

ARTÍCULO ORIGINAL

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

**Márcia Gorett Ribeiro Grossi<sup>1</sup>**  
**Débora Cristina Cordeiro Campos Leal<sup>2</sup>**  
**Danielle de Cássia Soares Santos<sup>3</sup>**

### **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. 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)



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

### 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.

## 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.

## 1. Introdução

La Educación a Distancia (EaD) es la modalidad educativa que más ha crecido en Brasil a lo largo del tiempo, según el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep). El Inep presentó los datos del Censo de la Educación Superior de 2021, los cuales señalan que “entre 2011 y 2021, el número de estudiantes que ingresaron a cursos de licenciatura en EaD aumentó un 474%. En el mismo período, la cantidad de estudiantes que ingresaron a cursos presenciales disminuyó un 23,4%” (Inep, 2022, en línea).

Este crecimiento se observa en diversos cursos de educación superior, incluyendo las licenciaturas, que son el enfoque de este artículo. El Censo mostró que, en 2021, de las 1,648,328 matrículas en estos cursos, el 61% correspondían a la modalidad EaD (Inep, 2022). Ante estos datos, el Inep plantea la necesidad de evaluar si la EaD es el modelo que desean para la formación de docentes. Para el instituto, la EaD sería adecuada solo para una segunda licenciatura, cuando el profesional ya tuviera una formación previa inicial y experiencia en la práctica pedagógica (Inep, 2022).

El Ministerio de Educación (MEC) afirmó en 2023 que el gobierno tiene la intención de prohibir que los cursos de licenciatura se impartan con el 100% de la carga horaria en la modalidad de Educación a Distancia (EaD). Actualmente, seis de cada diez profesores se forman a distancia. La preocupación por la formación de los docentes brasileños fue manifestada por el ministerio en una rueda de prensa, inmediatamente después de la presentación por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de los resultados obtenidos por Brasil en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de 2022. El estudio mostró que Brasil se encuentra entre los 20 países con los peores resultados a nivel mundial en las áreas de matemáticas, ciencias y lectura.

Estas declaraciones son preocupantes, ya que la EaD está consolidada en Brasil y es ofrecida por Instituciones de Educación Superior (IES) serias y comprometidas con la calidad educativa. En cuanto a este aspecto, la Asociación Brasileña de Educación a Distancia (ABED) afirmó en una entrevista concedida a la Revista de Ensino Superior que la supervisión de la calidad de los cursos es responsabilidad del MEC. Según la ABED, “si la política de evaluación, ya establecida, no está funcionando, debe ser revisada. Lo que no tiene sentido es impedir los cursos de EaD” (Moreira, 2023, en línea). Esta prohibición de cursos a distancia también es cuestionada por el Centro Universitario Uninter:

La mayoría de los que participaron en las discusiones en el MEC, hasta ahora, son contrarios a la EaD, como los consejos de clase, “cuyo vínculo es con el Ministerio de Trabajo y no con el MEC; ellos deberían supervisar el ejercicio profesional y no la formación”. Según su opinión, las sugerencias de estas entidades son bienvenidas y discutidas, pero no las prohibiciones (Moreira, 2023)..

La ABED percibe una discriminación contra la EaD y contra quienes estudian o planean estudiar en esta modalidad educativa. Para la asociación, la prohibición de los cursos a distancia por parte del gobierno “impactará a casi el 50% de los estudiantes en esta modalidad, lo que equivale a 2 millones de alumnos, de los cuales 870 mil corresponden a los cursos de licenciatura, añadidos a última hora en la ordenanza del MEC” (ABED, 2023).

Esto implica una reducción de las oportunidades de acceso a los cursos de educación superior, ya que la EaD ha ampliado significativamente el número de vacantes en esta etapa educativa. En este sentido, Borges (2015) defiende que la EaD tiene un carácter democratizador y destaca su importancia “en el proceso histórico de democratización de la educación superior en nuestro país, ampliando sus vacantes, avanzando en la cuestión del acceso y, además, llevando las IES públicas y privadas prácticamente a todo el territorio nacional” (Borges, 2015, p. 91).

Con el fin de contextualizar las normativas involucradas en esta investigación, cabe mencionar que en marzo de 2024, el Consejo Nacional de Educación (CNE), órgano asesor del MEC y responsable de organizar las directrices curriculares nacionales, emitió el Parecer CNE/CP n° 4/2024, que establece directrices para que los cursos de formación de profesores (Licenciaturas y Pedagogía) tengan un límite de hasta el 50% del tiempo en modalidad a distancia. En ese momento, el documento había sido aprobado internamente por el CNE y estaba a la espera de homologación por parte del MEC para entrar en vigor.

