CENSO EAD.BR 2022

Relatório analítico
da aprendizagem
a distância no Brasil

inter saberes

ABED
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

www.abed.org.br

Censo EAD.BR 2022

Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil

Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED
Rua Vergueiro, 875 – cj. 123 a 124
CEP: 01504-001 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 3275-3561
Site: www.abed.org.br
E-mail: abed@abed.org.br

Editora InterSaberes
Rua Clara Vendramin, 58 . Mossunguê
CEP: 81200-170 . Curitiba . PR . Brasil
Tel.: (41) 2106-4170
Site: www.intersaberes.com
E-mail: editora@intersaberes.com

Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)

Presidente
João Mattar

Vice-presidente
Carlos Roberto Juliano Longo

Diretores
Alex Sandro Gomes; Betina Von Staa; George Bento Catunda; Jair dos Santos Junior; Jeferson Ferreira Fagundes; Luiz Claudio Medeiros Biagiotti; Paola de Oliveira Cicarelli; Rita de Cassia Borges de Magalhaes Amaral; Vani Moreira Kenski

Censo EAD.BR 2022

Coordenação geral
João Mattar (presidente); Carlos Roberto Juliano Longo (vice-presidente); Romero Tori (presidente do Conselho Científico)

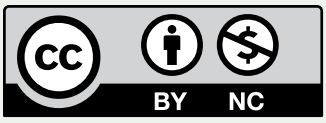
Coordenação técnica do projeto (instrumentos, análise e relatório)
Betina Von Staa

Customização do sistema *on-line*
Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)

Apoio na geração de gráficos de calor
Cetaceo Technology; Solução BA2EDU

Captação de dados
Beatriz Roma Marthos (coordenação administrativa); Alessandra Pio; Maurício Aguiar; Ozéias da Silva

Colaboradores
Ana Beatriz Casagrande; Betina Von Staa; Cassio Cabral Santos; Diego Dias; Dyjalma Antônio Bassoli; Edileine Vieira Machado da Silva; Eline Cavalcanti; Evandro Luis Ribeiro; Fabricio Lazilha; Jacqueline Lameza; Jair Santos Junior; João Saenger; João Vianney; Jucimara Roesler; Karina Nones Tomelin; Leandro Henrique Magalhães; Leandro Ortunes; Marcia Aparecida Figueiredo; Marcos André Kutova; Marcos Antonio Chaves Ricarte; Margarete Kleis; Michel Shpielman; Paula Carolei; Rebecca Villagran Seoane; Renato Bulcão de Moraes; Ricardo Zambrano; Roberto Michelan; Rodrigo de Camargo Credidio; Rodrigo Oliveira Santos; Sergio Venancio da Silva; Viviane Goi



Foi feito o depósito legal.
1ª edição, 2024.

Direitos exclusivos para língua portuguesa cedidos à Editora InterSaberes.

Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons – Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional. Os termos podem ser encontrados em http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR.

Editora InterSaberes

Conselho editorial
Dr. Alexandre Coutinho Pagliarini
Drª Elena Godoy
Dr. Neri dos Santos
Mª Maria Lúcia Prado Sabatella

Editora-chefe
Lindsay Azambuja

Gerente editorial
Ariadne Nunes Wenger

Assistente editorial
Daniela Viroli Pereira Pinto

Revisão de texto
Letra & Língua Ltda.
Tiago Krelling Marinaska

Tradução
Camila Rosa

Capa
Charles L. da Silva

Projeto gráfico
Sílvio Gabriel Spannenberg (*design*)
maximmmmum/Shutterstock (imagens)

Diagramação
Kátia P. Irokawa

Imagem das aberturas
phochi/Shutterstock

Equipe de *design*
Charles L. da Silva
Sílvio Gabriel Spannenberg

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Censo ead.br [livro eletrônico] : relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2022 = Censo ead.br : analytic report of distance learning in Brazil 2022 / [organização] ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância ; [tradução Camila Rosa]. -- Curitiba, PR : InterSaberes, 2024.
2 Mb ; PDF

Edição bilíngue: português/inglês.
Bibliografia.
ISBN 978-85-227-1321-9

1. Censo educacional 2. Educação a distância – Brasil 3. Internet (Rede de computador) na educação 4. Realidade virtual na educação I. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. II. Título: Censo ead.br : analytic report of distance learning in Brazil 2022.

24-192769 CDD-378.00281

Índices para catálogo sistemático:
1. Internet e universidade : Educação superior 378.00281
2. Universidade e Internet : Educação superior 378.00281

Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

Sumário

Sumário executivo 7
Informações gerais do Censo EAD.BR 2022 13

Parte 1
Planos de expansão da EAD no Brasil 21

Parte 2
Polos de apoio presencial 31

2.1 Instituições com/sem polos de apoio presencial 33
2.2 Análise da criação de polos 33
2.3 Interação do aluno com o polo 35
2.4 Função dos polos 36

Parte 3
Negócios em EAD 39

Parte 4
Incorporação de tecnologias e metodologias ativas 47

Parte 5
Recursos educacionais oferecidos aos alunos de EAD 57

Parte 6
Papel do tutor 65

6.1 Proporção de alunos concomitantes acompanhados por tutor 70
6.2 Atendimento aos alunos 72

Parte 7
Avaliação da aprendizagem 75

Parte 8
Estratégias de avaliação em EAD 81

Parte 9
Evasão 85

Parte 10
Perfil do Aluno da EaD e os desafios para a gestão educacional 91

Parte 11
Equipes multidisciplinares 95

11.1 Equipe multidisciplinar fixa 97
11.2 Contratação por demanda 99
11.3 Competências necessárias para a equipe multidisciplinar 100
11.4 Tecnologias e artefatos utilizados no processo de produção da EAD 104
11.5 Principais achados e inferências 106

Parte 12
Os desafios de 2024 na Gestão da EAD 107

Parte 13
Frequência das especificidades mapeadas entre alunos 115

13.1 Recursos de acessibilidade 118
13.2 Área de apoio 119
13.3 Apoio especializado 121

Parte 14
Presencialidade nos cursos EAD 125

Parte 15
Ensino híbrido 133

Parte 16

Curricularização 139

Parte 17
Caminhos possíveis para integrar ESG em cursos a distância e instituições de ensino superior 143

17.1 A emergência do ESG no âmbito educacional 145
17.2 Caminhos 145
17.3 Conclusão 150

Parte 18
Avaliação da remuneração média dos professores 153

Lista de respondentes 159

Seus alunos com livros que são a cara de sua IES.

Para se diferenciar sua instituição precisa ir além. Oferecer algo cada vez mais personalizado aos alunos e que ao mesmo tempo, atenda as necessidades específicas dos projetos dos cursos. Conheça o serviço de customização de livros Intersaberes.

- Livros com a marca e identidade visual da sua IES
- Capas com design personalizado
- Licenciamento de uso de livros acadêmicos, impressos ou digitais, sem limite de alunos

15 anos inter saberes

Acesse e saiba mais:
www.intersaberes.com/editora

Sumário executivo

O Censo EAD.BR tem por objetivo realizar um estudo analítico sobre como a educação a distância (EAD) é praticada no Brasil. Nosso foco não é obter respostas de todas as instituições que praticam EAD no Brasil, mas sim ter uma amostra significativa que permita identificar as práticas mais comuns em EAD no Brasil e as tendências.

No decorrer dos anos, o Censo EAD.BR tornou-se uma produção cada vez mais colaborativa, contando com a participação de diferentes membros da comunidade EAD. Neste ano, esse *modus operandi* se consolidou: tanto as questões propostas para o questionário quanto suas análises foram realizadas por voluntários atuantes na EAD, que, juntos, têm uma compreensão ampla dos temas que precisam ser acompanhados a respeito da oferta de EAD no Brasil.

Nossa amostragem, na versão 2022, foi de 84 respondentes, distribuídos da seguinte maneira:

Tabela 1 – Distribuição dos respondentes por categoria administrativa

Categoria administrativa	Quantidade de respondentes
Instituição educacional privada com fins lucrativos (escola, centro de treinamento, instituto de ensino etc.)	24
Instituição educacional privada sem fins lucrativos (comunitária, confessional, filantrópica)	20
Instituição educacional pública federal	11
Instituição educacional pública estadual	9
Instituição dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs) – Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.	8
Órgão público ou governo	6
Organização não governamental (ONG) e Terceiro Setor	2
Conselho nacional	1
Empresa privada	1
Professor *on-line*	1
Não responderam	1

Tabela 2 – Distribuição dos respondentes por sede da instituição

Região da sede	Quantidade de respondentes
Sudeste	37
Nordeste	17
Sul	15
Centro-Oeste	11
Norte	4

Tabela 3 – Distribuição dos respondentes por porte da instituição

Porte	Quantidade de respondentes
Até 99	5
Entre 100 e 499	15
Entre 500 e 999	8
Entre 1.000 e 4.999	23
Entre 5.000 e 9.999	8
Entre 10.000 e 49.999	12
Entre 50.000 e 100.000	4
Entre 100.000 e 500.000	3
Mais de 500.000	3

(continua)

(Tabela 3 – conclusão)

Porte	Quantidade de respondentes
Não estimado	2
Não responderam	1

Quanto ao tipo de curso que oferecem, a distribuição foi a seguinte:

Tabela 4 – Tipos de cursos ofertados

Graduação	40
Pós-graduação	42
Cursos EAD livres	27
Cursos EAD livres corporativos	11
Cursos presenciais	84

Há, portanto, uma diversidade de informantes considerando as categorias administrativas. Todas as regiões e todos os portes de instituições estão representados, bem como os tipos de ofertas. A simples observação dessa distribuição de respondentes revela que a EAD é realizada nas mais variadas instituições e com diversos propósitos. Ainda, conforme os dados analisados aqui, é possível constatar que também é ofertada nos mais variados modelos de curso.

Os tópicos trabalhados nesta edição do Censo EAD.BR foram os seguintes:

- Planos de expansão para a EAD
- Polos de apoio presencial
- Negócios em EAD
- Incorporação de tecnologias e metodologias ativas
- Recursos/Tecnologias
- Tutoria
- Avaliação de aprendizagem
- Estratégias de avaliação na EAD
- Evasão
- Perfil do aluno
- Equipes multidisciplinares
- Gestão em EAD
- Acessibilidade
- Presencialidade
- Ensino híbrido
- Curricularização e extensão em EAD
- ESG (*Environmental, Social and Governance*, em português: Ambiental, Social e Governança)
- Avaliação da remuneração média dos professores

Concentração de ofertas de EAD no Brasil

No momento atual, a maior concentração de ofertas de cursos são bacharelados, licenciaturas, tecnólogos e especializações.

Entre os respondentes do Censo EAD.BR, 71% das instituições privadas com fins lucrativos e 90% das instituições privadas sem fins lucrativos oferecem cursos tecnólogos.

Já entre as instituições públicas estaduais, 78% oferecem licenciaturas *on-line*, e entre as instituições públicas federais, a maior concentração de ofertas, 73%, é de especializações. Entre as instituições com fins lucrativos, por sua vez, 50% dos respondentes oferecem bacharelados, 54,17% oferecem licenciaturas, 58,33% oferecem bacharelados e licenciaturas e 70,83% oferecem cursos tecnólogos.

Assim, a visão frequentemente propagada na mídia de que as licenciaturas são ofertadas em sua maioria por instituições privadas com fins lucrativos não é corroborada pelos dados deste Censo.

Percebe-se um movimento de ampliação de ofertas, principalmente no que tange aos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Sobre os polos

Com o retorno das atividades presenciais, observou-se a criação de 1.397 polos em 2022, acompanhando o crescimento da preferência dos alunos por essa modalidade. Em 2020, 70% das instituições mantinham polos. Em 2022, passaram a ser 75,9%.

Também diferentemente do que se imagina e do que tem sido informado na mídia, os respondentes informam que 46% dos estudantes frequentam os polos pelo menos uma vez por mês e 33%, uma vez por semana, revelando que esses espaços são bastante dinâmicos.

As práticas inovadoras que vêm sendo adotadas pelas instituições estão entre os motivos para a frequência de visita ao polo. 52% dos respondentes informam que os alunos participam de atividades de metodologias ativas nos polos, e 23% informam acesso a laboratórios virtuais. Percebe-se uma nova onda em

busca do reposicionamento do polo como coadjuvante importante no processo de ensino-aprendizagem e no projeto pedagógico. Os números evidenciam o papel do polo no modelo brasileiro de EAD, mantendo-o como componente importante para o crescimento e a consolidação dessa modalidade.

Sobre a diversidade de propostas pedagógicas

Com relação aos conteúdos, às habilidades e às competências contemplados pelas instituições que ofertam cursos regulamentados, as diretamente aplicáveis ao mercado de trabalho são as mais frequentes. Até mesmo quanto aos cursos não regulamentados, como cursos livres corporativos, é possível destacar um maior desenvolvimento de habilidades interpessoais, como interação social, criatividade, empatia etc., bem como de atitudes profissionais, como persistência e capacidade de realizar trabalho em grupo.

No que se refere às ações de aprendizagem, as instituições indicaram que a leitura de conteúdos pelos alunos continua a ser a mais frequente, com 84,88%, embora tenha apresentado uma redução em relação aos 92,0% assinalados no Censo de 2020.

Os dados indicam ainda que assistir a conteúdo em vídeo continua sendo a segunda opção mais frequente, porém se observa uma redução nos cursos híbridos, de 89,2% no Censo de 2020 para 69,5% neste Censo, de 2022. Os laboratórios virtuais têm se destacado como grandes diferenciais dos cursos EAD. Neste Censo, 65,0% das instituições afirmaram o uso dos laboratórios virtuais nos cursos de graduação, destacando-se a indicação em 35,7% em cursos híbridos ou presenciais e a ausência do uso nos cursos de pós-graduação.

Vale registrar que os cursos de pós-graduação têm oferecido menos diversidade de estratégias de aprendizagem do que os cursos de graduação; e somente 38,1% das instituições afirmam oferecer conteúdos e promover as competências voltadas para a pesquisa científica.

Investimento em tecnologia e material didático

Em 2022, as instituições de ensino superior (IES) respondentes do Censo investiram nas seguintes tecnologias:

- customização de material didático: 75%;
- laboratórios virtuais: 50%;
- bibliotecas digitais: 47,5%;
- plataformas de aprendizagem (LMS e AVA): 47,5%;
- comunicação digital e *call centers*: 30%;
- soluções de vestibular *on-line* e de aplicação de provas: 22,5%.

Parte significativa das instituições afirmou que realiza as atualizações vinculadas ao ciclo avaliativo dos cursos de graduação: 40%. Por sua vez, 25% afirmam que a avaliação é realizada semestralmente, e 22,5%, a partir de necessidades específicas, indicando uma abordagem mais reativa e baseada em demandas pontuais. Ainda, 5% indicam que a atualização é realizada anualmente, e 7,5% apontam para uma ausência de periodicidade, o que não significa que a atualização não é realizada.

Tutoria

Dependendo do contexto e das práticas de cada instituição de ensino, o papel do tutor nos cursos de graduação à distância pode variar conforme os modelos de tutoria. Contudo, sabe-se que o trabalho de acompanhamento e orientação dos estudantes no decorrer da jornada acadêmica perpassa pela figura do tutor, que desempenha papel fundamental sanando dúvidas de conteúdo (72,62%), mantendo os alunos motivados no curso (72,43%), dando retorno sobre os trabalhos realizados pelos alunos (66,62%) e promovendo questionamentos sobre a disciplina (63,30%). Ainda, criar situações para os alunos aplicarem conhecimentos foi mencionado por 47,62% dos respondentes.

É possível observar uma maior incidência de instituições que aplicam a proporção de até 50 alunos por tutor, 36,90%, concentrando-se essa prática principalmente em instituições educacionais públicas federais e estaduais.

Monitoramento dos alunos e *feedback*

Em termos de monitoramento dos alunos e *feedback*, constatou-se que:

- 39% monitoram diariamente;
- 34% monitoram semanalmente;
- 18% monitoram mensalmente;
- 7% não realizam ações de monitoramento do desempenho dos estudantes;
- 2% optaram por não declarar suas práticas de monitoramento;
- 98% oferecem *feedback* aos alunos sobre os resultados obtidos na aprendizagem, ou seja, apenas 2% não oferecem.

Avaliações

A adoção de avaliação somativa alcança ainda mais de 46,5% das diversas IES, sejam públicas, sejam privadas. Apenas 18,6% das instituições percebem a prova como uma instância das diversas outras possíveis avaliações, o que tende para um entendimento de avaliação formativa do aluno. Essa tendência está bem distribuída entre IES públicas e privadas, demonstrando uma atitude institucional relacionada à cultura das provas em sua proposta didático-pedagógica.

Evasão

Aproximadamente 50% dos respondentes que atuam com a oferta de cursos de graduação presenciais, híbridos e a distância informaram que conhecem os motivos de evasão de seus estudantes. Observaram-se especificamente as modalidades presencial, EAD e híbrida; na proporcionalidade de IES que responderam à pergunta, destaca-se certa semelhança entre os percentuais, o que permite inferir que, independentemente da modalidade, os índices de evasão são parecidos e se concentram na faixa de até 40%.

No que tange aos motivos de evasão, prevalecem as questões financeiras tanto em cursos presenciais e híbridos quanto em EAD. Especificamente na EAD, observa-se que a falta de adaptação aos modelos pedagógicos, somada às dificuldades com as ferramentas tecnológicas, demonstra o quão ainda é desafiador para as IES superarem essa fragilidade.

Motivos pelos quais alunos optam pela EAD e desafios que enfrentam

A flexibilidade de horário é a principal motivação (70%), indicando que os alunos valorizam a capacidade de adaptar sua educação aos seus horários pessoais e profissionais. O custo mais baixo (50%) e a possibilidade de trabalhar enquanto estuda (40%) refletem preocupações econômicas e práticas dos alunos, destacando a importância da acessibilidade e da aplicabilidade prática da EAD.

No entanto, os alunos de EAD enfrentam desafios como a dificuldade de autodisciplina e a falta de interação direta com professores e colegas. A dificuldade de autodisciplina (60%) é o maior desafio, ressaltando a necessidade de estratégias de ensino que promovam a motivação e a gestão eficaz do tempo. A falta de interação direta com professores e colegas (50%) sugere a necessidade de mais oportunidades de interação e colaboração em cursos EAD. Problemas técnicos (30%) e conteúdo menos envolvente (20%) indicam áreas para melhoria na infraestrutura tecnológica e no *design* de cursos.

Recursos humanos envolvidos na produção de conteúdo e atividades de apoio à autoria e às estratégias e práticas docentes

Analisando esses dados, é possível perceber que o profissional mais presente nas equipes multidisciplinares é o *designer* educacional, que chega aos 65% nas instituições públicas e ultrapassa os 80% nas instituições privadas e nas outras.

Outro profissional bastante presente é o revisor, que está mais presente na rede privada, com mais de 80%, e, na rede pública, com quase 50%.

Os outros profissionais como produtor de áudio e vídeo, editor de vídeo, *designer* gráfico e *webdesigner* aparecem em equipes dos três contextos, com valores em torno de 60%. Do mesmo modo os programadores, que aparecem em 50% das equipes.

Já profissionais como curador de conteúdo aparecem com bem mais frequência em instituições privadas (acima de 50%), ao passo que, nas públicas, esse valor é praticamente reduzido à metade.

Desafios na gestão da EAD

Os dados do Censo EAD.BR 2022 demonstram que a gestão das operações a distância encontra-se em um cenário altamente profissionalizado, o que requer que as IES atuem com visão sistêmica e de maneira rápida diante das constantes transformações do mercado. As maiores preocupações dos gestores são as seguintes:

- sobre o portfólio de produtos, 28,4% consideraram de maior importância se qualidade do produto é percebida pelo mercado;
- sobre a captação de estudantes, 24,6% se preocupam em ajustar os preços a realidade do mercado;
- sobre a qualidade dos cursos, 29,2% consideram a formação dos professores e tutores é imprescindível para qualidade do curso.

Quando questionados a respeito da operação de polos, 26,7% dos participantes consideraram que, para crescer e se consolidar no município em que atuam, o polo e a IES precisam, em primeiro lugar, ter conhecimento sobre o ambiente do negócio (perfil, público-alvo, produtos etc.).

Cenários da inclusão no Brasil

Os dados coletados apontam para um comprometimento significativo das IES na implementação de recursos de acessibilidade e na oferta de apoio especializado aos alunos com necessidades especiais. Além disso, as estratégias de capacitação para professores e tutores refletem uma crescente conscientização sobre a importância de abordagens pedagógicas adaptativas e inclusivas.

No entanto, os desafios ainda persistem. A variabilidade na disponibilidade de recursos e no nível de apoio entre diferentes instituições sugere uma necessidade contínua de melhorias e investimentos na área de educação inclusiva. Para avançar, é essencial que as IES continuem a desenvolver e expandir suas infraestruturas de apoio, garantindo que todos os alunos tenham igual acesso às oportunidades educacionais.

Ensino híbrido

Entre as 42 instituições que informaram o grau de digitalização de seus cursos presenciais, 22 delas (52,4%) ofereceram entre 20% e 40% de carga horária total na modalidade a distância, como mostra o Gráfico 1. No entanto, mesmo não registrando carga horária a distância específica, 16 instituições (38,1%) indicaram fazer uso de ambiente virtual de aprendizagem, conteúdos *on-line* ou outros recursos digitais. Apenas 9,5% das IES respondentes afirmaram não adotar qualquer recurso digital.

Um ponto crucial destacado pela pesquisa é que a maioria dessas instituições (95,5%) expressa a intenção de ampliar ou manter a carga horária a distância nos cursos presencias.

Algumas instituições oferecem aos seus alunos a possibilidade de escolha da modalidade em que desejam cursar as disciplinas. Das 70 instituições que responderam à questão da flexibilidade de modalidade, 17 (24,3%) afirmaram que essa escolha é possível em algumas disciplinas, e 6 (8,6%) mencionaram que é possível em todas as disciplinas.

Há fortes indícios de que o futuro do ensino superior no Brasil é híbrido.

Curricularização da extensão e EAD

A temática da curricularização da extensão ainda representa um desafio para as IES. Ao mesmo tempo, é possível observar alguns aspectos positivos em

relação àquelas instituições que apresentam maior clareza na operacionalização desse processo. Destacam-se práticas como o uso de sistemas para acompanhamento, gestão e documentação das atividades extensionistas, indicando um progresso significativo na busca por uma integração mais efetiva entre extensão e currículo.

ESG e EAD

Uma análise inicial demonstra que poucas instituições oferecem programas de ESG integrados em cursos de graduação a distância. Dos 5% das instituições que responderam às questões sobre esse tema, verifica-se que elas consideram a pesquisa como espaço de contribuição para a ESG, têm cursos específicos ou disciplinas sobre o tema em seus cursos e promovem ações de cidadania global para um processo de conscientização dos estudantes.

Contratações e demissões de professores

Entre os respondentes do Censo, 27,5% das IES diminuíram a carga horária dos professores e do pessoal administrativo, e 69% afirmaram que se manteve inalterada a carga horária dos docentes e do pessoal administrativo.

Nas instituições públicas, a tendência indica que os professores da EAD precisam também ser professores do ensino presencial e não exercem função de tutoria. Já nas IES privadas, constata-se a adoção de diferentes modelos de negócio razoavelmente distribuídos no segmento na seguinte hierarquia: professores da EAD não precisam ser professores do presencial e podem exercer função de tutoria; professores do EAD são conteudistas, escrevem material didático e gravam aula, e os demais professores acompanham atividades como fórum, *chat* e correção de provas; e professores são contratados como horistas mediante contrato acadêmico e tutores são contratados como mensalistas. Quando os professores são contratados como tutores também, eles são horistas.

Informações gerais do Censo EAD.BR 2022

Objetivo e abrangência

O *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*, referente a 2022, visa compreender o cenário da educação a distância (EAD) no Brasil, oferecendo um mapeamento das principais tendências no setor.

Este documento reúne e disponibiliza informações quantitativas e qualitativas sobre as atividades de EAD no Brasil para todos os interessados, abrangendo os diversos níveis educacionais do sistema formal de ensino e as iniciativas de ensino não formal.

A pesquisa que deu origem a este material foi realizada com instituições que participaram de maneira voluntária. Assim, mesmo com caráter abrangente, não se pretende estabelecer um cenário completo da EAD no Brasil. As análises, outrossim, procuram revelar as tendências do mercado no que se refere às categorias de instituições que trabalham com a modalidade, aos tipos de cursos ofertados, ao público beneficiado, à forma de execução da EAD e à sua organização administrativa.

Temas trabalhados nesta versão do Censo

Os temas trabalhados na versão 2022 estão listados a seguir. Para cada tema, havia um ou mais autores responsáveis.

- Planos de expansão para a EAD
- Polos de apoio presencial
- Negócios em EAD
- Incorporação de tecnologias e metodologias ativas
- Recursos/Tecnologias
- Tutoria
- Avaliação de aprendizagem
- Estratégias de avaliação na EAD
- Evasão
- Perfil de alunos
- Conteúdo
- Criação de conteúdo
- Gestão em EAD
- Empregados e empreendedores
- Acessibilidade
- Presencialidade
- Ensino híbrido
- Curricularização e extensão em EAD
- ESG (*Environmental, Social and Governance*, em português: Ambiental, Social e Governança)
- Redução de quadros

Este texto foi produzido de modo colaborativo. Cada autor voluntário, membro da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), encarregou-se de um tema e elaborou as questões, as quais foram revistas pela coordenação com o objetivo de se produzir um relatório final único, coeso, coerente, abrangente e sem repetições.

Os autores também foram responsáveis pela análise dos dados dos capítulos sob sua responsabilidade e pela produção dos respectivos textos.

A empresa Ceta CEO ofereceu o cruzamento de alguns dados com as variáveis “categoria administrativa”, “porte da instituição” e “região da sede da instituição”, com base nos quais foram gerados gráficos de calor, que puderam ser aproveitados pelos autores em suas produções.

Compromisso com o sigilo da identidade das instituições participantes

Foi firmado um compromisso com todos os participantes sobre a manutenção do sigilo de cada instituição respondente. Os integrantes foram identificados. No entanto, nenhum resultado pode ser associado à nenhuma instituição do Censo EAD.BR 2022 em específico. Os autores não receberam a lista de respondentes com os resultados para análise, tornando-se impossível que identifiquem o respondente de cada item.

Critérios para a participação na pesquisa

A participação no Censo EAD.BR não é condicionada por parceria com a ABED, visto que seu principal objetivo é identificar as tendências da EAD no Brasil, sem qualquer distinção entre instituições associadas ou não. Foram convidadas a responder ao Censo EAD.BR 2022:

- instituições credenciadas pelo Sistema Nacional de Educação – Ministério da Educação (MEC) – nos níveis de ensino básico, técnico, de graduação e pós-graduação;
- instituições educacionais formais e não formais que oferecem cursos livres;
- instituições que atuam no âmbito da educação corporativa.

As instituições contatadas desenvolvem ações diretas na modalidade EAD, explicadas a seguir.

- **Cursos regulamentados totalmente a distância**: oferecidos por instituição credenciada ou autorizados/reconhecidos por órgão normativo federal, estadual ou municipal. Neste Censo, foram separados os questionários referentes a cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*.
- **Cursos semipresenciais**: as instituições que oferecem cursos presenciais foram questionadas acerca de seu grau de digitalização – se oferecem 20% ou 40% do currículo *on-line*, considerados na análise os cursos semipresenciais ou híbridos. Cursos que não têm carga horária *on-line*, mas que usam tecnologia, foram considerados presenciais, propiciando a observação do quanto de tecnologia as IES estão incorporando em seus cursos presenciais, mesmo antes da pandemia de covid-19.
- **Cursos EAD livres não corporativos**: cursos a distância não regulamentados por órgão educacional, oferecidos livremente para público em geral vinculado, ou não, a uma instituição.
- **Cursos EAD livres corporativos**: cursos não regulamentados por órgão educacional, elaborados para atender às necessidades de capacitação de funcionários de organizações ou de seus clientes.

Convite às instituições e índices de participação

A participação no Censo EAD.BR da ABED depende da atitude colaborativa e voluntária de cada instituição pesquisada. A associação trabalha com a amostra disponível, cujos dados estabelecem o limite da análise.

A ABED enviou o convite para participar do Censo EAD.BR 2022 a 1.222 contatos de IES credenciadas para ofertar EAD pelo MEC. O convite também foi disponibilizado no *site* e nas redes sociais da associação e enviado para as instituições a seguir listadas.

Instituições educacionais

- Relação das instituições de ensino credenciadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para ministrar cursos de EAD nos níveis de graduação e pós-graduação.
- Relação das instituições credenciadas pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) para ministrar cursos de EAD nos níveis de educação básica, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissionalizante.
- Relação das instituições que ministram cursos a distância citadas no Censo Educacional.
- Relação das instituições conveniadas aos projetos federais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), da Rede E-TEC do Brasil e das instituições vinculadas ao Sistema Único de Saúde (UNA-SUS).

Entidades corporativas

- Empresas com notórios projetos de educação corporativa a distância.
- Empresas classificadas como envolvidas com a modalidade EAD em estudos recentes produzidos pelo ambiente acadêmico.
- Empresas listadas pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), em razão dos projetos de educação corporativa.
- Empresas indicadas por instituições representantes de classe, como a Associação Brasileira de Educação Corporativa (Abec) e a Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH).

Acompanhamento e preenchimento dos questionários

Os cadastros foram acompanhados diariamente, assim como as respostas obtidas, de modo a evitar duplicidade de retornos ao questionário do Censo.

Todos os retornos enviados pelas instituições foram analisados antes do processamento de dados (identificação de coerência e consistência das informações). As respostas que continham dúvidas foram prontamente avaliadas. Em casos de inconsistência, um *e-mail* foi encaminhado ao respondente apontando os problemas específicos detectados e solicitando a correção e o reenvio do questionário preenchido para nova conferência.

Metodologia de pesquisa

Assim como em anos anteriores, o questionário do Censo foi elaborado por meio do **GoogleForms**[1]. As questões nucleares foram mantidas exatamente no mesmo formato dos anos anteriores, e os participantes foram convidados a responder a questões iguais entre si a respeito dos cursos regulamentados totalmente a distância, dos semipresenciais (com a apresentação de nova definição dessa modalidade), dos cursos livres não corporativos e dos cursos livres corporativos. Também permaneceram as questões referentes às práticas observadas em cursos presenciais, contudo os dados levantados nesse último bloco servem para fins de comparação com a EAD, não consistindo no foco específico deste Censo.

Foram recebidas 84 respostas válidas, distribuídas da seguinte maneira:

1 Ferramenta de criação e aplicação de formulários de pesquisa disponível gratuitamente para usuários de uma conta Google.

Tabela 1 – Total de respondentes do Censo EAD.BR 2022

Total de respondentes (geral)	84
Graduação	40
Pós-graduação	42
Cursos EAD livres	27
Cursos EAD livres corporativos	11
Cursos presenciais	84

Desses respondentes, 14 participam da UAB e 5, do UNA-SUS.

A distribuição dos respondentes por categoria administrativa, por porte e por região da sede é a seguinte:

Tabela 2 – Distribuição dos respondentes por categoria administrativa

Categoria administrativa	Quantidade de respondentes
Instituição educacional privada com fins lucrativos (escola, centro de treinamento, instituto de ensino etc.)	24
Instituição educacional privada sem fins lucrativos (comunitária, confessional, filantrópica)	20
Instituição educacional pública federal	11
Instituição educacional pública estadual	9
Instituição dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs) – Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.	8
Órgão público ou governo	6
Organização não governamental (ONG) e terceiro setor	2
Conselho nacional	1
Empresa privada	1
Professor *on-line*	1
Não responderam	1

Gráfico 1 – Distribuição dos respondentes por categoria administrativa

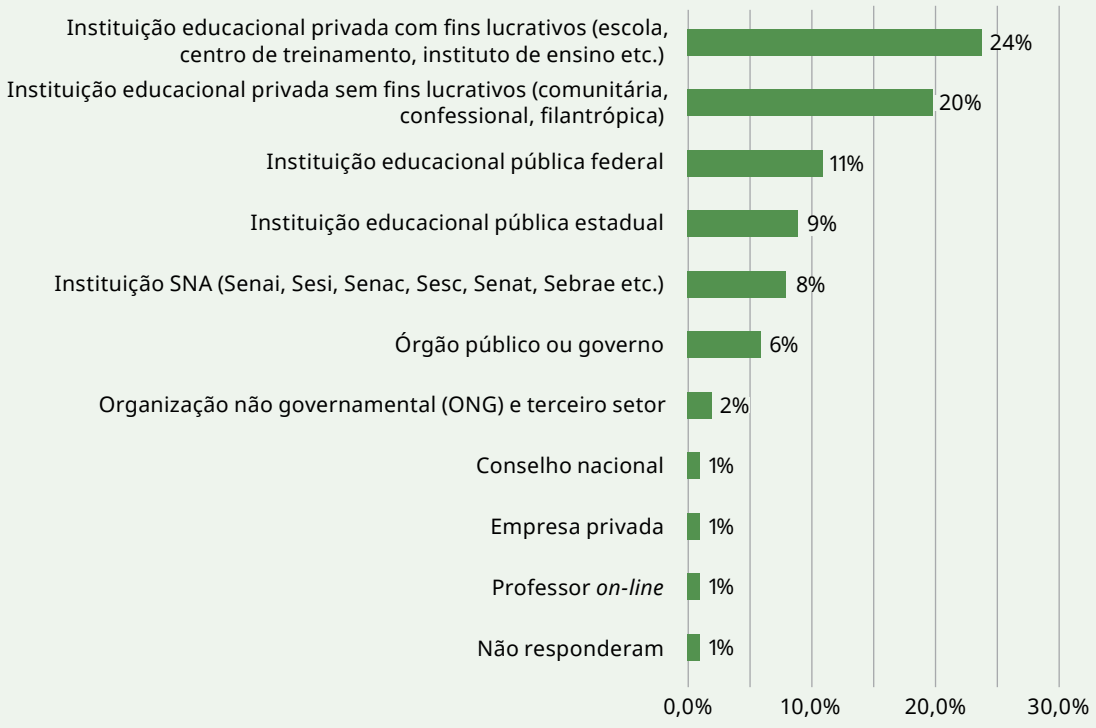


Tabela 3 – Distribuição dos respondentes por porte da instituição

Porte	Quantidade de respondentes
Até 99	5
Entre 100 e 499	15
Entre 500 e 999	8
Entre 1.000 e 4.999	23
Entre 5.000 e 9.999	8
Entre 10.000 e 49.999	12
Entre 50.000 e 100.000	4
Entre 100.000 e 500.000	3
Mais de 500.000	3
Não estimado	2
Não responderam	1

Gráfico 2 – Distribuição dos respondentes por porte da instituição

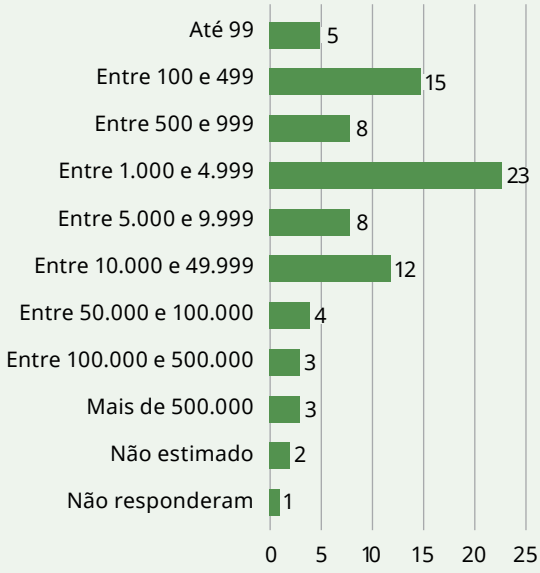
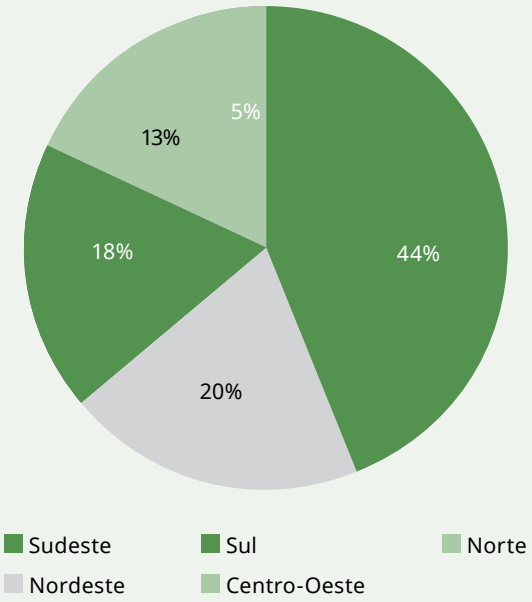


Tabela 4 – Distribuição dos respondentes por localização da sede

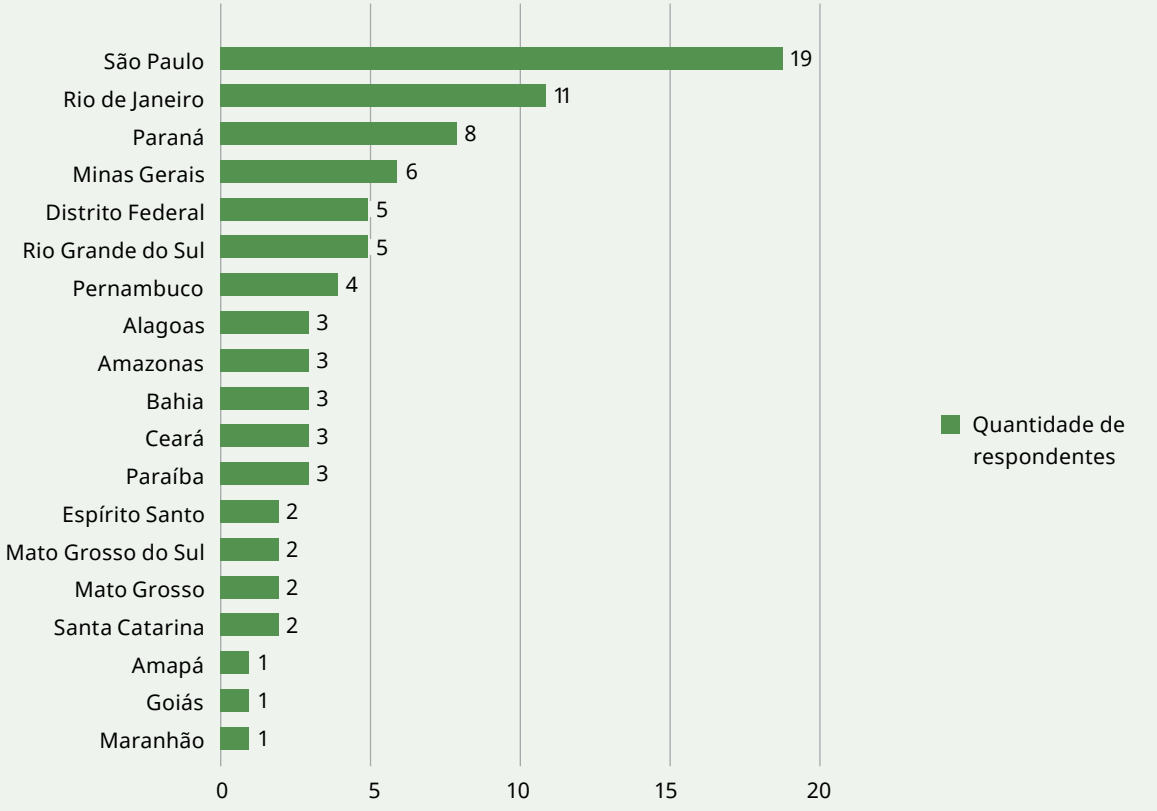
Região da sede	Quantidade de respondentes
Sudeste	37
Nordeste	17
Sul	15
Centro-Oeste	11
Norte	4

Gráfico 3 – Distribuição dos respondentes por localização da sede



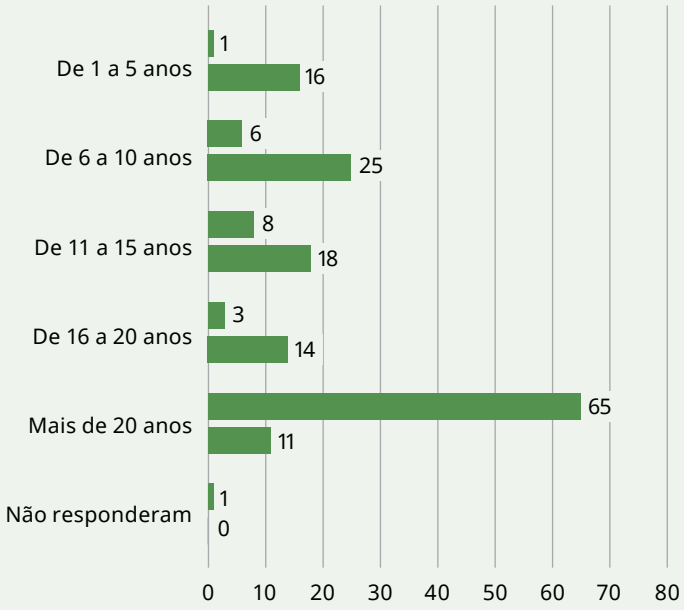
Foram recebidas respostas oriundas de 18 estados mais o Distrito Federal. A distribuição dos respondentes por estados foi a seguinte:

Gráfico 4 – Distribuição dos respondentes por estados



A maioria das instituições da amostra atua há mais de 20 anos na área da educação. Quanto ao ingresso na EAD, 11 atuam nessa modalidade há mais de 20 anos; 14 entre 16 e 20 anos; 18 entre 11 a 15 anos; 25 entre 6 a 19 anos; e 16 entre 1 e 5 anos. Ter tradição em educação ainda é importante para o ingresso na EAD, mas sempre há novos ingressantes.

Gráfico 5 – Distribuição dos respondentes por tempo de atuação



Em 2022, não foi realizada a contagem de cursos e matrículas, pois o Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de caráter obrigatório, traz dados mais fidedignos sobre o tamanho e a distribuição dos cursos e das matrículas de EAD no Brasil.

No entanto, como o Inep não contabiliza ofertas de EAD em cursos livres e corporativos, a contagem desses cursos foi mantida nesta edição do Censo EAD.BR.

Os resultados foram os seguintes:

Tabela 5 – Cursos livres corporativos

Tipo de curso livre corporativo	Quantidade de cursos	Quantidade de matrículas
Iniciação profissional	15	21.496
Treinamento operacional	45	9.282
Treinamento em habilidades sociais/ comportamentais	8	1.398
Atualização	65	37.140
Aperfeiçoamento	1	27

Tabela 6 – Cursos livres

Tipo de curso livre	Quantidade de cursos	Quantidade de matrículas
Iniciação profissional	117	38.458
Treinamento operacional	94	42.710
Treinamento de habilidades/comportamental	52	8.680
Atualização	65	8.464
Aperfeiçoamento	281	130.069
Extensão universitária	20	1.964
Idiomas	6	228
Outros	33	23.923

Parte 1

Planos de expansão da EAD no Brasil

Na atualidade, a maior concentração de ofertas de cursos são os bacharelados, as licenciaturas, os tecnólogos e as especializações. 71% das instituições privadas com fins lucrativos e 90% das instituições privadas sem fins lucrativos que responderam ao Censo EAD.BR oferecem cursos tecnólogos.

Já entre as instituições públicas estaduais, 78% oferecem licenciaturas *on-line*, e, entre as instituições públicas federais, a maior concentração de ofertas (73%) é de especializações. Nos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs), 62,5% das instituições oferecem cursos profissionalizantes, e essa é a categoria administrativa que também oferece cursos a distância para os ensinos fundamental e médio.

Gráfico de mapa de calor 1.1 – Níveis de cursos a distância ofertados

	Ensino fundamental I	Ensino fundamental II	Ensino médio	EJA ensino médio	Ensino profissionalizante	Formação específica	Complementação de estudos	Graduação (bacharelado)
Professor *on-line*	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Órgão público ou do governo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%
Organização não governamental (ONG) ou terceiro setor	50,00%	50,00%	50,00%	0,00%	50,00%	50,00%	50,00%	0,00%
Não responderam	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Instituição educacional pública federal	9,09%	9,09%	9,09%	0,00%	18,18%	18,18%	18,18%	45,45%
Instituição educacional pública estadual	0,00%	11,11%	0,00%	0,00%	11,11%	11,11%	0,00%	55,56%
Instituição educacional privada sem fins lucrativos (comunitária, confessional, filantrópica)	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,00%	5,00%	5,00%	60,00%
Instituição educacional privada com fins lucrativos (escola, centro de treinamento, instituto de ensino etc.)	16,67%	8,33%	8,33%	0,00%	20,83%	16,67%	20,83%	50,00%
Instituição dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs) – Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.	50,00%	25,00%	50,00%	0,00%	62,50%	0,00%	12,50%	0,00%
Empresa privada	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Conselho nacional	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%	100,00%	0,00%

(continua)

(Gráfico de mapa de calor 1.1 – conclusão)

	Graduação (licenciatura)	Graduação (bacharelado e licenciatura)	Graduação (tecnológico)	Pós-graduação *lato sensu* (especialização)	Pós-graduação *lato sensu* (MBA)	Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado)	Pós-graduação *stricto sensu* (doutorado)	Não responderam
Professor on-line	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Órgão público ou do governo	0,00%	0,00%	0,00%	33,33%	16,67%	0,00%	0,00%	50,00%
Organização não governamental (ONG) ou terceiro setor	0,00%	0,00%	0,00%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Não responderam	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Instituição educacional pública federal	45,45%	9,09%	0,00%	72,73%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Instituição educacional pública estadual	77,78%	22,22%	44,44%	88,89%	22,22%	0,00%	0,00%	0,00%
Instituição educacional privada sem fins lucrativos (comunitária, confessional, filantrópica)	60,00%	45,00%	90,00%	70,00%	35,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Instituição educacional privada com fins lucrativos (escola, centro de treinamento, instituto de ensino etc.)	54,17%	58,33%	70,83%	58,33%	54,17%	0,00%	0,00%	0,00%
Instituição dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs) – Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.	0,00%	12,50%	25,00%	25,00%	12,50%	0,00%	0,00%	12,50%
Empresa privada	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Conselho nacional	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Em termos de expansão da educação à distância (EAD) para o ensino médio em instituições que ainda não oferecem cursos para esse segmento, 15% das instituições privadas sem fins lucrativos, 12,5% das instituições privadas com fins lucrativos e dos SNAs, 11% das instituições públicas estaduais e 9% das instituições públicas federais têm planos de expandir suas ofertas para a EAD.

Gráfico de mapa de calor 1.2 – Se ainda não oferece cursos de nível médio (educação básica), pretende oferecer?

