



**Thiago Belchior Pinto**

**EGRESSOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS:  
uma avaliação dos processos formativos e da trajetória profissional**

**Belo Horizonte  
2020**

**Thiago Belchior Pinto**

**EGRESSOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS:  
uma avaliação dos processos formativos e da trajetória profissional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Santos Gomes

**Belo Horizonte**

**2020**

P659e  
T

Pinto, Thiago Belchior, 1983-

Egressos de cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Minas Gerais [manuscrito] : uma avaliação dos processos formativos e da trajetória profissional / Thiago Belchior Pinto. - Belo Horizonte, 2020.  
247 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Suzana dos Santos Gomes.

Bibliografia: f. 155-168.

Anexos: f. 169-174.

Apêndices: f. 175-247.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Ensino à distância -- Avaliação -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Ensino à distância -- Teses. 4. Ensino à distância -- Oportunidades de emprego -- Teses. 5. Avaliação educacional -- Teses. 6. Aprendizagem -- Avaliação -- Teses. 7. Ensino Superior -- Avaliação -- Teses. 8. Estudantes universitários -- Ensino à distância -- Oportunidades de emprego -- Teses. 9. Estudantes universitários -- Ensino à distância -- Carreiras e oportunidades -- Teses. 10. Estudantes universitários -- Ensino à distância -- Mercado de trabalho -- Teses. 11. Mercado de trabalho -- Efeito da educação -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Suzana dos Santos, 1962-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.175

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



## ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO THIAGO BELCHIOR PINTO

Realizou-se no dia 28 de fevereiro de 2020, às 14:00 horas, Sala 4102 - Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 227ª defesa de dissertação intitulada *EGRESSOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS: um estudo dos processos formativos e da trajetória profissional*, apresentada por THIAGO BELCHIOR PINTO, número de registro 2018666384, graduado no curso de SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM REDES DE COMPUTADORES, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Suzana dos Santos Gomes - Orientadora (UFMG), Profa. Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino (UFRJ), Prof. Wagner José Corradi Barbosa (UFMG), Prof. Breyner Ricardo de Oliveira (UFOP).

A Comissão considerou a dissertação:

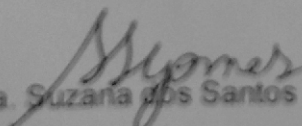
- Aprovada
- Reprovada
- Aprovada com indicação de correções

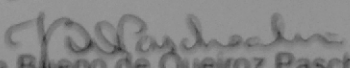
A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

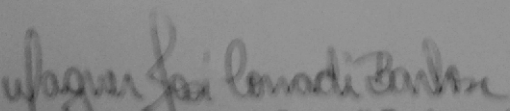
*Egressos de Cursos de Graduação a Distância da Universidade Federal de Minas Gerais: avaliação dos processos formativos e da trajetória profissional*

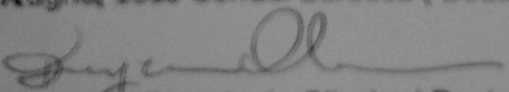
Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2020.

  
Profa. Suzana dos Santos Gomes (Doutora)

  
Profa. Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino (Doutora)

  
Prof. Wagner José Corradi Barbosa (Doutor)

  
Prof. Breyner Ricardo de Oliveira (Doutor)

*Aos meus sobrinhos Luara, Lael e S3f3ia dedico este trabalho.*

*Amo voc3s!*

## **AGRADECIMENTOS**

São muitos a quem devo agradecer. Agradecer é uma forma de dizer para aqueles que estiveram presentes nessa etapa da minha vida e contribuíram para realização de um sonho que há pouco tempo parecia algo muito distante.

Agradeço aos meus familiares, em especial minha mãe Izaltina, que me ensinou acreditar na minha capacidade e que faz da sua própria história o meu maior exemplo de luta e amor, obrigado por tudo. Aos meus irmãos Fângio e Safira, que todos os dias, junto da Luara, do Lael e da Sófia, materializam o sentimento amor. Ao Pedro, por estar comigo durante todo esse processo, me ajudando e fazendo ser menos cansativo. Amo muito vocês!

À minha orientadora, Professora Doutora Suzana dos Santos Gomes, que trouxe contribuições em minha vida para além da produção desta dissertação. Por isso, termino o programa seguro da minha evolução e formação como pesquisador. Obrigado pela confiança e paciência.

Ao Professor Doutor Breyner Ricardo de Oliveira, por ter, juntamente da banca avaliadora, me selecionado para integrar o Programa de Mestrado Profissional (Promestre), e por suas contribuições no parecer do projeto de pesquisa. Depois, por participar da banca de qualificação, o que, conseqüentemente, contribuiu imensamente para a produção desta pesquisa, além de ter aceitado participar da banca avaliadora.

Ao Professor Doutor Wagner José Corradi Barbosa, com quem tive a honra de trabalhar em sua gestão do Caed/UFMG e com quem aprendi muito, principalmente por sua atuação visionária e humana. Tinha certeza das suas fundamentais contribuições para esta pesquisa, por isso muito obrigado por aceitar participar da banca avaliadora.

À Professora Doutora Gláucia Maria dos Santos Jorge, que também participou da banca avaliadora, me selecionando para integrar o Promestre, e da qual tive o privilégio de ser seu aluno. Agradeço também à Professora Doutora Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino, que enriqueceu esta pesquisa com suas considerações, participando também da banca de qualificação. Obrigado por aceitarem participar da banca avaliadora desta dissertação.

À Diretoria do Caed, nas pessoas da Eliane Palhares e Graça Moreira, pelo apoio e incentivo recebido.

Aos meus colegas de trabalho pelas inúmeras contribuições e incentivos: Leonardo Nunes, Mayara Silva Gonçalves, Viviane Barrozo, Junio Dias, Ernane Oliveira, Paloma Oliveira, Ana Carolina Almeida, Michel Gannam, Sérgio Luz.

Ao Professor Paulo Nogueira, pela amizade e por ter me informado, incentivando a participar do processo seletivo do Promestre.

Agradeço a todos os egressos que cederam os seus depoimentos de suas experiências para esta pesquisa, foi entusiasmante na vontade de amplificar a suas vozes.

Aos colegas do Promestre: Deluma, Deise, Lorena, Erika, Alan, Fabiano, Amauri, Quézia e Anderson. A minha formação, inclusive pessoal, não teria sido a mesma sem a presença de vocês.

Aos professores do Promestre, em especial à Andreia, que trabalha aspectos da linha Educação Tecnológica e Sociedade com maestria. À Secretária do Promestre, por terem me ajudado em tudo que precisei.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

*A lição sabemos de cor  
Só nos resta aprender...  
Fernando Brant*

## RESUMO

Neste trabalho foram investigadas as percepções dos egressos de cinco cursos de graduação ofertados na modalidade a distância pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), identificando dados sobre a qualidade da formação, o processo de ensino e aprendizagem, e a inserção profissional. Os egressos da Educação a Distância (EaD) são sujeitos fundamentais para se compreender as relações e as estruturas organizacionais inerentes a essa modalidade. Também auxiliam na compreensão da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e da relação professor-aluno como forma de entender as diferentes propostas pedagógicas da EaD. Dessa forma, compreende-se que o percurso e a experiência obtidos pelo egresso no seu processo de formação são uma fonte valiosa de informações que podem auxiliar nos processos de avaliação institucional, mas, por consequência, a ausência dessa ação avaliativa pode comprometer a Educação Superior a distância. A metodologia da pesquisa envolveu revisão de literatura, pesquisa documental, uso de dados secundários oriundos do projeto de avaliação institucional e, além disso, pesquisa de campo, desenvolvida por meio de estudo de caso. A coleta de dados se deu pela aplicação de um *survey on-line* e de entrevista com egressos, de modo a captar dados sobre a trajetória acadêmica, qualidade do curso e inserção profissional no mercado de trabalho. O referencial teórico envolveu as contribuições de autores que investigam políticas públicas de Educação Superior na modalidade a distância, considerando os conceitos de *egressos* e *avaliação institucional*. Os resultados revelaram dados que contribuem para a melhoria da gestão educacional da Educação Superior a distância, de modo a garantir maior qualidade nos projetos implementados. Para os egressos, a formação recebida foi suficiente para inserção no mercado de trabalho e oportunizou maior qualidade de vida, apesar de a estrutura ofertada pelos cursos não garantir condições ideais para o processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Educação a Distância. Egresso. Avaliação institucional.

## ABSTRACT

The present research aimed at investigating the perceptions from graduates from five undergraduate courses offered in the modality of distance learning by Federal University of Minas Gerais (UFMG), identifying data about the quality of the training, the teaching-learning process, and the insertion of those graduates in the work market. The egresses from distance learning (DL) are fundamental subjects to understand the relationship and the organizational structures inherent to this modality. They also help in understanding the dynamics of the teaching-learning process, and the teacher-student relationship in order to disentangle the different pedagogical premises of DL. Thus, we consider the trajectory and the experience gathered by those graduates during their learning process a valuable source of information that can contribute to the processes of institutional evaluation, but, in consequence, the lack of that evaluative action can compromise Distance Higher Education. The methodology consisted of literature review, documentary review, use of secondary data from a project of institutional evaluation and, besides, a field research, developed by means of a case study. The data gathering was done by means of the application of an on-line survey, and interview with graduates, in order to gather data from their academic trajectory, their perception on the quality of the course, and their professional insertion in the work market. The theoretical framework involved the contributions of authors that investigate public policies for Higher Education in DL, considering the concepts of *graduates* and *institutional evaluation*. The results revealed data that contribute to the enhancement of educational management of Distance Higher Education, in order to grant higher quality for the projects implemented. In the egresses' perception, the training received was enough for their insertion in the work market and afforded them better life quality, despite the infrastructure offered by the courses did not grant ideal conditions for the teaching-learning process.

**Keywords:** Egress. Distance Learning. Higher Education. Institutional Evaluation.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ACG	Avaliação de Cursos de Graduação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
Caed	Centro de Apoio à Educação a Distância
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CI	Conceito Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COPI	Diretoria de Cooperação Institucional
CPA	Comissões Próprias de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar do Curso
DED	Diretoria de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ERIC	Institute of Education Sciences
FaE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEAT	Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBA	Master of Business Administration
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs	Organizações não governamentais
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos pedagógicos de curso
PPI	Projetos pedagógicos institucionais
Prograd/UFMG	Pró-Reitoria de Graduação da UFMG
Promestre	Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEE-MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
Seres	Secretaria de Regulação da Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digitais da Comunicação e Informação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAP	Universidade Aberta de Portugal
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas em cursos de graduação por rede e modalidade .....	26
Tabela 2 – Características dos cursos (de 2007 até 2018/1) .....	29
Tabela 3 – Polos EaD (de 2007 até 2018/1) .....	30
Tabela 4 – Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas EaD - UFMG (de 2007 até 2018/1).....	33
Tabela 5 – Curso de Bacharelado em Geografia EaD (de 2008 até 2018/1) .....	34
Tabela 6 – Curso de Licenciatura em Matemática EaD (de 2009 até 2018/1) .....	35
Tabela 7 – Curso de Licenciatura em Química EaD (de 2007 até 2018/1) .....	36
Tabela 8 – Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD (de 2008 até 2018/1) .....	37
Tabela 9 – Evolução do número de matrículas - graduação a distância por tipo de rede de ensino, 2002-2008 .....	48
Tabela 10 – Perfil dos egressos .....	92
Tabela 11 – Classificação territorial .....	94
Tabela 12 – Relação de municípios dos egressos .....	96
Tabela 13 – Motivo da escolha do curso .....	102
Tabela 14 – Estrutura pedagógica dos cursos .....	102
Tabela 15 – Recursos didáticos utilizados no curso.....	103
Tabela 16 – Ferramentas de comunicação utilizadas no curso.....	104
Tabela 17 – Mediação tecnológica no processo de ensino e aprendizagem .....	105
Tabela 18 – Recursos avaliativos utilizados no curso .....	105
Tabela 19 – Análise do processo ensino e aprendizagem na EaD por curso .....	107
Tabela 20 – Percentual de atuação profissional na área .....	109
Tabela 21 – Número de egressos por área de atuação profissional .....	109
Tabela 22 – Tempo para o início da atividade profissional .....	110
Tabela 23 – Tipo de organização da atividade profissional.....	111
Tabela 24 – Nível de exigência na atuação profissional quanto a capacitação no curso .....	111
Tabela 25 – Aspecto de relação formação e atuação profissional .....	112
Tabela 26 – Efeitos da formação na prática profissional.....	113
Tabela 27 – Percentual de satisfação quanto aos objetivos e benefícios profissionais .....	114
Tabela 28 – Grau de satisfação financeira .....	116

Tabela 29 – Perspectiva profissional.....	117
Tabela 30 – Salas de aulas do polo de apoio presencial nos cursos .....	118
Tabela 31 – Salas de aulas do polo de apoio presencial nos polos .....	119
Tabela 32 – Laboratório de ensino por curso .....	120
Tabela 33 – Laboratório de ensino nos polos.....	120
Tabela 34 – Laboratório de informática por curso .....	121
Tabela 35 – Laboratório de informática nos polos.....	121
Tabela 36 – Biblioteca do polo por curso .....	122
Tabela 37 – Avaliação da Biblioteca por polo .....	123
Tabela 38 – Desempenho dos profissionais da EaD nos cursos .....	125
Tabela 39 – Coordenador de polo.....	127
Tabela 40 – Gestão da EaD .....	128

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Centralização de vagas na Educação Superior .....	59
Figura 2 – Funcionamento da UAB .....	63
Figura 3 – Distribuição territorial dos egressos .....	100

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Funções e atividades dos bolsistas da UAB.....	64
Quadro 2 – Classificação de conceitos da Conaes .....	74
Quadro 3 – Instrumento de avaliação institucional da Conaes.....	75

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de egressos por curso.....	101
Gráfico 2 – Percentual de respondentes por curso .....	101

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>24</b>
2.1	Problema da pesquisa .....	24
2.2	O contexto geral da pesquisa .....	26
2.3	Cenário da pesquisa.....	28
2.4	Os cursos de graduação a distância da UFMG .....	32
2.4.1	Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas EaD .....	32
2.4.2	Curso de Bacharelado em Geografia EaD.....	33
2.4.3	Curso de Licenciatura em Matemática EaD.....	35
2.4.4	Curso de Licenciatura em Química EaD.....	36
2.4.5	Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD.....	37
2.5	Procedimentos para coletas de dados.....	38
2.6	Procedimentos para a análise de dados.....	41
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL .....</b>	<b>44</b>
3.1	Políticas públicas de implantação da EaD na Educação Superior do Brasil.....	44
<b>4</b>	<b>PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS FEDERAIS .....</b>	<b>55</b>
4.1	Contextualização do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).....	55
4.2	Cursos de graduação a distância no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) .....	61
4.3	Aspectos da democratização do acesso à Educação Superior .....	66
<b>5</b>	<b>AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS ..</b>	<b>69</b>
5.1	Avaliação institucional: alguns apontamentos .....	69
5.2	Sistema de avaliação da Educação Superior no Brasil .....	71
5.3	Referenciais de Qualidade da Educação a Distância .....	77
5.4	A avaliação institucional e o acompanhamento de egressos na Universidade Federal de Minas Gerais.....	79

<b>6</b>	<b>ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS COMO CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL .....</b>	<b>82</b>
6.1	Egressos no processo avaliativo brasileiro .....	82
6.2	Acompanhamento de egressos e o mercado de trabalho.....	86
6.3	Egressos da Educação Superior a distância pública .....	88
<b>7</b>	<b>PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOBRE A FORMAÇÃO E A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: DADOS DO SURVEY...91</b>	
7.1	Perfil dos egressos .....	91
7.2	Dados sobre a formação.....	100
7.3	Dados sobre a formação e inserção profissional.....	109
7.3.1	Avaliação da infraestrutura .....	117
<b>8</b>	<b>PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOBRE FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: DADOS DA ENTREVISTA .....</b>	<b>130</b>
8.1	O que dizem os egressos sobre o curso?.....	130
8.1.1	O que dizem os egressos sobre a organização pedagógica do curso?.....	134
8.1.2	O que dizem os egressos sobre a infraestrutura dos polos? .....	141
8.1.3	O que dizem os egressos sobre os impactos da formação? .....	143
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>149</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>155</b>
	<b>ANEXO A – Termo de compromisso de cumprimento da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466 de 2012 .....</b>	<b>169</b>
	<b>ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>170</b>
	<b>ANEXO C – Termo de autorização do estabelecimento de ensino para coleta de dados.....</b>	<b>173</b>
	<b>ANEXO D – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos ..</b>	<b>174</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro do survey .....</b>	<b>175</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro da entrevista .....</b>	<b>184</b>
	<b>APÊNDICE C – Recurso educacional.....</b>	<b>185</b>
	<b>APÊNDICE D – Demonstrativo do infográfico digital .....</b>	<b>208</b>

<b>APÊNDICE E – Relatório geral.....</b>	<b>218</b>
<b>APÊNDICE F – Relatório do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.....</b>	<b>223</b>
<b>APÊNDICE G – Relatório do curso de Licenciatura em Pedagogia.....</b>	<b>228</b>
<b>APÊNDICE H – Relatório do curso de Licenciatura em Matemática .....</b>	<b>233</b>
<b>APÊNDICE I – Relatório do curso de Licenciatura em Química .....</b>	<b>238</b>
<b>APÊNDICE J – Relatório do curso de Bacharelado em Geografia .....</b>	<b>243</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada *Egressos de cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Minas Gerais: um estudo dos processos formativos e da trajetória profissional*, foi desenvolvida no programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na linha de pesquisa Educação Tecnológica e Sociedade.

O interesse por esse tema originou-se de inquietações e questionamentos construídos na minha experiência profissional e na trajetória acadêmica. Minha formação inicial na área da Tecnologia da Informação ocorreu no Curso de Rede de Computadores. Posteriormente, cursei especialização em Administração, fazendo Master of Business Administration (MBA) em Gestão de Projetos. No que diz respeito à atuação profissional, há mais de nove anos atuo na modalidade de Educação a Distância (EaD), sendo quatro deles dedicados à UFMG, no Centro de Apoio à Educação a Distância (Caed), como técnico administrativo, no qual atuo até o presente momento. Essa experiência me possibilitou maior compreensão do ambiente educacional e de suas características, principalmente relativas à modalidade a distância.

Desse modo, o conhecimento empírico adquirido na experiência laboral, depois de mais uma década atuando na EaD, motivou a busca de respostas. Assim, considerou-se importante analisar os resultados obtidos por meio da realização de pesquisa junto aos egressos de cinco cursos de graduação a distância.

Pesquisadores como Moore e Kearsley (2010) atestam que a EaD é uma modalidade complexa, que envolve conceitos, quebras de paradigmas, adaptabilidades, mediações e formações, estruturas físicas, tempo, geografia e outras particularidades que fazem dela uma ferramenta de oportunidades e de inclusão educacional. Apesar de ainda carregar desconfiança com relação ao seu potencial de cumprir com o objetivo de ofertar Educação Superior, a EaD é a categoria que mais promove a democratização da educação, principalmente em um país com dimensões continentais e altos índices de desigualdades sociais como o Brasil.

O Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) surge com objetivo de utilizar dessa potencialidade da EaD, e assim fomentar o acesso à Educação Superior pública. Implementado em 2006, o programa passa a ser considerado um instrumento

de democratização do acesso a esse nível de ensino, por meio da expansão e interiorização desse acesso, na tentativa de descentralizar a oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos.

Nesse contexto, é necessário que a qualidade da educação ofertada nessa modalidade seja avaliada, para assim qualificar esse processo de democratização, potencializando o que há de melhor e corrigindo as falhas identificadas no processo de implantação. Para que esse processo seja efetivo, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) devem assumir uma gestão coerente, utilizando indicadores e métricas claras que permitam traçar diretrizes para tomadas de decisão. Para isso, alguns instrumentos avaliativos são aplicados por órgãos do Ministério da Educação (MEC) e outros são disponibilizados e orientados a serem usados pela própria IFES.

Entre os instrumentos disponíveis, está a avaliação institucional, que pode auxiliar na análise do processo sistêmico que envolve a oferta de cursos de graduação a distância. Trata-se de um processo que envolve acesso a informações sobre o currículo dos cursos, o processo de ensino e aprendizagem, as alterações na qualificação exigidas pelo mercado de trabalho, as informações para ações de marketing institucional, além de gerar dados para uma oferta de educação continuada por meio de cursos de extensão e especialização, entre outros.

A fim de aprofundar nessas questões, este estudo está fundamentado na implantação da EaD a partir das políticas públicas brasileiras de Educação Superior na modalidade a distância. Inclui ainda um levantamento histórico e analítico do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa catalizador da expansão numérica de vagas na Educação Superior, pela oferta de cursos a distância. Realizou-se também análise do processo de avaliação institucional da EaD inserida na Educação Superior, analisando as diretrizes disponíveis e as orientações sobre de acompanhamento de egressos, tendo em vista contribuições para os processos de avaliação institucional. Além disso, apresenta uma análise das trajetórias de formação e atuação profissional dos egressos dos cursos de graduação a distância.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo do tipo estudo de caso de abordagem quantitativa e qualitativa, além de utilizar a pesquisa documental e bibliográfica. O levantamento de dados quantitativo foi implementado com a aplicação de *survey*. Esse procedimento foi escolhido por ter como vantagens a economia e a agilidade, já que os respondentes estão situados em diferentes localidades, possibilitando uma análise estatística com aproximação da realidade. Além disso, a

abordagem qualitativa será o foco deste estudo e envolverá a aplicação de uma entrevista semiestruturada com alunos concluintes (PAUL, 2015).

Verificou-se, na revisão de literatura realizada sobre o tema, a carência de pesquisas sobre egressos no contexto educacional brasileiro. De acordo com Paul (2015), as pesquisas sobre essa temática normalmente investigam a trajetória de egressos de curso específico, não sendo tratada como uma política institucional. Constatou-se, portanto, que se trata de um tema recente que ganhou força nos últimos anos no Brasil. Em seguida, apresentam-se os referenciais teóricos que nortearam esta dissertação.

Para elucidar e contextualizar a Educação Superior pública no Brasil, desde sua origem até o início da década de 1990, destacam-se as obras de Schwartzman (1990, 2008), que apresenta como a Educação Superior no Brasil foi implantada. Acompanhado por Arruda (2012, 2015, 2018), indica-se, de forma cronológica e analítica, o histórico das políticas públicas que subsidiaram a ampliação do número de vagas na Educação Superior pública, interiorizando as ofertas de cursos superiores no território brasileiro por meio da EaD e do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O estudo realizado por Paul (2015) traz um panorama mundial de políticas de avaliação e acompanhamento de egressos e conclui que são poucas as instituições de Educação Superior no Brasil que praticam essa política, comparado com diversos países, comprometendo a melhoria desse nível de ensino.

Já Bruttos (2016), em sua dissertação, faz um estudo exploratório sobre o acompanhamento de egressos na política de avaliação institucional da Educação Superior brasileira, perpassando pelas ferramentas avaliativas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Além de apresentar alguns efeitos na definição das políticas acadêmicas de universidades.

Destaca-se ainda o texto de Santana (2013), que investigou as trajetórias de formação e atuação profissional de egressos de cursos de graduação a distância ofertados pelo programa UAB. Junto a essa temática, salienta-se a pesquisa de Lousada (2005), que investiga egressos dos cursos de Ciências Contábeis como fonte de informação para gestão universitária e que indica a necessidade da prática avaliativa com aluno egresso e o acompanhamento de sua trajetória profissional, considerado fundamental para o desenvolvimento das IFES e da Educação Superior no Brasil.

Coerente com o contexto apresentado, esta pesquisa tem como propósito investigar as percepções dos egressos de cinco cursos de graduação ofertados na modalidade a distância pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), identificando dados sobre qualidade da formação, processo de ensino e aprendizagem, inserção profissional e impacto socioeconômico.

Torna-se relevante destacar que esta dissertação traz como Recursos Pedagógicos a apresentação dos resultados deste estudo em formato de infográfico, disponibilizado em formato digital no site do Promestre e no site do Centro de Apoio a Educação a Distância da UFMG (Caed/UFMG). Além disso, será divulgado o produto para os coordenadores e as secretarias dos cursos, para a diretoria do Caed, para a diretoria do Sempre UFMG e para a Comissão Própria de Avaliação da Universidade.

Espera-se que esse Recurso Pedagógico traga contribuições na divulgação dos dados sobre os egressos e sobre a avaliação institucional, tendo em vista a melhoria na oferta de cursos, seja no processo pedagógico ou nas decisões administrativas, e também na criação e aperfeiçoamento de políticas públicas da Educação Superior na modalidade a distância.

Finalmente, este texto está organizado em cinco capítulos. O primeiro apresenta o percurso metodológico, apresentando o tipo de pesquisa, o problema explorado na pesquisa, seguido pela mostra do cenário de realização do estudo, acompanhado dos objetivos e do processo de coleta e de análise dos dados.

O segundo capítulo contextualiza a EaD apresentando um panorama da implantação da modalidade na Educação Superior do Brasil, do qual se baseia nos documentos oficiais de políticas públicas de ampliação do acesso a esse nível de ensino e de contribuições de autores que discutem o tema.

Na sequência, o terceiro capítulo apresenta o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), implantado com a finalidade de expandir o acesso à Educação Superior. Procurou-se destacar as particularidades do programa desenvolvido, incluindo a regulamentação e funcionamento. O capítulo termina com uma análise crítica dos aspectos democráticos a ele atribuídos.

O quarto capítulo discute os fatores relevantes da avaliação institucional e sua aplicabilidade no contexto educacional brasileiro e na modalidade EaD. O capítulo apresenta o contexto histórico, aborda os instrumentos de avaliação presente no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), além dos Referenciais de Qualidade da Educação a Distância.

Na sequência, o quinto capítulo refere-se ao acompanhamento do egresso como critério avaliativo nas instituições de Educação Superior. Ao se discorrer sobre o assunto, percebeu-se que a importância desse acompanhamento perpassa o processo de ensino e aprendizagem, a integração de conhecimento e habilidade, competências profissionais e a empregabilidade. Isso incluindo o egresso da EaD nesse processo.

Por fim, no sexto capítulo apresentam-se e discutem-se os dados sobre a trajetória de formação e atuação profissional dos egressos, coletados por meio do *survey* e o sétimo capítulo contém a análise do conteúdo das entrevistas. Conclui-se esta dissertação com as considerações finais e a descrição do Recurso Pedagógico desenvolvido nesse estudo.

## 2 METODOLOGIA

Neste capítulo apresenta-se o percurso metodológico adotado neste estudo. Aborda-se inicialmente o problema de pesquisa e expõem-se as questões que instigaram o processo de investigação. Para maior clareza do estudo, são retratados os processos de implantação e gestão dos cursos de graduação a distância na Instituição, apresentando dados sobre o projeto e as ofertas de cada um dos cinco cursos.

Em seguida, apresenta-se o tipo de pesquisa e o motivo de sua escolha, destacam-se os procedimentos adotados para a revisão de literatura, bem como para os levantamentos bibliográficos e documentais. Posteriormente, expõem-se os processos de coleta de dados que incluem a aplicação de um *survey* e a realização de entrevistas com os egressos contemplados neste estudo.

Este capítulo é finalizado com a apresentação dos procedimentos adotados na coleta e análise dos dados de cinco cursos de graduação a distância. Além disso, destaca-se que este estudo segue a orientação do Comitê de Ética em Pesquisa (Coep/UFMG), assumindo os compromissos éticos na pesquisa.

### 2.1 Problema da pesquisa

Nesse tópico apresenta-se a questão que deu origem ao problema da pesquisa. Para realizar este estudo, procurou-se responder à seguinte questão: *Como os egressos de cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) avaliam o curso sob o ponto de vista da formação, da qualidade do ensino e da inserção profissional?*

Esse problema deu origem a outros questionamentos, a saber: Como os egressos avaliam a formação recebida? Onde estão atuando os egressos dos cursos de graduação a distância? Esses egressos estão atuando na sua área de formação? Qual o nível de satisfação dos egressos com relação ao curso? Houve algum aumento socioeconômico na vida dos egressos motivada pela formação acadêmica? É possível perceber algum impacto social na região em que esses egressos estão presentes?

Na revisão de literatura, foram selecionados alguns descritores: Educação a Distância, Educação Superior, egresso e avaliação institucional. Nesse sentido, são apresentadas as pesquisas identificadas no levantamento sobre a temática em pauta. O levantamento realizado contemplou as principais bases de pesquisa na área de

educação: Institute of Education Sciences (ERIC), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico.

Torna-se relevante acrescentar que o trabalho de revisão de literatura realizado neste estudo revelou lacunas no que se refere à avaliação da EaD sob a perspectiva do egresso, quando todos esses termos são relacionados. Observou-se uma predominância nos trabalhos sobre a temática, que se analisam a proposta de ensino da instituição e o desempenho do aluno. Já as pesquisas que investigam a trajetória profissional de egressos limitam-se ao estudo de um curso específico.

Pesquisas efetuadas nas principais bases de dados da área da educação permitiram encontrar trabalhos acadêmicos sobre o tema: foram localizados 49 estudos sobre avaliação institucional na Educação Superior. Inserindo a temática da EaD no contexto da avaliação institucional na Educação Superior, foram constados dois artigos (JACOBS; DE WET, 2013; VERHINE; FREITAS, 2012). Já na busca com o descritor “egresso” associado à modalidade a distância e Educação Superior foi encontrado um artigo (THAPLIYAL, 2014). Portanto, o número limitado de publicações que englobem todos os descritores deste estudo reforça a necessidade de demandas por pesquisa sobre o tema.

Pode-se afirmar que este estudo produziu dados e informações que poderão subsidiar análises e avaliações do processo de ensino e aprendizagem, da infraestrutura e da logística das IFES. Assim, o acesso a esses dados possibilitará às IFES atuarem melhor na gestão da oferta de Educação Superior EaD, além de gerarem informações que subsidiem tomadas de decisão mais assertivas e discussões sobre a criação e aplicação de políticas públicas educacionais para a melhoria da Educação Superior.

Com base nesse problema, o objetivo principal desta pesquisa foi investigar as percepções dos egressos de cinco cursos de graduação ofertados na modalidade a distância da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), identificando dados sobre qualidade da formação, processo de ensino e aprendizagem, inserção profissional e impacto socioeconômico na região. Como objetivo específico pretendeu-se realizar levantamento bibliográfico e documental sobre a educação superior a distância, egressos de cursos, a fim de obter informações sobre o processo de avaliação institucional da EaD. Além de caracterizar e analisar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação de EaD selecionados para a pesquisa. Elaborar e apresentar os resultados da pesquisa para a diretoria do Caed, para os

coordenadores dos cinco cursos, para a diretoria do Sempre UFMG e para Comissão Própria de Avaliação da UFMG (CPA-UFMG). Divulgar para a comunidade acadêmica e sociedade em geral um relatório de pesquisa, em formato de infográfico digital, sobre os resultados obtidos no estudo com os egressos.

## 2.2 O contexto geral da pesquisa

Nas últimas décadas, a Educação Superior tem registrado um processo de expansão no Brasil, aumentando progressivamente o número de vagas, em consequência de políticas públicas e também da atuação direta do setor privado, incentivado pelas políticas neoliberalistas de livre atuação.

Pesquisas sobre a EaD atestam que a aplicação da modalidade na Educação Superior surgiu em um contexto de políticas públicas em educação como estratégia de aumento do quadro de matrículas, uma vez que, nesse modelo de ensino, as limitações estruturais e geográficas são menos significativas. Isso porque essa modalidade abre possibilidades de mudanças relevantes em relação ao espaço e ao tempo para a garantia de um processo de ensino e aprendizagem diferenciado (MILL, 2016; LIMA, 2014).

Dados do Censo da Educação Superior de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), conforme apresentado na Tabela 1, em 2007 foram registradas 5.252.154 matrículas, nesse ano a oferta de cursos graduação na EaD correspondia a 7,04% do total de matrículas. Em 2018 o número total de matrículas chegou a 8.450.755, o que representa aumento de 37,84%.

Torna-se relevante destacar que, em 2018, o número de matrícula na Educação Superior da rede pública correspondeu a apenas 24,6% de seu total e o número de matrículas na modalidade a distância atingiu 6.394.244 (75,50%). Pela primeira vez, o número de matrículas na modalidade EaD foi superior à modalidade presencial. Pode-se afirmar que essa expansão da modalidade se deve, sobretudo, à rede privada (BRASIL, 2018).

**Tabela 1 – Matrículas em cursos de graduação por rede e modalidade**

Ano	Presencial e a distância			A distância	
	Rede privada	Rede pública	Total	Total	%
2007	3.914.970	1.335.177	5.252.154	1.756.982	7,04%
2017	6.241.307	2.045.356	8.286.680	6.529.681	21,20%
2018	6.373.274	2.077.481	8.450.755	6.394.244	75,50%

Fonte: INEP, 2017.

Tais dados quantitativos evidenciam a evolução no período correspondente, 2007 a 2018, no que diz respeito à oferta de novas matrículas. Apesar dos dados do censo apresentar informações importante sobre a EaD, a ausência de pesquisa direcionada para análise de dados e informações relevantes relacionadas ao contexto da EaD tem provocado questionamentos sobre a competência da modalidade na Educação Superior, já que o foco é o número de matrículas, que tem o objetivo de cumprir com a finalidade das políticas públicas que visam à “democratização” do acesso, permanência e aprendizagem nesse nível de ensino. Segundo Arruda e Arruda (2015),

A democratização da Educação Superior envolve a discussão sobre o seu caráter público e de formação ampla e cidadã. As políticas públicas para a Educação à Distância na última década trouxeram avanços e retrocessos. A ampliação das vagas para a Educação Superior pública, bem como as políticas de formação continuada de professores constituem avanços significativos, entretanto, o retrocesso é a manutenção de um modelo que torna a EaD “provisória”. Dentro dessa provisoriedade corre-se o risco de construir uma modalidade de educação de caráter emergencial, voltada para a resolução rápida de uma demanda por mão de obra qualificada (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 333).

Coerente com essa perspectiva, é necessário investigar a EaD para além do critério da expansão, e os resultados já demonstram que ela tem grande potencial de alcance, beneficiando sujeitos que dificilmente teriam acesso à Educação Superior por meio das modalidades tradicionais de ensino.

A Educação Superior a distância apresenta maior heterogeneidade do corpo discente no tocante às suas características pessoais e acadêmicas. Isso gera impacto no campo do conhecimento e no processo de ensino e aprendizagem, pois é um modelo de educação em construção, diferente do convencional da educação presencial. Essas mudanças, advindas do acesso a esse nível de ensino na EaD, demandam ainda estudos e análises em diferentes aspectos. Portanto, considera-se relevante pesquisar os egressos dessa modalidade de ensino.

Torna-se relevante destacar o Segundo Encontro Nacional do Censo da Educação Superior realizado em 2012, cujo tema central foi Política Institucional de Avaliação do Egresso na Melhoria das Instituições de Ensino Superior (IES), esse evento apresentou uma pesquisa realizada pelo Inep em 2008 sobre avaliação de egressos. Os resultados desse estudo apontaram que, das 159 instituições pesquisadas, apenas cinco (3,1%) IES apresentaram instrumento de coleta de dados e análise dos resultados e/ou avaliação de egressos (BRASIL, 2012, p. 11).

Verificou-se que o Inep, em 2015, publicou um relatório sobre a política institucional de integração e sobre a avaliação do egresso dos cursos pertencentes ao 2º Ciclo do Enade, com base nos relatórios das Comissões Próprias de Avaliação (CPA). O relatório recomenda que as IES que participaram da pesquisa devam se apropriar das informações, pois estudos sobre egressos podem fornecer importantes subsídios para uma avaliação institucional, ou seja, esse tipo de avaliação pode fornecer dados para os processos avaliativos das IES. Assim, foi constatado que

A grande maioria das IES utiliza muito pouco o egresso como fonte de informação sobre seus cursos e a própria instituição para a melhoria da qualidade educacional; A grande maioria das IES, independentemente da região onde se situa a organização universitária, utiliza muito pouco o egresso como fonte de informação sobre seu curso e a própria instituição para a melhoria da qualidade educacional (BRASIL, 2015, p.46).

Como se vê, a participação dos egressos na avaliação institucional poderá contribuir para o desenvolvimento da instituição, podendo trazer aperfeiçoamentos para o projeto pedagógico e/ou para as ações administrativas, ambos objetivando a qualidade da Educação Superior ofertada na modalidade EaD.

### **2.3 Cenário da pesquisa**

Esta pesquisa teve como cenário cinco cursos de graduação a distância ofertados pela UFMG, uma das pioneiras na implantação do Programa UAB, representando mais uma ação para o processo de interiorização e democratização do acesso à Educação Superior no Brasil (CORRADI; QUIRINO; MACHADO, 2013). Pode-se afirmar que a implantação desse programa por meio dessa instituição contribuiu para formação de mais de mil profissionais que passaram a atuar no desenvolvimento social e econômico do Brasil. Além disso, a criação dos cursos a distância também faz parte da política pública de ampliação de vagas na Educação Superior, promovendo, assim, a inclusão social em regiões diversas do estado. Ressalta-se que as informações sobre os cursos foram retiradas dos projetos pedagógicos dos cursos (UFMG, 2017) e também do relatório de avaliação institucional dos cursos a distância, ambos elaborados no âmbito do Caed/UFMG (GOMES *et al.*, 2017).

Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa são os alunos que concluíram e colaram grau em um dos cinco cursos de graduação a distância. Em consulta realizada no

Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), sistema de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da UAB, foi possível traçar um perfil inicial de dos egressos. A Tabela 2 permite verificar o número de egressos por curso, o número de ofertas, o número de vagas que foram ofertadas e o número de matrículas efetivadas.

**Tabela 2 – Características dos cursos (de 2007 até 2018/1)**

<b>Curso</b>	<b>Ano da oferta</b>	<b>Nº de vagas</b>	<b>Nº de matrícula</b>	<b>Nº de egressos</b>	<b>% de egressos</b>
<b>Ciências Biológicas</b>	2007	200	193	59	30,57%
	2008	250	245	82	33,47%
	2010	250	196	36	18,37%
	2011	200	153	24	15,69%
	2014	140	59	10	16,95%
<b>Geografia</b>	2008	200	176	58	32,95%
	2011	200	153	24	15,69%
	2014	110	39	10	25,64%
<b>Matemática</b>	2009	200	192	34	17,71%
	2011	300	287	16	5,57%
	2012	150	58	4	6,90%
	2014	138	42	3	7,14%
<b>Pedagogia</b>	2008	450	428	338	78,97%
	2011	250	286	139	48,60%
	2012	450	394	241	61,17%
<b>Química</b>	2007	150	135	6	4,44%
	2008	200	134	10	7,46%
	2010	250	159	13	8,18%
	2012	250	101	5	4,95%
<b>Total</b>		<b>4.338</b>	<b>3.430</b>	<b>1.112</b>	<b>32,42%</b>

Fonte: Sistema SIGA (2018).

A primeira oferta aconteceu no ano de 2007, com os cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas e Química. No ano seguinte, a UFMG passou a ofertar mais dois cursos de licenciatura: Pedagogia e Bacharelado em Geografia. Em 2009, ofertou também a Licenciatura em Matemática (CORRADI; QUIRINO; MACHADO, 2013).

Até o segundo semestre de 2018, o número de egressos formados pela IFES foi de 1.112, sendo que o curso de Pedagogia teve o maior número de formandos, 64% de egressos, seguido pelo de Ciências Biológicas, com 19% de alunos concluintes, pelo de Geografia, com 7%, pelo de Matemática, com 5%, e pelo de Química, com 2%.

A análise da Tabela 2 permite confrontar o número total de matrículas e o número total de egressos, verificou-se um alto percentual de evasão, que chegou a 67%. Esse valor está acima da média apresentado nos dados do Censo EAD.BR de

2017, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)<sup>1</sup>, para a qual o percentual de evasão nas IFES é de 46%. Constata-se com bases nesses dados que a evasão é um dos principais problemas da EaD, principalmente na Educação Superior pública, pelo prejuízo social que ela representa.

Apesar de ser um tema já pesquisado, não é possível definir com exatidão a causa primária para tal resultado, pois muitas variáveis interferem na evasão. Para Woodley e Simpson (2015), o modelo fordista aplicado à EaD estaria entre os principais motivos para os altos índices de evasão. Rezende (2017) também afirma que as práticas do Programa UAB baseadas no modelo taylorista tem provocado essa evasão. Trata-se de um modelo fechado em que os cursos de licenciatura são seriados e

[...] os alunos distribuídos por período, o requisito de mudança para o período seguinte é a nota e aqueles que não se adequam são postos fora do caminho. Encontramos, nesse modelo, um docente que forma professor na mesma concepção de “palestrante”, “encaminhador de questões”, “tirador de dúvidas”, “repetidor de livros” e “corretor de provas e avaliações”, ainda que por intermédio de novas mídias (REZENDE, 2017, p. 266).

Esses dados são importantes, mas tornam-se relevantes novos estudos a fim de entender melhor o perfil do aluno desistente, pois, de acordo com o mesmo censo da ABED, 59% das IES não sabem quais são os motivos da evasão de seus alunos ou não responderam (ABED, 2017).

Ao analisar os dados do SIGA, também foi possível coletar informações sobre a distribuição desses egressos por polos de apoio presencial, além do número de vagas e o número de matrículas, conforme apresentado na Tabela 3.

**Tabela 3 – Polos EaD (de 2007 até 2018/1)**

(Continua)

<b>Polo</b>	<b>Nº de vagas</b>	<b>Nº de matrículas</b>	<b>Nº de egressos</b>	<b>% de egressos</b>
Januária	100	65	2	3,07%
Conceição do Mato Dentro	100	91	10	10,98%
Frutal	300	157	19	12,10%
Montes Claros	434	368	53	14,40%

<sup>1</sup> A ABED é uma sociedade científica, sem fins lucrativos, seus estudos abrangem as IPES e seu foco está na atuação das instituições privadas.

**Tabela 3 – Polos EaD (de 2007 até 2018/1)**

(Conclusão)				
<b>Polo</b>	<b>Nº de vagas</b>	<b>Nº de matrículas</b>	<b>Nº de egressos</b>	<b>% de egressos</b>
Teófilo Otoni	550	465	131	28,17%
Governador Valadares	750	585	165	28,20%
Araçuaí	700	614	190	30,94%
Corinto	326	247	82	33,19%
Conselheiro Lafaiete	231	196	90	45,91%
Bom Despacho	127	64	34	53,12%
Campos Gerais	280	219	118	53,88%
Formiga	280	240	131	54,58%
Buritit	100	71	49	69,01%
Uberaba	50	48	38	79,16%
<b>Total</b>	<b>4.328</b>	<b>3.430</b>	<b>1112</b>	<b>32,41%</b>

Fonte: Sistema SIGA (2018).

Para a oferta dos cursos de graduação a distância, a UFMG teve o suporte de 14 polos de apoio presencial. Os polos com maior percentual de alunos concluintes e aprovados foram Uberaba, Buritit e Formiga. Já os que tiveram o menor percentual de concluintes foram Januária, Conceição do Mato Dentro, Frutal e Montes Claros.

Na UFMG, os cursos de graduação a distância estão ligados aos colegiados dos cursos de seus respectivos departamentos e são operacionalizados com o suporte do Caed/UFMG, que atua junto à unidade acadêmica de cada curso ofertado, à Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG) e às Prefeituras dos municípios em que os polos estão instalados (CORRADI *et al.*, 2016).

O Caed/UFMG foi criado em 2003, inicialmente assessorando a Reitoria e as unidades acadêmicas no credenciamento dos primeiros cursos de graduação a distância junto ao MEC. Posteriormente, o Caed passou a ampliar sua atuação em favor da institucionalização da EaD na UFMG, coordenou e assessorou o desenvolvimento de cursos de graduação, pós-graduação e extensão a distância; além disso, desenvolve estudos e pesquisas sobre EaD; promove a articulação da UFMG com os polos de apoio presencial; assessora, produz e edita materiais didáticos impressos e digitais sobre EaD na UFMG; e gerindo os recursos financeiros dos cursos.

Tornou-se relevante destacar que, atualmente, o Caed colabora na capacitação de gestores, professores, tutores e técnicos que atuam nas diversas ações de EaD, prestando assessoria pedagógica e apoio na produção de objetos de aprendizagem em todo âmbito da UFMG. Competem ao Caed o apoio e a promoção da modalidade a distância nos cursos de especialização e aperfeiçoamento (CORRADI *et al.*, 2015).

## **2.4 Os cursos de graduação a distância da UFMG**

Nesta seção serão apresentados os cinco cursos ofertados pela UFMG, esses dados foram obtidos em consulta realizada no SIGA. Pretende-se categorizar o foco da pesquisa, contextualizando a formação ofertada e os objetivos dos cursos, para, posteriormente, cruzar essas informações com os dados obtidos no *survey* e na entrevista.

### **2.4.1 Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas EaD**

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas EaD, de acordo com seu projeto pedagógico, tem como finalidade a formação de profissionais capacitados para exercer a docência no Ensino Fundamental e médio, os egressos do curso podem lecionar Ciências, Biologia, Programa de Saúde, Biologia Educacional e disciplinas biológicas profissionalizantes nas redes oficiais e privadas de ensino. Podem ainda trabalhar na indústria (alimentar e farmacêutica) e em laboratórios (centros de qualidades e de análises) e atuar em instituições de pesquisas puras e aplicadas, vinculadas ou não às universidades. Além disso, podem atuar junto à área de ciências ambientais associadas às organizações não governamentais (ONGs), conforme o artigo 62 da Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases, de 1996, e às Resoluções CNE/CP nºs 1 e 2, de 2002.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância, na tentativa de interiorizar a Educação Superior, passou a oferecer alternativas para atender à população que não se encontra fisicamente em Belo Horizonte. Ele foi ofertado nos polos dos municípios de Montes Claros, Teófilo Otoni, Araçuaí, Frutal e Governador Valadares.

O curso foi ofertado com uma carga horária é de 2.805 horas, incluindo 240 horas de conteúdos curriculares de natureza acadêmico-científico-cultural e disciplinas optativas, 180 horas de disciplinas pedagógicas teóricas, 405 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, e 405 horas de estágio curricular supervisionado. Foi previsto o período mínimo de 9 e máximo de 13 semestres letivos.

O projeto do Curso de Ciências Biológicas EaD também garantia que, ao longo do curso, a realização de encontros presenciais, práticas de laboratórios, saídas a campo, atendimento aos alunos por meio de tutorias, seminários. Além disso, uso de

elementos da Tecnologia Digitais da Comunicação e Informação (TDIC), tais como videoconferências, participação em fóruns e atividades avaliativas on-line e o próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (CAED, 2005).

A Tabela 4 apresenta os cinco polos que ofereceram o Curso de Ciências Biológicas, acompanhado do número de ofertas, vagas, matrículas e egressos por polos.

**Tabela 4 – Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas EaD - UFMG  
(de 2007 até 2018/1)**

<b>Polos</b>	<b>Nº de vagas</b>	<b>Nº de matrículas</b>	<b>Nº de egressos</b>	<b>% de egressos</b>
Araçuaí	200	198	66	33,33%
Frutal	150	102	16	15,68%
Governador Valadares	200	190	57	30%
Montes Claros	150	145	33	22,75%
Teófilo Otoni	200	192	43	22,39%
<b>Total</b>	<b>900</b>	<b>827</b>	<b>215</b>	<b>25,99%</b>

Fonte: Sistema SIGA (2018).

Como se vê, de acordo com a Tabela 4, foram ofertadas 900 vagas disponibilizadas em cinco polos. Até o primeiro semestre de 2018, o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas formou 215 alunos. Verificou-se que o Polo de Araçuaí foi o que mais obteve formandos, com 66 alunos. Já o Polo de Frutal foi o que menos obteve formandos, com apenas 16 egressos. Observa-se que o número de egressos é baixo se comparado ao número de matrículas, significando que, dos 827 alunos que se matricularam no curso, 25,99% conseguiram concluir o curso.

#### **2.4.2 Curso de Bacharelado em Geografia EaD**

O projeto pedagógico do Curso de Bacharelado em Geografia EaD apresentou como justificativa para sua oferta a descentralização do Campus de Belo Horizonte. Essa ação promoveria a democratização do acesso ao curso, assim contribuiria para a diminuição da desigualdade social. Portanto, foram definidos os polos de apoio presencial. O curso foi ofertado nos seguintes municípios: Campos Gerais, Conselheiro Lafaiete, Corinto e Formiga (CAED, 2017, p. 20).

A oferta do curso tem a finalidade de suprir uma demanda regional, em que municípios serão beneficiados na qualidade de sua Educação Básica, já que Geografia é uma disciplina fundamental para esse nível educacional. Auxilia também na gestão dos recursos naturais, passíveis de serem implementados para o desenvolvimento de exploração inclusiva e sustentável. Além disso, promove o

estancamento de perda demográfica, podendo auxiliar na revitalização local-regional, disponibilizando recursos humanos mais qualificados.

O profissional formado no Bacharelado em Geografia EaD é regulamentado pela Lei nº 6664 de 1979, a qual define as suas atribuições. Trata-se de um curso de caráter formativo multidisciplinar dentro do mercado de trabalho, abrangendo diversos setores. Pode relacionar-se à consultoria ambiental e até mesmo atuar em diversas instituições públicas (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, órgãos municipais de planejamento urbano, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA etc).

O Curso de Bacharelado em Geografia EaD na UFMG teve sua primeira oferta em 2008, com 2.400 horas, sendo que 2.280 horas abrangem atividades de natureza acadêmico-científicas-culturais e 120 horas são para a realização do trabalho final de curso. Além disso, estava previsto encontros presenciais e avaliações finais, exigidos na regulamentação dos cursos de graduação a distância. Os encontros presenciais foram realizados trabalho de campo e práticas laboratoriais, sendo disponibilizados também no sistema de tutorias, seminários a distância e videoconferências, participações em fóruns e atividades avaliativas especiais.

A Tabela 5 apresenta o número de ofertas desde o início até o primeiro semestre de 2018, além de indicar o número de vagas, matrículas e o número de egressos por polos.

**Tabela 5 – Curso de Bacharelado em Geografia EaD (de 2008 até 2018/1)**

<b>Polos</b>	<b>Nº de vagas</b>	<b>Nº de matrículas</b>	<b>Nº de egressos</b>	<b>% de egressos</b>
Campos Gerais	130	82	21	25,60%
Conselheiro Lafaiete	131	101	20	19,80%
Corinto	149	116	29	25%
Formiga	130	89	22	24,71%
<b>Total</b>	<b>540</b>	<b>388</b>	<b>92</b>	<b>23,71%</b>

Fonte: Sistema SIGA (2018).

De acordo com a Tabela 5, o número total de egressos do Curso de Bacharelado em Geografia foi de 92 alunos, distribuídos em 4 polos e 12 ofertas. Verificou-se que esse número total de egressos corresponde a 23,71% de matriculados no curso. Os polos apresentam uma taxa de efetividade semelhante, exceto o Polo de Conselheiro Lafaiete, que apresentou taxa de 19,80%.

### 2.4.3 Curso de Licenciatura em Matemática EaD

O Curso de Licenciatura em Matemática EaD pretende formar professores para atuarem na Educação Básica, além de capacitar professores leigos que já estão em exercício e assim melhorar o perfil dos aspirantes à profissão docente. Isso porque ao final, cumprindo o objetivo do curso, os egressos estarão aptos a lecionarem Matemática no Ensino Médio e Fundamental, também poderão ensinar Informática e/ou atuar nos laboratórios de informática de escolas.

De acordo com o projeto pedagógico, outro objetivo do Curso de Licenciatura em Matemática EaD é suprir a falta de professores em sua área de conhecimento. Por isso foi ofertado em oito polos de apoio presencial, localizados nos municípios de Araçuaí, Bom Despacho, Conceição do Mato Dentro, Corinto, Governador Valadares, Januária, Montes Claros e Teófilo Otoni.

O Curso de Licenciatura em Matemática EaD da UFMG foi ofertado com a carga horária de 3.090 horas, com duração mínima de quatro anos e meio. As horas compreendem 1.980 horas de conteúdos específicos, 870 horas de estágio e práticas pedagógicas e 240 horas de aproveitamento de estudos. Assim como os demais cursos, foram garantidos encontros e atividades presenciais.

A Tabela 6 apresenta dados sobre o número de ofertas, número de vagas, total de matrículas e o número de egressos por polo, desde o início da oferta em 2009 até o primeiro semestre de 2018.

**Tabela 6 – Curso de Licenciatura em Matemática EaD (de 2009 até 2018/1)**

Polos	Nº de vagas	Nº de matrículas	Nº de egressos	% de egressos
Araçuaí	100	102	16	15,69%
Bom Despacho	77	13	03	23,08%
Conceição do Mato Dentro	100	91	10	10,99%
Corinto	77	37	01	2,70%
Governador Valadares	150	136	11	8,09%
Januária	100	65	02	3,08%
Montes Claros	134	95	12	12,63%
Teófilo Otoni	50	40	02	5%
<b>Total</b>	<b>788</b>	<b>579</b>	<b>57</b>	<b>9,84%</b>

Fonte: Sistema SIGA (2018).

Verifica-se na Tabela 6 que o curso de Licenciatura em Matemática EaD teve melhor aproveitamento no polo de apoio presencial de Bom Despacho, com 23,08% de alunos concluintes e aprovados. Constatou-se também que, ao final das 12 ofertas,

houve 57 alunos concluintes, o que representa apenas 9,84% do total de 579 matrículas. Esse resultado reforça o índice elevado de evasão observado.

#### **2.4.4 Curso de Licenciatura em Química EaD**

O curso de Licenciatura em Química EaD tem por objetivo formar professores que possam atuar na disciplina de Química do Ensino Médio e na disciplina de Ciências do Ensino Fundamental, de modo a atender as demandas das regiões do Vale do Mucuri, do Vale do Jequitinhonha, do Norte de Minas e do Triângulo Mineiro. Em seu projeto pedagógico, o curso de Licenciatura em Química foi ofertado nos polos presenciais de Araçuaí, Frutal, Governador Valadares e Teófilo Otoni. Com carga horária total de 2.850 horas, sendo 405 horas de estágio curricular supervisionado, 405 horas de prática como componente curricular e 210 horas de atividades acadêmico-científico-culturais. As 1.830 horas restantes destinam-se a atividades para os conteúdos curriculares. O curso previa a duração mínima de 8 semestres, não podendo ultrapassar 13 semestres.

De acordo com o projeto pedagógico, o licenciando em Química poderá atuar como professor da Educação Básica (Ensino Médio e a segunda fase do Fundamental) nas redes públicas e privadas de ensino. Poderá desenvolver atividades ligadas à gestão pedagógica e administrativa da estruturação escolar e poderá atuar, por exemplo, como coordenador, e trabalhar em serviços de administração pública e particular como assessor. Poderá ainda atuar em instituições científicas e financeiras que exijam a aplicação de conhecimentos e habilidades químicas, participando de pesquisas concernentes à área de educação química (UFMG, 2005).

A Tabela 7 apresenta o número de ofertas desde o início até o primeiro semestre de 2018 do curso de Licenciatura em Química a Distância. Além disso, aponta o número de vagas e de matrículas e o número de egressos por polos.

**Tabela 7 – Curso de Licenciatura em Química EaD (de 2007 até 2018/1)**

<b>Polos</b>	<b>Nº de vagas</b>	<b>Nº de matrículas</b>	<b>Nº de egressos</b>	<b>% de egressos</b>
Araçuaí	200	163	11	6,75%
Frutal	150	54	03	5,56%
Governador Valadares	200	111	08	7,21%
Montes Claros	150	123	08	6,50%
Teófilo Otoni	150	78	04	5,13%
<b>Total</b>	<b>850</b>	<b>644</b>	<b>34</b>	<b>5,28%</b>

Fonte: Sistema SIGA (2018).

O número total de egressos do curso de Licenciatura em Química apresentou 34 alunos, distribuídos em 4 polos e 18 ofertas. Verificou-se que esse número de egressos corresponde a 5,28% do total de matriculados no curso, representando a maior taxa de evasão entre os cursos. O resultado apresenta percentual de efetividade similar entre os polos.

#### **2.4.5 Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD**

O curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância tem como objetivo a formação de profissionais para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, além de poder produzir subsídios que ajudem a aperfeiçoar os programas de formação de profissionais da Educação Básica e contribuir para a ampliação das alternativas de formação de professores no interior do estado.

