

ARTIGO ORIGINAL

O baixo desempenho escolar dos estudantes brasileiros no Pisa: a culpa é das licenciaturas na modalidade EaD?

*Márcia Gorett Ribeiro Grossi¹
Débora Cristina Cordeiro Campos Leal²
Danielle de Cássia Soares Santos³*

RESUMO

Neste artigo, foi verificado se os resultados obtidos pelo Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), referentes ao desempenho escolar dos estudantes, estão relacionados à formação docente a distância. Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva. Quanto aos procedimentos técnicos, optou-se pela pesquisa documental. Para isso, foram considerados os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a fim de avaliar os resultados das avaliações do Pisa e do Ideb; da Associação Brasileira de Educação a Distância; da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; dos Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovações; e da Organização Não Governamental Todos pela Educação. Os resultados revelaram que as médias das notas dos estudantes não diminuíram à medida que cresceu o número de concluintes nos cursos de Licenciatura a distância. E, ainda, que as notas médias dos domínios da Leitura, Ciências e Matemática dos alunos na avaliação do Pisa estavam mais baixas do que quando começaram a se formar as primeiras turmas de licenciatura na modalidade a distância.

Palavras-chave: Educação a Distância; licenciaturas; avaliações institucionais; desempenho escolar; Pisa.

1. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (marciagrossi@terra.com.br)

2. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (deboracristinaleal@hotmail.com)

3. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (danicss2010@hotmail.com)



The low academic performance of Brazilian students in the Pisa: is it the fault of undergraduate courses in the distance learning modality?

ABSTRACT

This article investigated whether the results obtained by Brazil in the International Student Assessment Program (Pisa), regarding the academic performance of students, are related to teacher training carried out remotely. A qualitative and of the type descriptive research approach was conducted. Regarding the technical procedures, documentary research was chosen. For this purpose, data from the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (Inep) were considered in order to evaluate the results of the Pisa and Ideb assessments; from the Brazilian Distance Education Association; from the Organization for Economic Cooperation and Development, the Ministries of Education and Science, Technology and Innovation; and from the ONG Todos pela Educação. The results revealed that the average grades of students did not decrease as the number of graduates in distance learning undergraduate courses increased. Furthermore, the average scores of students in the Reading, Science and Mathematics domains in the Pisa assessment were lower than when the first distance learning undergraduate classes began to graduate.

Keywords: Distance Education; undergraduate courses; institutional assessments; academic performance; Pisa.

El bajo rendimiento académico de los estudiantes brasileños en Pisa: ¿es culpa de las carreras de pregrado en la modalidad a distancia?

RESUMEN

Este artículo investigó si los resultados obtenidos por Brasil en Programa de evaluación de estudiantes internacionales (Pisa), en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes, están relacionados con la formación docente realizada a distancia. Se realizó una investigación de enfoque cualitativo y del tipo descriptivo. En cuanto a los procedimientos técnicos, se optó por la investigación documental. Para ello, se consideraron datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep) para evaluar los resultados de las evaluaciones Pisa e Ideb; de la Asociación Brasileña de Educación a Distancia; de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, los Ministerios de Educación y de Ciencia, Tecnología e Innovación; y de la ONG Todos pela Educação. Los resultados revelaron que las calificaciones promedio de los estudiantes no disminuyeron a medida que aumentó el número de graduados en cursos de pregrado

a distancia. Además, las puntuaciones promedio de los estudiantes en las áreas de Lectura, Ciencias y Matemáticas en la evaluación Pisa fueron más bajas que cuando comenzaron a graduarse las primeras clases de pregrado a distancia.

Palabras clave: Educación a Distancia; cursos de pregrado; evaluaciones institucionales; rendimiento académico; Pisa.

1. Introdução

A Educação a Distância (EaD) é a modalidade de educação que mais tem expandido no Brasil ao longo do tempo, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O Inep apresentou os dados do Censo da Educação Superior 2021, o qual aponta que “entre 2011 e 2021, o número de ingressantes em cursos superiores de graduação na EaD aumentou 474%. No mesmo período, a quantidade de ingressantes em cursos presenciais diminuiu 23,4%” (Inep, 2022).

Esse crescimento é percebido em diversos cursos superiores, incluindo os cursos de Licenciatura, foco deste artigo. O Censo mostrou que, em 2021, das 1.648.328 matrículas nesses cursos, 61% foram em EaD (Inep, 2022). Frente a esses dados, o Inep afirma que é preciso avaliar se a EaD é o modelo por eles desejado para a formação de docentes. Para o órgão, a EaD seria só adequada para uma segunda Licenciatura, quando o profissional já tivesse uma formação prévia inicial e experiência na prática pedagógica (Inep, 2022).

O Ministério da Educação (MEC) afirmou, em 2023, que o governo tem a intenção de proibir que cursos de Licenciatura tenham 100% da carga horária na modalidade EaD. Atualmente, seis em cada dez professores são formados a distância. A preocupação com a formação dos professores brasileiros foi manifestada pelo órgão em entrevista coletiva à imprensa, logo após a apresentação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) dos resultados obtidos pelo Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2022. O levantamento mostrou que o Brasil está entre os 20 piores do mundo nos domínios de matemática, ciências e leitura.