	Sim	Não	A instituição está estudando as opções	Não responderam
Professor *on-line*	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
Órgão público ou do governo	0,00%	83,33%	0,00%	16,67%
Organização não governamental (ONG) e terceiro setor	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%
Não responderam	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
Instituição educacional pública federal	9,09%	45,45%	18,18%	27,27%
Instituição educacional pública estadual	11,11%	88,89%	0,00%	0,00%
Instituição educacional privada sem fins lucrativos (comunitária, confessional, filantrópica)	15,00%	65,00%	15,00%	5,00%
Instituição educacional privada com fins lucrativos (escola, centro de treinamento, instituto de ensino etc.)	12,50%	50,00%	16,67%	20,83%
Instituição do SNA – Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.	12,50%	62,50%	0,00%	25,00%
Empresa privada	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
Conselho nacional	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%

Quanto a uma possível oferta de cursos tecnólogos, 50% das organizações não governamentais (ONGs), 44% das instituições públicas estaduais e 25% das instituições dos SNAs pretendem começar a oferecer cursos para esse segmento.

Gráfico de mapa de calor 1.3 – Se ainda não oferece cursos de tecnólogos em nível superior, pretende oferecer?

	Sim	Não	A instituição está estudando as opções	Não responderam
Professor *on-line*	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
Órgão público ou do governo	0,00%	33,33%	0,00%	33,33%
Organização não governamental (ONG) e terceiro setor	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%
Não responderam	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Instituição educacional pública federal	0,00%	18,18%	27,27%	27,27%
Instituição educacional pública estadual	44,44%	0,00%	11,11%	22,22%
Instituição educacional privada sem fins lucrativos (comunitária, confessional, filantrópica)	20,00%	0,00%	10,00%	70,00%
Instituição educacional privada com fins lucrativos (escola, centro de treinamento, instituto de ensino etc.)	4,17%	20,83%	8,33%	70,83%
Instituição do SNA – Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.	25,00	25,00%	0,00%	37,50%
Empresa privada	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Conselho nacional	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%

Entre as instituições que ainda não oferecem graduações a distância, mas pretendem oferecer, 50% das ONGs, 44% das instituições públicas estaduais e 37,50% das instituições dos SNAs.

Gráfico de mapa de calor 1.4 – Se ainda não oferece cursos de graduação, pretende oferecer?

	Sim	Não	A instituição está estudando as opções	Não responderam
Professor *on-line*	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
Órgão público ou do governo	0,00%	50,00%	16,67%	33,33%
Organização não governamental (ONG) e terceiro setor	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%
Não responderam	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
Instituição educacional pública federal	9,09%	36,36%	0,00%	54,55%
Instituição educacional pública estadual	44,44%	0,00%	0,00%	55,56%
Instituição educacional privada sem fins lucrativos (comunitária, confessional, filantrópica)	20,00%	0,00%	10,00%	70,00%
Instituição educacional privada com fins lucrativos (escola, centro de treinamento, instituto de ensino etc.)	4,17%	12,50%	12,50%	70,83%
Instituição do SNA – Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.	37,50%	37,50%	0,00%	25,00%
Empresa privada	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
Conselho nacional	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%

Em termos de ampliação para a pós-graduação *lato sensu* na modalidade EAD, 56% das instituições públicas estaduais, 50% das ONGs e 37,5% das instituições dos SNAs pretendem expandir sua oferta nessa direção.

Gráfico de mapa de calor 1.5 – Se ainda não oferece cursos de pós-graduação *lato sensu*, pretende oferecer?

	Sim	Não	A instituição está estudando as opções	Não responderam
Professor *on-line*	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
Órgão público ou do governo	16,67%	33,33%	16,67%	33,33%
Organização não governamental (ONG) e terceiro setor	50,00%	–	0,00%	50,00%
Não responderam	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Instituição educacional pública federal	9,09%	18,18%	0,00%	72,73%
Instituição educacional pública estadual	55,56%	0,00%	0,00%	44,44%
Instituição educacional privada sem fins lucrativos (comunitária, confessional, filantrópica)	30,00%	0,00%	5,00%	65,00%
Instituição educacional privada com fins lucrativos (escola, centro de treinamento, instituto de ensino etc.)	8,33%	20,83%	12,50%	58,33%
Instituição do SNA – Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.	37,50%	25,00%	0,00%	37,50%
Empresa privada	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Conselho nacional	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%

Sobre cursos *on-line* de pós-graduação *stricto sensu*, 67% das instituições públicas estaduais, 25% das instituições sem fins lucrativos, 17% dos órgãos públicos, 12,5% das instituições privadas com fins lucrativos e dos SNAs e 9% das instituições públicas federais cogitam passar a oferecer cursos para esse segmento.

Gráfico de mapa de calor 1.6 – Se ainda não oferece cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pretende oferecer?

	Sim	Não	A instituição está estudando as opções	Não responderam
Professor *on-line*	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
Órgão público ou do governo	16,67%	50,00%	16,67%	16,67%
Organização não governamental (ONG) e terceiro setor	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%
Não responderam	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Instituição educacional pública federal	9,09%	18,18%	36,36%	36,36%
Instituição educacional pública estadual	66,67%	0,00%	22,22%	11,11%
Instituição educacional privada sem fins lucrativos (comunitária, confessional, filantrópica)	25,00%	20,00%	30,00%	25,00%
Instituição educacional privada com fins lucrativos (escola, centro de treinamento, instituto de ensino etc.)	12,50%	50,00%	25,00%	12,50%
Instituição do SNA – Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.	12,50%	62,50%	12,50%	12,50%
Empresa privada	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
Conselho nacional	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%

Quanto às instituições que ainda não oferecem cursos livres e pretendem oferecer, 89% das instituições públicas estaduais, 67% dos órgãos públicos, 40% das instituições privadas sem fins lucrativos manifestaram essa intenção. Chama a atenção também o fato de que 100% dos fornecedores de cursos que não são instituições, tais como professor *on-line*, empresa privada ou conselho nacional, pretendem expandir para esse segmento.

Gráfico de mapa de calor 1.7 – Se ainda não oferece cursos livres a distância, pretende oferecer?

	Sim	Não	A instituição está estudando as opções	Não responderam
Professor *on-line*	100,00%	100,00%	0,00%	0,00%
Órgão público ou do governo	66,67%	50,00%	16,67%	16,67%
Organização não governamental (ONG) e terceiro setor	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Não responderam	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Instituição educacional pública federal	18,18%	18,18%	36,36%	36,36%
Instituição educacional pública estadual	88,89%	0,00%	0,00%	11,11%
Instituição educacional privada sem fins lucrativos (comunitária, confessional, filantrópica)	40,00%	20,00%	10,00%	25,00%
Instituição educacional privada com fins lucrativos (escola, centro de treinamento, instituto de ensino etc.)	37,50%	50,00%	16,67%	12,50%
Instituição do SNA – Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.	37,50%	62,50%	0,00%	12,50%
Empresa privada	100,00%	100,00%	0,00%	0,00%
Conselho nacional	100,00%	100,00%	0,00%	0,00%

Os resultados revelam a concentração das ofertas de EAD por diferentes categorias administrativas e em que pontos elas percebem oportunidades de expansão. É interessante observar que instituições privadas sem fins lucrativos (15%) têm mais interesse em expandir para o ensino médio, se permitido, mas são poucas as que manifestam esse interesse, provavelmente por não haver muita segurança regulatória de que ofertas para tal segmento possam prosperar. Com relação à oferta de pós-graduação *stricto sensu* a distância, são justamente as instituições que já têm tradição de pesquisa que pretendem ingressar na EAD, quais sejam, as instituições públicas estaduais (67%). Por outro lado, entre as instituições públicas federais, que tendem a ter mais verbas para pesquisa, somente 9% manifestam interesse em oferecer pós-graduação *stricto sensu* por meio de EAD.

Em geral, observa-se que a intenção de expandir para segmentos em que uma instituição ainda não atua não parece ter relação com projetos de "desbravamento de territórios desconhecidos", mas sim com o desenvolvimento de uma visão de que as instituições podem considerar ofertas de EAD nas áreas que já têm tradição presencial, como, por exemplo, as instituições públicas estaduais, que têm considerado oferecer graduação e pós-graduação *stricto sensu on-line*. Nota-se bastante reflexão na manifestação da intenção de expandir ofertas de EAD, talvez por perceberem que é possível e que têm as competências necessárias para realizar as ofertas, em vez de demonstrarem uma busca por crescimento pelo crescimento. Insegurança regulatória certamente afasta qualquer plano de expansão para a EAD.

Vale ressaltar, também, que recentemente tem sido questionada a própria viabilidade da EAD para as licenciaturas, ainda que se trate de uma oferta bastante presente tanto em instituições públicas quanto privadas – nas instituições públicas federais e estaduais, o percentual de IES que oferecem licenciaturas, 45% e 77%, respectivamente, só é inferior às ofertas de especialização, que não estão submetidas à regulação.

Sobre a autora

Betina Von Staa

Doutora em Linguística Aplicada. Fundadora da empresa BvStaa Tecnologia & Educação, a qual contribui para o desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras, voltadas para as demandas de um mundo em franca transformação. Diretora de Ética e Qualidade da ABED e coordenadora do Censo EAD.BR. Gestora de relações B2B para a RoboGarden, Brasil. Localizou o programa Star Lessons, da Finlândia, como pós-graduação de formação de professores para o Brasil. Foi responsável por trazer a D2L, empresa canadense de plataformas de aprendizagem, para o Brasil. Coordena a elaboração de conteúdos digitais ou impressos para a educação básica e ensino superior, sempre com foco em inovação. Entre suas obras, constam: *Tecnológica mente* (Ed. Pearson); o programa Digital Mindset (Wizard); o programa de criatividade e inovação com versões em português e inglês TransFor. Me (EXP e MacMillan); e seções de leitura, produção de textos e projeto interdisciplinar na coleção de inglês *English And More!* (Richmond), aprovada no PNLD.

Parte 2

Polos de apoio presencial

A consolidação da oferta de educação a distância (EAD) nos últimos anos é uma realidade inegável que só se tornou possível em razão da distribuição geográfica e da movimentação das instituições em direção a novas áreas do país. As respostas desta edição do Censo EAD.BR revelam a maturação do processo iniciado em 2017, com o advento do Marco da EAD e das novas regras de abertura de polos, que permitiram a expansão acelerada em direção às regiões ainda não atendidas. Esse movimento se consolida nesta edição, na qual o número de polos abertos teve um aumento de aproximadamente 124,59% em relação à edição anterior, no Brasil e no exterior, retomando a tendência de crescimento, com um número de polos fechados muito menor do que nas edições anteriores.

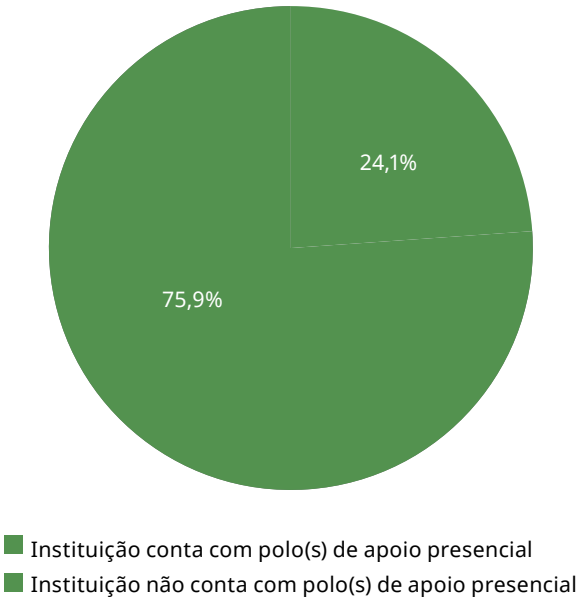
Com o término das restrições e a volta da presencialidade, os polos retomaram suas atividades, com destaque para as tradicionais, como atendimento administrativo ao aluno, realização de atividades e provas e captação.

Nesta edição, o número de respondentes foi próximo do número da edição anterior, permitindo uma análise comparativa percentual, mas, neste caso, em um cenário com a volta da presencialidade.

2.1 Instituições com/sem polos de apoio presencial

É visível que a regulação tenha levado à maturação de um modelo, que tem como peça-chave para o crescimento da base de alunos a existência de uma rede de polos de apoio presencial. Desse modo, percebe-se um movimento das instituições que acompanha o crescimento da EAD de maneira geral, de modo que, no ano de 2022, o percentual de instituições que têm polos aumentou, chegando ao maior patamar das últimas três edições. Assim, o percentual das que mantêm polos subiu para 75,9% dos respondentes, maior valor desde 2018, que foi de 70% (Gráfico 2.1).

Gráfico 2.1 – Instituições com e sem polos de apoio presencial

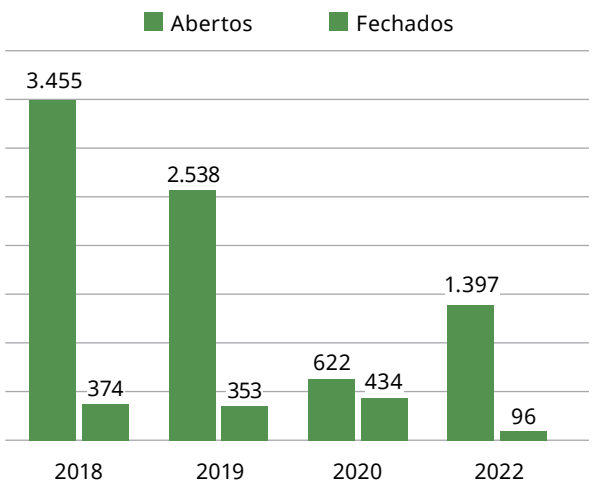


2.2 Análise da criação de polos

O viés da maturação do modelo também é visível ao se observar o número total de polos, que está em quantidade próxima à da edição de 2020, ainda que, nesta publicação, a criação de polos tenha demonstrado a volta do crescimento da rede, com um percentual de criação de polos acima de 100% da versão anterior em meio à pandemia de covid-19. É possível inferir que tal processo também leva a um aumento de qualidade dos serviços e à manutenção dos polos que contam com maturidade e representatividade. Nesse sentido, deve-se destacar um indicador que corrobora essa percepção: o fechamento de polos, que ficou em um nível muito menor do que o dos anos anteriores.

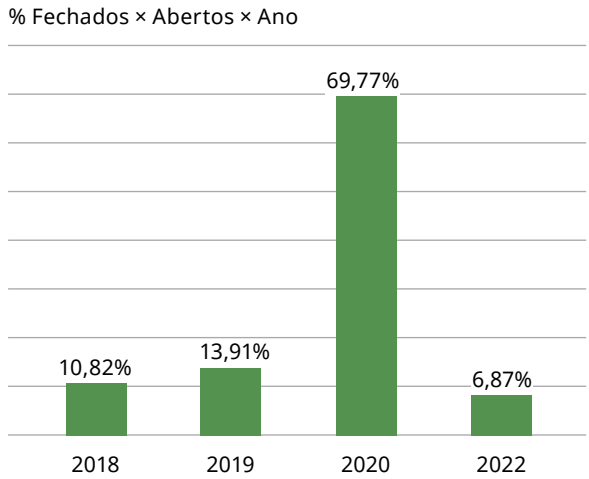
Os números dos respondentes desta edição demonstram que 1.397 polos foram criados, superando em 124,59% o índice anterior e com apenas 96 polos fechados, o menor até então. Nas edições anteriores, a quantidade de polos criados foi: 622 (2020), 2.538 (2019) e 3.455 (2018); e os polos fechados foram 434 em 2020, contra 353 em 2019 e 374 em 2018 (Gráfico 2.2).

Gráfico 2.2 – Polos criados e fechados



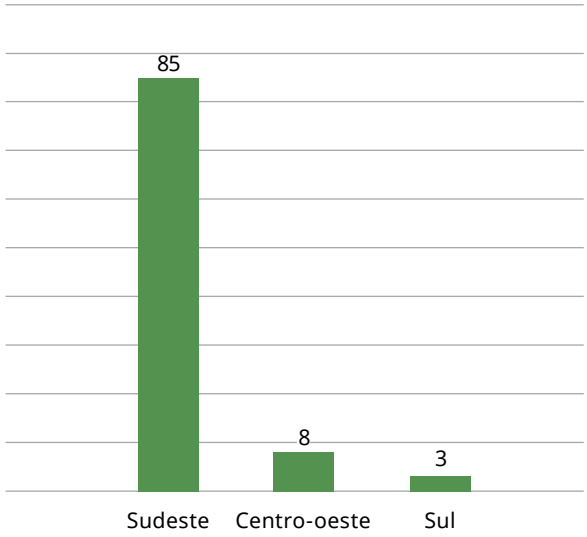
Nesta edição, a quantidade de polos criados e de fechamentos vai na contramão do número anterior, sendo o número de fechamentos muito menor, o que demonstra uma recuperação da posição anterior ao período pandêmico. O número de polos fechados em relação aos abertos corresponde a apenas 6,87%, revelando o viés de maturidade (Gráfico 2.3).

Gráfico 2.3 – Porcentagem de polos fechados em relação aos abertos



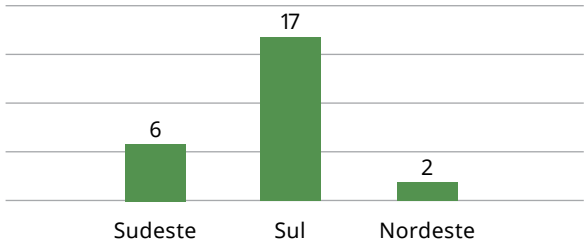
É interessante observar que os fechamentos se concentraram nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, com maior número no Sudeste (Gráfico 2.4).

Gráfico 2.4 – Porcentagem de fechamentos de polos nas regiões do Brasil



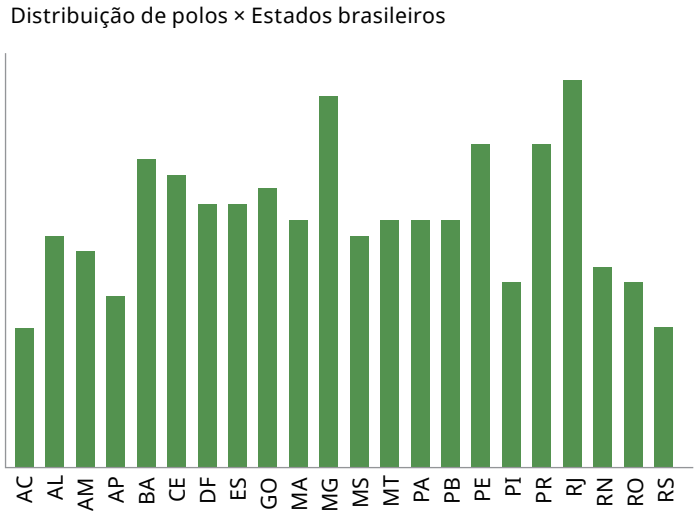
Esta edição traz um indicador importante sobre a expansão da rede de polos no exterior. Apesar de permitida, ainda é uma realidade muito tímida, mas que, diante da maturidade e certa estabilização da rede de polos no âmbito nacional, tem-se mostrado crescente. O Gráfico 2.5 apresenta os números e onde estão as instituições que os mantém nas regiões do Brasil.

Gráfico 2.5 – Polos exterior × Instituições × Regiões do Brasil



No cenário nacional, percebe-se uma distribuição praticamente homogênea em relação aos estados nos quais as instituições atuam. Essa visão demonstra mais uma vez o alcance de maturidade da rede. O Gráfico 2.6 mostra essa realidade.

Gráfico 2.6 – Distribuição de polos nos Estados

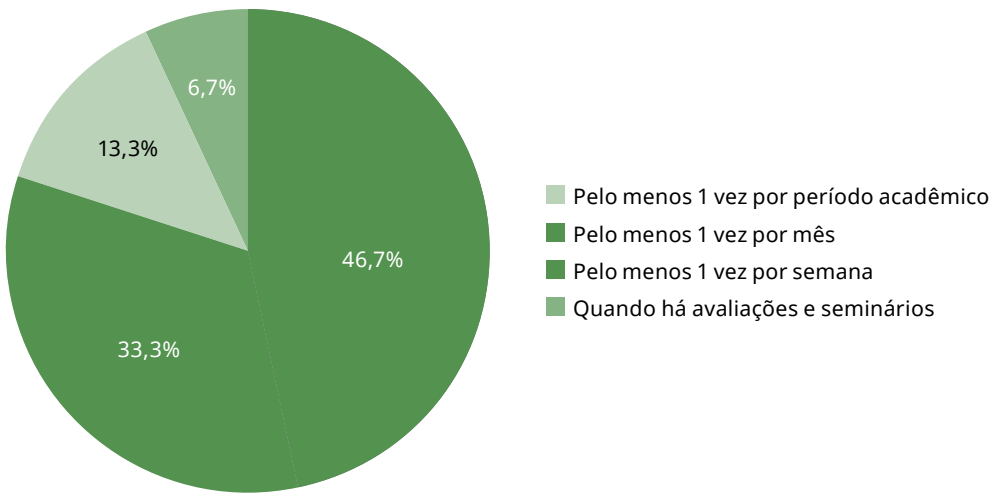


2.3 Interação do aluno com o polo

Nesta edição, foi investigada a frequência de interação do aluno com o polo segundo o modelo pedagógico de cada instituição, a fim de aumentar a informação sobre a importância do polo na jornada acadêmica do aluno.

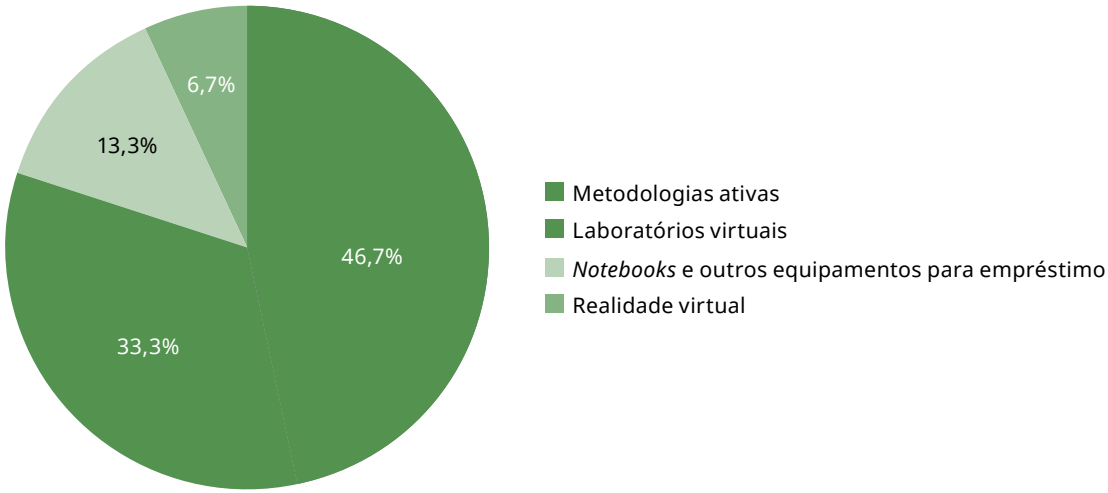
Percebe-se que os polos, em sua maioria, são peças fundamentais na rotina do aluno, visto que a maior parte dos respondentes apresenta uma frequência maior ou igual à mensal para seus alunos quando se trata da ida ao polo. O Gráfico 2.7 mostra essa frequência e apresenta um percentual de 80% para esses casos.

Gráfico 2.7 – Interação do aluno com o polo



Os motivos para a frequência de visita ao polo podem estar nas práticas inovadoras que vêm sendo adotadas pelas instituições. O Gráfico 2.8 apresenta práticas ou dispositivos ofertados nos polos e que, provavelmente, causam maior demanda do aluno, bem como aumentam o engajamento e a qualidade da formação.

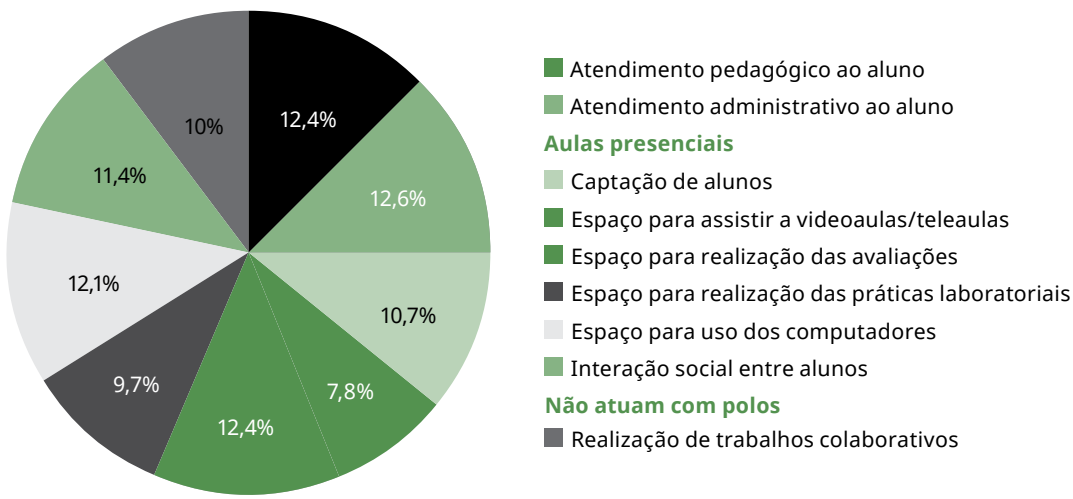
Gráfico 2.8 – Ação inovadora no polo



2.4 Função dos polos

Na edição anterior, havia uma condição diferenciada em virtude das consequências da pandemia de covid-19. Com a volta da presencialidade, os polos reassumiram suas funções, em especial a interface com o aluno nos âmbitos administrativo e acadêmico. As respostas demonstram que os polos continuam em primeiro lugar representando as instituições em suas regiões de atuação distantes da sede. As principais funções se mantiveram, e a captação e o atendimento/práticas pedagógicas ainda são as principais atividades. No caso da captação, houve uma redução, visto que, com o retorno da presencialidade, os polos voltaram a receber os alunos para outras atividades, o que é revelado pelo total da soma de atividades de prática, avaliações e suporte pedagógico, o qual chega a 64,4% nesta edição.

Gráfico 2.9 – Função do polo



O atendimento administrativo continua como uma das principais funções, no entanto, após o isolamento social do período pandêmico, a interação social aparece como uma das principais funções dos polos, reforçando a importância destes no processo de formação dos alunos.

Um destaque é a virada dos números em relação à última edição: o atendimento/as práticas pedagógicas, com a marca de 39,13% em 2020, seguia uma tendência de queda considerando 46% de 2019 e 50% de 2018. Isso pode ser fruto da nova visão do instrumento da regulação, que, de maneira qualitativa, incentiva e premia as práticas inovadoras, bem como da própria concorrência pela concepção de cursos com diferenciais pedagógicos e aprendizado efetivo. Na contramão do que vinha sendo retratado, percebe-se uma nova onda em busca de reposicionar o polo como coadjuvante importante no processo de ensino-aprendizagem e no projeto pedagógico. Os números evidenciam o papel do polo no modelo de EAD brasileiro, mantendo-o como componente importante para o crescimento e a consolidação da EAD.

Sobre o autor

Roberto Michelan

Com mais de 20 anos de experiência na área de educação e tecnologia, é consultor experiente com foco em inovação e transformação digital. É mestre em Inteligência Artificial na área de Computação Bioinspirada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), especialista em Metodologias Ativas pela Tampere University, na Finlândia, e bacharel em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua como consultor de várias instituições, implantando programas e realizando treinamentos. Em sua atuação, dedica-se a projetos como o Escol-Ai, que combina inteligência artificial com metodologias ativas, os quais promovem o aprendizado efetivo por meio de uma visão ativa e colaborativa, a fim de preparar os alunos com base nas competências do século XXI.

Parte 3

Negócios em EAD

Assim como nas edições anteriores, o Censo EAD.BR 2022 apresenta uma análise dos negócios voltados à modalidade a distância com o propósito de dar visibilidade à forma com que as organizações respondentes se classificam.

A presente edição contou com a participação de 82 instituições respondentes, sendo 10 delas localizadas no Centro-Oeste, 17 no Nordeste, 37 no Sudeste, 14 no Sul e 4 no Norte.

Quanto à categoria administrativa, a amostra é composta e distribuída da seguinte maneira:

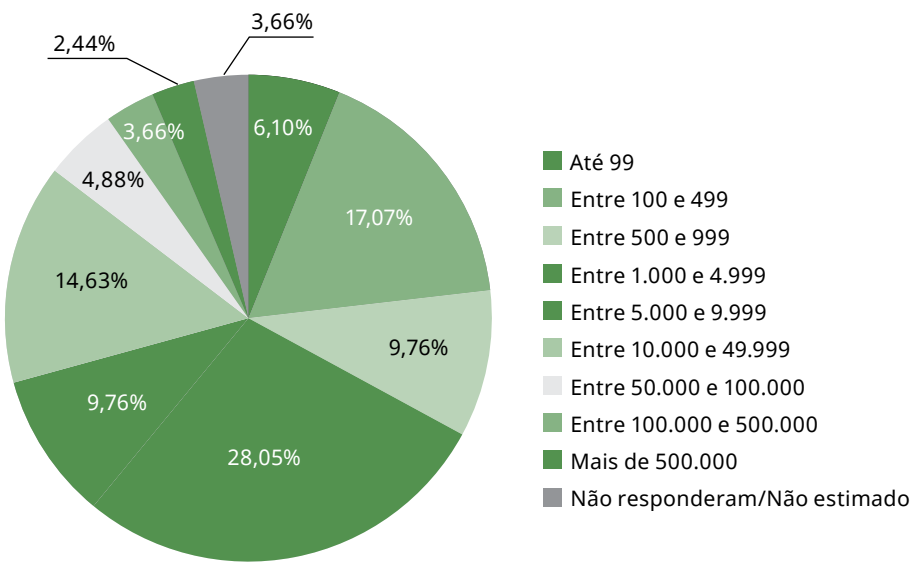
Tabela 3.1 – Distribuição dos respondentes por categoria administrativa

Categoria administrativa	Quantidade	Percentual
Conselho nacional	1	1,22%
Empresa privada	1	1,22%
Instituição do SNAs (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.)	8	9,76%
Instituição educacional privada com fins lucrativos (escola, centro de treinamento, instituto de ensino etc.)	24	29,27%
Instituição educacional privada sem fins lucrativos (comunitária, confessional, filantrópica)	20	24%
Instituição educacional pública estadual	9	10,98%
Instituição educacional pública federal	11	13,41%
Organização não governamental (ONG) e terceiro setor	2	2,44%
Órgão público ou do governo	6	7,32%

Conforme observado, predominam as categorias de instituições de ensino superior (IES) privadas com e sem fins lucrativos com 53,27%, seguido das IES públicas de esfera federal e estadual.

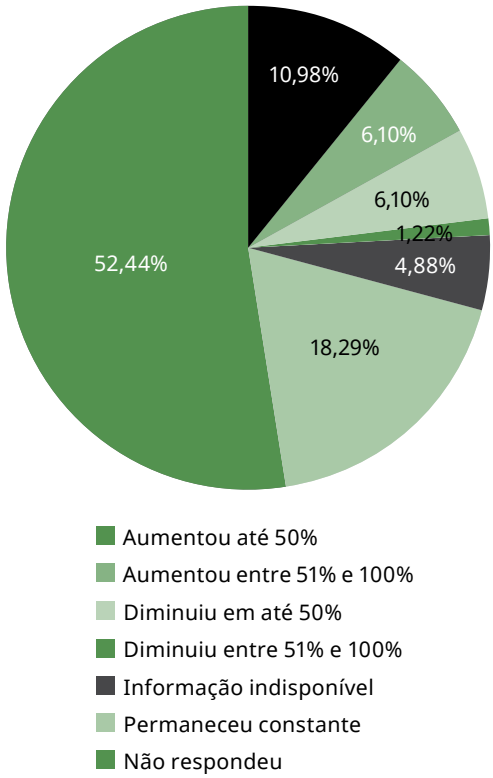
Com relação ao número de alunos atendidos, predomina com 28,05% o grupo de IES que atende de 1.000 a 4.999 estudantes. Cerca de 11% das IES respondentes atendem mais de 50.000 alunos; quanto às que atendem até 1.000 alunos, o percentual é de 33%.

Gráfico 3.1 – Percentual de alunos atendidos



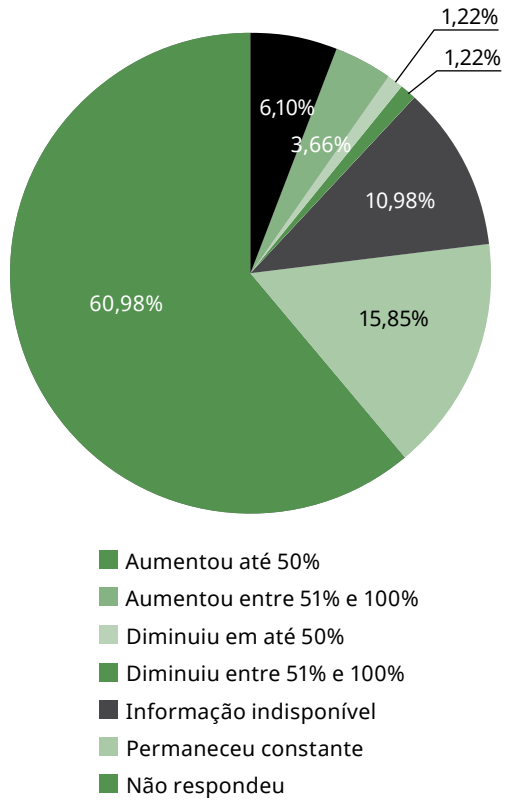
Acerca do número de alunos matriculados nos cursos de graduação, 18,29% das IES se mantiveram constante, ao passo que 10,98% aumentaram em até 50%; 6,10% aumentaram o percentual entre 51% e 100%, e houve diminuição em 7,33% das IES respondentes.

Gráfico 3.2 – Percentual de matrículas na graduação



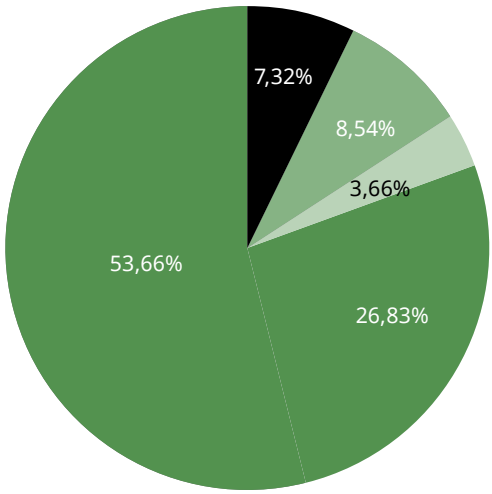
No que se refere à rentabilidade dos cursos de graduação, a amostra se mostra pouco representativa e não permite um aprofundamento da análise (Gráfico 3.3).

Gráfico 3.3 – Percentual de rentabilidade nos cursos de graduação



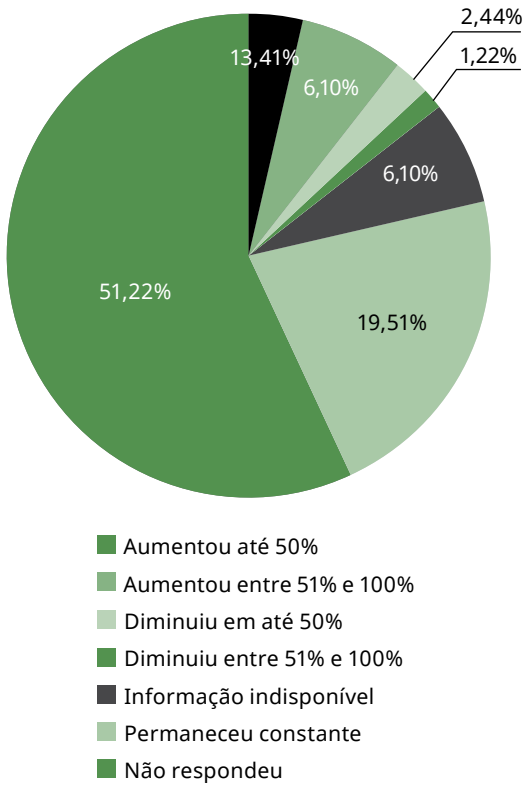
A análise acerca da oferta dos cursos de pós-graduação nos permite observar um cenário no qual a configuração da amostra das IES respondentes aponta para uma predominância na oferta somente de cursos em educação a distância (EAD), a exemplo do cenário observado na edição anterior. No que tange à análise, chama a atenção o percentual de 53,66% das IES que optaram por não responder à pergunta.

Gráfico 3.4 – Modalidades ofertadas em cursos de pós-graduação



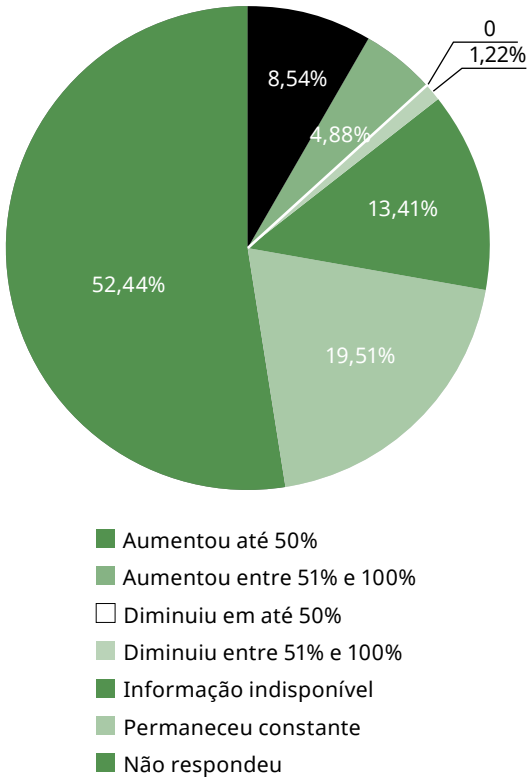
Ainda no contexto da pós-graduação, o Gráfico 3.5 apresenta um percentual de 19,51% de IES que tiveram aumento no número de matrículas em seus cursos, ao passo que houve diminuição em 3,66%. Permaneceram com matrículas constantes 19,51% das IES da amostra total.

Gráfico 3.5 – Percentual das matrículas nos cursos de pós-graduação



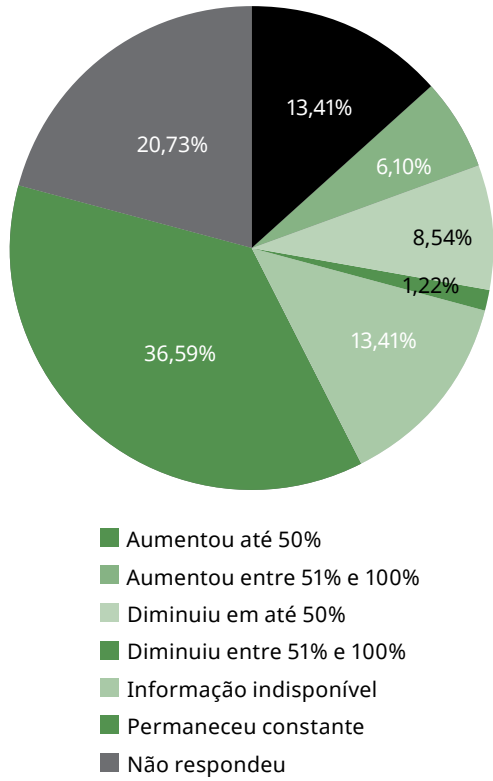
No Gráfico 3.6, observamos que 13,42% das IES apresentaram aumento na rentabilidade dos cursos de pós-graduação, 1,22% declarou diminuição acima de 50% e 19,51% tiveram percentual estável.

Gráfico 3.6 – Percentual da rentabilidade em cursos de pós-graduação



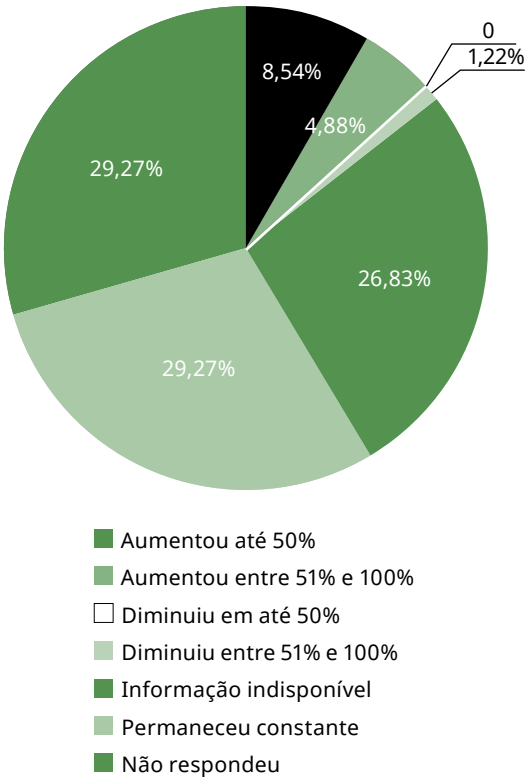
Quanto aos cursos presenciais, 13,41% obtiveram aumento em até 50% de matrículas, 6,10% aumentaram acima de 50%, 8,54% diminuíram em até 50%, e 1,22% diminuíram acima de 50%. Os números permaneceram constantes em 36,59% da amostra.

Gráfico 3.7 – Percentual das matrículas em cursos presenciais



Já a rentabilidade se mostra positiva em 13,42% e negativa em 1,22%. A rentabilidade permaneceu constante em 26,83% da amostra.

Gráfico 3.8 – Percentual da rentabilidade em cursos presenciais



Com base nos resultados obtidos, observamos que um número considerável das instituições respondentes optou por se abster de responder parte das questões. Como não há identificação do motivo que leva à falta de resposta, a análise se restringe a um reduzido grupo, uma vez que há um número ainda maior de instituições que não participaram da pesquisa.

Nas últimas duas edições, o cenário dos negócios no ensino superior, mesmo quando consideramos o período do pós-pandemia, demonstra certa estagnação em relação às comparações possíveis de serem realizadas, o que mostra um ambiente estável quanto a impactos externos que possam afetar de modo mais significativo mercado do ensino superior. Entretanto, cumpre destacar as limitações que se mostram presentes para quaisquer considerações mais aprofundadas, o que nos provoca a criar iniciativas que motivem uma maior participação das IES neste importante instrumento norteador para a gestão das IES do país.

Sobre o autor

Evandro Luis Ribeiro

Mestre em Engenharia de Produção. Especialista em Gestão e Liderança Universitária pela Organização Universitária Interamericana (OUI Canadá/UFSC). MBA em Gestão Acadêmica e Universitária. Especialista em Gestão Educacional. Graduado em Pedagogia e em Educação Física. Atualmente, é Coordenador-Geral de Educação a Distância e Docente e Tutor a Distância do Claretiano Centro Universitário; membro do GT-EAD da Associação Nacional de Escolas Católicas (Anec); membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); e membro do Conselho de Ética da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

Parte 4

Incorporação de tecnologias e metodologias ativas

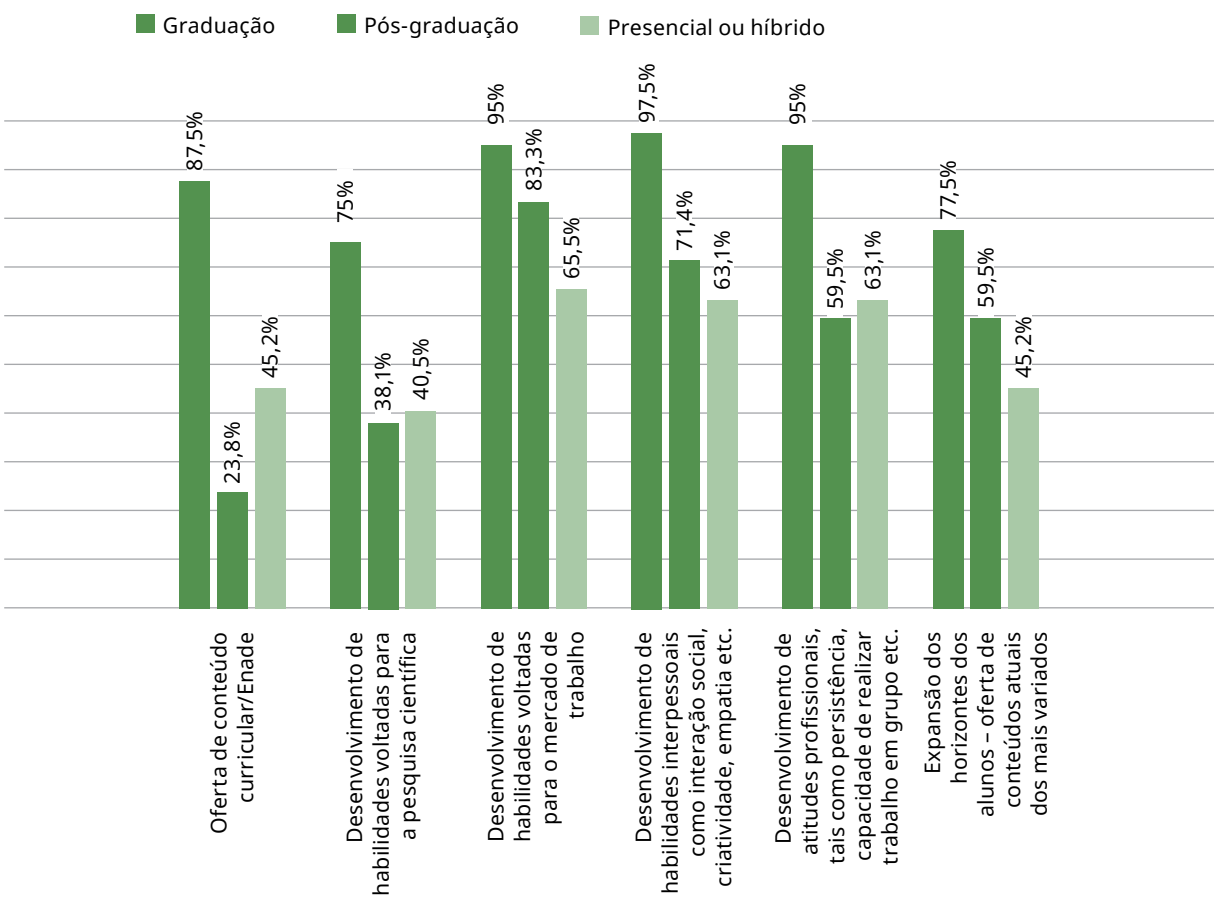
Neste capítulo do Censo EAD.BR 2022, verificou-se como as instituições educacionais estão incorporando as tecnologias e as metodologias ativas, abrangendo desde os cursos regulados, como graduação e pós-graduação a distância, híbridos ou presenciais, até os cursos não regulados, como cursos livres corporativos e não corporativos. A tecnologia tem permitido flexibilidade geográfica, interações *on-line* diversificadas e recursos digitais enriquecedores na educação a distância (EAD). Nos cursos presenciais, a integração de tecnologias educacionais tornou-se comum, oferecendo abordagens mais dinâmicas e favorecendo o ensino híbrido, principalmente em uma era pós-pandêmica. No cenário corporativo, instituições adaptam-se às demandas empresariais, oferecendo cursos customizados presenciais ou *on-line*, necessidade que é acrescida pela consolidação do *home office* e pela entrada no mercado de trabalho de uma nova geração de trabalhadores que valorizam a flexibilidade de horário.