De acordo com o projeto pedagógico, o curso foi organizado com a carga horária total de 3.210 horas, incluindo horas de atividades para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, horas de práticas como componente curricular e vivenciadas ao longo do curso, horas de estágio curricular supervisionado, horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais e trabalho de conclusão de curso (UFMG, 2007).

Os polos presenciais do curso de Pedagogia a Distância da UFMG foram distribuídos nas cidades de Araçuaí, Bom Despacho, Buritis, Campos Gerais, Conselheiro Lafaiete, Corinto, Formiga, Governador Valadares, Teófilo Otoni e Uberaba.

A Tabela 8 apresenta dados referente as ofertas desde o primeiro semestre de 2008 até o primeiro semestre de 2018, o número de vagas, número de matrículas e o número de egressos por polos.

**Tabela 8 – Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD (de 2008 até 2018/1)**

<b>Polos</b>	<b>Nº de vagas</b>	<b>Nº de matrículas</b>	<b>Nº de egressos</b>	<b>% de egressos</b>
Araçuaí	150	146	95	65,07%
Bom Despacho	50	51	31	60,78%
Buritis	100	70	49	70,00%
Campos Gerais	150	128	98	76,56%
Conselheiro Lafaiete	100	100	71	71,00%
Corinto	100	95	55	57,89%
Formiga	150	142	109	76,76%
Governador Valadares	150	141	90	63,83%
Teófilo Otoni	150	140	82	58,57%
Uberaba	50	48	38	79,17%
<b>Total</b>	<b>1.150</b>	<b>1.108</b>	<b>718</b>	<b>64,80%</b>

Fonte: Sistema SIGA (2018).

Verificou-se que o curso de Licenciatura em Pedagogia possui maior número de egresso, 718 alunos, e o menor número de evasão, já que, das 1.108 matrículas para o curso, 64,80% o concluíram. O Polo de Uberaba foi o que registrou o maior percentual de concluintes, com 79,17%, acompanhado dos polos de Formiga e Campos Gerais, com 76,76% e 76,56%, respectivamente.

## 2.5 Procedimentos para coletas de dados

A metodologia adotada para realização do estudo envolveu revisão de literatura, pesquisa documental e de campo de abordagem quantitativa e qualitativa, por meio de estudo de caso. A coleta dos dados incluiu a *aplicação de survey* e *entrevista com egressos*.

A escolha desse tipo de procedimento foi motivada pelas características da investigação e das informações demandadas na coleta de dados, a qual tem a finalidade de captar informações sobre as trajetórias acadêmica e profissional dos egressos. Sobre a pesquisa do tipo levantamento de campo, destaca-se:

As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados (GIL, 1991, p. 57).

A vantagem do uso desse tipo de pesquisa é a aproximação da realidade; já o sujeito é quem informa acerca da sua condição e experiências quando interrogado. Outra vantagem é a economia e a rapidez. Com o uso de questionário, os dados podem ser obtidos em grande quantidade e em curto espaço de tempo. Ainda, esses dados podem ser agrupados em tabelas, possibilitando a sua análise estatística, o que permitirá uso de correlações, conhecimento de margem de erro dos resultados e quantificação de variáveis (GIL, 1991).

A pesquisa bibliográfica e documental precedeu a pesquisa de campo. Isso porque, segundo Lakatos (2003, p. 169), “ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que os trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto”.

Já a pesquisa documental consistiu no levantamento, na descrição e na análise dos seguintes documentos: legislação da EaD, projeto pedagógico dos cursos de

graduação a distância selecionados para a pesquisa, relatórios do Caed e da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG (Prograd/UFMG) sobre os cursos, relatório de avaliação institucional do Caed, resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) dos cursos, entre outros. Nesse sentido, a pesquisa documental pode ser assim entendida:

A característica da pesquisa documental é que a fonte de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (LAKATOS, 2003, p. 174).

As informações levantadas na pesquisa documental foram fundamentais para a triangulação dos dados relacionados aos referenciais teóricos e ao resultado das análises dos elementos coletados nas entrevistas e nos questionários. Nesse processo, foram explorados dados secundários extraídos do Relatório de Avaliação Institucional EaD de 2017 – esse como possibilidade de análise de dados avaliativos sistematizados por um grupo de pesquisadores (GOMES *et al.*, 2017).

Para abordagem quantitativa do levantamento de campo foi adotado o *survey* como método para obter dados e informações da população estudada. Esse método é aplicado quando se pretende saber sobre um fato, uma experiência, um fenômeno ocorrido no presente ou no passado de uma população, isso sem que a pesquisa seja aplicada a todos, mas a uma parte apenas, a qual é denominada de amostra (BABBIE, 1999, p. 77).

Neste estudo optou-se pelo *survey on-line*, que foi determinada pelo fato de os egressos estarem dispersos em diversos municípios, dificultando a aplicação de modo presencial e físico (Apêndice A). Foi utilizado como suporte para pesquisa o questionário *on-line* no SurveyMonkey, plataforma dedicada à aplicação de questionários, acesso pago, e que tem sua aplicação nas nuvens. Optou-se por esse suporte devido às múltiplas características dos sujeitos participantes da pesquisa, já que são egressos da EaD que realizaram grande parte da sua formação com a mediação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). A ferramenta também auxilia no alcance maior dos egressos, já que o roteiro é respondido eletronicamente através do acesso à internet, além de apresentar os resultados em formatos gráficos.

O questionário foi elaborado com 37 questões, organizado com as seguintes categorias de análise: dados socioeconômicos; dados sobre a formação; análise do

contexto profissional e avaliação do curso/instituição. Na construção dos questionários, foram utilizados instrumentos de coletas de dados estruturados, contendo escalas de avaliação de atitudes e estatísticas descritivas para análise das informações. Paul (2015), em seus estudos, afirma:

Uma condição essencial ao funcionamento do sistema é a atualização constante dos endereços, sendo que, hoje em dia, o endereço eletrônico do egresso tornou-se o mais importante. Mas o conhecimento de um número de telefone também pode ajudar no contato com os egressos para verificação ou aprofundamento de certas informações. O recurso a um questionário on-line permite que se disponha de um sistema pouco oneroso (as IES brasileiras parecem tê-lo entendido muito bem): sem inquéritos impressos, sem custo por via postal, sem custo de chamadas telefônicas, sem custo de tratamento dos dados (PAUL, 2015, p. 321).

De acordo com Couper (2001), os *surveys on-line* são definidos por três tipos. No primeiro a aplicação da pesquisa é feita sem intermediação, ou seja, o suporte digital é que conduz os respondentes no processo de respostas, não há presença do entrevistador. O outro aspecto é a automatização dos processos, tais como o envio automático e/ou agendado, preenchimentos automáticos de informações do respondente, envios de lembretes e *feedback*, entre outras opções. O terceiro é a possibilidade do uso de recursos de vídeo, de imagem, de animação e de diversos usos visuais, além de opções variadas de elaboração de questões.

Para aplicação desta pesquisa, foi utilizado o *survey on-line* em que não é usada intermediação, e o respondente foi direcionado pela plataforma escolhida a responder roteiro com as questões. Para o envio do roteiro do *survey*, foi utilizada a base de dados da IFES e o endereço eletrônico do roteiro foi enviado por e-mail. A população e a amostra da pesquisa foram os egressos de cinco cursos de graduação a distância ofertados pela UFMG, totalizando 1.112 egressos. Contudo, o envio alcançou um total de 1.044 contatos dessa amostra.

Antes do envio dos questionários, realizou-se um pré-teste dos instrumentos de pesquisa com o apoio de dois pesquisadores, a fim de garantir que as questões dos roteiros estivessem validadas para o levantamento. Para Gil, 1991, o pré-teste

não visa captar qualquer dos aspectos que constituem os objetivos do levantamento. Não pode trazer nenhum resultado referente a esses objetivos. Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente aquilo que pretendem medir (GIL, 1991, p. 59).

O *survey* permaneceu aberto no período de 26 de abril a 15 de setembro de 2019. Obteve-se retorno de 354 respondentes, no universo de 1.112 egressos, equivalente a 31,83% de taxa de retorno, o que representa margem de erro de 4,3%. O tempo médio de preenchimento do questionário foi de 14 minutos, sendo que 302 egressos responderam todas as questões, com taxa de conclusão de 85%. Foram eliminados da pesquisa os questionários que não ultrapassaram a última questão sobre dados da formação, já os outros questionários incompletos foram utilizados, considerando apenas as questões respondidas.

O *e-mail* convite para a pesquisa foi elaborado e o conteúdo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (Coep/UFMG). Assim, procurou-se assegurar o sigilo dos dados e disponibilizar todas as informações do estudo. Além disso, foi indicado o link e o URL para o preenchimento do *survey* (Apêndice A). Todas as respostas foram armazenadas na base de dados, e os conteúdos foram agrupados por categorias para análise, sendo extraídos em formato de planilhas e gráficos.

Para a abordagem qualitativa da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com questões predefinidas e adaptadas de acordo com o curso da entrevista e com o interesse e a intervenção do entrevistador. Foi utilizado um gravador de áudio e imagem, por entender que a expressão não verbal do entrevistado pode ser de grande utilidade na análise da qualidade das respostas (GIL, 1991).

Torna-se importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas em visita *in loco* em sete polos (Araçuaí, Corinto, Conselheiro Lafaiete, Formiga, Governador Valadares, Montes Claros e Teófilo Otoni), entre o período de 15 setembro e 30 novembro. Foi possível entrevistar egressos dos cinco cursos de graduação EaD da UFMG, totalizando 11 entrevistas, sendo que 4 egressos foram do Curso de Licenciatura em Pedagogia, 3 egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, 2 egressos do Curso de Bacharelado em Geografia, 1 egresso do Curso de Licenciatura em Química e 1 egresso do Curso de Licenciatura em Matemática.

## **2.6 Procedimentos para a análise de dados**

Os dados do *survey* foram agrupados e classificados conforme as categorias definidas na elaboração do roteiro, que são: perfil do egresso, dados sobre a formação, dados sobre inserção no mercado de trabalho e avaliação institucional de infraestrutura, gestão e profissionais da EaD.

Os dados sobre o perfil dos egressos foram analisados de modo genérico, sem classificá-los por curso. Quanto à formação, capacitação e inserção profissional e avaliação da instituição, a análise desses dados foi realizada por curso e por polos. A maior parte dos dados foi apresentada em tabela, de modo a auxiliar na visualização e compreensão dos mesmos.

Nas entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a qual é definida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Para Bardin, o pesquisador deve tentar compreender a estrutura junto das características que estão nos elementos das mensagens. Por isso, ao analisar o conteúdo, é preciso entender a finalidade da comunicação e também desviar de sua finalidade inicial em busca de outros significados, outra mensagem, intrínseca nela ou não (BARDIN, 2011).

Em concordância com o autor, o roteiro da entrevista seguiu uma sequência comum de perguntas e procurou-se inserir questões que permitissem captar mais informações sobre as categorias abordadas, que são: sobre a inserção no curso; sobre a organização pedagógica do curso; sobre a infraestrutura dos polos e o que dizem sobre os impactos da formação.

Ainda considerando os aspectos de Bardin (2011) sobre análise de conteúdo, neste estudo o procedimento foi guiado por três fases: a pré-análise, a exploração do material, a inferência e a interpretação dos resultados.

Na fase de pré-análise, que corresponde à organização e transcrição do conteúdo, no caso das entrevistas, realizou-se uma primeira leitura e a separação dos documentos. Assim, após o término das entrevistas, o conteúdo foi transcrito e formatado em caixa de texto e numerado.

Na fase de exploração do material, foram realizados os procedimentos de codificação que envolveu recortes, classificação e categorização de grupos em razão de características parecidas. Conforme explicitado, realizou-se categorização do conteúdo de acordo com os temas das pesquisas, identificando partes dos textos que continham elementos sociodemográficos de interesse direto do estudo.

A última fase de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), condiz com a inferência e a interpretação dos resultados. A inferência foi obtida por meio dos polos de atenção, que são polos de indução pela comunicação, apoiados pelo roteiro da entrevista. Na interpretação, foi trabalhada a proposição de conceitos, pois eles ajudaram no sentido de referência e significado geral. Isso porque, quando se encontram temas distintos, é preciso buscar semelhanças entre eles, sendo de fundamental importância focar na finalidade da investigação.

Portanto, pretendeu-se, com o processo de análise de conteúdo das entrevistas, orientado pelas três fases apresentadas por Bardin (2011), aprofundar a discussão e apresentar conclusões que contribuíssem para o objetivo desta pesquisa.

Finalmente, é importante destacar que esta pesquisa seguiu as orientações do Coep/UFMG (Anexo A). Desse modo, os participantes receberam todas as orientações necessárias quanto aos riscos relacionados ao método de coleta de dados e às providências adotadas para que não sofram nenhum dano. Para firmar os compromissos éticos da pesquisa, os participantes assinaram e receberam cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B).

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL**

Este capítulo apresenta um panorama teórico construído com base nas contribuições de autores e documentos oficiais sobre políticas públicas de Educação Superior na modalidade a distância. Nessa perspectiva, procurou-se apresentar alguns apontamentos históricos e políticos.

A trajetória da Educação Superior a distância no Brasil revela um conjunto de acontecimentos políticos, fatores históricos, econômicos, sociais e culturais que foram moldando as características desse nível de ensino, até se chegar aos formatos adotados nas últimas décadas. Considera-se relevante no estudo da EaD retomar os acontecimentos históricos pelo prisma das políticas públicas educacionais e assim analisar suas principais mudanças.

#### **3.1 Políticas públicas de implantação da EaD na Educação Superior do Brasil**

A partir da década de 1990, incentivada por políticas sociais, verificou-se na Educação Superior ampliação em números de vagas, cursos, instituições e estudantes. Parte dessa expansão só foi possível por meio da EaD, auxiliada pelos avanços tecnológicos e pela ampliação das TDICs.

A EaD está presente no Brasil desde o século XIX e se desponta a partir de políticas públicas que objetivavam impulsionar os índices de acesso à Educação Superior. Para compreender melhor esse processo, é necessário retomar as principais políticas que instauraram a modalidade nesse nível de ensino.

É importante destacar que, inserida nas políticas de expansão da Educação Superior, a ampliação da EaD ocorre com o avanço da microinformática e com o aumento do acesso à internet no país a partir da metade da década de 1990. Além dos aspectos de acesso às tecnologias, destaca-se o surgimento da Web 2.0<sup>2</sup>, marcada pela convergência de plataformas de mídias que promovem a integração de texto, imagem, áudio, vídeo e hiperlinks, que representam a base das TDICs (BARAÚNA; ARRUDA; ARRUDA, 2012).

---

<sup>2</sup> O termo Web 2.0 surgiu na Web 2.0 Conference em 2004, em San Francisco, Califórnia, e foi criado pelo irlandês Tim O'Reilly. Pode ser definido como um ambiente no qual a participação torna o espaço cada vez melhor, em que as pessoas acrescentam suas próprias informações para serem compartilhadas com outros usuários, assim o ambiente é sempre renovado e atualizado. "A Web 2.0 consiste em tirar partido da inteligência coletiva, transformando a web em uma espécie de cérebro global" (MATTAR, 2013, p. 22).

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, prescreve, pela primeira vez, diretamente a possibilidade de ensino na modalidade a distância. Em seu artigo 25, parágrafo 2, é apresentada, como alternativa de ensino, a oferta de cursos supletivos por meio de “rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (BRASIL, 1971, p. 6). Contudo, a modalidade só foi regulamentada para a Educação Superior com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996. De acordo com o seu artigo 80:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:  
I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996, p. 43).

Pode-se considerar que a presença de dispositivos sobre a EaD na LDB é um avanço, mas seu texto é limitado e não deixa claro o modo pelo qual se dará essa regulamentação, tratando apenas da necessidade de que a instituição seja credenciada, sem nenhum acréscimo sobre como se dá esse processo, afirmando apenas que deve ser de responsabilidade da União. Além disso, a LDB introduz, de antemão, uma facilitação na implantação da EaD por parte das instituições privadas, que inclui diminuição de custo e concessões em meios de comunicação, que faz parte do processo de mercantilização da Educação Superior.

Para tanto, foi preciso regulamentar o artigo 80 da Lei nº 9.394 de 1996. Essa regulamentação ocorreu quase dois anos depois, com a publicação do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que, apesar de trazer avanços, seu texto apresentava interpretações confusas e conceitos questionáveis sobre a EaD. Nele, a modalidade foi caracterizada de modo técnico, enfatizando a autoaprendizagem mediada pelos suportes de informação e ignorando o papel docente no processo de

ensino e aprendizagem (ARRUDA; ARRUDA, 2015). Nesse sentido, esse decreto define a EaD da seguinte maneira:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998, p. 1).

Infere-se, portanto, que o foco está nos recursos didáticos em diferentes suportes de informação, em detrimento do papel do professor, da interação tutor-aluno, da relação entre os alunos e todas possibilidades de vinculação pedagógica presentes na EaD.

O decreto em pauta trata da flexibilidade da duração do curso e das exigências (dúbias) quanto à infraestrutura para a oferta de cursos e não aborda as ações de monitoramento e avaliação. Todavia, o texto explicita um incentivo para as instituições privadas oferecerem cursos superiores, simplificando o processo de implementação e diminuindo os custos relativos às ofertas.

O Decreto nº 2.494 de 1998 foi revogado pelo Decreto nº 5.622, de 19 dezembro de 2005, que apresentou avanços, ficando o aspecto e o funcionamento mais nítidos. Ele trouxe, principalmente, melhor definição de EaD, apresentando aperfeiçoamentos (ARRUDA; ARRUDA, 2015).

Em seu primeiro parágrafo, o decreto apresenta a seguinte definição para EaD:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como *modalidade educacional* na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e *tecnologias de informação e comunicação*, com estudantes e *professores* desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

No texto, aparecem três novas figuras importantes para essa definição: a primeira é a afirmação da EaD como uma modalidade educacional; a segunda é introdução das TDICs, como meios da mediação do processo de ensino e aprendizagem; e a terceira são os professores, já que, na definição anterior, o foco era no aluno por meio da autoaprendizagem. Nesse decreto, o professor é colocado ao lado do aluno como protagonista na construção do conhecimento, independentemente do tempo e do lugar.

Apesar da modalidade de ensino ser a distância, o Decreto nº 5.622 de 2005 é taxativo ao estabelecer que algumas atividades devem acontecer presencialmente, como pode-se observar no parágrafo 1º do artigo 1º:

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:  
 I - avaliações de estudantes;  
 II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;  
 III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e  
 IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005, p. 1).

Além desse parágrafo, que trata das atividades que são obrigatoriamente presenciais, o artigo 4º versa que a avaliação de desempenho do discente que assegura sua conclusão de curso e sua obtenção de certificado e diploma estão condicionadas aos cumprimentos das atividades programadas e à realização de exames presenciais.

Outra questão importante apresentada no decreto é sobre o credenciamento, a autorização e a renovação de autorização de instituições para oferta de EaD, que passa a ser responsabilidade do MEC, conforme descrito no artigo 7º:

Compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, organizar, em regime de colaboração, nos termos dos arts. 8º, 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996, a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos para, em atendimento ao disposto no art. 80 daquela Lei:  
 I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e  
 II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.  
 Parágrafo único. Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino (BRASIL, 2005, p. 1).

Os *Referenciais de qualidade para Educação Superior a distância* é um documento elaborado pelo MEC. A primeira versão surgiu em 2003 e a atual é de 2007. Trata-se de um documento que não tem poder de lei, mas tem o objetivo de orientar a avaliação dos projetos com relação à implementação e formas de produzir cursos em EaD no Brasil. Nesse documento encontra-se um conceito relevante ao tratar a educação como um princípio e a distância ser tão somente um modo: “[...] um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade:

é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA” (BRASIL, 2007, p. 7).

Sobre a legislação mais importante para EaD e sua relevância na implantação da modalidade na Educação Superior brasileira, Costa e Oliveira sintetizam o Decreto nº 5.622 de 2005:

[...] A relevância de se retomar o Decreto nº 5.622/05 incide no fato de este servir de balizador para a oferta de programas e cursos em educação a distância. Em síntese, esse documento define a obrigatoriedade de credenciamento para as instituições ofertarem cursos na modalidade a distância, trata da avaliação dos cursos, do desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, bem como da avaliação discente. No tocante ao desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, o decreto regulamenta a obrigatoriedade de momentos presenciais para que sejam desenvolvidas as atividades de estágio curricular, defesa de trabalho de conclusão de curso e práticas laboratoriais (COSTA; OLIVEIRA, 2013. p. 101).

Se o objetivo da regulamentação da EaD por esse decreto era a ampliação de número de matrículas na Educação Superior, pode-se dizer que ele foi alcançado com sucesso. Entre 2002 e 2006, houve um crescimento expressivo, saltando de 40.714 para 207.206. Ao observar a Tabela 9 nota-se que já no ano seguinte, a modalidade obteve um aumento de 78,5%, alcançando 369.766 matrículas. Em 2008, o total de matrículas apresentou aumento de 89,4% em relação a 2007, chegou a 727.961 matrículas.

**Tabela 9 – Evolução do número de matrículas - graduação a distância por tipo de rede de ensino, 2002-2008**

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Pública	34.322	39.804	35.989	54.515	42.061	94.209	278.988
Privada	6.392	10.107	23.622	60.127	165.145	275.557	448.973
<b>Total</b>	<b>40.714</b>	<b>49.911</b>	<b>59.611</b>	<b>114.642</b>	<b>207.206</b>	<b>369.766</b>	<b>727.961</b>

Fonte: BRASIL, 2016.

Na análise da evolução das matrículas nas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) no ano de 2007, verificou-se o registro de 94.209 matrículas, um aumento de 123%, se comparado com o ano anterior. Em 2008, contabilizaram-se 278.998 matrículas, aumento de 196%, se comparado com o ano de 2007. Ou seja, os números praticamente dobraram, isso é resultado da regulamentação da EaD na Educação Superior e da implantação do Programa UAB. Devido a seu impacto no processo de desenvolvimento da modalidade nesse nível de educação, esse assunto será tratado no próximo capítulo.

Outros documentos legais e históricos que servem para melhor compreensão da implantação EaD por meio de políticas públicas são os Planos Nacionais de Educação (PNEs). Esse documento representa um registro de referência para a política educacional no Brasil que busca apresentar a realização de uma análise da educação no país, trazendo também princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias, a fim de subsidiar o enfrentamento dos problemas educacionais do Brasil.

O artigo 214 da Constituição Federal estabelece a criação obrigatória do PNE, de duração decenal, com o objetivo de:

[...] de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, s.p.).

Torna-se relevante destacar que o sexto capítulo do primeiro PNE (2001-2010) é dedicado à EaD, e inicia afirmando a eficácia da modalidade no

processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na Educação a Distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia (BRASIL, 2001, p. 46).

Nesse sentido, o PNE postula que a EaD é uma importante estratégia de expansão e democratização do acesso à educação, principalmente a superior. O documento traz ainda como diretrizes a necessidade e a ampliação do conceito de EaD, incorporando assim todas as possibilidades que as TDICs possam propiciar a todos os níveis e em todas as modalidades de educação. Além disso, afirma que o poder público deve agir com rigor quanto às regulamentações e controles de qualidade dos programas que levam à certificação ou diplomação.

As metas e os objetivos do PNE sobre a EaD que envolvem diretamente a Educação Superior estão relacionados à formação de professores são:

Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a Educação Básica.

Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de Educação Superior credenciadas.  
Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para a educação a distância.  
Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância (BRASIL, 2001, p. 52-53).

É importante observar que esse PNE reforça a necessidade de regulamentar a EaD, já que ele é anterior ao Decreto nº 5.622 de 2005, que regimenta essa modalidade.

O PNE de 2011-2020 apresenta uma EaD limitada – diríamos, de forma retrógrada. Em seu texto, a modalidade a distância não é proposta como uma opção, mas sim como uma forma excepcional de formação, ou seja, uma possibilidade apenas na falta e na impossibilidade de educação em outra modalidade. Sua redação foi desenvolvida com a realização da Primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE), que aconteceu em março de 2010, em Brasília. No documento da CONAE, a EaD é:

A formação inicial [que] deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/às professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como aos/às professores/as de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. Quanto aos/às profissionais da educação em exercício, sua formação continuada pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD, nos locais onde não existam cursos presenciais (BRASIL, 2010, p. 83).

O documento reconhece a importância da modalidade no processo de democratização do acesso à Educação Superior, principalmente na formação de professores, em caráter excepcional, entendendo que a qualidade da formação só seria assegurada na modalidade presencial. A defesa da participação do professor como sujeito necessário no processo de ensino e aprendizagem é fundamental, inclusive na modalidade a distância, mas considerar a EaD menos qualificada que outra exige uma avaliação de vários quesitos para determinar o atributo de cada modelo de ensino.

O PNE 2011-2020 ficou sem aprovação no Senado até 2013. Em 2014 o PNE de 2014-2024 foi aprovado, apresentando quatro alterações. Observa-se que não houve modificação referente à EaD na Educação Superior, mantendo então o entendimento excepcional da formação nessa modalidade.

A EaD foi citada em duas das vinte metas apresentadas no PNE de 2014-2024. A sua primeira alusão foi na meta 11, em que se considera a possibilidade de formação para as populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas por meio da EaD. A segunda citação é na meta 14, que aponta para a ampliação do uso de metodologias, recursos e tecnologias de EaD, a fim de ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os de doutorado, nos *campi* novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas.

Em 11 de março de 2016, foi publicada a primeira resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabeleceu as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, base para as políticas e processos de avaliação e de regulação dos cursos e das IES no âmbito dos sistemas de educação.

Essa resolução traz definições importantes para a EaD já no seu primeiro capítulo, porém com foco nos aspectos técnicos. De acordo com a resolução, as TDICs ocupam o papel de mediadora no processo de ensino e aprendizagem, colocando, desta vez, como sujeitos desse processo os profissionais da educação (professores, tutores e gestores). É importante mencionar que o conceito de EaD é mais amplo do que o contido no Decreto nº 5.622 de 2005, que regulamenta a LDB da EaD no Brasil.

A deliberação do CNE reforça também o direito de acesso dos discentes às tecnologias e aos recursos educacionais do curso e a importância dos documentos institucionais, como os projetos pedagógicos de curso (PPC) e institucionais (PPI). Ela avança na definição do que é o polo, estabelece o que é uma unidade acadêmica e operacional descentralizada, sendo automaticamente um prolongamento orgânico e funcional da instituição no âmbito local. Além disso, ela autoriza as parcerias das IES credenciadas para a EaD e o compartilhamento de polos entre elas, sendo proibidas as parcerias com empresas que não se caracterizam como instituição de ensino.

A resolução define ainda as funções do tutor e do professor responsável pela disciplina, conforme descrito nos parágrafos 1º e 2º do artigo 8º:

§ 1º Entende-se como corpo docente da instituição, na modalidade EaD, todo profissional, a ela vinculado, que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes, descritas no PDI, PPI e PPC.

§ 2º Entende-se por tutor da instituição, na modalidade EaD, todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD (BRASIL, 2016, p. 1).

Se não traz uma solução definitiva para relação de trabalho na EaD, pelo menos cria um ambiente com informações mais claras sobre as funções dos profissionais que atuam na EaD. Ao tratar do credenciamento institucional e da autorização da EaD, conclui-se que trata de um documento de características liberais, principalmente quando apresenta a possibilidade de expansão de polos e cursos sem autorização prévia, sendo necessário que a instituição já tenha um credenciamento.

Torna-se importante destacar que a EaD também foi introduzida na Educação Superior na modalidade presencial. Em 2001, o MEC publicou a Portaria nº 2.253, na qual se introduz a possibilidade de oferta de 20% de disciplinas “não presenciais” nos cursos presenciais da Educação Superior (BRASIL, 2001). A Portaria nº 4.059 de 2004 revoga a anterior, substituindo o termo “não presencial” por “semipresencial”, e manteve o limite de 20% da carga horária total do curso, mas passou a prever avaliações e encontros presenciais e atividades de tutoria. Já em 2016 a Portaria nº 1.134 revogou as precedentes, mantendo as modificações da última, mas eliminou a necessidade da IES ter o curso reconhecido, bastando apenas ter ao menos um curso credenciado na modalidade a distância (BRASIL, 2016).

Em 2018, essa portaria foi revogada pela Portaria de nº 1.428, que permite a ampliação de 20% para 40% da carga horária total do curso, na oferta de disciplinas com “metodologia a distância” em cursos de graduação presencial. Essa ampliação é voltada para as IES que estejam credenciadas nas modalidades a distância e presencial, com Conceito Institucional (CI) igual ou superior a 4 (quatro). Devem ainda cumprir com os requisitos de possuir pelo menos um curso de graduação a distância e presencial e que seja conceituado, Conceito de Curso (CC), igual ou superior a 4 (quatro), reconhecidos e ofertados pelas IES. Ressalta-se que essa ampliação de 40% não é aplicável para cursos na área de saúde e de engenharia (BRASIL, 2018).

A Portaria nº 2.117 de 06 de dezembro de 2019 abrange essa ampliação de 40% da carga horário total do curso para as IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, medida válida para todos os cursos exceto Medicina. Para poder chegar ao percentual de 40% a instituição deverá atender quatro requisitos, como apresentar no Projeto Pedagógico do Curso a carga horária destinada a modalidade a distância, à observância das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN dos Cursos de Graduação

Superior, definidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, contabilização de atividades extracurriculares que utilizarem a metodologia EaD e a introdução não dispensará a avaliação externa in loco. Na nova portaria, específica para as federais, não há um limite inicial de 20% (BRASIL, 2019).

Nota-se nessas regulamentações da Educação Superior no Brasil um direcionamento no processo pedagógico para uma convergência de modalidades, seja para um modelo semipresencial ou para um modelo híbrido. Tal cenário pode se justificar pela inserção das tecnologias digitais no cotidiano e no âmbito escolar, ou por uma tendência de mercado, já que a oferta de disciplina a distância pode desonerar o custo do curso e a mesma disciplina pode ser reproduzida para mais de uma turma e cursos.

O Decreto nº 9.057, de 26 de maio de 2017, apresenta mudanças significativas no processo de credenciamento de instituições que pretendem ofertar cursos de Educação Superior a distância, facilitando ainda mais a abertura de curso nessa modalidade em instituições privadas, principalmente com o artigo 14, que retira a necessidade de autorização de funcionamento para instituições que já detêm a prerrogativa de autonomia no sistema de ensino federal, estadual e distrital (BRASIL, 2017).

Outro ponto a se destacar do decreto é a retirada expressa da figura do professor, com ampliação de personagens atuantes no processo de ensino e aprendizagem, quando é utilizada a expressão “profissionais da educação”. De acordo com o artigo 1º,

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

É necessário o reconhecimento de todos os sujeitos atuantes na EaD, tais como tutores, técnicos de laboratórios, *designer* educacionais, entre outros. A importância da figura do professor no processo de ensino e aprendizagem deve ser reforçada, visto que ele é sujeito necessário na formação, assim como é defendido por pensadores como Vygotsky (1988) e Freire (1981).

Outra legislação importante é a Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Essa portaria dos credenciamentos refere-se aos polos de apoio presencial e suas infraestruturas, trazendo ampliações nos requisitos dos espaços de apoios, já que os laboratórios específicos presenciais podem agora ser virtuais.

Além disso, o acervo bibliográfico poderá ser digital para os conteúdos básicos e complementares. Verificou-se que esse decreto traz um avanço na concepção do uso das TDICs, principalmente como ferramenta de mediação no processo de ensino e aprendizagem na EaD, inserção da organização dos conteúdos digitais como parte da infraestrutura dos polos. Isso inclui recursos audiovisuais, tais como *podcasts*, videoaulas, simuladores, jogos, aplicativos e todas as ferramentas digitais disponíveis para fins educativos ou não, como é possível verificar no artigo 11, com destaque para os incisos III, VI e VIII:

Art. 11. O polo EaD deverá apresentar identificação inequívoca da IES responsável pela oferta dos cursos, manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada ao projeto pedagógico dos cursos a ele vinculados, ao quantitativo de estudantes matriculados e à legislação específica, para a realização das atividades presenciais, especialmente:

I - salas de aula ou auditório;

II - laboratório de informática;

**III - laboratórios específicos presenciais ou virtuais;**

IV - sala de tutoria;

V - ambiente para apoio técnico-administrativo;

**VI - acervo físico ou digital de bibliografias básica e complementar;**

VII - recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação -TIC; e

**VIII - organização dos conteúdos digitais.** (BRASIL, 2017, p. 2, grifos nossos).

A portaria traz uma flexibilização na oferta de cursos EaD, beneficiando, de certo modo, a rede privada de Educação Superior, já que não é necessária a autorização prévia para implantação de novos polos. Constata-se que essa decisão pode gerar dificuldades para o MEC na fiscalização e garantia de qualidade da Educação Superior.

Finalizando, nesse capítulo pretendeu-se descrever e analisar os aspectos centrais do percurso histórico da EaD, enfatizando documentos reguladores considerados relevantes. Além disso, procurou-se compreender o processo de implantação e alterações da EaD, entendendo-o como de fundamental importância para compreensão do cenário atual da Educação Superior no Brasil.

No próximo capítulo apresenta-se a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), enfatizando a sua importância no processo de expansão e democratização da Educação Superior EaD.

## **4 PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS FEDERAIS**

Este capítulo descreve e analisa o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesse sentido, considera-se relevante destacar a sua implementação e suas finalidades, enfatizando dados históricos e seu processo de regulamentação. Por se tratar de programa complexo e com mais de uma década de existência, considerou-se importante caracterizar seu funcionamento. Por fim, foi discutido o caráter expansivo e democrático dele, quando se trata do acesso à Educação Superior no Brasil.

### **4.1 Contextualização do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)**

O Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado a partir do Fórum das Estatais pela Educação, realizado em julho de 2005, que pretendeu integrar as universidades públicas federais, estaduais e municipais para formarem um consórcio que permitiria atender todos os municípios que dispusessem de infraestrutura. Desde a sua origem, a UAB está vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Como resultado, foi publicado o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre a UAB. Esse decreto exerceu importante influência nas políticas públicas educacionais, uma vez que surgiu com o objetivo claro de articular e integrar as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) em um sistema nacional para democratizar o acesso ao ensino. Constatou-se uma expansão das ofertas de cursos em todo o país, conseguindo alcançar lugares e regiões antes não atendidas presencialmente (COCHIA; COSTA; QUAGLIA, 2014).

A responsabilidade de coordenar a oferta de cursos gratuitos e públicos de graduação a distância foi outorgada à UAB. O programa foi criado com o objetivo de ofertar cursos superiores para atender a uma demanda de pessoas que têm dificuldade de acesso à Educação Superior oferecido na modalidade presencial, por questões de distanciamento geográfico, de tempo, associadas a questões econômicas, pois, geralmente, o estudante precisa continuar a trabalhar para concluir o curso superior.

Nesse sentido, torna-se relevante destacar que a UAB não é uma instituição de ensino, mas sim um programa governamental que fomenta e estabelece um acordo entre o governo federal, as IPES e os municípios-sede dos polos de apoio presencial aos estudantes da EaD.

Verificou-se no levantamento realizado que o formato da universidade aberta é aplicado em outros países. A primeira experiência da universidade aberta foi na década de 1960, no Reino Unido, intitulada como *Open University*, e logo se expandiu para outros países. Ressalta-se a existência de programas semelhantes em outros países: são os casos da Universidade Aberta de Portugal (UAP) e a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) na Espanha.

A experiência do modelo de universidade aberta tem sido positiva em diversos países, principalmente pelas vantagens que esse modelo proporciona e devido ao conceito de “aberta” que esse modelo aplica na maioria dos países em que ela é implementada. Para Peters (2003), o termo “aberta”, no contexto da Educação Superior gratuita, traz consigo alguns princípios, como:

[...] refere-se, em termos gerais, à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes em princípio acessíveis para qualquer pessoa, das quais portanto ninguém pode estar excluído (princípio da igualdade). Para que realmente possa ocorrer um aprendizado nesses termos, devem ser postas abaixo tradicionais barreiras educacionais, como, por exemplo, custos econômicos no caso de renda insuficiente, práticas educacionais que desconsiderem este método de estudo, ambiente sociocultural desfavorável ou o fato de alguém ser membro de grupos minoritários (princípio das chances). Esse modo de estudar não está condicionado nem a determinados ciclos de vida nem a locais e épocas fixas. Portanto, ele tem de ser possível em toda parte em qualquer época (princípio do ensino permanente e ubíquo) (PETERS, 2003, p. 179).

No Brasil, esse conceito de universidade aberta citado por Peters (2003) não é aplicado, já que, para o aluno ter acesso ao curso de graduação ofertado no modelo da UAB, ele tem que passar por um processo seletivo semelhante ao modelo presencial. O acesso não é tão livre e ainda é associado a modelos tradicionais de ingresso à Educação Superior. Além disso, o modelo brasileiro apresenta outros aspectos que torna a UAB um programa não tão “aberto” assim, com limitação nas ofertas e definições de cursos. Esses aspectos são caracterizados pela gestão restrita das IPES, que ficam limitadas nas escolhas dos cursos de acordo com as diretrizes dos editais da UAB, além da dependência de recursos financeiros da Capes.

O Artigo 1º do Decreto nº 5.800 de 2006 em seu parágrafo único permite compreender a aplicação do programa no Brasil, o qual apresenta, de modo objetivo,

a finalidade da criação do Programa UAB de expandir e interiorizar a Educação Superior. Na sequência, o parágrafo único do mesmo artigo traz os objetivos específicos, que tem como prioridade a oferta de cursos de licenciatura, de formação inicial e continuada de professores e capacitação profissionais atuantes na Educação Básica, e reforça, mais uma vez, a meta de democratização do acesso à Educação Superior. São objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à Educação Superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de Educação Superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006, p. 1).

Sem estabelecer quais são os objetivos gerais e os específicos, o decreto de regulamentação da UAB elenca sete propósitos que focalizam na demanda pela formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Pode-se afirmar que, após mais de uma década da instituição do Sistema UAB, a sua finalidade continua sendo a expansão da oferta de cursos superiores. A prioridade nessas ofertas é de cursos de graduação focados na formação de professores (GOMES *et al.*, 2017). A prioridade dos cursos de licenciatura se justifica pela meta do último Plano Nacional de Educação, que para sua efetividade são exigidas respostas emergenciais por parte do governo e da sociedade (BRASIL, 2010).

Uma pesquisa de discentes realizada pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes, em 2017, mostra que 38,4% dos concluintes atuam como professor de Educação Básica. Outros números que mostram a prioridade do sistema na formação de professores foram indicados no Relatório de Gestão de Exercício UAB/Capes, o qual demonstra que, no período de 2009 a 2016, o programa formou 34.549 professores. Assim,

No âmbito da formação de profissionais de magistério para a Educação Básica, no ano de 2016, a Capes investiu R\$ 661.871.194,36 na modalidade

presencial. Destacam-se Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, com o apoio médio mensal de 73.300 bolsas aos participantes, e o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR que no período 2009-2016 já formou 34.549 professores em serviço. No segmento a distância, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) programa do Governo Federal cujo objetivo é subsidiar e promover a capacitação na modalidade à distância, que contou no ano de 2016 com 106 instituições, 727 polos aptos e mais de 593.328 alunos matriculados (CAPES, 2017, s.p).

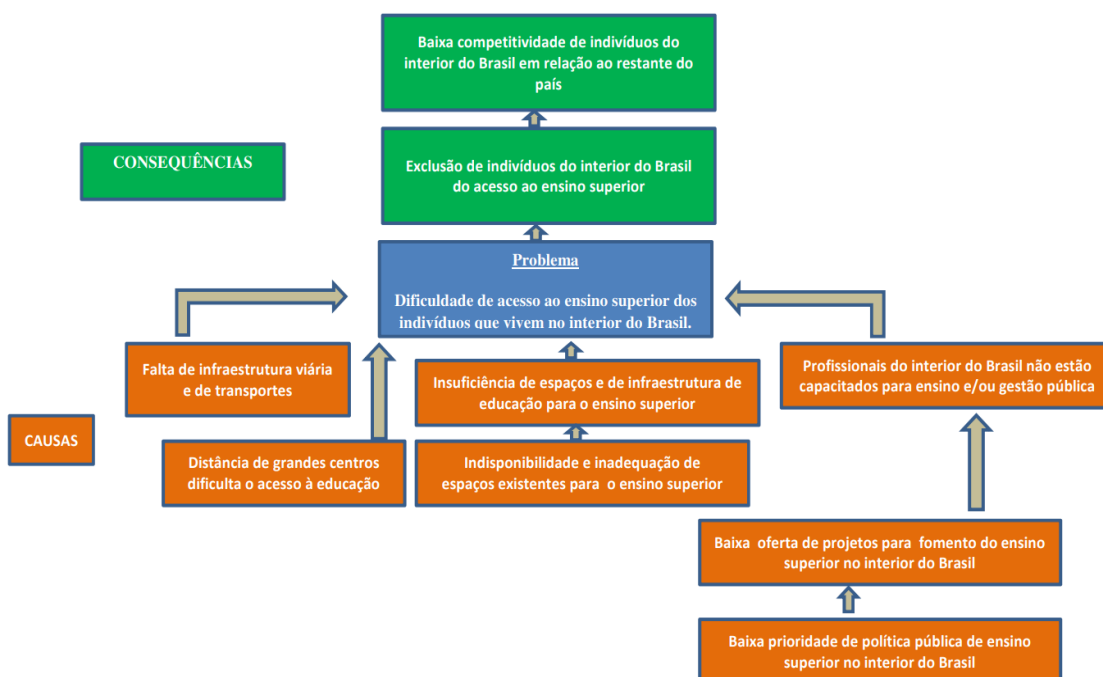
Coerente com essa perspectiva, no último edital de chamada para articulação de cursos superiores na modalidade EaD, no âmbito da UAB, Edital Capes nº 5 de 2018, as vagas foram direcionadas para os cursos na área de formação de professores:

A DED destinará, no mínimo, 75% das vagas totais do edital para cursos da área de Formação de Professores e demais profissionais do magistério, no intuito de atender ao plano de ações estabelecido pelo MEC, que indicou o sistema UAB como uma das linhas de ação da Política Nacional de Formação de Professores (inicial e continuada) e de apoio ao cumprimento das metas 12, 14, 15 e 16 do PNE 2014-2024 (CAPES, 2018, p. 6).

Além dos cursos para formação de professores, é objetivo do Programa UAB oferecer cursos de formação para diferentes profissionais e áreas de conhecimento, entre eles: bacharelado em Biblioteconomia e especializações para os demais profissionais do magistério. Verificou-se ainda a oferta de cursos de formação em Administração Pública, por meio do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), além de cursos de bacharelados, tecnólogos e especialistas em outras áreas.

O Programa UAB surgiu como instrumento de ampliação ao acesso à Educação Superior pública, promovendo a redução das desigualdades de oferta nesse nível educacional entre as diferentes regiões do Brasil. Sendo assim, é objetivo da UAB a descentralização da oferta de vagas à Educação Superior, a lugares que por diversas razões são desprovidos de oportunidades para tal acesso por meio da interiorização. Articulada a essa questão, a Figura 1 revela a estrutura da centralização regional de vagas no Brasil.

**Figura 1 – Centralização de vagas na Educação Superior**



Fonte: BRASIL, 2015, p. 34.

Com base na Figura 1, pode-se afirmar que a interiorização do acesso à Educação Superior é importante para promover a redução da desigualdade social que é determinada a partir do problema de acesso a esse nível educacional e causado por uma estrutura que não favorece o acesso a sujeitos que estão longe dos centros urbanos. Coerente com essa perspectiva o texto da apresentação da UAB no site da Capes (2019) destaca que,

ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades (CAPES, 2019, s.p.).

Verificou-se ainda, outros objetivos da UAB é estabelecer amplo sistema nacional de Educação Superior a distância e incentivar o processo de institucionalização da modalidade nas IPES, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em TDICs. Segundo Arruda e Arruda (2018), a manutenção do programa tem, na verdade, dificultado esse processo de institucionalização da EaD, tornando cada vez mais difícil desassociar a modalidade

na IPES da UAB. Esse fator torna a modalidade volúvel, já que o programa também foi criado como programa de governa e não uma política pública de estado.

Apesar desse contexto, a EaD é uma opção estratégica, por causa de suas características já elencadas neste trabalho e também pela espera por resultados rápidos por parte dessas políticas públicas que visam à ampliação do acesso à Educação Superior, incluindo a UAB, favorecendo a implantação e a ampliação em alguns casos da EaD nas universidades (ARRUDA, 2018).

Pode-se afirmar que a UAB apresenta números expressivos em termos de expansão do acesso à Educação Superior, apesar dos muitos desafios e contradições, revelando um importante programa de acesso à educação por meio da EaD. Dentre eles, destacam-se: números significativos de cursos ofertados – até janeiro de 2018, eram 425 cursos de graduação ofertados (bacharelado, licenciatura e tecnólogo), sequencial e pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*. Em todo o país, foi registrada a atuação de 127 IPES e de 555 polos participantes do programa, dados obtidos em 2018 (SISUAB; CAPES, 2018).

Dos 555 polos integrantes da UAB em outubro de 2018, a região Nordeste do país concentra o maior número, com 176, seguida pela região Sudeste, que possui 152 polos, sendo que Minas Gerais é o estado com mais polos em todo o programa, com 58 polos. A região Sul tem 97, a Norte, 85 e, por último, a região Centro-Oeste possui 45 polos (SISUAB; CAPES, 2018).

Um ano após a implantação do Programa UAB, registrou-se um aumento de 123% no número de matrículas nas IPES na modalidade a distância, isso comparado ao ano anterior de 2006 (BRASIL, 2007). Em 2018, segundo o Censo da Educação Superior, o número de ingressantes na modalidade atingiu quase 1.236.163, sendo 59,64% do total de ingressantes, ou seja, em 2018 houve mais ingresso na modalidade a distância do que na presencial (BRASIL, 2019).

Os números referentes a vagas mostram que a EaD possui um caráter de desenvolvimento de democratização do acesso à Educação Superior. “A UAB nasceu como um projeto e rapidamente tornou-se um robusto programa de formação” (MILL, 2012, p. 280).

## **4.2 Cursos de graduação a distância no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)**

Para melhor entendimento no que tange o funcionamento do Programa UAB, é necessário salientar que, por não se tratar de uma política de Estado, o programa sofreu os constrangimentos dos governos no decorrer de mais de uma década de existência. Conseqüentemente, o programa adquiriu caráter intermitente, por causa da prevalência de status de política emergencial para ofertar cursos de graduação a distância nas IPES.

Apesar de ser um programa que sobreviveu a três governos, sua efemeridade é notada em sua aplicabilidade. Um exemplo claro foi a falta de ofertas de novas vagas no período entre 2014 e final de 2017, para início de 2018 (BRASIL, 2017).

Arruda (2018), Hernandez (2017), Rezende (2017) e Pimenta (2019) afirmam que, por não ser uma política de Estado, o programa dificulta a institucionalização da EaD nas IPES. Sua fragilidade em decorrência das alternâncias de governo, impossibilita trabalhar a modalidade na Educação Superior como um projeto a longo prazo, já que problemas como cortes de verbas podem gerar efeitos em períodos de cursos futuros.

O projeto UAB, desde seu início, teve como premissa na oferta de cursos de graduação a distância o processo de disseminação do conhecimento e a viabilização dos cursos propostos, tornando possível a expansão do número de vagas na Educação Superior brasileira.

Na UAB, as IPES atuam em parceria com os municípios e os estados na instalação de polos de apoio presencial e na implantação de bibliotecas e laboratórios de informática para oferta dos cursos de graduação. A estrutura dos polos é um aspecto muito criticado por estudiosos como Zuin (2006) e Alonso (2010). O Decreto nº 9.057 de 2017 foi publicado como uma tentativa de melhorar as instalações dos polos, a fim de oferecer uma estrutura mais adequada para a prática do ensino, mas a fiscalização continua a ser um ponto a ser melhorado.

É dever da prefeitura interessada estabelecer um polo UAB dispor de espaços com mobiliários, condições adequadas de conforto ambiental, além de iluminação acústica e ventilação, garantindo o pleno desenvolvimento das atividades previstas no curso, bem como os serviços de comunicação, que incluem acesso à internet (CAPES; UAB, 2018). Alonso (2010), após analisar o relatório do Tribunal de Contas da União,

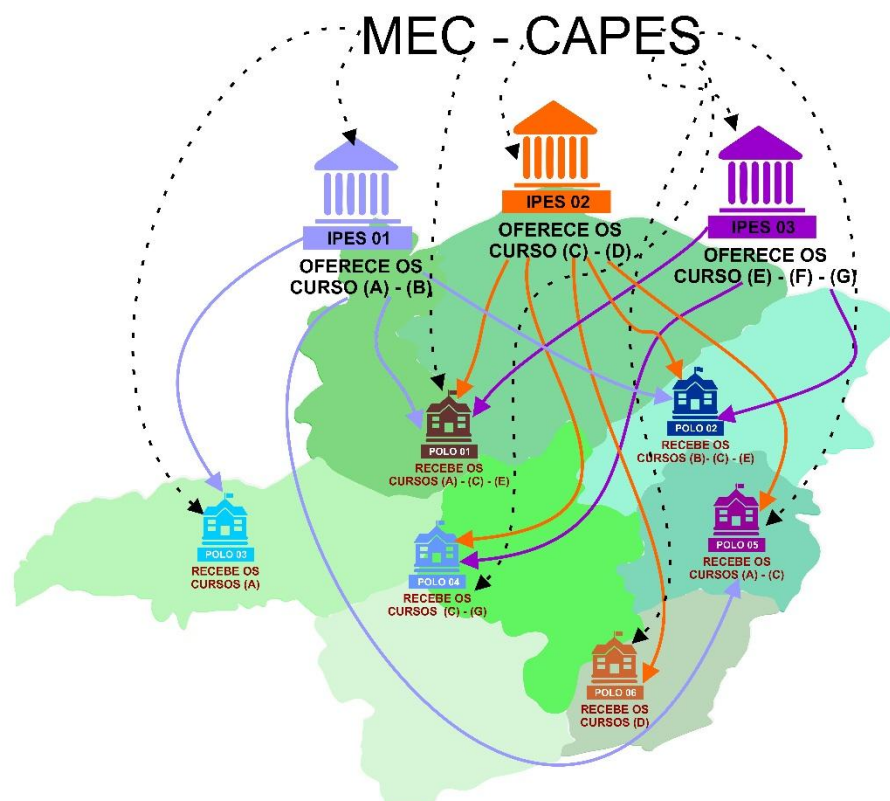
realizado em 2008, sobre formação de professores nos cursos da UAB (BRASIL, 2008) e sobre os polos, escreveu: “Evidente que a maior parte dos municípios brasileiros tem pouca chance de implementar, com qualidade, tais polos” (ALONSO, 2010, p. 1331).

De acordo com as diretrizes da Capes/UAB apresentadas em seu site, os polos devem disponibilizar uma estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos de graduação a distância. Também é orientado que o polo esteja localizado, preferencialmente, em municípios que tenham número de habitantes entre 20 e 50 mil e que não tenham instalações acadêmicas públicas de nível superior. Essa diretriz pode limitar a atuação das IPES, podendo favorecer a iniciativa privada – ressaltando-se que o acesso democrático à Educação Superior deve acontecer também por meio de uma educação de qualidade, pública e gratuita.

Além de trabalharem em parceria com os municípios e os estados, “as IPES, para fazerem parte da UAB, precisam participar de edital específico e solicitar credenciamento dos cursos pretendidos, conforme os termos dos Decretos nº 5.622/2005 e nº 6.303/2007” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 328). Os editais ficam disponíveis na página eletrônica da UAB e as parcerias são realizadas por meios dos editais de seleção.

Verificou-se que o sistema é descentralizado, o que permite autonomia para as IPES. Essa autonomia seria positiva, pois facilita o respeito às características regionais. Porém, os editais de ofertas induzem as ofertas para vagas de cursos de licenciatura. Outro ponto negativo é o fato de a UAB não exercer controle sobre uma IPES ofertar cursos distantes de suas localidades e em uma região em que já há uma IPES ofertando os mesmos cursos. A Figura 2 exemplifica como funciona a oferta de cursos de graduação a distância na UAB.

Figura 2 – Funcionamento da UAB



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como se vê, a UAB tem a responsabilidade de intermediar as ações das IPES, os governos estaduais e os municipais, com a finalidade de atender às demandas locais por Educação Superior. É a UAB que define qual instituição de ensino deve ser responsável por disponibilizar determinado curso de graduação em dado município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial. Além disso, ela deve garantir fomento para realização do curso.

A IPES oferta os cursos, aplica o processo seletivo e realiza as visitas aos polos para garantir o cumprimento da carga horária presencial exigida pelo MEC. O polo tem a responsabilidade de oferecer o espaço físico para apoio presencial e manter as instalações físicas necessárias para auxiliar os alunos nas questões tecnológicas, nos laboratórios, na biblioteca, entre outros.

Para o ingresso nos cursos, os candidatos precisam ter concluído o Ensino Médio ou equivalente e terem sido selecionados por meio de processo seletivo, o qual pode variar de acordo com a IPES. Algumas preferem usar a nota do Enem; outras realizarem um vestibular próprio; já outras selecionam de acordo com o currículo escolar do Ensino Médio.

Além dessa infraestrutura, o curso de graduação da UAB acontece em interdependência com a participação, virtual ou presencial, de diferentes atores que ocupam papéis tanto nas IFES quanto nos polos de apoio presencial. São partes fundamentais para processo de ensino e aprendizagem.

O coordenador da UAB na IFES, e o coordenador suplente, desenvolvem atividades administrativas, coordena os cursos ofertados pela IES e gerenciam contatos entre o MEC e os polos associados. Cada polo tem um coordenador que administra a oferta do curso superior em seu polo, cuidando das instalações, assegurando que o local atenda aos alunos. Além disso, é ele que intermedia a comunicação entre coordenadores da UAB nas Ipes e no Mec. O polo também conta com os tutores presenciais, que acompanham os alunos nos estudos *in loco*, auxiliando também no uso das TDICs (CAPES, 2011).

Os professores, referenciais nesse processo, realizam e disponibilizam conteúdos em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e ministram aulas. Além disso, fazem visitas aos polos em períodos de aulas presenciais, quando necessárias (CAPES, 2011).

A Portaria da nº 183 de 2016 estabelece os profissionais, os valores das bolsas a serem pagas, além de determinar as atividades realizadas por função e as exigências de atuação em cada função. As informações disponibilizadas na portaria foram adaptadas para a apresentação do Quadro 1.

**Quadro 1 – Funções e atividades dos bolsistas da UAB**

(Continua)

<b>Função</b>	<b>Bolsa</b>	<b>Atividade</b>	<b>Exigência</b>
Professor Formador I	R\$ 1.300,00	Atuar em atividades típicas de ensino, participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de Educação Básica no âmbito do Sistema UAB.	Experiência de 3 (três) anos no magistério superior
Professor Formador II	R\$ 1.100,00	Atuar em atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB.	Formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior.
Tutor	R\$ 765,00	Atuar em atividades típicas de tutoria desenvolvidas no âmbito do Sistema UAB.	Formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior.
Professor Conteudista I	R\$ 1.300,00	Atuar em atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB	Experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

**Quadro 1 – Funções e atividades dos bolsistas da UAB**

(Conclusão)

<b>Função</b>	<b>Bolsa</b>	<b>Atividade</b>	<b>Exigência</b>
Professor Conteudista II	R\$ 1.100,00	Atuar em atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB.	Formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério.
Coordenadoria de Polo	R\$ 1.100,00	Atuar em atividades de coordenação e supervisão de infraestrutura a ser disponibilizada em perfeitas condições de uso para viabilizar atividades realizadas no âmbito do polo.	Experiência de 1 (um) ano no magistério e formação de nível superior.
Coordenadoria de Tutoria I	R\$ 1.300,00	Atuar em atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos.	Experiência de 3 (três) anos no magistério superior.
Coordenadoria de Tutoria II	R\$ 1.100,00	Atuar em atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos.	Formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério.
Coordenadoria de Curso I	R\$ 1.400,00	Atuar em atividades de coordenação dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos.	Experiência de 3 (três) anos no magistério superior
Coordenadoria de Curso II	R\$ 1.100,00	Atuar em atividades de coordenação dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos.	Formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério
Coordenadoria de Geral	R\$ 1.500,00	Responsável institucional pelos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos de todas as ações no âmbito do Sistema UAB, assim como desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos.	Experiência de 3 (três) anos no magistério superior.
Coordenadoria Adjunta	R\$ 1.500,00	Auxiliar a coordenadoria geral nas suas atividades atinentes, assim como desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos.	Experiência de 3 (três) anos no magistério superior.
Assistente à Docência	R\$ 800,00	Atuar em atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB.	Formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério.