Así, el 27 de mayo de 2024, el MEC emitió un despacho aprobando el Parecer CNE/CP n° 4/2024. El 3 de junio de 2024, se publicó en el Diario Oficial de la Unión (DOU) la Resolución CNE/CP n° 4, de 29 de mayo de 2024, estableciendo, ahora con fuerza de ley, las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial en el Nivel Superior de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica Escolar.

La normativa establece, entre otros aspectos, que los cursos de Licenciatura tendrán una duración mínima de cuatro años, con una carga horaria de 3,200 horas, de las cuales al menos el 50% deben realizarse de manera presencial. De este modo, la EaD en los cursos de Licenciatura podrá ocupar hasta el 50% de la carga horaria, siendo al menos la mitad del curso en modalidad presencial. Una de las justificaciones del MEC para esta nueva propuesta es que las partes prácticas de los cursos de Licenciatura se estaban viendo afectadas. Sin embargo, dentro de este 50% de carga horaria también están incluidas asignaturas teóricas. Las principales modificaciones homologadas por el MEC se detallan en el Cuadro 1.

Cuadro 1 - Cambios para los cursos de Licenciatura en la modalidad EaD

Cambio	Descripción
Inclusión de carga horaria presencial en la modalidad EaD	Los cursos de Licenciatura en EaD deberán tener el 50% de su carga horaria total ofrecida de manera presencial. Es decir, de las 3,200 horas (en cursos con una duración mínima de 4 años), 1,600 deben ser presenciales.
Estructura curricular	Los cursos deben contar con una estructura curricular dividida en cuatro núcleos: formación básica, formación específica del área de formación, prácticas supervisadas y extensión.
Curso de formación pedagógica para graduados no licenciados	Aumento de la carga horaria mínima en la formación pedagógica para graduados no licenciados a 1,600 horas.
Segunda Licenciatura	Los cursos deben tener una carga horaria mínima de 1,200 a 1,800 horas.

Fuente: Datos de la investigación, 2024.

La decisión del MEC es aplicable a los cursos de Licenciatura, cursos de formación pedagógica para graduados no licenciados y cursos de segunda Licenciatura. El texto de la Resolución CNE/CP nº 4 establece un plazo de dos años para que las instituciones educativas se adapten. A partir de este escenario, surgió la siguiente pregunta: ¿se puede afirmar que los resultados obtenidos por Brasil en el PISA, en relación con el desempeño escolar de los estudiantes, están relacionados con la formación docente realizada a distancia? Para responder a esta pregunta, se llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue verificar si los resultados obtenidos por Brasil en el PISA, en cuanto al desempeño escolar de los estudiantes, están vinculados a la formación docente realizada a distancia.

## 2. Referencial teórico

### 2.1 Programa internacional de evaluación de estudiantes en el contexto brasileño

Para analizar el desempeño escolar de los estudiantes, surgió en 1983 en Estados Unidos y Europa un modelo de evaluación basado en el uso de escalas (Klein; Fontanive, 1995). En Brasil, el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb) fue creado en 1995 con el mismo objetivo. A partir de entonces, “el Inep utiliza la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) para obtener escalas de desempeño en lectura y matemáticas en muestras de estudiantes brasileños” (Klein; Fontanive, 1995). Es importante destacar que los resultados de estas evaluaciones deben ser utilizados para promover “políticas públicas orientadas a mejorar la calidad y la equidad de la educación ofrecida por un país” (Fontanive et al., 2021, p. 7).

Al inicio del siglo XXI, la OCDE estableció las principales competencias que las escuelas deberían desarrollar en el nuevo siglo. Es importante destacar que la OCDE fue fundada en 1961 y es una organización intergubernamental con influencia política en sus países miembros (Lindgard; Grek, 2007). Según los autores, el PISA se ha convertido en un componente importante e influyente del trabajo educativo de esta organización.

Así, la OCDE también estableció un período de tres años para que la evaluación del conocimiento y las habilidades de los estudiantes de 15 años se llevara a cabo, dando origen al PISA (Reimers; Chung, 2016). Para los autores, este programa es un estudio comparativo internacional que evalúa el desempeño de los estudiantes en el grupo de edad de 15 años, que es la edad promedio en la que concluye la educación básica obligatoria en la mayoría de los países. El PISA ofrece información sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes en tres dominios principales (Figura 1).

Figura 1 - Principales dominios evaluados por el PISA



Fuente: Elaborado por las autoras, 2024.

Además de estos dominios principales, el PISA también evalúa áreas como la resolución de problemas, la alfabetización financiera y la competencia global. Los resultados permiten que cada país compare el desempeño de sus estudiantes con el de otros países, lo que facilita la formulación de estrategias pedagógicas para mejorar la calidad del aprendizaje.