No âmbito de conteúdos, habilidades e competências disponibilizadas pelas instituições que ofertam os cursos regulados, as diretamente aplicáveis ao mercado de trabalho são as mais frequentes. Especificamente nos cursos de graduação, destaca-se, ainda, a oferta de conteúdo curricular/Enade e o desenvolvimento de habilidades voltadas para a pesquisa científica.

Ainda nesse domínio, nos cursos de pós-graduação, apenas 38,1% das instituições afirmaram oferecer conteúdos e promover as competências voltadas para a pesquisa científica. Essa baixa proporção parece estar ligada à ausência da oferta em cenário nacional de pós-graduação *stricto sensu* a distância, ou seja, mestrados e doutorados regulamentados, porém para os quais não há instituições credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC) que possam ofertá-los.

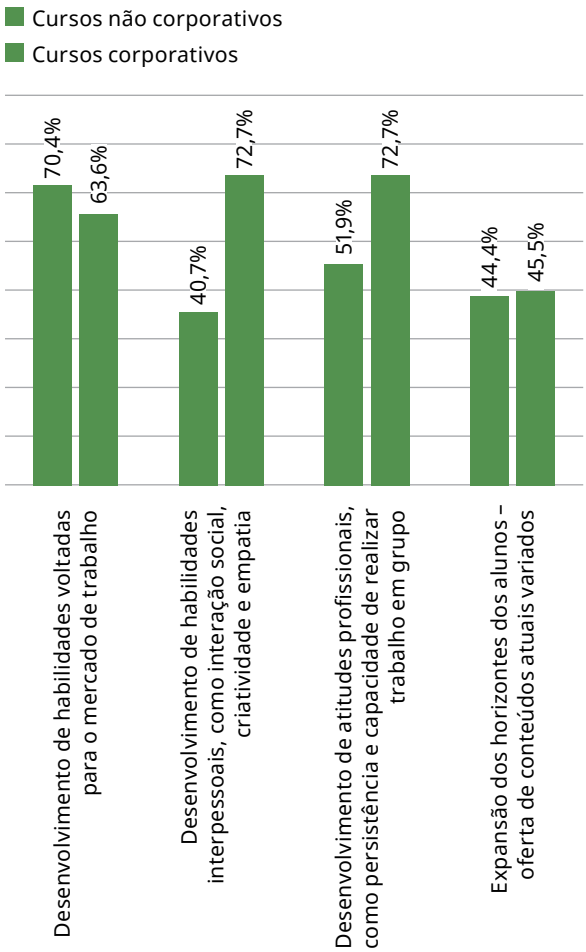
Outro dado crucial extraído dessas informações está vinculado aos cursos híbridos ou presenciais, em que se constatou a redução da promoção de habilidades voltadas para a pesquisa científica, caindo de 64,6% do Censo (2020) para 40,5% para o atual (2022), o que pode ser um "sinal de alerta" para as instituições.

Gráfico 4.1 – Conteúdos, habilidades e competências desenvolvidas



Ainda na mesma temática – tipos de conteúdos, habilidades e competências oferecidas pelas instituições –, porém agora em cursos não regulados, como nos cursos livres corporativos, pode-se destacar um maior desenvolvimento de habilidades interpessoais, como interação social, criatividade, empatia etc., e de atitudes profissionais, como persistência e capacidade de realizar trabalho em grupo.

Gráfico 4.2 – Conteúdos, habilidades e competências ofertadas em cursos livres EAD

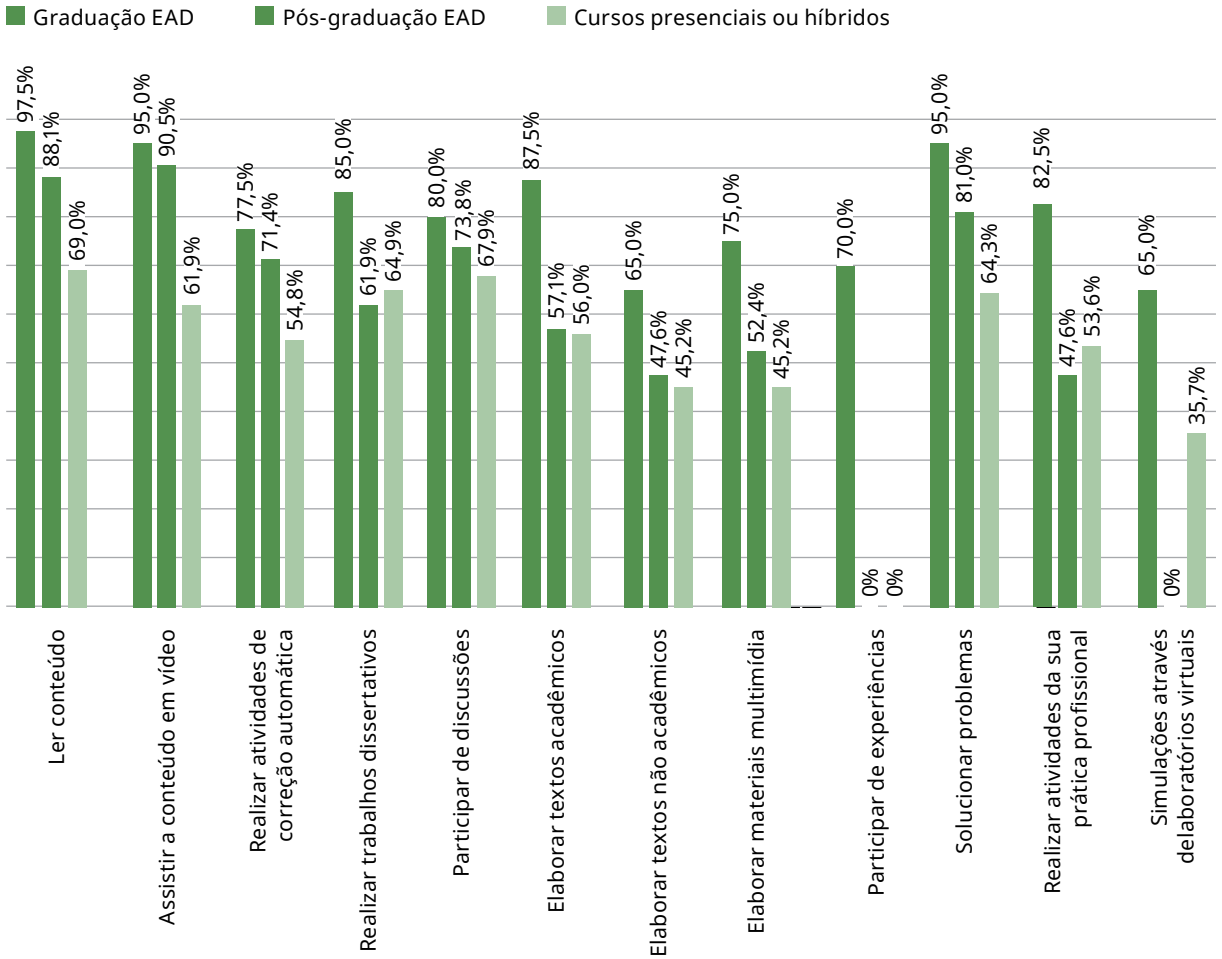


Com relação às ações de aprendizagem, as instituições indicaram que a leitura de conteúdos por parte dos alunos continua a ser a mais frequente, com 84,88%, embora tenha apresentado uma redução quando comparada com os 92% assinalados no Censo de 2020.

Os dados indicaram também que assistir a conteúdo em vídeo continua sendo a segunda opção mais frequente, mas se observa uma redução nos cursos híbridos, de 89,2% no Censo de 2020 para 69,5% neste de 2022, o que pode estar relacionado com o fato de que os dados do Censo anterior estavam envoltos na pandemia e que, consequentemente, a maioria das instituições de ensino superior (IES) adotou o ensino remoto emergencial (ERE).

Com o avanço das tecnologias digitais e a ampla adoção por parte das instituições e dos alunos, os laboratórios virtuais começaram a ter um uso mais amplo pelas IES. Neste Censo, 65,0% das instituições registraram o uso dos laboratórios virtuais nos cursos de graduação, destacando-se a indicação em 35,7% em cursos híbridos ou presenciais e a ausência do uso nos cursos de pós-graduação.

Gráfico 4.3 – Ações de aprendizagem propostas aos alunos na graduação e na pós-graduação

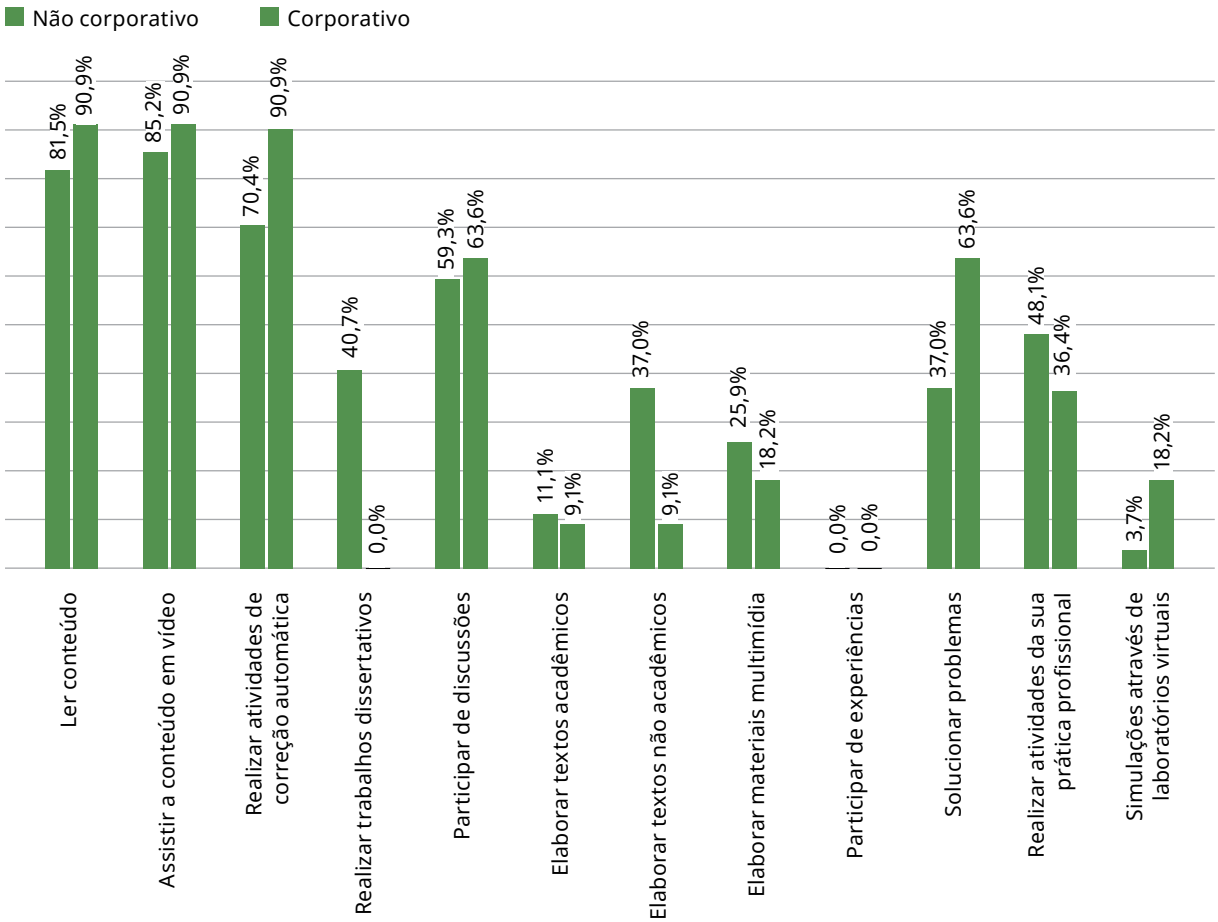


Em um estágio inicial no Brasil, a oferta em larga escala de cursos a distância estava limitada a áreas que não exigiam práticas laboratoriais, tais como administração de empresas, serviço social e ciências contábeis. Contudo, com o avanço tecnológico, novas possibilidades foram desbravadas.

O crescente uso de laboratórios virtuais é reflexo da ampliação da diversidade na oferta de EAD. Esse fenômeno se destaca, especialmente, em campos como engenharia e saúde, nos quais as estratégias educacionais ultrapassam os limites dos laboratórios virtuais. Medidas como o envio de *kits* experimentais/práticos aos estudantes e a implementação de laboratórios práticos completos nos polos evidenciam essa transformação. Essa mudança sublinha a constante adaptação dos métodos de ensino a distância para atender às necessidades específicas de distintas disciplinas, proporcionando aos alunos experiências mais práticas e envolventes.

Ainda quanto à temática das ações de aprendizagem que os alunos são convidados a realizar, porém agora em cursos não regulados, pode-se destacar que ler conteúdo, assistir a conteúdo em vídeo e realizar atividades de correção automática são as mais frequentes.

Gráfico 4.4 – Ações de aprendizagem propostas aos alunos em cursos livres EAD



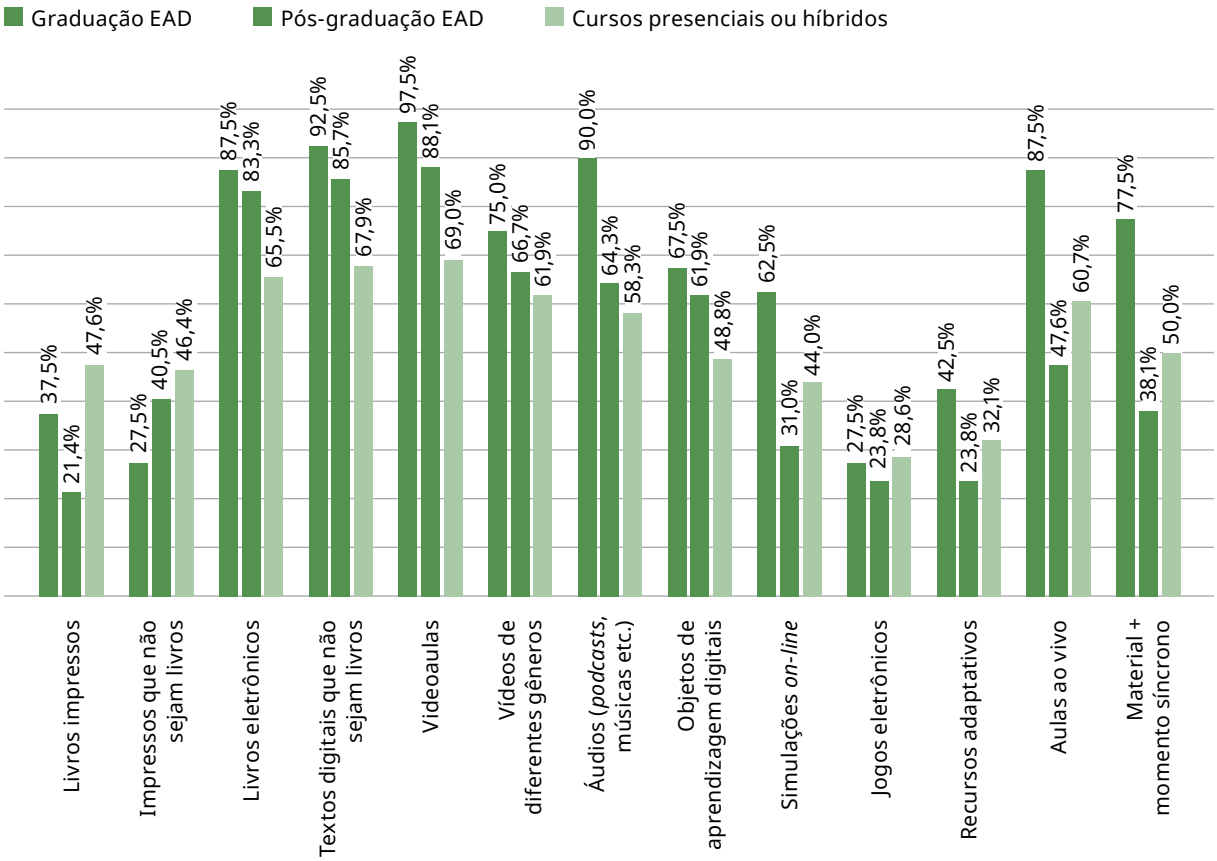
Com relação aos recursos educacionais, os livros eletrônicos (*e-books*), os textos digitais que não sejam livros (artigos, apostilas, capítulos de livros etc.) e as videoaulas oferecidos aos alunos lideram como os mais utilizados pelas instituições. Entre os recursos, pode-se destacar a utilização de livros eletrônicos (*e-book*) mais acentuada na graduação (87,5%) e na pós-graduação (83,33%) em comparação aos cursos presenciais ou híbridos (65,48%).

Esses dados inferiores dos cursos presenciais ou híbridos quanto à oferta de livros eletrônicos (*e-book*), quando comparados com os cursos a distância, sinalizam um tratamento desigual, visto que os dois públicos consomem conteúdo digital.

Esses percentuais expressivos de uso de livros eletrônicos (*e-book*) possivelmente está relacionado com o aumento de oferta de serviços externos de bibliotecas virtuais disponibilizadas pelas principais editoras nacionais e incorporadas pelas instituições de ensino, potencializadas por serem aceitas pelo MEC nos processos de credenciamento, autorização e reconhecimento.

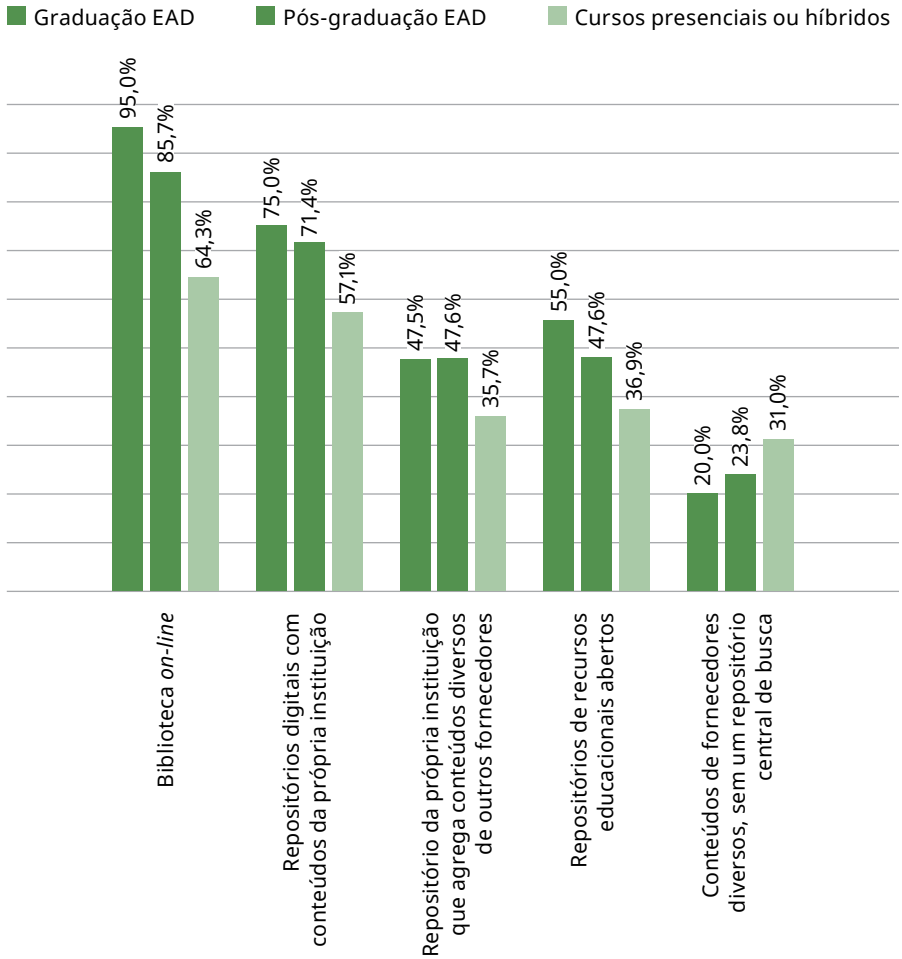
Exclusivamente na EAD, tanto de graduação quanto de pós-graduação, percebe-se uma notável diversidade de recursos educacionais na graduação. Essa disparidade pode ser atribuída à maior regulamentação na oferta de cursos de graduação em comparação com os cursos de pós-graduação.

Gráfico 4.5 – Recursos educacionais oferecidos na graduação e na pós-graduação



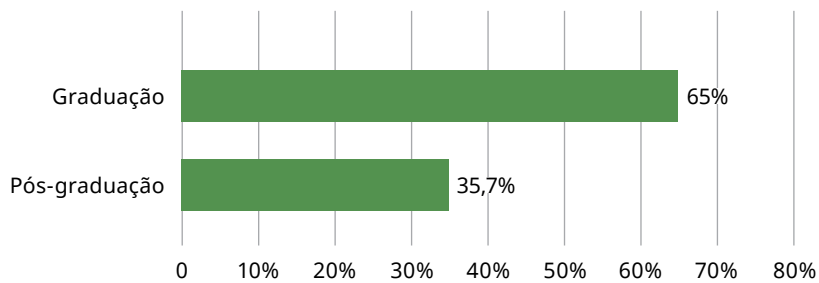
Os repositórios mais utilizados continuam sendo a biblioteca *on-line* e os repositórios com conteúdos da própria instituição, tanto para cursos de graduação quanto de pós-graduação, sejam híbridos, sejam presenciais. Destaca-se o aumento da utilização de repositórios de recursos educacionais abertos (REAs) quando se comparam os dados do Censo 2020; na EAD, no caso da graduação, o número passou de 44,7% para 55%, já na pós-graduação, de 37,5% para 47,2%, seguindo uma tendência global, movimento inverso ocorrido nos cursos híbridos ou presenciais, que registraram uma leve redução da adoção de 38,5% para 36%.

Gráfico 4.6 – Repositórios de conteúdo disponibilizados pelas instituições



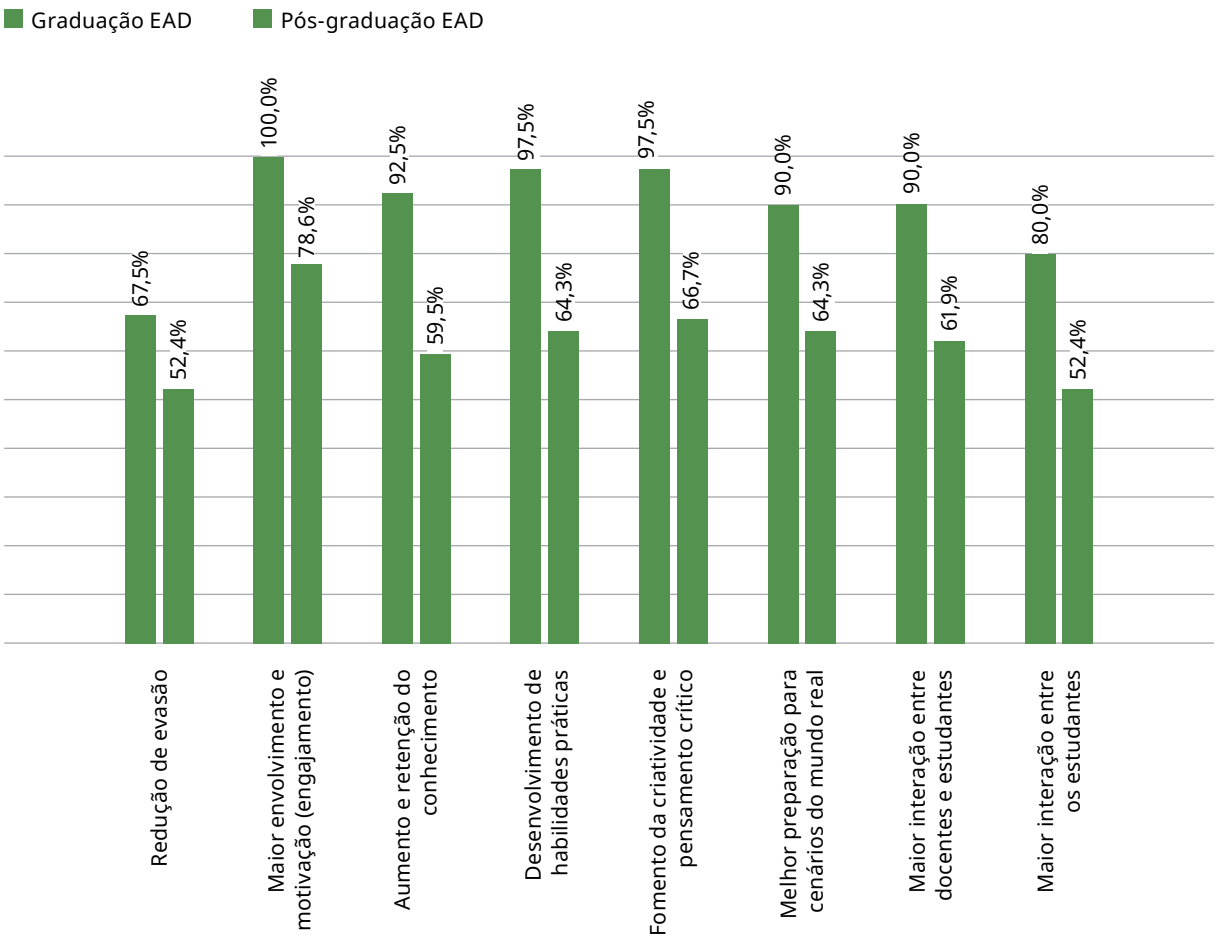
Um recorte importante que pode ser realizado é sobre a biblioteca física como repositório. Nos cursos de graduação e de pós-graduação, foram identificadas mudanças em sentidos opostos quando confrontados o Censo 2020 e o atual, pois, no caso da graduação, houve a indicação do aumento de 57,9% para 65%, e na pós-graduação, uma redução de 50,0% para 35,7%.

Gráfico 4.7 – Utilização de biblioteca física em EAD



As instituições foram questionadas sobre as vantagens do uso de metodologias ativas em cursos de graduação e pós-graduação. Na graduação, as vantagens mais frequentes foram maior envolvimento e motivação (engajamento), desenvolvimento de habilidades práticas e fomento da criatividade e do pensamento crítico. Já nos cursos de pós-graduação, para além dos elencados anteriormente na graduação, acrescenta-se a melhor preparação para cenários do mundo real. No gráfico a seguir, é possível observar claramente que, no caso da graduação, há uma percepção maior acerca das vantagens de uso das metodologias ativas em relação aos cursos de pós-graduação.

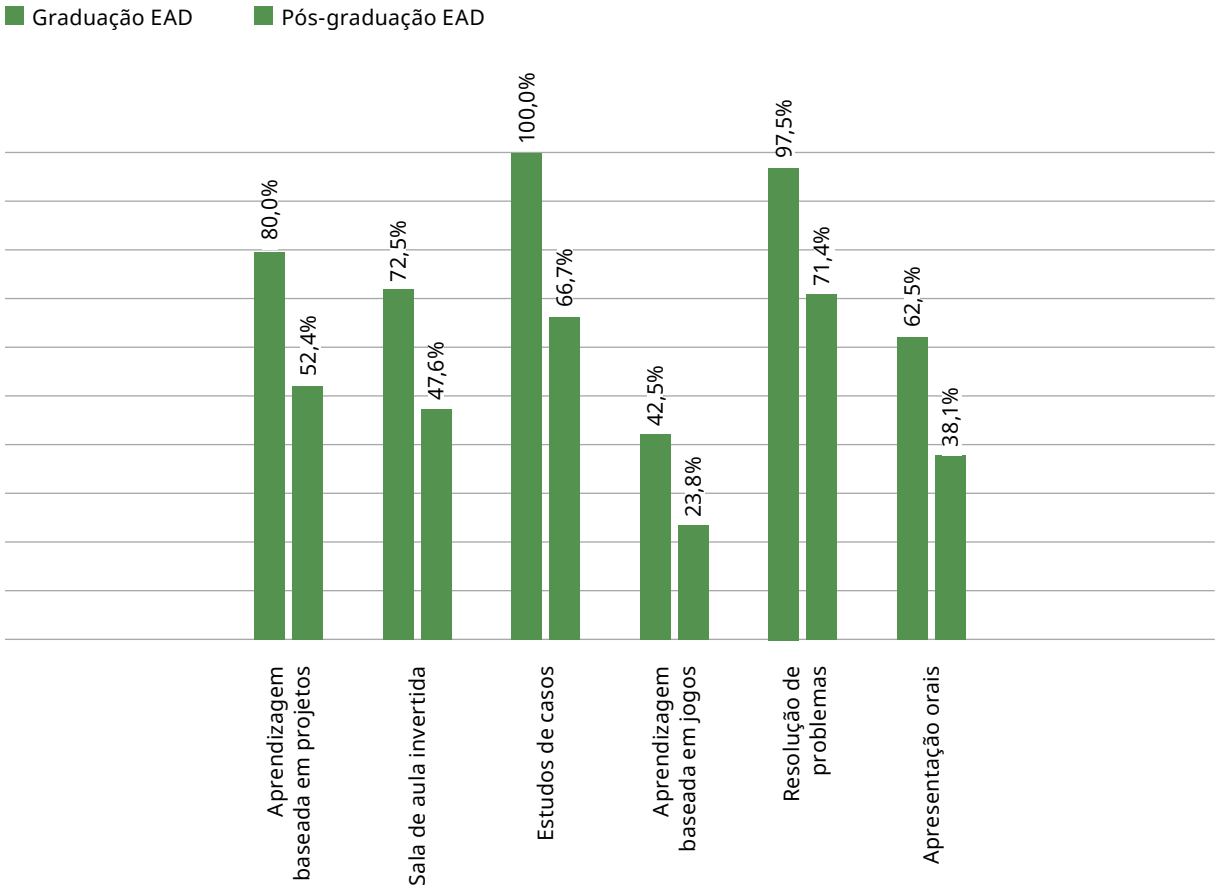
Gráfico 4.8 – Vantagens do uso de metodologias ativas



Questionadas sobre quais foram as metodologias ativas mais usadas na graduação e na pós-graduação, as instituições responderam que as mais utilizadas são os estudos de casos e a resolução de problemas.

Destaca-se ainda a baixa utilização de metodologias ativas nas pós-graduações em relação às graduações, mesmo com sua adoção já amplamente disseminada, como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), a sala de aula invertida (*flipped classroom*) e a aprendizagem baseada em jogos (ABJ).

Gráfico 4.9 – Metodologias ativas mais usadas



Sobre o autor

Cassio Cabral Santos

Professor auxiliar convidado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo atuado também na mesma instituição como tutor, assistente de ensino e pesquisa, professor convidado e assistente de coordenação do mestrado em Educação e Tecnologias Digitais (ensino a distância). É membro do Grupo de Investigação em Tecnologias Educacionais (GPTEd). Participa ativamente como pesquisador em projetos de investigação e desenvolvimento: no Brasil, financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e em Portugal, financiados pela Comissão Europeia. Atuou como pesquisador visitante na Universidade Complutense de Madrid (UCM) e avaliador da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) de Portugal. A principal linha de investigação são: competências digitais, ensino superior, educação a distância e tecnologia de informação e comunicação na educação. É doutor em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação e mestre em Educação e Tecnologias Digitais, ambos pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e pós-doutorando em Competências Digitais pela Universidade de Sevilha.

Parte 5

Recursos educacionais oferecidos aos alunos de EAD

Com base nos dados levantados pelo Censo EAD.BR 2022, são analisados indicadores que tratam do tema recursos educacionais oferecidos aos alunos nos diferentes tipos de cursos.

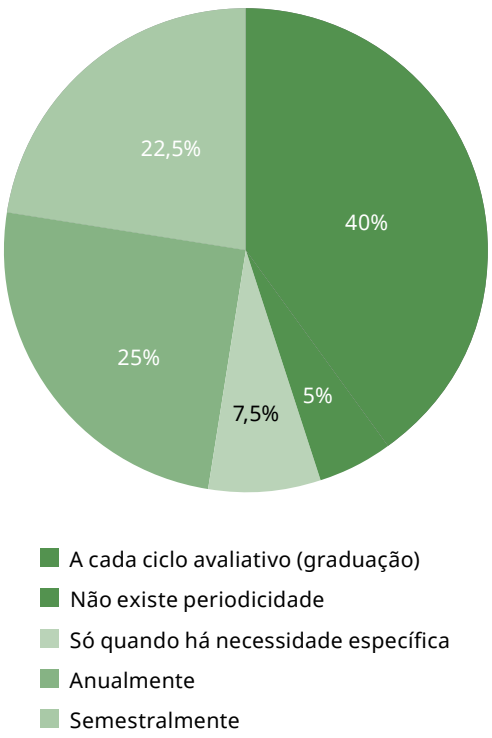
Na primeira etapa, são abordados os cursos de graduação e de pós-graduação para, em seguida, passa-se à análise do cenário dos cursos livres.

Com relação aos serviços contratados por instituições de ensino superior (IES) que ofertam cursos a distância no Brasil, é possível apontar algumas tendências e áreas de enfoque:

- Ênfase em tecnologia que favoreça a gestão da aprendizagem e o acesso a conteúdo, com destaque para as plataformas de aprendizagem – *Learning Management System* (LMS) e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) –, indicadas por 47,5% das instituições, e soluções de webconferência, apontadas por 27,5%. Esse fator indica a importância da interação, seja síncrona, seja assíncrona, para facilitar o processo de aprendizagem *on-line*.
- Preocupação com conteúdo e recursos educacionais. A alta porcentagem de uso de bibliotecas digitais e soluções para produção e customização de material didático (47,5% e 75%, respectivamente) reflete a importância atribuída à disponibilidade de materiais de estudo diversificados e acessíveis.
- Um olhar para a prática também é aqui evidenciado, com laboratórios virtuais tendo alta adesão (50%), além da busca de melhorias em laboratórios físicos e tecnologia para sala de aula presencial, demostrando a importância dada aos recursos físicos em certos contextos educacionais, mesmo dentro de um ambiente predominantemente *on-line*.
- A gestão e o suporte constituem-se em uma preocupação das instituições, que vêm investindo em *software* de gestão educacional, soluções de segurança de dados (especialmente em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD), consultorias educacionais e ferramentas de *Customer Relationship Management* (CRM) para gerenciamento, captação e retenção de alunos.
- A comunicação e o suporte ao aluno tem sido uma preocupação, com o uso de comunicação digital e *call centers* (30% de indicação para cada), e a contratação de empresas de cobrança, crédito estudantil e seguro educacional, demostrando o interesse das instituições em oferecer apoio financeiro e administrativo aos alunos.
- Já os serviços como soluções de vestibular *on-line* e de aplicação de provas (22,5%) têm uma adesão menor, indicando uma possível oportunidade de expansão ou a presença de alternativas mais consolidadas.

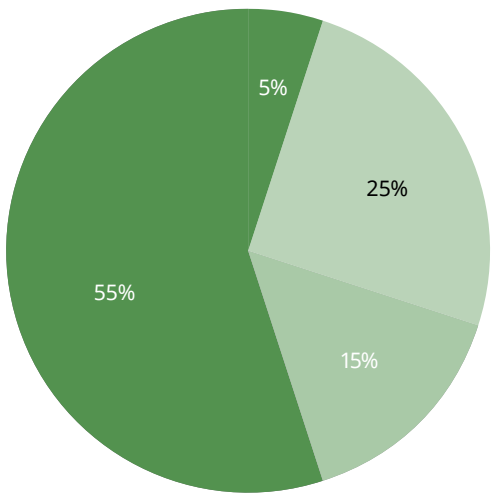
Com relação à periodicidade de atualização dos conteúdos e recursos educacionais oferecidos, verificou-se que há uma preocupação geral com esse ponto. A maior parte das instituições afirmou que realiza as atualizações vinculadas ao ciclo avaliativo dos cursos de graduação (40%). Por sua vez, 25% afirmaram que a avaliação é realizada semestralmente, e 22,5%, diante de necessidades específicas, indicando uma abordagem mais reativa e baseada em necessidades pontuais. Ainda, 5% indicaram que a atualização é realizada anualmente, e 7,5% apontaram para uma ausência de periodicidade, o que não significa que a atualização não é realizada. Vale lembrar que as IES devem contar com uma equipe multidisciplinar, sendo uma de suas funções acompanhar o processo de revisão e atualização do material didático e tecnologias utilizadas.

Gráfico 5.1 – Periodicidade de atualização dos conteúdos e recursos educacionais



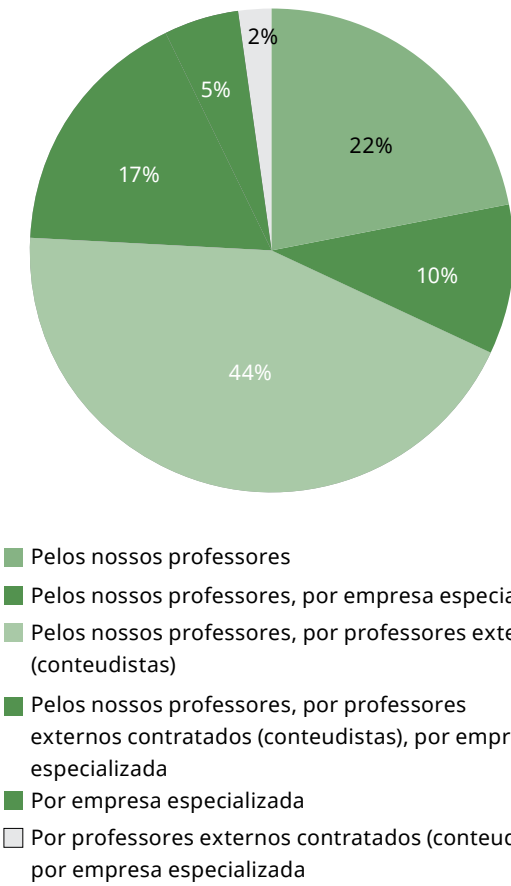
A revisão dos conteúdos e recursos didáticos está intimamente alinhada com a respectiva avaliação periódica, geralmente realizada com apoio da Comissão Própria de Avaliação (CPA) das IES. Os dados se aproximam aos apresentados no item atualização, com a maioria realizando as avaliações semestralmente e 25% indicando a realização a cada ciclo avaliativo, o que pode estar relacionado aos marcos e ciclos formais de avaliação educacional. Um grupo de 15% afirmou que realizam a avaliação dos conteúdos anualmente, e apenas 5% indicaram não realizar avaliações periódicas dos conteúdos oferecidos aos alunos. Esses dados confirmam a existência de uma cultura avaliativa nas IES, sejam internas, sejam externas, favorecendo a busca por qualidade e atualização dos recursos pedagógicos.

Gráfico 5.2 – Revisão dos conteúdos e recursos didáticos



Com relação ao desenvolvimento dos conteúdos e recursos didáticos utilizados nos cursos de graduação a distância, os dados indicaram uma articulação entre docentes que atuam na instituição e docentes externos, contratados pela instituição. Nesse sentido, 22% das instituições optam por desenvolver os conteúdos por meio de seus próprios professores, sugerindo uma abordagem mais interna e direta na criação do material didático, e 10% apontaram uma combinação entre os professores da instituição e uma empresa especializada, em um processo de colaboração entre recursos internos e externos. Já 44% responderam que os conteúdos e recursos didáticos são desenvolvidos por professores externos contratados pela instituição, o que indica um controle institucional quanto a esse ponto. Há ainda aquelas que optam pela combinação entre professores contratados e suporte de uma empresa especializada, alcançando o percentual de 17%. Vale ressaltar que apenas 5% optam pelo desenvolvimento exclusivo por empresa especializada, indicando uma preocupação com o alinhamento entre material didático e perfil institucional.

Gráfico 5.3 – Desenvolvimento dos conteúdos e recursos didáticos



Quanto aos cursos de pós-graduação a distância, a maioria das instituições (62%) indicou que os materiais foram desenvolvidos internamente, pelos

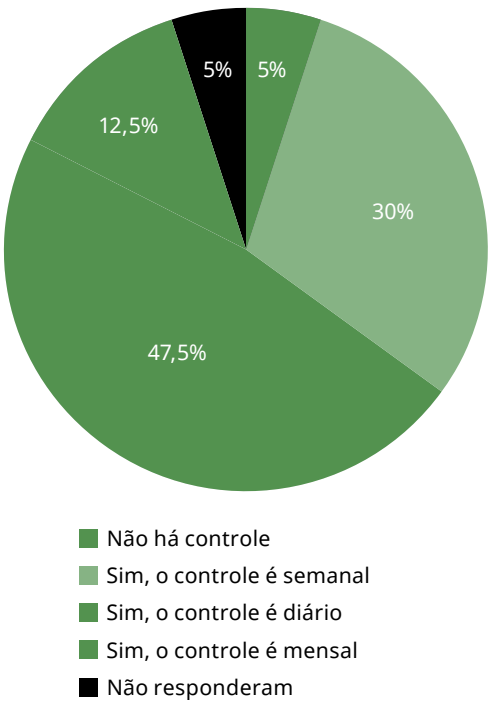
próprios professores da instituição, e 14% informaram que os materiais foram desenvolvidos por uma empresa especializada. Já a contratação de professores externos atingiu percentual de apenas 7%. Esses números apontam para as especificidades dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, com características de formação continuada e alinhadas ao mercado de trabalho, favorecendo o envolvimento maior de professores da instituição e, em casos de demandas específicas, a contratação de empresas para atender determinados nichos.

Gráfico 5.4 – Desenvolvimento dos conteúdos e recursos didáticos (pós-graduação)

Com relação aos tipos de serviços de fornecedores contratados pelas instituições que oferecem cursos superiores a distância, tendo-se como base os dados fornecidos, é possível observar que a qualidade do serviço prestado é prioridade, seguida pelo nível de satisfação e desempenho operacional. A rapidez na entrega, o suporte técnico e o custo do serviço também são considerados itens relevantes. No entanto, aspectos como estabilidade do serviço oferecido, relação custo-benefício, *upgrade* dos serviços prestados, responsividade/*feedback* e equivalência do serviço prestado com o produto vendido são mencionados em menor escala, sugerindo uma possível área de melhoria ou menor ênfase por parte das instituições.

Por fim, as instituições foram questionadas a respeito dos meios de controle de acesso dos estudantes à plataforma virtual. Os dados apontam para uma preocupação efetiva com o envolvimento dos alunos com o ambiente de aprendizagem e, assim, com o acesso a conteúdo e atividades a serem desenvolvidas. A maioria das instituições opta por um controle diário de acesso dos estudantes à plataforma virtual (47,5%), o que sugere uma vigilância frequente e, possivelmente, uma maior segurança no gerenciamento de acesso aos recursos educacionais. Uma parte significativa das instituições realiza o controle semanal (30%), ainda mantendo uma frequência regular na monitorização do acesso dos estudantes. Uma parcela menor adota um controle mensal (12,5%) e uma minoria das instituições indicou não realizar nenhum tipo de controle de acesso dos estudantes à plataforma virtual (5%).

Gráfico 5.5 – Controle de acesso ao AVA



No que se refere aos cursos livres não corporativos, os recursos educacionais oferecidos pelas instituições são predominantemente compostos por materiais de

conteúdo escrito, destacando-se livros eletrônicos, textos digitais (como artigos e apostilas) e materiais impressos variados. Em seguida, recursos de áudio e vídeo são mencionados, incluindo áudios (como *podcasts* e músicas), videoaulas e vídeos de diferentes gêneros. Objetos de aprendizagem digitais, aulas ao vivo e momentos síncronos também são recursos relevantes oferecidos. Menos frequentemente, são citados jogos eletrônicos, laboratórios virtuais e simuladores. Esses recursos, indicados pelas instituições, estão alinhados com os tipos de serviços contratados. Há uma preocupação das instituições que ofertam cursos livres com o AVA, representando 33% das contratações, o que indica um investimento significativo em sistemas de gestão da aprendizagem, aliados a recursos síncronos, como as soluções de webconferência, que correspondem a 22% das contratações.

Há ainda uma preocupação efetiva com os conteúdos e materiais a serem disponibilizados para os alunos. Nesse sentido, a biblioteca digital representou 26% das contratações, e as soluções para produção e customização de material didático alcançaram 30% das contratações. Importante realçar que o investimento em livros físicos para compor as bibliotecas alcançou o percentual de 11%. Podemos identificar a mesma porcentagem para os laboratórios virtuais, laboratórios físicos e ferramentas de realidade virtual/aumentada, sugerindo um interesse equilibrado em oferecer experiências práticas e imersivas aos alunos.

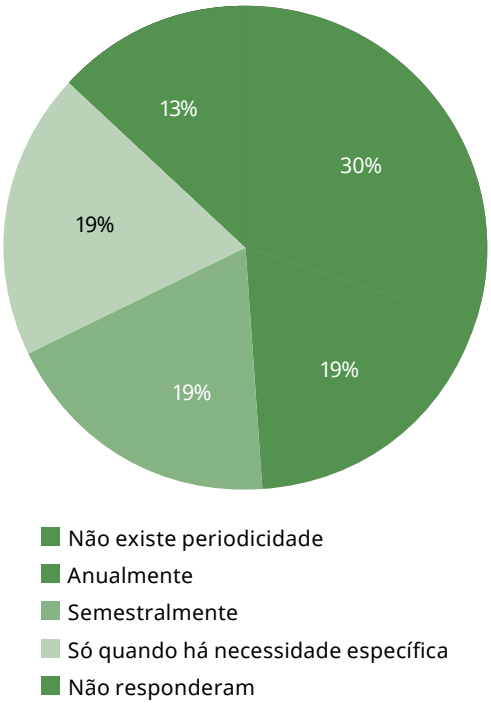
Outra preocupação para os ofertantes de cursos livres é com a gestão e comunicação. A hospedagem em nuvem (*cloud computing*) representou 19% das contratações, indicando uma preocupação com a infraestrutura de armazenamento e acesso a dados. Já os *softwares de gestão educacional* alcançaram 22% das respostas, evidenciando um foco na gestão de atividades educacionais. Por sua vez, a tecnologia que envolve a LGPD e solução de segurança e proteção de dados teve percentual de 15%, indicando uma preocupação com a conformidade e proteção dos dados dos alunos. Ainda, as soluções de comunicação digital corresponderam a 15% das respostas, indicando uma preocupação efetiva com comunicação *on-line*.