Fonte: BRASIL, 2016.

A Capes tem a responsabilidade no âmbito da UAB de editar atos normativos sobre o pagamento de bolsas; de emitir orientações e obrigações relativas às funções; de coordenar, acompanhar e monitorar a concessão de bolsas; de efetuar e suspender o pagamento; e de notificar sobre valores recebidos indevidamente e divulgar informações referente ao pagamento de bolsas (BRASIL, 2016).

Os profissionais que trabalham nos cursos da UAB não têm vínculo trabalhista com as instituições, ou seja, são bolsistas contratados por meio de editais. Esse formato de contrato gera diversos problemas, como a falta de entendimento sobre os

limites de atuação dos tutores, que, apesar das exigências para o cargo e das atividades realizadas, não há o reconhecimento legal de uma atuação de docência (PEREIRA, 2017).

Sobre essa questão, Zuin (2006), Alonso (2010) e Hernandes (2017) concordam que há uma linha tênue nas atividades realizadas pelos tutores e pelos professores. Ao mesmo tempo, não há uma preocupação com a qualificação desses tutores, já que eles não precisam ter formação na área do curso em que atuam.

Os profissionais de docência também são impactados negativamente com o modelo de contratação do Programa UAB. O vínculo dos professores acaba sendo temporário, e essa fragilidade gera desafios e impede a identificação com a modalidade e com o curso, já que as bolsas extinguem com o fim do contrato e estão condicionadas ao financiamento da Capes (ARRUDA, 2018).

### **4.3 Aspectos da democratização do acesso à Educação Superior**

O processo de democratização da Educação Superior demanda o aumento do número de vagas, sendo necessário ultrapassar os limites geográficos e partir para um processo de interiorização de ofertas, afim de facilitar o acesso de todos a esse nível de ensino.

Porém, ao avaliar o impacto democrático do Programa UAB, é necessário ir além da equidade de acesso. É preciso avaliar a qualidade da formação recebida, pois democratizar a Educação Superior significa também eliminar a desigualdade social que é reproduzida na educação, favorecendo a manutenção das hierarquias sociais. Segundo Bourdieu (2010), tal democratização pode apresentar um sistema educacional amplamente aberto a todos, porém:

[...] estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU, 2010, p. 223).

Nesse aspecto, apesar de ter explícita na regulamentação do programa, a finalidade de gerar democratização do acesso à Educação Superior, ou seja, gerar igualdade social, corre-se risco de legitimar uma desigualdade social já existente, no sentido de uma inclusão esconder uma exclusão (KUENZER, 2007; DEROUET, 2004; PIMENTA, 2019). Como se vê o aspecto democrático do programa apresenta pelo

menos duas questões a serem discutidas, a saber: a primeira é a indução do programa, desde a sua implantação estendida em seus editais, na oferta de cursos de licenciatura, restringindo-se assim, por questões políticas, sociais e geográficas, a uma classe trabalhadora, direcionando a formação profissional para docência. Para autores como Nascimento (2011) e Arruda (2018), há uma tendência política no programa de formação de professores que visa à manutenção de uma mão de obra barata, promovendo assim a disponibilidade de classe trabalhadora que é menos valorizada a formada em cursos de graduação presencial.

A outra questão a ser discutida é a qualidade da formação nos cursos da UAB ofertados a distância. A qualidade é equivalente a dos cursos presenciais ofertados pelas IPES? Segundo Arruda (2018), a diferenciação interna que é imposta aos alunos da modalidade presencial e a distância, provavelmente, tem implicações importantes na qualidade da formação. Isso porque o aluno da EaD tem a sua cidadania universitária e acadêmica afastada da modalidade presencial. Sobre essa assimetria, o autor apresenta alguns exemplos:

A formação a distância é lacunar no que diz respeito às possibilidades de imersão na pesquisa e na extensão; Ausência de mobilidade de alunos intermodalidades, ou seja, a possibilidade de alunos migrarem entre cursos presenciais e a distância, ou realizarem aproveitamento curricular por meio da realização de disciplinas em modalidade diferente da qual está matriculado; [...] inexistem políticas públicas para manter o aluno matriculado em instituições públicas – na verdade há o inverso -, uma proibição de utilização de recursos financeiros para apoio ao aluno da EaD. Haja vista que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), não permite que os recursos sejam direcionados aos alunos da EaD (ARRUDA, 2018, p. 832-833).

Pode-se afirmar que apesar de não haver diferenciação no diploma de alunos presenciais e a distância, os estudantes da EaD tem restrições quanto ao acesso a bolsas de incentivo à pesquisa e extensão, a não mobilidade em disciplinas e cursos e, em alguns casos, acesso limitado a laboratórios e bibliotecas. Nesse sentido, o acesso à Educação Superior pode aparentar uma “democratização”, mas, no entanto, o modo em que esse acesso se dá pode reproduzir uma estratificação institucionalizada da desigualdade social e educacional (PIMENTA, 2019).

Apesar de existirem pesquisas, como as de Alonso (2010) e Arruda e Arruda (2015), que abordam o número da expansão da EaD, ainda são limitados os dados sobre a infraestrutura e o atendimento dos polos, a qualidade dos cursos e a percepção dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem, o perfil dos

alunos, dos professores e dos tutores, os percentuais de evasão e seus motivos. Além disso, são poucas as pesquisas com os egressos dos cursos de Educação Superior a distância sobre todos esses itens.

Assim, reforça-se a necessidade de estudos que se proponham a investigar as percepções e a trajetória dos graduandos de cursos ofertados na modalidade a distância que participam da UAB, identificando dados sobre qualidade da formação, processo de ensino e aprendizagem, inserção profissional e impacto socioeconômico na região, entre outros aspectos.

Apesar das dificuldades e contradições do Programa, Mill (2016) destaca que a UAB trouxe um avanço na qualidade e na expansão quantitativa para a EaD pública, principalmente ao integrar número significativo de IPES do Brasil. O intuito não é problematizar o sucesso do programa, principalmente com relação aos números de novas vagas, mas promover análise crítica para que o governo, as IPES e a sociedade atuem para melhorar a qualidade da Educação Superior a Distância no Brasil a fim de torná-la mais democrática.

## **5 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS**

Neste capítulo será discutido o tema avaliação institucional, no contexto histórico brasileiro das últimas décadas. Trata-se de um fenômeno internacional que tem ganhado centralidade no âmbito das políticas públicas nas últimas décadas, em que o Estado tem mudado o seu papel de atuação, motivado pela globalização da economia e redução das fronteiras entre países.

Nesse contexto, será abordado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Por ser o órgão responsável por avaliar a Educação Superior, ele traz consigo instrumentos avaliativos, entre eles a avaliação institucional que será analisada no âmbito dos cursos de graduação. Na sequência, com o objetivo de incluir a modalidade a distância na discussão da avaliação institucional, serão apresentados os Referenciais de Qualidade da Educação a Distância de 2003 e 2007. Encerra-se o capítulo com a apresentação de como tem sido aplicada a avaliação institucional e o acompanhamento de egresso na UFMG.

Este estudo considerou a avaliação institucional como proposta relevante para gestão educacional e que, portanto, a sua utilização pode trazer benefícios para as IES. Procurou-se também abordar o tema de modo crítico, enfatizando que a avaliação institucional deve ser usada com o objetivo de melhorar a Educação Superior, sem intenções mercadológicas, principalmente na educação pública brasileira.

### **5.1 Avaliação institucional: alguns apontamentos**

Para compreender melhor a avaliação institucional no âmbito acadêmico, é necessário entender o que é o Estado-avaliador e qual sua influência no cenário público das políticas educacionais brasileiras. Foi com essa atuação de um novo Estado e uma agenda política do final dos anos de 1990, influenciada pelo neoliberalismo, que irá definir e regulamentar as características do controle do Estado, com estratégias de autonomia e também autorregulação.

Organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além dos efeitos diretos do processo de globalização, passam a interferir na agenda educacional em países como o Brasil. Para Afonso (2013), o Estado-avaliador passa a ser:

[...] confrontado de forma mais clara com os efeitos externos sobre as políticas educativas, que já não têm origem, essencialmente, nos mecanismos tradicionais (como o empréstimo ou aprendizagem de políticas), mas que decorrem agora, muito mais, dos mecanismos sinalizados anteriormente por Roger Dale, os quais emergem em contexto de globalização vinculados muito fortemente às transformações socioeconômicas, tecendo e intensificando novas relações entre o nacional e o global (AFONSO, 2013, p. 274).

A partir disso, o Estado adota um viés competitivo, com o domínio público admitindo a lógica do mercado, importando para seu contexto modelos de gestão privadas que enfatizam os resultados. Isso faz com que as políticas nacionais estejam mais focadas nas avaliações, acontecendo também no setor de ensino do Estado. Dias Sobrinho (2002, p. 21) afirma que “não é possível estudar ou entender as tendências da Educação Superior, sem compreender as perspectivas e as práticas de avaliação”.

Com a ascensão do neoliberalismo, o papel do Estado sofre profunda alteração, deixando de ter um forte protagonismo e passando esse protagonismo para o mercado, o que modifica a relação público-privado, reverberando no campo educacional,

sobretudo ao nível da participação nos órgãos de direção e gestão de escolas públicas e na concretização de parcerias várias entre estas e o terceiro setor, o apelo à sociedade civil (quer enquanto mercado, quer enquanto comunidade), tem vindo também a fazer-se em relativa sincronia com a introdução de mecanismos de privatização (sem mercado) e de lógicas de *quase-mercado*<sup>3</sup> no campo (público) do Estado (AFONSO, 2010, p. 1144).

Essa alteração no papel do Estado não significa que ele deixou de atuar sobre a sociedade ou que ignorou suas funções, mas que a relevância cedida a elas se modificou, tornando o modelo de operar as políticas em contextos mais complexos. Por isso, é preciso pensar o processo avaliativo além do viés técnico; é necessário compreender a avaliação institucional em um contexto político, econômico, mais amplo que o educacional.

Verificou-se alguns exemplos no Brasil e outros países a atuação do Estado-avaliador na educação que não trouxe benefícios. Nos Estados Unidos, no governo

---

<sup>3</sup> A expressão *quase-mercado* (ou *semimercado*) refere-se à introdução de lógicas e valores de mercado no interior do sistema público estatal, dando conta inclusive de formas diversas de comparação, concorrência e concretização da liberdade de escolha entre o público e o privado, quando estas não levarem à privatização ou não forem induzidas por razões de lucro, ainda que possam ser estimuladas por apoios financeiros ou subsídios específicos (como acontece com os *vouchers* ou cheques-ensino) (AFONSO, 2010, p. 1144).

de George W. Bush, motivado por um viés político-ideológico, aplicou-se um regime de sanções negativas contra os professores e as escolas públicas (NORMAND, 2008). A partir da década de 1990, impulsionada pela reforma administrativa do governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas de Educação Superior no Brasil passaram a se basear na associação de três princípios fundamentais: a *flexibilidade*, aumentando os formatos institucionais e ofertando novos cursos superiores; a *competitividade*, que ficou a cargo do mercado e que passou a regular parte do setor; e a *avaliação*, considerada o princípio mais importante para mudança do papel do Estado (GOMES *et al.*, 2011).

Nesse contexto, a avaliação institucional torna-se um recurso político. Com isso, foi criado, em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que buscava avaliar as universidades nos critérios de dimensões-ensino, produção acadêmica, extensão e gestão em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade. O Provão (Exame Nacional de Cursos), criado em 1996, tinha o objetivo de acompanhar a qualidade do ensino superior no país. O próximo apresenta o processo avaliativo da Educação Superior brasileira, em vigor.

## **5.2 Sistema de avaliação da Educação Superior no Brasil**

O processo de avaliação institucional da Educação Superior no Brasil foi regulamentado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído para cumprir os dispositivos estabelecidos na Lei nº 9.394 de 1996. Ele tem o objetivo de assegurar o processo de avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Como se lê no parágrafo 1º:

O Sinaes tem por finalidades a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de Educação Superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, p. 1).

Além de avaliar o curso e o desempenho acadêmico dos alunos, ele tem a função de analisar o perfil de cada instituição, verificando a coerência de suas políticas institucionais com a sua criação institucional, promovendo a democracia, afirmando o respeito à diversidade e à autonomia institucional.

Os processos avaliativos do Sinaes são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), que é um órgão colegiado subordinado ao Sinaes, que foi instituído também pelo mesmo decreto que firma o Sinaes. A comissão é formada por 13 membros nomeados pelo MEC. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Secretaria de Regulação da Educação Superior (Seres) e a Secretaria de Educação Superior (SESu) possuem assentos na Comissão, para garantir um diálogo institucionalizado e um processo avaliativo mais abrangente. Os dois últimos são responsáveis, junto ao MEC, pela regulação dos cursos superiores.

O Sinaes, embora seja um sistema único e funcione centralizado, atua separadamente, com três instrumentos de avaliação diferentes: o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), realizado com os estudantes que estão cursando o primeiro e o último ano da graduação; a Avaliação de Cursos de Graduação (ACG), que ocorre por visitas *in loco* por comissões externas; e a avaliação institucional (BRASIL, 2015). Segundo Sobrinho (2008, p. 825), essa estrutura tem o objetivo de valorizar “os esforços institucionais no sentido do cumprimento científico e socialmente relevante dos processos de construção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia epistêmica, ética, social e política”.

Coerente com a temática deste estudo, apesar de apresentar os três instrumentos de avaliação da Educação Superior, a avaliação institucional será o destaque do tópico abordado. Sendo assim, o Sinaes dispõe de dois tipos de avaliação, a externa e a interna.

A avaliação externa é de responsabilidade do INEP e é realizada por uma comissão designada por este, mediante análise documental, interlocução com diferentes membros de distintos segmentos das instituições.

A avaliação interna, denominada também como autoavaliação, é considerada um processo contínuo, e é realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), orientada pelas diretrizes da Conaes. Ela tem o objetivo de identificar a finalidade científica e social das atividades realizadas pela instituição, bem como seu cumprimento ou não, identificando assim a causa de seus descumprimentos. Além disso, tem a

finalidade de aumentar a capacidade profissional do corpo docente e dos técnicos-administrativos, melhorando a interação entre os diversos membros institucionais, de modo a tornar mais efetivo o relacionamento com a comunidade e sua prestação de contas à sociedade (BRASIL, 2015).

A CPA é responsável pela condução e sistematização do processo de autoavaliação, que também deverá prestar todas as informações para o Inep. É sua responsabilidade a elaboração e desenvolvimento de proposta de autoavaliação, coerente com os conselhos superiores da IFES e com toda comunidade acadêmica, já que tem como objetivo a melhoria da instituição. A composição, o funcionamento, as atribuições e a duração do mandato devem ser regulamentadas pela própria instituição e aprovados pelo órgão maior da instituição, obedecendo as diretrizes de participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e de representantes da sociedade civil, ficando vedada a existência de maioria absoluta e sendo necessária a ampla divulgação de sua composição e de todas suas ações (BRASIL, 2009).

Foi estabelecido na legislação do Sinaes que as visitas feitas pelas comissões de avaliação resultem “na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas” (BRASIL, 2004, p. 1). Ao longo do tempo, o Sinaes passou por ajustes para assegurar a sua contribuição na regulação dos cursos de graduação, já que as permanências dos cursos dependem da pontuação que a sua avaliação recebe.

Em 2008, foi criado o Conceito Preliminar do Curso (CPC), instaurado pela Portaria Normativa nº 4, de 6 de agosto de 2008, que é um índice de qualidade dos cursos baseado em dados já existentes do Censo da Educação Superior e do Enade, e é apresentado pelo MEC anualmente. Os cursos que obtêm conceito satisfatório ficam isentos das visitas *in loco* e os que recebem conceito insatisfatório recebem obrigatoriamente visita *in loco* da comissão de avaliação externa.

O Quadro 2 apresenta a classificação da Conaes por meio dos cinco conceitos indicados de acordo com a observação dos critérios avaliados, de modo a facilitar a atuação do avaliador.

**Quadro 2 – Classificação de conceitos da Conaes**

<b>Conceito</b>	<b>Descrição</b>
<b>1</b>	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro <b>MUITO AQUÉM</b> do que expressa o referencial mínimo de qualidade.
<b>2</b>	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro <b>AQUÉM</b> do que expressa o referencial mínimo de qualidade.
<b>3</b>	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro <b>SIMILAR</b> ao que expressa o referencial mínimo de qualidade.
<b>4</b>	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro <b>ALÉM</b> do que expressa o referencial mínimo de qualidade.
<b>5</b>	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro <b>MUITO ALÉM</b> do que expressa o referencial mínimo de qualidade.

Fonte: BRASIL, 2010, p. 3.

Na construção do instrumento de avaliação institucional foi criado, pelo artigo 17 da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro 2007, o Índice Geral de Cursos (IGC), que faz parte desse processo de ajuste do Sinaes. O IGC é o cálculo na base das médias ponderadas do CPC e foi criado para referenciar os resultados das avaliações realizadas pelas comissões. Para isso, foram referidos aos indicadores alguns conceitos, ordenados numa escala de 1 a 5, para cada uma das dimensões e também ao conjunto das dimensões avaliadas.

O IGC é calculado depois que as avaliações das comissões são realizadas. O Quadro 2 apresenta o Instrumento de Avaliação Institucional da Conaes e indica as dimensões avaliadas e os critérios de avaliação, a partir dos conceitos que são aplicados a cada um dos critérios.

Quadro 3 – Instrumento de avaliação institucional da Conaes

(Continua)

Dimensões avaliadas	Critério avaliado
1. A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	1.1. Implementação do PDI, considerando as metas e as ações institucionais previstas e a estrutura e os procedimentos administrativos. 1.2. Articulação entre o PDI e os processos de avaliação institucional (autoavaliação e avaliações externas).
2. A política para o ensino (graduação e pós-graduação), a pesquisa, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, para as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades	2.1. Coerência das políticas de ensino, pesquisa e extensão com os documentos oficiais. 2.2. Políticas institucionais para cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e de tecnologia) e cursos sequenciais (quando for o caso), na modalidade presencial, e suas formas de operacionalização. 2.3. Políticas institucionais para cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e de tecnologia) e cursos sequenciais (quando for o caso), na modalidade a distância, e suas formas de operacionalização (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade a distância). 2.4. Políticas institucionais para cursos de pós-graduação ( <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> ), na modalidade presencial, e suas formas de operacionalização (igual forma para faculdades, universidades e centros universitários). 2.5. Políticas institucionais para cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> na modalidade a distância, e suas formas de operacionalização (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade a distância). 2.6. Políticas institucionais de pesquisa e de iniciação científica e suas formas de operacionalização. 2.7. Políticas institucionais de extensão e formas de sua operacionalização, com ênfase à formação inicial e continuada e à relevância social.
3. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural	3.1. Coerência das ações de responsabilidade social com as políticas constantes dos documentos oficiais. 3.2. Relações da IES com a sociedade; setor público, setor privado e mercado de trabalho. 3.3. Relações da IES com a sociedade: inclusão social. 3.4. Relações da IES com a sociedade: defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.
4. A comunicação com a sociedade	4.1. Coerência das ações de comunicação com a sociedade com as políticas constantes dos documentos oficiais. 4.2. Comunicação interna e externa. 4.3. Ouvidoria.
5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho	5.1. Coerência das políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho com as políticas firmadas em documentos oficiais. 5.2. Formação do corpo docente. 5.3. Condições institucionais para os docentes. 5.4. Condições institucionais para o corpo técnico-administrativo. 5.5. Formação do corpo de tutores presenciais e suas condições institucionais (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade a distância – EaD). 5.6. Formação do corpo de tutores a distância e suas condições institucionais (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade a distância – EaD).

### Quadro 3 – Instrumento de avaliação institucional da Conaes

(Conclusão)

6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios	6.1. Coerência da organização e da gestão da instituição com as políticas firmadas em documentos oficiais.
	6.2. Gestão institucional (considerar as especificidades da gestão de cursos a distância, quando for o caso).
	6.3. Funcionamento, representação e autonomia dos Conselhos Superiores.
	6.4. Funcionamento, representação e autonomia dos colegiados de curso.
7. Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação	7.1. Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação com o estabelecido em documentos oficiais.
	7.2. Instalações gerais.
	7.3. Instalações gerais nos polos para educação a distância (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade a distância – EaD).
	7.4. Biblioteca: acervo, serviços e espaço físico.
	7.5. Bibliotecas dos polos para educação a distância: acervo, serviços e espaço físico (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade a distância – EaD).
8. Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional	8.1. Coerência do planejamento e da avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional com o estabelecido em documentos oficiais.
	8.2. Autoavaliação institucional.
	8.3. Planejamento e ações acadêmico-administrativas a partir dos resultados das avaliações.
9. Políticas de atendimento aos discentes	9.1. Coerência das políticas de atendimento aos discentes com o estabelecido em documentos oficiais.
	9.2. Programas de apoio ao desenvolvimento acadêmico dos discentes referentes à realização de eventos.
	9.3. Condições institucionais de atendimento ao discente.
	9.4. Acompanhamento de egressos e criação de oportunidades de formação continuada.
10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da Educação Superior	10.1. Coerência da sustentabilidade financeira apresentada pela IES com o estabelecido em documentos oficiais.
	10.2. Sustentabilidade financeira da instituição e políticas de captação e alocação de recursos.
	10.3. Políticas direcionadas à aplicação de recursos para programas de ensino, pesquisa e extensão.
	10.2. Sustentabilidade financeira da instituição e políticas de captação e alocação de recursos.
	10.3. Políticas direcionadas à aplicação de recursos para programas de ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: BRASIL, 2010.

Para alguns autores, os ajustes realizados no Sinaes foram necessários, principalmente pela justificativa da logística e sua viabilização, já que o Brasil é país de extensão continental (VERHINE, 2010). Mas o Sinaes é criticado por alguns autores, especialmente pelo fato de que os índices do CPC e do IGC são usados como regulamentação dos cursos. Para alguns deles, a simplificação dos conceitos no cálculo, na divulgação e na análise obscurece algo que é mais complexo. Assim, sua

legitimidade, mesmo que simplista, incentiva os órgãos de regulamentação dos cursos usarem seus dados. Outra crítica é voltada aos conceitos avaliativos, que são baseados em curva normal, apresentando sempre um valor relativo pela média ponderada, e não um valor absoluto (VERHINE, 2015; BARREYRO, 2008; LIMANA, 2008; POLIDORI, 2009).

Apesar das críticas, a avaliação institucional, interna e externa, é o instrumento principal do Sinaes, sendo uma forma para cada instituição conhecer seu desempenho, refletindo sobre suas responsabilidades, seus problemas, potenciais e realizar planejamento, estabelecendo objetivos para melhorar a qualidade em todas as dimensões institucionais e educativas. É um processo amplo que permite a participação e o debate público, da comunidade acadêmica e da sociedade.

Além das questões técnicas, esse processo avaliativo tem uma dimensão ética e educativa, pois contribui para o crescimento institucional e social. Por isso, a avaliação institucional deve ser um processo global e contar com a participação comprometida de professores, estudantes e técnicos, além de representantes da comunidade externa (DIAS SOBRINHO, 2008).

Verificou-se que no texto da lei que regulamenta o Sinaes não apareceu nenhuma vez a modalidade a distância. Foi publicado pelo MEC o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que tem o objetivo de definir as funções e as responsabilidades de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior de graduação no sistema federal, no âmbito do Sinaes. Nesse documento, a EaD é citada como uma modalidade ao lado da presencial no contexto também da regulamentação, supervisão e avaliação, representando um avanço para a avaliação institucional dos cursos superiores em EaD.

O próximo tópico apresenta os Referenciais de Qualidade na Educação Superior a Distância, trata-se de um documento que estimula e orienta a avaliação institucional dos cursos nessa modalidade.

### **5.3 Referenciais de Qualidade da Educação a Distância**

A avaliação dos cursos na modalidade a distância é importante, pois ela abre a possibilidade de discussão com a comunidade acadêmica e a sociedade sobre a qualidade educacional na construção de políticas de expansão e democratização de acesso à educação.

O primeiro Referencial de Qualidade para Cursos a Distância foi publicado pelo MEC em 2003 e não tinha poder de lei. Trata-se de um documento que serviu de bússola na construção dos projetos de cursos e para subsidiar também atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade. Apesar de não ter sido criado com o objetivo avaliativo, suas diretrizes eram usadas para balizar ações avaliativas do Estado.

Vale ressaltar que, nesse período, a EaD passou por um processo regulatório, no qual o Decreto nº 5.622, de 19 dezembro de 2005, que regula a EaD, não havia sido publicado e nem o Programa UAB tinha sido implantado. Por isso, o referencial tenta cobrir a falta dessas políticas regulatórias.

O documento não detalha as ações que as instituições devem realizar, mas aponta 10 diretrizes básicas que “devem merecer a atenção das instituições que preparam seus cursos e programas a distância”, sendo listadas assim: compromisso dos gestores; desenho do projeto; equipe profissional multidisciplinar; comunicação/interação entre os agentes; recursos educacionais; infraestrutura de apoio; avaliação contínua e abrangente; convênios e parcerias; transparência nas informações; sustentabilidade financeira (BRASIL, 2003, p. 4).

Destacam-se, assim, as diretrizes da avaliação contínua e abrangente, as quais são apresentadas em duas dimensões, uma a respeito do desempenho do aluno e a outra com o objetivo de avaliar a instituição, referindo-se à qualidade do curso que inclui os profissionais que atuam nele. Sobre essa última, destaca-se a avaliação de material didático, orientação à docência e de tutoria, infraestrutura e consideração na vantagem de uma avaliação externa.

No entanto, com a dinâmica da modalidade e renovação da legislação e uma necessidade de atualização do documento, em 2007 uma comissão de especialistas foi composta para sugerir mudanças no documento, o qual contou com a participação de vários envolvidos em EaD. Na ocasião a comissão indicou cerca de 150 sugestões e críticas, das quais grande parte foi incorporada. O documento foi publicado pelo MEC em agosto de 2007 como o segundo Referencial de Qualidade para Cursos a Distância.

Esse documento continua com as características do anterior, sem força de lei, mas norteando ações legais do Estado, incluindo a avaliação institucional. Por outro lado, “as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EaD” (BRASIL, 2007, p. 2).

O documento de 2007 explicita a complexidade sistêmica que a modalidade possui e limita-se, na opinião de especialistas, a apresentar referenciais de qualidade para os projetos políticos-pedagógicos de cursos a distância (SILVA, 2008; NETTO, 2010). Especialmente nos aspectos pedagógicos, de recursos humanos e de infraestrutura, reduzindo assim de 10 para 8 diretrizes para os cursos de graduação a distância, que são: 1) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; 2) sistema de comunicação; 3) material didático; 4) avaliação; 5) equipe multidisciplinar; 6) infraestrutura de apoio; 7) gestão acadêmico-administrativa; e 8) sustentabilidade financeira (BRASIL, 2007, p. 8).

A diretriz de avaliação contempla duas dimensões, mas com alguns avanços, a fim de contemplar a avaliação do processo de aprendizagem e também da instituição. O referencial orienta que a avaliação institucional deverá ser um processo contínuo que vise às melhorias da qualidade na oferta do curso e no processo pedagógico. Isso tudo coerentemente com o Sinaes e com a participação dos discentes, docentes, tutores e quadro administrativo.

Além de uma participação conjunta na avaliação institucional, o referencial estabelece que ela deverá observar a organização didático-pedagógica, os profissionais que atuam na EaD e as instalações físicas que englobam os polos, suporte técnico, científico e instrumental. Por fim, em conformidade com o Sinaes, o documento orienta que a instituição deverá considerar a avaliação institucional em duas etapas: a avaliação interna e a avaliação externa.

A avaliação institucional em uma IPES tem o objetivo de autoconhecimento da instituição e de garantir informações para tomadas de decisões. Belloni acrescenta que tem o objetivo político e que, ao assumir o processo avaliativo, ela “toma para si a capacidade de intervir no processo de produção acadêmica, bem como proporcionar espaço à participação responsável e consciente, tendo em vista o aperfeiçoamento cada vez maior das atividades exercidas pela Universidade” (BELLONI, 1998, p.12-13).

#### **5.4 A avaliação institucional e o acompanhamento de egressos na Universidade Federal de Minas Gerais**

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entendendo a importância do acompanhamento de seus egressos, implanta, em 2000, por meio da Diretoria de Cooperação Institucional (Copi/UFMG) o Programa Sempre UFMG. Esse programa tem

o objetivo de conectar os seus egressos com a Universidade através de um contato contínuo. Ele oferece para os ex-estudantes atividades acadêmicas e culturais, incluindo uso da biblioteca e espaços de lazer, além de ofertar uma rede de oportunidades, auxiliando o egresso na inserção no mercado de trabalho.

Em 2017 a Comissão de Avaliação do Inep realizou uma verificação *in loco* na UFMG. Nos critérios de “Política e ações de acompanhamento dos egressos” e “Atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico” a instituição recebeu conceito 3, o menor aplicado em toda avaliação (UFMG, 2018).

A partir do resultado em 2018, com a iniciativa do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT/UFMG), foi realizado um colóquio sobre pesquisas e avaliações com egressos. Desse evento surgiu o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Egressos, que desde então vem promovendo discussões sobre o tema e apresentando propostas para a comunidade acadêmica dentro e fora da UFMG.

Outra atuação importante é a da Comissão Própria de Avaliação (CPA-UFMG), composta por 14 membros, sendo 6 servidores docente, 5 servidores técnico-administrativo, 2 discentes e 1 representação sem vínculo com a UFMG, sendo a diretoria (diretor e diretor adjunto) indicados pelo reitor. Sua constituição segue a orientação da Conaes, quanto a sua diversidade e também no equilíbrio entre as áreas de conhecimento: Exatas e da Terra; Engenharias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Quanto aos aspectos administrativos que envolvem a universidade, os servidores atuam em processos de autoavaliação prioritariamente (UFMG, 2018). Em 2015, a diretoria do CPA-UFMG incluiu na comissão um membro do Caed com o objetivo de incorporar nos relatórios dados sobre a avaliação dos cursos a distância (GOMES *et al.*, 2017).

De acordo com o Relatório Integral de Autoavaliação Institucional da CPA-UFMG de 2018, o processo de implantação da CPA passou por algumas etapas que foram partes de seu planejamento estratégico. Inicialmente foi elaborado um plano de trabalho, que inclui atividades previstas, objetivos, delegações de tarefas, metodologia e recursos. Considerou-se importante o envolvimento da comunidade acadêmica com a temática da avaliação. A etapa de desenvolvimento definiu as ações prioritárias, sistematizando as demandas, as ideias e as sugestões. Foram criados grupos de trabalho, baseados nos eixos do Instrumento de Avaliação Institucional Externa

elaborado pela Conaes, para levantamento de informação, análise crítica e desenvolvimento de relatórios.

Em 2016 a comissão elaborou o Relato Avaliativo do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFMG de 2013-2017 (UFMG, 2017) e apresentou propostas para o PDI de 2018-2022 (UFMG, 2018). A comissão estabeleceu como objetivos específicos para o PDI vigente, ou seja, “sistematizar a avaliação de egressos da UFMG para identificar a área de atuação, inserção no mundo do trabalho e contribuir para a reflexão sobre a formação permanente” (UFMG, 2018, p. 300). Já a Copi/UFMG estabeleceu seu objetivo: “Desenvolvimento dos recursos necessários para abrir o sistema *Quem é Quem UFMG* para uso dos egressos como forma de incentivo à interlocução com a Universidade e os pares que integram o sistema em parceria com o Centro de Computação da UFMG (CECOM)” (UFMG, 2018, p. 172).

## **6 ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS COMO CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

O objetivo deste capítulo é apresentar as características do sujeito desta pesquisa, de modo a definir com clareza quem são os egressos no contexto do estudo. Assim, pretende-se discutir a relação egressos e sociedade, a partir da sua instituição de ensino e o mercado de trabalho, e verificar como acontece essa relação com alunos formados na modalidade a distância.

Torna-se relevante destacar que a pesquisa com egressos demanda análise das competências profissionais e de empregabilidade, por entender que, no processo de ensino e aprendizagem, a integração de conhecimento e habilidades deve ser uma premissa para a IFES. Assim, é importante acompanhar a trajetória de formação e de inserção profissional desse sujeito, a fim de entender as mudanças que acontecem no campo da sua formação, que são cada vez mais rápidas e dinâmicas.

Finalmente, pretende-se neste capítulo retomar a relevância e o caráter inédito sobre das pesquisas com egressos de graduação a distância, nesse processo avaliativo e em seu acompanhamento, ressaltando a relevância da sua participação no processo avaliativo da IFES, critério da avaliação institucional, necessário no campo da na gestão universitária.

### **6.1 Egressos no processo avaliativo brasileiro**

Nesta pesquisa, será considerado egresso o aluno que concluiu todas as disciplinas do currículo de seu curso e que colou grau, sendo, portanto, portador de um diploma oficial da instituição. Verificou-se ao longo da pesquisa que a expressão “acompanhamento de egresso” associada ao tema trata-se de um conceito de referência mínima de qualidade que determina quando há meios aptos para saber o que os egressos dizem e pensam sobre a sua formação. Seja curricular ou ética, tenta-se descobrir o índice de ocupação e assim estabelecer conexão entre a ocupação e sua formação profissional. Pode ser utilizada para rever o plano e os programas de curso e a disponibilidade de curso de formação continuada para os egressos.

Os dispositivos de avaliação são resultados de políticas públicas que visam regular e entregar uma prestação de contas à sociedade sobre a Educação Superior brasileira. Para isso, a participação dos egressos é fundamental e pode auxiliar no

processo de avaliação das ações idealizadas no projeto de implantação dos cursos. O acesso às informações que o processo avaliativo de egressos produz é importante para compreender aspectos sociais, administrativos e políticos da Educação Superior, ajudando assim os poderes públicos, a sociedade e as IES a definirem suas escolhas com relação a políticas públicas, financiamento, propostas pedagógicas, entre outros aspectos.

Diferentemente de países como Estados Unidos, Grã-Bretanha, França e Itália, que a décadas têm a política de avaliação e acompanhamento de egressos, poucas são as instituições de Educação Superior no Brasil que têm como política o acompanhamento por meio de avaliação de seus egressos. Paul (2015), em sua pesquisa sobre o panorama das diversas experiências de acompanhamento de egressos do ensino superior no Brasil e em outros países, conclui que,

De qualquer maneira a aceitação do processo de coleta de informações de ex-alunos e a internalização de tais informações por parte das instituições, na sua abordagem estratégica, pressupõem uma tomada de consciência de toda a comunidade acadêmica e uma formação adequada dos funcionários universitários. Parece que o desinteresse, ou até mesmo a desconfiança da comunidade acadêmica em relação a essa abordagem, pode ter sua origem na ideia, ainda presente em algumas pessoas, de que a universidade não deve se preocupar com a economia nem com as expectativas dos empregadores (PAUL, 2015, p. 324).

Os motivos para o não acompanhamento dos egressos nas IES do Brasil são diversos, mas a falta de uma política que incentive essa ação certamente contribuiu para morosidade de tal prática.

Nesse sentido, o Sinaes, em parceria com o MEC e o Inep, lançou em 2015 uma coleção organizada em cinco volumes que visa consolidar os resultados do segundo ciclo avaliativo do Sinaes. Desses cinco volumes, dois foram a respeito da avaliação de egressos. O volume 3, intitulado *Política institucional de integração e de avaliação do egresso na melhoria das IES*, analisa a política de institucionalização da avaliação de egresso, baseada nos relatórios das Comissões Próprias de Avaliação (CPA).

Em concordância com a falta de avaliação de egressos na Educação Superior e de sua importância e com base no levantamento dos relatórios do terceiro volume do Sinaes, afirma-se

[...] ser indispensável a consolidação do uso do acompanhamento do egresso na busca de uma avaliação sobre as IES na qual se formou. Necessitamos

do desenvolvimento de uma cultura de inserção do egresso na instituição universitária. Acrescente-se, ainda, a certeza das diretrizes do Sinaes quando se apoia na governança compartilhada e quando busca a integração do campo científico com o campo profissional, ou seja, do campo da formação com o campo do trabalho (BRASIL, 2015, p. 17).

Na mesma coleção de documentos disponibilizada pelo Sinaes, o volume 4 aborda o egresso no âmbito de sua trajetória profissional, trazendo o título *Egresso e empregabilidade: análise da relação do egresso dos cursos de graduação avaliados no Enade 2005 e 2008 e sua inserção no mercado de trabalho*. Esse documento reforça a importância de avaliar o egresso quanto a sua trajetória profissional, apresenta resultados de uma pesquisa realizada com estudantes concluintes que participaram dos Enades de 2005 e 2008, analisa ainda a relação de egressos com desempenho e perfil de empregabilidade.

Tornou-se importante destacar que a Conaes disponibiliza para instituições realizarem a autoavaliação e também para as comissões de avaliação externa um documento de orientação de avaliação com 10 dimensões, descritas no capítulo anterior, a serem atribuídos os conceitos de 1 a 5. Na dimensão de número 9, “Políticas de atendimento aos discentes”, está incluído o acompanhamento do egresso como critério de avaliação no seu roteiro de avaliação institucional, o que contribui bastante para política de institucionalização do acompanhamento do egresso (BRASIL, 2010).

De acordo com o mesmo documento, o critério “Acompanhamento de egressos e criação de oportunidades de formação continuada” tem como referencial mínimo de qualidade a seguinte premissa:

Quando existem mecanismos adequados para conhecer a opinião dos egressos sobre a formação recebida, tanto curricular quanto ética, para saber o índice de ocupação entre eles, para estabelecer relação entre a ocupação e a formação profissional recebida; além disso, a opinião dos empregadores dos egressos é utilizada para revisar o plano e os programas e existem atividades de atualização e formação continuada para os egressos (BRASIL, 2010, p. 15).

Como se vê, o referencial de qualidade permite avaliar e discutir diversas ações de acompanhamento de egressos sobre a inserção profissional, entre eles: a situação dos egressos? O índice de ocupação entre eles? A relação entre a ocupação que oferece aos estudantes? Sobre a participação dos egressos na vida da IES na instituição: existem atividades de atualização e formação continuada? Há

participação? Como? Quais são as contribuições? Participação dos egressos na sociedade: existem mecanismos para conhecer a opinião dos egressos sobre a formação recebida, tanto curricular quanto ética? Quais são? (BRASIL, 2004).

Com base nesse critério avaliativo e no seu referencial de qualidade, é possível afirmar que o processo avaliativo do egresso demanda acompanhamento de sua trajetória profissional. Isso porque leva consigo a responsabilidade social da produção de conhecimento e a formação de sujeitos parte da sociedade. Isso inclui formar os cidadãos profissionalmente para atuar na sociedade de maneira crítica e produtiva. Sobre essa questão, Dias Sobrinho (2011) afirma que:

Além de sua formação prática e mais visível de preparação profissional, elas estão, no mesmo processo, intencionalmente ou não, formando cidadãos mais ou menos críticos e conscientes do que ocorre no mundo e do papel das ciências nas sociedades contemporâneas. Como produção social, os conhecimentos têm valor político e ideológico, não só prático. Por isso, os processos de organização de conhecimentos e os processos de aprendizagem, não só os seus produtos, têm grande valor formativo, enquanto processos gerais de socialização (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 18).

A relação IPES e os seus egressos não podem ser vistos de maneira simplista, a formação acadêmica possui uma perspectiva humana, capaz de gerar um impacto social no meio que esse egresso está inserido. Sobre o papel da universidade, Delors (1999) apontou no relatório *Educação: tesouro a descobrir*, para a UNESCO e a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em 1999, que, “além da tarefa de preparar numerosos jovens para a pesquisa ou empregos qualificados a universidade, deve”,

continuar a ser a fonte capaz de matar a sede de saber dos que, cada vez em maior número, encontram na sua própria curiosidade de espírito o meio de dar sentido à vida. A cultura, tal como a entendemos, inclui todos os domínios do espírito e da imaginação, das ciências mais exatas à poesia. As universidades têm certas particularidades que as tornam locais privilegiados para desempenhar estas funções. Constituem o conservatório vivo do patrimônio da humanidade, patrimônio sem cessar renovado pelo uso que dele fazem professores e pesquisadores. As universidades são geralmente multidisciplinares, o que permite a cada um ultrapassar os limites do seu meio cultural inicial. Têm, em geral, mais contatos com o mundo internacional do que as outras estruturas educativas (DELORS *et al.*, 1999, p. 144).

Como se vê, para uma gestão educacional de qualidade, é fundamental que as instituições insiram o acompanhamento dos egressos em seus processos de avaliação institucional. A apropriação das percepções dos egressos representa enorme potencial para obter informações sobre o currículo dos cursos, o processo de

ensino e aprendizagem, as alterações na qualificação exigida pelo mercado de trabalho.

## 6.2 Acompanhamento de egressos e o mercado de trabalho

Uma das principais finalidades da Educação Superior é a produção da força de trabalho qualificada para atuação no mercado de trabalho. Por meio da formação ofertada, as instituições contribuem para o progresso na sociedade e, conseqüentemente, estimulam conquistas dos sujeitos por meio da progressão profissional, aumento salarial e melhorias na qualidade de vida. Assim, impulsionam o crescimento econômico e promovem a inserção no mercado de trabalho (FRAGOSO; VALADAS; PAULOS, 2019).

Coerente com essa perspectiva, a análise das trajetórias de formação e atuação profissional dos egressos não pode ocorrer desvinculada do impacto educacional, social e político provocado pela atuação das IPES na sociedade.

Sobre essa questão Lousada e Martins (2005) afirmam:

Entende-se que a questão não é se submeter às exigências do mercado de trabalho e sim trocar informações para que ambos os lados cheguem a um padrão satisfatório de exigência e qualidade dos novos profissionais. O acompanhamento sistemático de egressos pode contribuir com tal relacionamento. Uma vez que o fluxo de informações é estabelecido, faz-se um ajustamento e uma ampliação contínua das relações Universidade/empresa (LOUSADA; MARTINS, 2005, p. 77).

Torna-se relevante retomar as contribuições de Bourdieu (2003) sobre o campo científico e o mercado que, para ele, é o campo profissional. Ambos possuem suas regras e fazem parte do campo social. Para o autor, o campo científico é responsável pelo surgimento da mão de obra em alto nível, mas é o campo do mercado que irá avaliar o profissional, ou seja, a sua formação (BOURDIEU, 2003).

Frente a esse cenário cada vez mais inconstante, o que inclui os avanços tecnológicos, mudanças na relação de trabalho, economia globalizada, aumento de ofertas de cursos superiores, surgem novas demandas do mercado de trabalho, exigindo que as IES desenvolvam cursos capazes de formar profissionais que possam ocupar as lacunas criadas por esses processos.

Desse modo, é importante saber o que os egressos avaliam da formação recebida em relação às exigências do campo profissional. Essa análise demanda

conhecer a trajetória acadêmica e profissional dos egressos. Entre os aspectos, considerou-se relevante saber como se deu a inserção no mercado de trabalho. Além disso, “habilidades e competências adquiridas e perspectivas de crescimentos acadêmicos e profissionais” (LOUSADA; MARTINS, 2005, p. 74).

A análise das trajetórias de formação e a atuação profissional demandam conhecimento do mercado de trabalho e de suas influências. Pode-se afirmar que, independentemente da situação econômica e do campo de atuação, o mercado tem exigido aumento no nível de escolaridade. Sobre essa questão, verificou-se:

Ao colocar em prática o aprendizado que lhe foi transmitido pela Universidade, o egresso constitui importante ponto de referência para a avaliação do ensino, indicando avanços e mudanças necessários para o atendimento das necessidades dos alunos, do mercado de trabalho e da sociedade (NUNES; ALVES, 2018, p. 1).

Sobre essa questão, Paul (2015) afirma que, a partir dos anos 1970, alguns países passaram a se interessar pela trajetória profissional de seus egressos. Esse movimento provocou aumento dos estudos sobre egressos, que, por sua vez, gerou uma grande evolução do mercado de trabalho. Para o autor,

O conjunto desses elementos, que fazem do Ensino Superior um universo cada vez mais complexo num contexto evolutivo de trabalho, exige um sistema de informação confiável e transparente quanto ao seu modo de funcionamento e aos seus resultados. Essas informações são necessárias tanto para entender o funcionamento social do sistema como para ajudar os poderes públicos, as famílias e os estudantes a definirem suas opções em termos de financiamento e carreira (PAUL, 2015, p. 310-311).

Coerente com essa perspectiva, pode-se afirmar que os estudos sobre a trajetória de egressos de modo sistemático são recentes no Brasil. No entanto, essa cultura encontra-se, de certo modo, consolidada em países como França, Estados Unidos, Itália, Alemanha e Grã-Bretanha, que possuem grande experiência no desenvolvimento de pesquisa com egressos. Já no Brasil, segundo Haas e Buttros (2016), poucas IPES institucionalizaram tal prática.

Tal contexto se aplica também na modalidade a distância, e isso reforçado por um cenário de desconfiança que é colocado sobre a qualidade da formação nessa modalidade. O grande desafio da EaD, além de motivar inclusão por meio do acesso à Educação Superior, é gerar empregabilidade e trazer desenvolvimento econômico para o interior do Brasil.

### 6.3 Egressos da Educação Superior a distância pública

A qualidade da formação EaD é questionada desde mesmo após UAB aprimorar o processo de qualificação da modalidade (MILL, 2016). Entende-se que, junto ao acompanhamento do egresso advindo dessa modalidade, devem ser analisados também os resultados inerentes a esse modo de formação. Para Belloni (2003), a eficácia de um programa público de formação profissional deve ser avaliada pelo nível de empregabilidade e geração de renda. Além disso, a efetividade social de um programa de formação profissional tem relação direta com as necessidades técnicas e sociais do mundo do trabalho.

Nesse sentido, o nível educacional é fator determinante para o valor da renda, ou seja, pessoas com maior escolaridade tendem a ter rendimentos superiores a pessoas com baixa escolaridade (FERRUGINI; CASTRO, 2015, p. 996). Entende-se que o acesso à Educação Superior é uma política positiva de inclusão social e de redução de desigualdade e aumento de oportunidades.

Sendo assim, a avaliação da UAB e da UFMG na oferta dos cursos de graduação a distância deve ter relação direta no resultado de seus egressos acerca de suas situações no mercado de trabalho. Entende-se que os “sujeitos do processo avaliativo são sempre sujeitos politicamente situados no mundo” (BELLONI, 2003, p. 24).

Santana (2013) destaca a importância em pesquisar os resultados e as implicações na formação e atuação profissional do egresso da EaD. Já, para Ramos *et al.* (2016), é importante “identificar as mudanças decorrentes da conclusão de curso superior pertencente ao Sistema UAB que propiciará maiores informações sobre os egressos e oferecerá subsídios para iluminar as políticas públicas educacionais” (RAMOS *et al.*, 2016, p. 4).

Houve aumento significativo de matrículas em IES ocorrido a partir da década de 1990, impulsionado por políticas de acesso das quais a UAB também contribuiu de maneira significativa. Mesmo assim, de acordo com o Censo da Educação Superior, a taxa de pessoas com 25 anos ou mais que possuem Educação Superior, em andamento ou completo, não ultrapassou os 19,30% até o ano de 2017 (BRASIL, 2018). Esses dados revelam que o acesso à Educação Superior ainda está aquém das demandas e que é necessário investir ainda mais em políticas de acesso a esse nível educacional.

De acordo com pesquisa realizada com estudantes da UAB em 2017, os principais fatores que contribuíram para sua desistência são: conciliação trabalho/estudo (40,7%), organização do tempo (26,9%), distância do polo (21,7%) e ausência de interação com tutoria (19,5%) (CAPES, 2017).

Constata-se que a EaD se tornou uma ou a única alternativa para quem quer estudar, mas tem dificuldade para administrar o tempo como trabalho e estudos, e também para quem reside longe dos centros urbanos. A EaD tem a vantagem de romper com a barreira do tempo e da distância. O aluno pode estudar a qualquer momento utilizando os objetos de aprendizagem disponíveis nas plataformas digitais e desenvolver seu conhecimento sem depender da estrutura física escolar.

Uma das características que tem sido levantada sobre o aluno da EaD é a sua capacidade de autonomia diante dos estudos. A modalidade exige que esse aluno seja mais disciplinado e que tenha um alto nível de automotivação. O estudante autônomo, além de compreender o conteúdo do processo de ensino, consegue produzir conhecimento introduzido em seu contexto: “portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (FREIRE, 1996, p. 54).

Essa característica de autonomia do aluno da EaD é entendida também como uma habilidade e competência, perfil bastante desejado pelo mercado de trabalho. “Frente à capacidade de adequação do profissional às necessidades e dinâmica do mercado, essa característica autônoma assume uma conotação proativa desse aluno egresso, sendo uma premissa para os currículos desejados pelo mercado” (SANTANA, 2013, p. 122).

Ainda sobre essas características, Arruda (2018) considera que os alunos da EaD possuem outras especificidades, ou seja, como a maioria é casada tem filhos, já está inserida no mercado de trabalho e portanto, tem um perfil de estudante diferenciado. Tais condições podem ser consideradas empecilhos, isto é, um grande desafio para permanência nos cursos. Ressalta-se que o índice de evasão na EaD é alto, e várias pesquisas censitárias registraram que um pouco mais de 35% dos alunos da EaD terminam o curso (ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010).

Ao analisar a modalidade na Educação Superior no Brasil, é necessário considerar a dimensão continental do território. Outro fator importante são as condições sociais que fazem com que o país esteja entre os cinco mais desiguais do

mundo, conforme o relatório da ONU (2015). Para Bressoux (2003), os impactos da formação são relativos e devem ser entendidos concernentes ao contexto social, já que

eles dependem também, diretamente, da variação das condições observadas; nos países em via de desenvolvimento, onde a variação das condições de escolaridade é extrema, o efeito-escola é mais importante do que nos países em via de desenvolvimento, onde a variação das condições de escolaridade é extrema, o efeito-escola é mais importante do que nos países industrializados (BRESSOUX, 2003, p. 22).

O aspecto social em que os egressos da EaD estão inseridos é um fator importante para analisar, principalmente, os egressos dos cursos de graduação da UAB, considerando que objetivos principais do programa é a sua interiorização no país. Por isso, certamente o “efeito-escola” diversifica conforme as condições de cada município em que o egresso está inserido.

Nesse sentido, a Educação Superior na modalidade a distância pode colaborar muito para formação de sujeitos em diferentes localidades, marcando não somente a sua trajetória profissional e sua qualidade de vida, mas também a sua inclusão no mercado de trabalho, impactando o desenvolvimento socioeconômico da região a que pertence.

Este estudo pretende, entre outros objetivos, já apresentados no primeiro capítulo, compreender melhor o aluno egresso da modalidade a distância. Com isso, espera-se que seja possível tomar decisões mais assertivas para aprimoramento da modalidade, conseqüentemente, da qualidade de ensino oferecido.

No próximo capítulo será apresentada a análise do resultado do *survey* e da entrevista aplicados aos egressos dos cursos de graduação a distância da UFMG. Espera-se que, com os dados, seja possível compreender melhor o perfil dos alunos dos cinco cursos a distância ofertados por essa instituição, bem como trazer informações a respeito do processo de ensino e aprendizagem e também dos efeitos socioeconômicos da formação na vida desses egressos.

## **7 PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOBRE A FORMAÇÃO E A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: DADOS DO SURVEY**

Este capítulo apresenta os dados coletados dos egressos dos cinco cursos de graduação a distância da UFMG que responderam ao *survey* aplicado nesta pesquisa.

Ele foi dividido em quatro tópicos, no primeiro foram analisados dados sobre o perfil dos egressos, na sequência foi apresentado um tópico de análise sobre a formação dos egressos e suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem adotado durante o curso. O terceiro tópico foi analisado a inserção no mercado de trabalho dos egressos e suas atuações profissionais associada a capacitação recebida na formação. O quarto e último tópico o curso foi avaliado sobre o aspecto da infraestrutura oferecida e os profissionais que atuaram durante o curso.

A análise da trajetória dos egressos revelou impressões sobre o curso e a instituição formadora. Verificou-se que os dados podem trazer contribuições na promoção da qualidade e oferta de cursos. Além disso, podem auxiliar em ações que objetivam reduzir a evasão e melhorar a qualidade dos cursos.

### **7.1 Perfil dos egressos**

Na fase de levantamento documental e de análise da instituição participante da investigação, foi possível traçar um perfil inicial dos egressos, classificados por sexo, faixa etária, tipo de escola de formação do Ensino Médio, cor ou raça e a renda mensal, representados na Tabela 10.

**Tabela 10 – Perfil dos egressos**

<b>Sexo</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
Feminino	274	77,62%
Masculino	78	22,10%
Outros	1	0,28%
Total de respostas: 353		
<b>Faixa etária</b>		
18 a 25 anos	7	1,98%
26 a 33 anos	85	24,08%
34 a 40 anos	106	30,03%
41 a 48 anos	94	26,63%
49 a 56 anos	46	13,03%
57 ou mais	15	4,25%
Total de respostas: 353		
<b>Estado civil</b>		
Solteiro(a)	111	31,82%
Casado(a)	200	57,27%
Outros (separado, viúvo e divorciado/a)	37	10,97%
Total de respostas: 348		
<b>Cor ou raça</b>		
Branca	112	32,18%
Preta ou parda	222	63,80%
Outras	14	4,03%
Total de respostas: 348		
<b>Tipo de escola no Ensino Médio</b>		
Ensino Médio todo em escola pública	293	82,77%
Ensino Médio todo em escola privada	26	7,34%
Outros	34	9,88%
Total de respostas: 353		
<b>Renda mensal</b>		
Até 1 salário mínimo	52	14,77%
De 1 a 3 salários mínimos	208	59,09%
De 3 a 5 salários mínimos	61	17,33%
Acima de 5 salários mínimos	31	8,81%
Total de respostas: 352		
<b>Grau de escolaridade</b>		
Graduação	164	49,55%
Especialização em andamento ou concluída	138	41,69%
Mestrado em andamento ou concluído	21	6,35%
Doutorado em andamento ou concluído	8	2,56%
Total de respostas: 331		

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quanto ao sexo, predominou o feminino, com 77,62%, seguido pelo masculino, com 22,10%. O resultado coincide com os dados do Censo da Educação Superior de 2018, que também revelou predomínio do sexo feminino. A maioria feminina também foi evidente nos cursos de licenciatura, representado por 59,76% das matrículas (BRASIL, 2019).

Quanto à média de idade dos egressos, verificou-se uma leve concentração, com 30,03% na faixa etária de 34 a 40 anos, seguida da faixa etária de 41 a 48 anos,

com 26,63%, e da faixa etária de 26 a 33 anos, com 24,08%. Pode-se afirmar que o público da EaD está concentrado em uma faixa etária que vai de 26 a 48 anos, que totaliza 80,74% dos respondentes. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, a média de idade de conclusão de cursos de graduação a distância é de 34 anos – são 11 anos de diferença da mesma média na modalidade presencial, que é de 23 anos (BRASIL, 2018).

Também Arruda (2018), ao abordar as características dos alunos de graduação a distância, indica a diferença na média da idade de conclusão de curso entre a modalidade a distância e presencial, afirmando que “os alunos da EaD possuem outras características como: serem casados com filhos, já estarem, em sua maioria, no mercado de trabalho, possuírem renda familiar inferior”, dentre outros (ARRUDA, 2018, p. 833).

Observou-se também que a maior parte dos egressos são casados (57,27%) ou já foram casados (10,91%). Tais aspectos do perfil são importantes de serem analisados em alunos da Educação Superior a distância, para compreender melhor sobre os fatores de ingresso e de evasão. De acordo com especialistas, aspectos da rotina influenciam na continuação de seus estudos; já a flexibilidade do tempo encontrada na EaD torna um ponto a favor desse perfil (ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010; ARRUDA, 2018).

No que diz respeito à cor e raça, observou-se que 63,80% são declarantes pardos ou negros. Verificou-se também, conforme se vê na Tabela 10, que 82,74% disseram ter cursado o Ensino Médio em escolas públicas.