Desde su primera edición en 2000, el número de países participantes ha ido en aumento cada año. Brasil ha participado en el PISA desde el primer año de la investigación. Según la OCDE (2023), el PISA, en su última edición de 2022, contó con la participación de 81 países, de los

cuales 37 pertenecen a la OCDE y 44 son países asociados. Esta evaluación puede considerarse la más importante en el mundo, no solo por su alcance global, sino también por presentar ítems de prueba que abordan cuestiones actuales del mundo contemporáneo y que requieren análisis crítico y habilidades para la resolución de problemas.

En 2017, surgió el PISA para Escuelas, una evaluación de la OCDE que mide el desempeño de los estudiantes en una escala internacional. En 2019, comenzó a aplicarse utilizando computadoras, reemplazando el formato de lápiz y papel y realizándose de forma voluntaria. En esta evaluación, se miden competencias de lectura, matemáticas, ciencias y habilidades socioemocionales.

Mientras que la evaluación del PISA presenta resultados nacionales con fines de comparación internacional, ayudando a fomentar políticas educativas para los gobiernos, el PISA para Escuelas ofrece resultados a nivel escolar a educadores y directores, facilitando una evaluación más cercana a la realidad y la identificación de soluciones dentro de un contexto específico (OCDE, 2020).

El PISA para Escuelas se aplica a estudiantes de entre 15 años y tres meses a 16 años y dos meses, independientemente del grado escolar en el que se encuentren, siempre que estén matriculados desde el 7° año de la Educación Fundamental. En los países más desarrollados, para participar en la evaluación del PISA para Escuelas, los estudiantes deben estar cursando el equivalente en Brasil al 1.º o 2.º año de la Educación Media.

Brasil enfrenta problemas que van desde fallas en el sistema educativo hasta el rezago escolar. Además, según Villani (2018), existe una conexión entre política y estadística en Brasil, lo que impacta en la aplicación del PISA. Por su parte, Fontanive et al. (2021) afirman que esta información sobre la posible diferencia en las matrículas entre los países es fundamental, dado el refuerzo negativo que los medios de comunicación hacen al señalar el desempeño insatisfactorio de los estudiantes brasileños en los resultados de la evaluación, en las tres áreas del conocimiento investigadas, ocupando un nivel inferior en el ranking de los países participantes.

## 2.2 El impacto de la enseñanza remota emergencial (ERE) en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Durante la pandemia de COVID-19, las clases presenciales en todo el mundo fueron suspendidas para evitar la proliferación del nuevo coronavirus. Para minimizar el perjuicio académico, en 2020 las clases se ofrecieron a través de la enseñanza remota. Durante este período, muchas dificultades en el proceso de aprendizaje fueron reportadas por las familias de los estudiantes, tales como: padres con poca experiencia para ayudar a sus hijos en el uso de las herramientas digitales requeridas para las clases en línea y, incluso, en relación con los contenidos de las disciplinas; estudiantes desmotivados para participar en las clases remotas y con dificultades para resolver sus dudas académicas; falta de equipos para que todos en la casa pudieran usarlos al mismo tiempo; y problemas con la conexión a internet (Grossi; Minoda; Fonseca, 2020).

En relación con los profesores, Grossi, Minoda y Fonseca (2022) observaron que también enfrentaron numerosos problemas para adaptarse a la enseñanza remota. Para los docentes, la tecnología fue útil, pero la calidad del aprendizaje no fue la misma; una de sus preocupaciones era que muchos estudiantes no tenían acceso a la tecnología. Por lo tanto, creían en la necesidad de recuperar contenidos después de la pandemia (Grossi; Minoda; Fonseca, 2020).

Además, los profesores asumieron la misma carga horaria que se impartía en las clases presenciales, trasladando la modalidad presencial al contexto remoto, sin el tiempo adecuado para la preparación y capacitación de estos docentes y de las escuelas, con el fin de reflexionar sobre las mejores estrategias pedagógicas para ese momento. Las correcciones y ajustes se realizaron a lo largo del proceso, a medida que avanzaban las clases remotas.

Así, es un hecho que durante la pandemia hubo muchas dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes en general, pero especialmente para aquellos menores de 18 años, ya que pertenecen a un grupo etario que aún no tiene la madurez cognitiva ni la autonomía para estudiar por sí mismos (Grossi, 2021; Grossi; Minoda; Fonseca, 2020). El resultado de este período pandémico, de un ERE, fue preocupante en todo el mundo, como se observó en el informe con los datos del PISA de 2022, que evaluó a estudiantes en 81 países: la media de la OCDE en esta edición fue la más baja de toda la serie histórica (desde 2000). Los estudiantes de Brasil obtuvieron una puntuación inferior a la media en los dominios de matemáticas, ciencias y lectura. En el propio informe del PISA se ofrece una probable justificación para tales resultados: “la caída dramática del rendimiento en muchos países y la pandemia de COVID-19 parecen ser un factor obvio” (Inep, 2023).