Essas declarações são preocupantes, pois a EaD já está consolidada no Brasil e é ofertada por Instituições de Ensino Superior (IES) sérias e comprometidas com a qualidade da educação. Sobre esse aspecto, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) afirmou, em entrevista feita para a Revista de Ensino Superior, que a fiscalização da qualidade dos cursos é função do MEC. Para a ABED, “se a política de avaliação, já estabelecida, não está funcionando, precisa ser revista. O que não faz sentido é impedir cursos EaD” (Moreira, 2023, *online*). Essa proibição de cursos a distância também é questionada pelo Centro Universitário Uninter.

a maioria dos que participaram das discussões no MEC, até agora, são contrários ao EaD, como os conselhos de classe, “cuja vinculação é com o Ministério do Trabalho e não com o

MEC; eles deveriam fiscalizar o exercício profissional e não a formação”. Para ele, sugestões dessas entidades são bem-vindas e discutidas, mas não as proibições (Moreira, 2023).

A ABED percebe uma discriminação contra a EaD e contra aqueles que estudam ou pretendem estudar nessa modalidade de educação. Para a associação, a proibição dos cursos a distância, pelo governo, “impactará quase 50% dos estudantes desses cursos na modalidade EaD, o que significa 2 milhões de alunos, sendo 870 mil referentes aos de licenciatura, adicionados de última hora na portaria do MEC” (ABED, 2023).

Isso significa uma diminuição de oportunidades de acesso aos cursos superiores, pois a EaD tem ampliado o número de vagas nesta etapa do ensino. Nesse sentido, Borges (2015) defende que a EaD tem um caráter democratizador e tem uma importância “no processo histórico de democratizar o ensino superior em nosso país, substanciando suas vagas, avançando na questão do acesso e, ainda, interiorizando as IES públicas e privadas em praticamente todo o território nacional” (Borges, 2015, p. 91).

A fim de contextualizar para esta pesquisa as normativas envolvidas, vale mencionar que, em março de 2024, foi criado pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), órgão de assessoramento ao MEC e responsável por organizar as diretrizes curriculares nacionais, o Parecer CNE/CP nº 4/2024, estabelecendo diretrizes para que cursos de formação de professores (Licenciaturas e Pedagogia) tivessem um limite de até 50% do tempo à distância. O documento, na ocasião, havia sido aprovado internamente no CNE e aguardava homologação do MEC para ter validade.

Desse modo, no dia 27 de maio de 2024, o MEC publicou um despacho aprovando o Parecer CNE/CP nº 4/2024. No dia 3 de junho de 2024, foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelecendo agora, com força de lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

A norma estabelece, dentre outros pontos, que cursos de Licenciatura terão, no mínimo, duração de quatro anos, com 3.200 horas de carga horária, das quais ao menos 50% devem ser realizadas de forma presencial. Logo, a EaD em cursos de Licenciatura passa a ocupar até 50% da carga horária, sendo ao menos metade do curso no modo presencial. Uma das justificativas do MEC para a nova proposição seria de que as partes práticas dos cursos de Licenciatura estariam ficando prejudicadas. Contudo, dentro desses 50% de carga horária estão inclusas também disciplinas teóricas. As principais mudanças homologadas pelo MEC constam no Quadro 1.

Quadro 1 - Mudanças para os cursos de Licenciatura na modalidade EaD

Mudança	Descrição
Inclusão de carga horária presencial na modalidade EaD	Os cursos de Licenciatura EaD deverão ter 50% de sua carga horária total ofertada de maneira presencial. Ou seja, das 3.200 horas (em cursos com duração de, no mínimo, 4 anos), 1.600 devem ser presenciais.

Estrutura curricular	Os cursos devem ter uma estrutura curricular dividida em quatro núcleos: formação básica, formação específica da área de formação, estágio supervisionado e extensão.
Curso de formação Pedagógica para graduados não Licenciados	Aumento da carga horária mínima na formação pedagógica para graduados não licenciados para 1.600 horas.
Segunda Licenciatura	Os cursos devem ter carga horária mínima de 1.200 a 1.800 horas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A decisão do MEC é válida para cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda Licenciatura. O texto da Resolução CNE/CP nº 4 estabelece o prazo de dois anos para que as instituições de ensino se adaptem. A partir desse cenário, surgiu a questão: pode-se afirmar que os resultados obtidos pelo Brasil no Pisa, referentes ao desempenho escolar dos estudantes, estão relacionados à formação docente realizada a distância? Para responder a essa questão, foi feita uma pesquisa que teve como objetivo verificar se os resultados obtidos pelo Brasil no Pisa, referentes ao desempenho escolar dos estudantes, estão relacionados à formação docente realizada a distância.

2. Referencial teórico

2.1 Programa internacional de avaliação de estudantes no contexto brasileiro

Para analisar o desempenho escolar dos estudantes, surge, em 1983, nos Estados Unidos e na Europa, um modelo de avaliação com o uso de escalas (Klein; Fontanive, 1995). No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é criado em 1995 com o mesmo objetivo. A partir daí, “o Inep utiliza a Teoria da Resposta ao Item (TRI) para obter escalas de desempenho em leitura e matemática, em amostras de estudantes brasileiros” (Klein; Fontanive, 1995). É interessante salientar que os resultados dessas avaliações devem ser usados para promover “políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade e da equidade da educação oferecida por um país” (Fontanive *et al.*, 2021, p. 7).

No início do século XXI, a OCDE estabeleceu as principais competências que as escolas deveriam desenvolver no novo século. Vale ressaltar que a OCDE foi fundada em 1961 e é uma organização intergovernamental, com influência política dentro de seus países membros (Lindgard; Grek, 2007). De acordo com os autores, o Pisa tornou-se um componente importante e influente do trabalho educativo dessa organização.

Assim, a OCDE estabeleceu também um período de três anos para que a avaliação do conhecimento e das habilidades de estudantes de 15 anos fosse realizada, dando origem ao Pisa (Reimers; Chung, 2016). Para os autores, esse programa é um estudo comparativo internacional que

avalia o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, média de idade em que acontece o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa oferece informações sobre os conhecimentos e habilidades dos estudantes em três domínios principais (Figura 1).