Esses dados coincidem como os dados da pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), que indicam que 51,2% de alunos de universidade declaram ser negros ou pardos e 64,7% cursaram o Ensino Médio em escolas públicas (ANDIFES, 2019, p. 59-60). Ainda sobre essa questão, Moore e Kearsley (2010) traçaram o panorama histórico da EaD no mundo e constataram que a modalidade é potencialmente instrumento de democratização do acesso à educação. Democratização essa que é uma das principais finalidades da UAB, que, conforme Bourdieu (2010), só acontece com inclusão e igualdade social.

Considerou-se relevante verificar a renda mensal dos egressos. Os dados atestam que 58,98%, mais da metade, recebem de 1 a 3 salários mínimos. De acordo com o Censo do IBGE de 2018, a renda *per capita* (por pessoa) do Brasil é, em média,

de R\$ 1.373,00, sendo que em Minas Gerais está em torno de R\$ 1.322,00 (BRASIL, 2019).

Ainda com base na Tabela 10, verificaram-se dados sobre o quesito grau de escolaridade. Dos respondentes, 49,55% são apenas graduados, seguidos de 41,69% que afirmaram estar cursando ou concluído uma especialização. Verificou-se também que 5,44% dos egressos prosseguiram nos estudos, optando pelo mestrado, e 2,56% concluíram ou estão em andamento com o doutorado.

Esses dados revelam que mais da metade dos egressos optaram em continuar os seus estudos, sendo um resultado expressivo, já que a educação continuada é um fator que influencia no aprimoramento profissional e no desenvolvimento pessoal.

Um dos objetivos da UAB é a interiorização nas ofertas das vagas. Portanto, considerou-se importante saber onde vive o egresso e assim ter uma melhor impressão do impacto do programa referente ao seu objetivo. A Tabela 11 apresenta o resultado do tipo de área de residência do egresso.

**Tabela 11 – Classificação territorial**

	n.	%
Zona rural	19	5,44%
Zona urbana	329	94,27%
Comunidade indígena	0	0%
Comunidade quilombola	1	0,29%
Total de respostas: 349		

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A Tabela 11 apresenta dados sobre a classificação territorial do egresso. Assim, verificou-se o predomínio da zona urbana, com 94,27%. Sobre essa questão, o Decreto nº 5.800 de 06 de junho de 2006 é claro ao declarar no seu artigo 1º que a finalidade da UAB é “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País” (BRASIL, 2006, p. 1).

Torna-se relevante destacar que a classificação territorial é definida pelo IBGE por meio de critérios como a densidade demográfica, a localização em relação aos grandes centros urbanos e o número de habitantes. A partir de 2017, o IBGE passou a considerar concentrações urbanas, arranjos populacionais e municípios isolados com mais de 100.000 habitantes. De acordo com a nova proposta do IBGE de classificação territorial do Brasil, “76% da população brasileira se encontram em áreas predominantemente urbanas, que correspondem somente a 26% do total de municípios. Por outro lado, a maior parte dos municípios (60,4%) foram classificados

como predominantemente rurais, reunindo, no entanto, apenas 17% da população” (BRASIL, 2017, p. 1). Nesse sentido, a interiorização do programa não pode ser avaliada apenas pela classificação territorial, devem ser considerados outros aspectos.

Apesar de estar situado em áreas consideradas urbanas, verificou-se que isso não significa que o sujeito desta pesquisa tem acesso aos serviços e equipamentos sociais ofertados pelo estado que lhe dá condições para o desenvolvimento pleno de sua cidadania, ou seja, ele pode ser um sujeito urbano, mas periférico. Isso porque o processo de segregação socioespacial e de periferização não é exclusivo das metrópoles, mas também é característica das cidades de médio e pequeno porte. O tecido urbano dessas cidades representa a distribuição das classes sociais, em que as classes de baixo poder aquisitivo são deslocadas das áreas centrais, formando assim as periferias mesmo em cidade do interior do estado de Minas Gerais (GOMES, 2007; PIRES 2016; ALBUQUERQUE, 1993).

Como se vê, a análise da interiorização do Programa UAB e dos cinco cursos ofertados deve ultrapassar os critérios territoriais e demográficos. Portanto, a necessidade de expansão do acesso à Educação Superior no Brasil é uma realidade da classe social das camadas populares, ou seja, de baixa renda, pretos ou pardos e na maioria famílias chefiadas por mulheres, independentemente da classificação territorial em que vivem.

Na Tabela 12 são apresentados os 111 municípios que possuem pelo menos um egresso residente. Ela também apresenta dados sobre o número de habitantes e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

**Tabela 12 – Relação de municípios dos egressos**

(Continua)

<b>Município</b>	<b>Estado</b>	<b>IDHM</b>	<b>População</b>	<b>Nº de egresso</b>
Águas Formosas	MG	0,645	18.479	2
Alfenas	MG	0,761	73.774	2
Almenara	MG	0,642	38.775	1
Alpercata	MG	0,646	7.172	5
Araçuaí	MG	0,695	36.013	20
Araxá	MG	0,772	93.672	1
Arcos	MG	0,749	36.597	1
Augusto de Lima	MG	0,656	4.960	1
Belo Horizonte	MG	0,810	2.375.151	28
Berilo	MG	0,628	12.300	3
Betim	MG	0,749	378.089	1
Bocaiúva	MG	0,700	46.654	2
Bom Despacho	MG	0,750	45.624	5
Brasília	DF	0,824	2.570.160	1
Brazilândia	DF	0,824	2.570	2
Buritis	MG	0,672	22.737	1
Campo Do Meio	MG	0,683	11.476	1
Campos Gerais	MG	0,682	27.600	9
Canto Do Buriti	PI	0,576	20.020	1
Capitão Enéas	MG	0,639	14.206	2
Capitólio	MG	0,710	8.183	2
Catas Altas	MG	0,684	4.846	1
Conceição do Mato Dentro	MG	0,634	17.908	2
Congonhas	MG	0,753	48.519	5
Congonhas Do Norte	MG	0,568	4.943	3
Conselheiro Lafaiete	MG	0,761	116.512	12
Conselheiro Pena	MG	0,662	22.242	1
Contagem	MG	0,756	603.442	8
Corinto	MG	0,680	23.914	11
Coroaci	MG	0,626	10.270	1
Coronel Fabriciano	MG	0,755	103.694	1
Coronel Murta	MG	0,627	9.117	1
Córrego Fundo	MG	0,678	5.790	2
Curvelo	MG	0,713	74.219	2
Diamantina	MG	0,716	45.880	2
Divinópolis	MG	0,764	213.016	3
Engenheiro Caldas	MG	0,644	10.280	1
Esmeraldas	MG	0,671	60.271	1
Formiga	MG	0,755	65.128	24
Francisco Badaró	MG	0,622	10.248	7
Francisco Sá	MG	0,654	24.912	1
Frei Inocência	MG	0,648	24.912	1
Frutal	MG	0,730	53.468	3
Governador Valadares	MG	0,727	263.689	24
Guanhães	MG	0,686	31.262	1
Ibirité	MG	0,704	158.954	1
Ipatinga	MG	0,771	239.468	2
Itaipé	MG	0,552	11.798	3

**Tabela 12 – Relação de municípios dos egressos**

(Continua)

<b>Município</b>	<b>Estado</b>	<b>IDHM</b>	<b>População</b>	<b>Nº de egresso</b>
Itambacuri	MG	0,634	22.809	2
Itaobim	MG	0,629	21.001	1
Itaúna	MG	0,758	85.463	2
Itinga	MG	0,600	14.407	1
Janaúba	MG	0,696	66.803	2
Januária	MG	0,658	66.803	2
Ladainha	MG	0,541	16.994	1
Lagoa Santa	MG	0,777	52.520	1
Lambari	MG	0,711	19.554	1
Lassance	MG	0,629	6.484	3
Lavras	MG	0,782	92.200	2
Leme do Prado	MG	0,670	4.804	2
Malacacheta	MG	0,618	18.776	2
Mantena	MG	0,675	27.111	1
Mariana	MG	0,742	54.219	1
Medina	MG	0,624	21.026	2
Mirabela	MG	0,665	13.042	2
Monjolos	MG	0,650	2.360	1
Montes Claros	MG	0,770	361.915	7
Morro do Pilar	MG	0,597	3.399	1
Nova Serrana	MG	0,715	73.699	1
Novo Oriente De Minas	MG	0,555	10.339	4
Ouro Branco	MG	0,764	35.268	2
Ouro Preto	MG	0,741	70.281	1
Ouro Verde de Minas	MG	0,595	6.016	1
Padre Carvalho	MG	0,599	5.834	1
Palmas	TO	0,788	228.332	2
Pará de Minas	MG	0,725	84.215	3
Paraguaçu	MG	0,715	20.245	1
Perdões	MG	0,744	20.087	1
Pimenta	MG	0,686	8.236	1
Piumhi	MG	0,737	31.883	3
Planura	MG	0,712	10.384	2
Pompéu	MG	0,689	29.105	1
Pouso Alegre	MG	0,774	130.615	1
Presidente Juscelino	MG	0,614	3.908	1
Ribeirão das Neves	MG	0,684	296.317	2
Rio Paranaíba	MG	0,709	11.885	1
Sabará	MG	0,731	126.269	2
Santa Luzia	MG	0,715	202.942	1
Santa Maria do Suaçuí	MG	0,640	14.395	1
Santo Antônio do Monte	MG	0,724	25.975	2
São João da Ponte	MG	0,569	25.358	1
São João do Paraíso	MG	0,569	22.319	4
São José do Rio Preto	SP	0,797	408.258	1
São Paulo	SP	0,805	11.253.503	3
São Roque de Minas	MG	0,672	6.686	1
Senhora de Oliveira	MG	0,631	5.683	1
Taiobeiras	MG	0,670	30.917	1
Tapiratiba	SP	0,751	12.737	1
Taquaritinga	SP	0,748	53.988	2
Teixeira de Freitas	BA	0,685	138.341	1
Teófilo Otoni	MG	0,701	134.745	26
Timóteo	MG	0,770	81.243	1

**Tabela 12 – Relação de municípios dos egressos**

				(Conclusão)
Município	Estado	IDHM	População	Nº de egresso
Três Marias	MG	0,752	28.318	1
Três Pontas	MG	0,731	53.860	2
Tumiritinga	MG	0,626	6.293	1
Uberaba	MG	0,772	295.988	5
Uberlândia	MG	0,789	604.013	2
Varginha	MG	0,778	123.081	1
Várzea da Palma	MG	0,666	35.809	1
Vespasiano	MG	0,688	104.527	1
Virgem da Lapa	MG	0,610	13.619	4
Total de respostas:				348

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A análise dos dados da Tabela 12 indica um panorama sobre a distribuição populacional dos egressos. A maioria dos egressos, 158 (45%), mora em municípios com menos de 50.000 habitantes, já os municípios entre 50.000 e 100.000 habitantes tem 53 egressos (15%). Verificou-se também que 125 (40%) dos egressos residem em cidades com mais de 100.000 habitantes.

Apesar do número considerável de 111 municípios alcançados diretamente pelo Programa UAB, a afirmação da interiorização do acesso à Educação Superior demanda análise mais aprofundada. Segundo relatório da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) de 2015 são várias as causas que levam à dificuldade de acesso à Educação Superior no Brasil. Dentre elas estão a falta de infraestrutura viária e de transporte, a baixa prioridade de políticas públicas de ensino superior no interior do Brasil, a baixa oferta de projetos para fomento para o nível educacional, a falta de mão de obra capacitada no interior do país e indisponibilidade e inadequação de espaços e de infraestrutura para a Educação Superior. Isso causa a exclusão de sujeitos que residem no interior do Brasil do acesso à Educação Superior, além de gerar baixa competitividade desses sujeitos em relação ao restante do país (BRASIL, 2015).

Para Andrade e Laros (2007) e Dias Sobrinho (2011), o processo avaliativo, além de considerar o desempenho, deve observar o contexto social do sujeito, uma vez que as desigualdades sociais têm consequências diretas sobre a educação. Por isso, o IDHM é um dado que contribui na compreensão do contexto social dos egressos em que ele está inserido, além de entrever com mais clareza possíveis impactos da formação desses egressos nesses municípios.

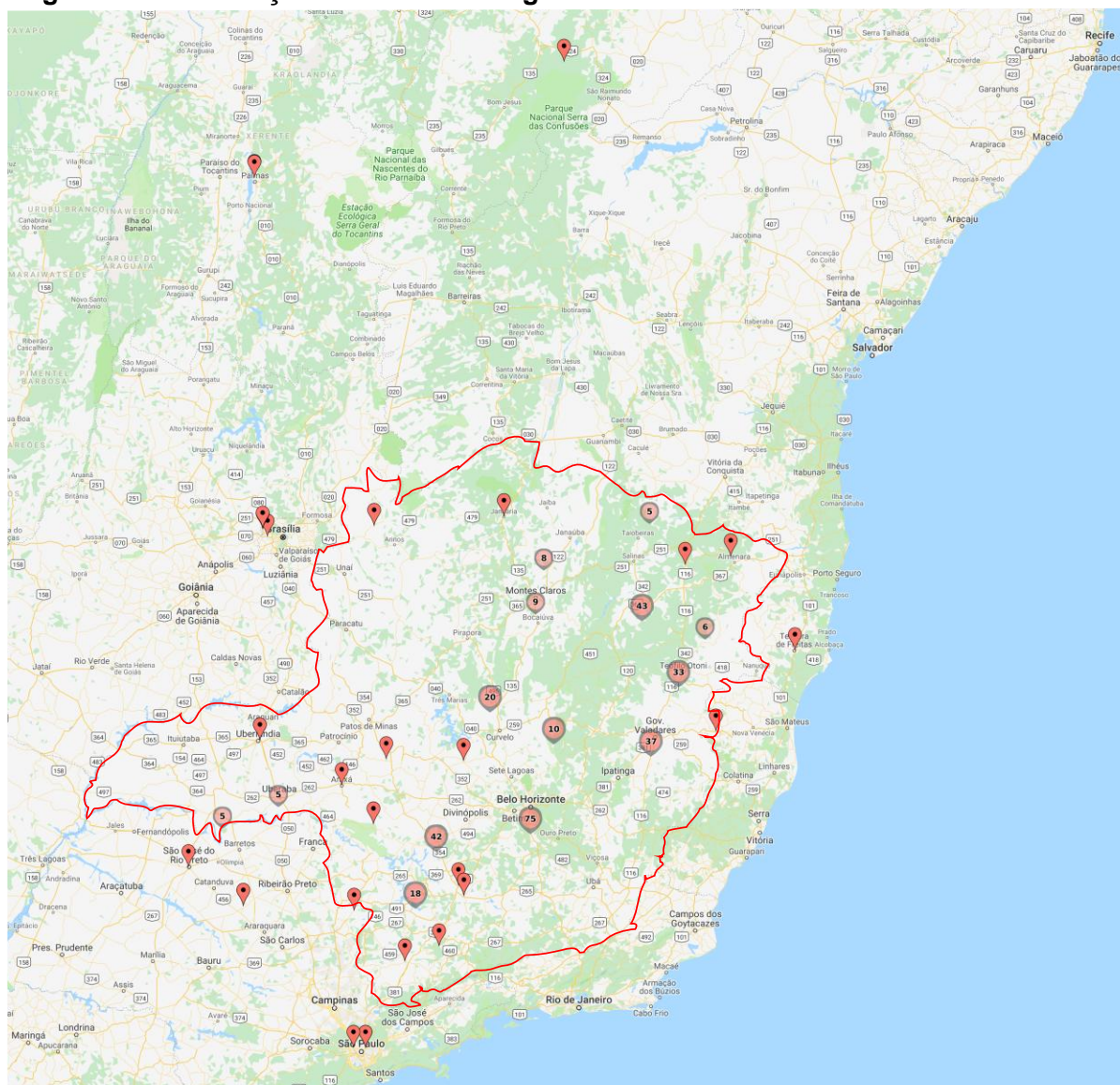
O IDHM é definido por meio de três indicadores: escolaridade da população adulta e fluxo escolar da população jovem, renda *per capita* e *expectativa de vida ao*

*nascem*. De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 10 municípios apresentam IDHM baixo, ou seja, entre 0,500 e 0,599. Além disso, 48 municípios apresentam IDHM médio, situados na faixa de 0,600 a 0,699. IDHM alto e muito alto, acima de 0,700, representados na pesquisa por 53 municípios.

Se a escolaridade é um critério de definição do IDHM, pode-se considerar que os municípios nos quais os egressos residem são impactados, principalmente naqueles municípios de baixo IDHM associados à baixa densidade demográfica. Esse é o caso dos municípios mineiros Novo Oriente de Minas, Congonhas do Norte, Ouro Verde de Minas, Morro do Pilar e Padre Carvalho, e o município piauiense Canto do Buriti, são municípios com IDHM baixo e com população menor que 10.000 habitantes.

A Figura 3 apresenta uma discreta distribuição territorial dos egressos no estado de Minas Gerais, expandindo para o Distrito Federal, estado de São Paulo, Tocantins, Piauí e Bahia.

**Figura 3 – Distribuição territorial dos egressos**

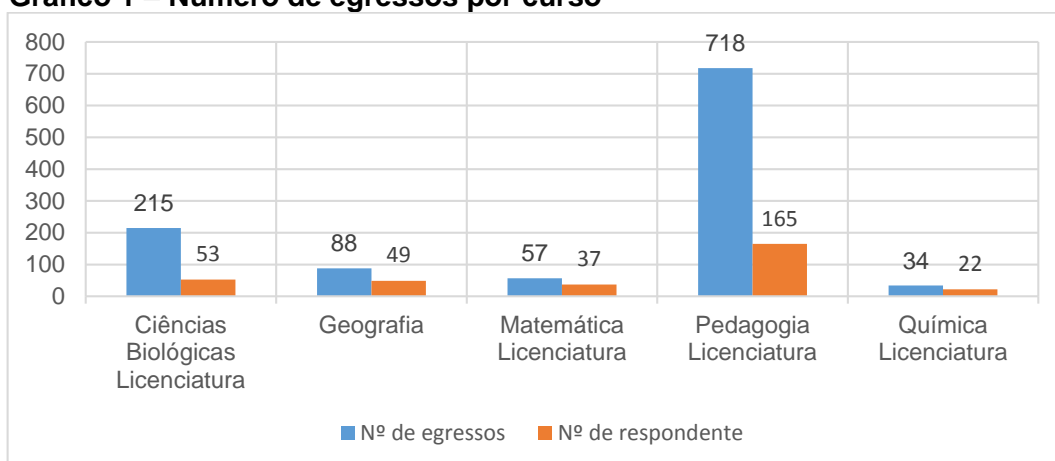


Fonte: Extraído do site Batchgeo (2019).

Come se vê, há uma concentração de número de egressos em pontos específicos no mapa, e essa aglomeração fica localizada nos centros urbanos ou próximo a eles.

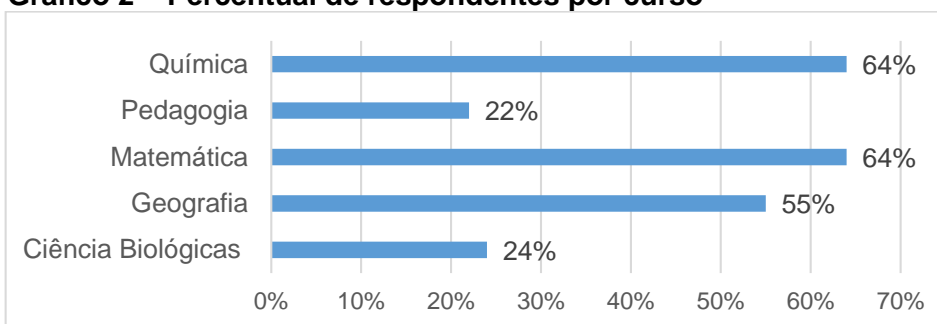
## 7.2 Dados sobre a formação

Verificaram-se, por meio do levantamento, dados sobre o perfil e a formação dos egressos. Entre esses dados, está o número de egressos por curso, como indicado na Tabela 3. Sendo assim, foi possível associá-lo ao número de respondentes por cursos, conforme o Gráfico 1.

**Gráfico 1 – Número de egressos por curso**

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os dados revelam que o maior número de egressos teve sua formação no curso de Licenciatura em Pedagogia; concomitante ao número de respondentes, também foi o maior. Porém, se compararmos o total de egresso com o total de respondentes, pode-se afirmar que os cursos Licenciatura em Química e Bacharelado em Geografia foram os que tiveram o melhor percentual de respondentes, ambos com 64%, conforme o Gráfico 2.

**Gráfico 2 – Percentual de respondentes por curso**

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A predominância na formação por curso de licenciatura é coerente com o objetivo da UAB, em que se propõem “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica” (BRASIL, 2006, p. 1). Segundo Nascimento (2011) e Arruda (2018), esse direcionamento para os cursos de licenciatura pode tencionar a promoção e a manutenção de uma mão de obra barata, que é a do docente, que já tem um histórico de desvalorização, comparado a outras profissões de formação superior.

Ainda sobre a formação, verificou-se o motivo para escolha do curso de formação dos respondentes: 62,95% dos egressos afirmaram que era exatamente o

que gostariam de realizar, apesar de 25,60% afirmarem não ter certeza se gostariam de realizar o curso, mas consideraram importante ter uma graduação (Tabela 13).

**Tabela 13 – Motivo da escolha do curso**

	<b>n.</b>	<b>%</b>
Era exatamente o curso que gostaria de fazer.	209	62,95%
Não era o curso que gostaria de fazer, escolhi por causa da nota de seleção.	17	5,12%
Não era o curso que gostaria de fazer, escolhi por causa do mercado de trabalho.	14	4,22%
Não tinha certeza do curso que gostaria de fazer, mas mesmo assim achei importante ter uma graduação.	85	25,60%
Não consegui vaga em outra instituição para o curso que gostaria.	7	2,11%
Total de respostas: 332		

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Perguntados sobre a estrutura pedagógica do curso, se na grade curricular oferecida existia equilíbrio entre as disciplinas oferecidas e a formação geral e específica, verificou-se que, para a maioria (64,72%) dos egressos, a estrutura pedagógica atendeu plenamente à formação. O curso de Pedagogia foi o que teve melhor índice de satisfação, com 74,00%, já o curso de Matemática teve o pior percentual, com 59,38%, conforme a Tabela 14.

**Tabela 14 – Estrutura pedagógica dos cursos**

	<b>Geografia Bacharelado</b>	<b>Ciências Biológicas</b>	<b>Matemática Licenciatura</b>	<b>Química Licenciatura</b>	<b>Pedagogia Licenciatura</b>	<b>Geral</b>
<b>Atendeu plenamente</b> (existe equilíbrio entre disciplinas de formação geral e formação específica na proposta curricular do curso).	62,79%	63,04%	60,61%	63,16%	74,00%	64,72%
<b>Atendeu parcialmente</b> (embora exista equilíbrio entre as disciplinas oferecidas, a grade curricular era muito extensa para o tempo previsto para conclusão do curso).	37,21%	36,96%	30,30%	31,58%	26,00%	32,41%
<b>Não atendeu</b> (não existiu equilíbrio entre disciplinas de formação geral e formação específica na proposta curricular do curso, e a grade era excessivamente extensa).	0,00%	0,00%	9,09%	5,26%	0,00%	2,87%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Todos os cinco cursos tiveram seus projetos pedagógicos elaborados conforme os Referenciais de Qualidade da EaD (BRASIL, 2003; BRASIL, 2007). Os projetos

aprovados internamente, pelos departamentos e pela Pró-Reitoria de Graduação da UFMG (PROGRAD/UFMG), e além disso foram submetidos a avaliação da Capes/UAB (UFMG, 2006; 2007).

A Tabela 15 mostra que em todos os cursos, exceto o de Pedagogia, os recursos didáticos mais utilizados foram apostilas, capítulos de livros e resumos. No curso de Pedagogia, livros, periódicos e manuais foram hegemônicos e representam 90,21%.

**Tabela 15 – Recursos didáticos utilizados no curso**

	<b>Livros, periódicos, manuais</b>	<b>Apostilas, capítulos de livros e resumos</b>	<b>Vídeos</b>	<b>Páginas da web</b>	<b>DVDs, CDs</b>	<b>Outros</b>
Geografia Bacharelado	67,44%	83,72%	58,14%	60,47%	6,98%	4,65%
Ciências Biológicas Licenciatura	70,45%	86,36%	72,73%	63,64%	13,64%	6,82%
Matemática Licenciatura	68,75%	81,25%	40,63%	50,00%	0,00%	0,00%
Química Licenciatura	70,00%	95,00%	75,00%	50,00%	0,00%	0,00%
Pedagogia Licenciatura	90,21%	62,94%	68,53%	67,13%	18,88%	4,20%
<b>Geral</b>	<b>79,79%</b>	<b>74,11%</b>	<b>64,89%</b>	<b>62,41%</b>	<b>12,77%</b>	<b>3,90%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Pode-se afirmar que os recursos didáticos são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem da EaD. Como previsto em seu primeiro texto regulatório, o artigo 80 da LDB de 1998 atesta que a modalidade a distância possibilita a “autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (BRASIL, 1998, p. 1).

Como se vê na Tabela 16, no desenvolvimento do seu curso, foram utilizados recursos que promovessem a interação entre professores, tutores e alunos (videoconferências, chats, telefones etc.).

**Tabela 16 – Ferramentas de comunicação utilizadas no curso**

	Internet	Telefone	Fóruns de discussão	Chats	Web-conferência	Aplicativos de conversas	Outros
Geografia Bacharelado	100,00%	13,95%	72,09%	34,88%	13,95%	23,26%	2,33%
Ciências Biológicas	97,78%	20,00%	91,11%	55,56%	31,11%	22,22%	0,00%
Matemática Licenciatura	90,63%	3,13%	84,38%	6,25%	15,63%	25,00%	0,00%
Química Licenciatura	100,00%	5,00%	90,00%	55,00%	75,00%	15,00%	0,00%
Pedagogia Licenciatura	97,89%	22,54%	85,92%	54,93%	15,49%	23,24%	3,52%
<b>Geral</b>	<b>97,52%</b>	<b>17,38%</b>	<b>84,75%</b>	<b>46,45%</b>	<b>21,99%</b>	<b>22,70%</b>	<b>2,13%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De acordo com a Tabela 16, a internet foi a ferramenta mais utilizada por todos os cursos (97,52%), até mesmo por ser o suporte de quase todos recursos. Considerando a internet como suporte e não como recurso, o fórum de discussão foi o recurso de interação mais utilizado (84,75%) em todos os cursos. Em seguida, vêm os chats, que concentraram 46,45% de uso. Com relação ao uso diversificado de recursos de interação, o curso de Química destacou-se nesse quesito, e o curso de Matemática utilizou de modo limitado os recursos de interação.

A importância do uso das TDICs como mediação no processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância é apresentada no artigo 1º do Decreto nº 5.622. Nesse decreto a EaD é caracterizada como uma modalidade e definida como “mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005, p. 1).

Para que essa mediação acontecesse com maior facilidade, foi disponibilizado para todos os cinco cursos um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), nesse caso o Moodle. Quando perguntados sobre o uso desse ambiente, se ele favoreceu a interação e os trabalhos colaborativos, de acordo com a Tabela 17, 58,87% responderam que sim, o uso favoreceu plenamente. Para os egressos de Matemática, o AVA favoreceu, mas não plenamente (63,50%). O resultado é semelhante quando questionados se as atividades realizadas no AVA facilitavam a realização das atividades presencial e nas atividades de experimentação nos laboratórios. De modo geral, 52,14% responderam que, sim. Pode-se afirmar que as atividades no AVA contribuíram plenamente para os encontros presenciais, o que aconteceu com o curso de Matemática, porém de forma parcial (50%).

**Tabela 17 – Mediação tecnológica no processo de ensino e aprendizagem**  
**O uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle) favoreceu os trabalhos colaborativos?**

	Sim, plenamente	Sim, parcialmente	Não
Geografia Bacharelado	58,14%	41,86%	0,00%
Ciências Biológicas Licenciatura	51,11%	46,67%	2,22%
Matemática Licenciatura	37,50%	62,50%	0,00%
Química Licenciatura	65,00%	30,00%	5,00%
Pedagogia Licenciatura	65,49%	33,10%	1,41%
<b>Geral</b>	<b>58,87%</b>	<b>39,72%</b>	<b>1,42%</b>

**As atividades desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle) das diversas disciplinas/eixos temáticos facilitavam a experimentação nos momentos presenciais em laboratórios reais?**

	Sim, plenamente	Sim, parcialmente	Não
Geografia Bacharelado	37,21%	48,84%	13,95%
Ciências Biológicas Licenciatura	46,67%	51,11%	2,22%
Matemática Licenciatura	46,88%	50,00%	3,13%
Química Licenciatura	70,00%	25,00%	5,00%
Pedagogia Licenciatura	57,14%	40,00%	2,86%
<b>Geral</b>	<b>52,14%</b>	<b>43,21%</b>	<b>4,64%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como se vê, os resultados revelam a contribuição do uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem dos cursos e também na interação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Essa interação é valorizada por teóricos da educação, como Vygotsky (1988) e Freire (1981). Esses dados reforçam que o professor é fundamental na EaD, o que é também defendido por Arruda e Arruda (2015).

Além da contribuição na interação, para Gomes (2016) o uso das TDICs no processo de formação pode favorecer a formação global, a atuação profissional e fortalecer a identidade dos cursos de licenciatura, que tem a docência como base comum de formação.

A seguir a Tabela 18 apresenta dados sobre os recursos avaliativos utilizados nos cursos.

**Tabela 18 – Recursos avaliativos utilizados no curso**

(Continua)

	Instrumentos de avaliação no ambiente virtual					
	Fóruns	Exercícios	Pesquisas	Chats	Provas <i>on-line</i>	Outros
Geografia Bacharelado	81,40%	79,07%	51,16%	30,23%	37,21%	13,95%
Ciências Biológicas Licenciatura	100,00%	77,78%	51,11%	40,00%	62,22%	11,11%
Matemática Licenciatura	93,33%	80,00%	16,67%	6,67%	40,00%	3,33%
Química Licenciatura	100,00%	85,00%	40,00%	40,00%	55,00%	5,00%
Pedagogia Licenciatura	94,41%	87,41%	49,65%	48,95%	27,97%	11,89%
<b>Geral</b>	<b>93,59%</b>	<b>83,63%</b>	<b>45,91%</b>	<b>39,50%</b>	<b>38,08%</b>	<b>10,68%</b>

**Tabela 18 – Recursos avaliativos utilizados no curso**

(Continua)

<b>Instrumentos de avaliação presenciais</b>						
	Provas escritas discursivas	Testes objetivos	Trabalhos de grupo	Trabalhos individuais	Provas práticas	Outros
Geografia Bacharelado	86,05%	6,98%	4,65%	2,33%	0,00%	0,00%
Ciências Biológicas Licenciatura	73,33%	11,11%	6,67%	2,22%	6,67%	0,00%
Matemática Licenciatura	84,38%	0,00%	3,13%	3,13%	9,38%	0,00%
Química Licenciatura	85,00%	5,00%	5,00%	5,00%	0,00%	0,00%
Pedagogia Licenciatura	51,75%	17,48%	24,48%	0,00%	5,59%	0,70%
<b>Geral</b>	<b>66,43%</b>	<b>12,01%</b>	<b>14,84%</b>	<b>1,41%</b>	<b>4,95%</b>	<b>0,35%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como se vê, os fóruns foram os instrumentos de avaliação no AVA mais utilizados por todos os cursos (93,59%), seguido pelos exercícios, que também tiveram um índice elevado de uso, totalizando 83,63%. Já o instrumento de avaliação mais usado nos encontros presenciais em todos os cursos foram as provas escritas discursivas, com 66,43%.

Ressalta-se que o Decreto nº 5.622 de 2005 prevê obrigatoriamente que se tenham avaliações de estudantes presencialmente, além de estágios obrigatórios, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2015).

A Tabela 19 apresenta dados avaliativos sobre o processo de ensino e aprendizagem realizados nos cursos. Verificou-se que os critérios tiveram uma média ponderada de 1 a 5, sendo que 1 representava péssimo e 5 ótimo. De modo geral, todos os critérios tiveram média acima de 3,5. Pode-se afirmar que houve destaque positivo no desenvolvimento dos cursos para os seguintes aspectos: *o aumento da capacidade de pensar criticamente; analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade e de comunicar nas formas oral e escrita*. Já os critérios que receberam as menores notas foram: *o acervo na biblioteca virtual e realização de avaliações periódicas da qualidade das disciplinas e atuação dos professores*.

**Tabela 19 – Análise do processo ensino e aprendizagem na EaD por curso**

	<b>Geografia Bacharelado</b>	<b>Ciências Biológicas Licenciatura.</b>	<b>Matemática Licenciatura</b>	<b>Química Licenciatura</b>	<b>Pedagogia Licenciatura</b>	<b>Geral</b>
As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.	4,19	4,19	4,00	4,42	4,35	4,23
O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.	4,07	4,42	3,94	4,26	4,33	4,20
O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.	4,55	4,56	4,00	4,26	4,51	4,38
O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.	4,33	4,42	3,94	4,47	4,49	4,33
As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.	4,00	4,09	3,66	4,47	4,44	4,13
Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para seus estudos.	3,88	4,04	3,52	4,32	4,31	4,01
As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.	4,14	4,23	3,84	4,42	4,36	4,20
O curso realizou avaliações periódicas da qualidade das disciplinas e da atuação dos professores.	3,36	3,73	3,55	4,05	4,10	3,76
As avaliações de aprendizagem aplicadas pelos professores foram coerentes com o conteúdo ministrado.	4,05	4,16	3,97	4,26	4,39	4,17
Os tutores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes.	4,00	4,02	4,00	3,84	4,43	4,06
A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.	3,40	3,16	3,59	3,95	4,05	3,63
Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem problemas e dificuldades relacionados ao processo de formação.	3,74	3,87	3,38	4,21	4,25	3,89
<b>Média geral</b>	<b>3,98</b>	<b>4,07</b>	<b>3,78</b>	<b>4,24</b>	<b>4,33</b>	<b>4,08</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como se vê, o curso de Matemática, obteve avaliação inferior, com média ponderada geral de 3,78. Verificou-se que os critérios melhor avaliados foram a disponibilidade dos tutores em atender os estudantes, o *desenvolvimento do pensamento crítico e as metodologias aplicadas no curso*. Quando foram perguntados

sobre os planos de ensino apresentados pelas disciplinas, a avaliação foi mediana, com 3,52 na média ponderada; e sobre as *oportunidades oferecidas para os alunos superarem problemas e dificuldade relacionados ao processo de formação*, a média foi 3,55, sendo as mais baixas. Sobre esse aspecto, Gomes (2016) afirma que a inclusão educacional deve considerar a formação de um cidadão capaz de refletir criticamente o contexto em está inserido e que o sensibilize para se comprometer com a transformação social.

Ainda sobre a Tabela 19, o curso de Geografia teve uma média ponderada de 4,00, sendo que a maioria dos egressos achava que o curso teve um nível satisfatório sobre a *capacidade de desenvolvimento do pensamento crítico*, com média de 4,55. Quanto à *realização periódica de avaliação dos professores e da disciplina*, o nível foi mediano, sendo 3,58. Já o curso de Ciências Biológicas, a média geral do curso foi 4,09, com o destaque positivo também para o *desenvolvimento do pensamento crítico*, com média de 4,58, e a menor média na avaliação foi para o *acervo bibliográfico digital*.

O curso de Química foi bem avaliado, com 4,25 de média ponderada, com notoriedade para a relação entre professor e aluno desenvolvida no curso, além de *aumento na capacidade de comunicação de forma escrita e oral*, ambas com 4,47 de média. Já o critério com menor média foi a *disponibilidade dos tutores em responder os alunos*, com 3,84.

De acordo com a Tabela 19, o curso de Pedagogia foi o melhor avaliado nos aspectos do processo de ensino e aprendizagem, com média ponderada de 4,38. O critério melhor avaliado também foi o de *desenvolvimento do pensamento crítico*, 4,51, e o critério mais baixo foi o *acervo bibliográfico digital*, com 4,05.

Como se vê, o acervo bibliográfico digital foi o critério que recebeu a pior avaliação, de modo geral nos cinco cursos. Trata-se de uma extensão do acervo físico que fica disponível nos polos, de modo geral é um espaço limitado para atender integralmente a demanda do processo de ensino e aprendizagem dos cursos. Com base nessas avaliações, em 2017 o MEC regulamentou, por meio da Portaria Normativa nº 11, o uso do acervo digital, além de incluir a possibilidade dos laboratórios virtuais e outros conteúdos digitais, a fim de melhorar o acesso dos alunos de EaD aos subsídios pedagógicos (BRASIL, 2017c).

### 7.3 Dados sobre a formação e inserção profissional

Considerou-se importante nessa pesquisa obter dados sobre a inserção profissional dos egressos. A Tabela 20 apresenta resultados sobre a área de atuação dos egressos. Como se vê, 63,84% atuam na área de formação do seu curso.

**Tabela 20 – Percentual de atuação profissional na área**

	Nunca trabalhei na área de formação do curso	Trabalho na área de formação do curso	Não trabalho na área atualmente
Geografia Bacharelado	21,74%	47,83%	30,43%
Ciências Biológicas Licenciatura	12,77%	59,57%	27,66%
Matemática Licenciatura	22,58%	61,29%	16,13%
Química Licenciatura	9,52%	80,95%	9,52%
Pedagogia Licenciatura	11,92%	69,54%	18,54%
<b>Geral</b>	<b>15,71%</b>	<b>63,84%</b>	<b>20,46%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Nota-se que, no curso de Geografia, os egressos tiveram mais dificuldade em trabalhar em sua área de formação: 21,74% disseram que nunca atuaram na área e 30,43% já trabalharam na área, mas atualmente não. O curso de Química destaca-se ao apresentar 80,95% dos egressos trabalhando na sua área de formação, seguido pelo curso de Pedagogia, com 69,54% dos egressos que afirmaram atuar na área de formação.

Sobre essa questão, os autores Lousada e Martins (2005) entendem que é importante para as IES acompanharem os egressos na sua atuação profissional e que a troca de informações entre as instituições de ensino e o mercado de trabalho é benéfica para ambos os lados. Assim, a pesquisa sobre a inserção do egresso no mercado de trabalho, revela se a atuação profissional está coerente com a formação recebida no curso.

Os dados da Tabela 21, revelam uma concentração de egressos trabalhando na área de educação (60,13%); seguido da área administrativa, com 16,78% e da saúde com 11,18%. Houve também egressos nas áreas da engenharia, indústria e meio ambiente.

**Tabela 21 – Número de egressos por área de atuação profissional**

Área de atuação	nº	%
Educação	86	60,13%
Administração	24	16,78%
Saúde	16	11,18%
Meio ambiente	9	6,29%
Engenharias	5	3,19%
Indústria	3	2,09%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Esse resultado tem estreita relação com o objetivo da UAB, explicitado no Decreto nº 5.800 de 2006, ao apresentar a sua finalidade de “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica”, além de “oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2006, p. 1).

A Tabela 22 apresenta dados sobre o início da atividade profissional do egresso. Um percentual significativo de egressos, 43,52% iniciaram durante o curso suas atividades profissionais, seguido de 20,60% que afirmaram iniciar a atividade profissional em menos de um ano. Já o percentual de egressos que ainda não iniciaram atividades profissionais, mesmo depois de formados, foi de 19,27%.

**Tabela 22 – Tempo para o início da atividade profissional**

	<b>Durante o curso</b>	<b>Menos de 1 ano</b>	<b>De 2 a 3 anos</b>	<b>De 3 a 4 anos</b>	<b>Mais de 4 anos</b>	<b>Ainda não inicie</b>
Geografia Bacharelado	56,52%	10,87%	6,52%	2,17%	2,17%	21,74%
Ciências Biológicas Licenciatura	40,82%	22,45%	14,29%	0,00%	6,12%	16,33%
Matemática Licenciatura	51,52%	21,21%	0,00%	0,00%	3,03%	24,24%
Química Licenciatura	47,62%	19,05%	4,76%	4,76%	0,00%	23,81%
Pedagogia Licenciatura	38,16%	23,03%	11,84%	7,24%	1,97%	17,76%
<b>Total</b>	<b>43,52%</b>	<b>20,60%</b>	<b>9,63%</b>	<b>4,32%</b>	<b>2,66%</b>	<b>19,27%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Pode-se afirmar que o curso de Matemática foi o que mais apresentou egressos trabalhando até o primeiro ano de conclusão do curso, mas até o terceiro ano de formação todos os cursos tiveram mais de 70% de egressos já inseridos no mercado de trabalho. Sobre essa questão Belloni (2003) afirma que um programa público de formação profissional deve ser avaliado pelo nível de empregabilidade e pelo quanto ele é capaz de gerar de renda para os seus participantes.

Observa-se, com base na Tabela 23, que a maior parte dos egressos, 68,32%, estão atuando profissionalmente em setores públicos. Essa predominância está presente em todos os cursos. O curso de Química tem predominância com 76,19%, e o de Matemática obteve o menor percentual, com 57,58%.

**Tabela 23 – Tipo de organização da atividade profissional**

	<b>Setor privado</b>	<b>Setor público</b>	<b>Empregador / empresário</b>	<b>Autônomo</b>	<b>Outros</b>
Geografia Bacharelado	22,22%	60,00%	2,22%	6,67%	8,89%
Ciências Biológicas Licenciatura	10,00%	72,00%	2,00%	2,00%	14,00%
Matemática Licenciatura	21,21%	57,58%	0,00%	15,15%	6,06%
Química Licenciatura	14,29%	76,19%	0,00%	4,76%	4,76%
Pedagogia Licenciatura	13,64%	70,78%	1,95%	2,60%	11,04%
<b>Total</b>	<b>14,19%</b>	<b>68,32%</b>	<b>1,65%</b>	<b>4,62%</b>	<b>10,23%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De acordo com a Tabela 24, quando perguntados sobre a capacitação recebida no curso realizado, a maioria dos egressos, 63,37%, disseram que foi compatível ao nível de exigência da atuação profissional.

**Tabela 24 – Nível de exigência na atuação profissional quanto a capacitação no curso**

	<b>Inferior</b>	<b>Compatível</b>	<b>Superior</b>
Geografia Bacharelado	33,33%	48,89%	17,78%
Ciências Biológicas Licenciatura	24,00%	68,00%	8,00%
Matemática Licenciatura	28,13%	62,50%	9,38%
Química Licenciatura	28,57%	61,90%	9,52%
Pedagogia Licenciatura	21,29%	66,45%	12,26%
<b>Total</b>	<b>24,75%</b>	<b>63,37%</b>	<b>11,88%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como se vê, o curso de Geografia foi o que apresentou o maior percentual, 17,78%, de egressos consideraram que a capacitação foi superior à exigida na atuação profissional, que, por outro lado, foi o que teve maior percentual, 33,33% inferior. Talvez a variação seja pelo fato de o curso ser bacharelado e a área de atuação dos egressos ser a que apresenta maior variação.

Para Lousada e Martins (2005) e Nunes e Alves (2018), além da importância do acompanhante ao egresso quanto a sua trajetória profissional, é fundamental saber as competências e as habilidades adquiridas profissionalmente. Isso porque, ao colocar em prática o que foi aprendido durante a formação, o egresso torna-se uma importante referência para a avaliação do curso, capaz de indicar mudanças e avanços necessários para melhoria do curso e da IES.

A Tabela 25 apresenta questões que enfatizam a relação entre a formação obtida nos cursos e a atuação profissional. Como se vê, os dados revelam os critérios que tiveram média ponderada de 1 a 5, em que 1 representava péssimo e 5 ótimo. De modo geral, todos os critérios tiveram média ponderada alta. A mais baixa foi 3,70 referente as *atividades práticas consideradas insuficientes para o exercício*

*profissional. Já maior média ponderada foi 4,31 sobre a contribuição do curso para o desenvolvimento da consciência ética no desenvolvimento do exercício profissional.*

**Tabela 25 – Aspecto de relação formação e atuação profissional**

	Geografia Bacharelado	Ciências Biológicas Licenciatura	Matemática Licenciatura	Química Licenciatura	Pedagogia Licenciatura	Total
As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.	4,29	4,51	3,84	4,32	4,34	<b>4,26</b>
O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.	4,29	4,53	3,91	4,32	4,50	<b>4,31</b>
O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	3,57	4,09	3,35	4,32	4,30	<b>3,92</b>
As atividades práticas foram suficientes para a formação profissional.	3,02	3,80	3,25	4,26	4,20	<b>3,70</b>
O curso propiciou conhecimentos atualizados/temporâneos em sua área de formação.	3,86	4,13	3,61	4,47	4,26	<b>4,06</b>
O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação.	2,54	4,23	3,97	4,33	4,52	<b>3,91</b>
Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.	3,51	4,31	3,88	4,47	4,34	<b>4,10</b>
<b>Média ponderada geral</b>	<b>3,77</b>	<b>4,29</b>	<b>3,75</b>	<b>4,36</b>	<b>4,38</b>	<b>4,11</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ainda de acordo com a Tabela 25, o curso de Pedagogia foi o que obteve a melhor média ponderada geral, representado por 4,38, nos aspectos que relacionam a formação durante o curso e a atuação profissional. Obteve também a maior média para o *estágio supervisionado*, com 4,52, sendo que a menor média foi para o item *proporcionar conhecimentos atualizados e contemporâneos*. Já o curso de Matemática obteve a pior média, 3,75, sendo que as piores médias foram para *atividades práticas consideradas insuficientes para formação* e *articulação entre os conhecimentos teóricos e prática*, 3,25 e 3,35, respectivamente.

Verificou-se que o curso de Geografia se destacou positivamente no *desenvolvimento da consciência ética* no exercício profissional e na formação como cidadão e profissional, obtendo a média ponderada de 4,29. Já o critério sobre *estágio supervisionado e a experiência diversificada* para formação a média foi 2,54. O curso de Química teve a segunda melhor média ponderada geral, representada por 4,36, seguido pelo curso de Biologia, com 4,29.

Pode-se afirmar que os resultados sobre a relação entre os aspectos da formação e a atuação profissional do egresso apresentam o nível bom. Sobre a importância desse resultado, Belloni (2003) afirma que a efetividade social de um programa público de formação profissional tem relação direta com as necessidades técnicas e sociais do mundo do trabalho. Ou seja, a efetividade de cada um dos cinco cursos deve ser avaliada conforme o nível de resposta que a formação promove na atuação profissional do egresso.

A Tabela 26 apresenta itens sobre os efeitos da formação na prática profissional do egresso. Os critérios tiveram uma média ponderada de 1 a 4, em que 1 representava que a formação não gerou nenhum efeito e 4 representou que se produziu muito efeito na prática profissional. De modo geral, todos os itens tiveram média ponderada acima de 2,5. O item mais baixo foi 2,85 referente à *preparação para o trabalho em equipe*. O item sobre *preparação para agir de maneira empreendedora* obteve 3,66, a maior média ponderada. É importante destacar também que os itens *embasamento teórico*, *autonomia* e *responsabilidade social* obtiveram média próxima do total.

**Tabela 26 – Efeitos da formação na prática profissional**

	Geografia Bacharelado	Ciências Biológicas Licenciatura	Matemática Licenciatura	Química Licenciatura	Pedagogia Licenciatura	Geral
Respondeu às demandas de minha área de atuação com embasamento teórico?	3,16	3,58	3,47	3,43	3,57	<b>3,44</b>
Preparou para agir com postura ética?	2,71	3,34	3,19	3,19	3,39	<b>3,16</b>
Preparou para agir de forma empreendedora?	3,62	3,69	3,47	3,71	3,85	<b>3,66</b>
Preparou para trabalhar em equipe?	2,62	2,96	2,66	2,86	3,17	<b>2,85</b>
Preparou para atuar com autonomia na busca de novos aprendizados?	3,61	3,66	3,50	3,62	3,82	<b>3,64</b>
Propiciou minha ascensão profissional?	2,91	3,32	3,13	3,45	3,36	<b>3,23</b>
Propiciou uma formação inovadora?	3,02	3,46	3,03	3,25	3,54	<b>3,26</b>
Propiciou formação para atuar com responsabilidade social?	3,58	3,70	3,39	3,38	3,82	<b>3,57</b>
O curso como um todo colaborou para seu desenvolvimento cultural, pessoal, contribuindo e profissional?	3,70	3,68	3,47	3,57	3,78	<b>3,64</b>
<b>Média geral</b>	<b>3,21</b>	<b>3,48</b>	<b>3,25</b>	<b>3,38</b>	<b>3,57</b>	<b>3,38</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como se vê, os efeitos práticos da formação no mercado de trabalho, o curso com a melhor média ponderada, 3,57, foi o de Pedagogia. Destacam-se os itens *preparação para atuar com autonomia* e *formação para atuar com responsabilidade social*, ambos com média ponderada de 3,82.

Constatou-se ainda na Tabela 26, que Geografia foi o curso que obteve a menor média ponderada de efeitos da formação na prática profissional, com 3,21. Seguido pelos cursos de Matemática, Química e Ciências Biológicas, com as médias ponderadas de 3,25, 3,38 e 3,48, respectivamente.

Acerca desse resultado, vale destacar o entendimento de Lousada e Martins (2005); Nunes e Alves (2018), sobre a prática no mercado de trabalho e o aprendizado adquirido nos cursos ofertados pela IES, os egressos tornam uma importante referência para a avaliação do ensino. Isso possibilita também ajustes nos currículos, propiciando assim uma formação cada vez mais próxima da exigida pelo mercado de trabalho ao egresso.

A Tabela 27 apresenta dados sobre a satisfação quanto aos objetivos profissionais estimados com a escolha dos cursos e os benefícios profissionais alcançados com a formação. Apresenta também o percentual de satisfação, que é o resultado do cruzamento de dados *survey*. A partir da pergunta que possuía uma lista com cinco opções, quais eram consideradas como objetivos pretendidos com a formação no curso escolhido. E uma outra questão sobre os benefícios alcançados com as mesmas cinco opções.

**Tabela 27 – Percentual de satisfação quanto aos objetivos e benefícios profissionais**

(Continua)

<b>Obteve melhores chances para conseguir trabalho/emprego</b>			
	Objetivo	Benefício alcançado	% satisfação
Geografia Bacharelado	40,82%	57,14%	75%
Ciências Biológicas Licenciatura	67,92%	62,26%	63,89%
Matemática Licenciatura	55,56%	61,11%	65%
Química Licenciatura	63,64%	72,73%	92,86%
Pedagogia Licenciatura	66,67%	79,22%	83,86%
<b>Total</b>	<b>61,44%</b>	<b>69,50%</b>	<b>76,12%</b>
<b>Aumentou o salário/renda</b>			
	Objetivo	Benefício alcançado	% satisfação
Geografia Bacharelado	38,78%	53,06%	84,21%
Ciências Biológicas Licenciatura	45,28%	58,49%	58,33%
Matemática Licenciatura	33,33%	55,56%	58,33%
Química Licenciatura	45,45%	63,64%	100%
Pedagogia Licenciatura	49,06%	56,76%	63%
<b>Total</b>	<b>44,83%</b>	<b>55,03%</b>	<b>72,81%</b>

**Tabela 27 – Percentual de satisfação quanto aos objetivos e benefícios profissionais**  
(Conclusão)

<b>Obteve promoção no trabalho</b>			
	Objetivo	Benefício alcançado	% satisfação
Geografia Bacharelado	22,45%	39,58%	90,91%
Ciências Biológicas Licenciatura	20,75%	30,77%	54,55%
Matemática Licenciatura	5,56%	20,00%	50%
Química Licenciatura	13,64%	31,82%	66,67%
Pedagogia Licenciatura	17,61%	33,81%	52%
<b>Total</b>	<b>17,24%</b>	<b>30,19%</b>	<b>62,83%</b>
<b>Melhorou o desempenho do trabalho</b>			
	Objetivo	Benefício alcançado	% satisfação
Geografia Bacharelado	26,53%	71,43%	100%
Ciências Biológicas Licenciatura	24,53%	72,55%	100%
Matemática Licenciatura	16,67%	69,44%	100%
Química Licenciatura	31,82%	90,91%	100%
Pedagogia Licenciatura	35,22%	78,95%	94,64%
<b>Total</b>	<b>29,78%</b>	<b>74,53%</b>	<b>98,93%</b>
<b>Obteve nova colocação</b>			
	Objetivo	Benefício alcançado	% satisfação
Geografia Bacharelado	42,86%	40,82%	28,57%
Ciências Biológicas Licenciatura	35,85%	36,54%	36,84%
Matemática Licenciatura	36,11%	41,67%	61,54%
Química Licenciatura	27,27%	38,10%	50%
Pedagogia Licenciatura	35,85%	42,55%	38,18%
<b>Total</b>	<b>36,36%</b>	<b>38,36%</b>	<b>43,03%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

É importante destacar que o índice de satisfação, de modo geral, foi alto na maioria dos critérios apresentados na Tabela 27, exceto no critério *nova colocação no mercado de trabalho*, pois, comparando os egressos que responderam que tinham como objetivo esse critério, eles também sinalizaram ter alcançado o mesmo critério como benefício da formação, o qual teve a média de 43,03%.

Dando sequência a essa análise, verificou-se que o índice de satisfação que inclui todos os cursos é de 76,12% para aqueles egressos que *obtiveram melhores chances no mercado de trabalho*. Já para os egressos do curso de Pedagogia o percentual de alcance desse critério é 79,22% e satisfação de 83,86%. O curso de Química foi de 72,73% e 92,86%, respectivamente. Quando perguntados sobre *aumento de renda*, o percentual de satisfação foi de 72,81%. No curso de Química todos afirmaram, ter esse objetivo e terem alcançado o benefício, gerando um percentual de 100% de satisfação. Além disso, 98,93% dos egressos que desejavam *melhorar o desempenho no trabalho* alcançaram tal objetivo. No curso de Geografia, dos 22,45% que disseram ter esse objetivo terem alcançado a *promoção no trabalho*, 90,91% responderam ter alcançado a meta.

Esses resultados são esperados com a conclusão de uma graduação, porém é importante destacá-los no contexto desta pesquisa, em que modalidade a distância é historicamente questionada sobre o seu potencial formativo na Educação Superior e incluída em programa de democratização do acesso a esse nível de ensino. Sobre os resultados apresentados por programas de políticas públicas de formação profissional, Belloni (2003) afirma que os critérios de avaliação desses programas devem dar ênfase nas dimensões sociais e devem estar centralizados nos interesses e necessidades dos trabalhadores. Coerente com essa perspectiva, um programa de democratização do acesso à Educação Superior só fará sentido se o maior beneficiado socialmente e economicamente for o egresso, ou seja, o profissional.

A Tabela 28 apresenta os dados sobre a satisfação financeira. Verificou-se que 62,05% dos egressos afirmaram ter satisfação mediana obtida com o curso.

**Tabela 28 – Grau de satisfação financeira**

	<b>Alto</b>	<b>Médio</b>	<b>Baixo</b>
Geografia Bacharelado	15,56%	68,89%	15,56%
Ciências Biológicas Licenciatura	12,00%	60,00%	28,00%
Matemática Licenciatura	6,06%	63,64%	30,30%
Química Licenciatura	14,29%	66,67%	19,05%
Pedagogia Licenciatura	14,29%	59,74%	25,97%
<b>Total</b>	<b>13,20%</b>	<b>62,05%</b>	<b>24,75%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Com relação ao grau de satisfação financeira concernente à formação e atuação profissional, o curso de Geografia apresentou percentual de melhor satisfação financeira, considerando que foi o curso que obteve o maior índice (68,89%) no grau médio de satisfação e o menor, 15,56% no grau baixo de satisfação. No curso de Matemática o resultado foi diferente: o grau de satisfação alto corresponde apenas a 6,06% e o baixo 30,30%, o que revela um nível inferior de contentamento financeiro.

Segundo Fragoso, Valadas e Paulos (2019), o acesso à Educação Superior aumenta as possibilidades do egresso de ocupar melhores cargos; além disso, gera benefícios para o país, pois estimula o crescimento econômico e impulsiona a inserção no mercado de trabalho.

Perguntados sobre a perspectiva profissional, verificou-se na Tabela 29 que 44,41% dos egressos têm boa expectativa em relação à área de que formaram. Já 22,37% consideram razoável a possibilidade de obter melhorias profissionais e 17,11% afirmaram ter perspectivas ótimas no campo profissional.