Este bajo rendimiento no puede vincularse a la educación a distancia (EaD), ya que la enseñanza remota no es sinónimo de EaD. Fue una estrategia pedagógica (Grossi, 2021) de carácter emergencial, que tenía los mismos principios de la educación presencial, trasladados a un entorno digital. Por lo tanto, no puede considerarse EaD (Grossi, 2020). La EaD, a diferencia de la enseñanza remota, es una modalidad educativa prevista en la Ley de Directrices y Bases (LDB) n.º 9.394, de 20 de diciembre de 1996, que posee sus propias características y singularidades, y que fue estructurada y organizada para un público adulto, disciplinado y autónomo.

Por consiguiente, es pertinente discutir los resultados de la evaluación PISA del último año de su aplicación, basándose también en los cuatro errores pedagógicos señalados por Ricci (2021) a los que fueron sometidos profesores, estudiantes y familias durante el período pandémico: 1º) transposición de la misma carga horaria y contenidos presenciales al formato remoto; 2º) falta de interactividad en las clases remotas; 3º) enfoque únicamente en los resultados, negando el desequilibrio emocional de los estudiantes; 4º) la creencia de que existe una distancia entre educación y desarrollo social. Sobre este último, el autor explica que el foco de nuestra sociedad está en el rendimiento, olvidando la verdadera finalidad de la educación.



## 2.3 La formación docente en EaD

La educación a distancia (EaD) tal como se conoce hoy, mediada por tecnologías, es aún reciente. Según Guarezi y Matos (2012), ganó fuerza a finales de la década de 1990, cuando la internet comenzó a popularizarse y las computadoras comenzaron a llegar a los hogares brasileños. Fue en este período que se inició el uso de computadoras con fines educativos, marcando así la introducción de tecnologías multimedia, hipermedia y videos (Guarezi; Matos, 2012). A partir de esto, surgieron los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), que, según Moran (2013), se constituyen como el espacio de aprendizaje para la construcción del conocimiento, tanto de manera individual como colectiva.

También fue a finales de la década de 1990 que se crearon asociaciones que abordan la modalidad de educación a distancia (EaD), como por ejemplo la ABED, constituida en 1995 por un grupo de educadores interesados en los estudios de EaD y tecnologías en la educación; y la Asociación Brasileña de Teleducación (ABT), creada en 1991 por un equipo de profesionales en el área de radiodifusión (Guarezi; Matos, 2012).

Lopes y Faria (2013) señalan que en 1990 el Ministerio de Educación (MEC) y la Fundación Roquette Pinto crearon conjuntamente el programa “Um Salto para o Futuro”, con el objetivo de calificar a los profesores de educación básica, utilizando para ello la televisión por satélite, con transmisiones en vivo en horarios y días preestablecidos.

En 1992, según lo indicado por Pimentel (1995), la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), la Universidad del Estado de Mato Grosso (Unemat) y la Secretaría de Estado de Educación crearon el primer curso de Licenciatura a distancia del país, centrado en la Educación Básica: 1º a 4ª series del 1º Grado, que comenzó en 1995. En ese momento, la necesidad de formación de profesores en Brasil era aún muy alta.

Para satisfacer esta necesidad, la modalidad de educación a distancia (EaD) fue establecida legalmente en el país por la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) número 9.394/1996. Sin embargo, la acreditación de las Instituciones de Educación Superior (IES) para operar en esta modalidad comenzó a partir de 1999 (Maia; Mattar, 2007). A lo largo de los años, el Ministerio de Educación (MEC) implementó varios programas de formación docente en la modalidad a distancia. Entre ellos, se pueden mencionar: Proformação, TV Escola, Mídias na Educação, ProInfo y Formação pela Escola. En la década de 2000, específicamente entre 2003 y 2010, se establecieron varias acciones en el ámbito de las políticas públicas, con el objetivo de consolidar esta modalidad como una pieza importante para la educación superior (Silva, 2013).

Según Silva (2013), dos iniciativas significativas de formación docente a distancia, en el contexto de las políticas públicas educativas, fueron creadas en este marco: 1ª) el programa pró-licenciatura, creado en 2005, para proporcionar formación inicial a distancia a profesores en ejercicio en los últimos años/series de la educación primaria o secundaria de los sistemas públicos de enseñanza, con el fin de mejorar la calidad de la educación básica; y 2ª) la creación del sistema Universidad Abierta de Brasil (UAB), establecido en 2005 por el Decreto número 5.800, de 8 de

junio de 2006, como “un consorcio de Instituciones Públicas de Educación Superior, Estados y Municipios, coordinado por la Secretaría de Educación a Distancia del Ministerio de Educación” (Maia; Mattar, 2007, p. 43), para expandir la educación superior, en el marco del Plan de Desarrollo de la Educación.