Figura 1 - Principais domínios avaliados pelo Pisa



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Além desses domínios principais, o Pisa também avalia áreas como resolução de problemas, letramento financeiro e competência global. Os resultados permitem que cada país compare o desempenho de seus estudantes com os de outros países e, com isso, formule estratégias pedagógicas para melhorar a qualidade da aprendizagem.

Desde sua 1ª edição, em 2000, o número de países participantes aumenta a cada ano. O Brasil participa do Pisa desde o primeiro ano da pesquisa. Segundo a OCDE (2023)⁴, o Pisa, na sua última edição, em 2022, contou com a participação de 81 países, sendo 37 países da OCDE e 44 países parceiros. Esta avaliação pode ser considerada a mais importante do mundo, não só pelo seu alcance mundial, mas também por apresentar itens de prova que abordam questões atuais do mundo contemporâneo e que exigem análise crítica e habilidades para resolução de problemas.

Em 2017, surge o Pisa para Escolas, uma avaliação da OCDE que avalia o desempenho dos estudantes em uma escala internacional. Em 2019, passou a ser aplicada com o uso do computador, substituindo o lápis e papel, e por adesão voluntária. Nesta avaliação, são mensuradas competências

4. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/>

de leitura, matemática, ciências e habilidades socioemocionais. Enquanto a avaliação do Pisa apresenta resultados nacionais para fins de comparações internacionais, ajudando a fomentar políticas educacionais para os governos, o Pisa para Escolas apresenta resultados a nível escolar aos educadores e gestores escolares, gerando proximidade para avaliar os resultados e encontrar soluções em um contexto mais próximo da realidade (OCDE, 2020).

O Pisa para Escolas é aplicado aos estudantes de 15 anos e três meses a 16 anos e dois meses, independentemente da série escolar em que eles estejam, desde que matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental. Nos países mais desenvolvidos, para realizar a avaliação do Pisa para Escolas, os estudantes devem estar cursando o equivalente no Brasil ao 1º ou 2º ano do Ensino Médio.

O Brasil enfrenta problemas que vão desde falhas no sistema de ensino até o atraso escolar. Ademais, para Villani (2018), no Brasil, existe uma ligação entre política e estatística, o que tem impacto na aplicação do PISA. Já Fontanive *et al.* (2021) afirmam que essa informação em relação à possível diferença de matrícula nas séries entre os países é primordial, tendo em vista o reforço negativo da mídia em apontar o desempenho insatisfatório dos estudantes do Brasil nos resultados da avaliação, nas três áreas do conhecimento pesquisadas, ocupando uma camada inferior do ranking dos países participantes.

2.2 O impacto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no processo de ensino e aprendizagem

Durante a pandemia do Covid-19, as aulas presenciais em todo o mundo foram suspensas para evitar a proliferação do novo coronavírus. Para minimizar o prejuízo acadêmico, as aulas, em 2020, foram ofertadas por meio do ensino remoto. Nesse período, muitas dificuldades no processo de aprendizagem foram relatadas pelas famílias dos estudantes, tais como: pais com pouca experiência para ajudar seus filhos no que se refere ao uso das ferramentas digitais requeridas para aulas online e até mesmo em relação aos conteúdos das disciplinas; estudantes desanimados para participar das aulas remotas e com dificuldades em resolver as dúvidas acadêmicas; falta de equipamentos para todos da casa usarem ao mesmo tempo; e problemas com a internet (Grossi; Minoda; Fonseca, 2020).

Em relação aos professores, Grossi, Minoda e Fonseca (2022) observaram que esses também tiveram muitos problemas para se adaptar ao ensino remoto. Para os professores, a tecnologia ajudou, mas a qualidade da aprendizagem não foi a mesma; uma preocupação deles era que muitos estudantes não tinham acesso à tecnologia. Por isso, eles acreditavam na necessidade da reposição de conteúdos após a pandemia (Grossi; Minoda; Fonseca, 2020). Além disso, os professores assumiram a mesma carga horária que era dada nas aulas presenciais, transpondo a modalidade presencial para o contexto remoto, sem o tempo adequado para o preparo e capacitação destes professores e das escolas, a fim de pensarem nas melhores estratégias pedagógicas para aquele momento. Os consertos e ajustes foram sendo feitos ao longo do processo, no caminhar das aulas remotas.

Então, é fato que durante a pandemia houve muitas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes de maneira geral, mas principalmente para aqueles com menos de 18 anos, pois esses fazem parte de uma faixa etária que ainda não tem maturidade cognitiva e nem autonomia para estudarem sozinhos (Grossi, 2021; Grossi; Minoda; Fonseca, 2020). O resultado desse período pandêmico, de um ERE, foi preocupante em todo o mundo, como foi observado no relatório com os dados do Pisa de 2022, o qual avaliou estudantes em 81 países: a média da OCDE nesta edição foi a menor de toda a série histórica (desde 2000). Os estudantes do Brasil obtiveram pontuação inferior a ela nos domínios de matemática, ciências e leitura. No próprio relatório do Pisa é posta a provável justificativa para tais resultados: “a queda dramática de performance em muitos países e a pandemia do Covid-19 parece ser um fator óbvio” (Inep, 2023).

Este baixo rendimento não pode ser vinculado à EaD, pois o ensino remoto não é sinônimo de EaD. Ele foi uma estratégia pedagógica (Grossi, 2021), de cunho emergencial, que tinha os mesmos princípios da educação presencial, transpostos para um ambiente digital. Deste modo, não pode ser considerado EaD (Grossi, 2021). A EaD, diferente do ensino remoto, é uma modalidade de educação prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que possui suas próprias características e singularidades e que foi estruturada e organizada para um público adulto, disciplinado e autônomo.