A respeito dos conteúdos e sua produção, as instituições indicaram que a maioria dos conteúdos foi criada internamente pelos professores da instituição (59%). Isso sugere um investimento considerável na autoria interna do material, possivelmente visando alinhar os conteúdos com a abordagem educacional da própria instituição. Uma parcela significativa dos conteúdos foi elaborada por professores contratados externamente (26%), o que revela uma colaboração com especialistas externos, possivelmente trazendo uma perspectiva adicional ou *expertise* específica para os materiais educacionais.

Gráfico 5.6 – Desenvolvimento dos conteúdos e recursos didáticos (cursos livres)

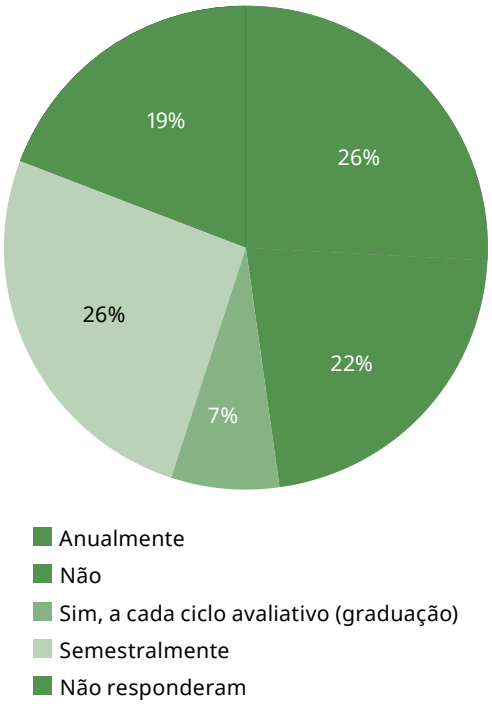
No que se refere à atualização dos conteúdos, um número significativo de instituições indicou não ter uma periodicidade estabelecida para atualização dos materiais educacionais: 30%. Isso pode refletir uma abordagem mais flexível, atualizando os conteúdos de acordo com demandas específicas ou oportunidades de melhoria. Quando se trata da periodicidade de atualização de materiais, há uma equivalência nas frequências anual e semestral de atualização (19%), sugerindo que há uma parcela considerável de instituições que opta por atualizar os conteúdos em intervalos regulares ou, ainda, quando identificam necessidades específicas para melhoria (19%).

Gráfico 5.7 – Atualização dos conteúdos



A avaliação periódica dos conteúdos e recursos didáticos ocorre, de acordo com os respondentes, anual ou semestralmente (26% cada), o que indica um compromisso regular com revisão e melhoria. Já 22% indicaram uma ausência de avaliação periódica (22%), o que pode sugerir uma abordagem menos estruturada na revisão e atualização dos materiais didáticos. Uma pequena parcela (7%) realiza avaliações vinculadas aos ciclos avaliativos da graduação, o que pode estar alinhado aos processos formais de avaliação institucional.

Gráfico 5.8 – Avaliação dos conteúdos (cursos livres)



Para fechar, temos os recursos educacionais oferecidos por instituições em cursos livres corporativos. Seguindo a mesma linha apresentada para os cursos livres, há uma ênfase considerável na contratação de LMS (27%), indicando a importância atribuída a plataformas de aprendizagem e recursos que suportem o processo de ensino-aprendizagem. Com a mesma porcentagem expressiva estão a contratação de biblioteca digital e as soluções para produção e customização de material didático (ambas 27%), refletindo um investimento significativo na criação de materiais educacionais personalizados e na disponibilidade de

uma ampla gama de recursos de informação. Há também um foco na gestão e comunicação, com o investimento em serviços relacionados a *software* de gestão educacional e hospedagem em nuvem (*cloud computing*). Outros serviços foram citados, tais como ferramenta de webconferência, tecnologia para sala de aula, realidade virtual/aumentada, consultorias educacionais, análise de dados para educação e gerenciamento para captação e retenção (CRM), embora com uma representação menor em comparação com os serviços mencionados anteriormente.

Sobre os autores

Leandro Henrique Magalhães

Mestre (2000) e doutor (2004) em História. Especialista em História Social (1998), Gestão da Educação a Distância (2011), Docência do Ensino Superior com Ênfase em EAD (2016), Formação em Educação a Distância (2020) e Metodologias Inovadoras em Aprendizagem Ativa (2022). Licenciado em História (1997), Ensino Religioso (2015) e Pedagogia (2018). Bacharel em Teologia (2016). Tecnólogo em Serviços Jurídicos (2023). Atualmente, ocupa a função de Procurador Institucional e Coordenador de Extensão e Iniciação à Pesquisa no Centro Universitário Filadélfia (UniFil). Membro da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA). Foi membro do Conselho Científico da ABED (2021-2023), sendo atualmente membro do Conselho de Ética e Qualidade da instituição (2023-2026).

Marcos Antonio Chaves Ricarte

Profissional experiente na área acadêmica, desempenhando funções-chave como gestor educacional, diretor e coordenador em instituições de ensino superior. Conduz estudos de mercado, credenciamento institucional e ampliação estratégica de polos EAD. Tem *expertise* comprovada na implantação de cursos presenciais e EAD, além de habilidades marcantes em liderança, resolução de conflitos e gestão de equipes.

Parte 6

Papel do tutor

Nesta parte do Censo EAD.BR 2022, serão apresentados os dados referentes ao papel do tutor nos cursos de graduação totalmente a distância. Os dados coletados referem-se às seguintes categorias: categoria administrativa; região da sede da instituição de ensino superior (IES); quantidade de alunos; e papel do tutor na tutoria.

Dependendo do contexto e das práticas de cada instituição de ensino, o papel do tutor nos cursos de graduação à distância pode variar conforme os modelos de tutoria, entretanto, sabe-se que o trabalho de acompanhamento e orientação dos estudantes durante a jornada acadêmica perpassa pela figura do tutor, que é fundamental para tirar dúvidas de conteúdo (72,62%), manter os alunos motivados no curso (72,43%), dar retorno sobre os trabalhos realizados pelos alunos (66,62%) e promover questionamentos sobre a disciplina (63,30%), conforme é possível observar a seguir.

Gráfico de mapa de calor 6.1 – Papel do tutor

Não respondeu	23,81%
Acompanhar trabalho colaborativo	55,95%
Promover trabalho colaborativo	53,57%
Dar retorno sobre trabalhos realizados pelos alunos	66,67%
Conduzir discussões	55,95%
Criar técnicas de discussão	48,61%
Criar situações para alunos aplicarem conhecimento	47,62%
Promover questionamentos sobre a disciplina	63,90%
Manter alunos motivados	71,43%
Tirar dúvidas referentes ao conteúdo	72,52%
	Total

Observa-se que os critérios de maior destaque no que se refere à percepção do papel do tutor estão relacionados ao acompanhamento do desempenho acadêmico, à promoção da interação e ao apoio emocional e motivacional. Isso permite identificar áreas de melhoria e oferecer *feedback* construtivo aos alunos, bem como incentivá-los diante de desafios acadêmicos e encorajá-los a uma participação ativa nas atividades do curso. Em contrapartida, os critérios *criar tópicos de discussão* e *criar situações para alunos aplicarem conhecimento* registraram um percentual menor em relação aos demais, mas não são menos importantes.

Ao comparar o papel do tutor por categoria administrativa, identificou-se o critério *tirar dúvidas referentes ao conteúdo* como o mais relevante para estas cinco categorias: empresa privada, instituição educacional privada sem fins lucrativos, instituição educacional pública federal e professor *on-line*, conforme é possível analisar a seguir.

Gráfico de mapa de calor 6.2 – Papel do tutor por categoria administrativa

Não respondeu	100,00%	0,00%	37,50%	16,67%	15,00%	33,33%	18,18%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%
Acompanhar trabalho colaborativo	0,00%	0,00%	25,00%	66,67%	60,00%	44,44%	81,82%	0,00%	50,00%	33,33%	100,00%
Promover trabalho colaborativo	0,00%	0,00%	37,50%	62,50%	65,00%	44,44%	72,73%	0,00%	0,00%	33,33%	0,00%
Dar retorno sobre trabalhos realizados pelos alunos	0,00%	100,00%	37,50%	70,83%	70,00%	66,67%	81,82%	100,00%	50,00%	50,00%	100,00%
Conduzir discussões	0,00%	0,00%	37,50%	37,50%	75,00%	66,67%	63,64%	100,00%	0,00%	50,00%	100,00%
Criar técnicas de discussão	0,00%	0,00%	62,50%	48,83%	55,00%	55,56%	54,55%	100,00%	50,00%	33,33%	0,00%
Criar situações para alunos aplicarem conhecimento	0,00%	0,00%	50,00%	37,50%	50,00%	55,56%	81,82%	0,00%	0,00%	33,33%	0,00%
Promover questionamentos sobre a disciplina	0,00%	0,00%	62,50%	58,33%	75,00%	66,67%	72,73%	100,00%	50,00%	50,00%	100,00%
Manter alunos motivados	0,00%	0,00%	50,00%	83,33%	80,00%	55,56%	72,73%	100,00%	50,00%	50,00%	100,00%
Tirar dúvidas referentes ao conteúdo	0,00%	100,00%	62,50%	79,17%	80,00%	55,56%	81,82%	100,00%	50,00%	50,00%	100,00%

Já para as categorias instituição dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs), instituição educacional privada com fins lucrativos, organização não governamental e Terceiro Setor, órgão público ou governo, identificou-se como critério relevante em comum: *manter alunos motivados*. Para a categoria instituição educacional pública estadual, os critérios mais relevantes identificados foram: *promover questionamentos sobre a disciplina*, *conduzir discussões* e *dar retorno sobre trabalhos realizados pelos alunos*. A categoria Conselho nacional não respondeu a esse item.

Pode-se observar também que, exceto as categorias empresa privada, organização não governamental e Terceiro Setor e professor *on-line*, as demais categorias administrativas perpassaram por todos os critérios apresentados no que tange ao papel do tutor.

É importante considerar que a eficácia do papel do tutor pode depender da qualidade da relação aluno-tutor e da abordagem específica adotada pela instituição de ensino, bem como que o papel do tutor vem se modificando, uma vez que ele não se restringe mais a tirar dúvidas e a dar *feedback* do conteúdo. Em muitos casos, a interação regular e o suporte individualizado oferecido pelos tutores podem contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e para o desenvolvimento global dos estudantes.

A seguir, é possível verificar que a maioria das instituições com mais de 500.000 alunos considera que *dar retorno sobre trabalhos realizados pelos alunos*, *promover questionamentos sobre a disciplina* e *manter alunos motivados* são atividades relevantes do tutor.

Gráfico de mapa de calor 6.3 – Papel do tutor por porte

	Mais de 500.000	100.000 e 500.000	De 50.000 e 100.000	Entre 10.000 e 49.999	Entre 5.000 e 9.999	Entre 1.000 e 4.999	Entre 500 e 999	Entre 100 e 499	Até 99	Não respondeu	Não sei precisar
Não respondeu	0,00%		25,00%		12,50%		25,00%		40,00%		0,00%
Acompanhar trabalho colaborativo	33,33%		50,00%		75,00%		62,50%		40,00%		50,00%
Promover trabalho colaborativo	66,67%		50,00%		75,00%		50,00%		20,00%		50,00%
Dar retorno sobre trabalhos realizados pelos alunos	100,00%		75,00%		75,00%		75,00%		60,00%		100,00%
Conduzir discussões	66,67%		50,00%		87,50%		50,00%		40,00%		50,00%
Criar técnicas de discussão	66,67%		50,00%		75,00%		50,00%		40,00%		50,00%
Criar situações para alunos aplicarem conhecimento	33,33%		50,00%		87,50%		50,00%		60,00%		50,00%
Promover questionamentos sobre a disciplina	100,00%		75,00%		87,50%		50,00%		40,00%		50,00%
Manter alunos motivados	100,00%		75,00%		87,50%		75,00%		60,00%		50,00%
Tirar dúvidas referentes ao conteúdo	66,67%		75,00%		75,00%		75,00%		60,00%		100,00%

Com relação ao papel do tutor por localidade da sede da instituição, verificou-se que as instituições das regiões Nordeste e Sudeste consideram *tiras dúvidas dos alunos* como mais relevante, ao passo que a maioria das instituições da Região Sul entende que *manter os alunos motivados* é mais importante.

O critério menos apontado foi *criar situações para alunos aplicarem conhecimento*, exceto para a Região Nordeste, como se pode observar a seguir.

Gráfico de mapa de calor 6.4 – Papel do tutor por região da sede

Não respondeu	36,36%	17,65%	50,00%	21,62%	20,00%
Acompanhar trabalho colaborativo	45,45%	64,71%	50,00%	59,46%	46,67%
Promover trabalho colaborativo	36,36%	58,82%	50,00%	59,46%	46,67%
Dar retorno sobre trabalhos realizados pelos alunos	63,64%	76,47%	25,00%	70,27%	60,00%
Conduzir discussões	27,27%	58,82%	50,00%	62,16%	66,67%
Criar técnicas de discussão	36,36%	58,82%	25,00%	54,05%	40,00%
Criar situações para alunos aplicarem conhecimento	18,18%	64,71%	50,00%	51,35%	40,00%
Promover questionamentos sobre a disciplina	63,64%	70,59%	25,00%	64,86%	60,00%
Manter alunos motivados	63,64%	70,59%	50,00%	72,97%	80,00%
Tirar dúvidas referentes ao conteúdo	63,64%	82,35%	50,00%	75,68%	66,67%
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul

Esse ponto desperta a atenção, pois as metodologias ativas fazem parte do processo educacional contemporâneo, e simular situações do cotidiano e problemas do mundo real proporciona aos alunos uma experiência prática que vai além da teoria. Essa aplicação prática do conhecimento facilita a transição dos estudantes para ambientes profissionais, além de tornar o ambiente de aprendizado mais participativo e engajador.

Em síntese, a importância de o tutor aplicar metodologias ativas reside na promoção de uma educação mais envolvente, adaptada às necessidades individuais dos alunos, e na preparação eficaz para os desafios do mundo real. Essas abordagens não apenas melhoram o processo de aprendizagem, mas também impulsionam os estudantes a se tornarem pensadores críticos.

6.1 Proporção de alunos concomitantes acompanhados por tutor

A distribuição de alunos por tutor é uma decisão muito importante para as IES, uma vez que deve haver equilíbrio entre otimização de recursos e qualidade no atendimento dos alunos. Ao aumentar a proporção de alunos atendidos, a IES pode ter mais dificuldade para administrar o suporte aos alunos, devendo, portanto, haver uma preocupação principalmente com o modelo de tutoria utilizado. É possível observar uma maior incidência de instituições que aplicam a proporção de até 50 alunos por tutor (36,90%), concentrando-se essa prática principalmente em instituições educacionais públicas federais e estaduais.

Gráfico de mapa de calor 6.5 – Proporção de alunos concomitantes acompanhados por tutor e categoria administrativa

Não respondeu	20,24%
Mais de 300 alunos	11,90%
Entre 150 e 300 alunos	15,48%
Entre 50 e 150 alunos	15,48%
Até 50 alunos	36,90%
	Total

(continua)

(Gráfico de mapa de calor 6.5 – conclusão)

	Conselho nacional	Empresa privada	Instituição do SNAs (SENAI,	Instituição educacional	Instituição educacional	Instituição educacional	Instituição educacional	Não respondeu	Organização não governamental	Órgão público ou governo	Professor *on-line*
Não respondeu	100,00%	0,00%	25,00%	16,67%	15,00%	33,33%	18,18%	0,00%	50,00%	16,67%	0,00%
Mais de 300 alunos	0,00%	0,00%	12,50%	25,00%	15,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Entre 150 e 300 alunos	0,00%	0,00%	25,00%	16,67%	25,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	33,33%	0,00%
Entre 50 e 150 alunos	0,00%	0,00%	25,00%	16,67%	25,00%	0,00%	0,00%	0,00%	50,00%	16,67%	0,00%
Até 50 alunos	0,00%	100,00%	12,50%	25,00%	20,00%	66,67%	81,82%	100,00%	0,00%	33,33%	100,00%

Nas instituições com sede no Nordeste, no Norte e no Sudeste, a prática de limitar em 50 alunos o volume de acompanhamento de cada tutor é mais recorrente do que nas regiões Centro-Oeste e Sul, com destaque para a Região Norte, que representa metade do volume de instituições com esse tipo de operação.

Gráfico de mapa de calor 6.6 – Proporção de alunos concomitantes acompanhados por tutor e região sede

	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Não respondeu	36,36%	11,76%	0,00%	21,62%	20,00%
Mais de 300 alunos	27,27%	11,76%	0,00%	8,11%	13,33%
Entre 150 e 300 alunos	0,00%	11,76%	50,00%	13,51%	26,67%
Entre 50 e 150 alunos	18,18%	17,65%	0,00%	13,51%	20,00%
Até 50 alunos	18,18%	47,06%	50,00%	43,24%	20,00%

A seguir, é possível constatar que a maioria das instituições com um volume maior de alunos – mais de 10.000 alunos – executa por padrão uma proporção maior de alunos por tutor, o que é natural, considerando-se um posicionamento mais estratégico por parte da instituição na otimização dos recursos quanto maior for seu porte.

Gráfico de mapa de calor 6.7 – Proporção de alunos concomitantes acompanhados por tutor e porte

	Mais de 500.000	100.000 e 500.000	De 50.000 e 100.000	Entre 10.000 e 49.999	Entre 5.000 e 9.999	Entre 1.000 e 4.999	Entre 500 e 999	Entre 100 e 499	Até 99	Não respondeu	Não sei precisar
Não respondeu	0,00%	66,67%	25,00%	8,33%	12,50%	26,09%	25,00%	13,33%	40,00%	0,00%	0,00%
Mais de 300 alunos	33,33%	33,33%	25,00%	16,67%	12,50%	8,70%	12,50%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%
Entre 150 e 300 alunos	33,33%	0,00%	25,00%	8,33%	25,00%	13,04%	0,00%	26,67%	0,00%	0,00%	50,00%
Entre 50 e 150 alunos	0,00%	0,00%	25,00%	33,33%	0,00%	21,74%	12,50%	13,33%	0,00%	0,00%	0,00%
Até 50 alunos	33,33%	0,00%	0,00%	33,33%	50,00%	30,43%	50,00%	46,67%	60,00%	0,00%	50,00%

6.2 Atendimento aos alunos

O atendimento ao aluno em cursos a distância desempenha um papel crucial no sucesso de sua jornada acadêmica, abrangendo não apenas a tutoria, mas também questões relacionadas a aspectos financeiros, psicológicos e de carreira. A comunicação eficiente das instituições de ensino com o corpo discente não apenas contribui para reduzir a evasão, mas também fortalece o vínculo entre aluno e instituição.

A maioria dos alunos das instituições respondentes recebe atendimento em relação a diversos aspectos, incluindo compreensão do conteúdo (95%), desenvolvimento de habilidades (85%), questões relacionadas à carreira (85,50%), questões psicológicas (72,50%) e questões financeiras (67,50%). Apenas 2,50% indicaram que os alunos não recebem atendimento específico.

Diante desse cenário, torna-se evidente que os atendimentos relacionados à carreira e a questões psicológicas têm se tornado uma preocupação crescente das IES. Conscientes do impacto significativo da pandemia de covid-19 na vida de milhares de pessoas e, consequentemente, de estudantes, é possível constatar que esses reflexos ainda estão presentes nos dias atuais. Portanto, a preparação para o mercado de trabalho e o enfrentamento de transtornos de ansiedade e estresse são fatores cruciais a serem considerados na formação dos estudantes, sendo positivo notar que as IES estão direcionando atenção significativa para esses pontos.

Gráfico de mapa de calor 6.8 – Alunos da instituição recebem atendimento referente aos seguintes assuntos nos cursos de graduação regulamentados totalmente a distância por categoria

	Total
Não receberam atendimento específico	2,50%
Desenvolvimento de habilidades	85,00%
Compreensão de conteúdo	95,00%
Questões psicológicas	72,50%
Questões financeiras	67,50%
Questões relacionadas a carreira	82,50%

(continua)

(Gráfico de mapa de calor 6.8 – conclusão)

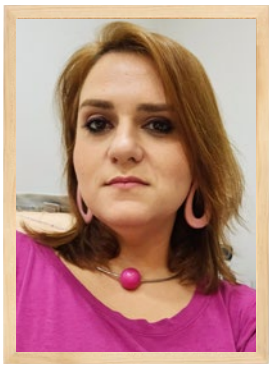
	Instituição do SNAs (SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAT, SEBRAE etc.)	Instituição educacional privada com fins lucrativos (escola, centro de treinamento etc.)	Instituição educacional privada com fins lucrativos (comunitária, confessional etc.)	Instituição educacional pública estadual	Instituição educacional pública federal
Não receberam atendimento específico	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	33,33%
Desenvolvimento de habilidades	100,00%	92,86%	75,00%	100,00%	66,67%
Compreensão de conteúdo	100,00%	92,86%	100,00%	100,00%	66,67%
Questões psicológicas	0,00%	57,14%	93,75%	66,67%	66,67%
Questões financeiras	100,00%	78,57%	87,50%	16,67%	0,00%
Questões relacionadas a carreira	100,00%	100,00%	87,50%	50,00%	33,33%

Sobre as autoras

Ana Beatriz Casagrande

Mestre em Administração (2022) pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (FGV Ebape). MBA em Gestão Empresarial (2017) pela Fundação Getulio Vargas (FGV). Licenciada em Pedagogia (2016) pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Atua desde 2014 na FGV, atualmente como Coordenadora de Gestão Docente na Diretoria de Gestão Acadêmica do Instituto de Desenvolvimento Educacional.

Rebecca Villagran Seoane



Mestre em Administração (2016) pela Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (FGV Ebape). MBA em Gestão de Pessoas (2010) pela Fundação Getulio Vargas (FGV). Graduada em Letras, com habilitação em Português e Latim (2006), pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Parte 7

Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação na modalidade a distância é um aspecto fundamental para garantir a qualidade do processo de ensino e para auxiliar os estudantes no desenvolvimento das competências e habilidades propostas nos percursos formativos. A avaliação não é apenas um instrumento de verificação do conhecimento, mas também uma orientação e intervenção pedagógica.

A avaliação da aprendizagem permite a construção de indicadores que podem subsidiar a tomada de decisões e a correção de rumos por meio de ações devidamente planejadas nas estratégias de cada instituição de ensino superior (IES). A avaliação do desempenho dos estudantes visa mensurar o nível de aprendizagem dos estudantes por meio de atividades avaliativas, as quais podem ser formativas ou somativas, contínuas ou pontuais, individuais ou coletivas, objetivas ou subjetivas, presenciais ou a distância.

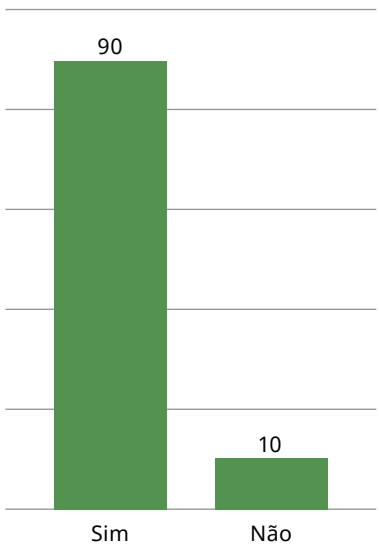
A avaliação do desempenho é um dos aspectos mais relevantes da avaliação da aprendizagem, pois permite identificar as dificuldades, as potencialidades, os avanços e as lacunas dos estudantes, bem como fornecer *feedbacks* que possam orientar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é importante que o setor de educação a distância (EAD) conte com uma área específica para análise dos dados e resultados da aprendizagem, com vistas à elaboração de relatórios, gráficos, tabelas e outros instrumentos que possibilitem a visualização e a interpretação das informações.

O monitoramento do desempenho acadêmico dos alunos é uma atividade que deve ser realizada de modo sistemático e periódico (semanal, mensal ou diário), dependendo da natureza e da duração do curso. O monitoramento permite acompanhar o progresso dos estudantes, verificar o cumprimento das atividades, identificar os problemas e as necessidades, oferecer suporte e orientação, estimular a participação e a interação, reconhecer os méritos e as conquistas, além de prevenir a evasão e a reprovação.

A comparação dos resultados da aprendizagem por perfis ou *clusters* é uma forma de analisar o desempenho dos estudantes de acordo com características ou variáveis que possam influenciar a aprendizagem, tais como idade, gênero, localização, formação, experiência, estilo de aprendizagem, ritmo de estudo, entre outras. A comparação permite identificar as semelhanças e as diferenças entre os grupos de estudantes, bem como as tendências, os padrões, as correlações e as anomalias nos dados. A comparação também permite elaborar estratégias diferenciadas e personalizadas de ensino, que possam atender às especificidades e às demandas de cada perfil ou *cluster* de estudantes.

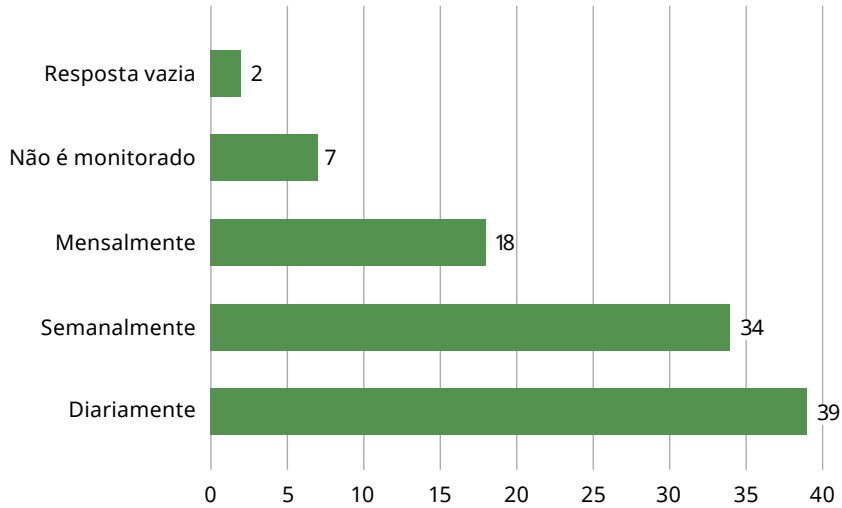
A avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação na modalidade a distância é, portanto, um processo complexo, dinâmico e contínuo, que requer planejamento, articulação, integração, participação, reflexão e ação. A avaliação é um meio, e não um fim em si mesma, que visa aprimorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a formação de profissionais competentes, críticos e éticos.

Gráfico 7.1 – O setor de EAD da instituição tem uma área responsável para análise de dados e resultados de aprendizagem?



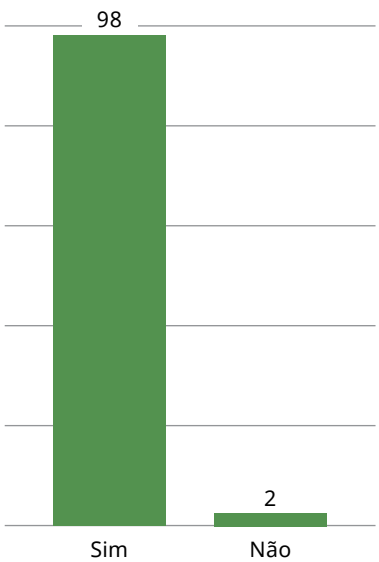
A profissionalização dos setores de EAD é fundamental para garantir que essa análise seja realizada de modo eficiente e eficaz, o que pode levar a uma melhoria geral na qualidade do ensino e na satisfação dos alunos. Ao serem perguntadas se o setor de EAD da instituição tem uma área responsável para análise de dados e resultados de aprendizagem, 90% das IES com cursos de graduação a distância sinalizaram positivamente, enquanto 10% não contam com uma área específica para esse fim.

Gráfico 7.2 – O desempenho dos estudantes é monitorado?



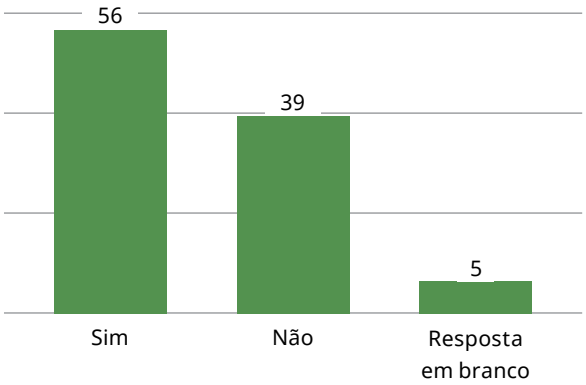
As IES respondentes que ofertam cursos de graduação a distância, quanto à frequência de monitoramento, apresentaram os seguintes dados: 39% monitoram diariamente; 34%, semanalmente; 18%, mensalmente; 7% não realizam ações de monitoramento do desempenho dos estudantes. Por fim, 2% das IES optaram por não declarar suas práticas de monitoramento. Por meio da análise do desempenho dos alunos, é possível identificar áreas em que os alunos apresentam dificuldades e fornecer *feedback* aos professores e tutores para que possam ajustar seus métodos de ensino-aprendizagem. Os professores e os tutores podem identificar alunos que precisam de ajuda adicional e fornecer suporte personalizado para ajudá-los a ter sucesso no curso.

Gráfico 7.3 – Os estudantes recebem *feedback* dos resultados obtidos na aprendizagem?



Do total de IES participantes que ofertam cursos de graduação a distância, 98% oferecem *feedback* aos alunos sobre os resultados obtidos na aprendizagem; e apenas 2% afirmaram que não. O *feedback* tem como objetivo mostrar aos estudantes seus erros e acertos, suas dificuldades e potencialidades, seus avanços e lacunas, bem como indicar o caminho para a melhoria de seu rendimento. O *feedback* deve ser claro, objetivo, específico, oportuno, frequente e respeitoso, de modo a estimular a autoavaliação, a autoconfiança, a autonomia e a motivação dos estudantes.

Gráfico 7.4 – Os dados de desempenho dos estudantes são comparados por perfil ou *clusters*?



Das IES participantes com cursos de graduação a distância, 56% declararam realizar essa comparação; 39% não fazem essa comparação; e 5% optaram por não declarar sobre suas práticas de comparação. A justaposição desses dados por perfil ou *clusters* auxilia a identificar tendências e padrões que podem ser usados para melhorar a qualidade do ensino e a eficácia dos programas de EAD, uma vez que, por meio da clusterização, é possível agrupar os estudantes em perfis ou *clusters* que refletem similaridades, contribuindo para o reconhecimento dos estudantes, a personalização dos conteúdos e o engajamento dos estudantes às propostas de ensino.

Sobre a autora

Jacqueline Lameza

Doutoranda em Tecnologias da Inteligência e *Design* Digital e mestra em Economia Política pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de EAD pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ). Especialista em *Design* Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá (Unifei-MG). Tem vinte anos de experiência na modalidade a distância, tendo exercido todos os papéis. Desde 2010, é responsável pela gestão geral de EAD de grandes universidades, como Universidade de Santo Amaro (Unisa), Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (Belas Artes) e Diretora de Educação a Distância no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal). Atualmente, é membro do Comitê Gestor da Educação a Distância do Centro Universitário Padre Anchieta. Autora, palestrante e consultora em EAD.

Parte 8

Estratégias de avaliação em EAD

Da primeira tabulação extraída das respostas, observa-se que as instituições de ensino superior (IES) privadas, tanto com fins lucrativos quanto sem fins lucrativos, compõem 50,64% dos respondentes. Em contraste, 32,9% correspondem a IES públicas em conjunto com outros órgãos públicos, e 10,13% das respostas são provenientes de instituições que representam o Sistema S. Portanto, todas as respostas encontradas refletem essa distribuição, a qual não corresponde à realidade dos números apresentados pelas estatísticas oficiais no que tange à atuação das ofertas de IES públicas e privadas no Brasil. Nota-se que a esfera pública está mais representada nesse conjunto de dados do que na oferta real de IES. Assim, em determinadas avaliações das respostas, o leitor deve considerar esse fato.

Tentou-se entender a importância da prova como principal instrumento de avaliação da IES. Diante de diferentes modelos possíveis de educação a distância (EAD), a prova pode ou não ser considerada o ápice para a progressão do aluno. Nas respostas fornecidas, obtiveram-se alguns indícios do quanto a EAD se distancia do modelo presencial tradicional.

Na dúvida se os objetivos pedagógicos da avaliação em EAD se diferem dos objetivos das disciplinas presenciais, 36,6% de todos os respondentes deixaram claro que as provas buscam verificar o percentual de aprendizagem dos alunos, indicando a escolha da avaliação somativa tanto para o presencial quanto para a EAD.

Isso fica patente quando resta indicado que a avaliação independe da disciplina, mostrando que a adoção de avaliação somativa alcança ainda mais de 46,5% das diversas IES, sejam públicas, sejam privadas. Apenas 18,6% das instituições percebem a prova como uma instância das diversas outras possíveis avaliações, apontando para um entendimento de avaliação formativa do aluno. Essa tendência está bem distribuída entre IES públicas e privadas, demonstrando uma atitude institucional em relação à cultura das provas em sua proposta didático-pedagógica.

A pergunta seguinte diz respeito à Teoria de Resposta ao Item (TRI), que é uma metodologia que possibilita a mensuração das competências individuais. Essa abordagem considera não apenas a complexidade dos itens avaliativos, mas também a eficácia destes em diferenciar indivíduos com distintos níveis de habilidade.

Nesse sentido, a maioria das IES (81,3%) considera que essa escolha depende diretamente daquilo que o educador objetiva com a proposta de avaliação. Dado o grande número de alunos em cada disciplina, questiona-se se essa resposta espelha um caráter formal ou se de fato é uma prática instituída na IES. Menos de 10% das respostas consideraram a TRI como insuficiente para uma avaliação completa da trajetória do aluno.

Apesar disso, 90,6% dos respondentes consideraram a prova mais uma etapa, porque depois dela é importante usar os resultados para aprimorar a aprendizagem do aluno. A aparente contradição entre essa resposta e as respostas anteriores indica que, do ponto de vista didático-pedagógico, a avaliação formativa é conhecida, porém, na prática, a avaliação somativa recebe complementação de algum tipo.

No presencial, os alunos vindos do ensino médio solicitam "a possibilidade de um trabalhinho" para ajudar na nota final ou na progressão. Na EAD, são as próprias instituições que fornecem essa possibilidade, às vezes com a opção de refazer a mesma prova ou uma prova substitutiva, outras vezes com pontos extras em alguma outra modalidade, como participação em fórum.

Em 58,1% das respostas, constatou-se que existe a crença de que o raciocínio lógico do aluno é mais importante do que a resposta final. Isso permite supor dois casos de avaliação propostos: questões dissertativas corrigidas por professores ou tutores ou questões objetivas com respostas com grau de dificuldade de diferentes pesos na nota final. Em outras palavras, as respostas vão de correta à incorreta, com graus intermediários valendo $\frac{1}{4}$ de ponto, $\frac{1}{2}$ ponto ou $\frac{3}{4}$ de ponto.

Por outro lado, 32,5% das instituições entendem que a resposta correta espelha sempre o raciocínio lógico e que os dois elementos são intercambiáveis. Esse tipo de postura geralmente camufla a chamada *educação tradicional*. Essa linha pedagógica coloca o educador no centro do processo de aprendizagem, apresentando-o como detentor e transmissor do saber. As aulas são expositivas, com foco na memorização de conteúdo, o que dá grande suporte para a manutenção das videoaulas, seguidas de questionários de retenção.

A maioria das IES não percebe que a forma de avaliação espelha sua postura didática-pedagógica, exibindo o grau de conformidade da EAD oferecida não apenas com as diretivas do MEC por meio de seu sistema de avaliação, mas também com uma maior ou menor aproximação da EAD com o sistema presencial.

Sobre os autores

Michel Shpielman

Mestre em Psicologia pela FGV. Ex- diretor de EAD da Universidade Estácio de Sá.

Renato Bulcão de Moraes

Doutor em Educação e Cultura pelo Mackenzie. Graduado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Começou em educação a distância com a produção de vídeos de tele-educação para formação sindical em 1989 para a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Em 1992, participou da Escola do Futuro sob a liderança do Prof. Fredric M. Litto, enquanto exercia funções docentes na Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA-USP). Sua primeira pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) teve como foco objetos de aprendizagem, quando construiu um modelo de educação de geometria para alunos do ensino fundamental, rodando em DOS. A partir de 1998, cumpriu a função de diretor de *marketing* da TV Cultura e, posteriormente, de gerente de projetos especiais da Fundação Roberto Marinho. Voltou à Escola do Futuro em 2003 na qualidade de pesquisador e, em 2005, assumiu a liderança do laboratório de televisão digital. Nesse período, participou do Projeto Tidia EA para desenvolvimento de um AVA brasileiro. Liderou, em 2006, as pesquisas de um sistema de integração entre diversos AVA e o agendamento por celular através de SMS. Desenhou e testou um sistema de aulas de EAD mediante a integração entre um *software* de videoconferência, com retorno de som e imagem para até 120 alunos. Desde 2007, pesquisa as possibilidades de *mobile-learning* e, desde 2010, estuda as causas de evasão no ensino superior. Seus artigos e capítulos de livro vêm sendo publicados desde então. Atualmente, é coordenador de EAD em instituições privadas.

Parte 9

Evasão

Segundo dados do Censo da Educação Superior, no período entre 2011 e 2021, o número de ingressantes em cursos superiores de graduação, na modalidade de educação a distância (EAD), aumentou 474% (Inep, 2023)[1]. O crescimento no número de matrículas na modalidade foi impulsionado pela expansão no número de instituições de ensino superior (IES) credenciadas para a oferta de cursos na modalidade, somado à expansão de cursos e polos.

Compreender o assunto, interpretar dados e implementar ações de mitigação da evasão são essenciais para a manutenção de índices satisfatórios de permanência dos estudantes.

Nesse contexto, a presente edição do Censo EAD.BR, a exemplo das anteriores, apresenta uma análise detalhada de como as IES têm lidado com o tema da evasão.

Segundo Schirmer e Tauchen (2019)[2], a evasão não é meramente uma questão educacional. Ela consiste em um fenômeno complexo produzido por múltiplas causas, e seu enfrentamento exige a compreensão também dos contextos socioeconômico, político e cultural.

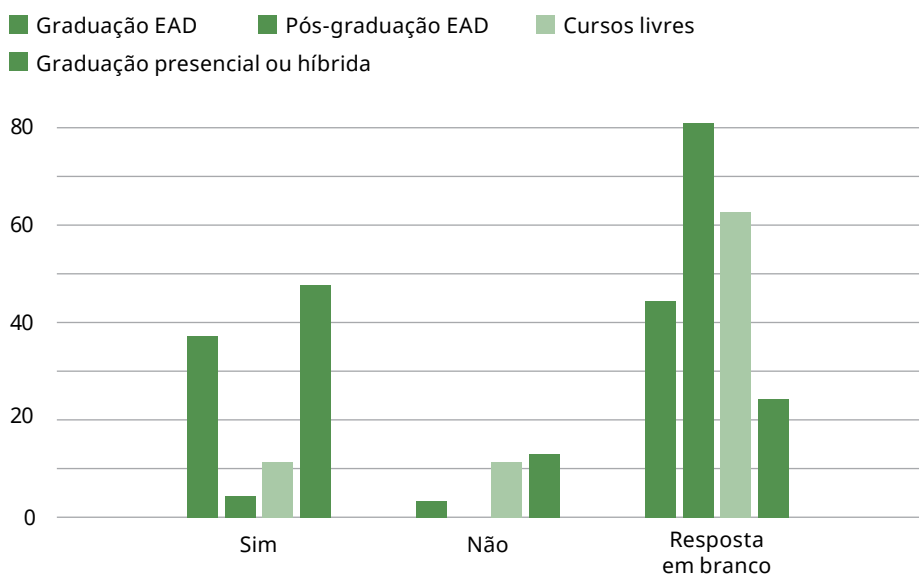
Mazzetto e Carneiro (2002)[3] e Tinto (2003)[4] apontam que a evasão é quase totalmente creditada aos estudantes, mas, considerando suas consequências e seus efeitos, deve ser compreendida como um problema de toda a sociedade.

Os dados coletados e analisados estão representados por um universo de 84 IES respondentes: 40 delas atuam em cursos de graduação na modalidade a distância; 42, em cursos de pós-graduação na mesma modalidade; 27, em cursos de EAD livres; 11, em cursos corporativos; e as 84 IES ofertam cursos presenciais.

As perguntas referentes ao tema da evasão abordam o conhecimento, o percentual, os motivos, os programas e a proposta de predição em andamento ou a ser implementado, o nível operacional das estratégias, os controles, bem como o uso de ferramentas tecnológicas próprias ou de mercado.

Indagadas se conhecem os motivos de evasão, os resultados apresentados foram os seguintes:

Gráfico 9.1 – Razões de evasão nos cursos de EAD

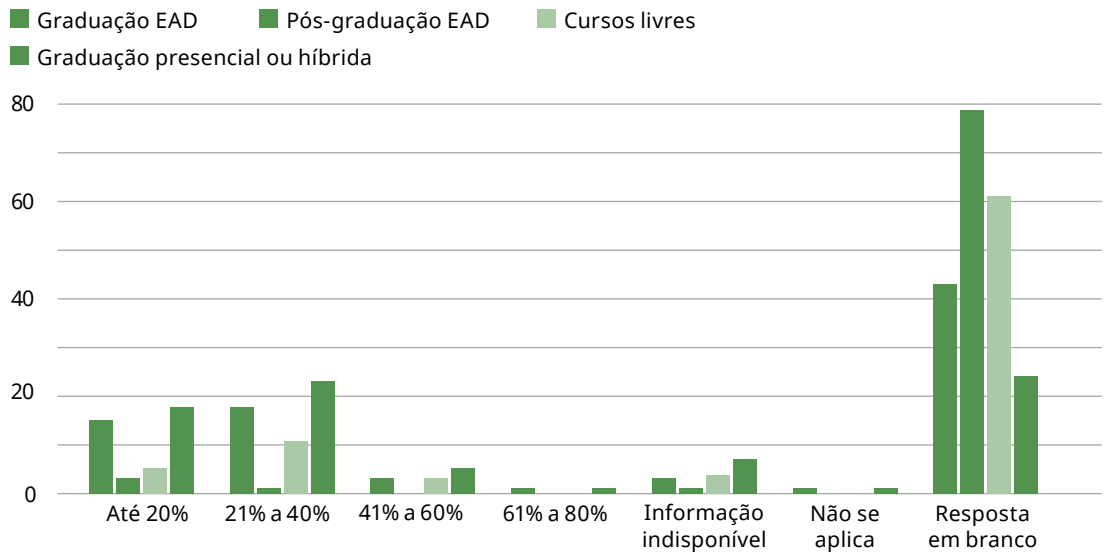


1 Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada. Acesso em: 15 mar. 2024.
2 Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/782. Acesso em: 15 mar. 2024.
3 Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/Lb8kxWnRgJVcbbYFVnnSFpC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 mar. 2024.
4 Diosponível em: https://www.researchgate.net/publication/255589128_Promoting_Student_Retention_Through_Classroom_Practice. Acesso em: 15 mar. 2024.

Excluindo as IES que não responderam à pergunta, categorizadas como *vazia*, observa-se que parte considerável daquelas que atuam com a oferta de cursos de graduação presenciais, híbridos e a distância conhecem os motivos de evasão de seus estudantes. As IES, ao conhecerem os motivos de evasão dos alunos, passam a ter condições de criar estratégias direcionadas às causas da evasão.

Na sequência do questionário, as IES foram indagadas sobre o percentual de evasão em cada uma das modalidades e nos níveis em que atua, e os resultados foram os seguintes:

Gráfico 9.2 – Percentual de evasão em cursos EAD



Observando-se especificamente as modalidades presencial, EAD e híbrida, na proporcionalidade de IES que responderam à pergunta, destaca-se certa semelhança entre os percentuais, o que permite constatar que, independentemente da modalidade, os índices de evasão são parecidos e se concentram na faixa de até 40%.

No que tange aos motivos de evasão, a tabela a seguir mostra um cenário em que prevalecem as questões financeiras, tanto nos cursos presenciais e híbridos quanto na EAD. Especificamente na EAD, observa-se que a falta de adaptação aos modelos pedagógicos, somada às dificuldades com as ferramentas tecnológicas, demonstra o quão ainda é desafiador para a IES superar essa fragilidade. Em comparação às edições anteriores deste censo, verifica-se que os números se assemelham, consolidando, portanto, esses dois fatores como elementos a serem trabalhados internamente.

Tabela 9.1 – Causas de evasão pelos cursos de EAD

	Graduação EAD	Pós-graduação EAD	Cursos livres	Graduação presencial ou híbrida
Questões financeiras	26	2	4	36
Dificuldades com as ferramentas tecnológicas	16	0	8	6
Falta de adaptação à EAD	17	1	9	0
Motivos profissionais	1	0	0	1
Identificação com o curso	1			
Motivos pessoais/Falta de Tempo	1	1	6	29
Vazia	45	80	65	31

A tabela a seguir apresenta um panorama sobre a existência ou o interesse pela implementação de programas e/ou estratégias para o controle da evasão. Das IES que responderam ao questionamento, a maioria adota ou pretende adotar esse tipo de iniciativa para gerenciar o controle de evasão.

Tabela 9.2 – Existência ou interesse de implementação de programas e/ou estratégias de controle de evasão por parte das IES

Respostas	Graduação EAD
Sim. A instituição tem programas e/ou estratégias para o controle da evasão dos estudantes.	15
Não. No momento, a instituição não tem programas e/ou estratégias consolidadas para o controle da evasão dos estudantes e não há previsão para implementá-los.	18
Não. No momento, a instituição não tem programas e/ou estratégias consolidadas para o controle da evasão dos estudantes, mas há previsão para implementá-los.	3
Vazia	44

Quanto ao nível estratégico das IES de controle e monitoramento da evasão, conforme apresentado na tabela a seguir, a maioria das IES respondentes, tanto nas modalidades presencial/híbrida quanto na EAD, está estruturada com base nos níveis estratégicos (alta gestão), tático (coordenadores e docentes) e operacional (técnico-administrativo) na sede da instituição e extensiva aos polos de apoio presenciais.

Tabela 9.3 – Nível estratégico de controle de evasão por parte das IES

	Graduação EAD	Cursos livres	Graduação presencial ou híbrida
Não há estratégias de controle de evasão	2	7	13
Apenas no nível estratégico, ou seja, alta gestão (mantenedora, reitoria, diretorias)	3	1	5
Nos níveis estratégicos (alta gestão) e tático (coordenadores e docentes)	7	3	10
Nos níveis estratégicos (alta gestão), tático (coordenadores e docentes) e operacional (técnico-administrativo) apenas da sede da instituição	6	3	9
Nos níveis estratégicos (alta gestão), tático (coordenadores e docentes) e operacional (técnico-administrativo) na sede da instituição e extensiva aos polos de apoio presenciais	21	0	25
Vazia	45	29	22

O controle da evasão no ensino superior deve ser compreendido como um elemento crucial para o desenvolvimento educacional e social. Diversos estudos destacam que a evasão não apenas compromete os investimentos público e privado em educação, mas também prejudica o potencial de crescimento individual e coletivo dos estudantes. Ela pode estar associada a uma série de fatores complexos, que vão desde questões socioeconômicas até desafios acadêmicos e emocionais. Compreender e abordar esses fatores de maneira holística é essencial para implementar estratégias eficazes de controle da evasão.