El primer curso ofrecido por la Universidad Abierta de Brasil (UAB) en 2006 fue el curso de Administración, impartido por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), con polos presenciales en diez ciudades del estado. En el mismo año, la UAB incorporó otras universidades estatales del país, ampliando así su alcance (Silva, 2013). Carvalho y Pimenta (2010) indican que el objetivo de la UAB era ofrecer, prioritariamente, cursos de Licenciatura y de formación inicial y continua de profesores de educación básica. En 2007, según Silva (2013), los cursos que estaban en curso bajo el Programa Pró-Licenciatura fueron incorporados a la UAB, año en el que se publicó el documento Referenciales de Calidad para la EaD.

Es importante mencionar que, en 2017, el Ministerio de Educación (MEC) autorizó a las IES a ampliar la oferta de cursos superiores a distancia de grado y posgrado, a través del Decreto número 9.057, de 25 de mayo de 2017. A partir de ese momento, se posibilitó la creación de polos de EaD por parte de las propias instituciones y la acreditación en la modalidad EaD sin requerir la acreditación previa para la oferta presencial (MEC, 2017). El decreto anterior a este (Decreto número 5.622, de 19 de diciembre de 2005) exigía que la solicitud de acreditación de la institución se formalizara mediante el cumplimiento de una serie de requisitos.

Con la regulación de 2017, las instituciones pudieron ofrecer cursos a distancia sin la necesidad de ofrecer simultáneamente cursos presenciales. De este modo, los polos de apoyo a la educación a distancia (EaD) comenzaron a ser creados por las propias IES, que, en ese momento, solo debían informar al MEC sobre su creación. El objetivo del MEC era expandir la oferta de educación superior para alcanzar la Meta 12 del Plan Nacional de Educación, que exigía elevar la tasa bruta de matrícula al 50% y la tasa neta al 33% de la población de 18 a 24 años (MEC, 2017). Así, un año después del Decreto n° 9.057/2017, se abrieron 3,455 nuevos polos de EaD en Brasil (Censo EaD 2018).

Con el desarrollo cada vez mayor de Internet y del ciberespacio, se observa que “en las prácticas de la educación a distancia se configura de manera prominente la capacidad de la influencia mutua y la interacción entre los sujetos, así como los medios y los contenidos del conocimiento” (Silva, 2021, p. 5). De este modo, es pertinente señalar que “la formación a distancia para la formación de profesores tiene el potencial de transformar la práctica docente, capacitando a los educadores para adaptarse a las demandas de la sociedad actual” (Dos Santos et al., 2023, p. 2331).

La EaD proporciona a los profesores acceso a diversas tecnologías, metodologías e interacciones, fortaleciendo sus prácticas pedagógicas y atendiendo a las demandas de los alumnos. En consonancia con esta idea, Vieira (2023) señala que “la EaD se constituye como un potente instrumento para el desarrollo de las competencias digitales, ya que utiliza el entorno digital como medio para realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Vieira, p. 38, 2023).

### 3. Metodología

Esta investigación, realizada en 2024, tuvo un enfoque cualitativo y fue de tipo descriptivo. Las investigaciones descriptivas son “las que habitualmente realizan los investigadores sociales preocupados por la actuación práctica. También son las más solicitadas por organizaciones, como instituciones educativas, empresas comerciales, partidos políticos, etc.” (Gil, 2002, p. 42).

En cuanto a los procedimientos técnicos, se optó por la investigación documental, la cual utiliza “materiales que aún no reciben un tratamiento analítico, o que pueden ser reelaborados de acuerdo con los objetos de la investigación” (Gil, 2002, p. 45). Para realizar la recopilación documental se consideraron los datos de la ABED (2023) con el fin de recolectar información relacionada con la Educación a Distancia; del Inep (2022) para verificar los datos del Censo de Educación Superior, del PISA y del Ideb; del MEC (2007), del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovaciones (MCTI) y de la Organización No Gubernamental (ONG) Todos pela Educação para recabar información sobre los cursos de Licenciatura ofrecidos a distancia; y de la OCDE (2020, 2023) para recopilar los resultados de los desempeños obtenidos por los estudiantes brasileños.

Sobre el método de análisis, los datos fueron, tras la recopilación: leídos, seleccionados, organizados e interpretados cualitativamente, mediante el análisis de contenido desde la perspectiva de Bardin (2016), con el fin de alcanzar el objetivo de la presente investigación (Pimentel, 2001). La unidad de análisis fueron los registros de los documentos seleccionados para el análisis.