Portanto, cabe discutir os resultados da avaliação Pisa do último ano de sua aplicação, tendo como base também os quatro erros pedagógicos apontados por Ricci (2021) aos quais professores, estudantes e famílias foram submetidos durante o período pandêmico: 1º) transposição da mesma carga horária e de conteúdos presenciais para o formato remoto; 2º) falta de interatividade nas aulas remotas; 3º) foco só nos resultados, negando o desequilíbrio emocional dos estudantes; 4º) a crença de que existe distância entre educação e desenvolvimento social. Sobre esta última, o autor explica que o foco da nossa sociedade está no desempenho, esquecendo a real finalidade da educação.

2.3 A formação docente em EaD

A EaD da forma que se conhece hoje, mediada pelas tecnologias, ainda é recente. Segundo Guarezi e Matos (2012), ela ganhou força no final da década de 1990, quando a internet começou a se popularizar e os computadores chegavam aos domicílios brasileiros. Foi nesse período que teve início a utilização do computador para fins educacionais, ocorrendo assim a introdução das tecnologias multimídias, do hipertexto e dos vídeos (Guarezi; Matos, 2012). A partir disso, surgiram os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que, segundo Moran (2013), constituem-se como o espaço de aprendizagem da construção da aprendizagem, individual e coletiva.

Foi também no final da década de 1990 que as associações que tratam da modalidade EaD foram criadas, como, por exemplo, a ABED, constituída em 1995 por um grupo de educadores interessados nos estudos de EaD e tecnologias na educação; e a Associação Brasileira de Teleducação (ABT), criada no ano de 1991, por uma equipe de profissionais na área de radiodifusão (Guarezi; Matos, 2012).

Lopes e Faria (2013) colocam que, no ano de 1990, o MEC e a Fundação Roquette Pinto criaram juntos o programa Um Salto para o Futuro, com o objetivo de qualificar os professores do ensino fundamental, utilizando para isso televisão via satélite, com transmissão ao vivo em horários e dias prefixados.

Em 1992, conforme posto por Pimentel (1995), a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e a Secretaria de Estado de Educação criaram o primeiro curso a distância de Licenciatura plena do país, este em Educação Básica: 1º a 4ª séries do 1º Grau, que teve início de fato em 1995. Na ocasião, a carência para a formação de professores no Brasil ainda era muito grande.

Para suprir essa carência, a modalidade EaD foi estabelecida legalmente no país pela LDB nº 9.394/1996. Entretanto, o credenciamento de IES para atuar nessa modalidade ocorreu a partir de 1999 (Maia; Mattar, 2007). No decorrer dos anos, o MEC implementou vários programas de formação de professores na modalidade a distância. Dentre eles, é possível citar: Proformação, TV Escola, Mídias na Educação, ProInfo e Formação pela Escola. Nos anos 2000, especificamente entre 2003 e 2010, foram estabelecidas várias ações na esfera de políticas públicas, com vistas a confirmar esta modalidade como uma importante peça para o ensino superior (Silva, 2013).

Para Silva (2013), duas importantes iniciativas de formação de professores a distância, no âmbito das políticas públicas educacionais, foram criadas neste contexto: 1ª) o programa Pró-Licenciatura, criado em 2005, para fornecer formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino, para melhorar a qualidade de ensino na educação básica; e 2ª) a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005 pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, como “um consórcio de Instituições Públicas de Ensino Superior, Estados e Municípios, coordenado pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação” (Maia; Mattar, 2007, p. 43), para expandir a educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação.

O primeiro curso oferecido pela UAB em 2006 foi o curso de Administração, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com polos presenciais em dez cidades do Estado. Neste mesmo ano, a UAB abarcou outras universidades estaduais do país, ampliando sua abrangência (Silva, 2013). Carvalho e Pimenta (2010) destacam que o objetivo da UAB era oferecer, prioritariamente, cursos de Licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Em 2007, ainda segundo Silva (2013), os cursos que estavam em andamento pelo Programa Pró-Licenciatura foram incorporados à UAB, mesmo ano em que foi publicado o documento Referenciais de Qualidade para a EaD.

Vale ressaltar que, em 2017, o MEC autorizou que as Instituições de Ensino Superior (IES) pudessem ampliar a oferta de cursos superiores a distância de graduação e pós-graduação por meio do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. A partir daí, foi possibilitada a criação de polos de EaD pelas próprias instituições, além do credenciamento na modalidade EaD sem exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial (MEC, 2017). O Decreto anterior a este, Decreto

nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, exigia que o pedido de credenciamento da instituição fosse formalizado mediante o cumprimento de uma série de requisitos.

Com a regulamentação de 2017, as instituições puderam oferecer cursos a distância sem a necessidade de oferecer concomitantemente cursos presenciais. Deste modo, os polos de apoio EaD passaram a ser criados pelas próprias IES, que, na ocasião, precisavam apenas informar ao MEC sobre sua criação. O objetivo do MEC era expandir a oferta de ensino superior para atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação, que exigia elevar a taxa bruta de matrícula para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 a 24 anos (MEC, 2017). Com isso, um ano após o Decreto nº 9.057/2017, foram abertos 3.455 novos polos EaD no Brasil (Censo EaD, 2018).

Com o desenvolvimento cada vez maior da internet e do ciberespaço, percebe-se que “nas práticas da educação a distância configura-se proeminente a capacidade da influência mútua e a interação entre os sujeitos, de tal modo como os meios e os conteúdos do conhecimento” (Silva, 2021, p. 5). Dessa forma, cabe ressaltar que “a formação a distância para a formação de professores tem o potencial de transformar a prática docente, capacitando os educadores a se adaptarem às demandas da sociedade atual” (Santos *et al.*, 2023, p. 2331).