**Tabela 29 – Perspectiva profissional**

	Ótima	Boa	Razoável	Ruim	Desanimadora	Prefiro não opinar
Geografia Bacharelado	13,33%	42,22%	35,56%	4,44%	4,44%	0,00%
Ciências Biológicas Licenciatura	11,76%	43,14%	27,45%	1,96%	9,80%	5,88%
Matemática Licenciatura	9,09%	45,45%	18,18%	3,03%	15,15%	9,09%
Química Licenciatura	28,57%	38,10%	9,52%	4,76%	9,52%	9,52%
Pedagogia Licenciatura	20,13%	46,10%	19,48%	0,65%	5,84%	7,79%
<b>Total</b>	<b>17,11%</b>	<b>44,41%</b>	<b>22,37%</b>	<b>1,97%</b>	<b>7,57%</b>	<b>6,58%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como se vê, a perspectiva profissional boa e ótima como índices satisfatórios para os cursos de Química e Pedagogia, indicam respostas equivalentes, sendo 66,67% e 66,23%, respectivamente. Os egressos desses cursos são os mais confiantes com relação ao futuro. Já os egressos do curso de Matemática são os que têm a menor perspectiva profissional com relação à área de formação.

### **7.3.1 Avaliação da infraestrutura**

A qualidade da infraestrutura é um aspecto fundamental para avaliação dos cursos da Educação Superior a distância. As diretrizes mínimas são regulamentadas pelo MEC e o seu cumprimento é importante para garantir a oferta de cursos de qualidade capazes de formar sujeitos para atuarem no mercado de trabalho e no âmbito da sociedade em geral.

Assim, o polo de apoio presencial é o local que oferece essa infraestrutura (sala de aula, biblioteca e laboratórios) para que os cursos aconteçam satisfatoriamente. A Tabela 30 apresenta dados sobre as salas de aulas utilizadas pelos egressos.

**Tabela 30 – Salas de aulas do polo de apoio presencial nos cursos**

	<b>Geografia Bacharelado</b>	<b>Ciências Biológicas Licenciatura</b>	<b>Matemática Licenciatura</b>	<b>Química Licenciatura</b>	<b>Pedagogia Licenciatura</b>	<b>Total</b>
Amplas, arejadas, bem iluminadas, mobiliário adequado.	69,77%	48,89%	59,38%	55,00%	44,00%	<b>51,59%</b>
Arejadas, bem iluminadas, mobiliário satisfatório e pequenas em relação ao número de estudantes.	16,28%	20,00%	9,38%	25,00%	18,18%	<b>17,67%</b>
Bem iluminadas, mobiliário satisfatório, mal ventiladas e pequenas em relação ao número de estudantes.	11,63%	17,78%	16%	15,00%	18,88%	<b>16,96%</b>
Mal ventiladas, mal iluminadas, pequenas em relação ao número de estudantes, mobiliário razoavelmente satisfatório.	2,33%	8,89%	9,38%	0,00%	13,99%	<b>9,89%</b>
Mal arejadas, mal iluminadas, mobiliário inadequado, pequenas em relação ao número de estudantes.	0,00%	4,44%	6,25%	5,00%	4,20%	<b>3,89%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ao considerar o estado das salas de aulas por curso, os dados revelam que o curso de Geografia foi o que mais apresentou salas mais adequadas (amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário apropriado), com 69,77% totalizados. Já o curso de Pedagogia apresentou salas com piores estados, com 44,00%.

Nesse sentido, Gomes (2016) afirma que o êxito das atividades dos cursos da modalidade a distância depende diretamente do bom funcionamento do polo de apoio presencial. Por isso é preciso o comprometimento dos envolvidos nas parcerias para organização do polo.

Os cursos foram ofertados em mais de um polo, e considerou-se também importante analisar os dados sobre a sala de aula de acordo com o polo, para obter uma melhor avaliação também dos polos. Verifica-se pela Tabela 31 que o Polo de Frutal é o que apresenta as salas de aulas mais adequadas (*amplas, arejadas, bem iluminadas, mobiliário adequado*), com 88,89%. Considerando o mesmo conceito de avaliação da sala de aula, o Polo de Formiga é o que apresenta salas de menos

adequadas para os cursos, com 31,25%. Como se vê, há uma variação expressiva na avaliação da estrutura das salas de aulas de acordo com os polos.

**Tabela 31 – Salas de aulas do polo de apoio presencial nos polos**

	Amplas, arejadas, bem iluminadas, mobiliário adequado.	Arejadas, bem iluminadas, mobiliário satisfatório e pequenas em relação ao número de estudantes.	Bem iluminadas, mobiliário satisfatório, mal ventiladas e pequenas em relação ao número de estudantes.	Mal ventiladas, mal iluminadas, pequenas em relação ao número de estudantes, mobiliário razoavelmente satisfatório.	Mal arejadas, mal iluminadas, com mobiliário inadequado, e pequenas em relação ao número de estudantes.
Araçuaí	31,58%	21,05%	23,68%	15,79%	7,89%
Bom Despacho	45,45%	27,27%	18,18%	9,09%	0,00%
Campos Gerais	66,67%	14,29%	14,29%	4,76%	0,00%
Conceição do Mato Dentro	87,50%	0,00%	12,50%	0,00%	0,00%
Conselheiro Lafaiete	66,67%	16,67%	5,56%	5,56%	5,56%
Corinto	85,00%	5,00%	10,00%	0,00%	0,00%
Formiga	31,25%	27,08%	25,00%	10,42%	6,25%
Frutal	88,89%	11,11%	0,00%	0,00%	0,00%
Governador Valadares	42,55%	14,89%	19,15%	19,15%	4,26%
Januária	50,00%	25,00%	25,00%	0,00%	0,00%
Montes Claros	62,50%	6,25%	6,25%	25,00%	0,00%
Uberaba	66,67%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

De acordo com as diretrizes da Capes/UAB apresentadas em seu site, os polos devem disponibilizar uma infraestrutura capaz de atender as demandas dos cursos. Isso significa que deve dispor de condições adequadas de conforto ambiental, além de iluminação acústica e ventilação, garantindo o pleno desenvolvimento das atividades previstas no curso, bem como os serviços de comunicação que incluem acesso à internet, entre outros (CAPES, 2018).

A Tabela 32 apresenta dados sobre a adequação dos laboratórios de ensino dos polos de apoio presencial dos cursos de graduação a distância. Essa adequação é referente às diretrizes estabelecidas pela Capes sobre as condições listadas anteriormente.

**Tabela 32 – Laboratório de ensino por curso**

	<b>Adequado</b>	<b>Pouco adequado</b>	<b>Inadequado</b>	<b>Não sei responder</b>
Geografia Bacharelado	34,88%	39,53%	6,98%	18,60%
Ciências Biológicas Licenciatura	75,56%	22,22%	2,22%	0,00%
Matemática Licenciatura	46,88%	34,38%	6,25%	12,50%
Química Licenciatura	80,00%	10,00%	10,00%	0,00%
Pedagogia Licenciatura	59,57%	26,95%	3,55%	9,93%
<b>Total</b>	<b>57,95%</b>	<b>27,56%</b>	<b>4,59%</b>	<b>9,19%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Verificou-se na Tabela 32 que o curso de Química foi o que apresenta melhor adequação de seus laboratórios de ensino, com 80,00%, seguido pelo curso de Ciências Biológicas, com 75,56%, e do curso de Pedagogia, com 59,57%. Indicado pelos egressos que esse espaço é adequado para as práticas aplicadas durante o curso.

Considerou-se relevante observar as condições do laboratório de ensino de cada polo, conforme a Tabela 33.

**Tabela 33 – Laboratório de ensino nos polos**

	<b>Adequado</b>	<b>Pouco adequado</b>	<b>Inadequado</b>	<b>Não sei</b>
Araçuaí	55,26%	31,58%	2,63%	10,53%
Bom Despacho	60,00%	20,00%	10,00%	10,00%
Campos Gerais	61,90%	28,57%	0,00%	9,52%
Conceição do Mato Dentro	75,00%	12,50%	0,00%	12,50%
Conselheiro Lafaiete	41,67%	41,67%	8,33%	8,33%
Corinto	60,00%	25,00%	0,00%	15,00%
Formiga	43,75%	37,50%	12,50%	6,25%
Frutal	88,89%	11,11%	0,00%	0,00%
Governador Valadares	72,34%	14,89%	4,26%	8,51%
Januária	50,00%	25,00%	25,00%	0,00%
Montes Claros	68,75%	25,00%	0,00%	6,25%
Uberaba	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%
<b>Total</b>	<b>67,50%</b>	<b>20,99%</b>	<b>4,82%</b>	<b>8,40%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A Tabela 33 revela que o polo que apresentou o laboratório de ensino mais adequado foi o Polo de Uberaba, com 100%, seguido pelo Polo de Frutal, com 88,89% dos egressos afirmando que as condições dos laboratórios de ensino foram adequadas. De modo geral, os laboratórios foram avaliados como adequados, com 67,50%, mas os polos apresentaram uma avaliação expressivamente variada: há polos muito bem avaliados e outros mal avaliados, com um percentual de diferença de quase 60%.

Os dados sobre as condições dos polos, infraestruturas das salas de aulas e laboratórios, são importantes para uma análise global dos cursos ofertados e para o Programa UAB. Para Arruda (2018) e Pimenta (2019), é necessário garantir uma infraestrutura adequada nos polos presenciais para que haja de fato uma democratização da Educação Superior por meio da EaD, caso contrário o processo formativo perderá em qualidade, aspecto presente nos critérios de avaliação dos cursos.

A Tabela 34 apresenta dados sobre as condições dos laboratórios de informática dos polos de apoio presencial de acordo com os egressos dos cursos de graduação a distância.

**Tabela 34 – Laboratório de informática por curso**

	<b>Adequado</b>	<b>Pouco adequado</b>	<b>Inadequado</b>	<b>Não sei responder</b>
Geografia Bacharelado	59,52%	35,71%	2,38%	2,38%
Ciências Biológicas Licenciatura	72,73%	25,00%	2,27%	0,00%
Matemática Licenciatura	65,63%	21,88%	9,38%	3,13%
Química Licenciatura	73,68%	21,05%	5,26%	0,00%
Pedagogia Licenciatura	64,54%	29,79%	2,84%	2,84%
<b>Total</b>	<b>64,66%</b>	<b>27,92%</b>	<b>3,53%</b>	<b>2,12%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Verificou-se que, de acordo com a Tabela 34, o curso de Química foi o que apresentou melhor adequação de seus laboratórios de ensino, com 73,68% de seus egressos, esses dados indicam que o laboratório de informática é apropriado para as práticas aplicadas durante o curso. De modo geral, a maioria dos egressos, 64,66%, consideram o laboratório de ensino adequado para suas atividades acadêmicas.

Observaram-se também as condições do laboratório de informática de cada polo, conforme Tabela 35.

**Tabela 35 – Laboratório de informática nos polos**

(Continua)

	<b>Adequado</b>	<b>Pouco adequado</b>	<b>Inadequado</b>	<b>Não sei responder</b>
Araçuaí	60,53%	31,58%	5,26%	2,63%
Bom Despacho	80,00%	10,00%	0,00%	10,00%
Campos Gerais	71,43%	28,57%	0,00%	0,00%
Conceição do Mato Dentro	87,50%	0,00%	12,50%	0,00%
Conselheiro Lafaiete	52,78%	38,89%	8,33%	0,00%
Corinto	65,00%	20,00%	0,00%	15,00%

**Tabela 35 – Laboratório de informática nos polos**

	(Conclusão)			
Formiga	51,06%	42,55%	6,38%	0,00%
Frutal	77,78%	22,22%	0,00%	0,00%
Governador Valadares	80,43%	15,22%	4,35%	0,00%
Januária	66,67%	33,33%	0,00%	0,00%
Montes Claros	68,75%	25,00%	0,00%	6,25%
Uberaba	66,67%	33,33%	0,00%	0,00%
<b>Total</b>	<b>64,50%</b>	<b>27,48%</b>	<b>4,20%</b>	<b>2,29%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A Tabela 35 revela que o polo que apresentou avaliação positiva para o laboratório de informática foi o de Conceição do Mato Dentro, com 87,50%, seguido pelo polo de Governador Valadares, com 80,43% dos egressos que afirmaram que as condições dos laboratórios de ensino foram adequadas. De modo geral, os laboratórios de informática foram avaliados como adequado, com 64,50%.

De acordo com Gomes (2016) o acesso e o bom funcionamento dos recursos tecnológicos do polo de apoio presencial são imprescindíveis para qualidade de um curso de graduação a distância. Além de auxiliar nas atividades acadêmicas, o seu uso pedagógico contribuiu para a capacitação profissional dos alunos.

A Tabela 36 apresenta informações sobre as condições da biblioteca dos polos de apoio presencial por curso. Apresenta ainda dados sobre o acervo disponível para o egresso e também sobre as condições de acesso e conforto das bibliotecas.

**Tabela 36 – Biblioteca do polo por curso**

(Continua)

<b>Como você avalia o acervo da biblioteca do polo, quanto à atualização, face às necessidades curriculares do seu curso?</b>				
	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Geografia Bacharelado	16,28%	46,51%	25,58%	11,63%
Ciências Biológicas Licenciatura	60,00%	37,78%	2,22%	0,00%
Matemática Licenciatura	34,38%	40,63%	21,88%	3,13%
Química Licenciatura	70,00%	25,00%	5,00%	0,00%
Pedagogia Licenciatura	43,97%	39,01%	9,22%	7,80%
<b>Total</b>	<b>42,76%</b>	<b>38,87%</b>	<b>11,66%</b>	<b>6,01%</b>
<b>Quanto ao horário de funcionamento da biblioteca, atendeu às suas necessidades?</b>				
	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Geografia Bacharelado.	34,88%	39,53%	11,63%	13,95%
Ciências Biológicas Licenciatura.	60,00%	33,33%	6,67%	0,00%
Matemática Licenciatura.	56,25%	25,00%	12,50%	6,25%
Química Licenciatura.	73,68%	21,05%	5,26%	0,00%
Pedagogia Licenciatura.	62,68%	20,42%	4,93%	11,97%
<b>Total</b>	<b>57,60%</b>	<b>25,80%</b>	<b>7,07%</b>	<b>8,83%</b>

**Tabela 36 – Biblioteca do polo por curso**

(Conclusão)

<b>As instalações para leitura e estudo atenderam as suas recomendações?</b>				
	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Geografia Bacharelado	44,19%	34,88%	9,30%	11,63%
Ciências Biológicas Licenciatura	62,22%	33,33%	4,44%	0,00%
Matemática Licenciatura	50,00%	34,38%	12,50%	3,13%
Química Licenciatura	77,78%	16,67%	5,56%	0,00%
Pedagogia Licenciatura	60,56%	25,35%	7,75%	6,34%
<b>Total</b>	<b>57,60%</b>	<b>28,27%</b>	<b>7,77%</b>	<b>5,30%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Dentre os critérios analisados, verificou-se que as instalações para leitura e o horário de funcionamento foram os melhores avaliados, ambos com 57,60%. Já o acervo bibliográfico, em face das necessidades curriculares dos cursos, foi o pior dos critérios avaliados, com 42,76%.

Observou-se que a maioria dos egressos do curso de Química consideraram a biblioteca adequada em todos os critérios avaliados (acervo bibliográfico, com 70%, horário de funcionamento, com 73,68%, e instalações para leitura e estudo, com 77,78%). Esse resultado difere do curso Geografia, em que a maioria dos seus egressos apenas considerou as instalações para leitura e estudo adequadas, com 41,19%.

Prosseguindo, a Tabela 37 apresenta dados sobre a avaliação das bibliotecas de cada polo de apoio presencial, conforme os critérios já analisados que abordam o acervo bibliográfico, o funcionamento e as instalações de leitura e estudo.

**Tabela 37 – Avaliação da Biblioteca por polo**

(Continua)

<b>Como você avalia o acervo da biblioteca do polo, quanto à atualização, face às necessidades curriculares do seu curso?</b>				
	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Araçuaí	47,37%	42,11%	7,89%	2,63%
Bom Despacho	50,00%	10,00%	30,00%	10,00%
Campos Gerais	19,05%	47,62%	28,57%	4,76%
Conceição do Mato Dentro	62,50%	12,50%	25,00%	0,00%
Conselheiro Lafaiete	27,78%	55,56%	13,89%	2,78%
Corinto	30,00%	30,00%	25,00%	15,00%
Formiga	31,25%	39,58%	10,42%	18,75%
Frutal	77,78%	22,22%	0,00%	0,00%
Governador Valadares	53,19%	44,68%	2,13%	0,00%
Januária	25,00%	25,00%	50,00%	0,00%
Montes Claros	62,50%	25,00%	6,25%	6,25%
Uberaba	66,67%	0,00%	0,00%	33,33%

Tabela 37 – Avaliação da Biblioteca por polo

(Conclusão)

Quanto ao horário de funcionamento da biblioteca, atendeu às suas necessidades?				
	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Araçuaí	71,05%	21,05%	5,26%	2,63%
Bom Despacho	63,64%	9,09%	9,09%	18,18%
Campos Gerais	47,62%	28,57%	14,29%	9,52%
Conceição do Mato Dentro	62,50%	12,50%	25,00%	0,00%
Conselheiro Lafaiete	55,88%	32,35%	11,76%	0,00%
Corinto	50,00%	25,00%	10,00%	15,00%
Formiga	41,67%	22,92%	4,17%	31,25%
Frutal	66,67%	33,33%	0,00%	0,00%
Governador Valadares	72,34%	25,53%	2,13%	0,00%
Januária	66,67%	0,00%	33,33%	0,00%
Montes Claros	56,25%	31,25%	6,25%	6,25%
Uberaba	66,67%	0,00%	0,00%	33,33%
Como eram as instalações para leitura e estudo?				
	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Araçuaí	42,11%	50,00%	5,26%	2,63%
Bom Despacho	70,00%	10,00%	10,00%	10,00%
Campos Gerais	47,62%	23,81%	23,81%	4,76%
Conceição do Mato Dentro	75,00%	25,00%	0,00%	0,00%
Conselheiro Lafaiete	52,78%	36,11%	11,11%	0,00%
Corinto	55,00%	25,00%	5,00%	15,00%
Formiga	58,33%	18,75%	6,25%	16,67%
Frutal	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Governador Valadares	70,21%	23,40%	6,38%	0,00%
Januária	33,33%	33,33%	33,33%	0,00%
Montes Claros	60,00%	26,67%	6,67%	6,67%
Uberaba	66,67%	33,33%	0,00%	0,00%
<b>Total</b>	<b>58,02%</b>	<b>27,10%</b>	<b>8,02%</b>	<b>5,73%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Verificou-se, conforme indicado na Tabela 37, que a biblioteca do Polo de Frutal foi considerada a mais adequada (acervo bibliográfico, com 77,78%, horário de funcionamento, com 66,67%, e instalações para leitura e estudo, com 100%).

Como se vê, as condições das estruturas dos polos variam consideravelmente de acordo com o polo avaliado. Observou-se que, apesar de ser estabelecida pelo MEC uma condição mínima para que um polo de apoio presencial esteja em funcionamento, ainda falta uma padronização para implementação dos polos e fiscalização para garantir que o seu funcionamento atenda aos requisitos mínimos e garanta condições para que seja desenvolvido o ensino nesses lugares.

Sobra essa questão, a Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017 do Mec, que dispõe sobre credenciamento de instituições e oferta de cursos superiores a distância, prevê que deverá ser avaliado *in loco* a infraestrutura dos polos de EaD, bem como os recursos tecnológicos e o acervo bibliográfico. Além disso, prevê salas

de aula ou auditório, laboratórios de informática, laboratórios específicos ou virtuais e acervo físico ou digital de bibliografias básica e complementar. Ainda de acordo com a portaria, toda a infraestrutura deverá estar em consonância com a proposta pedagógica prevista no curso.

A Tabela 38 apresenta dados sobre a avaliação dos profissionais que atuaram diretamente na didática e pedagogia dos cursos de graduação a distância (professores, tutores e coordenadores pedagógicos de cursos). Sendo que foi calculada uma média ponderada de 1 a 5, em que 1 representava péssimo e 5 ótimo. De modo geral, a avaliação desses profissionais foi ótima. Os professores obtiveram uma média ponderada de 4,52, já os tutores receberam média ponderada de 4,30. Os coordenadores pedagógicos dos cursos foram avaliados com uma média ponderada de 4,45.

**Tabela 38 – Desempenho dos profissionais da EaD nos cursos**

<b>Professores</b>	
	Média ponderada (1 a 5)
Geografia Bacharelado	4,48
Ciências Biológicas Licenciatura	4,47
Matemática Licenciatura	4,38
Química Licenciatura	4,63
Pedagogia Licenciatura	4,68
<b>Total</b>	<b>4,52</b>
<b>Tutores</b>	
	Média ponderada (1 a 5)
Geografia Bacharelado	4,33
Ciências Biológicas Licenciatura	4,27
Matemática Licenciatura	4,25
Química Licenciatura	4,16
Pedagogia Licenciatura	4,53
<b>Total</b>	<b>4,3</b>
<b>Coordenador</b>	
	Média ponderada (1 a 5)
Geografia Bacharelado	4,5
Ciências Biológicas Licenciatura	4,29
Matemática Licenciatura	4,16
Química Licenciatura	4,79
Pedagogia Licenciatura	4,54
<b>Total</b>	<b>4,45</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Verificou-se, conforme indicado na Tabela 38, que os professores do curso de Pedagogia registraram a maior média ponderada, com 4,68, seguido pelo curso de Química, com 4,63. Já a média ponderada mais baixa na avaliação dos professores foi no curso de Matemática, com 4,38. Como se vê, os professores de todos os cursos foram bem avaliados, reforçando a defesa de Arruda e Arruda (2015), que afirmam que a figura do professor é insubstituível e fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre os tutores dos cursos, a Tabela 38 apresenta também dados da avaliação dos egressos e mostra que os professores do curso de Pedagogia tiveram maior média ponderada, 4,53, seguido dos professores do curso de Química, com a menor média, 4,16. Apesar ser mais baixa do que a média ponderada dos professores, é uma média que varia entre bom e ótimo. A figura do tutor no processo de ensino e aprendizagem é discutida por alguns autores, tais como Pereira (2017), Zuin (2006), Alonso (2010) e Hernandez (2017), que concordam que há falta de entendimento sobre os limites da atuação dos professores e tutores da EaD.

De acordo com a Portaria da Capes nº 183 de 2016, é exigido que o profissional tenha formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior (BRASIL, 2016). Porém, sua atuação é limitada pela primeira resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2016, que define que “todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD” (BRASIL, 2016, p. 1). Ou seja, apesar de exigir formação e experiência na docência, a atividade docente não é clara no texto da portaria.

Ainda sobre a Tabela 38, verificou-se que os coordenadores de cursos foram avaliados pelos egressos também de modo satisfatório, todos com média entre bom e ótimo. O coordenador do curso de Química apresentou média ponderada mais alta, com 4,79, seguido do coordenador do curso de Pedagogia com a média de 4,54.

De acordo com a primeira resolução da CNE de 2016, o coordenador pedagógico exerce uma atividade de docência, já que suas funções também envolvem conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica (BRASIL, 2016). Além disso, a Portaria nº 183 de 2016 considera dois tipos de coordenadores de curso, o I e II. Sendo que o coordenador de curso I é exigido experiência de 3 (três) anos no magistério

superior e atuar em atividades de coordenação dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos. Já o coordenador de curso II exerce as mesmas atividades, porém a exigência é a formação nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério (BRASIL, 2016).

A Tabela 39 apresenta dados sobre a avaliação dos egressos referente ao coordenador do polo, responsável pelo processo de execução da EaD. Essa avaliação é baseada em uma média ponderada de 1 a 5, em que 1 representava péssimo e 5 ótimo. Verificou-se que os coordenadores foram bem avaliados pelos egressos, totalizando uma média ponderada de 4,28.

**Tabela 39 – Coordenador de polo**

<b>Polo</b>	<b>Média ponderada (1 a 5)</b>
Araçuaí	4,29
Bom Despacho	4,73
Campos Gerais	4,20
Conceição do Mato Dentro	4,25
Conselheiro Lafaiete	4,00
Corinto	4,05
Formiga	4,35
Frutal	4,78
Governador Valadares	4,17
Januária	4,00
Montes Claros	3,88
Uberaba	4,67
<b>Total</b>	<b>4,28</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A análise da Tabela 39 revela que o coordenador de polo melhor avaliado foi o de Frutal, com média ponderada de 4,78, seguido por Bom Despacho, com 4,73, e o de Uberaba, com 4,67. Já o coordenador de polo que registrou a menor média foi o de Montes Claros, com 3,88.

De acordo com a Portaria nº 183 de 2016, é função do coordenador de polo atuar em atividades de coordenação e supervisão de infraestrutura a ser disponibilizada em perfeitas condições de uso para viabilizar atividades realizadas no âmbito do polo, sendo exigido que ele tenha 1 (um) ano de experiência no magistério e formação de nível superior (BRASIL, 2016).

Pode-se afirmar que o polo de apoio presencial é o espaço físico mais importante da EaD, é referência das IES para os alunos. Administrar esse espaço não é tarefa fácil, já que também é exigido desse profissional a habilidade de gerir

peças, relacionar com todas as instâncias e de cumprir as funções estabelecidas pela Capes.

Nesse sentido, Gomes (2016) afirma que o coordenador de polo necessita de “conhecimentos e ferramentas para organizar devidamente o espaço físico do polo, e também é exigido que ele tenha saberes e habilidades que envolvem desde conhecimento tecnológico, burocrático e também que ele estabeleça ligação com o mantenedor das IES” (GOMES, 2016, p. 81.). Para Santos (2016), uma boa atuação do coordenador do polo é capaz de contribuir para o desenvolvimento social local e regional de onde polo está inserido, isso porque a sua proximidade com a comunidade ajuda na identificação de demandas e, conseqüentemente, na realização de um trabalho em prol das necessidades locais.

Finalizando, a Tabela 40 também apresenta dados referentes à gestão da EaD, no que se refere às secretarias dos cursos e ao Caed. Essa avaliação é baseada em uma média ponderada de 1 a 5, em que 1 representava péssimo e 5 ótimo. De modo geral, a gestão da EaD recebeu uma qualificação entre boa e ótima. Verificou-se que as secretarias dos cursos auferiram uma média ponderada de 4,31 e o Caed, 4,33.

**Tabela 40 – Gestão da EaD**

<b>Secretaria do curso</b>	
<b>Curso</b>	<b>Média ponderada (1 a 5)</b>
Geografia Bacharelado	4,29
Ciências Biológicas Licenciatura	4,42
Matemática Licenciatura	3,97
Química Licenciatura	4,42
Pedagogia Licenciatura	4,46
<b>Total</b>	<b>4,31</b>
<b>Centro de Apoio a Educação a Distância da UFMG (Caed/UFMG)</b>	
<b>Curso</b>	<b>Média ponderada (1 a 5)</b>
Geografia Bacharelado	4,29
Ciências Biológicas Licenciatura	4,51
Matemática Licenciatura	4
Química Licenciatura	4,32
Pedagogia Licenciatura	4,57
<b>Total</b>	<b>4,33</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como se vê, as secretarias têm um papel importante na administração dos cursos, já que são responsáveis pela orientação, acompanhamento e execução das

atividades de controle escolar nas unidades acadêmicas, além de apoiarem toda a administração acadêmica. A análise da Tabela 40 revela que a secretaria do curso de Pedagogia foi a melhor avaliada, com média ponderada de 4,46, seguida da secretaria de Ciências Biológicas e de Química, com 4,42. A secretaria do curso de Matemática registrou menor média ponderada, com 3,97.

Observou-se que o Caed foi melhor avaliado pelos egressos do curso de Pedagogia, com uma média ponderada de 4,57, seguido do curso Ciências Biológicas, com 4,51 e Química, com 4,32.

Pode-se afirmar que desde a sua implantação, em 2003, o Caed tem atuado na sistematização no aprimoramento da gestão da EaD na UFMG, a fim de ampliar e institucionalizar a modalidade na universidade e assim formar com qualidade, os estudantes dos cursos EaD ofertados de modo inclusivo e democrático (CORRADI; QUIRINO; MACHADO, 2013).

## 8 PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOBRE FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: DADOS DA ENTREVISTA

Este capítulo analisa os dados obtidos nas entrevistas concedidas pelos egressos dos cursos de graduação a distância da UFMG. Pretendeu-se descrever e analisar os fatores determinantes para a inserção nos cursos, bem como o processo de formação, a capacitação para o mercado de trabalho e os impactos identificados a partir da trajetória dos egressos. Além da análise das transcrições das entrevistas, realizou-se a triangulação dos dados por meio dos dados do *survey* e do levantamento documental. Nesse sentido, foram entrevistados 10 egressos de 7 polos distintos, envolvendo pelo menos 1 egresso de cada curso. Para garantir o anonimato dos respondentes, foram utilizados nomes fictícios, atendendo aos princípios éticos na pesquisa conforme orientações do Coep/UFMG.

### 8.1 O que dizem os egressos sobre o curso?

O perfil dos egressos dos cursos de graduação a distância da UFMG foi obtido por meio de *survey*. Verificou-se que a escolha por um curso na modalidade a distância está condicionada ao perfil, como relatam esses egressos:

[O ingresso no curso] por ser a distância e por ter uma **flexibilidade de horário** e ter compromisso de uma vez por semana está na escola, que era aos sábados, isso ajudou bastante. **Porque a gente trabalha**, então tem de **conciliar estudo, trabalho e família**, já que eu também sou casado e tenho filhos [...] (Hélio, Professor, 43 anos, Governador Valares-MG).

Optei pelo curso a distância por ser mais condizente com a **minha realidade de mãe, de esposa, de filha**. Meus pais moravam no interior e me demandava muita atenção por estarem idosos. **Eu não teria condições de ficar indo para uma faculdade**. Disponibilizar 5 horas para o ensino presencial, no horário determinado [...] eu vi a possibilidade de fazer a distância pela minha própria condição e pela possibilidade de organizar meu horário (Francis, Pedagogia EaD, Coordenadora Pedagógica, 46 anos, Conselheiro Lafaiete-MG).

Por causa da **disponibilidade do tempo, eu tinha que trabalhar e o polo EaD era perto de casa**. Eu estava acompanhando os meus filhos que ainda estavam na adolescência. Ficar o dia inteiro numa sala de aula, ter que ir para outra cidade para fazer curso, para mim estava fora de cogitação (Nelma, Professora, 55 anos, Corinto-MG).

Como eu trabalhava e estava cansada de ter que ir para faculdade todos os dias, então eu optei por fazer o curso a distância para facilitar, já que eu **não precisava ficar indo para universidade todos os dias** e também pelo fato

de ser um curso gratuito e de uma universidade que tem nome, tem peso (Sinara, Pedagogia EaD, Diretora Escolar, 44 anos, Formiga-MG).

Como se vê, a escolha pela modalidade a distância está associada ao perfil dos egressos e sua condição socioeconômica. Nos depoimentos, os egressos optaram pela flexibilidade de horário presente no processo de ensino e aprendizagem da EaD. Interferiu nessa escolha, além de outros aspectos, a rotina desses egressos, uma vez que muitos deles precisavam administrar o tempo e conciliar emprego e cuidado com a família.

Sobre esse aspecto, convém destacar que Arruda (2018) considera que os alunos da EaD possuem singularidades menos presentes nos alunos dos cursos presenciais. Verificou-se que percentual significativo de egressos são casados, tem filhos e estão inseridos no mercado de trabalho. Essas condições interferem na continuidade dos estudos desses alunos.

Ainda sobre esses relatos, constata-se que outro aspecto preponderante no ingresso dos cursos de graduação a distância da UFMG foi a gratuidade do ensino, presente nos depoimentos de Nelma e Sinara. Nessa direção, verificou-se:

Eu queria muito a área da educação e para mim **tinha que ser uma escola pública** porque não fazia parte da minha realidade pagar um curso privado. (Francis, Pedagogia EaD, Coordenadora Pedagógica, 46 anos, Belo Horizonte-MG).

Meu objetivo era fazer Psicologia só que quando eu estava concluindo Ensino Médio. A minha mãe era professora e a gente estava passando por uma fase um pouco difícil financeiramente, então eu não tinha condições de sair de Valadares para fazer graduação fora. Na época não tinha ainda universidade pública, agora já tem, **eu não tinha condições de pagar o curso** de Psicologia, porque na época era caro para gente (Heloisa, Professora, 29 anos, Governador Valadares-MG).

Outro egresso revelou:

[...] Ou seja, eu **não tinha essa oportunidade na educação pública** e universidade pública presencial com essa flexibilidade de horário e sem ter que ir todo dia. Eu realmente poderia ter concluído o curso, poderia ter feito outro curso, talvez [...] mas eu queria esse curso. **Talvez não teria concluído** na época em que conclui porque a dificuldade era muito grande, **ser público e ser nessa modalidade fez toda diferença** (Hélio, Professor, 43 anos, Governador Valadares-MG).

Como se vê, esses depoimentos mostram que, além da flexibilidade de horário para o estudo, a oferta de ensino público foi importante para o acesso à Educação

Superior. No depoimento da Francis, o acesso ao curso pretendido era mais fácil, mas a opção era paga, o que inviabilizava a sua formação. Já Hélio, na ausência da oferta, a única opção seria fazer o curso em uma instituição privada, podendo inviabilizar ou atrasar o seu acesso à Educação Superior, até mesmo o levaria a escolher outro curso.

A interiorização do acesso à Educação Superior foi uma das principais finalidades dos cursos ofertados pela UAB e o aspecto dessa distribuição territorial dos cursos foi considerado no depoimento dos egressos, ao relatarem que:

Se não fizesse esse curso, talvez eu teria ido para outra cidade, só que eu era muito jovem, eu acho que o que aconteceria seria eu ficar parada por alguns anos, talvez uns dois anos. Eu estava preparando para o vestibular para Federal. Porque naquela época eu queria muito fazer uma universidade federal e **tinha esse medo de sair da cidade, morar longe, fica longe da família**, sou muito apegada aos meus pais, então eu acho que eu ficaria parada por um tempo (Fernanda, Professora, 29 anos, Governador Valadares-MG).

O depoimento que segue revela:

Era um sonho estudar na UFMG, umas das melhores universidades do país, e **na região que eu morava era muito difícil alguém entrar na faculdade**. Na minha cidade poucas pessoas que concluíam o Ensino Médio continuavam os estudos. Eu morava em Lemo do Prado, o polo atendia toda aquela região ali, era legal, tinha culturas diferente, modos de vidas diferentes. De Lemo do Prado até o polo de Araçuaí eram 4 horas de viagem, porque a estrada era muito ruim mesmo (Pâmela, Gerente, 26 anos, Brasília-DF).

Como se vê, os depoimentos evidenciaram a dificuldade de acesso à Educação Superior para aqueles que residiam longe dos grandes centros urbanos e que a oferta da EaD foi uma mudança significativa, exigindo adaptações de diversas ordens e que muitos não estavam preparados, conforme verificou-se no primeiro depoimento. Já no segundo depoimento constatou-se que o polo de apoio presencial conseguiu atender regiões ainda mais distantes das cidades polos, como foi o caso de Lemo do Prado, localizado a mais 120 km de Araçuaí.

Sobre essa questão, Mill (2016) destaca que a UAB trouxe avanço na expansão do acesso à Educação Superior, aumentando o número de vagas e interiorizando essas ofertas de curso por meio da EaD. Também Corradi (2013) reforça a necessidade de políticas públicas de acesso à Educação Superior que atenda especialmente “pequenas cidades brasileiras afastadas dos grandes centros, uma

educação de qualidade que chegue até esta população marginalizada tornou-se o principal foco da adoção da EaD como metodologia que possa facultar o incremento do atendimento público no Ensino Superior” (CORRADI, 2013, p. 164).

Ainda sobre os aspectos de inserção nos cursos, também ficou evidente nos depoimentos que, no círculo familiar, eles foram os primeiros a ter acesso à Educação Superior. Segundo os egressos:

A família da minha mãe é uma família grande e **eu sou o único que tem curso superior**, tenho mais dois irmãos cada um tem uma profissão diferente, ligada a área de mecânica de automóveis e ninguém tem curso superior, primos, sobrinhos, ninguém da família da minha mãe. **Sou o único que tem o curso superior**, e isso já fez muita diferença para minha família (Hélio, Professor, 43 anos, Governador Valadares-MG).

Na minha família, todos são do Vale do Jequitinhonha. Meus pais não tinham nenhum curso superior. Mas eles sempre me incentivaram a estudar bastante. Eu fui a primeira a conseguir entrar em um curso superior (Pâmela, Gerente, 26 anos, Brasília-DF).

Outro egresso afirmou:

A minha família é de trabalhadores rurais. Eles não têm muita noção acadêmica. **Eu fui a primeira a concluir um curso superior**. Eles não tinham muito conhecimento [...] hoje a minha mãe diz assim: “A minha filha estudou na UFMG”. Mas eu acho que ela só replica, eu acho que ela não entende muito, eu acho que ela não assimila, meus irmãos também eles não têm clareza do que isso significa (Francis, Pedagogia EaD, Coordenadora Pedagógica, 46 anos, Conselheiro Lafaiete-MG).

Verificou-se a similaridade dos depoimentos, quando abordaram o significado da Educação Superior e como a mesma é percebida pelos familiares. Os depoimentos que seguem revelam que essa inserção no Ensino Superior influenciou diretamente os filhos dos egressos e, de certo modo, foi estímulo para que eles planejassem a inserção na Educação Superior. Para esses egressos:

Então o impacto que eu vejo hoje, alguns anos depois dessa inserção é que **hoje as minhas filhas são estudantes da UFMG, os meus sobrinhos querem entrar também**. Então eu vejo o impacto disso nos que vieram depois (Francis, Pedagogia EaD, Coordenadora Pedagógica, 46 anos, Conselheiro Lafaiete-MG).

Na minha família foi eu que consegui primeiro entrar num curso superior. **Depois disso já tem os meus sobrinhos e o meu filho interessado na continuidade do curso. Meu filho me disse que foi importante eu ter ingressado na faculdade com essa idade**. Se isso não ocorresse ele não teria coragem de continuar estudando. Hoje ele cursa Arquitetura e Urbanismo em Belo Horizonte (Nelma, Professora, 55 anos, Corinto-MG).

Verificou-se pelos depoimentos dos egressos que a formação no curso de graduação EaD impulsionou novas oportunidades no núcleo familiar. Nesse sentido, é importante destacar que a democratização do acesso à Educação Superior só acontece de fato quando ela reduz a desigualdade social reproduzida na educação.

Sobre esse ponto, destacam-se as contribuições de Bourdieu (2010), ao afirmar que um programa que oferece uma democratização apenas aparente acentua a estratificação social de modo legitimado. Ou seja, para cumprir o seu objetivo social, o acesso à educação deverá estar acompanhado de uma formação que possibilita ao sujeito oportunidades de mobilidade social e de melhorar a qualidade de sua vida e familiares.

### **8.1.1 O que dizem os egressos sobre a organização pedagógica do curso?**

Esse tópico apresenta análise dos depoimentos dos egressos sobre a organização pedagógica do curso. Observou-se, portanto, que a organização pedagógica do curso na modalidade a distância é flexível, diferenciada e, portanto, demanda uma postura de compromisso e autonomia dos alunos. Nesse sentido, verificou-se:

Eu já me acostumei e isso é importante, tem que ter perfil, o perfil daquele que estuda sozinho, para ser aluno da EaD. **Tem gente que não tem perfil, esse perfil de autonomia e de estudar sozinho.** (Hélio, Professor, 43 anos, Governador Valares-MG).

Eu amadureci com o curso, porque eu era jovem demais, **eu tive que aprender estudar sozinha.** Uma coisa que eu aprendi no curso e que eu levo para minha vida até hoje e passo para os meus alunos na escola é que você é responsável pela sua aprendizagem. Não interessa se você está fazendo um curso presencial ou se você faz a distância (Fernanda, Professora, 29 anos, Governador Valadares-MG).

[...] Porque é diferente você ter uma graduação, **você que ter um horário e você mesmo ser autônomo e se cobrar.** [...] No curso de graduação à Distância às vezes não tem esse *face to face* e você tem que provar que sabe e esse provar que sabe faz você buscar ter mais conhecimento, ter uma disciplina melhor para o seu estudo e a aprendizagem é consequência (Fátima, Pedagogia EaD, Diretora Escolar, 41 anos, Formiga-MG).

Como se vê, essa autonomia, de acordo com os depoimentos, está associada a um perfil esperado para o processo de ensino e aprendizagem da EaD, conforme depoimento do Hélio. Já Fernanda e Fátima entendem que essa modalidade demanda um aluno disciplinado. Sobre isso, verificou-se:

Eu indicaria o curso para **pessoas que gostam de estudar**, porque se a pessoa entrar achando que por ser EaD é mais fácil, que vai conseguir o diploma mais fácil, ela vai se frustrar. Quando eu entrei pensava que seria muito fácil, mais fácil que o presencial e quebrei a cara porque na verdade foi mais difícil. Então eu recomendo entre na EaD se gostar de estudar (Sinara, Pedagogia EaD, Diretora Escolar, 44 anos, Formiga-MG).

Coerente com essa visão, Abbad (2010) e Arruda (2018) afirmam que os aspectos da rotina de alunos da EaD influenciam na continuação de seus estudos. Por isso, no processo de ensino e aprendizagem, o perfil dos alunos, dos professores e dos tutores são fatores relevantes para a análise da evasão na EaD.

Verificou-se que, apesar de percentual significativo de egressos considerar o processo de ensino e aprendizagem autônomo, eles não ignoram a participação dos professores nesse processo. É o que se pode perceber nestes depoimentos:

Tem gente que nunca estudou a distância e aí me pergunta, então eu explico que primeiro o **professor passa a orientação do material para você estudar antes do encontro**, aí durante o encontro o **professor vai tirar possíveis dúvidas e esclarecer ou trazer outras informações** sobre o conteúdo disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou Moodle. Aí a gente senta e discute as informações. Mas daí para frente você tem que ser autônomo (Hélio, Professor, 43 anos, Governador Valares-MG).

[...] porque o processo de aprendizagem não é decoreba. Eu tinha minhas dúvidas e meus pensamentos. Primeiro tentava estudando e **se eu não chegasse a uma conclusão buscava ajuda do professor formador** (Heloisa, Professora, 29 anos, Governador Valadares-MG).

Pode-se afirmar que o processo de regulamentação da EaD na Educação Superior, de certo modo, ignorou o papel do docente no processo de ensino e aprendizagem, por considerar que esse processo seria totalmente autônomo e mediado apenas pelos recursos didáticos e tecnológicos. Verificou-se nos relatos que o professor é fundamental para o bom resultado desse processo (BRASIL, 1998). Além disso, o papel dos tutores também foi considerado relevante pelos egressos:

Foi fundamental foi ter o encontro presencial aos sábados. **Além disso a gente tinha tanto os tutores presenciais e os tutores a distância**, com bastante frequência no polo e isso ajudava muito (Heloisa, Professora, 29 anos, Governador Valadares-MG).

**Vários tutores estimularam** a relação pedagógica entre os alunos, apesar ter havido apenas dois trabalhos de campo eles foram extremamente produtivos (Felipe, Professor, 42 anos, Uberaba-MG).

Em outro depoimento, verificou-se:

**O tutor de química que ficava no Polo também ajudava muito**, de modo geral, ele nos ajudava muito. Eles davam um suporte grande, com material complementar, nas aulas práticas (Kátia, Professora, 41 anos, Montes Claros-MG).

Sobre essa questão, Zuin (2006), Alonso (2010) e Hernandez (2017) afirmam que há falta de entendimento sobre os limites da atuação do tutor no processo de ensino e aprendizagem. Porém, os relatos dos egressos atestam a participação ativa dos tutores nesse processo. Esses dados reforçam a demanda por discussões e reconhecimento legal da atuação do tutor na docência e um modelo de contratação mais estável para esses profissionais (PEREIRA, 2017; ARRUDA, 2018).

Sobre a atuação dos tutores, Felipe destacou como uma das ações dos tutores o estímulo na relação entre os alunos. Sobre esse ponto, alguns egressos afirmaram:

A gente tinha essa dinâmica, a **gente ia sempre juntas e voltávamos juntas, dividíamos a gasolina, durante a semana a gente se comunicava bastante sobre questões dos componentes curriculares**. A gente às vezes saía juntas, até mesmo saídas eventuais fora das questões acadêmicas, mas também nos reunimos para estudar. Alguns conseguiram escrever artigos juntos, apresentar trabalho em congressos e seminários. (Francis, Pedagogia EaD, Coordenadora Pedagógica, 46 anos, Conselheiro Lafaiete-MG).

**A gente tinha um grupo** que reunia toda semana lá no polo, para sanar as dúvidas que a gente tinha, problemas relativos as atividades que apareciam nos estudos (Sinara, Pedagogia EaD, Diretora Escolar, 44 anos, Formiga-MG).

**A principal coisa que me ajudou a não desistir do curso foi um grupo de estudos que a gente formou**, era eu e mais três amigos. Logo no início do curso criamos esse grupo. No início eu não participava tanto porque eu não tinha muito tempo, eu trabalhava o dia todo e não tinha tanta disponibilidade. Mas depois eu acabei conseguindo me organizar e a gente criou esse grupo de estudo, a gente se encontrava duas, três vezes por semana e estudávamos juntos (Heloisa, Pedagogia EaD, Professora, 29 anos, Governador Valadares-MG).

Esses depoimentos têm estreita relação com a abordagem de Freire (1981) e Vygotsky (1994). Para esses teóricos, o processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio da interação entre os sujeitos desse processo. Os depoimentos permitem afirmar que a interação entre os alunos contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem.

Os depoimentos ainda permitem afirmar que o recurso didático mais citado pelos egressos foram os livros, dado que coincide com os resultados do *survey* que

destacou o uso desse subsídio pedagógico. Sobre os recursos pedagógicos, verificou-se:

**Eu me lembro muito do material Veredas**, parecia que o livro conversava com a gente. Eu tenho que citar o material Veredas, porque ele **foi um material muito rico**. Quando apresentava qualquer conteúdo, mesmo que fosse até o conteúdo que a gente não tinha muita familiaridade, como Psicologia da Educação, a Matemática que era um “bicho de sete cabeças” para muita gente. **O material tinha uma linguagem muito acessível para nós**, tanto que os meus livros ficam guardados para ser frequentemente consultados porque eu sempre volto e retomo o meu material do curso (Francis, Pedagogia EaD, Coordenadora Pedagógica, 46 anos, Conselheiro Lafaiete-MG).

**A bibliografia de Leitura era de boa qualidade**. Tínhamos uma carga de leitura boa. Alguns materiais foram elaborados pela UFMG. Recebemos no segundo ano. Muito bom (Felipe, Professor, 42 anos, Uberaba-MG).

**Os livros que estavam na biblioteca eram livros bons**. Isso também me ajudou. O tutor de Química que ficava no Polo também ele me ajudava muito (Kátia, Professora, 41 anos, Montes Claros-MG).

Como se vê, de modo geral, esses depoimentos sobre o recurso didático do curso EaD revelam que, na percepção dos egressos, eles eram satisfatórios, dado que também coincide com os resultados do *survey* na avaliação do critério *indicação bibliográfica dos professores nos planos de ensino se contribuíram para estudos e aprendizagens*. Esse item obteve uma média ponderada de 4,20 em uma escala de 1 a 5.

Sobre a mediação das TDICs no processo de ensino e aprendizagem, verificou-se:

Naquela época, início do curso não tinha o WhatsApp ainda, então **a gente conversava via e-mail ou pelo celular** mesmo. Eu lembro que quando tinha que entregar trabalhos, e sempre tem aqueles colegas que tem mais dificuldades, às vezes era eu que tinha dificuldade, a gente entrava em contato, perguntando como “você resolveu isso”, “como você vai resolver aquela atividade”, então era pelo celular e por e-mail mesmo que a gente interagia no curso (Fernanda, Professora, 29 anos, Governador Valadares-MG).

Eu **comunicava com os colegas de turma pelo computador usando o Facebook**. Eu resolvia as atividades do curso em **grupos de WhatsApp, Facebook**, porque todo mundo morava muito longe, quase ninguém morava em Araçuaí (Pâmela, Gerente, 26 anos, Brasília-DF).

Como se vê, as ferramentas de mediação eram telefone, Facebook, WhatsApp e e-mail, sendo essas utilizadas mais para comunicação entre os alunos. Já a

ferramenta mais citada para mediação pedagógica entre professores, tutores e alunos foram os fóruns de discussão que foram disponibilizados no AVA da UFMG. De acordo com os egressos:

Nós **trabalhávamos na plataforma Moodle e nos fóruns de discussão** também. Depois os fóruns acabaram morrendo, mas a interação era mais pelo Moodle, tivemos videoaulas, mas foram poucas (Felipe, Professor, 42 anos, Uberaba-MG).

Em outros depoimentos, egressos afirmaram:

Os **fóruns também eram úteis**. Eu era muito tímida eu tinha dificuldade de participar, então eu escrevia as dúvidas e uma amiga postava no fórum. (Heloisa, Professora, 29 anos, Governador Valadares-MG).

Essa tecnologia, essa interação nas redes sociais, ainda era uma novidade em 2012. Por isso o material, as orientações que iam para **o fórum eram de extrema relevância**. Então se o tutor a distância fazia uma pergunta, então a resposta era só aquela. Então essa interatividade para discussão mesmo era pouco aproveitada (Francis, Pedagogia EaD, Coordenadora Pedagógica, 46 anos, Conselheiro Lafaiete-MG).

Verificou-se também que essa prevalência do uso dos fóruns de discussão também foi destacada no *survey*, sendo o recurso das TDICs mais utilizado pelos egressos. Porém, constatou-se nos depoimentos que o uso desse recurso poderia ter sido mais eficiente. Assim:

Nós **trabalhávamos na plataforma moodle e nos fóruns dele**, depois os fóruns **acabaram morrendo**, mas a interação era pelo moodle. (Felipe, Professor, 42 anos, Uberaba - MG).

A única coisa que eu tenho a reclamar é que **as dúvidas que a gente mandava via internet era um pouco difícil para eles retornarem** para a gente. Era a única coisa que eu tinha dificuldade no curso. (Sinara, Pedagogia EaD, Diretora Escolar, 44 anos, Formiga - MG).

Como se vê, de acordo com os depoimentos de egressos os fóruns de discussão apresentavam uma dinâmica de interação limitada e muitos esperavam respostas mais rápidas para suas dúvidas. Pode-se inferir que muitos alunos não entenderam a dinâmica do fóruns de discussão e ainda assumiam uma postura de dependência.

Sobre essa questão, Gomes (2016) afirma que o uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem favorece a formação global nos cursos de licenciatura EaD e podem promover habilidades e competências para o desempenho profissional. Além

disso, os cursos de licenciatura têm a docência como base comum da formação e deverão articular teoria e prática para atuação na Educação Básica.

Outro aspecto destacado pelos egressos no processo de ensino e aprendizagem do curso foi o nível de exigência. Para eles:

**A gente era cobrado**, a gente tinha que demonstrar qualidade no que fazia e **ter essa cobrança exigia que a gente demonstrasse qualidade durante a formação. Essa exigência fez toda diferença** na minha atuação em sala de aula (Hélio, Professor, 43 anos, Governador Valadares-MG).

Tem pessoas que achavam que o curso a distância era mais fácil. Pelo contrário, **eu achei muito difícil** porque você tinha que ter disciplina. O aluno que não tinha disciplina não conseguiu concluir um curso a distância (Sinara, Pedagogia EaD, Diretora Escolar, 44 anos, Formiga-MG).

Constatou-se que os depoimentos sobre a alta exigência no processo de ensino e aprendizagem da EaD revelam associação com o critério de qualidade da formação no curso EaD. Nesse sentido:

As pessoas que entraram com esse pensamento com certeza se arrependeram, porque **foi um curso extremamente exigente**, com muita cobrança, mas não de cobranças descabidas, mas que de fato **visou a qualidade** (Leila, Ciências Biológicas EaD, Técnica de Laboratório, 38 anos, Teófilo Otoni-MG).

**Estou feliz com as cobranças do curso EaD porque hoje eu tenho tranquilidade em dizer que minha formação foi de qualidade.** Eu não tenho nenhum tipo de preocupação com isso (Hélio, Professor, 43 anos, Governador Valadares-MG).

Como se vê, o egresso entende que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem está relacionado com o grau de dificuldade do curso e com o nível de exigência ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Na percepção deles, o curso EaD foi exigente e, portanto, revelou qualidade.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem, a capacitação do egresso para atuar no mercado de trabalho verificou-se:

Até o presente momento **a demanda solicitada sobre a minha formação no meu campo de atuação profissional foi atendido. Isso devido a qualidade e pela formação que a gente teve.** Por tudo que a gente recebeu aqui, no que diz respeito aos conteúdos e as orientações. Também temos conseguido atender as demandas das escolas. Se há alguma demanda que por qualquer motivo não foi atendida, essa demanda não surgiu ainda (Hélio, Professor, 43 anos, Governador Valadares-MG).

Meu sonhei em trabalhar no laboratório. Então quando eu fiz a graduação eu vi uma possibilidade do meu sonho mais próximo. Eu concluí minha graduação em 2012 e eu prestei o concurso público ainda nesse mesmo ano. **E o que eu estava estudando foi de fundamental importância para minha aprovação**, tanto é que eu não precisei estudar a parte porque o conteúdo da prova era o que eu estava nas disciplinas que eu estava fazendo. E hoje **o conhecimento que eu adquiri, que é totalmente da área das biológicas, é 100% necessário para desenvolver o meu trabalho** tanto na área de laboratório, quanto na área de ensino. (Leila, Ciências Biológicas EaD, Técnica de Laboratório, 38 anos, Teófilo Otoni-MG).

Verificou-se nos depoimentos contentamento dos egressos com relação à formação recebida no curso e satisfação no que se refere às condições pessoais para cumprir com qualidade as atividades laborais. Além disso, reconheceram a inexistência de dificuldade insuperáveis nas práticas. Nesse sentido, a formação recebida deu a eles condições de atuarem com segurança.

Por outro lado, outros egressos indicaram alguns limites no processo de formação.

Eu acho **que faltou isso, mais prática nos trabalhos ambientais, nas áreas de pesquisa**, para a gente ter mais oportunidade (Nelma, Professora, 55 anos, Corinto-MG).

Outra egressa revelou:

Sendo professora, eu sinto que talvez **se eu tivesse tido** lá na graduação teria me ajudado muito, **é a questão da didática em sala de aula**. Eu acho que a maioria dos cursos superiores de licenciatura eles ainda carecem de mais orientações com relação à didática em sala de aula. Quando a gente sai do curso superior e vai direto para sala de aula, nossa intenção é ir trabalhar com aquilo que a gente estudou. E a prática é totalmente diferente da teoria que a gente estuda. Quando você entra em sala de aula é diferente. **Eu acho que o mesmo tendo os estágios supervisionado 1 e 2 ainda não foi suficiente** (Fernanda, Professora, 29 anos, Governador Valadares-MG).

Constatou-se nesses depoimentos que faltaram conteúdos que preparassem a atuação prática no mercado de trabalho. Pode-se inferir que a formação foi muito boa, mas não foi suficiente para atender as demandas da prática.

No que diz respeito à formação e à inserção o mercado de trabalho, vale destacar que todos egressos entrevistados, à época da entrevista, estavam trabalhando, a maioria na área da educação. Para Belloni (2003), um programa público de formação profissional bem avaliado é aquele que tem um nível de empregabilidade alto e é capaz de gerar renda para os seus egressos.

### 8.1.2 O que dizem os egressos sobre a infraestrutura dos polos?

Este tópico apresenta os resultados obtidos no levantamento junto aos egressos sobre a infraestrutura disponibilizada para oferta dos cursos nos polos de apoio presencial. Pretende-se mostrar uma análise geral da infraestrutura, considerando que os dados do *survey* apresentam também avaliação da infraestrutura por polo. Torna-se relevante destacar que cada polo tem sua estrutura e, por isso, apresentou resultados diferentes na avaliação realizada.

Os depoimentos que seguem revelam a percepção de egressos sobre o tema:

**No meu curso inteiro eu utilizei o Polo. Eu não tinha internet na minha casa. Eu ia para o Polo todos os dias**, principalmente quando estava naquela época apertada do curso. Eu permanecia no polo de tarde e à noite e ficava estudando até na hora de fechar (Nelma, Professora, 55 anos, Corinto-MG).