### 4. Resultados y análisis

Los primeros resultados del PISA fueron divulgados en diciembre de 2001, correspondientes al año 2000. Es importante destacar también que la evaluación se realiza cada tres años, y su aplicación fue pospuesta en 2021 y 2024 debido a la pandemia del Covid-19. De este modo, la aplicación que debía llevarse a cabo en 2021 se realizó en 2022, y la próxima aplicación tendrá lugar en 2025.

En la Tabla 1 se presentan las medias de las calificaciones de los estudiantes brasileños en los tres dominios en todas las ediciones del PISA (estos datos fueron obtenidos de los informes del PISA), relacionándolas, a efectos de comparación, con el número de graduados en cursos de Licenciatura en las modalidades a distancia y presencial. Estos datos fueron obtenidos de los Censos de Educación Superior de cada año, en el sitio del MCTI y en el sitio de Todos pela Educação, que es una de las principales ONG educativas de Brasil que trabaja con datos estadísticos del MEC.

Tabla 1 - Promedio de las calificaciones del PISA x graduados en Licenciaturas a Distancia

Año de aplicación del PISA	Promedio de calificaciones de lectura de los estudiantes	Promedio de calificaciones de ciencias de los estudiantes	Promedio de calificaciones de matemáticas de los estudiantes	Graduados en cursos de Licenciatura por modalidad		
				Presencial	a Distancia	Porcentaje de graduados en la modalidad a Distancia en relación a los graduados en la modalidad 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%

Fuente: Datos de la investigación, 2024.

A través de los datos de la Tabla 1 se observa que, en los tres dominios, hay una variación en las calificaciones a lo largo del tiempo, con algunas fluctuaciones, pero una tendencia general de mejora o estabilidad. Las calificaciones de lectura muestran un aumento inicial, seguido de una caída y luego una recuperación, manteniéndose estables desde 2009. En ciencias, hay un aumento continuo en los promedios hasta 2018; después de esa fecha, se presenta una ligera disminución. El análisis de las calificaciones de matemáticas muestra un incremento hasta 2012, seguido de oscilaciones con una leve caída en 2015 y una recuperación parcial hasta 2022.

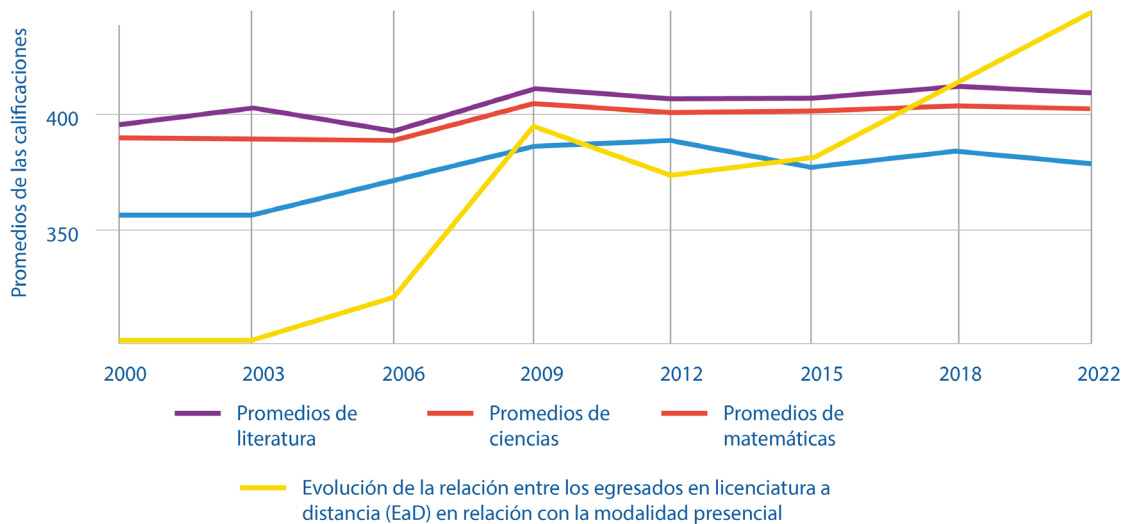
La red Campaña Nacional por el Derecho a la Educación, que es una articulación en el ámbito educativo brasileño que reúne grupos y entidades en todo Brasil, como comunidades escolares, sindicatos, organizaciones no gubernamentales y grupos estudiantiles, afirmó que el resultado del PISA “repercutió mucho en la prensa. Sin embargo, la relación entre el examen más comentado del mundo y la calidad de la educación no es tan simple ni automática” y enfatizó que el programa “debe ser considerado por lo que es: una prueba de evaluación del desempeño en áreas específicas del conocimiento, y que, por lo tanto, no captura todos los ángulos del fenómeno educativo” (Gaspar, 2019).