A EaD dá acesso aos professores em termos das mais diversas tecnologias, metodologias e interações, fortalecendo suas práticas pedagógicas e atendendo às demandas dos alunos. Corroborando com essa ideia, Vieira (2023) coloca que “a EaD se constitui como um potente instrumento para o desenvolvimento das competências digitais, uma vez que utiliza o ambiente digital como meio para realizar o processo de ensino e aprendizagem” (Vieira, 2023, p. 38).

3. Metodologia

Esta pesquisa, realizada em 2024, teve uma abordagem qualitativa e foi do tipo descritiva. As pesquisas descritivas são “as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações, como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos, etc.” (Gil, 2002, p. 42).

Quanto aos procedimentos técnicos, optou-se pela pesquisa documental, a qual se utiliza de “materiais que não recebem ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45). Para fazer o levantamento documental, foram considerados os dados da ABED (2023) a fim de coletar dados referentes à EaD; do Inep (2022) para verificar os dados do Censo da Educação Superior, do Pisa e do Ideb; do MEC (2007), do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) e da Organização Não Governamental (ONG) Todos pela Educação, a fim de levantar informações sobre os cursos de Licenciatura ofertados a distância; da OCDE (2020, 2023) para levantar os resultados dos desempenhos obtidos pelos estudantes brasileiros.

Sobre o método de análise, os dados foram, após a coleta, lidos, selecionados, organizados e interpretados qualitativamente, por meio da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016),

para atingir o objetivo da presente pesquisa (Pimentel, 2001). A unidade de análise foram os registros dos documentos selecionados para análise.

4. Resultados e análises

Os primeiros resultados do Pisa foram divulgados em dezembro de 2001, referentes ao ano 2000. É importante destacar também que a avaliação ocorre de três em três anos, sendo que sua aplicação foi adiada nos anos de 2021 e 2024 por causa da pandemia do Covid-19. Desta forma, a aplicação que deveria ocorrer no ano de 2021 ocorreu no ano de 2022, e a próxima aplicação ocorrerá no ano de 2025.

Tem-se na Tabela 1 as médias das notas dos três domínios dos estudantes brasileiros em todas as edições do Pisa (esses dados foram obtidos nos relatórios do Pisa), relacionando-as, para efeito de comparação, com o número de concluintes em cursos de Licenciatura nas modalidades a distância e presencial. Esses dados foram obtidos nos Censos da Educação Superior de cada ano, no site do MCTI e no site Todos pela Educação, que é uma das principais ONG educacionais do Brasil que trabalha com os dados estatísticos do MEC.

Tabela 1 - Média das notas do Pisa x concluintes nas Licenciaturas EaD

Ano de aplicação do Pisa	Média das notas de leitura dos estudantes	Média das notas de ciências dos estudantes	Média das notas de matemática dos estudantes	Concluintes em cursos de Licenciatura por modalidade		
				Presencial	EaD	Porcentagem de concluintes na EaD em relação aos concluintes na modalidade presencial
2000	396	390	356	91.091	-	-
2003	403	390	356	141.854	4.005	2,8%
2006	393	390	370	170.265	18.698	11%
2009	412	405	386	154.530	87.006	56,3%
2012	407	402	389	146.262	75.451	51,6%
2015	407	401	377	150.789	84.569	56,1%
2018	413	404	384	131.440	116.797	88,9%
2022	410	403	379	90.203	165.284	183%

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Por meio dos dados da Tabela 1, observa-se que, nos três domínios, há uma variação nas notas ao longo do tempo, com algumas flutuações, mas uma tendência geral de melhoria ou estabilidade. As notas de leitura mostram um aumento inicial, seguido de uma queda e depois uma recuperação, com uma estabilidade desde 2009. Em ciências, há um aumento contínuo das médias até 2018; após essa data, há uma ligeira queda. A análise das notas de matemática apresenta um aumento até 2012, seguido por oscilações, com uma leve queda em 2015 e uma recuperação parcial até 2022.

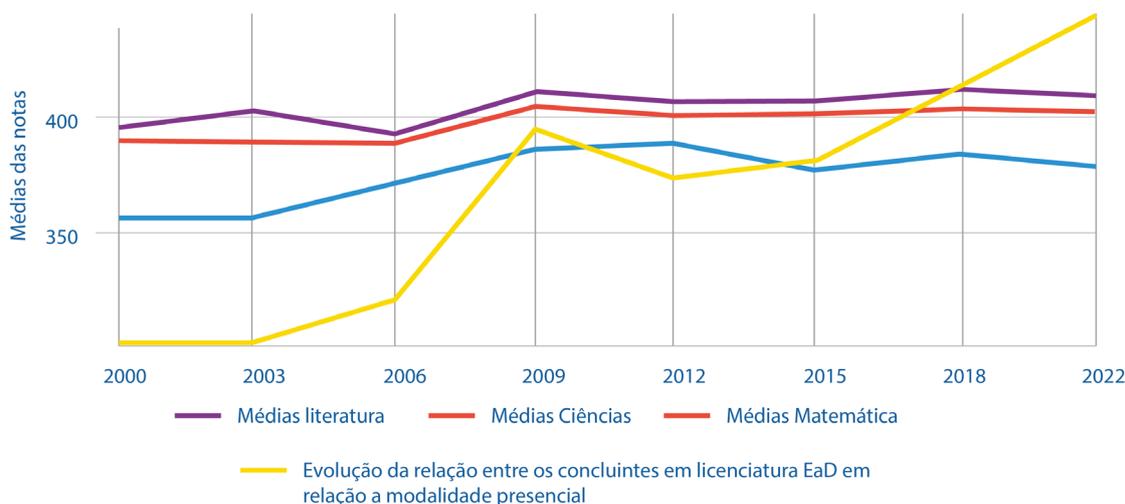
A rede Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que se trata de uma articulação no campo educacional brasileiro que reúne grupos e entidades em todo o Brasil, como comunidades escolares, sindicatos, organizações não governamentais, grupos estudantis, afirmou que o resultado do Pisa “repercutiu muito na imprensa. Contudo, a relação entre o exame mais comentado do mundo e a qualidade da educação não é tão simples, nem automática assim” e reforçou que o programa “precisa ser encarado pelo que ele é: uma prova de avaliação do desempenho em áreas específicas do conhecimento. E que, por isso, não capta todos os ângulos do fenômeno educacional” (Gaspar, 2019).