Além disso, a retenção de estudantes no ensino superior está intrinsecamente ligada à equidade e à inclusão. Estudos mostram que determinados grupos demográficos enfrentam maiores taxas de evasão, destacando disparidades que precisam ser enfrentadas para garantir que o acesso à educação superior seja verdadeiramente igualitário.

Às IES fica o compromisso da criação de iniciativas como programas de orientação acadêmica, suporte psicossocial, bolsas de estudo e intervenções pedagógicas personalizadas, bem como o comprometimento em adotar estratégias proativas e adaptáveis, baseadas em dados, as quais podem ser fundamentais para antecipar e lidar com os desafios específicos enfrentados pelos estudantes durante sua jornada acadêmica.

Ao compreender a complexidade dos fatores envolvidos e adotar abordagens integradas, é possível criar um ambiente educacional mais inclusivo, justo e propício ao crescimento e sucesso dos estudantes.

Sobre o autor

Evandro Luis Ribeiro

Mestre em Engenharia de Produção. Especialista em Gestão e Liderança Universitária pela Organização Universitária Interamericana (OUI Canadá/UFSC). MBA em Gestão Acadêmica e Universitária. Especialista em Gestão Educacional. Graduado em Pedagogia e em Educação Física. Atualmente, é Coordenador-Geral de Educação a Distância e Docente e Tutor a Distância do Claretiano Centro Universitário; membro do GT-EAD da Associação Nacional de Escolas Católicas (Anec); membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); e membro do Conselho de Ética da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

Parte 10

Perfil do aluno da EAD e os desafios para a gestão educacional

O cenário da educação a distância (EAD) no Brasil, como revelado pela pesquisa da Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED), oferece um panorama detalhado do perfil do aluno EAD e suas implicações para as instituições de ensino superior. Esse perfil, caracterizado por jovens adultos, predominantemente entre 18 e 34 anos, residindo em áreas urbanas, reflete a necessidade de estratégias de ensino adaptadas e inovadoras para atender às suas expectativas e superar desafios específicos.

A predominância de alunos jovens (75% entre 18 e 34 anos) sugere que a EAD é particularmente atraente para essa faixa etária, possivelmente em razão de sua familiaridade com a tecnologia e da necessidade de flexibilidade para conciliar estudos, trabalho e outras atividades.

A motivação desses alunos para escolher a EAD está fortemente ancorada na flexibilidade de horários e na acessibilidade financeira, sugerindo a necessidade de cursos com horários flexíveis e de opções de pagamento ajustadas. Além disso, a possibilidade de conciliar os estudos com o trabalho ressalta a importância de oferecer conteúdo prático e aplicável, alinhado às exigências do mercado de trabalho, para melhorar suas oportunidades de carreira.

A flexibilidade de horário é a principal motivação (70%), indicando que os alunos valorizam a capacidade de adaptar sua educação aos seus horários pessoais e profissionais. O custo mais baixo (50%) e a possibilidade de trabalhar enquanto estuda (40%) refletem preocupações econômicas e práticas dos alunos, destacando a importância da acessibilidade e da aplicabilidade prática da EAD.

No entanto, os alunos de EAD enfrentam desafios como a dificuldade de autodisciplina e a falta de interação direta com professores e colegas. A falta de autodisciplina (60%) é o maior desafio, ressaltando a necessidade de estratégias de ensino que promovam a motivação e a gestão eficaz do tempo. A falta de interação direta com professores e colegas (50%) sugere a necessidade de mais oportunidades de interação e colaboração em cursos EAD. Problemas técnicos (30%) e conteúdo menos envolvente (20%) indicam áreas para melhoria na infraestrutura tecnológica e no *design* de cursos.

Isso sugere uma oportunidade para as instituições investirem em tecnologias que fomentem a interatividade e o engajamento, como fóruns de discussão, aulas ao vivo e materiais de estudo interativos e visuais, incluindo vídeos e *quizzes*.

O *feedback* dos alunos sobre esses programas é essencial para o desenvolvimento contínuo e aperfeiçoamento dos cursos, apontando para a necessidade de canais eficazes de comunicação e implementação de suas sugestões. Ao fazer isso, as instituições podem garantir que seus programas de EAD se mantenham relevantes, eficazes e alinhados às expectativas e necessidades dos alunos, fornecendo-lhes as habilidades e o conhecimento necessários para prosperar em suas carreiras.

Esses *insights* são vitais não apenas para entender o aluno de EAD, mas também para orientar as instituições de ensino superior no desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes e inclusivas, respondendo às dinâmicas em constante evolução do ensino superior e do mercado de trabalho.

Sobre o autor

Diego Figueiredo Dias

Mestre em Teoria Econômica (2008) e graduado em Ciências Econômicas (2006) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). MBA em Gestão Empresarial (2018) pela Fundação Getulio Vargas (FGV). Em seus 17 anos de experiência no ensino superior, assumiu importantes funções, atuando como professor, coordenador de cursos, coordenador de pós-graduação e de polos de EAD em renomadas instituições educacionais brasileiras. Sua trajetória executiva no setor de EAD teve início há 12 anos, como sócio-fundador da VG Educacional, onde atualmente ocupa a posição de CTO. É especialista em tecnologias aplicadas à educação com ampla *expertise* em produção de materiais didáticos para EAD, atuando tanto como conteudista quanto como curador e consultor na área. Adicionalmente, destaca-se como mentor e investidor de *startups* focadas em educação e saúde.

Viviane Gois

Doutora em Tecnologia da Inteligência e *Design* Digital. Mestre em Modelagem Matemática. Graduada em Ciência da Computação. Sócia-fundadora e CEO da VG Educacional. Tem experiência educacional nas modalidades presencial e a distância como professora, gestora e consultora. Integrante do Conselho da Falcons University – o braço da Educação da ONG Gerando Falcões, que tem o propósito de levar educação para todas as favelas do Brasil. Gestora do Instituto Ela no Estado do Paraná. Integrante do Conselho de Inovação da ABED.

Parte 11

Equipes multidisciplinares

Entre as variáveis que impactam consideravelmente a qualidade da educação a distância (EAD) no Brasil, estão os recursos humanos envolvidos na produção de conteúdo, nas atividades de apoio à autoria e nas estratégias e práticas docentes.

As chamadas *equipes multidisciplinares* são atores fundamentais para que a complexidades dos processos de EAD ocorram de maneira satisfatória.

Considerando essas premissas, foram propostas questões para o Censo EAD.BR 2022 com a intenção de investigar:

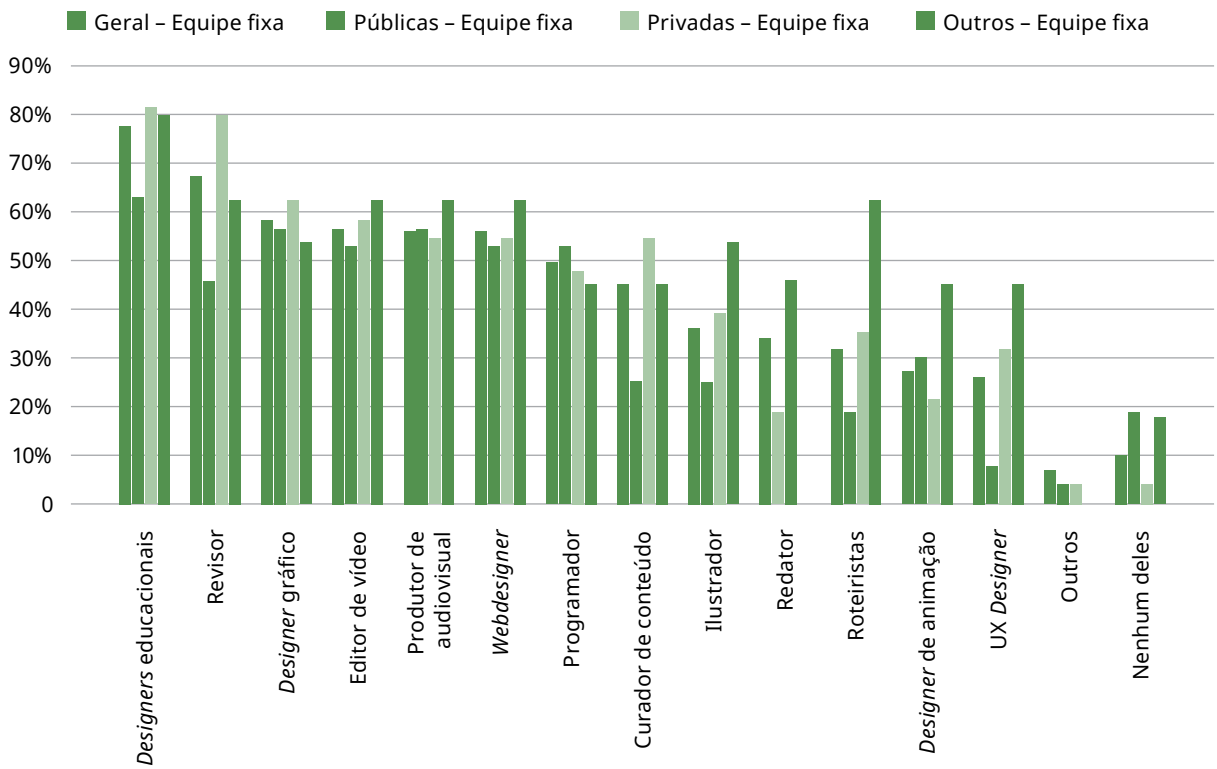
- os profissionais que integram essas equipes e o modo de contratação (efetivo ou por demanda);
- as competências que esses profissionais devem ter e quais tecnologias de apoio estão envolvidas no processo de desenvolvimento dos cursos e conteúdos.

Para a análise, as instituições foram separadas em três grupos conforme o segmento: *públicas*, *privadas* e *outros*, nos quais se incluíram as instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs) e dos conselhos e das organizações não governamentais (ONGs). Uma instituição não respondeu sobre seu segmento e foi incluída no geral, mas não nos gráficos comparativos; e um profissional que atua sozinho e desempenha todos os papéis não foi incluído em nenhuma categoria de segmento.

11.1 Equipe multidisciplinar fixa

Na primeira questão, foi perguntado diretamente quais profissionais estão presentes na equipe fixa da instituição, tendo sido obtidos os seguintes dados em porcentagem:

Gráfico 11.1 – Equipe multidisciplinar fixa



Analisando esses dados, é possível constatar que o profissional mais presente nas equipes multidisciplinares é o *designer* educacional, que chega aos 65% nas instituições públicas e ultrapassa os 80% nas instituições privadas e nas outras. Isso mostra a importância desse profissional para a produção de cursos de EAD. A diferença entre público e privado talvez se explique pela burocracia de contratação no sistema público e pela inexistência desse cargo da descrição das ocupações públicas.

Outro profissional bastante presente é o revisor, que, na maioria das vezes, não atua apenas como revisor de texto, mas também analisa formatos acadêmicos, referências e coerência conceitual. Esse profissional também está mais presente na rede privada, com mais de 80%; na rede pública, o percentual foi de quase 50%.

Os profissionais produtor de áudio e vídeo, editor de vídeo, *design* gráfico e *webdesigner* aparecem em equipes dos três contextos, com valores em torno de 60%. Do mesmo modo, os programadores aparecem em 50% das equipes.

Esses dados revelam a importância da produção audiovisual e da diagramação e identidade visual, assim como a organização em páginas *web* e sua programação.

Já profissionais como curador de conteúdo aparecem com mais frequência em instituições privadas (acima de 50%), ao passo que, nas públicas, esse valor é reduzido praticamente à metade. Isso talvez se explique porque, nas universidades públicas, a pesquisa acaba surgindo dos próprios professores, que já trazem suas referências, a própria rede e seus grupos de pesquisa, não sendo tão comum a figura de alguém que faz essa busca e ampliação de textos e referências. Também se observa essa diferença na presença de ilustradores, que, muitas vezes, são contratados para ilustrações didáticas.

Ainda, há o grupo das instituições dos SNAs e das ONGs, que têm na equipe fixa *designers* de animação, UX *designers* e roteiristas, mas não têm redatores, ou seja, há um indicativo de que, talvez, privilegiem-se materiais mais interativos e imersivos do que textos.

Mesmo com essa valorização dos profissionais, ainda quase 20% das instituições públicas e dos SNAs ou ONGs não têm equipes fixas. Nas instituições privadas, esse número é muito menor que 5%.

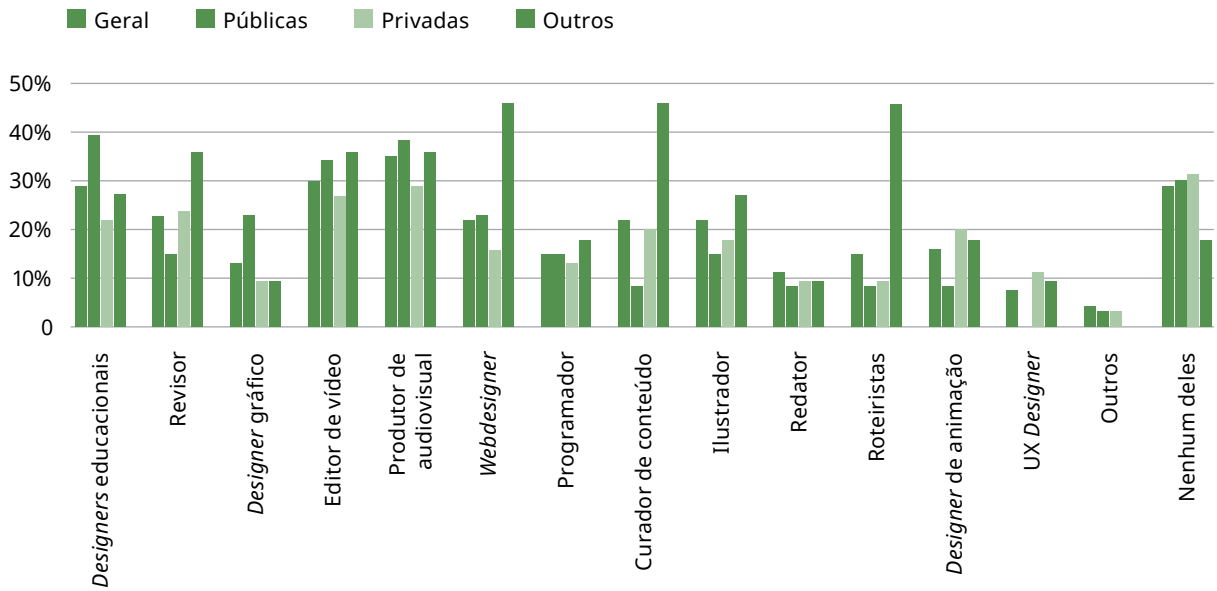
Além dos profissionais sugeridos, obtiveram-se algumas respostas como *outros*, e nelas apareceram principalmente o pedagogo, as equipes acadêmicas ou pedagógicas, os coordenadores, os gestores e os administradores. Registrou-se um ator curioso chamado de *diretor de garantia de aprendizagem*. Em dois casos, apareceram intérpretes de libras e bibliotecários.

Ainda em outros dois casos, o respondente destacou que usam plataformas com material pronto, o que dispensaria os profissionais.

11.2 Contratação por demanda

A segunda questão apresentou os mesmos profissionais, mas foi perguntado quais desses atores são contratados por demanda, e obtiveram-se os seguintes dados em porcentagem:

Gráfico 11.2 – Contrato por demanda



Considerando os dados, os profissionais mais contratados por demanda são os produtores de áudio e vídeo e os editores de vídeo, que chegam a 40%. Nas universidades públicas, também se observa a contratação de *designer* educacional por demanda próximo dos 40%.

Assim como na equipe fixa, nas instituições públicas, o número de profissionais de curadoria e de UX são bem poucos ou inexistentes.

Nas instituições dos SNAs e ONGs e terceiro setor, houve um destaque para a contratação por demanda de revisores, curadores, *webdesigners* e roteiristas.

Também se verifica que, três contextos, 30% responderam que não contratam por demanda.

11.3 Competências necessárias para a equipe multidisciplinar

Nessa questão, destacam-se movimentos do "fazer educativo" desses profissionais, mais especificamente o que se espera da atuação deles nos processos educacionais da EAD:

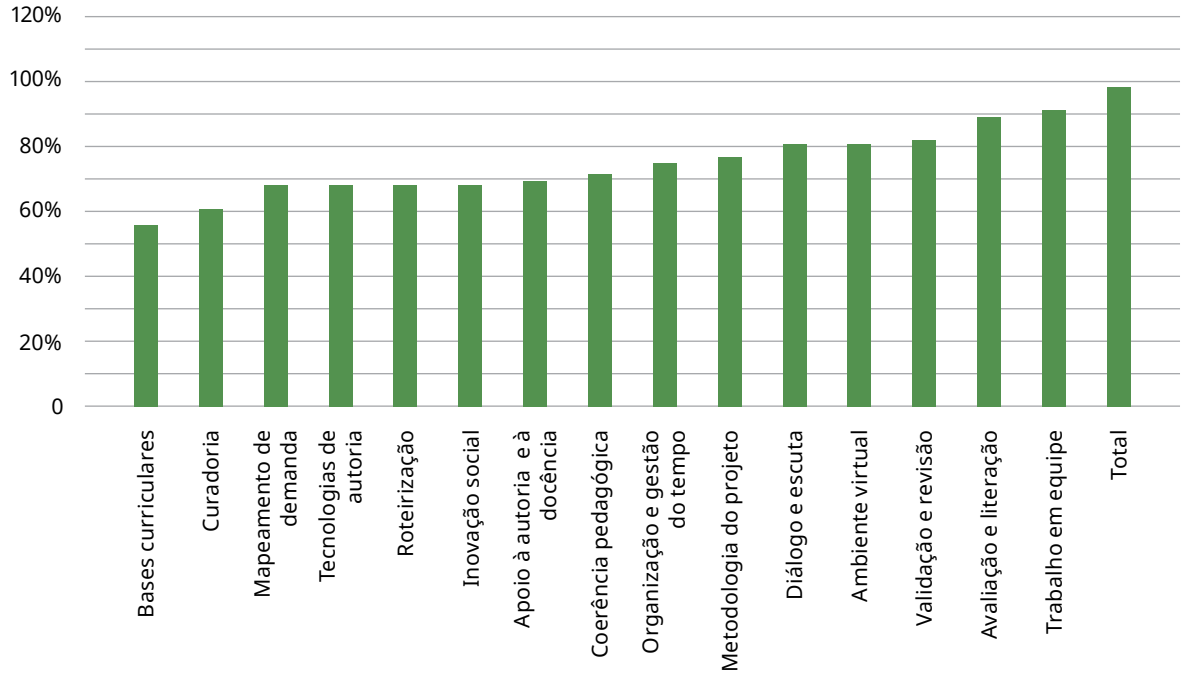
Quadro 11.1 – Demandas dos profissionais elabores de conteúdos para cursos das IES

Competência	Descrição no questionário
Mapear demandas	Saber fazer mapeamento de necessidades e compreensão da demanda da IES.
Conhecer as bases curriculares	Ter conhecimento das legislações e demandas curriculares daquela área de conhecimento.
Cooperação/colaboração	Trabalhar bem em equipe.
Empatia, alteridade e comunicação	Ter capacidade de escuta e diálogo com conteudista e outros profissionais envolvidos.
Organização e gestão do tempo	Ser capaz de gestão de tempo de seu trabalho e de organização da equipe.
Gestão de projetos	Conhecimento de metodologias de projetos para dar visibilidade e aprimorar os processos.
Roteirização	Saber criar roteiros e outros artefatos que detalham as especificações.
Uso de interfaces digitais de autoria	Conhecimento de *softwares* de produção e agregação de conteúdos.
Organização de ambientes virtuais	Saber criar e organizar um ambiente virtual de aprendizagem.
Coerência pedagógica	Saber descrever objetivos ou competências de aprendizagem e propor atividades e avaliações coerentes que evidenciem o desenvolvimento dessas competências.
Curadoria	Saber pesquisar e ampliar o conteúdo proposto com referências atualizadas.
Avaliação e proposta de iteração	Identificar inconsistências e propor melhorias no conteúdo e nas atividades propostos.
Criação de apoios à autoria e à mediação	Antecipar os processos tanto de produção de conteúdo quanto de atuação do tutor/professor propondo materiais de apoio ao trabalho de criação/mediação daquele conteúdo.
Validação e revisão	Ser capaz de revisar conteúdos identificando problemas de forma, coerência, atualização ou plágio.
Inovação social	Ser um profissional capaz de propor projetos de inovação e relevância social.

Também era possível marcar outros e sugerir novas competências, mas isso não aconteceu, o que pode indicar que as competências sugeridas deram conta das possíveis atuações esperadas.

Por meio das respostas das instituições privadas, obtiveram-se os seguintes dados:

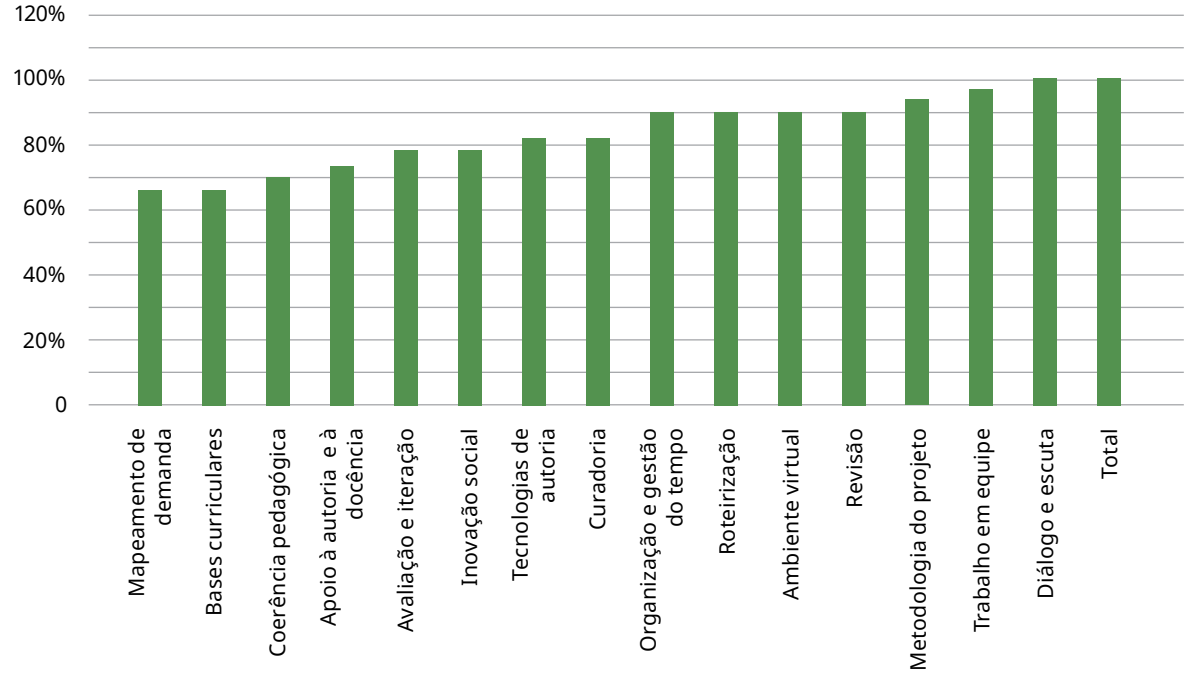
Gráfico 11.3 – Competências: instituições privadas



É possível constatar que todas as competências esperadas das equipes multidisciplinares nas instituições privadas estão acima de 56%, ou seja, não há nenhuma irrelevante. As cinco competências mais assinaladas (acima dos 80%) foram, em ordem decrescente, respectivamente: trabalho em equipe (93%); avaliação e iteração (91%); validação e revisão (84%); organização do ambiente virtual (82%); e diálogo e escuta (82%). Destaca-se a importância das relações e da comunicação, com vistas a perceber incoerências e inconsistências e propor melhorias, além de organizar os recursos e as estruturas do ambiente virtual. As menos assinaladas foram o conhecimento das bases curriculares, a curadoria e o mapeamento de demanda. Infere-se a importância mais imediata para ações no nível micro da produção e revisão de recursos e da comunicação entre pares do que uma visão mais macro do mapeamento e da lógica curricular tanto na pesquisa de conteúdo quanto em sua referência social.

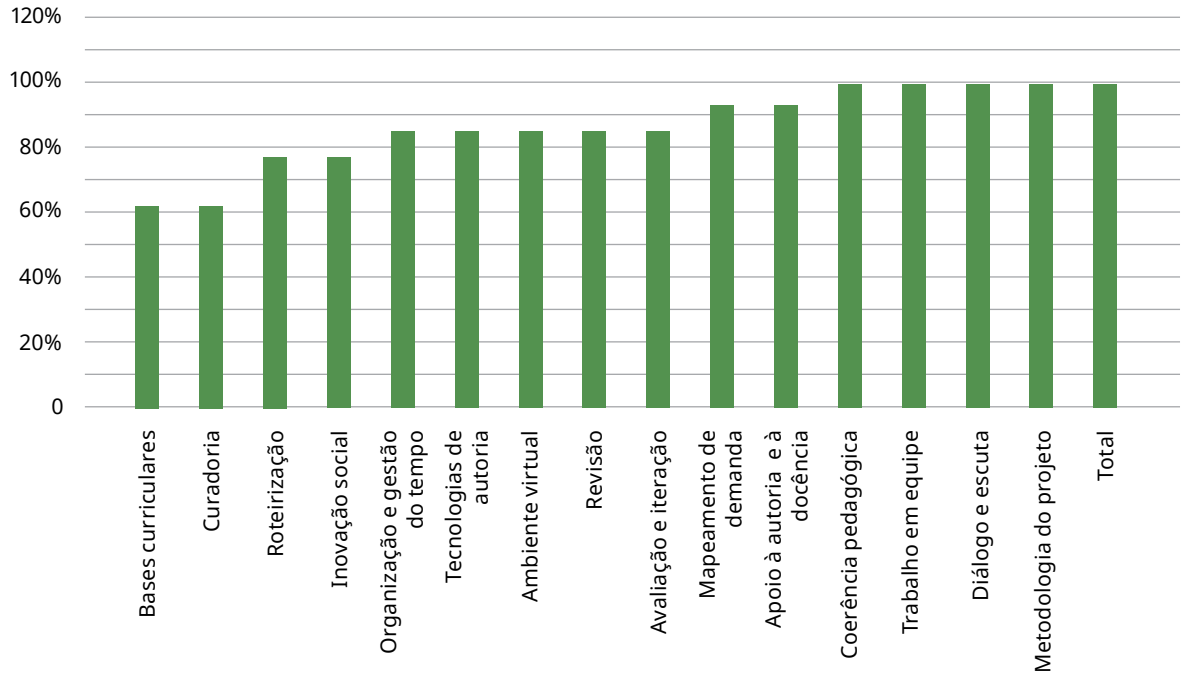
Para representar os dados das instituições públicas, elaborou-se o seguinte gráfico:

Gráfico 11.4 – Competências: instituições públicas



Não se percebe muita diferença entre as competências esperadas da equipe nas instituições públicas e privadas. No caso das públicas, observa-se que todas as competências estão acima de 60%. Foram oito competências assinaladas acima dos 80%; são elas, em ordem decrescente: escuta e diálogo (98%); trabalho em equipe (96%); metodologia de projeto (91%); validação e revisão (90%); organização do ambiente virtual (85%); roteirização (85%); gestão do tempo (85%); e ferramentas de autoria (82%). Também é evidente o foco na comunicação, mas, nesse caso, a importância da escuta e diálogo é quase unânime, destacando-se, ainda, a relevância da metodologia de projeto, da roteirização e da gestão do tempo. Isso dá pistas sobre como é importante explicitar os processos e os cuidados para respeitar os diversos atores nas instituições públicas. As menos assinaladas foram: mapeamento de demanda; bases curriculares; e coerência pedagógica, mesmo assim estão próximas de 70%, com destaque para a importância um pouco maior da Inovação socialmente referenciada (77%) em relação às instituições privadas, que foi de 65%.

Gráfico 11.5 – Competências: ONGs, SNAs e outros



No caso de outras instituições, como ONGs, SNAs e outras, percebe-se que o enfoque na comunicação e nas relações de equipe não muda muito, pois, nesse caso, o resultado foi unânime entre todos os respondentes. Também se destacam a unanimidade das metodologias de projeto e da coerência pedagógica. Estão acima dos 90%: apoio à autoria e à docência (92%) e mapeamento de demanda (92%), e acima dos 80%: avaliação e iteração (84%); revisão (84%); organização do ambiente virtual (84%); tecnologias de autoria (84%); e organização e gestão do tempo. Os únicos itens que ficaram abaixo de 80% foram roteirização e inovação socialmente referenciada, com 77%, e curadoria e bases curriculares, com 60%.

Os três cenários foram relativamente semelhantes: o que mais se destacou foi a valorização da comunicação e menos as questões de conteúdo e de contextualização social. Pode-se inferir o quanto se espera mais dos professores e conteudistas nessas relações, ao passo que, da equipe, espera-se algo mais ligado à comunicação, mas de uma forma ampla, que permita a escuta dos diversos atores.

11.4 Tecnologias e artefatos utilizados no processo de produção da EAD

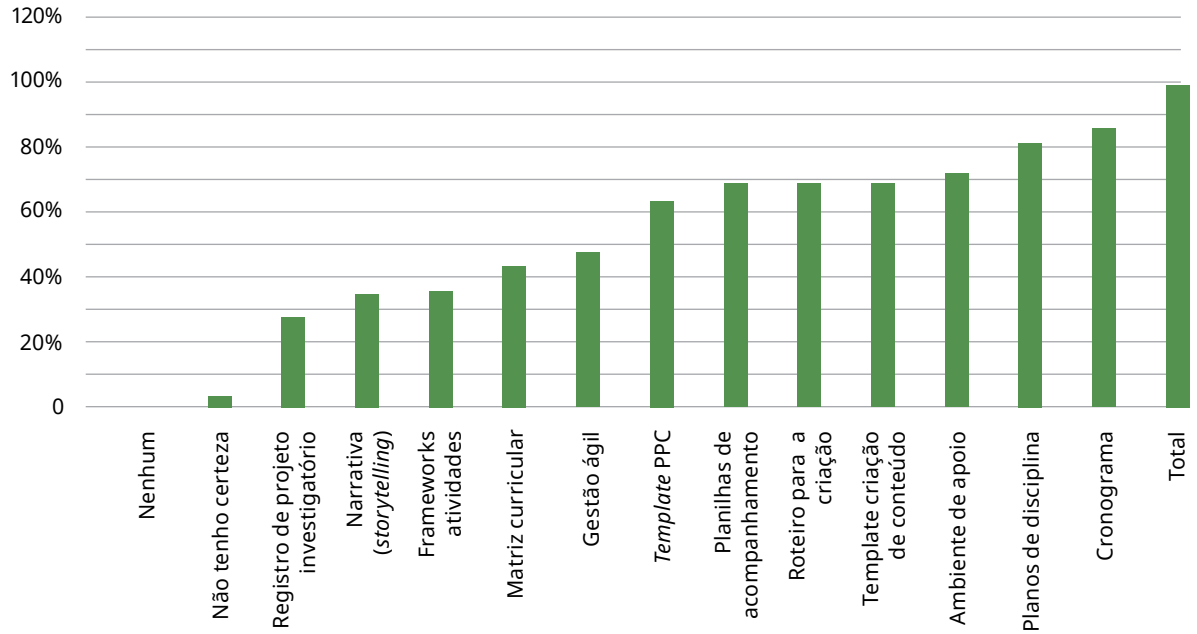
Outra forma de investigar a atuação da equipe multidisciplinar é questionar sobre os artefatos e tecnologias adotados no processo de produção, pois tais interfaces e instrumentos apoiam os processos, podendo torná-los mais visíveis, transparentes e recursivos. Sendo assim, obteve-se o seguinte panorama:

Quadro 11.2 – Artefatos e tecnologias utilizadas nos processos der produção de conteúdos para cursos

Tipo de artefato que aparecia na questão	Informação explicitada por esse artefato
Templates de projetos pedagógicos	Descrição macro do curso
Templates para a criação de conteúdos	Apoio/direcionamento para o conteudista criar seus materiais
Roteiros para a criação de mídias	Detalhamento do produto para apoio da equipe de produção
Templates de matrizes curriculares	Síntese visual da estrutura macro do curso
Planos de disciplinas e módulos	Descrição dos elementos pedagógicos de planejamento do curso/disciplina
Planilhas de acompanhamento	Artefato genérico de acompanhamento que pode ser usado para organização de diversos processo
Frameworks teóricos e práticos como apoio para a criação de atividades	Artefato que ajuda a criar atividades com descrição teórica para orienta a coerência de suas escolhas
Plataformas de gestão de projetos	Interface com campos relativos às fases do projeto para organizar as equipes e todo processo em termos de tempo e dos produtos "entregáveis"
Plataforma de registro para a construção de projetos investigativos	Interface com registros mais detalhados para pesquisar ou ajudar a refletir sobre o próprio processo de produção
Cronogramas	Organização do tempo com a definição de entregas
Plataformas de criação de *storyline*	Organização do processo como uma estrutura lógica/narrativa
Artefatos de gestão ágil (Canvas, Persona, Mapa de empatia, Jornada etc.)	Utilização de artefatos que ajuda a empatizar e imergir mais no contextos e materializar e prototipar soluções de maneira mais rápida e visível
Ambiente virtual de apoio à produção de conteúdo	Uso de ambiente onde os materiais ficam organizados e disponíveis para apoiar o processo

Com os dados coletados, as informações foram assim organizadas:

Gráfico 11.6 – Artefatos utilizados



Todos os respondentes destacam que utilizam, pelo menos, algum desses artefatos e não houve nenhuma inserção de outros; apenas quase 4% declarou que não tinha certeza, pois nem sempre o respondente da instituição está tão próximo dos processos de *design* e de produção da EAD.

Também não houve diferença significativa entre os cenários público e privado.

Contudo, é possível destacar que há cinco grandes abordagens do *design* educacional (Carolei, 2022)[1], as quais podem estar presentes no processo de construção de soluções e ações educacionais. A mais conhecida é a ADDIE (Análise, *Design*, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação), que foi criada para processo de produção de material didático com foco nas produções. Mas, atualmente, também é muito citada a abordagem *design thinking*, apoiando processos de inovação e de gestão ágil de projetos. Há abordagens que tendem à pesquisa do projeto de criação, ajudando a dar mais recursividade e aprofundamento investigativo aos processos de produção, como é o caso do *design science research*. As outras duas abordagens citadas por Carolei (2022) são o *design* especulativo e o *design justice*, mais críticas e radicais no sentido de encontrar soluções educacionais para problemas sociais complexos com intervenções sociais e inovações disruptivas, e isso não foi sugerido em nenhum artefato novo ou interface mais disruptiva.

O que se pode observar é que os artefatos mais presentes são mais organizativos e até diretivos da produção. Os mais citados – acima dos 80% – foram os cronogramas (87%) e os planos de disciplinas (84%). Entre 80% e 60%, foram citados o uso de um ambiente virtual para a organização (74%), os *templates* para a produção de conteúdo e os roteiros para a produção de mídia e planilhas de acompanhamento – todos com 69%. Os *templates* de PPC aparecem com 63%, ainda um pouco distantes da equipe e mais ainda da matriz curricular, que só aparece com 43%, o que revela que, muitas vezes, entende-se a equipe multidisciplinar como um grupo mais focado na produção dos materiais e com menos atuação na construção curricular. Por meio desses dados, ainda é possível concluir que os processos estão um pouco mais focados no planejamento didático mais tradicional e nos modelos ADDIE.

1 Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/13035/1/pcarolei_linamorgado_favan%c3%a7ada_MeetUP22.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

O percentual dos artefatos de gestão ágil, 48%, mostra uma participação de lógicas mais projetuais, mas ainda não atinge os 50%.

Artefatos mais descritivos com estruturas lógicas que esperam promover uma consciência maior da equipe e um apoio à tomada de decisões ainda aparecem abaixo dos 40%: *frameworks* teóricos práticos (37%), *storyline* (34%) e registro de processos investigativos (27%).

11.5 Principais achados e inferências

Com base nos dados obtidos e considerando as limitações interpretativas de questionários, é possível tecer algumas inferências.

Os profissionais da equipe multidisciplinar têm sido cada vez mais valorizados como equipe fixa e estão mais diversificados, com destaque para o *designer* educacional, que ainda tem sua atuação mais voltada à produção de recursos e à comunicação e gestão do processo. Ainda aparecem afastados dos processos curriculares como compreensão sua relevância social e possibilidade de pesquisa e inovação nos processos educacionais.

Sobre a autora

Paula Carolei

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2007), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002) e graduada em Ciências Biológicas pela USP (1994). Trabalha com Tecnologia Educacional desde 1993. Foi coordenadora dos cursos Tecnologias na Aprendizagem e Docência no Ensino Superior do Senac-SP (2008 a 2013) e pesquisadora do Laboratório de Pesquisas em Ambientes Interativos (LPAI) no Senac. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) na área de Tecnologia Educacional da Universidade Aberta e integrante do Grupo de Pesquisa CODE (Comunicação, *Design* e Tecnologias Educacionais), tendo sido coordenadora da graduação em Tecnologia em *Design* Educacional de 2017 a 2020. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação *on-line*, atuando principalmente nos seguintes temas: didática e práticas pedagógicas, novas tecnologias e educação (principalmente EAD *on-line*, gamificação e *design* instrucional), ensino de ciências e biologia, educação simbólica, tecnologias assistivas e inclusão e metodologia de pesquisa (especialmente *design research*).

Parte 12

Os desafios de 2024 na gestão da EAD

O ano de 2023 foi marcado pela divulgação do Censo da Educação Superior do Ministério da Educação (MEC), indicando 72,8% do total de ingressantes de 2022 que optaram pela educação a distância (EAD). E, ainda, registrando a estatística de 56,3% do total de matrículas nas instituições privadas brasileiras em cursos de graduação na modalidade EAD. A sociedade optou pela EAD.

Ao mesmo tempo que divulga o Censo, o MEC publica as Portarias n. 1.838/2023 e n. 2.041/2023, uma para a consulta pública com vistas a coletar sugestões para modificar as normas de regulação sobre a EAD, e a outra sobrestando a autorização de cursos da área da saúde, de licenciaturas e bloqueando instituições de ensino superior (IES) que obtiverem Conceito Institucional de EAD inferior a 4 (quatro) em seus processos de credenciamento.

A força da EAD, sobretudo no setor privado, apresenta, para o cenário da educação superior brasileira, por um lado, o fato de que, para os estudantes, a presencialidade já não é mais uma premissa para o aprendizado e que sua preferência é estudar por meio de aplicativos e ambientes virtuais como uma escolha.

A ida ao *campus* passou a fazer sentido apenas para o que não se opera de maneira satisfatória no mundo digital. Por outro lado, suscitada pelo MEC, começou a ser gestada uma revisão dos marcos regulatórios com novos indicadores a serem aplicados nas operações de cursos a distância, com o argumento de que é necessário promover a qualificação da aprendizagem.

A dinâmica do mercado educacional brasileiro se alterou. Portanto, a profissionalização do setor educacional, numa operação distribuída e de escala, traz a necessidade de implantar novos mecanismos de interação e de gestão, assim como diferentes abordagens de ensino e aprendizagem para se destacar em regiões pequenas, médias ou grandes com tanta competitividade e desafios instaurados no entorno das IES.

Nunca foi tão urgente inserir na pauta dos planejamentos estratégicos o fenômeno de que as tecnologias e a inteligência artificial estão revolucionando a sociedade. Para as IES, o novo cenário tecnológico e os novos hábitos da sociedade exigem a oferta de um novo produto, com inovações nos modelos de negócio a partir das premissas da transformação digital dos processos, dos serviços e das práticas de aprendizagem.

O Censo EAD.BR 2022, realizado pela ABED, no capítulo sobre a gestão da operação EAD, ouviu os participantes sobre quais os aspectos mais relevantes a serem aplicados em uma prática de gestão focada em resultados financeiros e de qualidade em uma operação EAD ou híbrida.

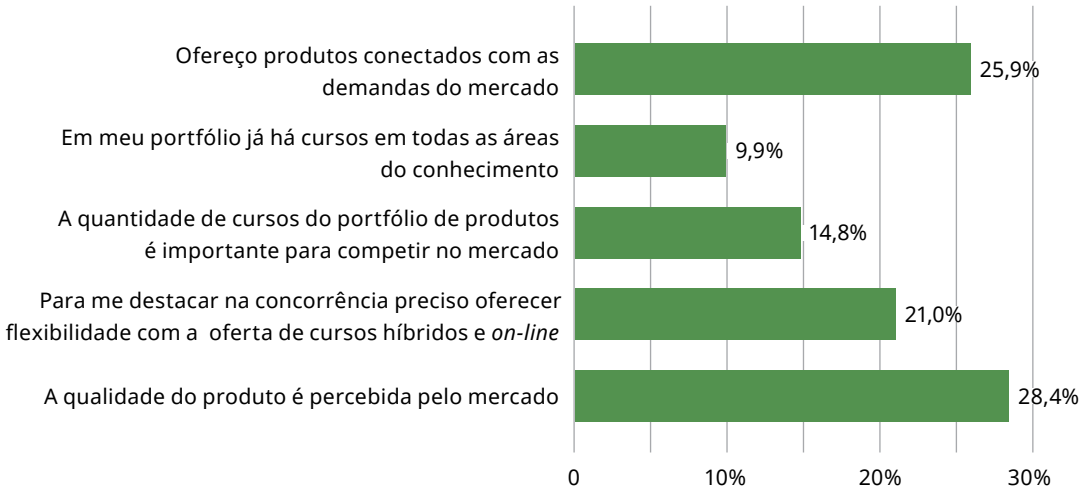
As alternativas para as respostas estavam organizadas nos seguintes graus de importância: 1, que indica a menor importância, até 5, que indica a maior importância das práticas aplicadas nas IES.

Ao serem questionados sobre o portfólio de produtos, os respondentes consideraram de maior importância, quando a qualidade do produto é percebida pelo mercado com (28,4%).

Em seguida, Oferta de produtos na EAD vem a oferta de produtos conectados com as demandas do mercado com (25,9%). O terceiro lugar ficou para a flexibilidade como estratégia de competitividade (21%). Em quarto, a quantidade de cursos no portfólio de produtos (14,8%).

E, por último, ofertar cursos em todas as áreas do conhecimento, com a representatividade de 9,9% da opinião dos participantes.

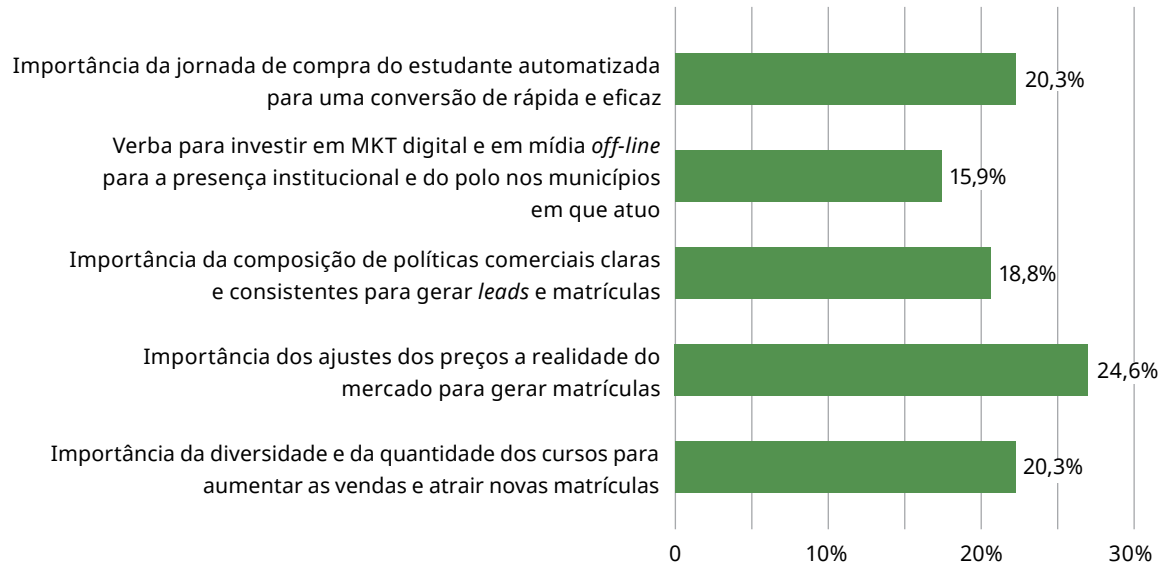
Gráfico 12.1 – Oferta de produtos na EAD



A opinião dos participantes sobre a captação de estudantes obteve as seguintes representatividades:

- importância dos ajustes dos preços à realidade do mercado para gerar matrículas (24,6%);
- importância da diversidade e da qualidade dos cursos para aumentar as verbas e atrair novas matriculas (20,3%);
- importância da jornada de compra do estudante automatizada para uma conversão rápida e eficaz (20,3%);
- políticas comerciais claras e persistentes para gerar *leads* e matrículas (18,8%);
- Importância da verba para *marketing* digital e mídia para a presença da marca e do polo (15,9%).