Sobre los egresados en cursos de Licenciatura en educación a distancia (EaD), se observa la ausencia de datos en el año 2000. Es en este año que el Ministerio de Educación (MEC) inició el proceso de incentivo a la EaD como una forma de democratizar el acceso a la educación superior, de acuerdo con el Portal NEaD de la Universidad Estadual de Maringá, en 2023. Solo en 2001, según un comparativo realizado por el Censo de la Educación Superior de 2009, Brasil tuvo 131 egresados de cursos de Licenciatura, todos de ámbito público en la esfera estatal, provenientes de las primeras iniciativas.

La segunda observación respecto a los datos de la Tabla 1 es que no existe una relación entre las bajas calificaciones de los estudiantes en los tres dominios y la formación del docente en EaD. Además, no es posible saber cuáles estudiantes fueron alumnos de profesores con formación presencial y cuáles fueron alumnos de profesores con formación en EaD, ya que el Inep no posee estos datos, ni tampoco ningún otro organismo en el país. Por lo tanto, la afirmación del ministro solo tendría sentido si a partir de un determinado año todos los cursos de Licenciatura se ofrecieran en modalidad EaD, lo cual no representa la realidad brasileña.

A través del Gráfico 1 también se puede observar este mismo resultado: el crecimiento de egresados en cursos de Licenciatura en EaD no indica una disminución en las calificaciones de los alumnos en las evaluaciones del PISA.

Gráfico 1 - Comparación entre las calificaciones del PISA y la evolución en el número de egresados en Licenciatura en educación a distancia (EaD)



Fuente: Datos de la investigación, 2024.

© VG Educacional

También es importante mencionar aquí los promedios de los resultados del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), el principal indicador de calidad de la Educación Básica en Brasil. Según Vieira (2020), se trata de una evaluación creada por el MEC en colaboración con el Inep, con el objetivo de medir la calidad de la educación básica en Brasil. La evaluación se realiza mediante la aplicación de pruebas en lengua portuguesa y matemáticas para los estudiantes de escuelas públicas y privadas. El IDEB evalúa el desempeño de los estudiantes al final de las etapas de enseñanza, es decir, en el 5º y 9º año de la Educación Primaria y en el 3º o 4º año de la Educación Media. Los resultados se utilizan entonces para calcular el índice, que varía de 0 a 10 (Vieira, 2020).

El IDEB se calcula con base en la tasa de aprobación escolar y en el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones de portugués y matemáticas del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB). Este índice se relaciona con dos componentes:

1º) Tasa de Aprobación Escolar: se obtiene a partir de los datos del Censo Escolar; esta tasa considera la aprobación, reprobación y deserción de los estudiantes.

2º) Desempeño de los Estudiantes: se refiere a las calificaciones de los estudiantes en las pruebas de portugués y matemáticas, que se estandarizan en una escala de 0 a 10.

El IDEB es el resultado de estos componentes:  $IDEB = \text{Tasa de Aprobación} \times \text{Desempeño de los Estudiantes}$ . Por ejemplo, si una escuela tiene una tasa de aprobación de 0,9 (90%) y un promedio de desempeño de 6, el IDEB de esa escuela sería:  $IDEB = 0,9 \times 6 = 5,4$ . Este índice varía de 0 a 10 y se utiliza para establecer metas de calidad para la educación básica en Brasil. Las Tablas 2, 3 y 4 presentan las proficiencias medias entre los años 2005 y 2021, ya que la última aplicación de las evaluaciones, en 2023, no ha divulgado sus resultados. Cabe destacar que los datos de las Tablas 2, 3 y 4 fueron obtenidos de los informes del Inep.

Tabla 2 - IDEB - Años Iniciales de la Educación Básica

<b>IDEB Observado - Años iniciales de la Educación Primaria</b>										
	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
Dependencia 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

Fuente: Datos de la investigación, 2024.

Tabela 3 - IDEB - Anos finais do Ensino Fundamental

<b>IDEB Observado - Años finales de la Educación Primaria</b>										
	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
Dependencia 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

Fuente: Datos de la investigación, 2024.

Tabla 4 - IDEB - Educación Media

IDEB Observado - Educación Media										
	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
Dependencia 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

Fuente: Datos de la investigación, 2024.

Con los datos presentados, se observa que, al mismo tiempo que hubo un crecimiento en la cantidad de profesores formados en la modalidad de educación a distancia (EaD), desde la mitad de la década de 2000 hasta 2022, se nota un ciclo continuo de mejora en los resultados del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), entre 2005 y 2021. En los años iniciales de la educación básica, la media evolucionó 2 puntos, pasando de 3.8 a 5.8 puntos. En los años finales de la educación básica, se obtuvo un crecimiento de 1.6, considerando el salto de 3.5 a 5.1 puntos. En la educación media, hubo una evolución de 0.8 puntos, pasando de 3.4 a 4.2 puntos. La mejora también incluye la reducción de la tasa de profesores sin formación docente, contribuyendo significativamente la modalidad de EaD en este aspecto.