Sobre os concluintes em cursos de Licenciatura em EaD, observa-se a ausência de dados no ano 2000, pois é nesse ano que o MEC iniciou o processo de incentivo à EaD como uma forma de democratizar o acesso ao ensino superior, de acordo com o Portal NEaD da Universidade Estadual do Maringá, em 2023. Só em 2001, conforme um comparativo feito pelo Censo da Educação Superior de 2009, tiveram no Brasil 131 concluintes de cursos de Licenciaturas, todos de âmbito público da esfera estadual, oriundos das primeiras iniciativas.

A segunda observação em relação aos dados da Tabela 1 é que não existe relação entre as notas baixas dos estudantes nos três domínios e a formação do professor em EaD. Além disso, não há como saber quais estudantes foram alunos de professores com formação presencial e quais foram alunos de professores com formação na EaD; afinal, o Inep não possui esses dados, tampouco qualquer outro órgão do país. Assim, a afirmação do ministro só faria sentido se, a partir de um determinado ano, todos os cursos de Licenciatura fossem na modalidade EaD, o que não representa a realidade brasileira.

Por meio do Gráfico 1, também pode-se observar este mesmo resultado: o crescimento de concluintes nos cursos de Licenciatura em EaD não indica uma diminuição nas notas dos alunos nas avaliações do Pisa.

Gráfico 1 - Comparação entre as notas do Pisa e a evolução no número de concluintes em Licenciatura em EaD



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Cabe também colocar aqui as médias dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principal indicador de qualidade da Educação Básica do Brasil. Segundo Vieira (2020), trata-se de uma avaliação criada pelo MEC em parceria com o Inep, com o objetivo de medir a qualidade da educação básica no Brasil. A avaliação é realizada por meio da aplicação de testes em língua portuguesa e matemática para os estudantes das escolas públicas e privadas. O IDEB avalia o desempenho dos estudantes ao final das etapas de ensino, ou seja, no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ou 4º ano do Ensino Médio. Os resultados são, então, utilizados para calcular o índice, que varia de 0 a 10 (Vieira, 2020).

O IDEB é calculado com base na taxa de aprovação escolar e no desempenho dos estudantes nas avaliações de português e matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse índice é relacionado a dois componentes:

1º) Taxa de Aprovação Escolar: é obtida a partir dos dados do Censo Escolar; essa taxa considera a aprovação, reprovação e evasão dos estudantes.

2º) Desempenho dos Estudantes: refere-se às notas dos estudantes nas provas de português e matemática e são padronizadas em uma escala de 0 a 10.

O IDEB é o produto desses componentes: $IDEB = Taxa \text{ de Aprovação} \times Desempenho \text{ dos Estudantes}$. Por exemplo, se uma escola tem uma taxa de aprovação de 0,9 (90%) e uma média de desempenho de 6, o IDEB dessa escola seria: $IDEB = 0,9 \times 6 = 5,4$. Esse índice varia de 0 a 10 e é usado para estabelecer metas de qualidade para a educação básica no Brasil. As Tabelas 2, 3 e 4 apresentam as proficiências médias entre os anos de 2005 a 2021, pois a última aplicação das avaliações, em 2023, não teve seus resultados divulgados. Vale ressaltar que os dados das Tabelas 2, 3 e 4 foram obtidos nos relatórios do Inep.

Tabela 2 – IDEB – Anos iniciais do Ensino Fundamental

IDEB Observado – Anos iniciais do Ensino Fundamental										
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	5.8	6.0
Dependência administrativa										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	5.9	6.0
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	5.5	5.8
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	7.1	7.2

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Tabela 3 – IDEB – Anos finais do Ensino Fundamental

IDEB Observado – Anos finais do Ensino Fundamental										
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	5.1	5.0
Dependência administrativa										
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	5.0	4.9
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	4.8	4.6
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	6.3	6.3

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Tabela 4 – IDEB – Ensino médio

IDEB Observado – Ensino médio										
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	4.2	4.3
Dependência administrativa										
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.9	4.1
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	6.0	5.6	5.6

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Com os dados colocados, observa-se que, ao mesmo tempo em que houve um crescimento de professores formados na modalidade EaD, desde a metade da década de 2000 até 2022, nota-se um ciclo continuado de melhoria nos resultados do IDEB, entre 2005 e 2021. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a média evoluiu 2 pontos, saltando de 3,8 para 5,8 pontos. Nos anos finais do Ensino Fundamental, obteve-se um crescimento de 1,6, tendo em vista o salto de 3,5 para 5,1 pontos. No Ensino Médio, houve uma evolução de 0,8 pontos, partindo de 3,4 para 4,2 pontos. A melhora inclui também a menor taxa de professores leigos, sem nenhum tipo de formação docente, na sala de aula, tendo a modalidade EaD contribuído muito para isso.