Com relação à estrutura **sempre dá para melhorar**. Eu acho que se os laboratórios fossem mais equipados seria melhor ainda, porque a gente ia conseguir desenvolver mais atividades (Fernanda, Professora, 29 anos, Governador Valadares-MG).

No nosso caso por exemplo **o polo estava sendo construído, terminou de ser construído logo após o primeiro semestre**, mas a gente acompanhou então algumas coisas. Recebemos o **material todo novo**, então isso foi um diferencial da primeira turma (Leila, Ciências Biológicas EaD, Técnica de Laboratório, 38 anos, Teófilo Otoni-MG).

Como se vê, nesses depoimentos os laboratórios foram focalizados, ou seja, apesar de oferecerem condições de uso, na avaliação dos egressos faltou oferecer uma estrutura ideal para realização de atividades práticas pedagógicas relativas ao curso.

Sobre a infraestrutura dos polos, a Portaria Normativa do MEC nº 11 estabelece que, além dos laboratórios de informática e os específicos, os polos devem ter salas de aula ou auditórios, sala de tutoria, bibliotecas com acervos físicos ou digitais. E suas instalações devem ter condições adequadas de conforto ambiental, além de iluminação, acústica e ventilação, garantindo assim o pleno desenvolvimento das atividades previstas no curso, bem como os serviços de comunicação que incluem acesso à internet, entre outros recursos fundamentais para oferta de cursos EaD (BRASIL, 2017).

Ainda sobre a infraestrutura disponível nos polos de apoio, verificou-se ainda outros aspectos relevantes:

Estruturalmente o nosso polo **tem um laboratório de informática que era muito precário, o sinal de internet era muito ruim**. Quando tínhamos atividades para realizar no Polo a gente não conseguia desenvolver, perdia às vezes horas e ninguém conseguia resolver o problema. O polo estava bem localizado. A gente entrava na cidade e era fácil de achar. **O espaço era bom era amplo dava para todo mundo estudar. A biblioteca era uma biblioteca de Polo mesmo, mas com acervo menor**, porém no final do curso, no penúltimo semestre o polo recebeu outros livros para outros cursos (Francis, Curso Pedagogia EaD, Coordenadora Pedagógica, 46 anos, Conselheiro Lafaiete-MG).

O polo de Montes Claros estava localizado dentro de uma escola com uma **estrutura relativamente boa**. Só que aqui faz muito calor mesmo. **Precisávamos de uma ventilação melhor. Sofremos muito com o calor**, principalmente no sábado à tarde nas aulas práticas. Durante a semana, no horário escolar eu ia para estudar, só que era no horário do Ensino Fundamental. **Aí a gente não conseguia concentrar para estudar** (Kátia, Professora, 41 anos, Montes Claros-MG).

Esses relatos revelam que a infraestrutura disponível em alguns polos de apoio presencial atendia parcialmente as demandas dos alunos nas atividades dos cursos. Na entrevista, verificaram-se laboratórios inadequados, acesso à internet limitado, acervo bibliográfico restrito e, ainda, precariedade no que diz respeito ao conforto ambiental para realização das atividades.

Sob esse aspecto, Zuin (2006) e Alonso (2010) consideram que a infraestrutura dos polos de apoio presencial é um fator crítico no Programa UAB. Para eles, a maioria dos municípios brasileiros tem dificuldades para disponibilizar, com qualidade, a estrutura necessária para oferta dos cursos.

Nesse sentido, evidencia-se uma falha executiva da parceria (União, estado, município e IPES) no Programa UAB. Essa avaliação tem relação direta com os governos dos estados e municipais que são responsáveis pela criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial. Torna-se importante destacar que o atendimento a esse critério demanda responsabilidade compartilhada (CORRADI, 2013).

Sobre o Programa UAB, nos relatos de egressos foi possível constatar os danos causados pela interrupção ou corte de recursos do programa:

Nos **primeiros anos eu senti a universidade mais próxima. Eu entrei em 2012, mas com o passar dos períodos eu senti um certo abandono**. Quando o curso iniciou os coordenadores vieram ao polo para apresentar o curso e falaram sobre o funcionamento. Nós tínhamos mais tutores, tínhamos dois tutores de Química, eram dois tutores de Matemática e Física, na época éramos melhor acompanhados. No início do curso ganhamos os livros, recebemos atividades xerocopiadas, apostilas [...] mas depois, no meio do curso, **me parece que teve um corte de verba. Foi necessário cortar**

**alguns tutores de Matemática. Era a tutoria que eu mais precisava de monitoria. Aí ficamos sem tutor de Matemática.** (Kátia, Professora, 41 anos, Montes Claros-MG).

Os encontros presenciais **tiveram alterações ao longo do curso**. Eu fiquei dois anos com uma professora e depois entrou outro professor. **Também, teve alteração na tutoria. Nos dois primeiros anos tivemos uma tutora, no meio do curso outras, e no final outras duas.** As duas primeiras tutoras eram da área da Educação, estavam envolvidas na escola, elas tinham muito conhecimento e experiência na área educacional (Francis, Pedagogia EaD, Coordenadora Pedagógica, 46 anos, Conselheiro Lafaiete-MG).

Verificou-se nos depoimentos de egressos impacto direto em seu processo de formação devido a interrupções de recursos do Programa UAB, que, no decorrer de mais de uma década de existência, passou por cortes ou reduções. Em seus depoimentos, os egressos revelam alterações não programadas no corpo docente e na tutoria ao longo do curso. Esses cortes ocorreram no financiamento para o custeio de mão de obra contratada.

Esses dados reafirmam demandas para que o programa passe a ser uma política de Estado, não ficando à mercê de mudanças no governo, que muitas vezes resultaram em cortes de verbas, que, entre outros, viabilizaram a institucionalização da EaD nas instituições (ARRUDA, 2018; REZENDE, 2017).

### **8.1.3 O que dizem os egressos sobre os impactos da formação?**

Nesse tópico são apresentadas algumas percepções dos egressos sobre os impactos que a formação no curso de graduação EaD provocou na vida, no trabalho e em seu convívio social. Alguns egressos revelaram:

**Profissionalmente para mim foi muito importante.** Uma pessoa que **não teve o estudo na idade certa**, uma pessoa do interior, com outra trajetória de vida, o que eu poderia ser hoje profissionalmente? Eu não sei o que seria se eu não tivesse cursado esse curso. **Hoje eu trabalho no setor psicopedagógico** de uma universidade privada aqui em Belo Horizonte. Fui aprovada, mas não fui chamada ainda para o concurso para atuar como pedagoga em de Lagoa Santa. **Profissionalmente o curso EaD abriu novos espaços.** Eu tenho que dizer que eu plantava tomate, eu era agricultora, então isso para mim teve um significado muito grande (Francis, Pedagogia EaD, Coordenadora Pedagógica, 46 anos, Conselheiro Lafaiete-MG).

Antes de formar eu trabalhei como iluminador de teatro, operador de *telemarketing* e vendedor. Depois de formado, licenciado eu comecei a trabalhar no estado e **hoje eu sou professor de geografia**, sou professor em escola particular também. **A graduação transformou minha vida**, até na questão pessoal mesmo, **nunca tive um emprego bom**, então **chega uma hora que a questão financeira pesa**. Então, posso dizer que foi uma grande

oportunidade. Estou feliz de ter concluído. **Para alguém com mais de 30 anos**, com filho, foi uma saída (Felipe, Geografia EaD, Professor, 42 anos, Uberaba-MG).

Verificou-se nesses depoimentos que os egressos consideram ser bem-sucedidos pela formação e pelo resultado profissional alcançado. Ambos destacaram também a faixa etária, o trabalho anterior e as mudanças positivas alcançadas após a formação.

Outros egressos revelaram impactos profissionais obtidos pela formação:

No segundo ano do curso no polo teve o processo seletivo eu consegui a nota para entrar. [...] **Financeiramente foi recompensador** para mim, porque antes eu recebia um salário. Hoje um salário de professor é bem melhor do que recebia antes. **Foi muito gratificante tanto financeiramente quanto pessoalmente**. Eu estou gostando muito e agora estou estudando para o concurso eu quero conquistar uma vaga (Sinara, Pedagogia EaD, Diretora Escolar, 44 anos, Formiga-MG).

Olha foi um impacto grande, porque **antes de terminar o curso eu já estava aprovada no concurso. Foi por causa do curso e também pelo meu esforço nos estudos**. Eu lembro que eu prestei o concurso em 2011 e consegui passar no concurso para professora da Educação Básica (Fernanda Soares Silva, Professora, 29 anos, Governador Valadares-MG).

Outra egressa revelou:

Após a Pedagogia EaD, pela minha bagagem e pelo meu estudo e por eu ter uma formação melhor, ser mais capaz. [...] Passei no concurso municipal como coordenadora pedagógica e supervisão pedagógica em 3º lugar. Depois ainda efetivei na Rede Estadual de Minas Gerais como supervisora pedagógica e como orientadora pedagógica. **Em dois concursos que participei passei neles, mas só pude efetivar em um deles. Depois do Curso de Pedagogia EaD mudei completamente a minha carreira, comecei a atuar como gestora educacional, como pedagoga, como supervisora e coordenadora pedagógica na rede pública municipal. No concurso municipal realizado tirei em 1º lugar do concurso e estou efetiva na rede desde 2015** (Fátima, Pedagogia EaD, Diretora Escolar, 41 anos, Formiga-MG).

Como se vê nos depoimentos, os egressos revelaram satisfação com as conquistas adquiridas por meio do curso superior a distância, aspecto relevante para a avaliação institucional dos cursos ofertados pela UFMG. Coerente com essa perspectiva, as diretrizes de avaliação do Sinaes preveem o acompanhamento do egresso e a sua inserção no mercado de trabalho como um dos critérios de avaliação das instituições. Sobre essa questão, Belloni (2003) afirma que a eficácia da formação

deve ser avaliada pelo nível de empregabilidade e geração de renda alcançados pelos egressos.

Outro impacto da formação alcançado pelos egressos foi a continuidade nos estudos:

Então a partir daí **eu fiz uma pós-graduação na UFMG sobre Gestão Escolar na modalidade a distância, concluída em 2013. Depois fui para Unifal que é federal e concluí outra especialização a distância. Na UFSJ concluí duas especializações também a distância - Educação Empreendedora e Ensino de Filosofia para o Ensino Médio. Na UFLA concluí a educação a distância de Uso Educacional da Internet. E hoje estou no mestrado profissional em Educação em Lavras semipresencial** (Fátima, Pedagogia EaD, Diretora Escolar, 41 anos, Formiga-MG).

Em outros depoimentos, os egressos revelaram:

Depois do curso eu **já terminei minha especialização na área da Psicopedagogia Clínica e institucional**. Atualmente eu estou fazendo um Curso de Inglês pela Capes. **O curso de Pedagogia EaD na UFMG foi um marco na minha vida mesmo**. Desde então, consegui muito progresso relacionado ao curso. **Cursei uma especialização e pretendo agora realizar o mestrado** (Pâmela, Gerente, 26 anos, Brasília-DF).

**Passei no processo seletivo para o mestrado profissional em ensino de Biologia, ofertado aqui neste Polo**. A maioria das aulas acontece aqui. Para mim foi importante realizar o curso superior EaD. **Continua sendo** importante para mim e para os meus colegas também (Fernanda, Professora, 29 anos, Governador Valadares-MG).

Verificou-se pela triangulação dos dados que percentual significativo de egressos dos cursos de graduação EaD optaram por continuar os estudos, e muitos entre eles optaram novamente pela modalidade a distância, por considerarem uma alternativa de formação eficiente.

Considerou-se relevante obter dados sobre a relação entre a formação recebida e as exigências do mercado de trabalho. Esse quesito envolve dados sobre as habilidade e competências adquiridas durante o curso e as perspectivas acadêmicas e profissionais (LOUSADA; MARTINS, 2005).

Sobre as habilidades e as competências, os egressos revelaram:

Enquanto aluna de Pedagogia EaD, **realizei um curso EaD numa universidade federal, realizei o curso e adquiri conhecimentos. Estudar é contínuo, estudar é conhecimento, é poder**. Por isso eu sou muito justa, **corro atrás dos seus direitos e cumpro com os meus deveres [...]**. Porque quando um cidadão reivindica seus direitos ele é taxado de chato, porque alguns conseguem só passar pela vida e não deixa marcas na vida. (Fátima, Pedagogia EaD, 41 anos, Diretora Escolar, Formiga-MG).

Outro egresso revelou:

**Transformou minha vida até na questão pessoal mesmo. Eu não tive anteriormente um bom emprego e chega uma hora que não é só por questão financeira.** Minha esposa tinha mestrado. Uma formada e outro não, chega uma hora que a relação fica desconexa. Aí resolvi cursar EaD. A formação alcançada ajudou até na minha relação, no meu casamento (Felipe, Professor, 42 anos, Uberaba-MG).

Como se vê, esses e outros depoimentos de egressos revelaram impactos da formação que vão além dos aspectos acadêmicos e profissionais. Nesse sentido, pode-se afirmar que pelo curso superior a distância eles alcançaram também enriquecimento no capital cultural.

Sobre o impacto nos municípios onde residem, os egressos revelaram:

**A oportunidade** que chegou em nossa cidade **foi ampliada para muita gente longe daqui**, talvez 150 km não parece muita coisa, mas para a história da pessoa, para as dificuldades enfrentadas no lugar onde ela reside faz muita diferença. Vou citar uma **cidade aqui perto que eu conheço que é pequenininha 70 km** daqui, Coroaci. As pessoas dessa cidade vieram aqui para estudar. Eu conheço a cidade, eu conheço a realidade porque **eu trabalhei lá**. [...] Eu não tenho dúvidas que esse modo de fazer a educação significou oportunidade para muita gente, já que ampliou oportunidades. Hoje **atuo como professor de Ciência no Ensino Fundamental da rede municipal, tenho 208 alunos**. Penso que tem muitos alunos e alunas recebendo esse valor que é o conhecimento que foi trazido até aqui pela UFMG via polo. Esse patrimônio que é o conhecimento está chegando para muita gente (Hélio, Ciências Biológicas EaD, Professor, 43 anos, Governador Valares-MG).

Outro egresso afirmou:

**Mas eu acredito que foi uma oportunidade muito significativa dentro do próprio município que mudou a vida no município.** Sabe, eu vejo as **minhas colegas de turma, hoje elas fazem ou já concluíram uma pós-graduação, passaram em concurso na cidade. Elas estão de algum modo mudando a realidade da própria cidade de origem sem ter saído de lá.** (Francis, Pedagogia EaD, Coordenadora Pedagógica, 46 anos, Conselheiro Lafaiete-MG).

Como se vê, os depoimentos dos egressos confirmam que houve impacto positivo no município onde residem e na região como um todo. A expectativa é que, ao concluir um curso superior EaD, os egressos alcancem benefícios com a formação. Sobre essa questão, Ferrugini (2015) afirma que o nível educacional é um fator significativo para determinar o valor da renda, ou seja, quanto mais alta escolaridade obtida maior serão os rendimentos.

Nesse sentido, é esperado que os egressos de cursos de graduação EaD também apresentem impactos positivos por meio da formação recebida. Torna-se relevante destacar que, devido a algumas ofertas de cursos realizadas por instituições que visam apenas sucesso financeiro, historicamente a EaD tem sido questionada por avaliações que revelaram baixa qualidade no ensino e resultados insatisfatórios na aprendizagem dos egressos, que sem dúvida vão impactar negativamente no seu desempenho no campo acadêmico e profissional (ARRUDA; ARRUDA, 2015).

Considerou-se relevante obter dados sobre a modalidade presencial em relação a modalidade a distância:

**Em termo de conteúdo e de qualidade de forma alguma. Ouso dizer até que é melhor do que muitos cursos presenciais que eu conheço** nesse campo de formação e em função de amigos que tiveram formação em outras instituições (Hélio, Professor, 43 anos, Governador Valadares-MG).

Outra egressa revelou:

Eu acho que **o que me incomodava no ensino à distância me incomodaria também no ensino presencial**. Eu lembro de algumas disciplinas, eu ficava muito interessada e aí chegava no polo o professor não abordava a disciplina do jeito que a gente esperava. Mas eu acho que isso seria um problema também no ensino presencial também. Por isso, acho que não é particular do ensino à distância (Heloisa, Professora, 29 anos, Governador Valadares-MG).

Quando perguntados se sofreram algum preconceito ou enfrentaram dificuldades por terem cursado uma graduação EaD, revelaram:

**Eu não sofri preconceito porque eu sempre falei com muito orgulho do curso e da UFMG**. Sabe é muito difícil concluir um curso. Eu estou emocionada porque **é muito difícil fazer um curso EaD**, por causa da solidão, você não tem o professor ali todo o dia como no presencial (Fernanda, Professora, 29 anos, Governador Valadares-MG).

**O que me incomodava era o preconceito de certas pessoas quando eu falava que meu curso era a distância**. Muita gente torcia a cara e eu tinha que dizer: **“você não sabe o que é um curso a distância”**. **Eu realmente, não tenho o que reclamar do curso. Quando eu olho para trás eu vejo apenas coisas boas** (Heloisa, Professora, 29 anos, Governador Valadares-MG).

Como se vê, em seus depoimentos os egressos valorizaram a formação obtida no curso superior a distância e não a consideraram inferior quando comparado a um curso superior na modalidade presencial. Pode-se afirmar, com base nos

depoimentos, que o curso na modalidade a distância, no que diz respeito aos professores, pode apresentar os mesmos problemas identificados em cursos presenciais, ou seja, professores com baixo desempenho no ensino ou professores com excelente desempenho no ensino e no acompanhamento dos alunos. Como identificado nos depoimentos, muitos têm preconceito, mas não conhecem verdadeiramente a modalidade a distância, além disso desconsideram muitas vezes a proposta pedagógica da instituição ofertante. Existem instituições sérias que possuem projeto pedagógico específico para a EaD e são bem avaliadas pelas instituições financiadoras e na sociedade. Já outras investiram nesse campo interessadas em resultados financeiro e, frequentemente, revelam pouco compromisso com a organização pedagógica do curso e compromisso efetivo com o processo de ensino e aprendizagem.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo, torna-se importante retomar o objetivo desta pesquisa, a saber: investigar as percepções dos egressos dos cinco cursos de graduação ofertados na modalidade a distância pela Universidade Federal de Minas Gerais, identificando dados sobre qualidade da formação, processo de ensino e aprendizagem, inserção profissional e impactos socioeconômicos provocados na vida pessoal e social.

A partir de uma abordagem histórica, procurou-se compreender como se deu a implantação dos cursos de graduação a distância. Para tanto, utilizou-se como base o percurso regulatório da EaD no Brasil associado aos fatores políticos e sociais, no âmbito da Educação Superior. Considerou-se fundamental para a pesquisa analisar a EaD pelo prisma das políticas públicas educacionais. Para isso, documentos reguladores foram consultados.

A educação na modalidade a distância passou por diversas alterações fundamentais para compreensão do cenário da Educação Superior. Verificou-se que a EaD ainda é vista com desconfiança com relação ao seu potencial de oferta no campo da Educação Superior, em função das suas especificidades que a torna complexa, mas também faz dela uma ferramenta de oportunidades e inclusão educacional, isso devido à flexibilidade que a modalidade possibilita (MOORE; KEARSLEY, 2010).

Nesse sentido, optou-se por destacar o Programa UAB, que surgiu em 2006 como uma política pública de democratização do acesso à Educação Superior no Brasil. Esse programa surge com a promessa de interiorizar a oferta dos cursos em lugares no país em que o acesso a esse nível de ensino é limitado ou nulo, por meio da modalidade a distância. O programa visou também resolver o problema da formação de professores para atuarem na Educação Básica, por isso a concentração maior na oferta de cursos de licenciatura.

Considerou-se importante apresentar os aspectos positivos do programa, principalmente o aumento do número de vagas na Educação Superior por meio do curso. Mas também procurou-se apresentar uma análise crítica do programa, sobretudo com o risco de legitimar uma aparente democratização, caso esse acesso não venha acompanhado de uma educação de qualidade. Se, por um lado, a UAB demonstrou ser de grande potencial na promoção do acesso à Educação Superior no

interior do Brasil, por outro lado, ele pouco contribuiu para o desenvolvimento da institucionalização da EaD nas IPES.

O Programa UAB ajudou na resistência de um processo de desenvolvimento da modalidade nas universidades. Isso porque o modo de financiamento dificulta as IPES desenvolverem a EaD independente de programas governamentais, além de retirar a autonomia das universidades na produção e oferta de cursos. Isso contribui para precarização da modalidade que sofre com os traumas de governos e aumenta a lacuna da institucionalização da EaD nas IPES, tornando o processo mais lento e vulnerável (ARRUDA, 2018).

Nessa perspectiva, a avaliação dos cursos ofertados é importante para estimular e promover a qualidade na Educação Superior. Não há uma regulamentação ou diretrizes para uma avaliação específica da EaD, por isso são aplicadas as diretrizes do Sinaes, ou seja, as mesmas utilizadas na modalidade presencial. Considerou relevante analisar os Referências de Qualidade da EaD de 2003 e 2007, que possuem poder de lei, mas são utilizados para orientar o projeto do curso EaD com relação a sua implantação e execução.

Nesse sentido, de acordo com as diretrizes do Sinaes o acompanhamento dos egressos é indispensável para a avaliação da EaD. O acompanhamento de egressos poderá fornecer dados relevantes e conseqüentemente orientar mudanças e progressos necessários para melhoria do ensino, a partir das experiências vivenciadas, da formação recebida e da aplicação prática em sua atuação profissional (LOUSADA, 2005; NUNES; ALVES, 2018).

Nesse sentido, o acesso às percepções dos egressos sobre a formação e atuação profissional foi fundamental nesta pesquisa. Por meio da triangulação dos dados do *survey*, das entrevistas e dos documentos consultados, foi possível chegar aos seguintes resultados:

1. a escolha pela modalidade está associada ao perfil dos sujeitos, sua condição socioeconômica, motivada pela flexibilidade de horário e possibilidade de administrar melhor o tempo, conciliando estudo, trabalho e vida familiar. Esse perfil é predominantemente feminino (77%) e está concentrado em uma faixa etária abrangente que vai de 26 anos a 48 anos. A maioria são casados (57%), tem renda mensal de 1 a 3 salários mínimos (58%) e optaram por continuar os estudos após conclusão da graduação (51,45%). Dentre os respondentes, 63% declararam ser pardos ou negros e 82% oriundos de escolas públicas. Esses

- resultados, indicam aumento da inclusão educacional dessa população tradicionalmente excluída da Educação Superior;
2. a interiorização do Programa UAB é parcial, o resultado apresenta 111 municípios que possuem pelo menos um egresso residente, mas, apesar do número de municípios alcançados, há uma concentração de egressos nos grandes centros urbanos; mesmo com essa concentração, os cursos alcançaram uma das camadas populares, carente de política pública de acesso à Educação Superior;
  3. a estrutura pedagógica dos cursos atendeu plenamente à formação dos egressos (64%), os recursos didáticos mais utilizados no curso foram livros, periódicos, manuais, apostilas e resumos. A mediação das TDICs favoreceu plenamente o processo de ensino e aprendizagem (58%) em todos os cursos, exceto no curso de Matemática, em que essa mediação foi considerada parcial (63%). Já o recurso para comunicação mais utilizado foi o fórum de discussão disponibilizado no Moodle (84%), porém os dados revelaram que esse recurso pedagógico muitas vezes se mostrou ineficaz e limitado para promover a interação entre os participantes;
  4. para os egressos o processo de ensino e aprendizagem é autônomo, porém não ignora a participação dos professores e tutores nesse processo. Além de considerar a interação alunos-professores, alunos-tutores e alunos-alunos fundamental para o êxito nos estudos, os egressos consideraram o processo de ensino e aprendizagem da EaD com um grau alto de exigência, que demandou disciplina ao longo do curso e estimulou o desenvolvimento de competências e habilidades;
  5. de acordo com os egressos, além de desenvolver a disciplina para o estudo, o processo de formação também aumentou a capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas pessoais e da sociedade e de comunicar melhor nas formas escrita e oral;
  6. os resultados coincidiram com a proposta da UAB prevista na legislação e que pretende formar professores para atuarem na Educação Básica, visto que a maioria dos egressos estão atuando na área de formação (63%), concentrados no campo da educação (60%), e exercem suas atividades em setores públicos;
  7. verificou-se contentamento dos egressos com relação à formação recebida e às condições para realizarem as atividades laborais. Percentual significativo

- dos egressos confirmou existir compatibilidade da formação com o nível de exigência na atuação profissional (63%). Apesar de ter sido registrado por eles, um déficit na formação com relação às atividades práticas que os preparassem melhor para atuação no mercado de trabalho;
8. verificou-se um índice de satisfação positiva com relação aos objetivos dos egressos antes da inserção no curso e os benefícios alcançados por meio da formação. Entre os egressos que disseram pretender com o curso obter melhores chances de trabalho, 76% conseguiram esse benefício com a formação. Já os que desejaram aumento de renda, 72% obtiveram o ganho. Daqueles que almejavam promoção no trabalho, 62% conseguiram. Entre os respondentes, melhoria do desempenho no trabalho foi o resultado esperado por 98% dos egressos. Esse resultado reforça o potencial formativo da EaD, especialmente dos cursos inseridos no Programa UAB;
  9. a estrutura dos polos de apoio presencial atendeu parcialmente as demandas dos egressos nas atividades dos cursos. Constatou-se certa disparidade na avaliação das salas de aulas, dos laboratórios e das bibliotecas dos polos. De acordo com os egressos, alguns polos foram bem avaliados e outros apresentaram uma precariedade no que diz respeito ao conforto ambiental para realização das atividades. Verificaram-se ainda laboratórios inadequados, acesso à internet limitado e acervo bibliográfico precário. Também o acervo digital dos cursos obteve a menor média avaliativa desse processo. Esse resultado evidencia a necessidade de uma normatização mais eficiente para garantir maior qualidade no funcionamento dos polos;
  10. as interrupções de recursos do Programa UAB causados pelos constrangimentos dos governos que passaram pelo programa foram sentidos pelo egressos, interferindo na qualidade do curso e conseqüentemente no desempenho dos alunos;
  11. os profissionais que atuaram nos cursos de modo geral foram bem avaliados, os egressos destacaram a atuação dos professores e tutores no processo ensino e aprendizagem, com uma avaliação considerada ótima e avaliada como fundamental no curso;
  12. os egressos ressaltaram os impactos socioeconômicos da formação, destacaram aumento na renda mensal e ascensão profissional obtidas por meio de mudanças alcançadas no campo profissional;

13. os egressos dos cursos EaD, após a formação, passaram a atuar em seus municípios como professores da Educação Básica, e esse resultado representa um impacto direto para a região onde residem e trabalham.

Como se vê, os resultados sobre a percepção do egresso da EaD sobre a sua formação forneceram importantes dados, que poderão trazer contribuições para um processo de avaliação institucional e de outras IES interessadas na temática.

A partir dos resultados apresentados, considerou-se relevante avaliar os resultados sobre a análise por meio de dois prismas: o primeiro seria um olhar panorâmico, político e institucional e o segundo focado no sujeito desta pesquisa, o egresso.

O primeiro permitiu concluir que o Programa UAB cumpre o seu objetivo de expansão da Educação Superior no Brasil, porém apresenta falhas na garantia de um ensino de qualidade, a partir dos resultados apresentados sobre as estruturas dos polos e do impacto das crises de gestão sentida pelos egressos, que conseqüentemente comprometem o processo de democratização do acesso à Educação Superior.

O segundo é resultado da experiência e dos impactos da formação na vida dos egressos, levando em consideração o perfil apresentado na pesquisa. Percebeu-se um grau de satisfação alto dos egressos participantes da pesquisa com as novas oportunidades de emprego, aumento da renda e busca de capacitação na sua área de atuação, ou seja, para os egressos o acesso à Educação Superior oportunizou maior qualidade de vida.

A análise realizada neste estudo não se encerra aqui, pois identificou-se a demanda pela produção de outras pesquisas que venham a preencher lacunas presentes nesse campo. Assim, novas questões afloraram ao longo do estudo, e uma delas diz respeito aos aspectos do “efeito-universidade” na vida dos egressos de curso de graduação a distância. Esta proposta poderia envolver a abordagem sociológica de modo que o pesquisador buscasse evidências empíricas sobre as conquistas obtidas após a conclusão do curso pelos egressos. No que diz respeito à institucionalização do acompanhamento de egressos da EaD pelas IPES, verificou-se que existem poucos estudos, o que torna pertinente a realização de pesquisas com egressos, abrangendo diferentes aspectos e enfatizando determinadas questões que não foram aprofundadas neste estudo. Nessa perspectiva, torna-se relevante investigar políticas públicas de democratização do acesso à Educação Superior a

Distância institucionalizadas por IPES que ofertaram com os subsídios da UAB cursos de licenciatura, a fim de verificar ações que foram implementadas para manter a oferta, identificando conquistas e desafios enfrentados.

Por fim, os resultados obtidos neste estudo serão disponibilizados especialmente para a Pró-Reitoria de Graduação, para os diretores de unidades, coordenadores de cursos e professores que atuaram nos cursos de graduação EaD e para outros órgãos da UFMG interessados na temática, podendo ser utilizados no processo de avaliação institucional em curso. Parte do acervo obtido nas entrevistas será usado pelo Caed/UFMG na produção de um documentário que terá o título “Por onde anda a Educação a Distância”, ação prevista no recurso educacional desta pesquisa. O recurso educacional produzido a partir desta pesquisa é um infográfico desenvolvido em formato digital e elaborado com os resultados da investigação.

## REFERÊNCIAS

ABBAD, G.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. Evasão em Curso via internet. **RAE Eletrônica**, v. 5, p. 1-25, 2006.

ABBAD, G.; ZERBINI, T.; SOUZA, D. B. L. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, v. 15, p. 291-298, 2010.

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: <[http://abed.org.br/censoead2016/Censo\\_EAD\\_2016\\_portugues.pdf](http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2018.

AFONSO, A. J. **Mudanças no Estado-avaliador**: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2013, vol.18, n.53, pp.267-284. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>.

AFONSO, A. J. **Protagonismos Instáveis dos Princípios de Regulação E Interfaces Público/Privado Em Educação**, *Rev. Educação & Sociedade*, vol. 31, núm. 113, out.dez. 2010, pp. 1137-1156. Campinas, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816005>

ALONSO, K. M. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD. Dinâmicas e Lugares**. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1319-35, out./dez. 2010.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES**. Uberlândia: Andifes, 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

ARRUDA, Eucídio Pimenta . Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Educação**, v. 43, p. 823-842, 2018.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina E. Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, jul./set. 2015.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BALZAN, Newton César. A voz do estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 115-147.

BARAÚNA, Silvana Malusá; ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina E. Pimenta. Políticas públicas em educação a distância: aspectos históricos e perspectivas no Brasil. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**, Santos, v. 4, n. 8, p. 279-295, jul./dez. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação** (Campinas) [online], v. 13, n. 1, p.131-152, 2008.

BELLONI, M. L. **Avaliação do ensino de graduação: teste de metodologia**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

BELLONI, M. L. *et al.* **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOTH, Ivo José. Avaliar a universidade é preciso: agente de modernização administrativa e da educação. In: SOUZA, Eda C. B. Machado (Org.). **Avaliação institucional**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'Água, 2003. Cap. 4.

BRASIL. **Relatório de monitoramento**. Determinações efetuadas pelo Acórdão 1.098/2006-TCU-Plenário. 2008. Disponível em: <<http://www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc%5CAcord%5C20091015%5C011-492-2008-8-MIN-VC.rtf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Formação de Professores**. 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 ago. 2019.

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

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Brasília, 11 fev. 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017a. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 maio 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017b. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-018/2017/Decreto/D9235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2017/Decreto/D9235.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. Brasília: Inep/MEC, 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE divulga o rendimento domiciliar per capita 2018**. Brasília, fev. de 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23852-ibge-divulga-o-rendimento-domiciliar-per-capita-2018>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Nova proposta de classificação territorial mostra um Brasil menos urbano**. Brasília, jul. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/15007-nova-proposta-de-classificacao-territorial-mostra-um-brasil-menos-urbano>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Instrumento de avaliação institucional externa**: SINAES. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento\\_avaliao\\_institucional\\_externa\\_recredenciamento.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliao_institucional_externa_recredenciamento.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Notas sobre o censo da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP/MEC, 2016. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2007**. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo\\_tecnico\\_2007.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a distância**. Brasília, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. Regulamentação da oferta 20% de disciplinas na modalidade a distância em cursos do Ensino Superior. Brasília-DF: MEC, 2016.

BRASIL. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001. Introduz método não presencial em cursos do Ensino Superior. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2001/portaria-2253-18-outubro-2001-412758-publicacaooriginal-1-me.html>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Regulamentação da oferta de disciplinas na modalidade semi-presencial em cursos do Ensino Superior. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017c. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa nº 4, de 6 de agosto de 2008, Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 ago. 2008.

BRASIL. Projeto de Lei n. 8.035/2010. Cria o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância**. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em 18 jan. 2020.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília, out. de 2016. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22061253/do1-2016-10-24-portaria-n-183-de-21-de-outubro-de-2016-22061195-22061195](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22061253/do1-2016-10-24-portaria-n-183-de-21-de-outubro-de-2016-22061195-22061195)>. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. **Relatório de Avaliação da interiorização do Ensino Superior (Universidade Aberta do Brasil) na área de atuação da SUDENE**. Recife, out. de 2015. Disponível em: <<http://sudene.gov.br/images/arquivos/planejamento/odne/estudoseavaliacoes/avaliacao-UniversidadeAbertaDoBrasil-Sudene-out2015.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016: **Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Quantos cursos são ofertados pela UAB?** Disponível em: <<https://goo.gl/iouw1j>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Assessoria de Comunicação Social - ACS. **Distribuição nacional dos 555 polos da Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=346-uab&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=346-uab&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 dez. 2018.

BRESSOUX, Pascal. **As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.

BUTTROS, Viviane Lorena. **O acompanhamento de egressos da educação superior como critério de avaliação institucional do SINAES: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Cidade de São Paulo – UNICID, São Paulo, 2016.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, 2014.

CAMPOS, F. A. C.; FIDALGO, Fernando . O ensino superior e a convergência educativa. **Revista de Educación Mediática y TIC**, v. 5, p. 1-12, 2016.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de gestão do exercício de 2016**. Brasília: MEC/CAPES, 2017. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_CAPES\\_2016.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/Relatorio_de_Gestao_CAPES_2016.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2018.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Resultados da pesquisa com os estudantes do Sistema UAB. Brasília, 11 jan. 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/uab/resultados-da-pesquisa-com-os-estudantes-do-sistema-uab>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; UAB – Universidade Aberta do Brasil. **Editais CAPES nº 05/2018**. Chamada para articulação de cursos superiores na modalidade EaD no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 1 mar. 2018. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-5-2018-UAB-2.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre a UAB**. 2011 Disponível em: <<http://portal.nead.uem.br/site/index.php/site/uab>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

CARVALHO, H. A. de; OLIVEIRA, O. S. de; LIMA, I. A. de. Avaliação institucional em uma universidade pública brasileira multicâmpus: processos e desafios na qualificação da gestão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 23, n. 1, p. 217-243, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772018000100217&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772018000100217&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 22 maio 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COCHIA, Camila Barreto Rodrigues; COSTA, Maria Luiza F. QUAGLIA, Isabela. Políticas públicas na educação e educação a distância: estratégia para a democratização do acesso ao ensino superior. In: ESUD - CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11. 2014, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: ESUD, 2014. v. 11. p. 1099-1113.

CORRADI, W. J. B.; QUIRINO, R.; MACHADO, M. R. L. Resultados, desafios e perspectiva do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito da UFMG. In: FIDALGO, F. S. R. *et al.* (Org.). **Educação a Distância: meios, atores e processos**. Belo Horizonte: Editora CAED-UFMG, 2013. v. I, p. 163-182.

CORRADI, Wagner *et al.* Perfil das ações de comunicação nos núcleos de EaD das instituições públicas de ensino superior brasileiras. In: PROMOVEAD: ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO PARA A EAD EM DIFERENTES CONTEXTOS, 2., 2016, Porto Alegre. Estratégias de Comunicação para a EaD em diferentes contextos: anais do II PromovEaD. Porto Alegre: Biblioteca Central da UFRGS, 2016. v. 1. p. 90-97.

COSTA, M. L. F.; OLIVEIRA, S. A. G. O lugar da educação a distância no Plano Nacional de Educação (2011-2020). **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, p. 97-112, 2013.

COUPER, Mick P. Web Surveys: the Questionnaire Design Challenge. **Proceedings of the 53rd session of the ISI**, 2001.

CRUZ, Telma Maria da. **Universidade Aberta do Brasil: implementação e previsões**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação, Brasília, 2007. Disponível em <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3360/1/2007\\_TelmaMariadaCruz.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3360/1/2007_TelmaMariadaCruz.pdf)>. Acesso em 22 jun. 2014.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO, 1999.

DEROUET, Jean-Louis. A sociologia das desigualdades de educação numa sociedade crítica. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 45, p. 131-143, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-36.

FERRUGINI, Lílian; CASTRO, Cleber Carvalho de. Repercussões socioeconômicas do curso piloto de administração da UAB na visão de egressos e coordenadores. **Educ. Pesqui.** [online], v. 41, n. 4, p. 993-1008, 2015.

FRAGOSO, António; VALADAS, Sandra T.; PAULOS, Liliana. Ensino superior e empregabilidade: percepções de estudantes e graduados, empregadores e acadêmicos. **Educ. Soc.** [online], vol.40, 2019, e0186612.

FREIRE, Freire. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREITAS, Antônio Alberto da S. M. de; VERHINE, Robert E. A avaliação da Educação Superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, p. 16-39, nov. 2012. Disponível em: <[https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed07\\_outubro2012/ARTIGO\\_PRINCIPAL.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed07_outubro2012/ARTIGO_PRINCIPAL.pdf)>. Acesso em out. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo : Atlas, 1991.

GOMES, Fernanda Silva. **Discursos contemporâneos sobre Montes Claros: (re)estruturação urbana e novas articulações urbano-regionais**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Políticas de Educação Superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: PAULA, M. F. C; LAMARRA, N. F. (Org.). **Reformas e democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida: Ideias & Letras, 2011.

GOMES, S. S. *et al.* . Avaliação Institucional nos Cursos de Graduação a Distância: Experiências Desafios e Perspectivas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 13.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2., 2016, São João del-Rei. **Anais...** São João del-Rei: Editora UFSJ, 2016. v. 1. p. 1000-1014.

GOMES, Suzana dos S.; PEREIRA, Carolina M.; CORRADI, Wagner J. **Relatório de Avaliação Institucional dos Cursos a Distância**. Belo Horizonte: Centro de de Apoio à Educação a Distância da Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

GOMES, Suzana dos Santos. **Gestão de pessoas**. Plano Anual de Capacitação Continuada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

GOMES, Suzana dos Santos. Letramento digital na formação inicial de professores: a visão de graduandos de pedagogia EaD. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 579-592, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15941/pdf>>. Acesso: 22 jun. 2017.

BUTTROS, V ; HAAS, C. O acompanhamento de egressos na política de avaliação institucional da Educação Superior brasileira: efeitos na definição das políticas acadêmicas de universidades. **RELAPAE**, v. 7, p. 106-119, 2017.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a emocratização do ensino superior público. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 95, p. 283-307, 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação**. Brasília: INEP/MEC, 2010. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 30 maio 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Política institucional de avaliação do egresso na melhoria das IES**. Brasília: INEP/MEC, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2T3EPgi>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

JACOBS, L.; DE WET, C. Evaluation of the Vocational Education Orientation Programme (VEOP) at a university in South Africa. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, 14(4), 2013.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARANJO, Jacqueline ; FIDALGO, Fernando. Ambivalências das tecnologias da comunicação e informação na qualidade da educação: convergências, divergências. **Educa BH**, v. 2, p. 49-60, 2014.

LIMANA, A. Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES? **Avaliação**, v. 13, n. 3, p. 869-873, nov. 2008.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Rev. Contab. Financ.**, São Paulo, v. 16, n. 37, p. 73-84, abr. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772005000100006>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

MACHADO, Antônio de Souza. **Acompanhamento de egressos: caso CEFET-PR – Unidade de Curitiba**. 2001. 134 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MARTINS, Letícia de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação**, v. 22, n. 1, p. 223-247, mar. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000100223&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000100223&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 29 jan. 2017.

MATTAR, J. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MILL, D. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2.

MILL, D. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, v. 25, p. 432-454, 2016.

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

MORAIS, Nicélia Lima *et al.* Trajetória de vida pessoal e profissional de uma professor do ensino primário na cidade de Apodi-RN. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 6., 2014. Porto Alegre. **Anais...** Santa Maria: Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), 2014.

NASCIMENTO, Alberico Francisco do. **Educação a distância e fetichismo tecnológico: Estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, 2011.

NETTO, Carla; GIRAFFA, L. M. M.; FARIA, E. T. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

NORMAND, Romuald. Mercado, performance, *accountability*. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 11, n. 11, p. 49-76, 2008.

NUNES, Enedina B. L. de L. Pires; DUARTE, Michelle M. S. L. Trombini; PEREIRA, Isabel Cristina Auler. Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES. **Avaliação**, v. 22, n. 2, p. 373-383, jul. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00373.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

NUNES, Paula Martins; ALVES, Roberto Carlos. Perfil de distribuição dos egressos do curso de graduação em Ciências Econômicas EaD/UFSC/UAB. **Revista Gestão Universitária**, v. 9, ed. 2018

OLIVEIRA, Caroline Mendes de. **O tutor e a tutoria em Educação a Distância (EaD): o que dizem os últimos dez anos (2005-2015) de produção acadêmica?**

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2017.

PASTORE, José; HALLER, Archibald O. O que está acontecendo com a mobilidade social no Brasil. In: VELLOSO, João P. dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcante de (Org.). **Pobreza e mobilidade social**. São Paulo: NOBEL, 1993. cap. 1, p. 15-49.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Cad. CRH** [on-line], v. 28, n. 74, p. 309-326, 2015.

PENA, Mônica Diniz Carneiro. Acompanhamento de egressos: uma análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 5, p. 25-30, 5 jan. 2000. Disponível em: <<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/search/advancedResults>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

PERCEIVED QUALITY DIMENSIONS IN DISTANCE EDUCATION: Excerpts from Student Experiences. Asst. Prof. Upasna THAPLIYAL. University School of Open Learning Panjab University, Chandigarh, INDIA Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE July 2014 ISSN 1302-6488 Volume: 15 Number: 3 Article 6

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

PIMENTA, A. M. ; ROSSO, S. D. ; LOPES, Carlos. A reprodução educacional renovada: dualidade intrainstitucional no programa Universidade Aberta do Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1, 2019.

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal Brasil**, 2008. Relatório de monitoramento. Determinações efetuadas pelo acórdão 1.098/2006-TCU-PLENÁRIO. Disponível em: <<http://www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc%5CAcord%5C20091015%5C011-492-2008-8-MIN-VC.rtf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

PIRES, C. Â. O fenômeno da favelização no interior de Minas Gerais: o desafio das políticas públicas no direito à moradia. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 9, n. 1, p. 146-167, 2016.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Avaliação**, v. 14, n.2, p. 439-452, jul. 2009.

RAMOS, Wilsa Maria *et al.* Perfis e trajetórias profissionais e de vida dos egressos de cursos superiores a distância da Universidade Aberta do Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 3., 2016, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2016.

REZENDE, Paula Andréa de Oliveira e Silva. **Discursos e práxicas que embaçam/embasam o taylorismo nos cursos de pedagogia a distância na**

**Universidade Aberta do Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19029/10087>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 37-51.

SANTANA, Otacílio Antunes. Alunos egressos das licenciaturas em EAD (consórcios setentrionais e UAB: 2001-2012), sua empregabilidade e absorção pelo mercado. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 12, p. 119-130, 2013. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/\\_Brazilian/2013/3A\\_Artigo\\_Rbaad\\_Portugues\\_2ed.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/2013/3A_Artigo_Rbaad_Portugues_2ed.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2016.

SANTOS, M. M. **EaD: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes.** Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2016. p. 161-181.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. Ensino superior no Brasil: tradição e modernidade. **Revista USP**, n. 8, p. 33-38, dez./jan./fev. 1990-1991.

SILVA, Fátima. A evolução dos Referenciais de Qualidade para a EAD. In: SANCHEZ, Fábio (Org.). **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância.** 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. p. 145-155.

SIMPSON, O.; WOODLEY, A. Evasão: o elefante na sala. In: ZAWACKI-RICHTER, Olaf; ANDERSON, Terry. **Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa.** Tradução de Isabela de Martini Rivera Ferreira. São Paulo: Artesanato Educacional, 2015. Cap.17.

SISUAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil; CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Site.** 2018. Disponível em: <<http://uab.educacaoaberta.org/>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

SOUZA, Eda C. B. Machado de. **Avaliação de instituições de ensino superior: o caso do Brasil e de outros países.** 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999. 110 p.

TEIXEIRA, D. E. *et al.* Perfil e destino ocupacional de egressos graduados em Ciências Biológicas nas modalidades a distância e presencial. **Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 67-84, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v16n1/1983-2117-epec-16-01-00067.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2017.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017.** Belo Horizonte: UFMG, 2013.

Disponível em: <[https://www.ufmg.br/dai/textos/PDI\\_UFMG%202013\\_2017.pdf](https://www.ufmg.br/dai/textos/PDI_UFMG%202013_2017.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2017.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2023**. Belo Horizonte: UFMG, 2018b. Disponível em: <[https://ufmg.br/storage/c/e/c/9/cec964e64ae9ba1b073e4c169c50165f\\_15525812888029\\_1368629454.pdf](https://ufmg.br/storage/c/e/c/9/cec964e64ae9ba1b073e4c169c50165f_15525812888029_1368629454.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2020.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Relatório integral de autoavaliação institucional: Comissão Própria de Avaliação UFMG**. Belo Horizonte: UFMG, 2018a. Disponível em: <[https://www.ufmg.br/dai/textos/CPA-UFMG-2014\\_2018-Integral.pdf](https://www.ufmg.br/dai/textos/CPA-UFMG-2014_2018-Integral.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2020.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais; FaE – Faculdade de Educação. Projeto Pedagógico: Curso Pedagogia UAB-UFMG. Belo Horizonte: UFMG; FaE, 2012.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais; ICB – Instituto de Ciências Biológicas. **Projeto de Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**: modalidade a distância. Belo Horizonte: UFMG; ICB, 2005.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais; ICEx – Instituto de Ciências Exatas. **Projeto de Curso de Licenciatura em Química**: modalidade a distância. Belo Horizonte: UFMG; ICEx, 2005.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais; ICEx – Instituto de Ciências Exatas. **Projeto de Curso de Licenciatura em Matemática**: modalidade a distância. Belo Horizonte: UFMG; ICEx, 2008.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais; IGC - Instituto de Geociências; DEPARTAMENTO de Geografia. **Projeto de Curso de Bacharelado em Geografia**: modalidade a distância. Belo Horizonte: UFMG; IGC; Departamento de Geografia, 2011.

VERHINE, Robert E. Avaliação e regulação da Educação Superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015.

VERHINE, Robert E. O novo alfabeto do Sinaes: Reflexões sobre o IDD, CPC e IGC. In: DALBEN, A. *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VERHINE, Robert Evan ; FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Ensino Superior**, v. 3, p. 16-39, 2012.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZUIN, Antonio A. S.. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educ. Soc.** [online], v. 27, n. 96, p. 935-954, 2006.

**ANEXO A – Termo de compromisso de cumprimento da  
Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466 de 2012**

Nós, Thiago Belchior Pinto, pesquisador, RG MG 11.356.735, e a Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes, orientadora, RG MG 3.485.116, responsáveis pela pesquisa intitulada “Egressos de cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Minas Gerais: um estudo dos processos formativos e da trajetória profissional”, declaramos que:

- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa.
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) na pesquisa.
- O material e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a nossa responsabilidade.
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos em periódicos científicos e/ou em encontros, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação.
- Assumimos o compromisso de suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, conseqüente à mesma, a qualquer um dos sujeitos participantes, que não tenha sido previsto no termo de consentimento.
- O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa, por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da interrupção da pesquisa.
- As normas da Resolução nº 466/2012 serão obedecidas em todas as fases da pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Thiago Belchior Pinto - CPF: 014.409.416-96

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes - CPF: 525.844.616-68

## **ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Prezado(a) Egresso(a),

Sou pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), da linha de pesquisa “Educação Tecnológica e Sociedade”, e venho convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa que pretendo desenvolver. A finalidade da pesquisa é investigar as percepções dos egressos de cinco cursos de graduação ofertados na modalidade a distância por uma Instituição Federal de Educação Superior (IFES), identificando dados sobre qualidade da formação, processo ensino-aprendizagem, inserção profissional e impacto socioeconômico na região.

A pesquisa denomina-se “Egressos de cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Minas Gerais: um estudo dos processos formativos e da trajetória profissional” e será constituída por egressos dos cinco cursos de graduação em EaD (Ciências Biológicas, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química). A presente pesquisa possui caráter teórico e empírico e será dividida em três etapas. Para tanto, serão empregados como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Está inserida em um paradigma qualitativo de investigação e adota, para o trato analítico dos dados, o método comparativo e a análise de conteúdo. Na pesquisa de campo a coleta de dados que será realizada por meio de questionários e entrevistas com os egressos. O questionário será respondido pelo(a) senhor(a) por meio de um formulário eletrônico *on-line*, enviado para o e-mail do egresso. Quanto à entrevista, tem duração prevista de 1 hora, e será realizada no polo de apoio presencial mais próximo do egresso em dia e horário marcado pelo pesquisador, que será registrada em áudio e transcrita.

Todo o material (questionários e entrevista) obtido na coleta de dados será utilizado apenas no contexto do referido estudo e será arquivado no Centro de Apoio à Educação a Distância (Caed) da UFMG, sob a nossa guarda e responsabilidade. Após análise dos dados e encerramento do projeto, este material será arquivado em caixas lacradas e depois de cinco anos será destruído. A identidade dos participantes será mantida em sigilo, de modo a garantir o anonimato dos mesmos e somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a esses dados. Informo ainda que o(a) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, e que não haverá remuneração pela participação no projeto. Além disso, será garantida a liberdade do(a) senhor(a) se retirar da pesquisa quando bem lhe aprouver.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, porém é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: cansaço, ansiedade, incômodos com a interferência em sua rotina. Os riscos na participação serão minimizados, mediante a atuação da pesquisadora pela atenção e zelo no desenvolvimento dos trabalhos ao assegurar um ambiente seguro, confortável e de privacidade, evitando desconforto e constrangimento. Caso seja constatado algum incômodo, a abordagem será interrompida. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme preconiza a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Em respeito ao que determina o item IV da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento para que, caso os termos acima lhe convenham, dê o seu “de acordo”.

Ao participar desta pesquisa o senhor(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, quanto para subsidiar as políticas para o aprimoramento da educação superior no Brasil. O pesquisador se comprometerá a divulgar os dados obtidos.

Sempre que quiser pedir mais informações sobre a pesquisa basta efetuar contato pelo telefone do pesquisador do projeto. Após estes esclarecimentos, solicitamos que o(a) senhor(a) preencha, por favor, os itens que se seguem.

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

De acordo:

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura do(a) professor(a)

---

Pesquisador

---

Orientadora

**Endereço do pesquisador para contatos:****Pesquisador principal:** Thiago Belchior Pinto

E-mail: thiagobelchior@ufmg.br – Celular (31) 9 9141-4391

**Orientadora:** Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes

E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br – Gabinete: DMTE 1545 – Fone: 31 3409-6203

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Faculdade de Educação – FaE/UFMG

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE)

Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Pampulha – CEP: 31270-901

Belo Horizonte – Minas Gerais – Homepage: <http://www.fae.ufmg.br/site-novo/>**Dúvidas de natureza ética sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas no Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG**

Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º andar

Campus Pampulha – Belo Horizonte-M.G – Brasil – CEP: 31270-901

Contato: coep@prpq.ufmg.br – Telefone: 3409-4592

**ANEXO C – Termo de autorização do estabelecimento de ensino para coleta de dados**

Eu, \_\_\_\_\_,  
ocupante do cargo de Diretora do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em Belo Horizonte-MG, AUTORIZO a coleta de dados da pesquisa intitulada “Egressos de cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Minas Gerais: um estudo dos processos formativos e da trajetória profissional”, realizada pelo pesquisador Thiago Belchior Pinto sob a orientação da Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes para fins de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação e Docência, após a aprovação do referido projeto pelo Conselho de Ética na Pesquisa (CEP) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Diretora

(assinatura e carimbo)

**ANEXO D – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF  
\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de

conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, ao pesquisador Thiago Belchior Pinto, do projeto de pesquisa intitulado “Egressos de cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Minas Gerais: um estudo dos processos formativos e da trajetória profissional”, a realizar as gravações que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas gravações (suas respectivas cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos responsáveis pela pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004).

Belo Horizonte, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Participante da pesquisa

---

Pesquisador responsável pela pesquisa

## APÊNDICE A – Roteiro do *survey*

### I. Apresentação

Prezado (a) egresso,

Estamos realizando uma pesquisa com os alunos egressos dos cursos de graduação ofertados na modalidade a distância e gostaríamos de poder contar com sua participação, respondendo o roteiro do *survey* que contem questões sobre a sua trajetória como egresso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Os dados obtidos nesse estudo serão utilizados como subsídio na pesquisa intitulada “Egressos de cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Minas Gerais: um estudo dos processos formativos e da trajetória profissional”.

Contamos com sua colaboração e, desde já, agradecemos pela sua disponibilidade. Em caso de dúvidas, entre em contato conosco pelo e-mail [thiagobelchior@ufmg.br](mailto:thiagobelchior@ufmg.br).

Atenciosamente,

Thiago Belchior Pinto

### I. Dados socioeconômicos

01. Sexo:

- a. ( ) Masculino.
- b. ( ) Feminino.
- c. ( ) Outro.
- d. ( ) Não quero declarar.

02. Faixa etária:

- a. ( ) 18 a 25.
- b. ( ) 26 a 33.
- c. ( ) 34 a 40.
- d. ( ) 41 a 48.
- e. ( ) 49 a 56.
- f. ( ) 57 ou mais.

03. Município e estado onde mora? \_\_\_\_\_

04. Sua residência está localizada em? (Marque apenas uma resposta)

- a.  Zona rural.
- b.  Zona urbana.
- c.  Comunidade indígena.
- d.  Comunidade quilombola.

05. Indique sua cor ou raça:

- a.  Branca.
- b.  Amarela.
- c.  Parda.
- d.  Indígena.
- e.  Preta.
- f.  Não sei/prefiro não responder.

06. Estado civil:

- a.  Solteiro(a).
- b.  Casado(a).
- c.  Separado(a).
- d.  Viúvo(a).
- e.  Divorciado(a).

07. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?

- a.  Todo em escola pública.
- b.  Todo em escola privada (particular).
- c.  A maior parte em escola pública.
- d.  A maior parte em escola privada (particular).
- e.  Outro. Indique: \_\_\_\_\_

08. Qual é sua renda mensal, aproximadamente? (Marque apenas uma resposta.)

- a.  Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.006,00).
- b.  De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.006,01 até R\$ 3.018,00).
- c.  De 3 a 5 salários mínimos (de R\$ 3.018,01 até R\$ 5.030,00).
- d.  De 6 a 10 salários mínimos (de R\$ 5.030,01 até R\$ 10.060,00).
- e.  Acima de 10 salários mínimos (acima de R\$ 10.060,01).
- f.  Não tenho renda mensal.