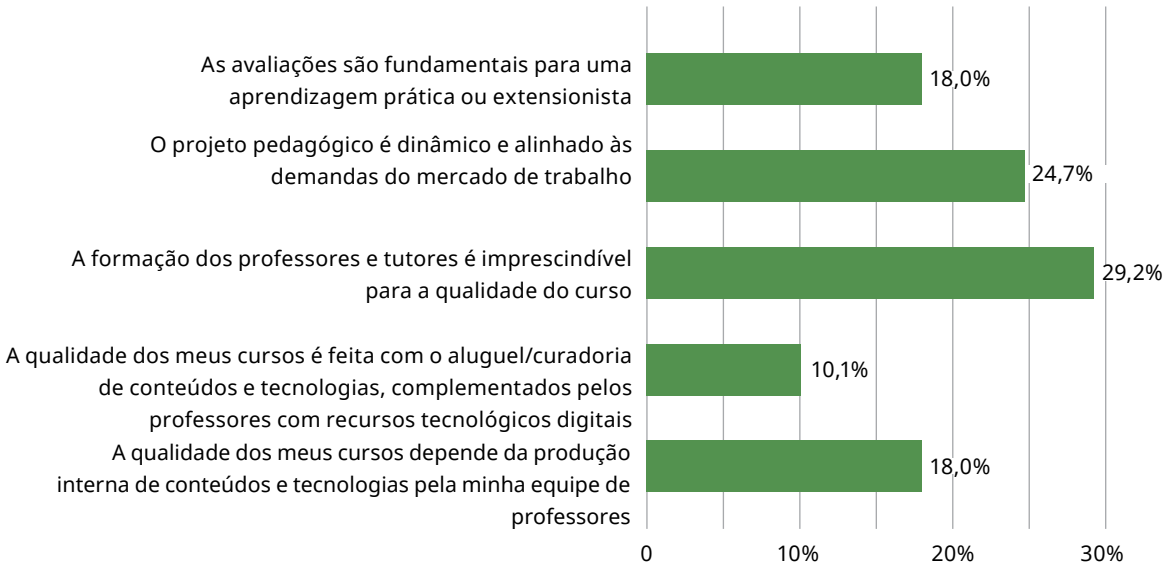
Gráfico 12.2 – Panorama da captação de alunos



Quanto à opinião dos participantes sobre a qualidade dos cursos, tem-se a seguinte classificação em ordem de importância:

- a formação dos professores e tutores é imprescindível para qualidade do curso (29,2%);
- projeto pedagógico dinâmico e alinhado às demandas do mercado de trabalho é importante (24,7%);
- qualidade dos cursos depende da produção interna dos conteúdos e das tecnologias pela minha equipe de professores (18%);
- as avaliações são fundamentais para uma aprendizagem prática ou extensionista (18%);
- aluguel ou curadoria de conteúdos por professores com recursos de tecnologias digitais é relevante (10,1%).

Gráfico 12.3 – Opinião dos participantes quanto à qualidade dos cursos ofertados

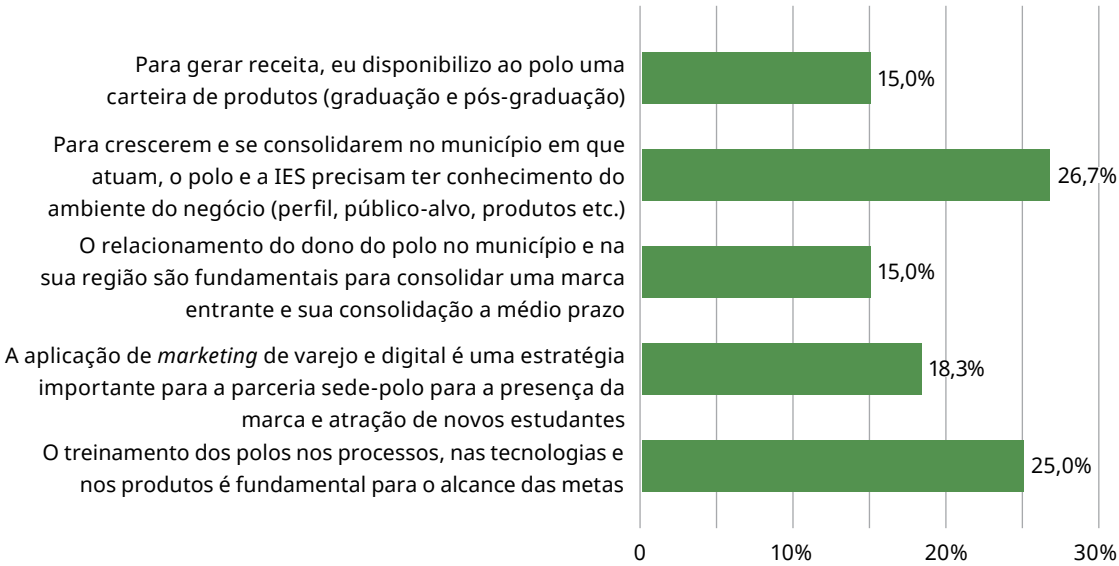


Quando questionados sobre a operação de polos, os participantes consideraram que, para crescer e se consolidar no município em que atuam, o polo e a IES precisam, em primeiro lugar, ter conhecimento do ambiente do negócio – perfil, público-alvo, produtos (26,7%).

Na sequência, responderam que o treinamento dos polos no processo, nas tecnologias e nos produtos é fundamental para o alcance de metas (25%); e indicaram a aplicação de *marketing* de varejo e digital como estratégia de parceria entre sede e polo (18,3%).

O relacionamento do dono do polo com a comunidade (15%) e a carteira de produtos (15%) foram indicados como fatores relevantes para gerar receita para o negócio.

Gráfico 12.4 – Sobre as operações dos polos



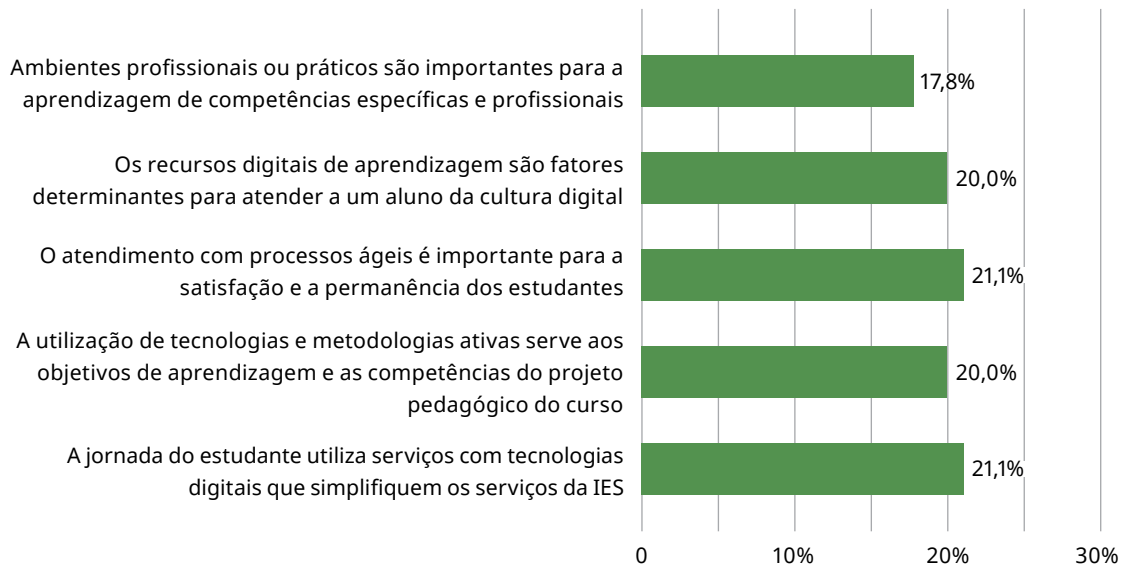
Quando questionados sobre a experiência do estudante, os participantes apresentaram uma opinião muito equilibrada entre as questões formuladas.

O atendimento com processos ágeis é importante para satisfação e permanência dos estudantes (21,1%); com o mesmo percentual de importância, a jornada do estudante que utiliza serviços com tecnologias digitais que simplifiquem os serviços da IES (21,1%).

Os recursos digitais de aprendizagem como fatores determinantes para atender um aluno da cultura digital vêm a seguir (20%), assim como a utilização de tecnologias e metodologias ativas que servem aos objetivos de aprendizagem do PPC.

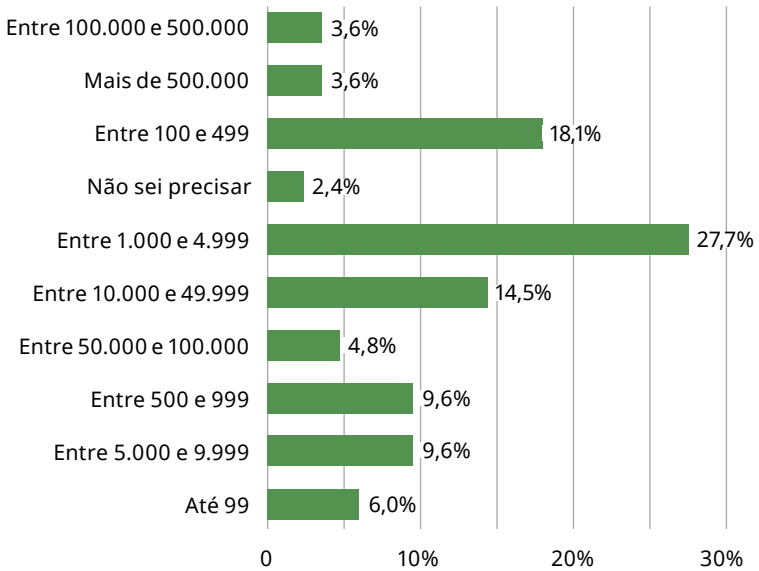
E, por último, ambientes profissionais ou práticos como importantes para desenvolver as competências específicas e profissionais (17%).

Gráfico 12.5 – Experiência de estudantes nos cursos



As IES participantes do levantamento feito pela ABED informaram a escala de alunos atendidos pela modalidade EAD, e percebe-se uma variação de números entre as IES de pequeno porte e as de grande porte, destacando-se que 7,2% detêm de 100.000 a 500.000 estudantes; 27,7%, de 1.000 a 4.999 estudantes; e 14,5%, de 10.000 a 49.000 estudantes.

Gráfico 12.6 – Proporção de alunos em cursos de IES de pequeno a grande porte



Os dados do Censo EAD.BR 2022 demonstram que a gestão das operações a distância é um cenário altamente profissionalizado, o que requer que as IES atuem com visão sistêmica e de maneira rápida diante das constantes transformações do mercado. Para a inovação da gestão da operação e da aprendizagem, os participantes indicam os seguintes caminhos como vitais para a sobrevivência e competitividade no setor:

1. **Ensino orientado a competências e portfólio de produtos**: atuar a partir das demandas do mundo do trabalho e da sociedade.
2. **Flexibilidade** com a combinação da oferta, da carga horária dos projetos de curso, de tecnologias e metodologias, em formato presencial ou a distância.
3. **Modelos pedagógicos** com qualificação de professores e tutores, conteúdos e avaliações, tecnologias e aplicativos que precisam convergir para a qualificação da aprendizagem.
4. **Migração digital** dos processos da jornada do estudante – aplicados desde o *site* de inscrição até a diplomação.
5. **Polo** é uma unidade de negócio que viabiliza a operação de aprendizagem. A infraestrutura de pessoas, de tecnologia e de processos são vitais para a presença da marca e para o crescimento de matrículas.
6. **Marketing de varejo e digital** são estratégias para a geração de *leads* e de matrículas.
7. **Preço e promoção**: adequação dos preços e de políticas comerciais ao mercado e às praças para competitividade da marca.

Sobre os autores

Jucimara Roesler

Doutora em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Realizou pesquisa pós-doutoral pela Universidade Complutense de Madrid. É membro do Comitê Científico da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), Reitora do Unihorizontes e Consultora da Hoper Educação.

João Vianney

Doutor em Ciências Humanas e mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É consultor da Hoper Educação. Foi coordenador do LED-UFSC e diretor da Unisul Virtual.

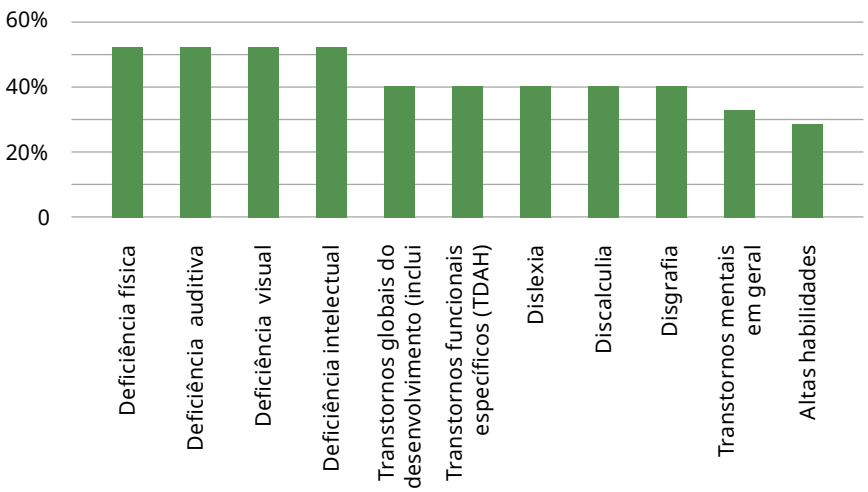
Parte 13

Frequência das especificidades mapeadas entre alunos

A análise das especificidades mapeadas entre os estudantes pelas instituições de ensino superior (IES) revela uma variedade de necessidades específicas identificadas. Aqui estão as especificidades mais frequentes:

- **Deficiências (física, Auditiva, Visual, Intelectual)**: essas quatro categorias de deficiências foram agrupadas e mencionadas 52 vezes cada. Isso indica uma alta prevalência de estudantes com deficiências físicas, auditivas, visuais e intelectuais nas IES. A identificação dessas necessidades é crucial para garantir a acessibilidade e o suporte adequados, como recursos de aprendizado adaptados, tecnologias assistivas e métodos pedagógicos inclusivos.
- **Transtornos globais do desenvolvimento (inclusão de autismo, síndrome de Asperger)**: com 40 menções, essa categoria inclui condições como o transtorno do espectro autista (TEA) e a síndrome de Asperger. Esses estudantes podem requerer abordagens educacionais especializadas como ajustes nas práticas e metodologias de ensino para acomodar seu estilo de aprendizagem e suas necessidades de comunicação.
- **Transtornos funcionais específicos (TDAH, dislexia, discalculia, disgrafia)**: esses transtornos, mencionados 40 vezes, incluem condições como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia e disgrafia. Métodos de ensino adaptativos, tempo adicional em avaliações, recursos visuais e auditivos aprimorados e estratégias específicas para lidar com dificuldades de aprendizagem podem ser necessários para o apoio a esse público.

Gráfico 13.1 – Frequência das especificidades mapeadas entre alunos

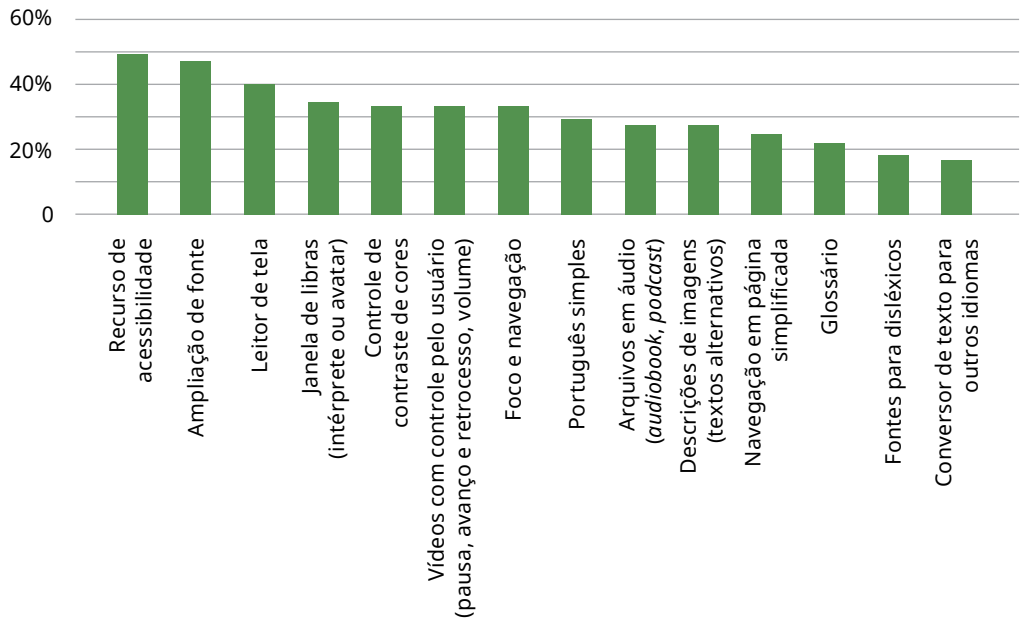


A identificação e o mapeamento dessas especificidades são essenciais para promover uma educação inclusiva e acessível. Elas permitem que as IES desenvolvam estratégias e recursos adaptados para atender às diversas necessidades dos estudantes, garantindo uma experiência de aprendizado equitativa e enriquecedora para todas as pessoas.

13.1 Recursos de acessibilidade

Recursos como leitores de tela, ampliação de fonte e descrições de imagens (textos alternativos) são vitais para estudantes com deficiências visuais, e os recursos de áudio e interpretação em libras atendem pessoas com deficiências auditivas. A presença de recursos de navegação simplificada e controle de contraste de cores também sugere uma consideração pelas necessidades de alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas cognitivos.

Gráfico 13.2 – Frequência dos recursos de acessibilidade no AVA



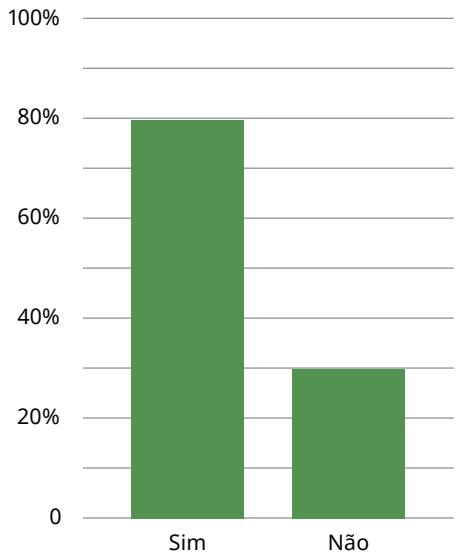
O gráfico ilustra a diversidade e a frequência dos recursos de acessibilidade implementados nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) das IES. A presença de uma variedade de recursos reflete um esforço significativo das instituições para tornar a educação a distância (EAD) mais inclusiva e acessível para todos os alunos, especialmente aqueles com alguma deficiência.

A alta frequência de alguns recursos indica sua importância e eficácia percebida no atendimento às necessidades dos alunos. No entanto, a variedade de recursos também aponta para a complexidade de abordar adequadamente todas as formas de necessidades de acessibilidade.

13.2 Área de apoio

Ao se formular a questão: “A sua IES conta com uma área especializada para apoio aos alunos da educação especial na EAD?”, obteve-se o seguinte indicador:

Gráfico 13.3 – Porcentagem de instituições com área especializada para apoio na EAD



O gráfico oferece uma visão importante sobre a infraestrutura de apoio disponível para alunos da educação especial nas IES. A presença de áreas especializadas é um indicativo de um compromisso com a inclusão e a capacidade de atender adequadamente às necessidades desses alunos.

A comparação entre o número de instituições que possuem e as que não possuem tais áreas especializadas pode destacar como está estruturado o setor educacional. Instituições com áreas especializadas provavelmente têm melhores condições de oferecer um suporte mais efetivo e personalizado, que pode incluir serviços de tutoria especializada, tecnologias assistivas, adaptações curriculares, entre outros.

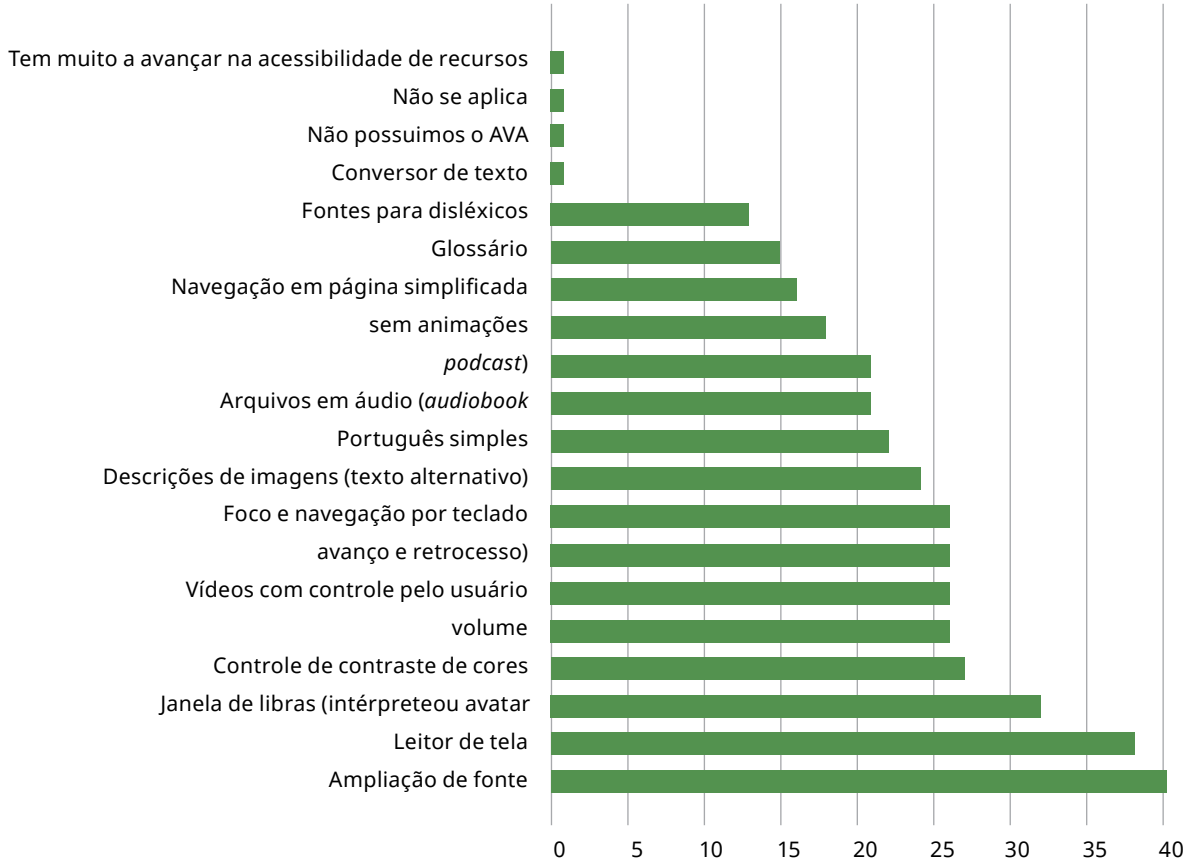
Ter uma área de atendimento especializada contribui para a organização das estratégias didático-pedagógicas como suporte mais assertivo aos alunos com necessidades especiais, o que pode ser realizado, muitas vezes, de maneira reativa ou não adequada quando não há profissionais dedicados a esse atendimento.

Quando perguntadas sobre a quantidade de estudantes da educação especial que estiveram matriculados em cursos regulamentados no decorrer do ano de 2022 totalmente à distância, verifica-se que ainda há um número significativo de instituições que não fazem esse tipo de levantamento e controle. De um total de 84 instituições consultadas, 61 delas não informaram (72,6% do universo pesquisado). Entre as que fazem esse levantamento, a quantidade de estudantes total indicada pelas instituições supera 10.000 pessoas.

Ao se questionar se o AVA da IES estava equipado com recursos de acessibilidade, apenas 60 instituições relataram. Os recursos mais citados e que estão apresentados no gráfico a seguir foram: ampliação de fonte, leitor de tela, janela de libras e controle de contrastes.

A seguir, o gráfico de barras mostra a frequência dos diferentes recursos de acessibilidade disponíveis no AVA das IES.

Gráfico 13.4 – Infraestrutura de apoio disponível para alunos da educação especial nas IES



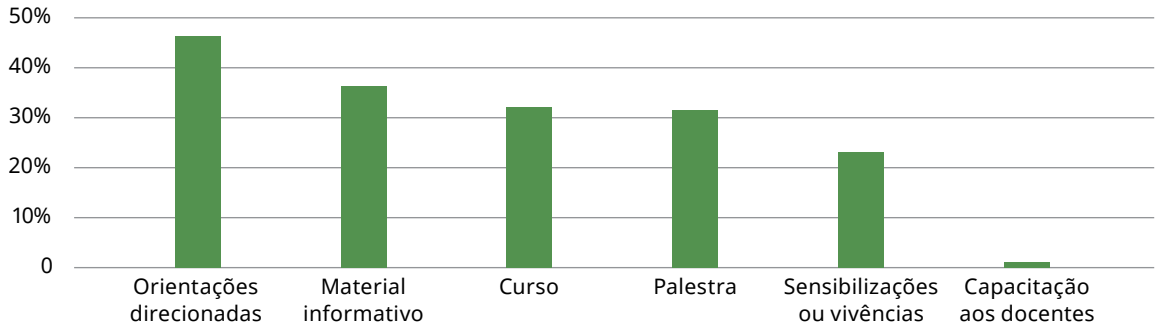
A seguir, listam-se os recursos de acessibilidade que podem ser disponibilizados no AVA de uma IES:

- Ampliação de fonte.
- Arquivos em áudio (*audiobook*, *podcast*).
- Controle de contraste de cores.
- Conversor de texto para outros idiomas.
- Descrições de imagens (textos alternativos).
- Foco e navegação por teclado.
- Fontes para disléxicos.
- Glossário.
- Janela de libras (intérprete ou avatar).
- Leitor de tela.
- Navegação em página simplificada (poucos elementos visuais, sem animações).
- Português simples.
- Vídeos com controle pelo usuário (pausa, avanço e retrocesso, volume).

Outro ponto importante explorado no Censo EAD.BR 2022 foi a questão do corpo docente. Havia o interesse em se conhecer os tipos de formação ou a orientação dada aos professores/tutores das IES sobre como atender o público-alvo da educação especial. Entre as instituições respondentes, 57 (67,9% do universo pesquisado) listaram as seguintes iniciativas: curso, palestra, material informativo, orientações direcionadas, sensibilizações ou vivências.

Organizando as respostas mais recorrentes, obteve-se o gráfico a seguir, que fornece uma visão abrangente dos tipos de formação e orientação oferecidos pelas IES para capacitar professores e tutores no atendimento ao público-alvo da educação especial. A variedade e a frequência dessas formações refletem o compromisso das instituições com a educação inclusiva e a melhoria contínua da qualidade do ensino para estudantes com deficiência.

Gráfico 13.5 – Tipos de formação/orientação para professores/tutores



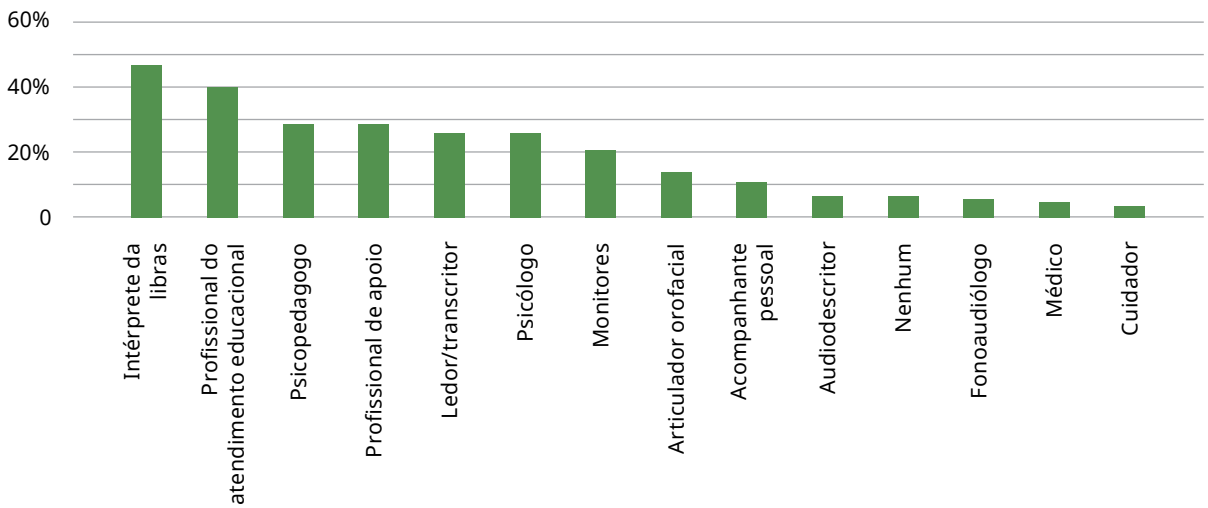
A análise do gráfico revela que certos tipos de formação, como orientações direcionadas e materiais informativos, são mais prevalentes, sugerindo que as instituições priorizam recursos que são práticos e facilmente aplicáveis no dia a dia educacional.

A frequência desses tipos de formação também indica uma conscientização crescente sobre a importância de abordagens especializadas e adaptativas no ensino.

13.3 Apoio especializado

Além de saber sobre a capacitação de professores, questionou-se sobre os apoios humanos especializados que as IES oferecem ao estudante com deficiência. Entre as 56 instituições respondentes (66,7% do universo pesquisado), foram listadas as iniciativas de intérprete da libras, profissional de apoio, monitores, psicopedagogo, entre outros. As respostas foram organizadas por recorrência no gráfico a seguir, que oferece uma visão sobre as diferentes formas de apoio humano especializado disponíveis nas IES para estudantes com deficiência.

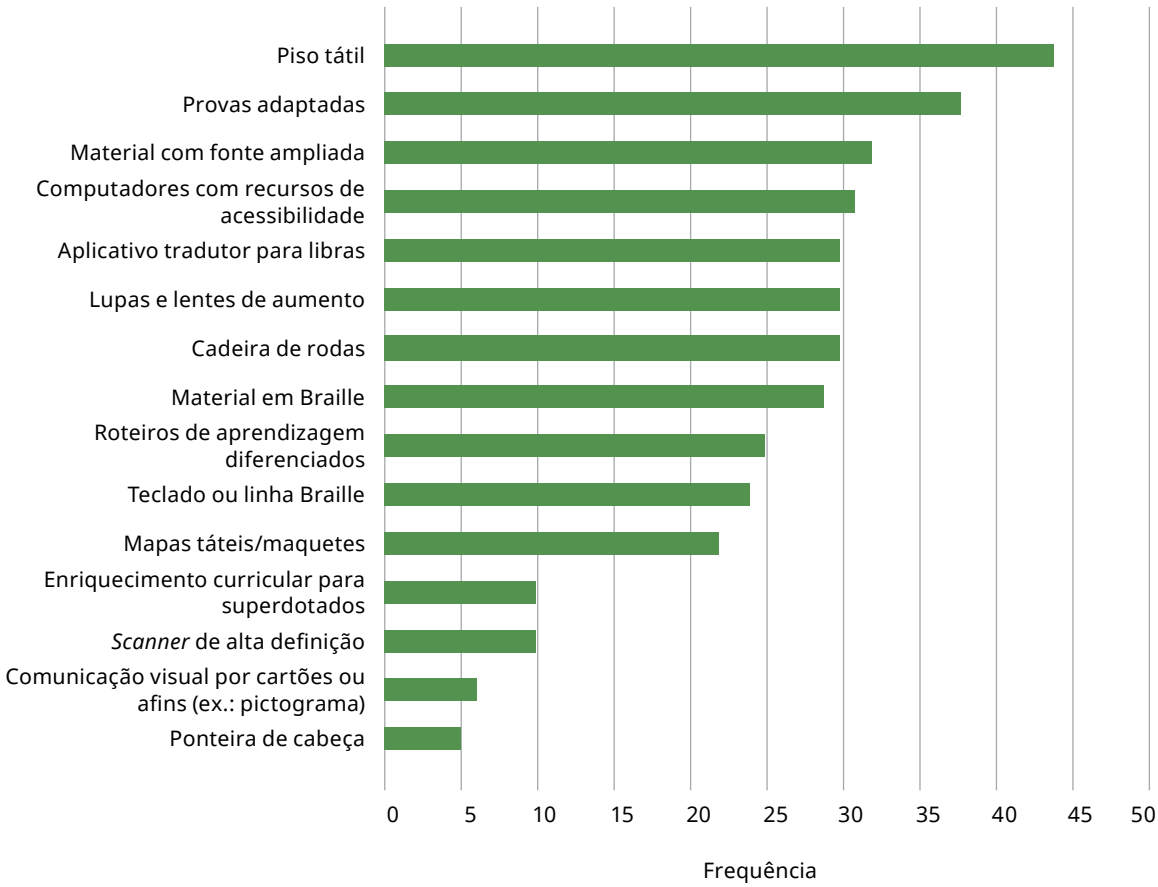
Gráfico 13.6 – Tipos de apoio humano especializado para estudantes com necessidades especiais



A análise do gráfico revela que alguns tipos de apoio, como profissionais de atendimento educacional especializado e intérpretes, são mais comuns, indicando um foco nas necessidades práticas e imediatas dos alunos. A presença de uma gama diversificada de apoios sugere uma abordagem abrangente para atender às variadas necessidades dos estudantes desde o apoio acadêmico.

O Censo EAD.BR 2022 também buscou ampliar o entendimento das demais acessibilidades utilizadas pelas IES, fora do contexto AVA. Ao serem perguntadas sobre os tipos de recursos tecnológicos de acessibilidade oferecidos a estudantes com deficiência, tivemos as seguintes respostas por parte das instituições consultadas: piso tátil, provas adaptadas, materiais com fonte ampliada, computadores com recursos de acessibilidade, aplicativo tradutor para libras, lupas e lentes de aumento, cadeira de rodas e material em Braille são os que aparecem com maior frequência entre as IES respondentes.

Gráfico 13.7 – Frequência *versus* recursos tecnológicos de acessibilidade oferecidos ao público alvo da educação especial, além do AVA



Sobre os autores

Karina Nones Tomelin

Educadora, psicóloga, pedagoga, mestre em Educação. Atuou da educação básica à pós-graduação na docência e em cargos de gestão em diferentes instituições. Desenvolveu projetos voltados à formação de professores e apoio ao estudante. Autora dos livros: *Layouts criativos para aulas inovadoras* (2023); *+100 ideias inspiradoras para suas aulas* (2022); *100 ideias inspiradoras para suas aulas* (2021). Coautora de *Aprendizagem digital* (2021); e *Mentores e suas histórias inspiradoras* (2021). Idealizadora do Educabox, um *app* gratuito de microaprendizagens para docentes. Atualmente é palestrante, sócia da B42 EdTech, professora dos cursos de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), do Instituto Singularidades e do Biopark, colunista da *Revista Ensino Superior* com o quadro: Docência no Divã e Conselheira na Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

Rodrigo de Camargo Credidio

Comunicólogo, educador e consultor em acessibilidade. Nasceu com má-formação no pé esquerdo e "se redescobriu" em 2014, fundando a consultoria Goodbros. Atualmente, é consultor e instrutor nos temas Empatia, Acessibilidade e Comunicação Inclusiva, com foco em desenho universal. É professor da Fundação Dom Cabral e ministra oficinas e aulas sob demanda em instituições de ensino e empresas. Tem experiência de 20 anos em *marketing* e comunicação de grandes empresas e agências de publicidade. É formado em Comunicação Social (ESPM), com pós-graduação em Administração de Empresas (FGV) e especialização no Empretec pelo Sebrae SP. Tem formações complementares em Emprego Apoiado, Teatro de Improviso e Neurociências. É um dos autores do livro *Experiência do colaborador: na teoria e muita prática*, lançado em 2022 pela Rokkets Editora. É cocriador da "Oficina de Empatia", reconhecida em 2020 como iniciativa inclusiva pelo Selo Municipal de Direitos Humanos e Diversidade, concedido pela Prefeitura de São Paulo.

Parte 14

Presencialidade nos cursos EAD

A presencialidade nos cursos de educação a distância (EAD) é determinada por diversos dispositivos legais que orientam as instituições sobre a necessidade de encontros presenciais e as possibilidades de atuação dos polos em seu papel de apoio ao estudante. Embora os instrumentos avaliativos de reconhecimento e autorização de cursos (Inep/MEC) não observem diretamente esse ponto como um indicador, por vezes, há na verificação *in loco* questionamentos sobre o cumprimento desse requisito, geralmente orientado pelo Despacho Saneador evocando a Portaria Normativa n. 11, de 20 de junho de 2017[1]. Na própria portaria, é citado um leque de atividades que são consideradas atividades presenciais possíveis para cursos EAD:

> Art. 8º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas no PDI e PCC, serão realizadas na sede da IES, nos polos EaD ou em ambiente profissional, conforme definido pelas DCN.

Nesse sentido, o Censo EAD buscou compreender como as instituições estão atuando com os polos e a sede em relação à presencialidade do curso. Vale destacar que a flexibilização de aulas remotas durante a pandemia promoveu um ambiente favorável à maior flexibilização para os cursos EAD com certa presencialidade obrigatória antes da pandemia, uma vez que, historicamente, o comportamento das instituições era o uso do polo para realização de matrículas e aplicação de avaliações. Com a retomada da presencialidade nos cursos e com a Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE)[2], que dispõe sobre a curricularização de extensão, todas as instituições estão, de certo modo, obrigadas a manter algum tipo de atividade presencial para cursos EAD, seja em sua sede, sejam em seus polos. Esse tem sido um novo desafio para os cursos EAD.

Nesta pesquisa, como filtro principal identificou-se que apenas 46% das instituições respondentes informaram que o projeto de EAD contempla atividades presenciais. Tal fato desperta a atenção, uma vez que, como citado anteriormente, diversas diretrizes determinam a obrigatoriedade da presencialidade em cursos EAD.

Sobre o momento em que ocorrem os encontros presenciais, percebe-se que as instituições de ensino públicas federais optam por encontros presenciais no início do curso/disciplina, por outro lado, instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs) optam pelo momento presencial ao final do curso/disciplina. Sobre as instituições privadas com ou sem fins lucrativos, há uma distribuição dos resultados muito próxima, com o momento presencial se concentrando, em sua maior parte, também ao final do curso.

1 BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 11, de 20 de junho de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 21 jun. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 fev. 2024.

2 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 19 nov. 2018. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROEX/curricularizacao_rces007_18.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.

Gráfico de mapa de calor 14.1 – Ocasiões de cursos/disciplinas em que ocorrem momentos presenciais

	No início da oferta do curso/disciplina	Durante a oferta do curso/disciplina	Ao final da oferta do curso/disciplina	Sob demanda	Não respondeu
Instituição educacional pública federal	100,00%	100,00%	100,00%	33,33%	0,00%
Instituição educacional pública estadual	33,33%	66,67%	50,00%	33,33%	0,00%
Instituição educacional privada sem fins lucrativos (comunitária, confessional, filantrópica)	6,25%	68,75%	43,75%	18,75%	6,25%
Instituição educacional privada com fins lucrativos (escola, centro de treinamento, instituto de ensino)	7,14%	78,57%	21,43%	14,29%	7,14%
Instituição do SNAs (SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAT, SEBRAE etc.)	0,00%	100,00%	100,00%	0,00%	0,00%

Poucas instituições optam por encontros presenciais sob demanda, o que revela que as instituições que ofertam momentos presenciais vinculam os encontros em momentos específicos do curso, demonstrando melhor planejamento e previsibilidade.

A realização das provas de forma presencial é uma prática muito utilizada entre as instituições, como forma de verificar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos ou de checar a identidade dos alunos que realizam as provas. Nesse sentido, o Censo aponta que, entre as instituições respondentes com atividades presenciais, 77% promovem encontros presenciais para realização de avaliações e outras atividades, e apenas 8% usam os encontros exclusivamente para realização de provas. Com isso, verifica-se que as avaliações ainda são o principal motivo para o estudante estar presente no polo ou na sede. Contudo, o fato de apenas 8% dos respondentes se limitarem à prova presencial, indica que as instituições diversificam o motivo da presencialidade do curso e o uso do polo ou da sede para alunos da EAD.

Ainda sobre a questão das avaliações, 43% das instituições respondentes que aplicam provas nos polos ou na sede partem da premissa de que a avaliação tem como objetivo verificar a eficácia do ensino. Por outro lado, 46% partem da premissa de que a avaliação tem como objetivo buscar a qualificação do aluno e apenas 10% utilizam a prova unicamente como método de aprovação do aluno para outra fase. Esses dados apontam que as instituições que utilizam a presencialidade para provas têm objetivos diferentes para o processo avaliativo presencial, e não sendo este necessariamente apenas um instrumento de aprovação ou reprovação.

Ao ser abordada a questão das avaliações para os estudantes, destaca-se que, realmente, o conteúdo, o método e os objetivos de avaliações podem apresentar intenções diversas. Além disso, a avaliação tradicional composta por provas geralmente extensas tem sido alvo de grande debate nos últimos anos, algo que coloca em xeque o protagonismo das provas como instrumento avaliativo. Contudo, a prova ainda é um método de grande importância para o desenvolvimento discente, principalmente porque exames como Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ou de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) são aplicados aos discentes e impactam a vida profissional dos estudantes e a reputação da instituição de ensino superior (IES). Portanto, torna-se fundamental o preparo dos discentes para esse objetivo. Ainda sobre a questão das provas, um modelo muito utilizado, inclusive o ENADE, baseia-se na Teoria de Resposta ao Item (TRI). De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (Inep)[3], o TRI é um conjunto de modelos matemáticos que busca representar a relação entre a probabilidade de o participante responder corretamente a uma questão e seu conhecimento na área em que está sendo avaliado. Nesse sentido, entre as instituições respondentes que aplicam provas presenciais, apenas 4% afirmaram que não há modelo melhor que o TRI para parametrização de uma avaliação. Por sua vez, 93% afirmaram que a TRI é um modelo ideal de avaliação, mas que depende do objetivo que o educador procura realizar. Portanto, observa-se que não há uma percepção única por parte das IES participantes do Censo EAD.BR 2022 sobre a importância das avaliações com a modelagem TRI, mesmo diante de diversos exames oficiais que utilizam esse método.

Um dos grandes impactos sobre a presencialidade em cursos de educação a distância foi a nova regulamentação sobre as práticas extensionistas. De acordo a Resolução n. 7/2018, as instituições de ensino devem destinar uma parte da carga horária do curso para as atividades de extensão de modo presencial. O processo de curricularização de extensão foi previsto em 2019, mas aplicado a partir de dezembro de 2022. Uma vez que se trata de uma obrigatoriedade, buscou-se compreender como as IES desenvolveram tais atividades no ano de 2023.

Entre as instituições respondentes que oferecem atividades presenciais, 77% usam os encontros para prática de extensão e outra atividade, e apenas 2% delas utilizam encontros presenciais exclusivamente para esse fim somados com atividades complementares. Portanto, evidencia-se que as instituições ainda não se adaptaram totalmente a esse novo cenário, principalmente porque é difícil para algumas delas a viabilização de atividades de caráter extensionistas longe de sua sede. Esse ponto passa a ser um grande desafio para a educação a distância.

Diante do aumento do número de cursos EAD nas áreas de engenharia e de saúde, os encontros para atividades práticas e laboratórios se tornaram fundamentais para garantir o processo de ensino-aprendizagem e, até mesmo, uma forma de diferencial competitivo entre as instituições, pois oferecer uma estrutura física bem equipada pode gerar maior valor agregado ao curso. Entre as instituições respondentes, 74% delas utilizam os encontros presenciais para práticas profissionais ou experimentos em laboratório. Entretanto, entre estas apenas 82% têm controle sobre a presencialidade, ou seja, tais práticas podem não ser obrigatórias em algumas instituições.

Ao se questionar sobre a carga horária destinada à presencialidade do curso, 28% das instituições respondentes utilizam até 10% da carga horária do curso para atividades presenciais e 38% destinam a carga entre 20% e 40% para atividades presenciais. Portanto, percebe-se que boa parte das instituições vão além do mínimo de 10% de carga horária estipulada para atividades de extensão que deve ser presencial. Essa tendência de aumento da presencialidade, embora possa onerar financeiramente a operação EAD, por outro lado tende a combater a evasão dos egressos e promover melhor experiência universitária.

Em suma, verifica-se que as instituições buscam promover diferentes atividades presenciais e que o polo atua como um apoio ao estudante de maneira diversificada e dentro do previsto pela diretriz do MEC sobre a presencialidade de cursos EAD. As práticas de extensão ainda são um grande gargalo para instituições, pois dependem de um planejamento acadêmico e logístico, algo que se torna complexo dependendo das regiões de residência dos estudantes que estão sob responsabilidade dos polos. Por fim, a presencialidade da EAD pode ser um diferencial competitivo para instituições, que podem promover engajamento dos estudantes e impacto social por meio das atividades de extensão, tornando a presencialidade uma experiência rica para o aluno e até mesmo uma forma de *branding* para as IES em locais longe de sua sede.

3 BRASIL. Veja como funciona a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI). **Serviços e Informações do Brasil**, 13 out. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/10/entenda-como-e-calculada-a-nota-do-enem. Acesso em: 18 fev. 2024.

Sobre os autores

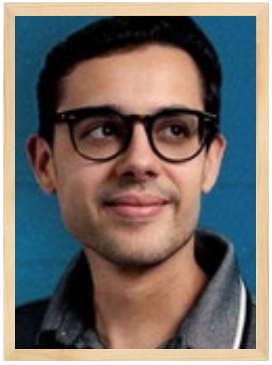
Dyjalma Antonio Bassoli

Doutor em Ciências pela Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC-USP). Mestre em Bioengenharia pela USP. Graduado em Fisioterapia (1990) e licenciado em Biologia (2006). Membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis – Inep/MEC), Coordenador-Geral de EAD do Centro Universitário Cesmac e membro do Conselho de Ética e Qualidade da ABED. Professor universitário desde 1992, gestor universitário desde 1998 e gestor de educação a distância desde 2002.

Edileine Vieira Machado da Silva

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Mestre em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Graduada em Letras (1990) e em Pedagogia (2004). Membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis – Inep/MEC). Coordenadora das Licenciaturas Letras e Pedagogia modalidade EAD do Centro Universitário Cesmac. Professora universitária desde 1995.

Leandro Ortunes



Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Consultor em tecnologias educacionais. Conselheiro de novos negócios no Instituto Sidarta. Assessor pedagógico na Beta Assessoria. Avaliador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Membro do Conselho de Ética da ABED.

Sérgio Venancio da Silva

Mestre em Engenharia Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (EPUSP). Bacharel em Química (1988) e Engenharia de Produção (2021) e licenciado em Química (2003) e Pedagogia (2017). Membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis – Inep/MEC). Editor de periódico eletrônico (OJS/PKP). Coordenador do curso de Engenharia de Produção do Centro Universitário Cesmac. Professor universitário desde 2007 e professor universitário EAD desde 2013.