5. Considerações finais

No final desta pesquisa, foi possível responder à questão que a originou: pode-se afirmar que os resultados obtidos pelo Brasil no Pisa, referentes ao desempenho escolar dos estudantes, estão relacionados à formação docente realizada a distância? A resposta é que não, pois, além de não se saber a modalidade de educação que os professores dos participantes do programa se formaram, as médias das notas dos estudantes não diminuíram à medida que cresceu o número de concluintes

nos cursos de Licenciatura a distância. Os resultados também mostraram que, dos anos 2000 a 2006, quando o número de concluintes de cursos de Licenciatura na modalidade EaD representava uma porcentagem baixíssima em comparação ao presencial, as notas médias de leitura, matemática e ciências estavam mais baixas do que nos anos seguintes.

Ademais, fatores como infraestrutura escolar, políticas educacionais, contexto sociocultural, motivação dos estudantes, dentre outros, também desempenham papéis cruciais no desempenho escolar. A complexidade do sistema educacional impede uma relação simples entre a formação a distância e os resultados obtidos. Assim, acredita-se que diminuir o número de cursos de Licenciatura em EaD e/ou reduzir o número de horas de disciplinas ofertadas a distância nos cursos de Licenciatura não é a solução para melhorar a qualidade na formação dos professores.

Quando se trata dos modelos de educação presencial e a distância, há de se considerar que ambos necessitam passar por avaliações constantes para ajustes e melhorias. A EaD da forma que se conhece hoje, mediada por tecnologias, é um modelo relativamente novo, haja vista que o primeiro curso ofertado tem menos de 20 anos. Os primeiros cursos de Licenciatura ofertados na modalidade EaD ainda estavam passando por processo de readaptação.

Carvalho e Pimenta (2010) trazem que os primeiros projetos dos cursos eram baseados no modelo presencial transpostos para a modalidade EaD, caracterizados por muitos momentos presenciais, poucas alterações nas ementas e nas atividades, pela falta de definição dos papéis dos docentes e demais agentes envolvidos no processo, dentre outros problemas. Deste modo, há de se concluir que as primeiras turmas de Licenciatura, concluídas em 2003 e nos anos seguintes, presenciaram dificuldades de diversas ordens. Conforme posto pelas autoras, “toda inovação, sobretudo na educação, deve ser realizada com cautela na experimentação de novas modalidades, especialmente as que utilizam agregado tecnológico, como é o caso da EaD” (Carvalho; Pimenta, 2010, p. 121).

Cabe dizer ainda que, com o aumento da carga horária nos cursos de Licenciatura EaD, os polos de apoio presencial, que são estruturas montadas nos municípios para atender os alunos apenas em atividades pontuais, deverão sofrer adequações para serem mais do que apenas uma estrutura de apoio. Eles terão que passar por uma reestruturação para atender toda a carga horária presencial. Contudo, sabe-se que no Brasil muitos municípios não oferecem o ensino superior presencial. Ademais, muitas instituições terão dificuldades de diversas ordens para essa adaptação de estrutura.

Sendo assim, com as novas regras do governo, muitos alunos terão que abandonar o sonho de cursar a graduação EaD. Quando se inviabiliza um curso EaD, também se inviabiliza a inclusão de alunos que possuem o perfil apenas para essa modalidade. A Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação de São Paulo traduz esse ponto: “Vamos ter que fechar os cursos de Licenciatura em Educação a Distância públicos. Não tem condições de oferecermos 50% presencial”. Esta afirmação se refere à Univesp, criada em 2012 pelo Estado de São Paulo, e que formou, só no ano de 2023, mais de cinco mil professores. Além disso, essa medida prevê uma redução drástica no número de professores formados no Brasil nos próximos anos.

De tudo que foi posto neste estudo, a tese de que foi a ascendência de professores diplomados em cursos de Licenciaturas na modalidade EaD nos últimos 20 anos que estaria colocando em risco a qualidade na Educação Básica brasileira, narrativa esta posta pelo MEC e reafirmada por algumas instituições como, por exemplo, o Todos pela Educação e o Instituto Singularidades, é possível dizer que não existe base factual que prove esta correlação.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **A nova proibição do MEC contra ensinosa distância**. 2023. Disponível em: https://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/clipping_abed/2233/a_nova_proibicao_do_mec_contra_ensinos_a_distancia. Acesso em: 22 maio 2024.

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Posicionamento da ABED em relação à Consulta Pública do MEC**. 2023. Disponível em: https://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/noticias_ead/2221/2023/11/posicionamento_da_abed_em_relacao_a_consulta_publica_do_mec. Acesso em: 22 maio 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, F. A. F. A EaD no Brasil e o processo de democratização do acesso ao ensino superior: diálogos possíveis. **EaD em foco**, v. 5, n. 3, p. 75-94, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atualizada legislação que regulamenta Educação a Distância no país**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/49321-mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>. Acesso em: 29 jun.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Despacho de 23 de maio de 2024**. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/despacho-de-23-de-maio-de-2024-562111083>. Acesso em: 18 de jun. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9057&ano=2017&ato=5f41TQE1UeZpWT4a6>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5622&ano=2005&ato=8d6oXU65UMRpWT06f>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº4/2024, aprovado em 12 de março de 2024.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://dlv.unir.br/uploads/30303030/Resolucoes%20e%20Portarias%20MEC/PARECER%20CNE%20CP%20N%20%204%202024.pdf> Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 528, de 6 de junho de 2024.** Estabelece prazo para criação de novos referencias de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, e procedimentos, em caráter transitório, para processos regulatórios de instituições de ensino superior e cursos de graduação na modalidade a distância (EaD). Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-528-de-6-de-junho-de-2024-564275259>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.041, de 29 de novembro de 2023.** Sobrestamento de processos de autorização de cursos superiores e de credenciamento de instituições de educação superior na Modalidade a Distância alcançado pelo disposto nesta portaria. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2023/11/portaria-n2041-29-novembro-2023.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 18 jun. 2024.