## II. Dados sobre a formação

09. Indique o seu nível de escolaridade atual:

- a.  Graduação concluída.
- b.  Especialização em andamento.
- c.  Especialização concluída.
- d.  Mestrado em andamento.
- e.  Mestrado concluído.
- f.  Outro. Indique: \_\_\_\_\_

10. Indique o curso de graduação EaD que você concluiu na UFMG:
- Curso de Geografia Bacharelado EaD.
  - Curso de Ciências Biológicas Licenciatura EaD.
  - Curso de Matemática Licenciatura EaD.
  - Curso de Química Licenciatura EaD.
  - Curso de Pedagogia Licenciatura EaD.
11. Qual foi o principal objetivo para a realização do curso de graduação EaD? Pode marcar mais de uma opção.
- Obter melhores chances para conseguir uma profissão.
  - Aumentar o salário/renda.
  - Obter promoção no trabalho.
  - Melhorar o desempenho do trabalho.
  - Sugestão/encaminhamento da empresa.
  - Ampliar os conhecimentos/dar continuidade aos estudos.
  - Mudar a área de atuação/obter nova colocação.
  - Outro motivo. Indique: \_\_\_\_\_
12. Qual foi o motivo da escolha do curso que você realizou?
- Era exatamente o curso que gostaria de fazer.
  - Não era o curso que gostaria de fazer, escolhi por causa da nota de seleção.
  - Não era o curso que gostaria de fazer, escolhi por causa do mercado de trabalho.
  - Não tinha certeza do curso que gostaria de fazer e mesmo assim achei importante ter uma formação.
  - Não consegui vaga em outra instituição para o curso que gostaria.
13. Avalie a sua participação como estudante no curso de graduação EaD, conforme os critérios indicados: (Atenção: 0 - péssima; 1 - ruim; 2 - razoável; 3 - boa; 4 - muito boa; 5 - ótima)

	1	2	3	4	5
A sua participação no curso de graduação em termos gerais foi:					
Dedicação aos estudos:					
Assiduidade e pontualidade:					
Envolvimento nas atividades solicitadas durante o curso;					

14. Avalie a organização didático-pedagógica do curso, conforme os critérios indicados: (Atenção: 0 - péssima; 1 - ruim; 2 - razoável; 3 - boa; 4 - muito boa; 5 - ótima)

	1	2	3	4	5
As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.					
Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.					
As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.					
O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.					
O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.					
O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.					
O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.					
As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.					
Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para seus estudos.					
As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.					
Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem problemas e dificuldades relacionados ao processo de formação.					
O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.					
As atividades práticas foram suficientes para a formação profissional.					
O curso propiciou conhecimentos atualizados/contemporâneos em sua área de formação.					
O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação.					
O curso realizou avaliações periódicas da qualidade das disciplinas e da atuação dos professores.					
As avaliações de aprendizagem aplicadas pelos professores foram coerentes com o conteúdo ministrado.					
Os tutores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes.					
A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.					

### III. Análise do contexto profissional

15. Você está exercendo atividade profissional atualmente?

- a. ( ) Nunca trabalhei na área de formação do curso.
- b. ( ) Trabalho na área de formação do curso.
- c. ( ) Trabalho em área afim com a formação do curso. Especifique a área:
- d. ( ) Trabalho em outra área. Especifique a área:

16. Quanto tempo houve entre a formatura e o início de sua atividade profissional?

- a.  Durante o curso.
- b.  Menos de 1 ano.
- c.  De 2 a 3 anos.
- d.  De 3 a 4 anos.
- e.  Mais de 4 anos.
- f.  Ainda não iniciei.

17. Em que tipo de organização você exerce sua atividade profissional?

- a.  Empregado em setor privado com carteira.
- b.  Empregado em setor privado sem carteira.
- c.  Empregado no setor público (inclusive servidor estatutário e militar).
- d.  Empregador/empresário.
- e.  Conta própria/autônomo.
- f.  Outro. Indique: \_\_\_\_\_

18. Como é a exigência da sua capacitação profissional na atualidade?

- a.  Inferior à recebida no curso em que se formou.
- b.  Compatível com a recebida no curso.
- c.  Superior à recebida no curso em que se formou.

19. Qual o seu nível de satisfação na sua situação profissional atual no aspecto financeiro?

- a.  Alto.
- b.  Médio.
- c.  Baixo.

20. Você teve algum dos benefícios listados abaixo com relação direta com o curso realizado?

Obteve melhores chances para conseguir trabalho/emprego.	Sim	Não	Não sabe responder	Não se aplica
Aumentou o salário/renda.	Sim	Não	Não sabe responder	Não se aplica
Obteve promoção no trabalho.	Sim	Não	Não sabe responder	Não se aplica
Melhorou o desempenho do trabalho.	Sim	Não	Não sabe responder	Não se aplica
Obteve nova colocação.	Sim	Não	Não sabe responder	Não se aplica

21. Qual é sua perspectiva profissional na sua área?

- a.  Ótima.
- b.  Boa.
- c.  Razoável.
- d.  Ruim.
- e.  Desanimadora.
- f.  Não tenho condições de avaliar.

22. Quanto ao seu perfil profissional, o seu curso:

Respondeu às demandas de minha área de atuação com embasamento teórico?	Nada	Pouco	Razoavelmente	Muito
Respondeu às demandas de minha área de atuação com práticas do exercício profissional?	Nada	Pouco	Razoavelmente	Muito
Preparou para agir com postura ética?	Nada	Pouco	Razoavelmente	Muito
Preparou para agir de forma empreendedora?	Nada	Pouco	Razoavelmente	Muito
Preparou para trabalhar em equipe?	Nada	Pouco	Razoavelmente	Muito
Preparou para atuar com autonomia na busca de novos aprendizados?	Nada	Pouco	Razoavelmente	Muito
Propiciou minha ascensão profissional?	Nada	Pouco	Razoavelmente	Muito
Propiciou uma formação inovadora?	Nada	Pouco	Razoavelmente	Muito
Propiciou a formação de um profissional para atuar com responsabilidade social?	Nada	Pouco	Razoavelmente	Muito
Quanto você acha que o curso como um todo colaborou para seu desenvolvimento cultural e pessoal?	Nada	Pouco	Razoavelmente	Muito

#### IV. Avaliação do curso/instituição

23. Avalie, atribuindo notas de 1 a 5, sendo 1 o valor mínimo e 5 o máximo, às questões a seguir, todas relacionadas com a universidade e o curso. Caso não tenha condições de responder alguma questão, escolha a opção “Branco”.

	1	2	3	4	5	Branco
Fluxo de comunicação do Polo de Apoio Presencial com a comunidade em que você está inserido.						
Formas de socialização do conhecimento produzido na universidade para a comunidade.						
Qualidade dos serviços prestados pelo Polo de Apoio Presencial na sua comunidade.						
Importância da atuação da UFMG para a comunidade.						
Satisfação da comunidade com a atuação da UFMG.						
Impacto da produção acadêmica, científica, tecnológica e cultural no desenvolvimento regional.						

24. Com relação à estrutura pedagógica do seu curso:

- a. ( ) Atendeu plenamente às necessidades para formação adequada. Existe equilíbrio entre disciplinas de formação geral e formação específica na proposta curricular do curso.
- b. ( ) Atendeu parcialmente às necessidades para uma formação adequada. Embora exista equilíbrio entre as disciplinas oferecidas, a grade curricular era muito extensa para o tempo previsto para conclusão do curso.
- c. ( ) Atendeu precariamente às necessidades para uma formação adequada. A grade curricular era extensa, e a distribuição das disciplinas não observava os pré-requisitos necessários para a integralização de conteúdos necessários para uma formação adequada.

- d. ( ) Não atendeu às necessidades para uma formação adequada. Não existiu equilíbrio entre disciplinas de formação geral e formação específica na proposta curricular do curso, e a grade era excessivamente extensa.
- e. ( ) Outro. Indique: \_\_\_\_\_
25. No desenvolvimento do seu curso, foram utilizados recursos que promovessem a interação entre orientador acadêmico e alunos (videoconferências, chats, telefones etc.)?
- a. ( ) Sim, sempre.
- b. ( ) Sim, quase sempre.
- c. ( ) Sim, às vezes.
- d. ( ) Não.
26. Como você avalia o Ambiente Virtual de Aprendizagem? Ele favorece trabalhos colaborativos?
- a. ( ) Sim, plenamente.
- b. ( ) Sim, parcialmente.
- c. ( ) Não.
27. As atividades desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem das diversas disciplinas/eixos temáticos facilitam a experimentação nos momentos presenciais em laboratórios reais?
- a. ( ) Sim, plenamente.
- b. ( ) Sim, parcialmente.
- c. ( ) Não.
28. Que tipo de material didático, dentre os abaixo relacionados, é (foi) mais utilizado por indicação de seus professores e tutores durante o curso? Você pode marcar mais de uma opção.
- a. ( ) Livros, periódicos, manuais.
- b. ( ) Apostilas, capítulos de livros e resumos.
- c. ( ) Vídeos.
- d. ( ) Páginas da web.
- e. ( ) DVDs, CDs.
- f. ( ) Outro. Indique: \_\_\_\_\_
29. Que ferramenta de comunicação, dentre as abaixo relacionadas, você tem utilizado no seu curso com mais frequência?
- a. ( ) Internet.
- b. ( ) Telefone.
- c. ( ) Fóruns de discussão.
- d. ( ) Chats.
- e. ( ) Webconferência.

30. O quanto você considera que as Tecnologia da Informação e Comunicação contribuíram no seu processo de construção de conhecimento durante o curso:
- Plenamente.
  - Muito.
  - De forma limitada.
  - Muito pouco.
  - Não contribuiu nada.
31. Que instrumentos de avaliação, no ambiente virtual, a maioria dos seus professores/tutores adotaram predominantemente? Você pode marcar mais de uma opção.
- Fóruns.
  - Exercícios.
  - Pesquisas.
  - Chats.
  - Provas on-line.
  - Outros.
32. Que instrumentos de avaliação presencial a maioria dos seus professores/tutores adotaram predominantemente?
- Provas escritas discursivas.
  - Testes objetivos.
  - Trabalhos de grupo.
  - Trabalhos individuais.
  - Provas práticas.
  - Outros.
33. Como eram as salas de aula do polo utilizadas no seu curso?
- Amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado.
  - Arejadas, bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora pequenas em relação ao número de estudantes.
  - Bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora sejam mal ventiladas e pequenas em relação ao número de estudantes.
  - Mal ventiladas, mal iluminadas, pequenas em relação ao número de estudantes e com mobiliário razoavelmente satisfatório.
  - Mal arejadas, mal iluminadas, com mobiliário inadequado, e pequenas em relação ao número de estudantes.
34. Como eram os laboratórios do polo utilizados no seu curso?
- Amplos, arejados, bem iluminados e com mobiliário adequado.
  - Arejados, bem iluminados e com mobiliário satisfatório, embora pequenos em relação ao número de estudantes.
  - Bem iluminados e com mobiliário satisfatório, embora sejam mal ventilados e pequenos em relação ao número de estudantes.
  - Mal ventilados, mal iluminados, pequenos em relação ao número de estudantes e com mobiliário razoavelmente satisfatório.
  - Mal arejados, mal iluminados, com mobiliário inadequado, e pequenos em relação ao número de estudantes.

35. Considerando as aulas práticas realizadas nos momentos presenciais do curso:

O espaço pedagógico do polo foi adequado ao número de estudantes?	Sim, em todas elas.	Sim, na maior parte delas.	Sim, em poucas delas.	Não, em nenhuma.
Os equipamentos disponíveis no polo foram suficientes para o número de estudantes?	Sim, em todas elas.	Sim, na maior parte delas.	Sim, em poucas delas.	Não, em nenhuma.
O material didático oferecido foi suficiente para o número de estudantes?	Sim, em todas elas.	Sim, na maior parte delas.	Sim, em poucas delas.	Não, em nenhuma.

36. Sobre as bibliotecas, laboratórios de ensino e de informática dos polos, como você os considerou:

Como foram os equipamentos do laboratório de ensino do polo utilizados no seu curso?	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Como foram os equipamentos do laboratório de informática do polo utilizados no seu curso?	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Como foi o acesso ao laboratório de ensino do polo, para atender às necessidades do curso?	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Como foi o acesso ao laboratório de informática do polo, para atender às necessidades do curso?	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Como você avalia o acervo da biblioteca do polo, quanto à atualização, face às necessidades curriculares do seu curso?	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Com relação aos livros mais usados no seu curso, o número de exemplares disponíveis na biblioteca do polo atende ao alunado?	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Quanto ao horário de funcionamento da biblioteca atendeu às suas necessidades?	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Como eram as instalações para leitura e estudo?	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder

37. De forma geral, qual conceito você atribui à atuação dos profissionais que trabalharam na sua formação:

Professores do curso	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Tutores do curso	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Coordenador do polo	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Coordenador de curso	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Secretaria do curso	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Centro de Apoio a Educação a Distância da UFMG (Caed)	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo

Agradecemos por sua participação!

## APÊNDICE B – Roteiro da entrevista

### Egresso

#### Dados pessoais

Entrevistado(a): \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Egresso do curso de: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1. Por que você escolheu um curso superior na modalidade a distância?
2. Fale da sua vida antes do curso de graduação superior a distância.
3. Fale da sua vida após a conclusão do curso de graduação superior a distância.
4. Que impactos o curso de graduação a distância trouxe para a sua cidade?
5. Fale da sua formação obtida por meio de um curso a distância e indique:
  - 5.1. Pontos positivos
  - 5.2. Pontos fracos
  - 5.3. Sugestões

## APÊNDICE C – Recurso educacional



**Thiago Belchior Pinto**

# RECURSO EDUCACIONAL INFOGRÁFICO DA PESQUISA COM EGRESSOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFMG

**Belo Horizonte**

**2020**



**Thiago Belchior Pinto**

**RECURSO EDUCACIONAL  
INFOGRÁFICO DA PESQUISA COM EGRESSOS DOS  
CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFMG**

Recurso Educacional apresentado ao Programa do Mestrado Profissional e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do completar

Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suzana dos Santos Gomes

**Belo Horizonte  
2020**

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>188</b>
<b>2</b>	<b>JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>190</b>
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>192</b>
3.1	Objetivo geral.....	192
3.2	Objetivos específicos .....	192
<b>4</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>193</b>
4.1	Políticas públicas da Educação Superior a distância no Brasil.....	193
4.2	Os cursos de graduação a distância e o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) .....	194
4.3	Acompanhamento de egressos e análise das trajetórias sobre a formação e atuação profissional.....	195
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>197</b>
<b>6</b>	<b>PLANO DE AÇÃO.....</b>	<b>201</b>
6.1	Divulgação interna .....	201
6.2	Divulgação externa .....	202
<b>7</b>	<b>INVESTIMENTO.....</b>	<b>204</b>
<b>8</b>	<b>AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO.....</b>	<b>205</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>206</b>
	<b>APÊNDICE A – Demonstrativo do infográfico digital .....</b>	<b>208</b>
	<b>APÊNDICE B – Relatório geral .....</b>	<b>218</b>
	<b>APÊNDICE C – Relatório do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas .....</b>	<b>218</b>
	<b>APÊNDICE D – Relatório do curso de Licenciatura em Pedagogia .....</b>	<b>2285</b>
	<b>APÊNDICE E - Relatório do curso de Licenciatura em Matemática .....</b>	<b>230</b>
	<b>APÊNDICE F - Relatório do curso de Licenciatura em Química .....</b>	<b>235</b>
	<b>APÊNDICE G - Relatório do curso de Bacharelado em Geografia .....</b>	<b>240</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Este recurso educacional tem o objetivo de apresentar o processo de desenvolvimento e as ações de divulgação do infográfico elaborado em formato digital que foi produzido a partir dos resultados da pesquisa intitulada *Egressos de cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Minas Gerais: um estudo dos processos formativos e da trajetória profissional*, realizada com os egressos dos cinco cursos de graduação a distância da UFMG.

Nesse sentido, atende ainda aos requisitos parciais de aprovação do Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), que prevê, na defesa da dissertação, a apresentação de um recurso educacional estreitamente vinculado ao tema da investigação, que seja aplicável e, sobretudo, contribua efetivamente com o contexto da pesquisa.

O infográfico apresenta dados dos cinco cursos de graduação EaD (Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Química, Pedagogia e Bacharelado em Geografia) sobre os seguintes aspectos: perfil dos egressos, processo pedagógico na formação, informações sobre a inserção no mercado de trabalho dos egressos e avaliação da estrutura e gestão do curso. Além disso, foi organizado para se permitir baixar o consolidado geral e o separado por cursos, em formato PDF. Torna-se relevante destacar que o infográfico ficará disponível após aprovação. Por meio do acesso ao link, será possível ter acesso à dissertação e ao recurso educacional.

Nesse sentido, pretende-se com infográfico divulgar, de modo didático, os dados coletados junto a egressos dos cinco cursos, socializando assim os resultados obtidos na pesquisa. Pode-se afirmar a relevância e o potencial avaliativo do infográfico que poderá contribuir para a gestão acadêmica da UFMG, coordenação dos cursos inseridos na pesquisa e também poderá ser útil para outras instituições que ofertam cursos de graduação na modalidade a distância e têm interesse em realizar pesquisas com egressos.

Por esse motivo, optou-se pela apresentação do infográfico em formato digital. O infográfico será disponibilizado no site do Centro de Apoio a Educação a Distância da UFMG (Caed/UFMG). A escolha desse suporte de divulgação se deu por considerá-lo adequado e compatível com o princípio da publicidade e transparência

da administração pública. Além disso, o projeto contempla ações de divulgação interna para gestores e setores estratégicos interessados na temática da pesquisa.

Coerente com essa perspectiva, este recurso educacional apresenta a metodologia aplicada nas fases de construção do infográfico e, ainda o cronograma, o plano de ação e os recursos financeiros utilizados na sua elaboração.

Torna-se relevante acrescentar que o projeto deste recurso educacional foi elaborado tomando como referência a metodologia Project Management Institute (PMI), reconhecido pelos padrões mais altos no gerenciamento de projetos em empresas e governos (PMI, 2017).

Finalmente, apresenta-se o demonstrativo do modelo delineado e estático do infográfico com os resultados, isso porque o formato digital possui uma programação dinâmica dos dados.

Espera-se que este recurso educacional seja uma ferramenta relevante que amplifique as contribuições da pesquisa para a Educação Superior a Distância no Brasil.

## 2 JUSTIFICATIVA

Nas últimas décadas, a Educação Superior tem registrado um processo de expansão no Brasil, aumentando progressivamente o número de estudantes, em consequência da atuação direta do setor privado, incentivado pelas políticas neoliberalistas de livre atuação e de políticas públicas.

Nesse contexto de políticas públicas de acesso à Educação Superior como estratégia de aumento do quadro de matrículas, a modalidade a distância foi utilizada no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma vez que, nesse modelo de ensino, as limitações estruturais e geográficas são menos significativas.

Dados do Censo da Educação Superior de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), registrou que o número de matrículas na EaD já ultrapassa as matrículas na modalidade presencial (BRASIL, 2019).

Como se vê, esse dado evidencia a evolução da EaD no que diz respeito ao crescimento de novas matrículas e reafirma demandas para realização de pesquisas sobre questões relevantes na EaD, tais como: a infraestrutura dos polos, a qualidade dos cursos ofertados, o processo ensino-aprendizagem, a formação e a atuação docente, os contratos e as condições de trabalho dos docentes e de tutores, o índice de evasão, entre outras.

Coerente com essa perspectiva, considerou-se relevante investigar a EaD para além do critério da expansão. Os resultados obtidos nessa pesquisa e em outras revelam o seu potencial de alcance, beneficiando sujeitos que dificilmente teriam acesso à Educação Superior por meio da modalidade presencial. Nesse sentido, pode-se afirmar que a Educação Superior a distância apresenta maior heterogeneidade no seu corpo discente no tocante às suas características pessoais e acadêmicas, impactando no campo do conhecimento e no processo ensino-aprendizagem, demandando ainda estudos e análises em diferentes aspectos. Para tanto, considerou-se relevante investigar os egressos dessa modalidade de ensino.

Desse modo, espera-se que os dados obtidos na pesquisa com os egressos sobre o seu processo formativo forneçam contribuição para a avaliação institucional da instituição e estimulem outras pesquisas, objetivando a qualidade da Educação Superior ofertada na modalidade a distância. Além disso, poderão ser utilizados por outras instituições que objetivam melhorar a gestão da oferta de Educação Superior à

distância e possam, conseqüentemente, gerar informações que subsidiem tomadas de decisão mais assertivas e estimulem a implementação de políticas públicas educacionais para a melhoria da Educação Superior a distância.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo geral**

Disponibilizar os resultados da pesquisa realizada com os egressos dos cinco cursos de graduação EaD da UFMG, por meio da divulgação do infográfico digital.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Apresentar resultados da pesquisa com egressos, favorecendo o uso desses dados na avaliação de cursos e no projeto de avaliação institucional.
- Valorizar as percepções dos egressos sobre sua formação e atuação profissional, contribuindo para um processo de avaliação institucional participativo.
- Prestar contas à comunidade acadêmica e à sociedade sobre a pesquisa de mestrado realizada com egressos dos cursos de graduação a distância.

## **4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Na perspectiva de alcançar os objetivos propostos, a fundamentação teórica advém das contribuições de pesquisadores que discutem a modalidade a distância, as políticas públicas de expansão da Educação Superior e aborda a avaliação institucional que inclui o acompanhamento dos egressos, tais como Arruda (2018), Mill (2016), Santana (2013) e Lousada (2005).

### **4.1 Políticas públicas da Educação Superior a distância no Brasil**

A EaD está presente no Brasil desde o século XIX e se desponta a partir de políticas públicas que objetivavam impulsionar os índices de acesso à educação superior. Para compreender melhor esse processo, é necessário destacar que a modalidade foi inserida nas políticas de expansão da Educação Superior.

A ampliação da EaD ocorre junto com o avanço tecnológico e com a popularização da internet no Brasil a partir da década de 1990. Destaca-se o surgimento da Web 2.0, que possibilitou a convergência de plataformas de mídias, promovendo a integração de texto, imagem, áudio, vídeo e hiperlinks, representam a base das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs) (ARRUDA, 2018).

A regulamentação da modalidade EaD aconteceu com a LDB vigente, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. De acordo com o seu artigo 80, o Estado passa a autorizar a modalidade em todos os níveis, além de incentivar a modalidade por meio de ajuda tributária (BRASIL, 1996). Apesar do avanço, a LDB não deixa claro o modo pelo qual se dará essa regulamentação.

Por isso, o texto passou por alguns processos de regulamentação. O primeiro foi com a publicação do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, o texto já não condizia com a realidade da EaD naquele momento, apresentando interpretações confusas e conceitos questionáveis sobre a modalidade (ARRUDA; ARRUDA, 2015). O destaque estava nos recursos didáticos em diferentes suportes de informação, ignorando papel do docente.

Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 5.622, de 19 dezembro de 2005, que apresentou melhoras sobre o conceito e funcionamento da EaD, trazendo mais clareza para o processo de ensino e aprendizagem da modalidade (ARRUDA; ARRUDA, 2015). Destacam-se a denominação da EaD como uma modalidade

educacional e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como mediação do ensino e a inclusão dos professores.

Se o objetivo da regulamentação da EaD por esse decreto era a ampliação de número de matrículas na educação superior, pode-se dizer que ele foi alcançado com sucesso. Entre 2002 e 2005, houve um crescimento expressivo, saltando de 40.714 para 207.206. Já no ano seguinte, a modalidade obteve um aumento de 78,5%, alcançando 369.766 matrículas (BRASIL, 2007).

#### **4.2 Os cursos de graduação a distância e o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)**

Criado a partir do Fórum das Estatais pela Educação, realizado em julho de 2005, o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi regulamentado com o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. O objetivo do programa é articular e integrar as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) em um sistema nacional para democratizar o acesso à Educação Superior no Brasil por meio da EaD. Atende pessoas que têm dificuldades de acesso a esse nível de ensino, por estarem distante dos centros urbanos e questões econômicas.

A UAB não é uma universidade ou uma instituição que centraliza os cursos em EaD, mas sim um programa governamental que fomenta e estabelece um acordo entre o governo federal, as IPES e os municípios sede dos polos de apoio presencial aos estudantes da EaD. O programa funciona em parceria do MEC/Capes com as IPES e a participação dos municípios e os estados, na instalação de polos de apoio presencial, implantação de bibliotecas e laboratórios de informática para oferta dos cursos de graduação (BRASIL, 2006).

Além da democratização do acesso à Educação Superior, o Programa UAB apresenta, em seu artigo 1º do Decreto nº 5.800/2006, outros objetivos específicos com a sua criação. Ele tem como prioridade a oferta de cursos de licenciatura, de formação inicial e continuada de professores e capacitação profissionais atuantes na Educação Básica.

Passou-se mais de uma década da instituição do sistema UAB e a prioridade nas ofertas são de cursos de graduação focados na formação de professores. Uma pesquisa de discentes realizada pela DED/Capes, em 2017, mostra que 38,4% atuam

como professor de Educação Básica. Entre o período de 2009 e 2016, já formaram 34.549 professores em serviço (CAPES, 2017).

No último edital de chamada para articulação de cursos superiores na modalidade EaD, no âmbito da UAB, Edital Capes nº 05/2018, as vagas são prioritárias para cursos na área de formação de professores. Foi destinado o mínimo de 75% das vagas totais do edital para cursos de formação de professores de formação inicial ou continuada (CAPES, 2018, p. 6).

Esses dados reforçam a expansão da EaD, mas ainda é necessário discutir a infraestrutura dos polos, a qualidade dos cursos, a atuação dos professores e dos tutores no processo de ensino e aprendizagem, o alto índice de evasão na EaD e seus motivos.

Nesse sentido reforça a importância de investigar as percepções e a trajetória dos egressos de cursos ofertados na modalidade a distância que participam da UAB. Possibilitando a coleta de sobre a formação, inserção profissional, condições dos polos de apoio presencia e da gestão da EaD.

### **4.3 Acompanhamento de egressos e análise das trajetórias sobre a formação e atuação profissional**

O acompanhamento dos egressos pode revelar muito sobre o curso e a instituição que os formou. Possibilita, por meio de análise de suas trajetórias, apresentar informações que pode contribuir para melhorar a base curricular dos cursos. Além de auxiliar nas estratégias de diminuição de evasão e na gestão educacional das IPES. Ao melhorar a oferta dos cursos, é compartilhado um conhecimento mais próximo da necessidade atual da sociedade. Assim, os alunos da EaD têm uma maior chance de inserção no mercado de trabalho.

Santana (2013) destaca, em seus estudos, a necessidade do aumento de pesquisas sobre os resultados da EaD na formação e suas implicações na atuação profissional dos egressos. Para a autora, é fundamental a melhoria da oferta por meio da UAB identificando as mudanças decorrentes da conclusão de curso superior do Programa UAB, obtendo maiores informações sobre os egressos e assim oferecer subsídios para aperfeiçoar as políticas públicas educacionais.

O grande desafio para a UAB, além de gerar inclusão através do acesso à Educação Superior, é levar desenvolvimento para o interior do Brasil. Nesse sentido,

a EaD traz a possibilidade do egresso colocar em prática o aprendizado que lhe foi transmitido pela universidade. Tornando-o um importante ponto de referência para a avaliação do ensino, além de indicar avanços e mudanças necessários para o atendimento das necessidades dos próximos alunos, do mercado de trabalho e da sociedade (NUNES; ALVES, 2018).

Nesse sentido, a Educação Superior ofertada na modalidade a distância pode contribuir para o aumento da oferta em diferentes localidades, marcando não somente trajetória profissional e também qualidade de vida, mas também a sua inclusão no mercado de trabalho de pessoas que historicamente tiveram dificuldade de acesso a esse nível educacional, impactando o desenvolvimento socioeconômico da região a que pertence.

## 5 METODOLOGIA

O infográfico é um recurso de comunicação utilizado para facilitar a compreensão dos “acontecimentos, ações ou coisas da atualidade” (CAIRO, 2008, p. 21). Pode ser compreendido também como recursos que convertem “problemas complexos em imagens fáceis de entender” (RENDGEN, 2012, p. 9), independentemente de qual seja o seu suporte.

A função do infográfico é simplificar, evidenciando o conteúdo informativo com a utilização de imagens e textos, em que alguns casos o texto isolado demoraria mais tempo e esforço para alcançar o objetivo da comunicação (KANNO, 2013).

Os modelos de infográficos são diversos e, segundo Tufte (2007), é importante que ele atraia o interesse do espectador, o gráfico deve ser amigável e provocar curiosidades. E nos casos de dados quantitativos deve conter formato e design adequados, com a utilização de conjunto de números, palavras e ilustrações, com equilíbrio. Eles transmitem equilíbrio, apresentado uma complexidade acessível de detalhes e têm uma qualidade narrativa, além ser desenhados de forma profissional, com produção técnica cuidadosa, evitando ornamentação sem conteúdo.

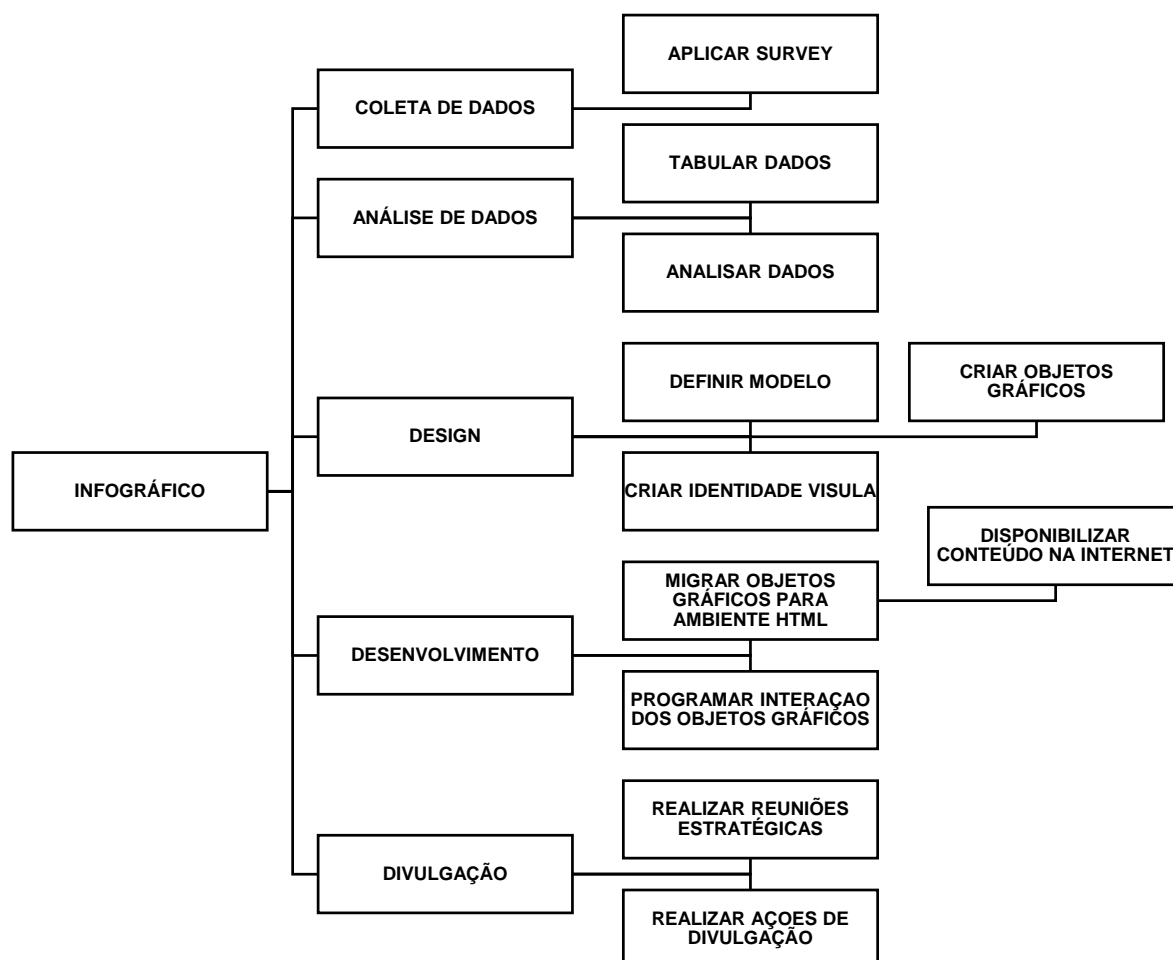
Sobre essa questão, Kanno (2013) define grupos de infográficos que são classificados de acordo com suas características. O infográfico desenvolvido para este projeto foi classificado no grupo de infográficos arte-texto, pois são aqueles que utiliza imagens associadas a texto e pretende dar evidência a algum tipo de informação e também atribuir uma maior movimentação na diagramação. O infográfico pode ser classificado também no grupo dos gráficos que são informações geradas por meio de tabelas. Segundo Kanno (2013), é preciso cuidado ao trabalhar tipo de gráfico para combinar com a informação que precisa passar.

Os infográficos podem ser estáticos, animados e interativos. Aqui optou-se pelo interativo, que normalmente é voltado para o ambiente digital, as informações são apresentadas de acordo com a escolha espectador. O infográfico será visualizado por meio de dispositivos com acesso à internet e ficará hospedado no site do Caed/UFMG.

O suporte escolhido foi para facilitar o acesso ao infográfico, contribuindo para o objetivo do recurso educacional de divulgar os dados da pesquisa. Para desenvolvimento do infográfico, foram realizadas quatro fases e a quinta e última fase será a divulgação. Essas fases são melhores visualizadas por meio da estrutura analítica do projeto (EAP), é uma ferramenta que auxilia na gestão do projeto, pois a

partir dela é possível visualizar as fases, as entregas e as áreas integradas no projeto, isso de maneira rápida. A seguir a EAP do projeto,

**Figura 1 – Estrutura Analítica do Infográfico**



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O Quadro 1 apresenta as fases do projeto, o cronograma, as tarefas realizadas de acordo com a fase e os responsáveis pelas ações.

**Quadro 1 – Planejamento do recurso educacional - infográfico**

<b>Tarefas</b>	<b>Início</b>	<b>Término</b>	<b>Responsável</b>
<b>1. Coleta de dados</b>	<b>01/02/19</b>	<b>16/09/19</b>	<b>Orientando/Orientadora</b>
1.1 Desenvolver <i>survey</i>	01/02/19	25/04/19	Orientando/Orientadora
1.2 Enviar e-mail com o link do <i>survey</i>	25/04/19	15/09/19	Orientando/Orientadora
1.3 Fechar a coleta de dados	16/09/19	16/09/19	Orientando/Orientadora
<b>2. Análise de dados</b>	<b>17/09/19</b>	<b>20/12/19</b>	<b>Orientando/Orientadora</b>
2.1 Tabular dados coletados	17/09/19	15/11/19	Orientando/Orientadora
2.1.1 Categorizar os dados	16/11/19	26/11/19	Orientando/Orientadora
2.2 Analisar os dados tabulados	26/11/19	15/12/19	Orientando/Orientadora
2.2.1 Selecionar dados a serem utilizados no infográfico	16/12/19	20/12/19	Orientando/Orientadora
2.2.2 Disponibilizar conteúdo analisado e selecionado para o designer	20/12/19	20/12/19	Orientando/Orientadora
<b>3. Design</b>	<b>21/12/19</b>	<b>17/01/20</b>	<b>Orientando/Orientadora</b>
3.1 Definir o modelo do infográfico	21/12/19	28/12/19	Designer Instrucional
3.1.1 Estudar modelo que melhor enquadra nos dados	29/12/19	03/01/20	Designer Instrucional
3.1.2 Desenvolver esboço e testes	03/01/20	04/01/20	Designer Instrucional
3.1.3 Aprovar modelo	04/01/20	04/01/20	Orientando/Orientadora
3.2 Criar identidade visual	05/01/20	07/01/20	Designer Gráfico
3.2.1 Aprovar identidade visual	07/01/20	07/01/20	Orientando/Orientadora
3.3 Criar objetos gráficos	08/01/20	17/01/20	Designer Gráfico
3.3.1 Disponibilizar conteúdo gráfico para desenvolvedor web	17/01/20	17/01/20	Designer Gráfico
<b>4. Desenvolvimento</b>	<b>18/01/20</b>	<b>18/05/20</b>	<b>Desenvolvedor Web</b>
4.1 Migrar conteúdo gráfico para ambiente HTML	18/01/20	30/01/20	Desenvolvedor Web
4.2 Programar interação dos objetos gráficos	18/01/20	30/01/20	Desenvolvedor Web
4.3 Disponibilizar infográfico na internet	18/05/20	18/05/20	Desenvolvedor Web
<b>5. Divulgação</b>	<b>28/02/20</b>	<b>25/06/20</b>	<b>Orientando/Orientadora</b>
5.1 Aprovar conteúdo para divulgação	28/02/20	28/02/20	Banca examinadora
5.2 Realizar reuniões internas na UFMG	02/04/20	20/05/20	Orientando
5.3 Realizar divulgações externas	25/05/20	25/06/20	Orientando

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A primeira fase envolveu a coleta dos dados por meio do *survey on-line* aplicado aos egressos dos cinco cursos de graduação EaD. Na segunda fase, realizou-se a tabulação e análise dos dados, organizando os dados para que as informações coletadas fossem melhor compreendidas.

Na terceira fase, os dados foram organizados em tabelas e as descrições sobre os resultados mais importantes foram encaminhados a um designer, que elaborou o layout e identidade visual do infográfico. Ainda nessa etapa, realizou-se o desenvolvimento do infográfico. Um desenvolvedor web migrou o conteúdo gráfico para o formato HTML de página de internet e aplicou a interação nos objetos gráficos.

A última fase a ser realizada será a divulgação, pois considerou-se o infográfico um recurso eficaz para uma comunicação mais apropriada para além da comunidade académica, socializando os dados obtidos no estudo.

## **6 PLANO DE AÇÃO**

O plano de ação apresentado objetiva divulgar o infográfico. Essa divulgação se dará internamente, na UFMG, e externamente, para a sociedade em geral, com o objetivo de socializar os resultados obtidos na pesquisa.

A divulgação interna contemplará profissionais que atuam em setores estratégicos na universidade, que incluem: diretoria de departamentos, coordenadores de cursos e pesquisadores da universidade que atuam em cursos de graduação EaD e interessados na temática. A divulgação externa estará voltada para a sociedade em geral, pesquisadores de outras instituições e gestores de políticas públicas educacionais.

A fase de divulgação acontecerá após aprovação da pesquisa pela banca examinadora e tem a previsão de ocorrer no período de 2 de abril de 2020 a 25 de junho de 2020.

### **6.1 Divulgação interna**

A divulgação interna reunirá grupos de interesse na UFMG e acontecerá por meio de reuniões. O tempo médio previsto para a apresentação dos resultados da pesquisa será de 1h e, na sequência, será aberto tempo para discussão. Os presentes poderão apresentar comentários, sugestões e dúvidas. O Quadro 2 apresenta o planejamento da divulgação dos resultados da pesquisa, focalizando especialmente o infográfico.

**Quadro 2 – Divulgação Interna da Pesquisa**

<b>Grupos</b>	<b>Participantes</b>	<b>Ações</b>	<b>Período</b>	<b>Local</b>
<b>CAED</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientando</li> <li>- Orientadora</li> <li>- Vice-diretora CAED</li> <li>- Diretora CAED</li> <li>- Coordenador UAB/UFMG</li> <li>- Ex-diretor CAED</li> <li>- Ex-coordenador UAB/UFMG</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar os resultados gerais da pesquisa por meio do infográfico.</li> <li>- Apresentar próximas ações</li> </ul>	Abril	CAED
<b>Diretoria de unidade acadêmica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientando</li> <li>- Orientadora</li> <li>- Vice e diretora CAED</li> <li>- Coordenador UAB/UFMG</li> <li>- Pró-Reitora de Graduação</li> <li>- Diretor(a) ICB</li> <li>- Diretor(a) IGC</li> <li>- Diretor(a) ICEX</li> <li>- Diretor(a) FaE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar os resultados gerais da pesquisa por meio do infográfico</li> <li>- Apresentar projeto do documentário e próximas ações.</li> </ul>	Abril	CAED
<b>Coordenadoria de cursos EaD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientando</li> <li>- Orientadora</li> <li>- Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas EaD</li> <li>- Coordenador do Curso de Bacharelado em Geografia EaD</li> <li>- Coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática EaD</li> <li>- Coordenador do Curso de Licenciatura em Química EaD</li> <li>- Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar os resultados da pesquisa referente aos cursos de Graduação EaD por meio do infográfico.</li> </ul>	Maio	CAED
<b>Grupo de pesquisa de egresso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientando</li> <li>- Orientadora</li> <li>- Diretor(a) do COPI</li> <li>- Diretor(a) do DAI</li> <li>- Diretor(a) do IEAT</li> <li>- Participantes do grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar os resultados gerais da pesquisa por meio do infográfico.</li> <li>- Apresentar projeto do documentário e próximas ações</li> </ul>	Junho	IEAT

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

## 6.2 Divulgação externa

A divulgação externa dos resultados da pesquisa acontecerá no período de 4 de maio a 22 de junho. Pretende-se, com esse procedimento, socializar para a sociedade os resultados da pesquisa com egressos da UFMG.

Coerente com essa perspectiva, Lamas *et al.* (2007) apresentam cinco razões para que pesquisadores estabeleçam uma comunicação com a sociedade em geral, a saber: divulgar os trabalhos realizados com o investimento público; envolver a

sociedade em decisões de políticas de financiamento científico; tornar as atividades científica mais familiar; estimular a cultura da ciência e inspirar os jovens a seguirem carreiras acadêmicas.

A divulgação externa contará com a contribuição do setor de comunicação do CAED, com previsão de produção de conteúdos jornalísticos citando e direcionando para o acesso ao infográfico. Esses conteúdos serão divulgados no site do CAED e da UFMG, em veículos de notícias administrados pelo setor e nas redes sociais do CAED. Essa divulgação acontecerá nos meses de maio e junho de 2020.

No desenvolvimento da pesquisa foram realizadas entrevistas com os egressos dos cinco cursos. O acervo obtido nessas entrevistas será utilizado pelo CAED na produção de um documentário, ação que também prevê divulgação externa. Significando ações conjuntas de divulgação, já que os dois produtos foram desenvolvidos a partir da mesma pesquisa e suas informações se relacionam.

### Quadro 3 – Divulgação externa da pesquisa

Ações	Responsáveis	Período
Publicar notícia no site do CAED	Orientando	Maio/jun.
Publicar notícia no site da UFMG	Orientando	Maiο/jun.
Publicar link de notícias nas rede sociais	Orientando	Maiο/jun.
Produzir em formato de <i>teaser</i>	Orientando	Jun.
Publicar <i>teaser</i> produzido no site do CAED	Orientando	Jun.
Publicar <i>teaser</i> produzido nas redes sócias	Orientando	Jun.
Solicitar divulgação da pesquisa na TV UFMG	Orientando	Jun.
Publicação dos resultados da pesquisa	Orientando/Orientadora	A definir
Participação em eventos acadêmicos	Orientando/Orientadora	A definir

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Espera-se que as ações planejadas alcancem o objetivo de disponibilizar os resultados da pesquisa realizada sobre os egressos de cursos de graduação EaD da UFMG.

## 7 INVESTIMENTO

O custo do projeto foi reduzido, tendo em vista que a maioria das tarefas foram realizadas pelo próprio orientando concomitante à execução da pesquisa. No entanto, foi necessária a contratação de um designer gráfico, um designer instrucional e um desenvolvedor web. A hospedagem do infográfico não terá custo, pois a mesma ficará disponível no site do Caed/UFMG. As ações de divulgação serão incorporadas nas atividades administrativas do CAED.

O Quadro 4 apresenta o relatório de custeio do projeto e destaca: recurso utilizado no projeto de acordo com o tipo, o preço unitário, os valores de cada recurso e o valor parcial e total do desenvolvimento do infográfico.

**Quadro 4 – Orçamento do recurso educacional**

<b>Material de consumo</b>	<b>Preço unitário</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Valor</b>
<i>Pen driver 64 GB</i>	R\$ 43,00	2	R\$ 86,00
Transporte	R\$ 4.50	11	R\$ 52,00
<b>Total parcial</b>			R\$ 95,00
<b>Serviços terceirizados</b>	<b>Preço unitário</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Valor</b>
Designer gráfico	R\$ 300,00	Custo da mão de obra	R\$ 300,00
Designer instrucional	R\$ 150,00	Custo da mão de obra	R\$ 150,00
Desenvolvedor Web	R\$ 300,00	Custo da mão de obra	R\$ 300,00
<b>Total parcial</b>			R\$ 750,00
<b>Total Geral</b>			R\$ 888,00

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

## 8 AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

A avaliação e o monitoramento previstos para o recurso educacional será qualitativa, contínua e processual. Pretende-se registrar todos os retornos, *feedbacks* recebidos nas reuniões, que serão registrados e considerados em outros desdobramentos futuros.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina E. Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, jul./set. 2015.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Educação**, v. 43, p. 823-842, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Brasília, 11 fev. 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2007**. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo\\_tecnico\\_2007.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2018/Resumo\\_tecnico\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2018/Resumo_tecnico_2018.pdf)>. Acesso em: 29 jan. 2020.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de gestão do exercício de 2016**. Brasília: MEC/CAPES, 2017. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_CAPES\\_2016.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/Relatorio_de_Gestao_CAPES_2016.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2018.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Resultados da pesquisa com os estudantes do sistema UAB**. Brasília, 11 jan.

2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/uab/resultados-da-pesquisa-com-os-estudantes-do-sistema-uab>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; UAB – Universidade Aberta do Brasil. **Edital CAPES nº 05/2018**. Chamada para articulação de cursos superiores na modalidade EaD no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 1 mar. 2018. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-5-2018-UAB-2.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

CAIRO, A. **Infografia 2.0**. Visualización interactiva de información en prensa. Madrid: Alamut, 2008.

KANNO, M. **Infografe**. São Paulo: Infolide, 2013.

LAMAS, S. *et al.* Os cientistas como agentes na comunicação de ciência. **Colecção Públicos**, n. 5, p. 75-85, nov. 2007.

PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. **Guia do conhecimento em gerenciamento de projetos (Guia PMBOK)**. 6. ed. Pennsylvania: Project Management Institute, 2017.

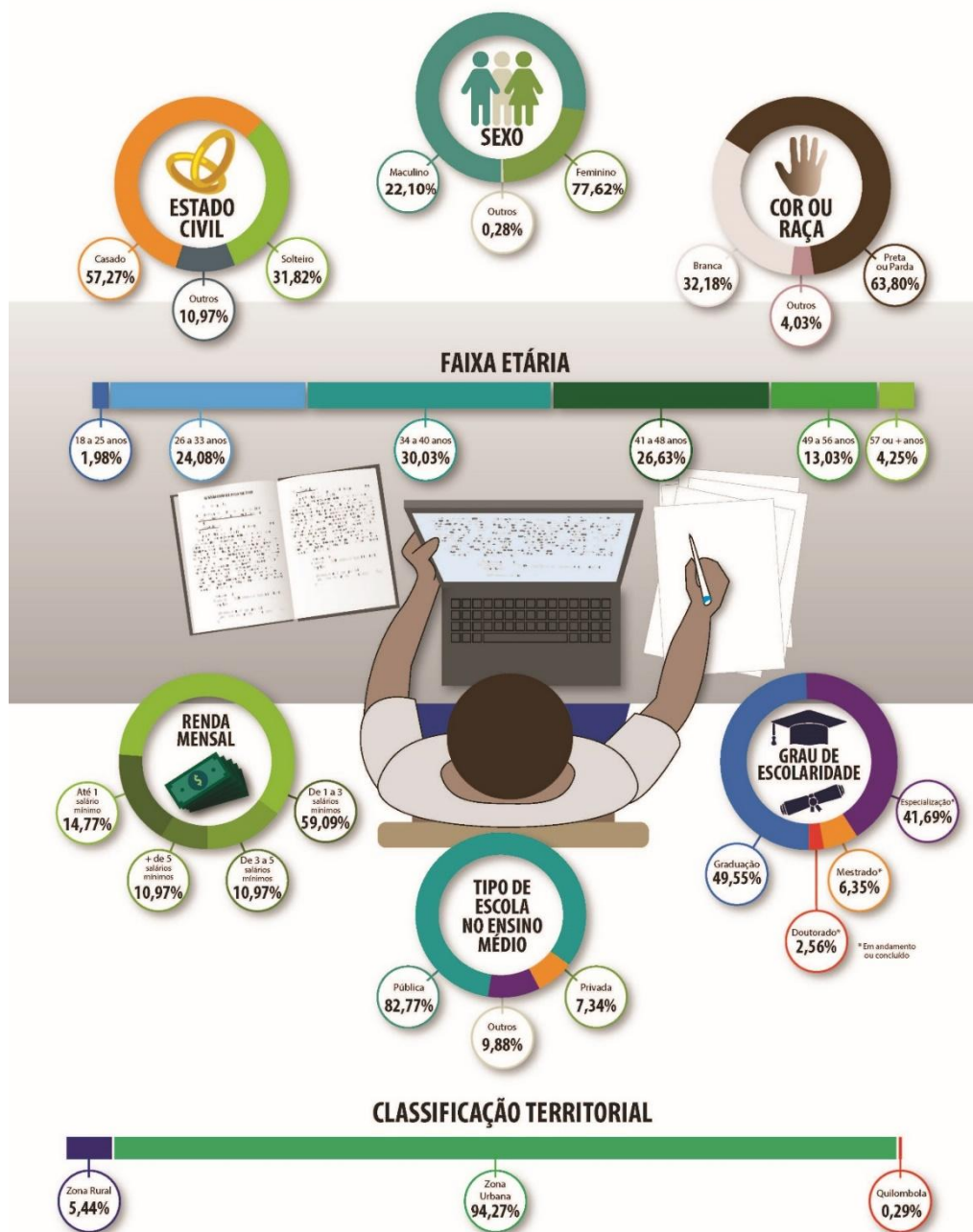
RENDGEN, S. **Information Graphics**. Berlin: Taschen, 2012, p.77-95.

TUFTE, E. *The Visual Display of Quantitative Information*. Cheshire: Graphic Press, 2007.