Parte 15

Ensino híbrido

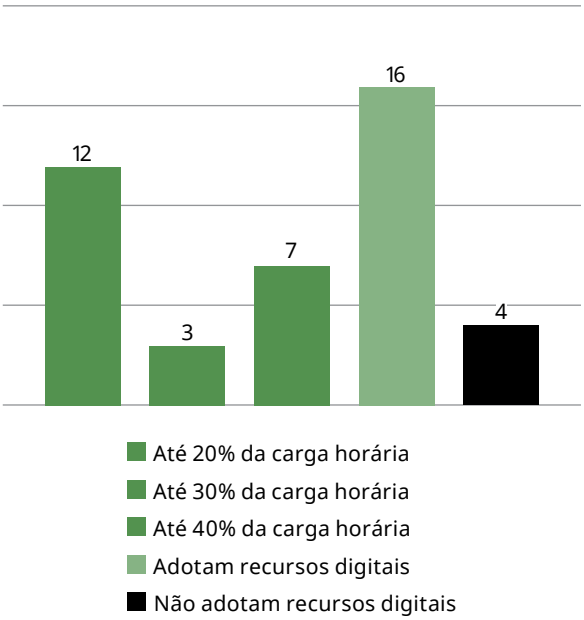
Ensino híbrido é uma expressão cada vez mais popular utilizada para descrever uma abordagem de ensino que combina métodos de ensino presencial com métodos de ensino *on-line*. No contexto histórico do Brasil, os cursos de nível superior se enquadram em duas modalidades: presencial e a distância. Contudo, a Portaria n. 2.117/2019 do Ministério da Educação (MEC) estabelece que os cursos presenciais podem ter até 40% de sua carga horária total na modalidade a distância, desde que em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas de cada curso. De maneira semelhante, a Portaria Normativa n. 742/2018 do MEC determina que cursos a distância podem oferecer até 30% de sua carga horária na modalidade presencial.

Com o intuito de garantir que essa flexibilidade seja usada para além de uma simples combinação de momentos presenciais e virtuais no processo de ensino, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou um projeto de resolução em que propõe diretrizes nacionais para o ensino e aprendizado híbrido na educação superior (Parecer CNE/CP n. 34/2023). Nessa proposta, o CNE orienta que o processo híbrido de ensino e aprendizagem seja usado em prol de uma educação inovadora, com currículos estruturados por competências e alunos assumindo o protagonismo em seu próprio desenvolvimento.

O Censo EAD.BR 2022 contribui para essa discussão, oferecendo uma compreensão de como as instituições de ensino brasileiras estão implementando o ensino híbrido em seus cursos presenciais. Foram consultadas 84 instituições associadas à ABED, incluindo instituições formais de educação superior, empresas privadas, instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs) e órgãos governamentais de ensino. As análises a seguir consideraram somente aquelas que efetivamente relataram como praticam o ensino híbrido.

Entre as 42 instituições que informaram o grau de digitalização de seus cursos presenciais, 22 delas (52,4%) oferecem entre 20 e 40% de carga horária total na modalidade a distância, como mostra o gráfico a seguir. Todavia, mesmo que não registrando carga horária a distância específica, 16 instituições (38,1%) indicaram fazer uso de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), conteúdos *on-line* ou outros recursos digitais. Apenas 9,5% das instituições de ensino superior (IES) respondentes afirmaram não adotar qualquer recurso digital.

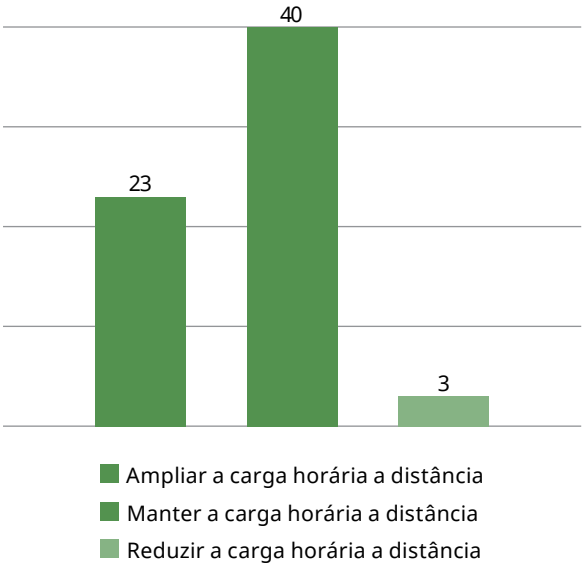
Gráfico 15.1 – Grau de digitalização dos cursos presenciais



Entre as IES formais, como faculdades, centros universitários e universidades, independentemente de serem públicas ou privadas, todas apresentam algum grau de digitalização de seus cursos presenciais. Entre elas, 69% registram carga horária a distância em seus cursos e 31% apenas utilizam alguma tecnologia de apoio à aprendizagem.

Um ponto crucial destacado pela pesquisa é que a maioria dessas instituições (95,5%) expressa a intenção de ampliar ou manter a carga horária a distância nos cursos presencias, conforme evidenciado pelo gráfico a seguir. Notavelmente, apenas três instituições privadas de ensino superior indicaram uma intenção de reduzir essa carga horária.

Gráfico 15.2 – Planejamento para os cursos presenciais no próximo ano



Da mesma maneira, a maioria das instituições (84,8%) expressa a intenção de manter a carga horária presencial em seus cursos a distância. Apenas duas instituições dos SNAs indicaram a intenção de ampliação. Entre as oito IES que planejam praticar alguma redução de carga horária presencial em cursos a distância, sete pretendem ampliar a carga horária a distância em cursos presenciais.

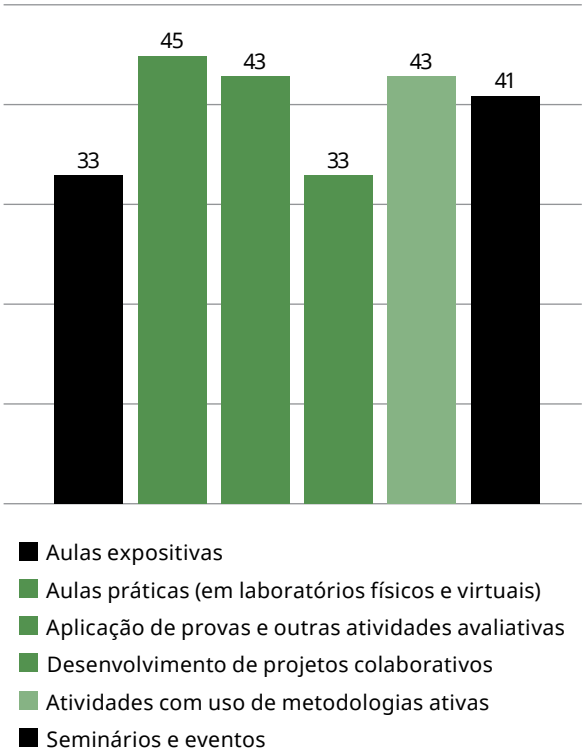
Algumas instituições oferecem aos seus alunos a possibilidade de escolha da modalidade em que desejam cursar as disciplinas. Das 70 instituições que responderam à questão da flexibilidade de modalidade, 17 (24,3%) afirmaram que essa escolha é possível em algumas disciplinas, ao passo que 6 (8,6%) mencionaram que é possível em todas as disciplinas, conforme ilustra o gráfico que segue. Geralmente, essa flexibilidade ocorre quando a instituição tem um mesmo curso nas modalidades presencial e a distância. Portanto, não surpreende que 47 instituições (67,1%) não ofereçam essa opção.

Gráfico 15.3 – Flexibilidade para o aluno escolher a modalidade das disciplinas

Independentemente da modalidade de ensino das disciplinas, as instituições também destacaram que atividades são realizadas nos momentos presenciais de seus cursos híbridos. Nesse aspecto, as instituições puderam marcar todas as opções aplicáveis. Entre as 58 respondentes, 14 instituições (24%) pertencentes ao ensino superior formal marcaram todas as seis opções.

O gráfico a seguir apresenta as atividades presenciais nos cursos híbridos mais citadas pelas instituições, sejam atividades realizadas na sede, seja nos polos de apoio presencial. Observa-se que a realização de atividades de aprendizagem, como aulas práticas em laboratórios físicos e virtuais, supera o uso dos momentos presencias para atividades avaliativas, como as provas. De maneira semelhante, o uso de metodologias ativas e de desenvolvimento de projetos colaborativos nos momentos presenciais superam as aulas expositivas. Esses dados sugerem que o ensino híbrido no Brasil está se afastando do modelo tradicional de ensino superior, no qual o docente é um mero transmissor de conhecimento para alunos passivos e em que a aprendizagem é avaliada por meio de testes padronizados.

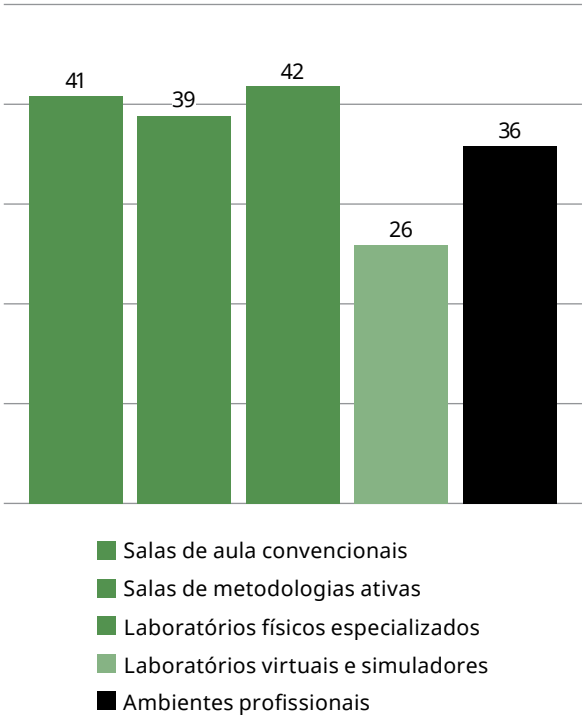
Gráfico 15.4 – Atividades realizadas nos momentos presenciais nos cursos híbridos



Quanto aos espaços usados nos momentos presenciais, observa-se certo equilíbrio entre o uso de salas de aula convencionais e laboratórios físicos disponíveis na sede ou nos polos de apoio presencial, conforme indicado por cerca de 70% das 57 instituições que responderam a essa questão. Em seguida, como demonstrado adiante no próximo gráfico, as salas de metodologias ativas foram citadas por 68,4% das instituições e o uso de ambientes profissionais foi destacado por 63,2% delas, evidenciando o compromisso dessas instituições tanto em investir em espaços próprios quanto em estabelecer parcerias para ambientes complementares.

Outro ponto relevante é a adoção de laboratórios físicos especializados, destacada por 73,7% dos respondentes a essa questão, reforçando a compreensão de que momentos presenciais são usados para atividades práticas. Contudo, os laboratórios virtuais e simuladores foram mencionados por menos da metade das instituições. Vale ressaltar que apenas 5 instituições (8,8%) informaram utilizar exclusivamente as salas de aulas convencionais para o ensino híbrido.

Gráfico 15.5 – Espaços de aprendizagem nos cursos híbridos



Os dados coletados pelo Censo EAD.BR, tanto nesta edição de 2022 quanto nas anteriores, permitem a conclusão segura de que o futuro do ensino superior no Brasil é, de fato, híbrido. Contudo, para que as instituições possam verdadeiramente implementar modelos inovadores de ensino híbrido, conforme proposto pelo projeto de resolução do CNE, será crucial revisar os instrumentos de avaliação de cursos de graduação usados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e eliminar indicadores específicos de modalidade. Esses instrumentos têm um papel fundamental na orientação das práticas das IES, que sempre buscam um bom desempenho nas avaliações de seus cursos.

Sobre os autores

Fabrício Lazilha

Mestre em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2002). Especialista em Análise de Sistemas pelo Centro Universitário de Maringá (1998) e em Educação a Distância pelo Senac-PR (2007). Graduado em Tecnologia em Processamento de Dados pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1995) e em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (2016). Atuou como Diretor Executivo de EAD na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Foi Diretor de Cursos Híbridos da Unicesumar, onde atuou por 24 anos nas áreas de tecnologia, serviços acadêmicos e como Diretor de EAD. Atualmente, é Diretor de Planejamento Acadêmico na Vitru Educação.

Marcos André Silveira Kutova

Doutor em Geografia, na linha de pesquisa de Análise Espacial, pela PUC Minas (2013). Mestre em Ciência da Computação pela Universidade de São Paulo (1999). Especialista em Gestão de Negócios pela Fundação Dom Cabral (2006). É professor de Ciência da Computação e Secretário de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da PUC Minas.

Parte 16

Curricularização

A curricularização da extensão no âmbito da educação a distância (EAD) tem emergido como uma temática de relevância crescente no contexto das instituições de ensino superior (IES) no Brasil. Esse fenômeno refere-se à incorporação mais estruturada e sistemática da extensão universitária nos currículos dos cursos a distância, promovendo uma ampliação significativa das interações entre a academia e a sociedade. Diante desse cenário, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) incorporou ao Censo EAD.BR 2022 uma série de questões destinadas a explorar os desafios e as oportunidades associados à curricularização da extensão no contexto específico da EAD no país.

O propósito subjacente a essas perguntas era aprofundar a compreensão dos seguintes aspectos relacionados à operacionalização desse processo:

- formalização das evidências;
- forma de distribuição da carga horária extensionista;
- acompanhamento e avaliação das atividades;
- posicionamento das atividades dentro dos quadrantes híbridos.

A taxa de resposta situou-se em torno de 10% da amostra total. Entre as respostas obtidas, mesmo diante do número reduzido de participantes, destacam-se alguns aspectos de relevância. Notavelmente, a maioria dos respondentes (80%) adota algum sistema para formalizar as evidências associadas à curricularização da extensão, evidenciando uma preocupação em manter informações precisas e uma gestão eficiente da operacionalização.

No que tange à distribuição da carga horária extensionista, a maioria das IES participantes (75%) incorpora parte dessa carga horária às disciplinas, e todas elas fazem uso de sistemas informatizados para gerenciar as evidências relacionadas a esse processo.

É digno de nota que todas as IES participantes envolvem, de alguma forma, professores no acompanhamento das atividades extensionistas. Em alguns casos, há também a colaboração de tutores ou profissionais especializados em extensão.

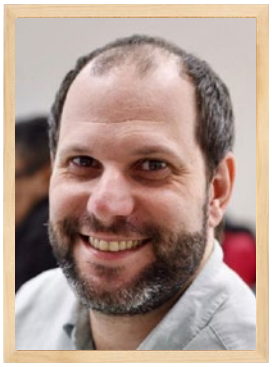
A baixa adesão ao Censo pode ser atribuída a dois possíveis motivos. Primeiramente, a ausência de uma definição clara sobre como as IES estão implementando a curricularização da extensão pode ter gerado hesitação entre os respondentes. Além disso, a falta de divulgação efetiva do tema dentro das próprias instituições pode ter contribuído para que um número reduzido de pessoas esteja ciente do processo operacional em andamento.

A conclusão que se extrai é que a temática da curricularização da extensão ainda representa um desafio para as IES. Ao mesmo tempo, é possível observar alguns aspectos positivos em relação àquelas instituições que apresentam maior clareza na operacionalização desse processo. Destacam-se práticas como o uso de sistemas para acompanhamento, gestão e documentação das atividades extensionistas, indicando um progresso significativo na busca por uma integração mais efetiva entre extensão e currículo.

A curricularização da extensão no ensino superior proporciona uma integração eficaz entre teoria e prática, permitindo que os estudantes apliquem conhecimentos em projetos práticos que abordam desafios reais nas comunidades. Essa abordagem se fortalece ainda mais no uso de ferramentas que possam apoiar a gestão, escala e aplicação, de modo não apenas a enriquecer a formação acadêmica do estudante, mas também de desenvolver habilidades socioemocionais e éticas, além de promover um forte engajamento social, construindo pontes entre a academia e a sociedade. Os resultados futuros precisarão também mapear os benefícios que incluem a formação cidadã, a valorização da responsabilidade social, a promoção da inovação e pesquisa aplicada, a melhoria na qualidade do ensino e o reconhecimento acadêmico, contribuindo para a formação de profissionais mais completos e conscientes de seu papel na sociedade.

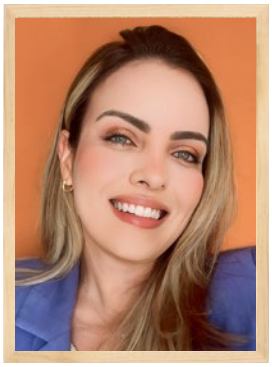
Sobre os autores

João Saenger



Gerente Global de Sucesso do Cliente na Dreamshaper. Tem formação nas áreas de administração e *marketing* de serviços pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Mestre em Administração pela Université de Poitier e em Gestão de Negócios pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Profissional com mais de 15 anos de experiência em funções de docência, coordenação, direção e consultoria executiva de instituições de ensino superior.

Eline Cavalcanti



Mestranda em Informática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Tecnologia da Informação para Educação pela UFRJ e em Marketing Digital pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Graduada em Comunicação Social pela PUC-Rio. Atua no setor de educação superior há mais de 15 anos e é Diretora Sênior Global de Go-to-Market na Dreamshaper. Foi responsável pela administração dos projetos da área de inovação, com ênfase ao projeto de P&D da PUC-Rio. Coordenou o setor de Ensino a Distância, a Gerência de Relações Institucionais pelas Organizações Hélio Alonso de Educação e Cultura (FACHA) e respondeu pela Gerência de Tecnologia Educacional da organização. Fundadora da Elfus (*e-learning for us*), uma *startup* que transformou a educação por meio da tecnologia e gestão até o ano de 2019. Realizou mais de 79 projetos de consultoria em diferentes instituições de ensino até o ano de 2017. Foi Diretora de Canais e Parcerias na D2L Brasil.

Parte 17

Caminhos possíveis para integrar ESG em cursos a distância e instituições de ensino superior

17.1 A emergência do ESG no âmbito educacional

A integração de práticas de *Environmental, Social, and Governance* (ESG) no ensino superior não é apenas uma tendência, mas uma necessidade emergente, principalmente no Brasil, onde a adoção de tais práticas pode representar um diferencial competitivo às empresas de educação e àqueles que são formados por elas. As instituições de ensino superior (IES) desempenham um papel crucial na formação de futuros líderes e profissionais responsáveis, não somente olhando para a questão de meio ambiente, comumente associada às ações de ESG, mas também com atenção relevante para o social e a governança.

É imperativo compreender como o ESG pode ser efetivamente incorporado nos currículos, especialmente em cursos de graduação, com atenção aos cursos à distância, uma vez que estes apresentam maior capilaridade no Brasil e relevância na formação de um significativo contingente de profissionais.

O desafio é duplo: primeiro, é necessário desenvolver estratégias para incorporar a educação ESG de maneira substancial nos cursos superiores; segundo, é preciso promover práticas de ESG no dia a dia das instituições, transformando-as em oportunidades de aprendizado para os estudantes e espelho sobre aquilo que ensinam.

As IES têm o dever de liderar pelo exemplo, não apenas educando sobre ESG, mas também implementando práticas sustentáveis e de envolvimento com a comunidade à qual estão vinculadas, além da adoção de postura ética relacionada às suas práticas de governança que transcenda meras políticas. Ainda, é fundamental considerar o papel das empresas no ecossistema educacional. A colaboração entre instituições de ensino e empresas pode enriquecer a experiência educacional, trazendo uma perspectiva mais prática e alinhada às necessidades do mercado de trabalho.

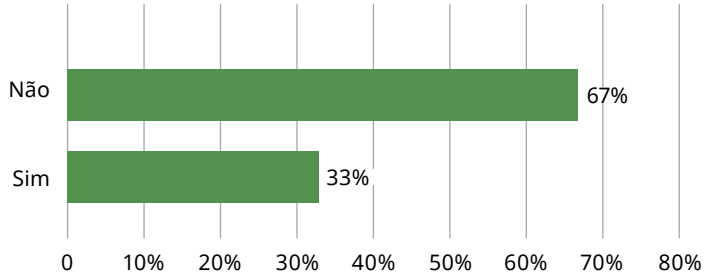
A pesquisa realizada pela ABED revela uma lacuna significativa na resposta das IES às exigências de ESG. Apesar da crescente conscientização sobre a importância do ESG e de sua prática efetiva, muitas instituições ainda lutam para integrar efetivamente esses conceitos em suas estruturas curriculares e operacionais.

Com base nas respostas às perguntas formuladas aos participantes, será traçado um panorama sobre como as IES podem se tornar catalisadoras de mudanças positivas na sociedade, enfatizando a responsabilidade social, ambiental e sobre governança. Os percentuais aqui apresentados são referentes aos respondentes.

17.2 Caminhos

A primeira pergunta do Censo EAD.BR 2022 questionava se as instituições participantes têm programas de ESG vinculados aos cursos regulamentados. Entre os participantes, 67% declararam não ter a temática de ESG vinculada aos programas de seus cursos e 33% afirmaram ter a temática em seus programas de curso.

Gráfico 17.1 – Presença de programa de ESG nos cursos de graduação regulamentados totalmente a distância



Uma análise inicial demonstra que poucas instituições oferecem programas de ESG integrados em cursos de graduação a distância. Integrar ESG nesses cursos é vital para alcançar uma base de alunos mais ampla e diversificada, fundamental para disseminar práticas sustentáveis e alinhadas com políticas públicas ou mesmo legislações específicas para empresas no mundo atual.

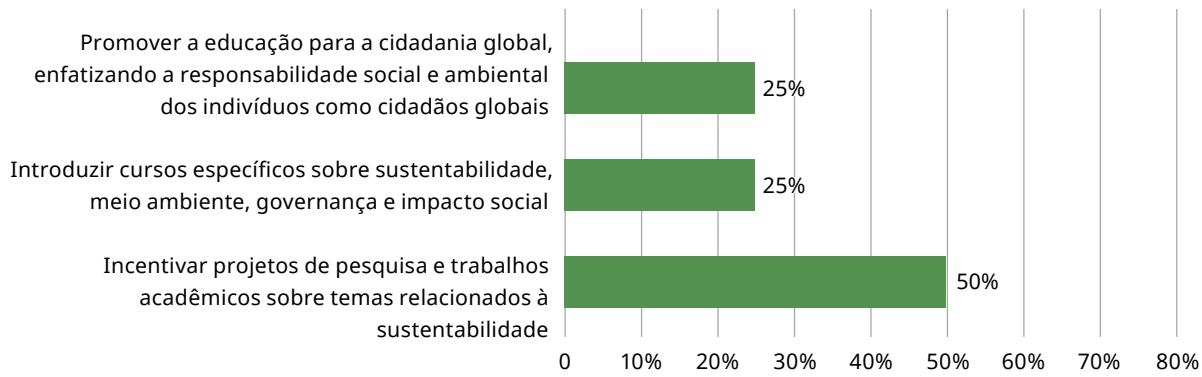
Essa integração, mesmo que limitada por diversas questões, torna-se necessária até mesmo como parte das atividades optativas ou extensionistas. É essencial que as instituições incluam em seus currículos módulos dedicados ao ESG, abordando temas como sustentabilidade, ética e governança e atentando sempre às partes interessadas em cada tema e processo.

Outro ponto relevante é a possibilidade do uso de metodologias de ensino interativas, como estudos de caso, simulações e projetos colaborativos entre instituição de ensino e comunidade, ou instituição de ensino e empresas ou mesmo usando o espaço da instituição como campo de análise e prática. O estabelecimento de parcerias com organizações e empresas que são líderes em práticas de ESG pode proporcionar conteúdo atualizado e relevante, além de possibilitar a incorporação de experiências práticas virtuais, como visitas a empresas ou projetos de campo simulados.

Para além dessas possibilidades, torna-se fundamental implementar um sistema de avaliação contínua que permita ajustar e melhorar o programa com base no *feedback* dos alunos e dos envolvidos nesse processo, como os professores. Investir na formação de professores para que estejam aptos a ensinar e orientar estudantes sobre ESG permitirá o monitoramento e a avaliação do impacto de tais ações para garantir sua eficácia.

A segunda pergunta da pesquisa chamava atenção sobre como pode ser a contribuição das IES na formação sobre ESG. Ainda nesse universo de 84 respondentes, 5% responderam ao questionamento. Fato interessante é perceber que 50% das IES tratam a pesquisa como espaço de contribuição para a ESG; 25%, a introdução de cursos específicos ou disciplinas em seus cursos; e 25%, a promoção de ações de cidadania global para um processo de conscientização dos estudantes.

Gráfico 17.2 – Possíveis formas de contribuição para a formação de indivíduos conscientes e comprometidos com as práticas de ESG

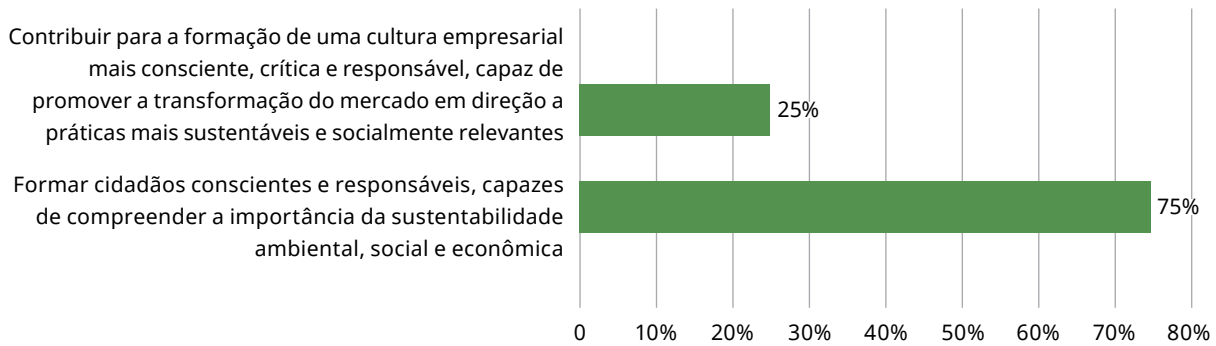


É importante lembrar que a educação superior deve objetivar a formação holística dos alunos, integrando o ESG em todas as disciplinas, e não apenas como um módulo isolado ou reservando ao campo da pesquisa científica o tema em si. Enfatizar o desenvolvimento de habilidades críticas, como pensamento analítico e solução de problemas dentro do contexto de ESG, fomentará a consciência social e ambiental, incentivando os alunos a refletir sobre o impacto de suas ações e carreiras no mundo. Para isso, o pensamento sobre o uso de estudos de casos reais visando demonstrar os desafios e as oportunidades associados à implementação de práticas de ESG contribuirá de maneira substancial para a compreensão das ações que podem ser tomadas no dia a dia.

Outro ponto que merece luz na discussão sobre como é a aprendizagem experiencial, por meio de estágios ou projetos com foco em ESG, é essencial para uma compreensão prática desses conceitos, estimulando colaborações interdisciplinares para abordar os aspectos ambientais, sociais e de governança de maneira integrada, enfatizando a capacitação em liderança ética e responsável, preparando os alunos para tomar relevantes decisões em sua área de atuação futura.

A terceira pergunta abordou a importância da educação em ESG nas grades curriculares. Nesse ponto, 75% das respostas apontam para o entendimento de que formar cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de compreender a importância da sustentabilidade ambiental, social e econômica é essencial ao se incluir a temática no projeto de seus cursos. Ao mesmo tempo, 25% compreendem ser importante contribuir para a formação de uma cultura empresarial mais consciente, crítica e responsável, capaz de promover a transformação do mercado em direção a práticas mais sustentáveis e socialmente relevantes.

Gráfico 17.3 – Nível de importância da inclusão da educação sobre ESG nas grades curriculares das instituições de nível superior



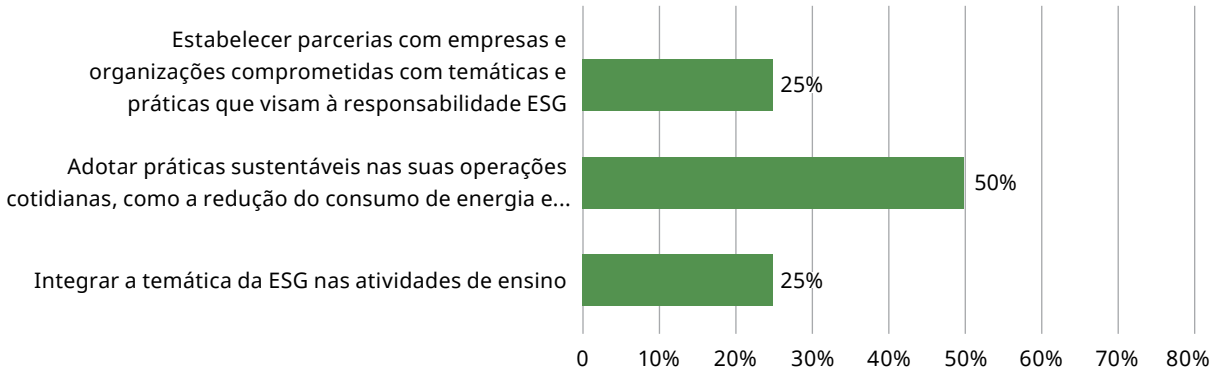
Os ecos das respostas apontam para um tema importante na presença do ESG na grade curricular: a preparação para desafios futuros. Incluir ESG nas grades curriculares prepara os alunos para os desafios sociais e ambientais que enfrentarão em suas carreiras. O reflexo sobre a responsabilidade social das instituições de ensino em promover uma educação que esteja alinhada com os valores de sustentabilidade e ética responde às crescentes expectativas da sociedade por profissionais e líderes comprometidos com práticas sustentáveis, a integridade e a transparência, aspectos-chave da governança em qualquer setor profissional.

A integração do ESG no currículo do curso pode favorecer o desenvolvimento de competências transversais, como a capacidade de pensar criticamente sobre questões complexas, ajudando os alunos a se adaptarem às mudanças nas demandas do mercado de trabalho e na sociedade, que cada vez mais valoriza tais práticas e conhecimentos. Além disso, esse envolvimento transdisciplinar e interdisciplinar pode estimular a inovação e a criatividade, incentivando os alunos a desenvolver soluções para problemas reais e tornar o interesse maior no curso.

Na quarta pergunta, a promoção de práticas de ESG nas IES foi alvo do Censo EAD.BR 2022 a fim de investigar se quem ensina coloca em prática o que está ensinando. Nesse quesito, 50% das IES apontam que adotam

práticas sustentáveis em suas operações cotidianas, como a redução do consumo de energia e água, a gestão adequada de resíduos e a promoção da mobilidade urbana sustentável; 25% estabelecem parcerias com empresas e organizações comprometidas com temáticas e práticas que visam à responsabilidade social, ambiental e de governança; e, 25% integram a temática da ESG nas atividades de ensino.

Gráfico 17.4 – Formas de promoção de práticas de ESG no dia a dia e as possibilidades de ensino para os estudantes



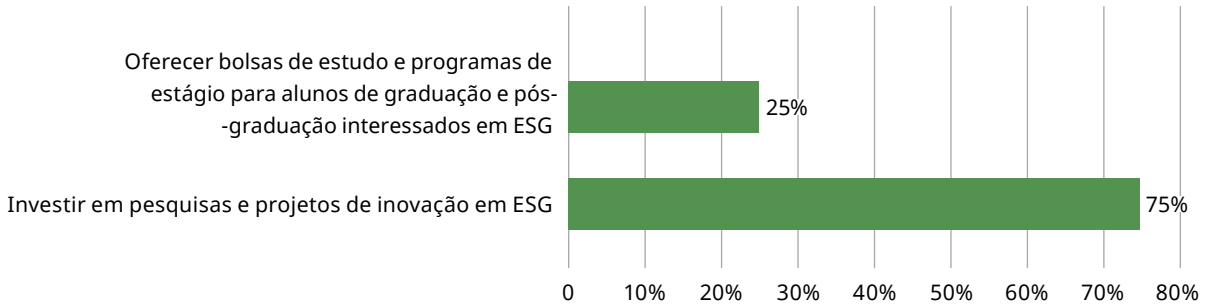
Ponto relevante para as instituições de ensino que devem liderar pelo exemplo, implementando políticas sustentáveis em suas operações diárias, como gestão de resíduos e uso eficiente de recursos. Mas, atenção: não deve se restringir ao tema ambiental. Realizar auditorias regulares e publicar relatórios de sustentabilidade financeira e governança, demonstrando o compromisso da instituição com o ESG, e incorporar considerações de ESG na tomada de decisão em todos os níveis da instituição, desde a gestão até as atividades estudantis, pode contribuir para a compreensão global de suas vulnerabilidades e para a identificação de "superpoderes".

Essa consciência promovida pela aplicação do ESG na instituição permite o desenvolvimento de programas de conscientização e capacitação para alunos e funcionários sobre a importância e a aplicação de práticas de ESG, incentivando e financiando projetos de pesquisa focados em questões, promovendo a inovação e a criação de novas soluções.

Esse composto de adoção de práticas ESG e aplicação em seu cotidiano permite que tal integração torne os resultados um importante recurso de tomada de decisão e posicionamento da instituição de ensino, que passará a ser um centro de encorajamento e apoio, por exemplo, ao empreendedorismo sustentável entre alunos e comunidade ao qual está inserida, criando um espaço para discussão e aprendizado.

Na penúltima pergunta, a quinta abordando ESG, o envolvimento das empresas na promoção de ESG na educação superior é levantada como possibilidade. É quase unânime que o investimento em pesquisas e projetos de inovação em ESG por parte de empresas pode ser benéfico tanto para as instituições de ensino quanto para as empresas a partir das entregas possíveis. Essa possibilidade é apontada por 75% dos respondentes. Para 25%, oferecer bolsas de estudo e programas de estágio para alunos de graduação e pós-graduação interessados em ESG é o caminho entendido como adequado para aproximar empresas da educação superior.

Gráfico 17.5 – Possibilidades de inclusão de empresas na promoção da ESG na educação superior e benefícios dessa ação para instituições de ensino e organizações



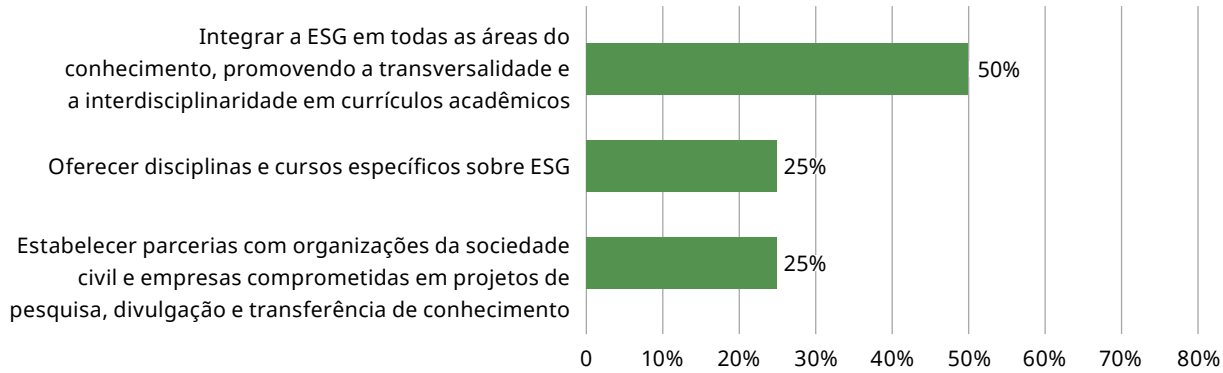
Aqui vale uma reflexão sobre o que pode ser benéfico em relação a parcerias estratégicas com empresas. Instituir vínculos estratégicos com organizações líderes em ESG para integrar conhecimento prático e atualizado nos currículos pode ser a via rápida para tornar os programas de curso mais alinhados às demandas do mercado em relação à formação de profissionais. Além disso, criar programas de estágio e mentoria com empresas focadas em ESG, proporcionando experiência prática aos alunos, pode ser outra possibilidade de aproximação entre teoria e prática, uma vez que promove o desenvolvimento de projetos conjuntos entre alunos, instituições e empresas, focados em desafios reais.

O financiamento de pesquisas e bolsas de estudo, de fato, pode representar uma mudança significativa nos resultados que poderão ser conquistados por quem financia e por quem desenvolve a pesquisa. Esses recursos devem ser muito bem geridos a fim de demonstrar transparência na governança empregada pela instituição de ensino. Tal processo promove um intercâmbio de conhecimentos e recursos entre o setor acadêmico e o empresarial, o que pode ser um grande diferencial formativo.

Um ponto que pode ser adotado na questão de envolvimento de empresas na promoção do ESG é aproximar e incorporar o *feedback* do setor produtivo (primário, secundário e terciário) no desenvolvimento e na revisão dos currículos. Iniciativas conjuntas entre instituições e empresas, visando impactos positivos na comunidade, facilita a criação de redes de contatos profissionais, conectando alunos, acadêmicos e profissionais do setor.

A sexta e última pergunta apresentada às IES tratava sobre a relevância de seu papel na difusão de ESG. Integrar ESG em todas as áreas do conhecimento, promovendo a transversalidade e a interdisciplinaridade nos currículos acadêmicos, foi apontado por 50% dos respondentes como aspecto mais relevante. Estabelecer parcerias com organizações da sociedade civil e empresas comprometidas em projetos de pesquisa, extensão e transferência de conhecimento foi apresentado por 25% como ponto de maior valor, e para outros 25%, a simples oferta de disciplinas e cursos específicos sobre ESG basta como ponto de relevância da ação da IES na difusão de informações sobre o tema.

Gráfico 17.6 – Papel das instituições de ensino sup0erior na difusão de informações e na geração de conhecimento sobre ESG para a sociedade



Esse processo de educação e sensibilização pública precisa estar incutido na cultura das instituições. As instituições devem se envolver ativamente na educação e sobre questões de ESG, utilizando seus recursos e alcance, tais como publicações científicas, pesquisas, eventos comunitários, conferências, desenvolvimento de materiais didáticos e recursos *on-line* acessíveis a todos os públicos sobre a temática. Para além do projeto pedagógico e das práticas, é o "extramuros" que pode tornar uma instituição mais relevante para a sociedade em um momento em que sua existência é questionada.

É nesse fomento ao diálogo multissetorial que se implementam, por exemplo, programas de extensão comunitários mais concentrados em ESG, envolvendo alunos e professores em projetos práticos. Também é nesse processo que a capacitação continuada para profissionais de diferentes áreas demonstra a importância da instituição ser aberta à sociedade, possibilitando até mesmo assumir uma posição de liderança no desenvolvimento sustentável, influenciando positivamente outras instituições e a sociedade em geral.

17.3 Conclusão

A análise detalhada e crítica sobre a incorporação de práticas de ESG, com base nas respostas dos participantes do Censo EAD.BR 2022, demonstra a urgência de se integrar ESG nas instituições de ensino, especialmente em cursos de graduação a distância no Brasil, transcendendo a tendência e tornando-se um imperativo para formar líderes e profissionais responsáveis em um cenário global dinâmico e desafiador.

É evidente que as instituições de ensino enfrentam um desafio duplo. Primeiramente, promover práticas de ESG no cotidiano das instituições, alinhando teoria e prática, torna-se essencial. O papel das instituições não se limita à educação formal, mas se estende à implementação de ações que reflitam o compromisso genuíno com os princípios ESG. Em segundo lugar, é necessário desenvolver estratégias para incorporar a educação ESG de maneira substancial nos cursos, abordando temas como sustentabilidade, envolvimento social e governança.

Outro ponto relevante é a interação entre as instituições de ensino e o setor empresarial, fundamental para enriquecer a experiência educacional com uma perspectiva prática e alinhada às demandas do mercado. Além disso, as parcerias com a comunidade e a aplicação prática ESG dentro das próprias instituições educacionais demonstram a integração genuína desses valores na cultura organizacional.

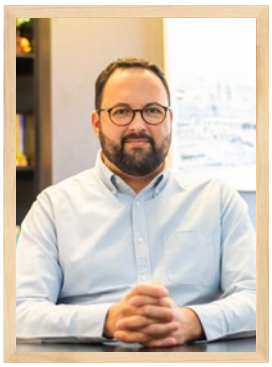
Os resultados da pesquisa da ABED ilustram uma lacuna significativa nas práticas de ESG em IES no Brasil. Contudo, essas lacunas representam oportunidades para melhorias e inovações no campo educacional. A integração efetiva do ESG nos currículos e nas operações das instituições é uma chance para transformar o ensino superior, tornando-o mais relevante, sustentável e alinhado às exigências contemporâneas.

As IES têm a oportunidade única de se tornarem catalisadoras de mudanças positivas na sociedade. Ao enfatizar a responsabilidade social, ambiental e de governança, elas podem modelar futuros profissionais que não apenas compreendam os desafios globais, mas também que estejam equipados para enfrentá-los de maneira ética e sustentável. A integração do ESG nas práticas educativas e operacionais das instituições é mais do que uma necessidade educacional: é um compromisso com o futuro sustentável da humanidade.

Desse modo, o caminho para integrar ESG nas IES exige uma abordagem multifacetada, englobando a reformulação de currículos, a adoção de práticas sustentáveis nas operações diárias e a colaboração estratégica com empresas e a comunidade. Esse caminho representa não apenas uma mudança educacional, mas uma transformação cultural e organizacional que ressoa com as necessidades e os desafios do mundo contemporâneo e da relevância da educação superior na sociedade.

Sobre o autor

Rodrigo Oliveira Santos



Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. MBA em Gestão de Negócios pelo Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (Ibmec) e especialista em Educação a Distância pela Universidade Paulista (Unip). Realizou no MIT Sloan formação em Inovação. Atua há mais de 20 anos na educação, com foco em gestão educacional, tecnologias digitais aplicadas à educação, gestão acadêmica e estratégica e ESG na temática social. Experiência profissional: Teresa Martin, Senac-SP, Coca-Cola Femsa, Unip, Adtalem Global Education, Yduqs, Espro e Mboyta Consultoria em Educação. Atualmente, é gerente de ensino e pesquisa do A.C.Camargo Cancer Center.

Parte 18

Avaliação da remuneração média dos professores

Tabela 18.1 – Tipo de instituição/organização

	Quantidade
Conselho nacional	1
Empresa privada	1
Instituição dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs) – Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.	8
Instituição educacional privada com fins lucrativos (escola, centro de treinamento, instituto de ensino, etc.)	20
Instituição educacional privada sem fins lucrativos (comunitária, confessional, filantrópica)	20
Instituição educacional pública estadual	9
Instituição educacional pública federal	11
Organização não governamental (ONG) e Terceiro Setor	2
Órgão público ou governo	6
Professor *on-line*	1

Da primeira tabulação extraída das respostas, é possível verificar que as instituições de ensino superior (IES) privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos perfazem 50,64% dos respondentes, contra 32,9% de IES públicas e outros órgãos públicos, e 10,13% das instituições representando os SNAs. Portanto, todas as respostas encontradas vão espelhar essa distribuição, que não correspondem à realidade do número apresentado pelas estatísticas oficiais em relação à atuação das ofertas de IES públicas e privadas no Brasil. A esfera pública está mais representada aqui do que a oferta real, e, em determinadas avaliações de respostas, o leitor deve levar em consideração esse fato.

Pouco menos de 50% das IES privadas se encontram na região Sudeste, o que novamente cria um viés na percepção das respostas. 70% delas responderam sobre redução de carga horária dos professores e do pessoal administrativo. Face a questão sobre a Portaria n. 544/2020 do Ministério da Educação (MEC), que permitiu, durante a pandemia, a redução proporcional da carga horária de docentes e técnicos-administrativos, desde que mantido o pagamento proporcional à carga horária de trabalho efetivamente cumprida, 68% das IES privadas que responderam ao Censo EAD.BR 2022 indicaram que a instituição utilizou a portaria.

Nesse segmento, 27,5% diminuíram a carga horária dos professores e do pessoal administrativo, e 69% afirmaram que se manteve inalterada a carga horária dos docentes e do pessoal administrativo. Porém, o Sindicato dos Professores de São Paulo (Sinpro-SP) acusou a demissão de 1.802 docentes nesse período. Não se tem informação clara de quantos deles eram professores da educação a distância (EAD). As associações profissionais e os sindicatos defendem modelos arcaicos e presenciais de docência, que estão presentes nas instituições públicas, com exceção dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs). Por outro lado, as IES cada vez mais ofertam a capacitação automatizada como modelo de ensino, em detrimento de práticas consagradas internacionais, como as metodologias ativas, que pressupõem a atuação docente.

Ainda assim, no período pandêmico, as IES afirmaram que todos os docentes presenciais migraram para o modelo remoto, que remonta aos primórdios da EAD. Até porque houve muita junção de turmas para os professores que já ministravam aulas em salas de até 120 alunos. O modelo de junção de turmas utilizado em muitos estados para oferecer o ensino médio aos alunos foi claramente copiado.

A Portaria MEC n. 565/2020 também dispôs sobre a utilização de recursos educacionais digitais, produzidos e disponibilizados pelas instituições federais de ensino superior, em apoio às atividades pedagógicas durante o período de suspensão das atividades presenciais. Nesses casos, todos os professores se dispuseram a migrar

para o ensino remoto assistido por tecnologia? Apenas 44% das IES públicas responderam que sim, indicando a tendência de resistência ao ensino remoto nesse setor.

Consultando o Censo da Educação Superior de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a remuneração média dos docentes das instituições de ensino superior privadas era de R$ 4.284,62 para uma carga horária média semanal de 19,9 horas. Já a remuneração média dos técnicos administrativos das instituições privadas era de R$ 2.915,73 para uma carga horária média semanal de 40,6 horas. Lembra-se que o salário médio de um professor de universidade pública está por volta dos R$ 7.000,00, com titulação mínima de mestre e 20 horas de carga horária.

Nas instituições públicas, a tendência indica que os professores da EAD precisam também ser professores do presencial e não exercem função de tutoria. Já nas IES privadas, há a adoção de diferentes modelos de negócio razoavelmente distribuídos no segmento na seguinte hierarquia: professores da EAD não precisam ser professores do presencial e podem exercer função de tutoria; professores da EAD são conteudistas, escrevem material didático e gravam aula, e os demais professores acompanham atividades como fórum, *chat* e correção de provas, e finalmente professores são contratados como horistas com contrato acadêmico e tutores são contratados como mensalistas.

Quando os professores são contratados também como tutores, eles são horistas. Fica aqui a dúvida de como, nesse modelo, são pontuadas as IES mediante instrumento de avaliação do Inep em vigor. Quando se pergunta quanto dos docentes trabalham em tempo integral ou parcial, qual a resposta provável?

Por outro lado, quando os professores elaboram uma parte maior ou menor do material didático, a IES alterna a cada semestre o vínculo entre parcialidade e integralidade com cada docente. Quando os tutores são contratados administrativamente, algumas IES abrem dois contratos para o docente, pagando de maneira diferenciada cada função. Lembra-se que essa possibilidade foi legalizada depois da última Reforma Trabalhista.

Verifica-se a coincidência dos valores ofertados a tutores serem equivalentes à remuneração das novas contratações de professores, pois, nas IES privadas, os docentes inicialmente são contratados sem que se leve em conta sua titulação, que só é incorporada posteriormente. Em uma avaliação do MEC para reconhecimento ou recredenciamento de curso, é recorrente a pergunta aos docentes se eles são contratados por tempo parcial de 20 horas ou por período integral. A informação consta dos formulários dos avaliadores e é confrontada com os documentos oficiais da IES no MEC. Para entender como os professores das IES privadas respondem durante o momento de avaliação do Inep, as instituições assinalaram que os docentes respondem de acordo com o que foi informado pela IES ao MEC. Nas instituições públicas, o salário é publicado em Diário Oficial.