CARVALHO, A. B. G.; PIMENTA, S. de A. Políticas públicas de formação de professores da educação básica a distância: o contexto do pró-licenciatura. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, 2010.

CENSO EaD.Br. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil:** 2018. Curitiba: Editora InterSaberes; Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), 2018. Disponível em: https://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1644/2019/10/censoeadbr_-_2018/2019. Acesso em: 7 jul. 2024.

SANTOS, A. M. *et al.* Educação a distância para formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 5, p. 2318-2333, 2023.

FONTANIVE, N.; KLEIN, R.; RODRIGUES, S.; MORAES, A. O que o Pisa para escolas revela sobre uma rede de ensino no Brasil? A experiência da Fundação Cesgranrio em 2019. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação - Cesgranrio**, Rio de Janeiro, v. 29, n.110, p. 6-34, 2021.

GASPAR, B. **Pisa - aqui, todos os resultados**, 2019. Disponível em: <https://fepesp.org.br/noticia/pisa-aqui-todos-os-resultados/>. Acesso em: 17 jun. 2024.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSSI, M. G. R. Usar tecnologias digitais nas aulas remotas durante a pandemia da COVID-19? Sim, mas quais e como usar?. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-12, 2021.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. de S.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 2, n. 3, p.150-170, 2020.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. de S.; FONSECA, R. G. P. Impactos da pandemia covid-19 na educação: com a palavra os professores. **Revista Thema**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 586-601, 2022.

GUAREZI, R. de C. M.; MATOS, M. M. de. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2009**, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018**, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022**, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgados os resultados do Pisa 2022**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 26 mai. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes Pisa 2022 | Resultados**, 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf. Acesso em: 26 mai. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Estudo Internacional Pisa 2003**, 2003. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Relatorio_nacional_pisa2003%5b1%5d.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados 2003 Ideb**, 2003. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/ideb/apresentacao_ideb_2023.pdf Acesso em:17 ago. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Ensino a distância cresce 474% em uma década, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em: 22 mai. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB-Resultados**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 10 ago. 2024.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Revista Em Aberto (INEP)**, Brasília, v. 15, n. 66, p. 28-32, 1995.

LINDGARD, B.; GREK, S. **The OECD, indicators and PISA**: an exploration of events and theoretical perspectives – a working paper. 2007. Disponível em: http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/FabQ_WP2.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

LOPES, L. F.; FARIA, A. A. **O que e o quem da EaD**: história e fundamentos. Curitiba: InterSaberes, 2013.

MAIA, C.; MATTAR, J. A. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MCTI. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **Recursos Humanos - Indicadores sobre o ensino de graduação**, 2022. Disponível em: https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/indicadores/detalhe/Recursos_Humanos/RH_3.4.2.html. Acesso em: 10 ago. 2024.

MORAN, J. M. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EaD**: uma leitura crítica dos meios. [s. d.]: São Paulo, 2013.

MOREIRA, S. S. Setor de EAD critica propostas do MEC. **Revista Ensino Superior**, [S. l.], ed. 280, 2023. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2023/12/01/setor-de-ead-critica-propostas-do-mec/>. Acesso em: 22 maio 2024.



REIMERS, F. M.; CHUNG, C. K. (Orgs.). **Ensinar e aprender no século XXI**: metas, políticas educacionais e currículos de seis nações. São Paulo: Edições SM, 2016.

RICCI, R. Os erros pedagógicos que estamos cometendo durante a pandemia. **Jornalistas Livres**, 2021. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/os-erros-pedagogicos-que-estamos-cometendo-durante-a-pandemia>. Acesso em: 16 jun. 2024.

SILVA, K. B. de O. **Docência na educação a distância**: um estudo sobre identidade docente em um curso de licenciatura em espanhol. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, 2013.

SILVA, M. das G. T. da. Formação de professores em contextos EAD: práticas educativas tecendo saberes. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-7, 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico. **Pisa 2022 resultados**, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/>. Acesso em: 24 maio 2024.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico. **Reader's guide to the school report**: how your school compares internationally, 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-schools/PISA%20for%20Schools%20-%20Reader's%20Guide.pdf>. Acesso em: 24 maio 2024.

PIMENTAL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 114, p. 179-195, 2001.

PIMENTEL, N. M. O ensino à distância na formação de professores: relato da experiência do programa Um salto para o futuro. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n. 24, p. 93-128, 1995.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior**. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/10/levantamento-fid-censo-da-educacao-superior-e-enade-uf-2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Portal NEaD - **Dia nacional da educação a distância**. 2023. Disponível em: <https://portal.nead.uem.br/site/artigo/visualizar/ac5596fe23b02d6e58b1>. Acesso em: 10 ago. 2024.

VIEIRA, L. P. Ideb: o que é, como é calculado e o desempenho do Brasil nos últimos anos. **Quero Bolsa**, 2020. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/ideb-o-que-e-como-e-calculado-e-o-desempenho-do-brasil-nos-ultimos-anos>. Acesso em: 10 ago. 2024.

VIEIRA, M. de F. Desenvolvimento de competências digitais docentes: possibilidades na educação

a distância. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, [S. l.], v. 16, p. 33-44, 2023.

VILLANI, M. The Production Cycle of PISA Data in Brazil: the history of data beyond the numbers. **Sisyphus Journal of Education**, Lisboa, v. 6, n. 3, p. 30-52, 2018.