## 5. Consideraciones finales

Al final de esta investigación, fue posible responder a la cuestión que la originó: ¿se puede afirmar que los resultados obtenidos por Brasil en el Pisa, en relación con el desempeño escolar de los estudiantes, están relacionados con la formación docente realizada a distancia? La respuesta es no, ya que, además de no conocerse la modalidad de educación en la que se formaron los profesores de los participantes del programa, las medias de las notas de los estudiantes no disminuyeron a medida que aumentó el número de graduados en los cursos de Licenciatura a distancia. Y los resultados también mostraron que, entre los años 2000 y 2006, cuando el número de graduados de cursos de licenciatura en la modalidad de EaD representaba un porcentaje muy bajo en comparación con los presenciales, las notas medias de lectura, matemáticas y ciencias eran más bajas que en los años siguientes.

Además, factores como la infraestructura escolar, las políticas educativas, el contexto sociocultural, la motivación de los estudiantes, entre otros, también desempeñan roles cruciales en el desempeño escolar. La complejidad del sistema educativo impide una relación simple entre la formación a distancia y los resultados obtenidos. Por lo tanto, se considera que reducir el número de cursos de Licenciatura en EaD y/o disminuir el número de horas de asignaturas ofrecidas a distancia en los cursos de licenciatura no es la solución para mejorar la calidad en la formación de los profesores.

Cuando se trata de los modelos de educación presencial y a distancia, es necesario considerar que ambos deben someterse a evaluaciones constantes para ajustes y mejoras. La educación a distancia, tal como la conocemos hoy, mediada por tecnologías, es un modelo relativamente nuevo, dado que el primer curso ofrecido tiene menos de 20 años. Los primeros cursos de Licenciatura ofrecidos en la modalidad de EaD aún estaban en proceso de readaptación.

Carvalho y Pimenta (2010) señalan que los primeros proyectos de los cursos se basaban en el modelo presencial adaptado a la modalidad de EaD, caracterizándose por muchos momentos presenciales, pocas modificaciones en los programas y actividades, así como por la falta de definición de los roles de los docentes y otros agentes involucrados en el proceso, entre otros problemas. Así, se puede concluir que las primeras cohortes de Licenciatura que se graduaron en 2003 y en los años siguientes enfrentaron diversas dificultades. Como mencionan las autoras, “toda innovación, sobre todo en educación, debe llevarse a cabo con cautela en la experimentación de nuevas modalidades, especialmente aquellas que utilizan tecnología, como es el caso de la EaD” (Carvalho; Pimenta, 2010, p. 121).

Cabe mencionar también que, con el aumento de la carga horaria en los cursos de licenciatura a distancia, los centros de apoyo presencial, que son estructuras montadas en los municipios para atender a los alumnos solo en actividades puntuales, deberán ser adaptados para ser más que una simple estructura de apoyo. Tendrán que pasar por una reestructuración para atender toda la carga horaria presencial. Sin embargo, se sabe que en Brasil, muchos municipios no ofrecen educación superior presencial. Además, muchas instituciones enfrentarán diversas dificultades para esta adaptación estructural.

Por lo tanto, con las nuevas reglas del gobierno, muchos estudiantes tendrán que abandonar el sueño de cursar una carrera de grado a distancia. Cuando se hace inviable un curso a distancia, también se imposibilita la inclusión de estudiantes que tienen el perfil adecuado solo para esta modalidad. La Secretaría Estatal de Ciencia, Tecnología e Innovación de São Paulo expresa este punto: “Tendremos que cerrar los cursos de licenciatura en educación a distancia públicos. No tenemos condiciones de ofrecer el 50% presencial”. Esta afirmación se refiere a la Univesp, creada en 2012 por el Estado de São Paulo, que formó, solo en el año 2023, más de cinco mil profesores. Además, esta medida prevé una reducción drástica en el número de profesores formados en Brasil en los próximos años.

De todo lo que se ha expuesto en este estudio, la tesis de que el aumento de profesores diplomados en cursos de Licenciaturas en la modalidad de EaD en los últimos 20 años estaría poniendo en riesgo la calidad de la Educación Básica brasileña, narrativa presentada por el MEC y reafirmada por algunas instituciones como Todos por la Educación y el Instituto Singularidades, se puede afirmar que no existe base factual que pruebe esta correlación.



## REFERENCIAS

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](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](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=5f4ITQE1UeZpWT4a6>. 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](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](http://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](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: InterSaber, 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](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](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](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](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](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](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.