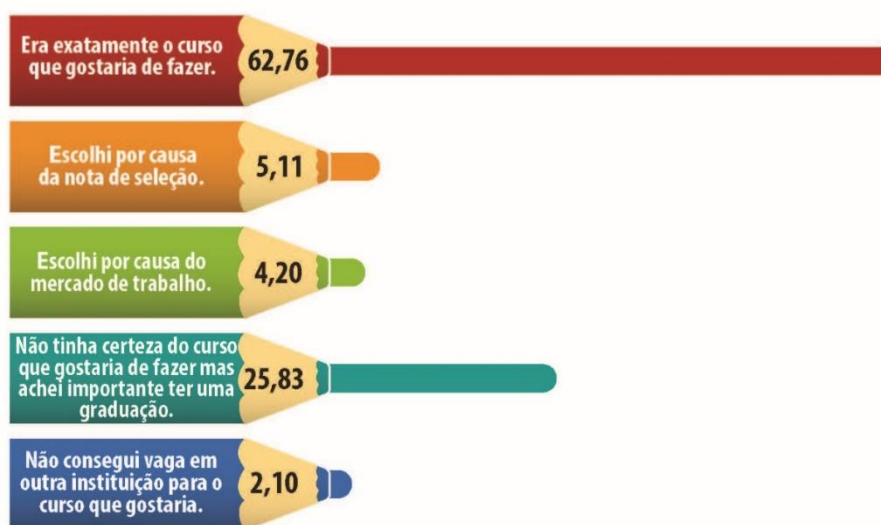
## APÊNDICE D – Demonstrativo do infográfico digital



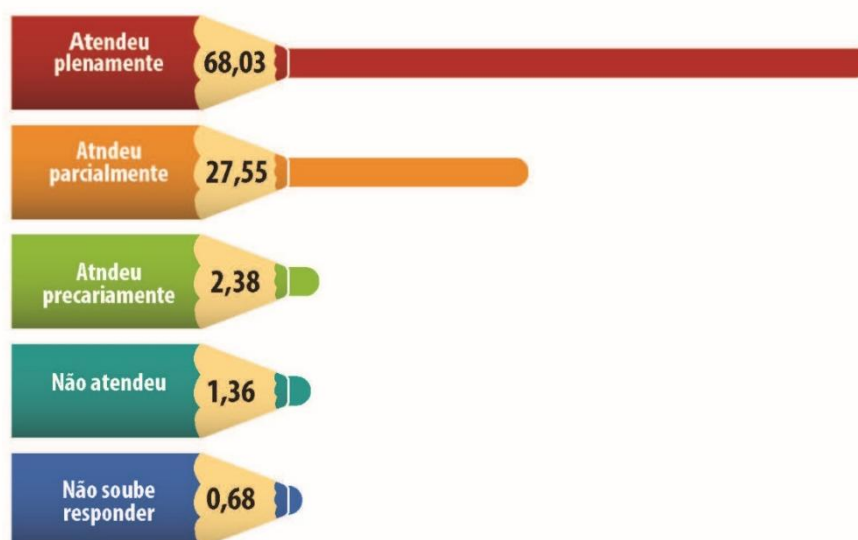
## PERFIL DOS EGRESSOS



### Motivo da escolha do curso (%)

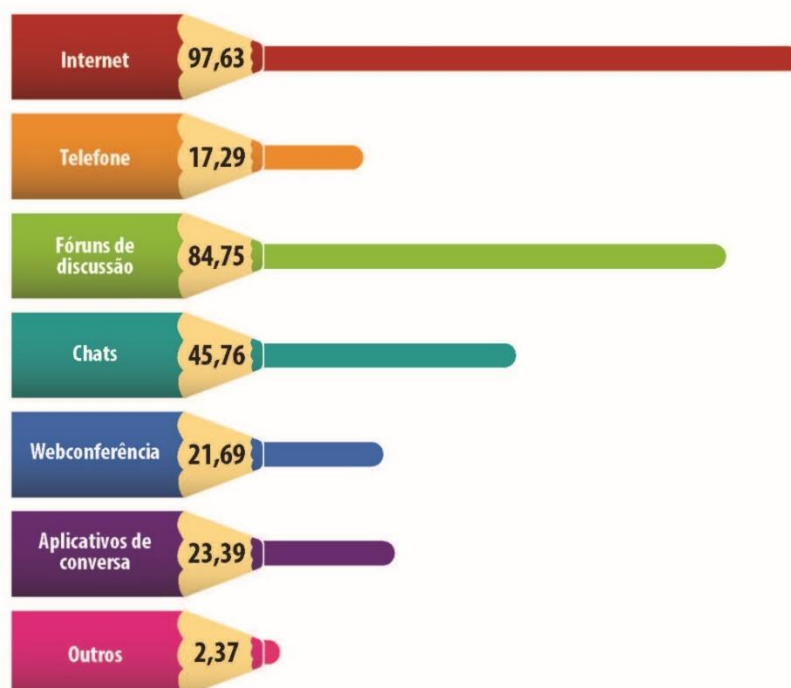


### A estrutura pedagógica do curso (%)

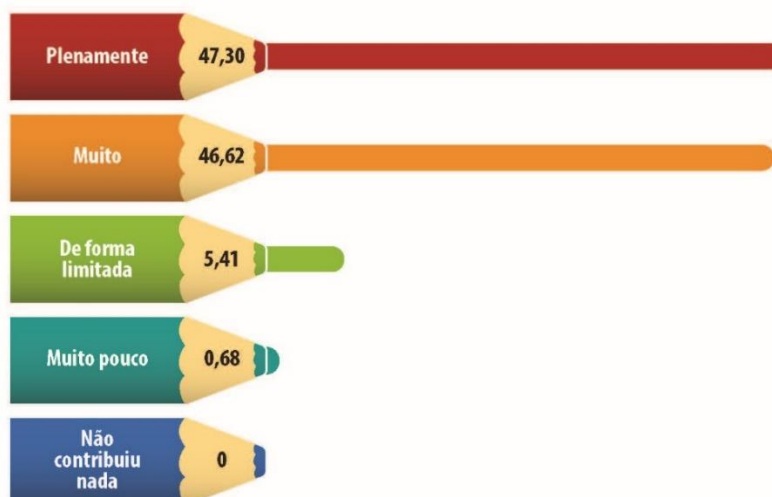




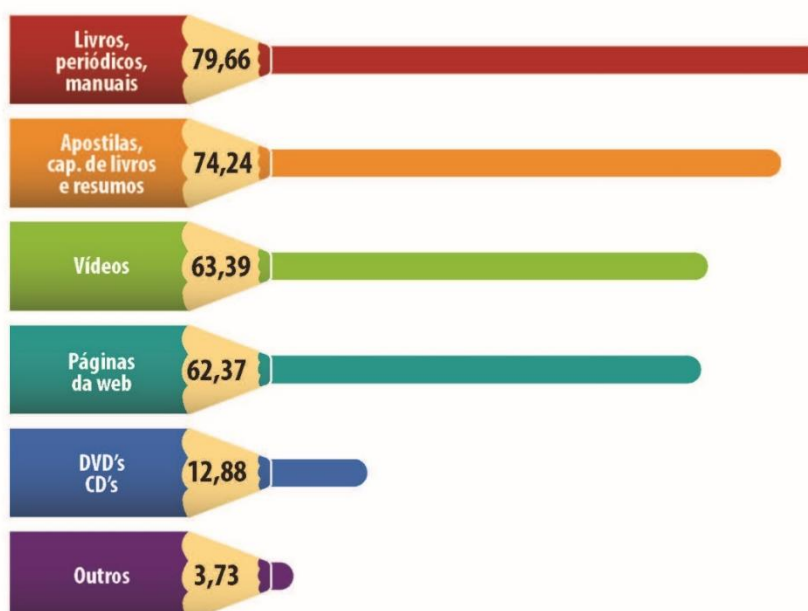
**Ferramenta de comunicação utilizada com mais frequência (%)**



### Contribuição da Tecnologia da Informação e Comunicação no processo de construção de conhecimento durante o curso (%)



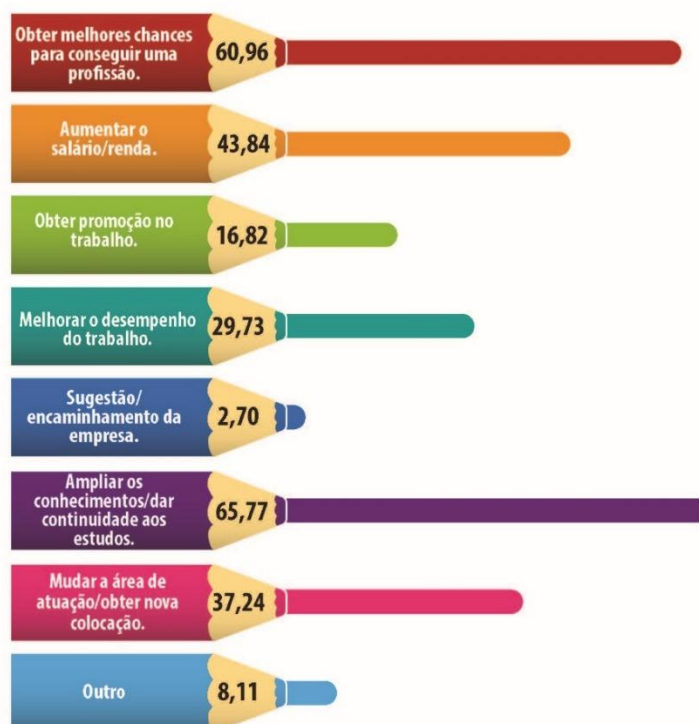
### Tipo de material didático utilizado (%)





**Qual foi o principal objetivo para a realização do curso de graduação EaD?**

Pode marcar mais de uma opção. (%)



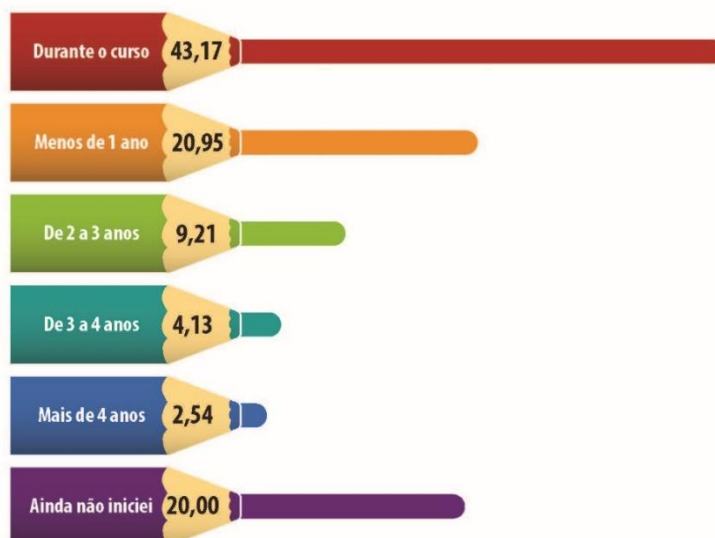
### Você teve algum benefícios com relação direta com o curso realizado? (%)



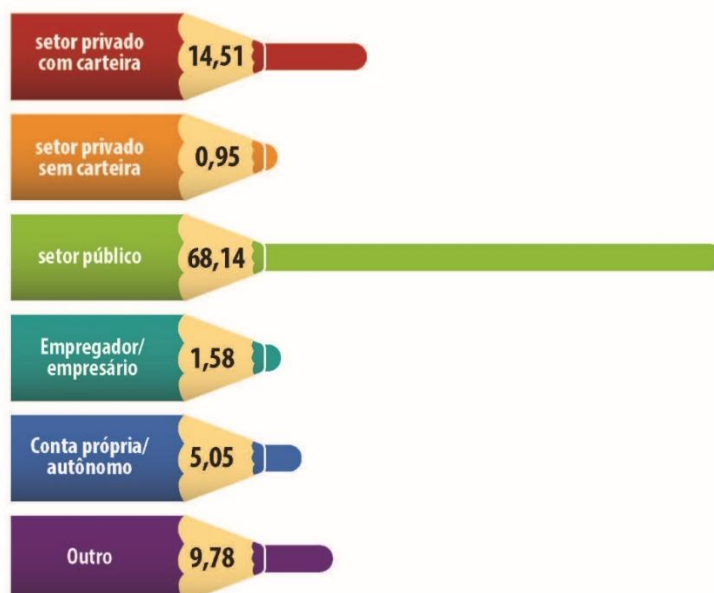
### Exerce atividade profissional atualmente? (%)



### Tempo entre a formatura e o início da atividade profissional



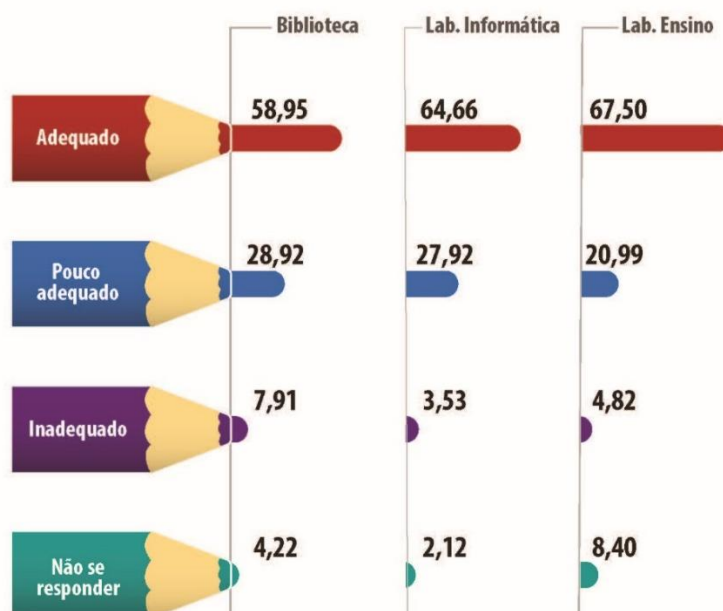
### Tipo de organização da atividade profissional



### Como eram as salas de aula do polo utilizadas no seu curso?



**Como você avalia o acervo da biblioteca e os laboratórios de ensino e informática do polo, quanto às necessidades curriculares do seu curso?**



## APÊNDICE E – Relatório geral

### 1 Perfil dos egressos

<b>Perfil dos egressos</b>		
<b>Sexo</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
Sexo Feminino	274	77,62%
Sexo masculino	78	22,10%
Outros	1	0,28%
<b>Faixa Etária</b>		
18 a 25 anos	7	1,98%
26 a 33 anos	85	24,08%
34 a 40 anos	106	30,03%
41 a 48 anos	94	26,63%
49 a 56 anos	46	13,03%
57 ou mais	15	4,25%
<b>Estado Civil</b>		
Solteiro(a).	105	31,82%
Casado(a).	189	57,27%
Outros (separado, viúvo e divorciado(a))	36	10,97%
<b>Cor ou Raça</b>		
Branca	112	32,18%
Preta ou parda	222	63,80%
Outras	14	4,03%
<b>Tipo de Escola no Ensino Médio</b>		
Ensino médio todo em escola pública	293	82,77%
Ensino médio todo em escola privada	26	7,34%
Outros	35	9,88%
<b>Renda Mensal</b>		
Até 1 salário mínimo	52	14,77%
De 1 a 3 salários mínimos	208	59,09%
De 3 a 5 salários mínimos	61	17,33%
Acima de 5 salários mínimos	31	8,81%
<b>Grau de escolaridade</b>		
Graduação	164	49,55%
Especialização em andamento ou concluída	138	41,69%
Mestrado em andamento ou concluído	21	6,35%
Doutorado em andamento ou concluído	8	2,56%
<b>Classificação territorial</b>		
Zona rural	19	5,44%
Zona urbana	329	94,27%
Comunidade indígena	0	0%
Comunidade quilombola	1	0,29%

## 2 Dados formação

<b>Motivo da escolha do curso</b>	<b>%.</b>	<b>n.</b>
Era exatamente o curso que gostaria de fazer.	62,76%	209
Não era o curso que gostaria de fazer, escolhi por causa da nota de seleção.	5,11%	17
Não era o curso que gostaria de fazer, escolhi por causa do mercado de trabalho.	4,20%	14
Não tinha certeza do curso que gostaria de fazer mas mesmo assim achei importante ter uma graduação.	25,83%	85
Não consegui vaga em outra instituição para o curso que gostaria.	2,10%	7

**Com relação à estrutura pedagógica do seu curso e as necessidades para formação adequada, existindo equilíbrio entre disciplinas de formação geral e formação específica na proposta curricular do curso:**

	<b>%</b>	<b>n.</b>
Atendeu plenamente.	68,03%	200
Atendeu parcialmente.	27,55%	81
Atendeu precariamente.	2,38%	7
Não atendeu.	1,36%	4
Não soube responder	0,68%	2

**Foram utilizados recursos que promovessem a interação entre Orientadora acadêmico e alunos (videoconferências, chats, telefones etc.)?**

	<b>%</b>	<b>n.</b>
Sim, sempre.	48,14%	142
Sim, quase sempre.	28,47%	84
Sim, às vezes.	21,02%	62
Não.	2,37%	7

**Que ferramenta de comunicação, dentre as abaixo relacionadas, você utilizou no seu curso com mais frequência?**

	<b>%</b>	<b>n.</b>
Internet.	97,63%	288
Telefone.	17,29%	51
Fóruns de discussão.	84,75%	250
Chats.	45,76%	135
Webconferência.	21,69%	64
Aplicativos de conversas.	23,39%	69
Outro	2,37%	7

**O quanto você considera que as Tecnologia da Informação e Comunicação contribuíram no seu processo de construção de conhecimento durante o curso:**

	%	n.
Plenamente.	47,30%	140
Muito.	46,62%	138
De forma limitada.	5,41%	16
Muito pouco.	0,68%	2
Não contribuiu nada.	0,00%	0

**Que tipo de material didático, dentre os abaixo relacionados, é (foi) mais utilizado por indicação de seus professores e tutores durante o curso?**

	%	n.
Livros, periódicos, manuais.	79,66%	235
Apostilas, capítulos de livros e resumos.	74,24%	219
Vídeos.	63,39%	187
Páginas da web.	62,37%	184
DVDs, CDs.	12,88%	38
Outro	3,73%	11

**Como você avalia o Ambiente Virtual de Aprendizagem? Ele favorece trabalhos colaborativos?**

	%	n.
Sim, plenamente.	58,11%	172
Sim, parcialmente.	40,54%	120
Não.	1,35%	4

### 3 Dados sobre inserção profissional

**Qual foi o principal objetivo para a realização do curso de graduação EaD?**

	%	n.
Obter melhores chances para conseguir uma profissão.	60,96%	203
Aumentar o salário/renda.	43,84%	146
Obter promoção no trabalho.	16,82%	56
Melhorar o desempenho do trabalho.	29,73%	99
Sugestão/encaminhamento da empresa.	2,70%	9
Ampliar os conhecimentos/dar continuidade aos estudos.	65,77%	219
Mudar a área de atuação/obter nova colocação.	37,24%	124
Outro	8,11%	27

**Você teve algum dos benefícios listados abaixo com relação direta com o curso realizado?**

	%	n.
Obteve melhores chances para conseguir trabalho/emprego.	68,77%	240
Aumentou o salário/renda.	54,81%	188
Obteve promoção no trabalho.	31,42%	104
Melhorou o desempenho do trabalho.	74,20%	256
Obteve nova colocação.	39,52%	132

**Você está exercendo atividade profissional atualmente?**

	%	n.
Nunca trabalhei na área de formação do curso.	14,20%	45
Trabalho na área de formação do curso.	46,69%	148
Trabalho em área afim com a formação do curso. Especifique a área:	15,77%	50
Trabalho em outra área. Especifique a área:	20,82%	66

**Quanto tempo houve entre a formatura e o início de sua atividade profissional?**

	%	n.
Durante o curso.	43,17%	136
Menos de 1 ano.	20,95%	66
De 2 a 3 anos.	9,21%	29
De 3 a 4 anos.	4,13%	13
Mais de 4 anos.	2,54%	8
Ainda não iniciei.	20,00%	63

**Em que tipo de organização você exerce sua atividade profissional?**

	%	n.
Empregado em setor privado com carteira.	14,51%	46
Empregado em setor privado sem carteira.	0,95%	3
Empregado no setor público (inclusive servidor estatutário e militar).	68,14%	216
Empregador/empresário.	1,58%	5
Conta própria/autônomo.	5,05%	16
Outro	9,78%	31

**Como é a exigência da sua capacitação profissional na atualidade?**

	%	n.
Inferior à recebida no curso em que se formou.	24,05%	76
Compatível com a recebida no curso.	63,92%	202
Superior à recebida no curso em que se formou.	12,03%	38

**4 Dados sobre avaliação da infraestrutura****Como eram as salas de aula do polo utilizadas no seu curso?**

	%	n.
Amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado.	51,35%	152
Arejadas, bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora pequenas em relação ao número de estudantes.	18,24%	54
Bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora sejam mal ventiladas e pequenas em relação ao número de estudantes.	16,22%	48
Mal ventiladas, mal iluminadas, pequenas em relação ao número de estudantes e com mobiliário razoavelmente satisfatório.	10,14%	30
Mal arejadas, mal iluminadas, com mobiliário inadequado, e pequenas em relação ao número de estudantes.	4,05%	12

**Como você avalia o acervo da biblioteca e os laboratórios de ensino e informática do polo, quanto à atualização, face às necessidades curriculares do seu curso?**

	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Biblioteca do Polo	58,95%	28,92%	7,91%	4,22%
Laboratório de Informática	64,66%	27,92%	3,53%	2,12%
Laboratório de Ensino	67,50%	20,99%	4,82%	8,40%

**De forma geral, qual conceito você atribui à atuação dos profissionais que trabalharam na sua formação:**

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Professores do curso.	60,75%	35,84%	3,41%	0,00%	0,00%
Tutores do curso.	52,72%	38,10%	7,14%	1,02%	1,02%
Coordenador do polo.	39,80%	42,52%	14,97%	1,02%	1,70%
Coordenador de curso.	55,78%	37,07%	5,78%	0,34%	1,02%
Secretaria do curso.	49,49%	39,93%	9,22%	1,02%	0,34%
Centro de Apoio a Educação a Distância da UFMG.	54,27%	38,23%	5,46%	1,02%	1,02%

## APÊNDICE F – Relatório do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

### 1 Perfil dos egressos

<b>Sexo:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Masculino.	20,75%	11
Feminino.	79,25%	42
Outro.	0,00%	0
Não quero declarar.	0,00%	0
<b>Faixa etária:</b>		
18 a 25.	0,00%	0
26 a 33.	24,53%	13
34 a 40.	28,30%	15
41 a 48.	37,74%	20
49 a 56.	9,43%	5
57 ou mais.	0,00%	0
<b>Sua residência está localizada em?</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Zona rural.	3,77%	2
Zona urbana.	96,23%	51
Comunidade indígena.	0,00%	0
Comunidade quilombola.	0,00%	0
<b>Indique sua cor ou raça:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Branca.	28,30%	15
Amarela.	1,89%	1
Preta ou Parda	66,04%	35
Indígena.	0,00%	0
Não sei/prefiro não responder.	3,77%	2
<b>Estado civil:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Solteiro(a).	35,85%	19
Casado(a).	60,38%	32
Outros (separado, viúvo e divorciado(a))	3,77%	2
<b>Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Todo em escola pública.	84,91%	45
Todo em escola privada (particular).	9,43%	5
Outro.	5,66%	3
<b>Qual é sua renda mensal, aproximadamente?</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.006,00).	18,87%	10
De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.006,01 até R\$ 3.018,00).	56,60%	30
De 3 a 5 salários mínimos (de R\$ 3.018,01 até R\$ 5.030,00).	15,09%	8
De 6 a 10 salários mínimos (de R\$ 5.030,01 até R\$ 10.060,00).	3,77%	2
Acima de 10 salários mínimos (acima de R\$ 10.060,01).	0,00%	0
Não tenho renda mensal.	5,66%	3
<b>Indique o seu nível de escolaridade atual:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Graduação.	58,49%	31
Especialização.	35,75%	19
Mestrado concluído.	3,77%	2
Outro	1,89%	1

## 2 Dados formação

### Qual foi o motivo da escolha do curso que você realizou?

	%	n.
Era exatamente o curso que gostaria de fazer.	56,60%	30
Não era o curso que gostaria de fazer, escolhi por causa da nota de seleção.	7,55%	4
Não era o curso que gostaria de fazer, escolhi por causa do mercado de trabalho.	5,66%	3
Não tinha certeza do curso que gostaria de fazer e mesmo assim achei importante ter uma formação.	30,19%	16
Não consegui vaga em outra instituição para o curso que gostaria.	0,00%	0

### Com relação à estrutura pedagógica do seu curso:

	%	n.
Atendeu plenamente.	63,04%	29
Atendeu parcialmente.	30,43%	14
Atendeu precariamente.	6,52%	3
Não atendeu.	0,00%	0
Outro	0,00%	0

### No desenvolvimento do seu curso, foram utilizados recursos que promovessem a interação entre Orientadora acadêmico e alunos (videoconferências, chats, telefones etc.)?

	%	n.
Sim, sempre.	42,55%	20
Sim, quase sempre.	34,04%	16
Sim, às vezes.	21,28%	10
Não.	2,13%	1

### Que ferramenta de comunicação, dentre as abaixo relacionadas, você utilizou no seu curso com mais frequência?

	%	n.
Internet.	97,87%	46
Telefone.	19,15%	9
Fóruns de discussão.	89,36%	42
Chats.	53,19%	25
Webconferência.	29,79%	14
Aplicativos de conversas.	23,40%	11
Outro	0,00%	0

### O quanto você considera que as Tecnologia da Informação e Comunicação contribuíram no seu processo de construção de conhecimento durante o curso:

	%	n.
Plenamente.	44,68%	21
Muito.	46,81%	22
De forma limitada.	8,51%	4
Muito pouco.	0,00%	0
Não contribuiu nada.	0,00%	0

**Que tipo de material didático, dentre os abaixo relacionados, é (foi) mais utilizado por indicação de seus professores e tutores durante o curso?**

	%	n.
Livros, periódicos, manuais.	69,57%	32
Apostilas, capítulos de livros e resumos.	84,78%	39
Vídeos.	71,74%	33
Páginas da web.	65,22%	30
DVDs, CDs.	13,04%	6
Outro	6,52%	3

**Como você avalia o Ambiente Virtual de Aprendizagem? Ele favorece trabalhos colaborativos?**

	%	n.
Sim, plenamente.	51,06%	24
Sim, parcialmente.	46,81%	22
Não.	2,13%	1

### 3 Dados sobre inserção profissional

**Qual foi o principal objetivo para a realização do curso de graduação EaD?.**

	%	n.
Obter melhores chances para conseguir uma profissão.	66,04%	35
Aumentar o salário/renda.	45,28%	24
Obter promoção no trabalho.	20,75%	11
Melhorar o desempenho do trabalho.	26,42%	14
Sugestão/encaminhamento da empresa.	1,89%	1
Ampliar os conhecimentos/dar continuidade aos estudos.	69,81%	37
Mudar a área de atuação/obter nova colocação.	35,85%	19
Outro	7,55%	4

**Você teve algum dos benefícios listados abaixo com relação direta com o curso realizado?**

	%	n.
Obteve melhores chances para conseguir trabalho/emprego.	62,26%	33
Aumentou o salário/renda.	58,49%	31
Obteve promoção no trabalho.	30,77%	16
Melhorou o desempenho do trabalho.	72,55%	37
Obteve nova colocação.	36,54%	19

**Você está exercendo atividade profissional atualmente?**

	%	n.
Nunca trabalhei na área de formação do curso.	11,76%	6
Trabalho na área de formação do curso.	39,22%	20
Trabalho em área afim com a formação do curso. Especifique a área:	17,65%	9
Trabalho em outra área.	25,49%	13

**Quanto tempo houve entre a formatura e o início de sua atividade profissional?**

	%	n.
Durante o curso.	42,86%	21
Menos de 1 ano.	22,45%	11
De 2 a 3 anos.	14,29%	7
De 3 a 4 anos.	0,00%	0
Mais de 4 anos.	6,12%	3
Ainda não iniciei.	14,29%	7

**Em que tipo de organização você exerce sua atividade profissional?**

	%	n.
Empregado em setor privado com carteira.	10,00%	5
Empregado em setor privado sem carteira.	0,00%	0
Empregado no setor público (inclusive servidor estatutário e militar).	74,00%	37
Empregador/empresário.	2,00%	1
Conta própria/autônomo.	2,00%	1
Outro	12,00%	6

**Como é a exigência da sua capacitação profissional na atualidade?**

	%	n.
Inferior à recebida no curso em que se formou.	24,00%	12
Compatível com a recebida no curso.	68,00%	34
Superior à recebida no curso em que se formou.	8,00%	4

#### 4 Dados sobre avaliação da infraestrutura

<b>Como eram as salas de aula do polo utilizadas no seu curso?</b>		
	%	n.
Amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado.	48,94%	23
Arejadas, bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora pequenas em relação ao número de estudantes.	21,28%	10
Bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora sejam mal ventiladas e pequenas em relação ao número de estudantes.	17,02%	8
Mal ventiladas, mal iluminadas, pequenas em relação ao número de estudantes e com mobiliário razoavelmente satisfatório.	8,51%	4
Mal arejadas, mal iluminadas, com mobiliário inadequado, e pequenas em relação ao número de estudantes.	4,26%	2

#### **Sobre as bibliotecas, laboratórios de ensino e de informática dos polos, como você os considerou:**

	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Laboratório de ensino	78,72%	21,28%	0,00%	0,00%
Laboratório de informática	76,60%	19,15%	2,13%	2,13%
Biblioteca do polo	59,57%	38,30%	2,13%	0,00%

#### **De forma geral, qual conceito você atribui à atuação dos profissionais que trabalharam na sua formação:**

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Professores do curso.	51,06%	44,68%	4,26%	0,00%	0,00%
Tutores do curso.	53,19%	34,04%	6,38%	2,13%	4,26%
Coordenador do polo.	46,81%	40,43%	8,51%	0,00%	4,26%
Coordenador de curso.	42,55%	46,81%	8,51%	0,00%	2,13%
Secretaria do curso.	57,45%	34,04%	4,26%	2,13%	2,13%
Centro de Apoio a Educação a Distância da UFMG.	59,57%	36,17%	2,13%	0,00%	2,13%

## APÊNDICE G – Relatório do curso de Licenciatura em Pedagogia

### 1 Perfil dos egressos

<b>Sexo:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Masculino.	6,71%	11
Feminino.	92,68%	152
Outro.	0,61%	1
Não quero declarar.	0,00%	0
<b>Faixa etária:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
18 a 25.	2,44%	4
26 a 33.	17,07%	28
34 a 40.	35,37%	58
41 a 48.	25,61%	42
49 a 56.	15,24%	25
57 ou mais.	4,27%	7
<b>Classificação Territorial</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Zona rural.	6,17%	10
Zona urbana.	93,21%	151
Comunidade indígena.	0,00%	0
Comunidade quilombola.	0,62%	1
<b>Indique sua cor ou raça:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Branca.	38,89%	63
Amarela.	3,09%	5
Preta ou Parda.	57,40%	93
Indígena.	0,00%	0
Não sei/prefiro não responder.	0,62%	1
<b>Estado civil:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Solteiro(a).	26,71%	43
Casado(a).	56,52%	91
Separado(a).	3,73%	6
Viúvo(a).	3,73%	6
Divorciado(a).	9,32%	15
<b>Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Todo em escola pública.	88,48%	146
Todo em escola privada (particular).	4,85%	8
A maior parte em escola pública.	4,85%	8
A maior parte em escola privada (particular).	1,21%	2
Outro	0,61%	1
<b>Qual é sua renda mensal, aproximadamente?</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.006,00).	14,55%	24
De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.006,01 até R\$ 3.018,00).	66,06%	109
De 3 a 5 salários mínimos (de R\$ 3.018,01 até R\$ 5.030,00).	12,73%	21
De 6 a 10 salários mínimos (de R\$ 5.030,01 até R\$ 10.060,00).	4,85%	8
Acima de 10 salários mínimos (acima de R\$ 10.060,01).	0,00%	0
Não tenho renda mensal.	1,82%	3
<b>Indique o seu nível de escolaridade atual:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Graduação concluída.	44,17%	72
Especialização em andamento.	9,82%	16
Especialização concluída.	42,33%	69
Mestrado em andamento.	1,84%	3
Mestrado concluído.	1,84%	3

## 2 Dados formação

### Qual foi o motivo da escolha do curso que você realizou?

	%	n.
Era exatamente o curso que gostaria de fazer.	69,09%	114
Não era o curso que gostaria de fazer, escolhi por causa da nota de seleção.	5,45%	9
Não era o curso que gostaria de fazer, escolhi por causa do mercado de trabalho.	1,82%	3
Não tinha certeza do curso que gostaria de fazer e mesmo assim achei importante ter uma formação.	21,21%	35
Não consegui vaga em outra instituição para o curso que gostaria.	2,42%	4

### Com relação à estrutura pedagógica do seu curso:

	%	n.
Atendeu plenamente.	74,00%	111
Atendeu parcialmente.	24,67%	37
Atendeu precariamente.	1,33%	2
Não atendeu.	0,00%	0
Outro	0,00%	0

### No desenvolvimento do seu curso, foram utilizados recursos que promovessem a interação entre orientador acadêmico e alunos (videoconferências, chats, telefones etc.)?

	%	n.
Sim, sempre.	58,39%	87
Sim, quase sempre.	26,85%	40
Sim, às vezes.	14,09%	21
Não.	0,67%	1

### Que ferramenta de comunicação, dentre as abaixo relacionadas, você utilizou no seu curso com mais frequência?

	%	n.
Internet.	97,99%	146
Telefone.	22,82%	34
Fóruns de discussão.	86,58%	129
Chats.	53,69%	80
Webconferência.	14,77%	22
Aplicativos de conversas.	22,82%	34
Outro	4,03%	6

### O quanto você considera que as Tecnologia da Informação e Comunicação contribuíram no seu processo de construção de conhecimento durante o curso:

	%	n.
Plenamente.	50,67%	76
Muito.	46,00%	69
De forma limitada.	3,33%	5
Muito pouco.	0,00%	0
Não contribuiu nada.	0,00%	0

**Que tipo de material didático, dentre os abaixo relacionados, é (foi) mais utilizado por indicação de seus professores e tutores durante o curso?**

	%	n.
Livros, periódicos, manuais.	90,67%	136
Apostilas, capítulos de livros e resumos.	64,00%	96
Vídeos.	66,00%	99
Páginas da web.	66,00%	99
DVDs, CDs.	18,67%	28
Outro	4,00%	6

**Como você avalia o Ambiente Virtual de Aprendizagem? Ele favorece trabalhos colaborativos?**

	%	n.
Sim, plenamente.	63,33%	95
Sim, parcialmente.	35,33%	53
Não.	1,33%	2

### 3 Dados sobre inserção profissional

**Qual foi o principal objetivo para a realização do curso de graduação EaD? Pode marcar mais de uma opção.**

	%	n.
Obter melhores chances para conseguir uma profissão.	66,67%	110
Aumentar o salário/renda.	48,48%	80
Obter promoção no trabalho.	16,97%	28
Melhorar o desempenho do trabalho.	35,15%	58
Sugestão/encaminhamento da empresa.	2,42%	4
Ampliar os conhecimentos/dar continuidade aos estudos.	63,64%	105
Mudar a área de atuação/obter nova colocação.	36,97%	61
Outro	7,88%	13

**Você teve algum dos benefícios listados abaixo com relação direta com o curso realizado?**

	%	n.
Obteve melhores chances para conseguir trabalho/emprego.	80,00%	128
Aumentou o salário/renda.	57,79%	89
Obteve promoção no trabalho.	33,79%	49
Melhorou o desempenho do trabalho.	79,75%	126
Obteve nova colocação.	44,22%	65

**Você está exercendo atividade profissional atualmente?**

	%	n.
Nunca trabalhei na área de formação do curso.	11,32%	18
Trabalho na área de formação do curso.	56,60%	90
Trabalho em área afim com a formação do curso. Especifique a área:	12,58%	20
Trabalho em outra área. Especifique a área:	18,24%	29

**Quanto tempo houve entre a formatura e o início de sua atividade profissional?**

	%	n.
Durante o curso.	37,97%	60
Menos de 1 ano.	24,68%	39
De 2 a 3 anos.	11,39%	18
De 3 a 4 anos.	6,96%	11
Mais de 4 anos.	1,90%	3
Ainda não iniciei.	17,09%	27

**Em que tipo de organização você exerce sua atividade profissional?**

	%	n.
Empregado em setor privado com carteira.	12,50%	20
Empregado em setor privado sem carteira.	1,88%	3
Empregado no setor público (inclusive servidor estatutário e militar).	70,63%	113
Empregador/empresário.	1,88%	3
Conta própria/autônomo.	2,50%	4
Outro	10,63%	17

**Como é a exigência da sua capacitação profissional na atualidade?**

	%	n.
Inferior à recebida no curso em que se formou.	20,50%	33
Compatível com a recebida no curso.	66,46%	107
Superior à recebida no curso em que se formou.	13,04%	21

**4 Dados sobre avaliação da infraestrutura****Como eram as salas de aula do polo utilizadas no seu curso?**

	%	n.
Amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado.	44,67%	67
Arejadas, bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora pequenas em relação ao número de estudantes.	19,33%	29
Bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora sejam mal ventiladas e pequenas em relação ao número de estudantes.	18,00%	27
Mal ventiladas, mal iluminadas, pequenas em relação ao número de estudantes e com mobiliário razoavelmente satisfatório.	14,00%	21
Mal arejadas, mal iluminadas, com mobiliário inadequado, e pequenas em relação ao número de estudantes.	4,00%	6

**Sobre as bibliotecas, laboratórios de ensino e de informática dos polos, como você os considerou:**

	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Laboratório de ensino do polo.	56,08%	29,73%	3,38%	10,81%
Laboratório de informática do polo.	62,16%	31,08%	4,05%	2,70%
Biblioteca do polo,	42,57%	38,51%	10,81%	8,11%

**De forma geral, qual conceito você atribui à atuação dos profissionais que trabalharam na sua formação:**

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Professores do curso.	69,13%	28,86%	2,01%	0,00%	0,00%
Tutores do curso.	60,67%	32,67%	6,00%	0,00%	0,67%
Coordenador do polo.	48,67%	34,67%	15,33%	0,00%	1,33%
Coordenador de curso.	61,33%	32,00%	5,33%	0,00%	1,33%
Secretaria do curso.	54,36%	38,26%	6,71%	0,67%	0,00%
Centro de Apoio a Educação a Distância da UFMG	63,33%	31,33%	4,00%	0,67%	0,67%

## APÊNDICE H – Relatório do curso de Licenciatura em Matemática

### 1 Perfil dos egressos

<b>Sexo:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Masculino.	35,14%	13
Feminino.	64,86%	24
Outro.	0,00%	0
Não quero declarar.	0,00%	0
<b>Faixa etária:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
18 a 25.	0,00%	0
26 a 33.	37,84%	14
34 a 40.	16,22%	6
41 a 48.	32,43%	12
49 a 56.	10,81%	4
57 ou mais.	2,70%	1
<b>Classificação Territorial:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Zona rural.	5,41%	2
Zona urbana.	94,59%	35
Comunidade indígena.	0,00%	0
Comunidade quilombola.	0,00%	0
<b>Indique sua cor ou raça:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Branca.	19,44%	7
Amarela.	2,78%	1
Preta ou Parda.	72,23%	26
Indígena.	2,78%	1
Não sei/prefiro não responder.	2,78%	1
<b>Estado civil:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Solteiro(a).	32,43%	12
Casado(a).	62,16%	23
Separado(a).	0,00%	0
Viúvo(a).	0,00%	0
Divorciado(a).	5,41%	2
<b>Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Todo em escola pública.	75,68%	28
Todo em escola privada (particular).	8,11%	3
A maior parte em escola pública.	13,51%	5
A maior parte em escola privada (particular).	2,70%	1
Outro	0,00%	0
<b>Qual é sua renda mensal, aproximadamente?</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.006,00).	20,00%	7
De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.006,01 até R\$ 3.018,00).	65,71%	23
De 3 a 5 salários mínimos (de R\$ 3.018,01 até R\$ 5.030,00).	8,57%	3
De 6 a 10 salários mínimos (de R\$ 5.030,01 até R\$ 10.060,00).	2,86%	1
Acima de 10 salários mínimos (acima de R\$ 10.060,01).	2,86%	1
Não tenho renda mensal.	0,00%	0
<b>Indique o seu nível de escolaridade atual:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Graduação concluída.	27,27%	6
Especialização em andamento.	13,64%	3
Especialização concluída.	36,36%	8
Mestrado em andamento.	4,55%	1
Mestrado concluído.	18,18%	4

## 2 Dados formação

### Qual foi o motivo da escolha do curso que você realizou?

	%	n.
Era exatamente o curso que gostaria de fazer.	59,46%	22
Não era o curso que gostaria de fazer, escolhi por causa da nota de seleção.	2,70%	1
Não era o curso que gostaria de fazer, escolhi por causa do mercado de trabalho.	2,70%	1
Não tinha certeza do curso que gostaria de fazer e mesmo assim achei importante ter uma formação.	35,14%	13
Não consegui vaga em outra instituição para o curso que gostaria.	0,00%	0

### Com relação à estrutura pedagógica do seu curso:

	%	n.
Atendeu plenamente.	60,61%	20
Atendeu parcialmente.	30,30%	10
Atendeu precariamente.	0,00%	0
Não atendeu.	9,09%	3

### No desenvolvimento do seu curso, foram utilizados recursos que promovessem a interação entre orientador acadêmico e alunos (videoconferências, chats, telefones etc.)?

	%	n.
Sim, sempre.	21,21%	7
Sim, quase sempre.	36,36%	12
Sim, às vezes.	33,33%	11
Não.	9,09%	3

### Que ferramenta de comunicação, dentre as abaixo relacionadas, você utilizou no seu curso com mais frequência?

	%	n.
Internet.	90,91%	30
Telefone.	3,03%	1
Fóruns de discussão.	81,82%	27
Chats.	6,06%	2
Webconferência.	15,15%	5
Aplicativos de conversas.	27,27%	9
Outro	0,00%	0

### O quanto você considera que as Tecnologia da Informação e Comunicação contribuíram no seu processo de construção de conhecimento durante o curso:

	%	n.
Plenamente.	33,33%	11
Muito.	60,61%	20
De forma limitada.	6,06%	2
Muito pouco.	0,00%	0
Não contribuiu nada.	0,00%	0

**Que tipo de material didático, dentre os abaixo relacionados, é (foi) mais utilizado por indicação de seus professores e tutores durante o curso?**

	%	n.
Livros, periódicos, manuais.	69,70%	23
Apostilas, capítulos de livros e resumos.	78,79%	26
Vídeos.	39,39%	13
Páginas da web.	51,52%	17
DVDs, CDs.	0,00%	0
Outro	0,00%	0

**Como você avalia o Ambiente Virtual de Aprendizagem? Ele favorece trabalhos colaborativos?**

	%	n.
Sim, plenamente.	65,00%	13
Sim, parcialmente.	30,00%	6
Não.	5,00%	1

### 3 Dados sobre inserção profissional

**Qual foi o principal objetivo para a realização do curso de graduação EaD?**

	%	n.
Obter melhores chances para conseguir uma profissão.	56,76%	21
Aumentar o salário/renda.	32,43%	12
Obter promoção no trabalho.	5,41%	2
Melhorar o desempenho do trabalho.	16,22%	6
Sugestão/encaminhamento da empresa.	0,00%	0
Ampliar os conhecimentos/dar continuidade aos estudos.	70,27%	26
Mudar a área de atuação/obter nova colocação.	37,84%	14
Outro	10,81%	4

**Você teve algum dos benefícios listados abaixo com relação direta com o curso realizado?**

	%	n.
Obteve melhores chances para conseguir trabalho/emprego.	62,16%	23
Aumentou o salário/renda.	56,76%	21
Obteve promoção no trabalho.	19,44%	7
Melhorou o desempenho do trabalho.	67,57%	25
Obteve nova colocação.	40,54%	15

**Você está exercendo atividade profissional atualmente?**

	%	n.
Nunca trabalhei na área de formação do curso.	20,59%	7
Trabalho na área de formação do curso.	55,88%	19
Trabalho em área afim com a formação do curso. Especifique a área:	0,00%	0
Trabalho em outra área. Especifique a área:	17,65%	6

**Quanto tempo houve entre a formatura e o início de sua atividade profissional?**

	%	n.
Durante o curso.	52,94%	18
Menos de 1 ano.	20,59%	7
De 2 a 3 anos.	0,00%	0
De 3 a 4 anos.	0,00%	0
Mais de 4 anos.	2,94%	1
Ainda não iniciei.	23,53%	8

**Em que tipo de organização você exerce sua atividade profissional?**

	%	n.
Empregado em setor privado com carteira.	20,59%	7
Empregado em setor privado sem carteira.	0,00%	0
Empregado no setor público (inclusive servidor estatutário e militar).	58,82%	20
Empregador/empresário.	0,00%	0
Conta própria/autônomo.	14,71%	5
Outro	5,88%	2

**Como é a exigência da sua capacitação profissional na atualidade?**

	%	n.
Inferior à recebida no curso em que se formou.	27,27%	9
Compatível com a recebida no curso.	63,64%	21
Superior à recebida no curso em que se formou.	9,09%	3

**4 Dados sobre avaliação da infraestrutura****Como eram as salas de aula do polo utilizadas no seu curso?**

	%	n.
Amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado.	60,61%	20
Arejadas, bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora pequenas em relação ao número de estudantes.	9,09%	3
Bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora sejam mal ventiladas e pequenas em relação ao número de estudantes.	15,15%	5
Mal ventiladas, mal iluminadas, pequenas em relação ao número de estudantes e com mobiliário razoavelmente satisfatório.	9,09%	3
Mal arejadas, mal iluminadas, com mobiliário inadequado, e pequenas em relação ao número de estudantes.	6,06%	2

**Sobre as bibliotecas, laboratórios de ensino e de informática dos polos, como você os considerou:**

	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Laboratório de ensino do polo.	51,52%	27,27%	9,09%	12,12%
Laboratório de informática do polo.	54,55%	39,39%	3,03%	3,03%
Biblioteca do polo.	36,36%	39,39%	21,21%	3,03%

**De forma geral, qual conceito você atribui à atuação dos profissionais que trabalharam na sua formação:**

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Professores do curso.	48,48%	42,42%	9,09%	0,00%	0,00%
Tutores do curso.	39,39%	51,52%	6,06%	3,03%	0,00%
Coordenador do polo.	12,12%	66,67%	21,21%	0,00%	0,00%
Coordenador de curso.	33,33%	54,55%	9,09%	3,03%	0,00%
Secretaria do curso.	27,27%	48,48%	21,21%	3,03%	0,00%
Centro de Apoio a Educação a Distância da UFMG.	24,24%	60,61%	9,09%	6,06%	0,00%

## APÊNDICE I – Relatório do curso de Licenciatura em Química

### 1 Perfil dos egressos

<b>Sexo:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Feminino.	68,18%	15
Outro.	0,00%	0
Não quero declarar.	0,00%	0
<b>Faixa etária:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
18 a 25.	0,00%	0
34 a 40.	22,73%	5
41 a 48.	31,82%	7
49 a 56.	4,55%	1
57 ou mais.	4,55%	1
<b>Classificação territorial</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Zona rural.	13,64%	3
Zona urbana.	86,36%	19
Comunidade indígena.	0,00%	0
Comunidade quilombola.	0,00%	0
<b>Indique sua cor ou raça:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Amarela.	9,09%	2
Preta ou Parda.	77,28%	17
Indígena.	0,00%	0
Não sei/prefiro não responder.	0,00%	0
<b>Estado civil:</b>		
Separado(a).	0,00%	0
Viúvo(a).	4,55%	1
Divorciado(a).	4,55%	1
<b>Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Todo em escola pública.	77,27%	17
Todo em escola privada (particular).	13,64%	3
A maior parte em escola pública.	0,00%	0
<b>Qual é sua renda mensal, aproximadamente?</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.006,00).	9,09%	2
De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.006,01 até R\$ 3.018,00).	31,82%	7
De 3 a 5 salários mínimos (de R\$ 3.018,01 até R\$ 5.030,00).	36,36%	8
De 6 a 10 salários mínimos (de R\$ 5.030,01 até R\$ 10.060,00).	13,64%	3
Acima de 10 salários mínimos (acima de R\$ 10.060,01).	0,00%	0
Não tenho renda mensal.	9,09%	2
<b>Indique o seu nível de escolaridade atual:</b>	<b>%</b>	<b>n.</b>
Graduação concluída.	27,27%	6
Especialização em andamento.	13,64%	3
Especialização concluída.	36,36%	8
Mestrado em andamento.	4,55%	1
Mestrado concluído.	18,18%	4
Graduação concluída.	27,27%	6

## 2 Dados formação

### Qual foi o motivo da escolha do curso que você realizou?

	%	n.
Era exatamente o curso que gostaria de fazer.	59,09%	13
Não era o curso que gostaria de fazer, escolhi por causa da nota de seleção.	4,55%	1
Não era o curso que gostaria de fazer, escolhi por causa do mercado de trabalho.	18,18%	4
Não tinha certeza do curso que gostaria de fazer e mesmo assim achei importante ter uma formação.	13,64%	3
Não consegui vaga em outra instituição para o curso que gostaria.	4,55%	1

### Com relação à estrutura pedagógica do seu curso:

	%	n.
Atendeu plenamente.	63,16%	12
Atendeu parcialmente.	31,58%	6
Atendeu precariamente.	0,00%	0
Não atendeu às necessidades.	5,26%	1

### No desenvolvimento do seu curso, foram utilizados recursos que promovessem a interação entre orientador acadêmico e alunos (videoconferências, chats, telefones etc.)?

	%	n.
Sim, sempre.	75,00%	15
Sim, quase sempre.	10,00%	2
Sim, às vezes.	10,00%	2
Não.	5,00%	1

### Que ferramenta de comunicação, dentre as abaixo relacionadas, você utilizou no seu curso com mais frequência?

	%	n.
Internet.	100,00%	20
Telefone.	5,00%	1
Fóruns de discussão.	90,00%	18
Chats.	55,00%	11
Webconferência.	75,00%	15
Aplicativos de conversas.	15,00%	3
Outro	0,00%	0

### O quanto você considera que as Tecnologia da Informação e Comunicação contribuíram no seu processo de construção de conhecimento durante o curso:

	%	n.
Plenamente.	55,00%	11
Muito.	35,00%	7
De forma limitada.	10,00%	2

Muito pouco.	0,00%	0
Não contribuiu nada.	0,00%	0

**Que tipo de material didático, dentre os abaixo relacionados, é (foi) mais utilizado por indicação de seus professores e tutores durante o curso?**

	%	n.
Livros, periódicos, manuais.	70,00%	14
Apostilas, capítulos de livros e resumos.	95,00%	19
Vídeos.	75,00%	15
Páginas da web.	50,00%	10
DVDs, CDs.	0,00%	0
Outro	0,00%	0

**Como você avalia o Ambiente Virtual de Aprendizagem? Ele favorece trabalhos colaborativos?**

	%	n.
Sim, plenamente.	65,00%	13
Sim, parcialmente.	30,00%	6
Não.	5,00%	1

### 3 Dados sobre inserção profissional

**Qual foi o principal objetivo para a realização do curso de graduação EaD?**

	%	n.
Obter melhores chances para conseguir uma profissão.	63,64%	14
Aumentar o salário/renda.	45,45%	10
Obter promoção no trabalho.	13,64%	3
Melhorar o desempenho do trabalho.	31,82%	7
Sugestão/encaminhamento da empresa.	0,00%	0
Ampliar os conhecimentos/dar continuidade aos estudos.	72,73%	16
Mudar a área de atuação/obter nova colocação.	27,27%	6
Outro	9,09%	2

**Você teve algum dos benefícios listados abaixo com relação direta com o curso realizado?**

	%	n.
Obteve melhores chances para conseguir trabalho/emprego.	72,73%	16
Aumentou o salário/renda.	63,64%	14
Obteve promoção no trabalho.	31,82%	7
Melhorou o desempenho do trabalho.	90,91%	20
Obteve nova colocação.	38,10%	8

**Você está exercendo atividade profissional atualmente?**

	%	n.
Nunca trabalhei na área de formação do curso.	9,52%	2
Trabalho na área de formação do curso.	61,90%	13
Trabalho em área afim com a formação do curso. Especifique a área:	19,05%	4

Trabalho em outra área. Especifique a área:	9,52%	2
---	-------	---

**Quanto tempo houve entre a formatura e o início de sua atividade profissional?**

	%	n.
Durante o curso.	47,62%	10
Menos de 1 ano.	19,05%	4
De 2 a 3 anos.	4,76%	1
De 3 a 4 anos.	4,76%	1
Mais de 4 anos.	0,00%	0
Ainda não iniciei.	23,81%	5

**Em que tipo de organização você exerce sua atividade profissional?**

	%	n.
Empregado em setor privado com carteira.	14,29%	3
Empregado em setor privado sem carteira.	0,00%	0
Empregado no setor público (inclusive servidor estatutário e militar).	76,19%	16
Empregador/empresário.	0,00%	0
Conta própria/autônomo.	4,76%	1
Outro	4,76%	1

**Como é a exigência da sua capacitação profissional na atualidade?**

	%	n.
Inferior à recebida no curso em que se formou.	28,57%	6
Compatível com a recebida no curso.	61,90%	13
Superior à recebida no curso em que se formou.	9,52%	2

#### 4 Dados sobre avaliação da infraestrutura

**Como eram as salas de aula do polo utilizadas no seu curso?**

	%	n.
Amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado.	55,00%	11
Arejadas, bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora pequenas em relação ao número de estudantes.	25,00%	5
Bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora sejam mal ventiladas e pequenas em relação ao número de estudantes.	15,00%	3
Mal ventiladas, mal iluminadas, pequenas em relação ao número de estudantes e com mobiliário razoavelmente satisfatório.	0,00%	0
Mal arejadas, mal iluminadas, com mobiliário inadequado, e pequenas em relação ao número de estudantes.	5,00%	1

**Sobre as bibliotecas, laboratórios de ensino e de informática dos polos, como você os considerou:**

	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Laboratório de ensino do polo.	90,00%	5,00%	5,00%	0,00%
Laboratório de informática do polo.	70,00%	25,00%	5,00%	0,00%
Biblioteca do polo.	70,00%	25,00%	5,00%	0,00%

**De forma geral, qual conceito você atribui à atuação dos profissionais que trabalharam na sua formação:**

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Professores do curso.	63,16%	36,84%	0,00%	0,00%	0,00%
Tutores do curso.	42,11%	36,84%	15,79%	5,26%	0,00%
Coordenador do polo.	42,11%	42,11%	10,53%	0,00%	5,26%
Coordenador de curso.	78,95%	21,05%	0,00%	0,00%	0,00%
Secretaria do curso.	52,63%	36,84%	10,53%	0,00%	0,00%
Centro de Apoio a Educação a Distância da UFMG.	42,11%	47,37%	10,53%	0,00%	0,00%

## APÊNDICE J – Relatório do curso de Bacharelado em Geografia

### 1 Perfil dos egressos

<b>Sexo:</b>	%	n.
Masculino.	54,00%	27
Feminino.	46,00%	23
Outro.	0,00%	0
<b>Faixa etária:</b>	%	n.
18 a 25.	2,00%	1
26 a 33.	18,00%	9
34 a 40.	32,00%	16
41 a 48.	22,00%	11
49 a 56.	16,00%	8
57 ou mais.	10,00%	5
<b>Classificação Territorial</b>	%	n.
Zona rural.	2,04%	1
Zona urbana.	97,96%	48
<b>Indique sua cor ou raça:</b>	%	n.
Branca.	42,86%	21
Preta ou Parda	57,14%	28
Outros	0,00%	0
<b>Estado civil:</b>	%	n.
Solteiro(a).	32,65%	16
Casado(a).	59,18%	29
Separado(a).	0,00%	0
Viúvo(a).	2,04%	1
Divorciado(a).	6,12%	3
<b>Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?</b>	%	n.
Ensino médio todo em escola pública	68,00%	34
Ensino médio todo em escola privada (particular).	8,00%	4
Outro	24,00%	12
<b>Qual é sua renda mensal, aproximadamente?</b>	%	n.
Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.006,00).	6,00%	3
De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.006,01 até R\$ 3.018,00).	44,00%	22
De 3 a 5 salários mínimos (de R\$ 3.018,01 até R\$ 5.030,00).	38,00%	19
De 6 a 10 salários mínimos (de R\$ 5.030,01 até R\$ 10.060,00).	10,00%	5
Acima de 10 salários mínimos (acima de R\$ 10.060,01).	0,00%	0
Não tenho renda mensal.	2,00%	1
<b>Indique o seu nível de escolaridade atual:</b>	%	n.
Graduação concluída.	55,10%	27
Especialização em andamento.	8,16%	4
Especialização concluída.	18,37%	9
Mestrado em andamento.	8,16%	4
Mestrado concluído.	4,08%	2
Outro:	6,12%	3

## 2 Dados formação

### Qual foi o motivo da escolha do curso que você realizou?

	%	n.
Era exatamente o curso que gostaria de fazer.	56,00%	28
Não era o curso que gostaria de fazer, escolhi por causa da nota de seleção.	2,00%	1
Não era o curso que gostaria de fazer, escolhi por causa do mercado de trabalho.	6,00%	3
Não tinha certeza do curso que gostaria de fazer e mesmo assim achei importante ter uma formação.	32,00%	16
Não consegui vaga em outra instituição para o curso que gostaria.	4,00%	2

### Com relação à estrutura pedagógica do seu curso:

	%	n.
Atendeu plenamente.	61,36%	27
Atendeu parcialmente.	29,55%	13
Atendeu precariamente.	4,55%	2
Não atendeu.	0,00%	0
Outro.	4,55%	2

### No desenvolvimento do seu curso, foram utilizados recursos que promovessem a interação entre Orientadora acadêmico e alunos (videoconferências, chats, telefones etc.)?

	%	n.
Sim, sempre.	27,27%	12
Sim, quase sempre.	29,55%	13
Sim, às vezes.	40,91%	18
Não.	2,27%	1

### Que ferramenta de comunicação, dentre as abaixo relacionadas, você utilizou no seu curso com mais frequência?

	%	n.
Internet.	100,00%	44
Telefone.	13,64%	6
Fóruns de discussão.	72,73%	32
Chats.	36,36%	16
Webconferência.	13,64%	6
Aplicativos de conversas.	22,73%	10
Outro	2,27%	1

### O quanto você considera que as Tecnologia da Informação e Comunicação contribuíram no seu processo de construção de conhecimento durante o curso:

	%	n.
Plenamente.	45,45%	20
Muito.	45,45%	20
De forma limitada.	6,82%	3
Muito pouco.	2,27%	1

Não contribuiu nada.	0,00%	0
----------------------	-------	---

**Que tipo de material didático, dentre os abaixo relacionados, é (foi) mais utilizado por indicação de seus professores e tutores durante o curso?**

	%	n.
Livros, periódicos, manuais.	65,91%	29
Apostilas, capítulos de livros e resumos.	84,09%	37
Vídeos.	56,82%	25
Páginas da web.	59,09%	26
DVDs, CDs.	6,82%	3
Outro	4,55%	2

**Como você avalia o Ambiente Virtual de Aprendizagem? Ele favorece trabalhos colaborativos?**

	%	n.
Sim, plenamente.	59,09%	26
Sim, parcialmente.	40,91%	18
Não.	0,00%	0

### 3 Dados sobre inserção profissional

**Qual foi o principal objetivo para a realização do curso de graduação EaD?**

	%	n.
Obter melhores chances para conseguir uma profissão.	42,00%	21
Aumentar o salário/renda.	38,00%	19
Obter promoção no trabalho.	22,00%	11
Melhorar o desempenho do trabalho.	26,00%	13
Sugestão/encaminhamento da empresa.	8,00%	4
Ampliar os conhecimentos/dar continuidade aos estudos.	68,00%	34
Mudar a área de atuação/obter nova colocação.	42,00%	21
Outro	6,00%	3

**Você teve algum dos benefícios listados abaixo com relação direta com o curso realizado?**

	%	n.
Obteve melhores chances para conseguir trabalho/emprego.	58,00%	29
Aumentou o salário/renda.	54,00%	27
Obteve promoção no trabalho.	38,78%	19
Melhorou o desempenho do trabalho.	72,00%	36
Obteve nova colocação.	40,00%	20

**Você está exercendo atividade profissional atualmente?**

	%	n.
Nunca trabalhei na área de formação do curso.	23,40%	11
Trabalho na área de formação do curso.	10,64%	5
Trabalho em área afim com a formação do curso. Especifique a área:	36,17%	17
Trabalho em outra área. Especifique a área:	29,79%	14

**Quanto tempo houve entre a formatura e o início de sua atividade profissional?**

	%	n.
Durante o curso.	55,32%	26
Menos de 1 ano.	10,64%	5
De 2 a 3 anos.	6,38%	3
De 3 a 4 anos.	2,13%	1
Mais de 4 anos.	2,13%	1
Ainda não iniciei.	23,40%	11

**Em que tipo de organização você exerce sua atividade profissional?**

	%	n.
Empregado em setor privado com carteira.	21,74%	10
Empregado em setor privado sem carteira.	0,00%	0
Empregado no setor público (inclusive servidor estatutário e militar).	58,70%	27
Empregador/empresário.	2,17%	1
Conta própria/autônomo.	8,70%	4
Outro	8,70%	4

**Como é a exigência da sua capacitação profissional na atualidade?**

	%	n.
Inferior à recebida no curso em que se formou.	32,61%	15
Compatível com a recebida no curso.	50,00%	23
Superior à recebida no curso em que se formou.	17,39%	8

**4 Dados sobre avaliação da infraestrutura****Como eram as salas de aula do polo utilizadas no seu curso?**

	%	n.
Amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado.	68,18%	30
Arejadas, bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora pequenas em relação ao número de estudantes.	15,91%	7
Bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, embora sejam mal ventiladas e pequenas em relação ao número de estudantes.	11,36%	5
Mal ventiladas, mal iluminadas, pequenas em relação ao número de estudantes e com mobiliário razoavelmente satisfatório.	4,55%	2
Mal arejadas, mal iluminadas, com mobiliário inadequado, e pequenas em relação ao número de estudantes.	0,00%	0

**Sobre as bibliotecas, laboratórios de ensino e de informática dos polos, como você os considerou:**

	Adequado	Pouco adequado	Inadequado	Não sei responder
Laboratório de ensino do polo.	27,27%	40,91%	6,82%	25,00%
Laboratório de informática do polo.	58,14%	37,21%	2,33%	2,33%
Biblioteca do polo.	15,91%	47,73%	25,00%	11,36%

**De forma geral, qual conceito você atribui à atuação dos profissionais que trabalharam na sua formação:**

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Professores do curso.	51,16%	44,19%	4,65%	0,00%	0,00%
Tutores do curso.	39,53%	51,16%	9,30%	0,00%	0,00%
Coordenador do polo.	20,93%	53,49%	18,60%	6,98%	0,00%
Coordenador de curso.	55,81%	39,53%	4,65%	0,00%	0,00%
Secretaria do curso.	39,53%	46,51%	13,95%	0,00%	0,00%
Centro de Apoio a Educação a Distância da UFMG	45,24%	45,24%	7,14%	0,00%	2,38%