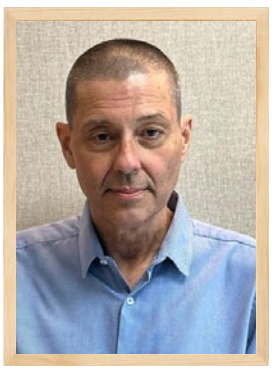
Esse conjunto de respostas permite que se entenda o perfil de trabalho da docência conformado durante a pandemia e vigente até o presente momento.

Gráfico de mapa de calor 18.1 – Remuneração média de docentes das instituições de ensino superior

	Professores do EAD precisam também ser professores do presencial e não exercem função de tutoria	Professores do EAD não precisam ser professores do presencial e podem exercer função de tutoria	Professores são contratados como horistas com contrato acadêmico e tutores são contratados como mensalistas	Professores são contratados por concurso público e tutores geralmente são escolhidos entre os alunos de mestrado e doutorado e recebem bolsas	Professores do EAD são conteudistas, escrevem material didático e gravaram aula, e os demais professores acompanham atividades como fórum, chat e correção de provas
Instituição educacional pública federal	66,67%	0,00%	66,67%	0,00%	0,00%
Instituição educacional pública estadual	33,33%	0,00%	16,67%	16,67%	0,00%
Instituição educacional privada sem fins lucrativos (comunitária, confessional, filantrópica)	50,00%	25,00%	0,00%	43,75%	0,00%
Instituição educacional privada com fins lucrativos (escola, centro de treinamento, instituto de ensino etc.)	50,00%	28,57%	0,00%	71,43%	0,00%
Instituição do SNAs (SENAI, SESC, SENAT, SEBRAE etc.)	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%

Sobre o autor

Renato Bulcão de Moraes



Doutor em Educação e Cultura pelo Mackenzie. Graduado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Começou na área da educação a distância com a produção de vídeos de tele-educação para formação sindical em 1989 para a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Em 1992, participou da Escola do Futuro sob a liderança do Prof. Fredric M. Litto, enquanto exercia funções docentes na Escola de Comunicações e Artes da USP. Sua primeira pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) teve como foco objetos de aprendizagem, quando construiu um modelo de educação de geometria para alunos do fundamental, rodando em DOS. A partir de 1998, cumpriu a função de diretor de *marketing* da TV Cultura e, posteriormente, de gerente de projetos especiais da Fundação Roberto Marinho. Voltou à Escola do Futuro em 2003 na qualidade de pesquisador e, em 2005, assumiu a liderança do laboratório de televisão digital. Nesse período, participou do projeto Tidia EA para desenvolvimento de um AVA brasileiro. Liderou, em 2006, as pesquisas de um sistema de integração entre diversos AVA e o agendamento por celular através de SMS. Desenhou e testou um sistema de aulas de EAD através da integração entre um *software* de videoconferência, com retorno de som e imagem para até 120 alunos. Desde 2007, pesquisa as possibilidades de *mobile-learning* e, desde 2010, estuda as causas de evasão no ensino superior. Seus artigos e capítulos de livro vem sendo publicados desde então. Atualmente, é coordenador de EAD em instituições privadas.

Ofereça o melhor e mais diverso conteúdo EAD para ensino superior.

Conheça o **catálogo de cursos e disciplinas Intersaberes**. São conteúdos de qualidade, prontos e flexíveis para que sua IES possa montar e oferecer cursos de graduação e pós-graduação EAD, sem complicações.

- + 300 matrizes curriculares de cursos de graduação e pós-graduação
- + 1.000 disciplinas de 50 áreas do conhecimento
- + 30.000 videoaulas e banco com mais de 50.000 questões
- Aulas ministradas por mestres, doutores e pós-doutores, especializados em EAD

Acesse e saiba mais:
www.intersaberes.com/ead

15 anos
inter saberes

Lista de respondentes

Instituição	*Site*	*E-mail*
Artesanato Educacional LTDA	www.artesanatoeducacional.com.br	artesanatoeducacional@gmail.com
Cenpec	https://www.cenpec.org.br/	claudiana.cabral@cenpec.org.br
Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)	unasp.br	waggnoor.kettle@unasp.edu.br
Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli	www.anhanguera.com	avaliacao@cogna.com.br
Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Unopar de Campo Grande	www.anhanguera.com	avaliacao@cogna.com.br
Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Unopar de Niterói	www.anhanguera.com	avaliacao@cogna.com.br
Centro Universitário Avantis (Uniavan)	www.uniavan.edu.br	reitoria@uniavan.edu.br
Centro Universitário Carioca (UniCarioca)	https://unicarioca.edu.br/	rmoreth@unicarioca.edu.br
Centro Universitário Cathedral (UniCathedral)	https://unicathedral.edu.br/home/	angela.melo0@gmail.com
Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC)	https://www.ead.cnec.br/	cead.graduacao@cnec.br
Centro Universitário FECAF (UniFECAF)	www.fecaf.com.br	leandro.ortunes@fecaf.com.br
Centro Universitário FUNVIC	www.unifunvic.edu.br	prga@unifunvic.edu.br
Centro Universitário IESB	www.iesb.br	valdecirsimao@gmail.com
Centro Universitário Sagrado Coração	www.unisagrado.edu.br	selma.ribeiro@unisagrado.edu.br
Centro Universitário São Camilo	www.saocamilo.br	coord_nucleoead@saocamilo-sp.br
Centro Universitário Unihorizontes	www.unihorizontes.br	sec-diretoria@unihorizontes.br
CETAP	www.cetap.com.br	pedagogia@cetap.com.br
Claretiano – Centro Universitário	www.claretiano.edu.br	evandroribeiro@claretiano.edu.br
CMCPOZO EduTec Tecnologia Educacional	@CarlosPozoEAD	cmcpozo@gmail.com
Companhia de Engenharia de Tráfego (CET)	cetsp.com.br	finagk@yahoo.com.br
Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems)	www.conasems.org.br	rubensmidt@gmail.com
Edustream Educação Inovadora	https://www.edustream.com.br	vamosinovar@edustream.com.br
Escola de Contas e Capacitação Professor Pedro Aleixo	https://escoladecontas.tce.mg.gov.br/	deboracristinaleal@gmail.com
Escola de Educação Profissional Senac Rio Grande do Sul	https://www.ead.senac.br/	Emvarela@senacrs.com.br

Instituição	*Site*	*E-mail*
Escola de Serviço Público Municipal e Inclusão Socioeducacional (ESPI/ SEMAD)	https://capacitacaoespi.manaus.am.gov.br/	deap.espi@manaus.am.gov.br
Escola Superior de Guerra (ESG)	http://www.esg.br	operdo@gmail.com
Faculdade Adventista do Paraná	https://faculdadeadventista.edu.br	evedamasfreitas@gmail.com
Faculdade Ari de Sá	faculdadearidesa.edu.br	andreyhlb@gmail.com
Faculdade Lucialba Marques (FALM)	www.nafpefsa.com.br	falmposse10@gmail.com
FIAP – Centro Universitário	www.fiap.com.br	regulacao.fiap@gmail.com
Fiocruz Pernambuco – Instituto Aggeu Magalhães (IAM)	https://www.cpqam.fiocruz.br/	leticia.gomes@fiocruz.br
Fiocruz/UNA-SUS	www.unasus.gov.br	comunicacao@unasus.gov.br
Força Aérea Brasileira (FAB) – Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR)	www2.fab.mil.br	saraportolou@gmail.com
Fundação Educacional Jayme de Altavilla (Fejal/CESMAC)	ead.cesmac.edu.br	dyjalma.bassoli@cesmac.edu.br
Fundação Getulio Vargas (FGV)	https://educacao-executiva.fgv.br	rebecca.seoane@gmail.com
Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj)	https://www.fundaj.gov.br	veronica.araujo@fundaj.gov.br
Fundação Universidade Federal do Amapá	https://www2.unifap.br/ead/	edmar@unifap.br
Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM)	www.ibam.org.br	marcia.costa@ibam.org.br
Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP)	https://www.idp.edu.br/	marina.souza@idp.edu.br
Instituto de Desenho Instrucional (IDI)	www.desenhoinstrucional.com	contato@desenhoinstrucional.com
Instituto do Conhecimento da Bahia (ICB)	www.portalicb.com	nadjarisso.adv@gmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)	https://www.ifpb.edu.br/	assis.lima@ifpb.edu.br
Instituto Gestar	www.institutogestar.org.br	thiago@institutogestar.org.br
Instituto Nacional de Câncer (INCA)	https://www.gov.br/inca/pt-br	patfreis@yahoo.com.br
Instituto Presbiteriano Mackenzie	https://www.mackenzie.br/ead	cedad.superintendencia@mackenzie.br
Marinha do Brasil – Diretoria de Ensino da Marinha	https://www.marinha.mil.br/ensino	profbiagiotti@gmail.com
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)	https://www.pucminas.br/PucVirtual	proreitoria.virtual@pucminas.br

Instituição	*Site*	*E-mail*
Raleduc Tecnologia e Educação Ltda	https://www.raleduc.com.br	rafael@raleduc.com.br
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Ceará (Senai-CE)	https://www.senai-ce.org.br/	mlcosta@sfiec.org.br
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Espírito Santo (Senai-ES)	https://findes.com.br/	tobermuller@findes.org.br
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – São Paulo (Senai-SP)	https://www.sp.senai.br/	pedro.chaves@senai.sp.br
Serviço Social da Indústria – Bahia (Sesi-BA)	https://www.sesibahia.com.br/eja-jovens-e-adultos	giseleo@fieb.org.br
Serviço Social da Indústria – Espírito Santo (Sesi-ES)	https://sesies.com.br/	jperini@findes.org.br
Serviço Social do Comércio (Sesc) – Administração Nacional	www.sesc.com.br	alinevalbuquerque@gmail.com
Sistema Fiep	www.sistemafiep.org.br	crzaramella@gmail.com
SITE Educacional Ltda	www.siteeducacional.com.br	julia.kenski@gmail.com
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)	https://www2.unesp.br/	assessoria.cdep3@unesp.br
Unifuturo Faculdades de Educação, Gestão e Saúde	www.unifuturo.edu.br	rmonteiro@unifuturo.edu.br
Universidade de Marília (UNIMAR)	www.unimar.br	paulo.pardo@unimar.br
UniSant'Anna	https://unisantanna.br	coordenacao@ead.unisantanna.br
Universidade Anhanguera	www.anhanguera.com	avaliacao@cogna.com.br
Universidade Católica de Pernambuco (Unicap)	https://portal.unicap.br	jahn.carlos@unicap.br
Universidade da Força Aérea (UNIFA)	www.fab.mil.br	raquelsouza.rs231@gmail.com
Universidade de Fortaleza (Unifor)	https://www.unifor.br/	andrea_chagas@unifor.br
Universidade de Pernambuco (UPE)	http://upe.br	ribas.oliveira@upe.br
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	uneb.br	coordenacaogeralunead@uneb.br
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	https://unemat.br/	adjunto.dead@unemat.br
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	uemg.br	formularios.eaduemg@gmail.com
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)	https://www.unesc.net/	unescvirtual@unesc.net
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	http://www.unicentro.br	cleber@unicentro.br
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	www.uema.br	uemanet.assessoria@gmail.com

Instituição	*Site*	*E-mail*
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	www.uenp.edu.br	silviodeoliveira@uenp.edu.br
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	www.ufpb.br	uab.ufpb@gmail.com
Universidade Federal de Alagoas (Ufal)	https://ufal.br	ilson.prazeres@ead.ufal.br
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	www.ufrgs.br	leandro.wives@sead.ufrgs.br
Universidade Metodista de São Paulo	http://portal.metodista.br/ead	ubirajara.olmedila@metodista.br
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (Unopar)	www.unopar.br	avaliacao@cogna.com.br
Universidade São Francisco (USF)	usf.edu.br	franklin.correia@usf.edu.br
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	https://www.tuiuti.edu.br/	marlei.malinoski@utp.br
Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE)	https://univale.br	dir.ead@univale.br

ISBN 978-85-227-1321-9

CENSO EAD.BR 2022

Analytic Report of Distance Learning in Brazil

inter saberes

ABED
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
www.abed.org.br

2022 Brazilian Census for Distance Learning

Analytic Report of Distance Learning in Brazil

Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED
Rua Vergueiro, 875 – cj. 123 a 124
CEP: 01504-001 – São Paulo – SP
Phone: (11) 3275-3561
Site: www.abed.org.br
E-mail: abed@abed.org.br

Editora InterSaberes
Rua Clara Vendramin, 58 . Mossunguê
CEP: 81200-170 . Curitiba . PR . Brasil
Phone: (41) 2106-4170
Site: www.intersaberes.com
editora@intersaberes.com

Brazilian Association for Distance Learning (ABED)

President
João Mattar

Vice president
Carlos Roberto Juliano Longo

Directors
Alex Sandro Gomes; Betina Von Staa; George Bento Catunda; Jair dos Santos Junior; Jeferson Ferreira Fagundes; Luiz Claudio Medeiros Biagiotti; Paola de Oliveira Cicarelli; Rita de Cassia Borges de Magalhaes Amaral; Vani Moreira Kenski

2022 Brazilian Census for Distance Learning

General coordination
João Mattar (president); Carlos Roberto Juliano Longo (vice president); Romero Tori (scientific council president)

Technical project coordination (research instruments and chapter organization)
Betina Von Staa

Online system customization and data processing
Brazilian Association for Distance Learning (ABED)

Heat map charts generation
CetaCEO Technology; Solução BA2EDU

Data colleting
Beatriz Roma Marthos (administrative coordinator); Alessandra Pio; Maurício Aguiar; Ozéias da Silva

Contributors
Ana Beatriz Casagrande; Betina Von Staa; Cassio Cabral Santos; Diego Dias; Dyjalma Antônio Bassoli; Edileine Vieira Machado da Silva; Eline Cavalcanti; Evandro Luis Ribeiro; Fabricio Lazilha; Jacqueline Lameza; Jair Santos Junior; João Saenger; João Vianney; Jucimara Roesler; Karina Nones Tomelin; Leandro Henrique Magalhães; Leandro Ortunes; Marcia Aparecida Figueiredo; Marcos André Kutova; Marcos Antonio Chaves Ricarte; Margarete Kleis; Michel Shpielman; Paula Carolei; Rebecca Villagran Seoane; Renato Bulcão de Moraes; Ricardo Zambrano; Roberto Michelan; Rodrigo de Camargo Credidio; Rodrigo Oliveira Santos; Sergio Venancio da Silva; Viviane Goi

Editora InterSaberes

Editorial board
Dr. Alexandre Coutinho Pagliarini
Drª Elena Godoy
Dr. Neri dos Santos
Mª Maria Lúcia Prado Sabatella

Editor in chief
Lindsay Azambuja

Managing editor
Ariadne Nunes Wenger

Editorial assistant
Daniela Viroli Pereira Pinto

Proofreading
Letra & Língua Ltda.
Tiago Krelling Marinaska

Translation to English
Camila Rosa

Cover art
Charles L. da Silva

Graphic design layout
Sílvio Gabriel Spannenberg

Desktop publisher
Kátia P. Irokawa

Chapter opening images
maximmmmum/Shutterstock

Design team
Charles L. da Silva
Sílvio Gabriel Spannenberg

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Censo ead.br [livro eletrônico] : relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2022 = Censo ead.br : analytic report of distance learning in Brazil 2022 / [organização] ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância ; [tradução Camila Rosa]. -- Curitiba, PR : InterSaberes, 2024.
2 Mb ; PDF

Edição bilíngue: português/inglês.
Bibliografia.
ISBN 978-85-227-1321-9

1. Censo educacional 2. Educação a distância – Brasil 3. Internet (Rede de computador) na educação 4. Realidade virtual na educação I. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. II. Título: Censo ead.br : analytic report of distance learning in Brazil 2022.

24-192769 CDD-378.00281

Índices para catálogo sistemático:
1. Internet e universidade : Educação superior 378.00281
2. Universidade e Internet : Educação superior 378.00281

Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

First edition, 2024.
The legal deposit was made at the Brazilian National Library.

Exclusive rights for Portuguese language assigned to Editora InterSaberes.

This work is licensed under the Creative Commons – Attribution-NonCommercial 4.0 International License. Its terms may be consulted in the following link https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en.

Contents

Executive summary 7
Overview of the 2022 Brazilian Census for Distance Learning 13

Part 1
DL expansion plans in Brazil 21

Part 2
On-site support hubs 31

2.1 Institutions with/without on-site support hubs 33
2.2 Analyzing the hubs creation 33
2.3 Interaction student × on-site support hub 35
2.4 Hub functions 36

Part 3
Businesses focused on DL modality 39

Part 4
Incorporating technologies and active methodologies into the educational institutions 47

Part 5
Educational resources offered to DL students 57

Part 6
Tutor's role 65

6.1 Proportion of concurrent students accompanied by a tutor 70
6.2 Students' support 72

Part 7
Learning evaluation 75

Part 8
Evaluation strategies in DL 81

Part 9
Dropout 85

Part 10
DL student's profile and challenges for educational management 91

Part 11
Cross-functional teams 95

11.1 Permanent cross-functional team 97
11.2 On-demand recruitment 99
11.3 Required skills for a cross-functional team 100
11.4 Technologies and artifacts used in the DL production process 104
11.5 Key findings and inferences 106

Part 12
The DL management challenges for 2024 107

Part 13
Mapping the students' specific needs 115

13.1 Accessibility resources 118
13.2 Support area 118
13.3 Specialized human support 121

Part 14
On-site attendance in DL courses 125

Part 15
Hybrid learning 131

Part 16
Extension curricular accreditation 137

Part 17
Possible ways for integrating ESG programs in DL courses and HEIs 141

17.1 The rise of ESG in the educational sector 143
17.2 Possible ways 143
17.3 Conclusion 148

Part 18
Analysis of the average teachers' salary 149

Respondents' list 155

Executive summary

The Brazilian Census for Distance Learning aims to conduct an analytical study on how distance learning (DL) is offered in Brazil. Our focus is not to obtain answers from all institutions that offer DL in Brazil, but rather to have a significant sample that allows us to identify the most common practices of DL and its trends in Brazil.

Over the years, the Brazilian Census for Distance Learning has become an increasingly collaborative production, with the participation of different members of the DL community. In this edition, this modus operandi was consolidated: both the questions proposed for the questionnaire and its analyses were carried out by volunteers working in DL, who, together, have a broad understanding of the topics that need to be monitored regarding the provision of DL in Brazil.

The survey's sample, in the 2022 Brazilian Census for Distance Learning, was of 84 respondents, distributed as follows.

Table 1 – Respondents' distribution by administrative category

Administrative category	Number of respondents
For-profit private educational institution (school, training center, teaching institute etc.)	24
Non-profit private educational institution (community, confessional, philanthropic)	20
Federal public educational institution	11
State public educational institution	9
"S System" institution (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.)	8
Governmental or public body	6
Non-governmental organization and third sector	2
National council	1
Private business	1
Online teacher	1
Unanswered	1

Table 2 – Respondents' distribution by headquarter location

Headquarter location	Number of respondents
Southeast	37
Northeast	17
South	15
Central-West	11
North	4

Table 3 – Respondents' distribution by size of institution

Size	Number of respondents
Up to 99	5
100-499	15
500-999	8
1,000-4,999	23
5,000-9,999	8
10,000-49,999	12
50,000-100,000	4
100,000-500,000	3
500,000	3
Not defined	2
Unanswered	1

As for the type of course they offer, the distribution was as follows:

Table 4 – Types of courses offered

Undergraduate courses	40
Graduate courses	42
Open non-corporate DL courses	27
Open corporate DL courses	11
On-site courses	84
Total of respondents	84

There is, therefore, a diversity of informants considering the administrative categories. All regions of the country and all sizes of institutions are represented, as well as the types of offerings. The simple observation of this respondents' distribution reveals that DL is carried out in the most varied institutions and with different purposes. Also, according to the data analyzed, it is possible to see that the modality is also offered in the most varied course models.

The topics covered in this edition of the Brazilian Census for Distance Learning were as follows:

- DL expansion plans in Brazil
- On-site support hubs
- Business focused on the DL modality
- Technologies and active methodologies
- Educational resources
- Tutor's role
- Learning evaluation
- Evaluation strategies in DL
- Dropout rates
- Students' profile
- Cross-functional teams
- DL management challenges in 2024
- Students' specific needs/accessibility
- On-site attendance in DL courses
- Hybrid learning
- Extension curricular accreditation
- ESG (Environmental, Social and Governance)
- Average teachers' salary

Concentration of distance learning offers in Brazil

Currently, the largest concentration of course offerings are bachelor's degrees, licentiate's degrees, associate's degrees, and specializations.

Among the respondents to the Brazilian Census for Distance Learning, 71% of for-profit private educational institutions and 90% of non-profit private educational institutions offer associate's degrees courses.

Among state public educational institutions, 78% offer online licentiate's degrees, and among federal public institutions, the highest concentration of offers, 73%, is specializations. Among for-profit private educational institutions, 50% of respondents offer bachelor's degrees, 54.17% offer bachelor's degrees, 58.33% offer bachelor's and licentiate's degrees, and 70.83% offer associate's degrees.

Thus, the view often propagated that licentiate's degrees are mostly offered by for-profit private educational institutions is not corroborated by the data from this Census. There is also a movement to expand the number of offers, especially regarding sensu lato graduate courses.

On-site support hubs

With the return of on-site activities, 1,397 hubs were created in 2022, following the growth in students' preference for this modality. In 2020, 70% of the institutions had hubs. In 2022, it became 75.9%.

Also contrary to what is imagined and what has been reported in the media, the respondents report that 46% of the students attend the on-site support hubs at least once a month and 33% once a week, revealing that these spaces are very dynamic.

The innovative practices adopted by the institutions are among the reasons for the visits to the hubs: 52% of respondents report that students participate in methodology activities at the hubs, and 23% report access to virtual laboratories. A new wave is perceived in search of the repositioning of the on-site support hub as an important adjuvant in the teaching-learning

process and in the pedagogical project. The numbers show the role of the hubs in the Brazilian DL, maintaining it as an important component for the growth and consolidation of this modality.

Diversity of pedagogical proposals

About the contents, skills and competencies contemplated by institutions that offer regulated courses, those directly applicable to the labor market are the most frequent. Regarding non-accredited courses, such as open corporate courses, it is possible to highlight a greater development of interpersonal skills – social interaction, creativity, empathy etc. –, as well as professional attitudes – persistence and teamwork ability.

With regard to learning actions, the institutions indicated that the reading of content by students continues to be the most frequent, with 84.88%, although it showed a reduction in relation to the 92.0% recorded in the 2020 Brazilian Census for Distance Learning.

The data also indicate that video content watching remains the second most frequent option, but there is a reduction in hybrid courses, from 89.2% in the 2020 edition to 69.5% in 2022. Virtual laboratories have stood out as great differentials of DL courses. In this Census, 65% of the institutions stated the use of virtual laboratories in undergraduate courses, highlighting the indication in 35.7% in hybrid or on-site courses and the absence of use in graduate courses.

It is worth noting that graduate courses have offered less diversity of learning strategies than undergraduate courses; and only 38.1% of the institutions claim to offer content and promote skills focused on scientific research.

Investment in technology and in teaching and learning material

In 2022, the higher education institutions (HEIs) who responded to this Census invested in the following technologies:

- teaching and learning material customization: 75%;
- virtual laboratories: 50%;
- digital libraries: 47.5%;
- learning platforms (LMS and VLE): 47.5%;
- digital communication and call centers: 30%;
- online entrance exam and test solutions: 22.5%.

A significant part of the institutions stated that they carry out updates linked to the evaluation cycle of undergraduate courses: 40%. On the other hand, 25% affirm that the evaluation is carried out every six months, and 22.5%, based on the students' specific needs, indicated a more reactive approach. In addition, 5% indicate that the update is carried out annually, and 7.5% point to an absence of periodicity, which does not mean that the update is not carried out.

Tutoring

Depending on the context and practices of each educational institution, the tutor's role in DL undergraduate courses may vary according to the tutoring models. However, it is known that the work of monitoring and guiding students during the academic journey involves the tutor, who plays a fundamental role in solving content doubts (72.62%), keeping students motivated in the course (72.43%), giving feedback on the work done by students (66.62%) and promoting questions about the discipline (63.30%). Also, creating situations for students to apply knowledge was mentioned by 47.62% of the respondents.

It is possible to observe a higher incidence of institutions that apply the ratio of up to 50 students per tutor, 36.90%, with this practice being concentrated mainly in federal and state public educational institutions.

Students monitoring and feedback

In terms of students monitoring and feedback, it was found that:

- 39% monitor daily.
- 34% monitor weekly.

- 18% monitor monthly.
- 7% do not carry out actions to monitor student performance.
- 2% chose not to declare their monitoring practices.
- 98% provide feedback to students on learning outcomes, i.e. only 2% do not provide that.

Evaluations

The adoption of summative evaluation also reaches more than 46.5% of the various HEIs, whether public or private. Only 18.6% of the institutions perceive the test as an instance of several other possible assessments, which tends towards an understanding of the student's formative evaluation. This trend is well distributed between public and private HEIs, demonstrating an institutional attitude related to the culture of tests in its didactic-pedagogical proposal.

Dropout

Approximately 50% of the respondents who offer on-site, hybrid and DL undergraduate courses reported that they know the reasons for their students' dropout. Specifically on the on-site, hybrid and DL modalities observed; in the proportionality of HEIs that answered the question, a certain similarity between the percentages stood out, which allows us to infer that, regardless of the modality, the dropout rates are similar and are concentrated in the range of up to 40%.

Regarding the reasons for dropout, financial issues prevail both in on-site and hybrid courses as well as in DL. Specifically in the latter, it is observed that the lack of adaptation to pedagogical models, added to the difficulties with technological tools, demonstrates how challenging it is for HEIs to overcome this fragility.

Reasons why students choose DL and their challenges

Schedule flexibility is the top motivation (70%), indicating that students value the ability to tailor their education to their personal and professional schedules. The lower cost (50%) and the possibility of working while studying (40%) reflect students' economic and practical concerns, highlighting the importance of accessibility and practical applicability of distance learning.

However, DL students face challenges such as difficulty in self-discipline and a lack of direct interaction with teachers and peers. The difficulty of self-discipline (60%) is the biggest challenge, highlighting the need for teaching strategies that promote motivation and effective time management. The lack of direct interaction with professors and classmates (50%) suggests the need for more opportunities for interaction and collaboration in DL courses. Technical issues (30%) and less engaging content (20%) indicate areas for improvement in technology infrastructure and course design.

Human resources involved in content and activities production

Analyzing these data, it is possible to see that the professional most present in cross-functional teams is the educational designer, who reaches 65% in public institutions and exceeds 80% in private and other institutions.

Another professional is the proofreader, who appears more in the private institutions, with more than 80%, and in the public institutions, with almost 50%.

The other professionals such as audiovisual producers, video editor, graphic designer and web designer appear in teams of the three contexts, with values around 60%, as well as programmers, who appear in 50% of teams.

Professionals such as content curators appear much more frequently in private institutions (above 50%), while in public institutions this value is practically reduced by half.

DL management challenges

The data from the 2022 Brazilian Census for Distance Learning show that the management of remote

operations is in a highly professionalized scenario, which requires HEIs to act with a systemic vision concerning the constant market transformations. The biggest concerns of managers are the following:

- About the product portfolio, 28.4% considered it of greater importance if the quality of the product is perceived by the market.
- Regarding the recruitment of students, 24.6% are concerned with adjusting prices to the reality of the market.
- About the quality of the courses, 29.2% consider the training of teachers and tutors to be essential for the quality of the course.

When asked about the operation of on-site support hubs, 26.7% of the participants considered that, in order to grow and consolidate in the city in which they operate, the hub and the HEI need, in the first place, to have knowledge about the business environment (profile, target audience, products etc.).

Inclusion scenarios in Brazil

The data collected point to a significant commitment of the HEIs in the implementation of accessibility resources and in the provision of specialized support to students with special needs. In addition, capacity building strategies for teachers and tutors reflect a growing awareness of the importance of adaptive and inclusive pedagogical approaches.

However, challenges persist. The variability in the availability of resources and the level of support between different institutions suggests a continued need for improvements and investments in inclusive education. To move forward, it is essential that HEIs continue to develop and expand their support infrastructures, ensuring that all learners have equal access to educational opportunities.

Hybrid learning

Among the 42 institutions that reported the digitalization rate of their on-site courses, 22 of them (52.4%) offered between 20% and 40% of the total workload in the DL modality. However, even though they did not register a specific DL workload, 16 institutions (38.1%) indicated that they make use of a virtual learning environment (VLE), online content or other digital resources. Only 9.5% of the responding HEIs stated that they did not adopt any digital resource.

A crucial point highlighted by the survey is that most of these institutions (95.5%) express the intention to expand or maintain the DL workload in on-site courses.

Some institutions offer their students the possibility of choosing the modality in which they wish to take the subjects. Of the 70 institutions that responded to the question of modality flexibility, 17 (24.3%) stated that this choice is possible in some areas, and 6 (8.6%) mentioned that it is possible in all subjects.

There are strong indications that the future of higher education in Brazil is in the hybrid learning.

Extension curricular accreditation and DL

The theme of extension curricular accreditation still represents a challenge for HEIs. At the same time, it is possible to observe some positive aspects in relation to those institutions that have greater clarity in the operationalization of this process. Practices such as the use of systems for monitoring, management and documentation of extension activities stood out, indicating significant progress in the search for a more effective integration between extension and curriculum.

ESG and DL

An initial analysis shows that few institutions offer ESG programs integrated into DL undergraduate courses. Of the 5% of the institutions that answered the questions on this topic, it was found that they consider research as a space to contribute to ESG, have specific courses or subjects for ESG in their courses and promote global citizenship actions for a process of student awareness.

Teacher recruitments and dismissals

Among the Census respondents, 27.5% of the HEIs reduced the workload of teachers and administrative staff, and 69% stated that the workload of teachers and administrative staff remained unchanged.

In public institutions, the trend indicates that DL teachers also need to be on-site teachers and do not perform a tutoring role. On the other hand, in private HEIs, there is the adoption of different business models reasonably distributed in the segment in the following hierarchy: DL teachers do not need to be on-site teachers and can perform a tutoring function; DL teachers are content writers, as well as write teaching material and record classes, and the other teachers are responsible for activities such as forums, chats and test corrections; and teachers are recruited as hourly workers under an academic contract and tutors are hired as monthly workers. When teachers are hired as tutors as well, they are hourly workers.

Overview of the 2022 Brazilian Census for Distance Learning

Objective and scope

The *Brazilian Census for Distance Learning* offers an overview of the distance learning (DL) in Brazil and its main trends in this industry. In this edition, relating to the year 2022, the Census provides quantitative and qualitative information concerning the DL activities in Brazil, covering multiple educational levels of the formal educational system as well as informal teaching initiatives.

Since the institutions have chosen to participate voluntarily, the survey that feeds this document seeks to be comprehensive but does not intend to establish a complete map of DL in the country. Its analyses aim to reveal the market trends regarding the categories of institutions that operate in DL modality, as well as the types of the courses offered and their target audience, the execution of the activities and the administrative organization.

Topics approached in 2022 Brazilian Census for Distance Learning

The topics approached in 2022 edition are as follows:

- DL expansion plans in Brazil
- On-site support hubs
- Business focused on the DL modality
- Technologies and active methodologies
- Educational resources
- Tutor's role
- Learning evaluation
- Evaluation strategies in DL
- Dropout rates
- Students' profile
- Cross-functional teams
- DL management challenges in 2024
- Students' specific needs/accessibility
- On-site attendance in DL courses
- Hybrid learning
- Extension curricular accreditation
- ESG (Environmental, Social and Governance)
- Staff reduction

This document was written collaboratively by several members of the Brazilian Association for Distance Education (ABED). Each chapter was under the responsibility of an author, from the questions development to the data analysis. The questions proposed were submitted to coordination's analysis in order to produce a single, cohesive, coherent and comprehensive final document, without repeating the topics covered.

The company Ceta CEO provided heat map charts with some cross-references between data and the variables "administrative category", "size of the institution" and "region of the institution's headquarters", which could be used by the authors in their analyses.

Commitment to the participants privacy and confidentiality

An agreement was signed with all participants regarding the commitment to keep confidential the identity of each participating institution. Participants identified themselves, but no results may be specifically associated to any institution participating in the 2022 Brazilian Census for Distance Learning.

1. For the analyses, the authors did not receive the respondents' list with the results, making it impossible for them to identify which institution answered each item.
2. Online tool for creating and applying survey forms, freely available for users with a Google account.

Criteria for participation in the survey

The participation in the Brazilian Census for Distance Learning is not conditioned on ABED membership, since the survey's main goal is to identify DL trends in Brazil, making no distinction between member and non-member institution. The institutions invited to participate in the 2020 Brazilian Census for Distance Learning were as follows:

- Institutions accredited by the Brazilian National Education System in all educational levels: primary, secondary, technical, undergraduate and graduate.
- Formal and informal educational institutions that offer open courses.
- Institutions operating in corporate learning.

These institutions develop the following direct actions in DL modality:

- **Accredited full DL courses**: DL courses offered by institutions accredited or authorized by a federal, state or municipal regulatory body. In this report's edition, we separate the questionnaires referring to undergraduate courses from those concerning sensu lato graduate courses.
- **Blended/hybrid courses**: in this Census, we asked institutions that offer on-site courses their digitalization rate; in the analysis, whether they offer 20% or 40% of the curriculum online, we considered these courses *blended* or *hybrid*. Courses that do not have online workload, but that use online technology, continued to be considered *on-site*; these data allowed us to observe how much higher education institutions are already incorporating technology into their on-site courses, even before the pandemic.
- **Open non-corporate DL courses**: DL courses not accredited by an educational body freely offered to the general public.
- **Open corporate DL courses**: DL courses not accredited by an educational body designed to meet the training needs of employees or clients of an organization.

Invitations and participation rates

The participation in the Brazilian Census for Distance Learning is voluntary and depends on the collaboration of each institution surveyed. The association works with the available sample, whose data establish the limit of the analysis.

In this edition, ABED contacted 1,222 higher educational institutions accredited by the Brazilian National Education System to operate in DL modality. Another form of contact was via an open invitation published on the association's website and social media.

Educational institutions

- Educational institutions accredited by the Brazilian National Education Council to provide DL courses at undergraduate and graduate levels.
- Institutions accredited by State Education Councils to provide DL courses for primary and secondary levels, Youth and Adult Education (YAE), and vocational education.
- Institutions that offer DL courses listed in the Educational Census.
- Institutions partnered with federal projects of the Open University of Brazil, the E-TEC Network of Brazil and institutions partnered with the Open University of the Brazilian Unified Health System.

Corporate entities

- Companies with notorious projects in corporate DL courses.
- Companies cited in recent academic studies as being involved with the DL modality.
- Companies listed by the Brazilian Ministry of Development, Industry and Foreign Trade for having projects in corporate DL courses.
- Companies recommended by professional associations, such as the Brazilian Association of Corporate Learning and the Brazilian Association of Human Resources.

Monitoring the registrations

The registrations were monitored daily, as well as the responses obtained, in order to avoid the duplicity of responses. All forms sent by institutions were analyzed prior to data processing for identification of the information's coherency and the consistency. The responses that had questions were examined promptly. In cases of inconsistencies, an e-mail was sent to the respondent pointing out the specific issues detected and requesting the rectification and resubmission of the form for a new examination.

Survey methodology

Similarly to previous years, the survey was created in Google Forms. It was kept the format of the core questions the same as in the previous years. The respondents were invited to answer the same questions regarding full DL courses, blended/hybrid courses (over a new definition of this modality), open non-corporate DL courses and open corporate DL courses.

Questions relating the practices observed in on-site courses were also maintained, however the raised data only served for a comparison with DL.

A total of 84 valid responses were received, distributed as follows.

Table 1 – Total of respondents in the 2022 Brazilian Census for Distance Learning

Total of respondents	84
Undergraduate courses	40
Graduate courses	42
Open non-corporate DL courses	27
Open corporate DL courses	11
On-site courses	84

Among these institutions, 14 of them are partnered with the Open University of Brazil, and 5 are partnered with the Open University of the Brazilian Unified Health System.

The distribution of respondents by administrative category, by size and by headquarters' location is as follows.

Table 2 – Respondents' distribution by administrative category

Administrative category	Number of respondents
For-profit private educational institution (school, training center, teaching institute etc.)	24
Non-profit private educational institution (community, confessional, philanthropic)	20
Federal public educational institution	11
State public educational institution	9
"S System" institution (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.)	8
Governmental or public body	6
Non-governmental organization and third sector	2
National council	1
Private business	1
Online teacher	1
Unanswered	1

Chart 1 – Respondents' distribution by administrative category

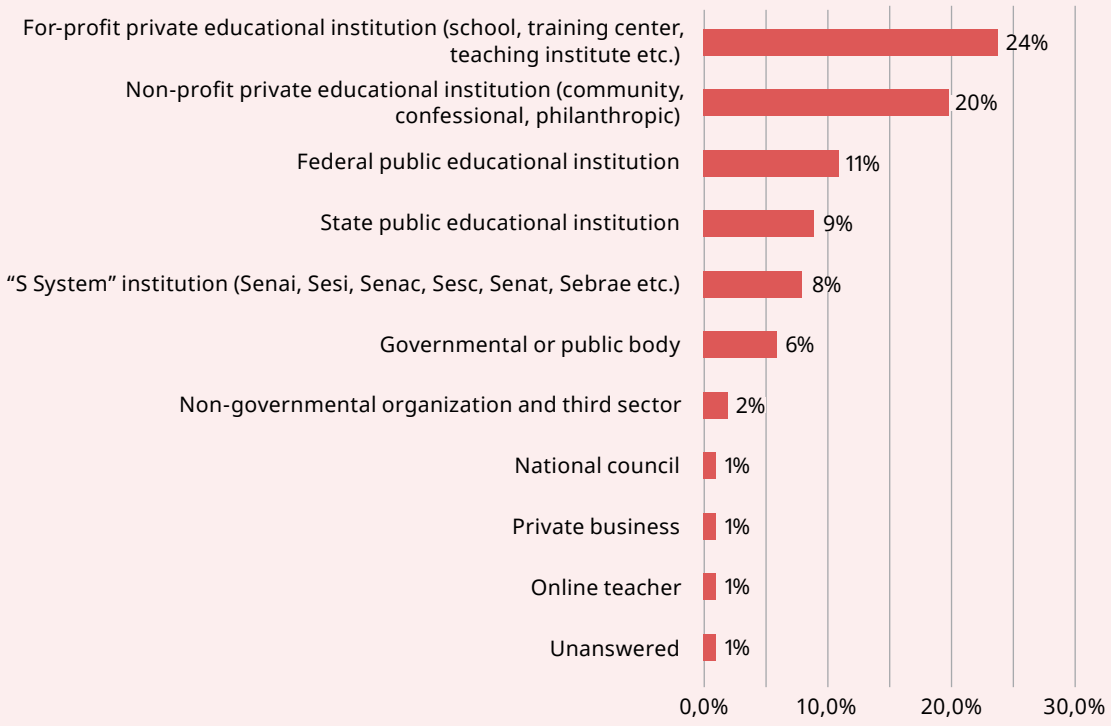


Table 3 – Respondents' distribution by size

Size	Number of respondents
Up to 99	5
100-499	15
500-999	8
1,000-4,999	23
5,000-9,999	8
10,000-49,999	12
50,000-100,000	4
100,000-500,000	3
More than 500,000	3
Not defined	2
Unanswered	1

Chart 2 – Respondents' distribution by size

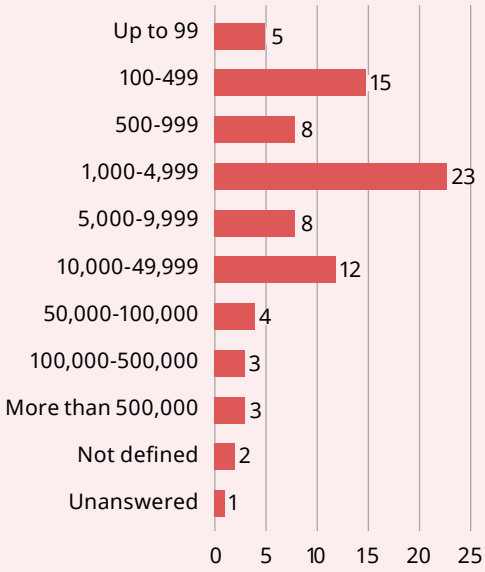
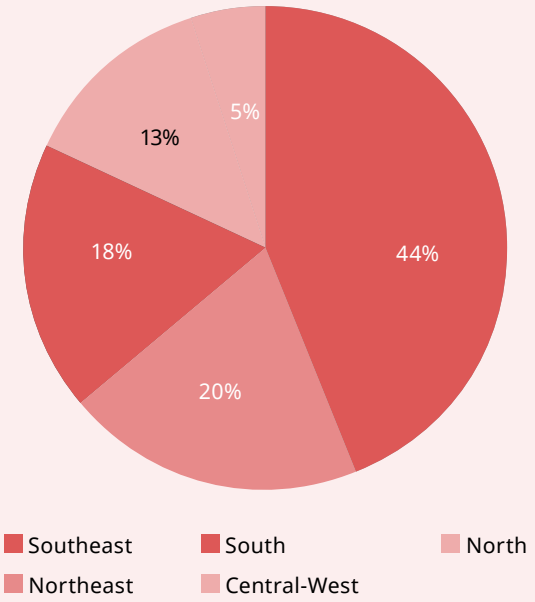


Table 4 – Respondents' distribution by headquarters' location

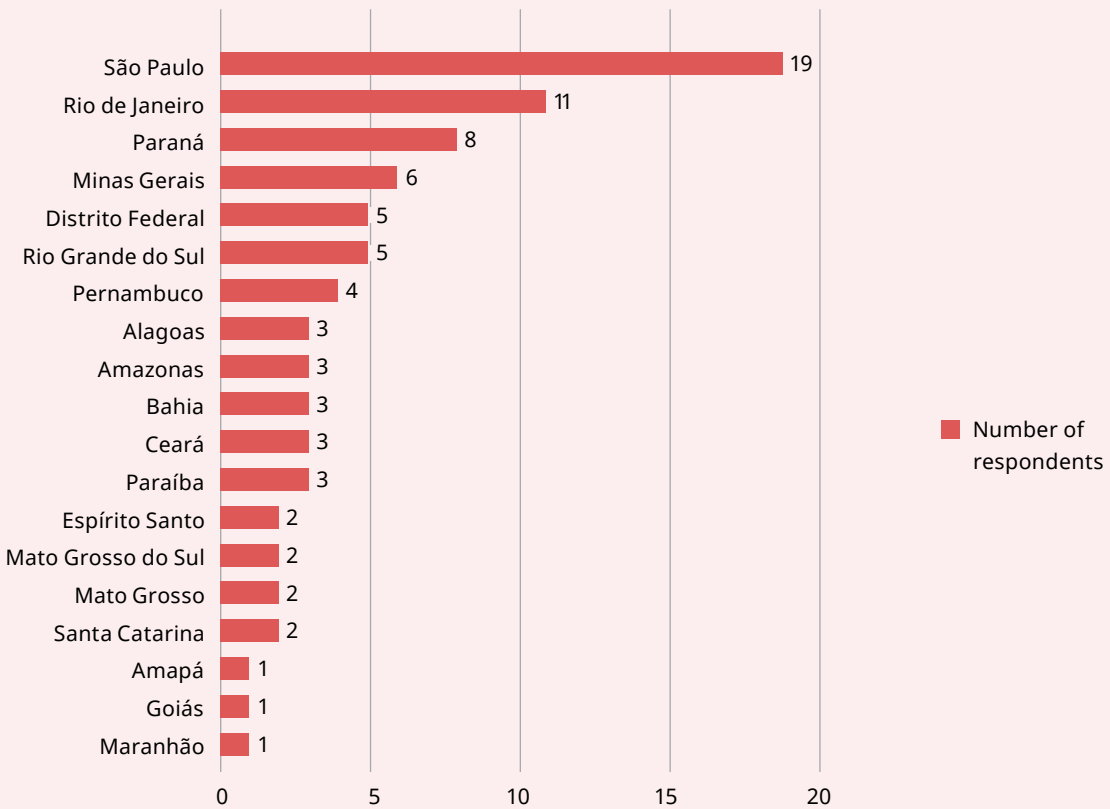
Headquarter location	Number of respondents
Southeast	37
Northeast	17
South	15
Central-West	11
North	4

Chart 3 – Respondents' distribution by headquarters' location



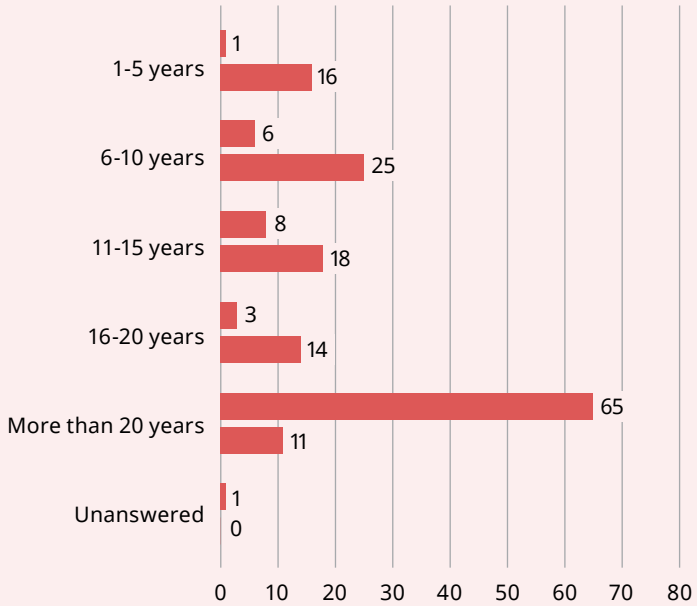
The following chart outlines the respondents' locations, distributed in 18 states and 1 Federal District.

Chart 4 – Respondents' distribution by states/Federal District



Most of the respondents have been working in education for more than 20 years. Concerning DL, 11 institutions have been working in this modality for more than 20 years; 14 between 16 and 20 years; 18 between 11 and 15 years; 25 between 6 and 19 years; and 16 between 1 and 5 years. Having a tradition in education is still important for operating in DL modality, but there are always new entrants in this sector.

Chart 5 – Respondents' distribution by years of operation



In 2022, the counting of courses and enrollments was not carried out, since the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira – Inep's Census, which is mandatory, can bring more reliable data on the size and distribution of DL courses and its enrollments in Brazil.

However, as Inep does not map DL offers in open non-corporate courses and open corporate courses, the survey of these segments was maintained in this edition of the Brazilian Census for Distance Learning. The results were as follows.

Table 5 – Open corporate DL courses

Type of open corporate DL course	Number of courses	Number of enrolments
Professional training courses	15	21,496
Operational training courses	45	9,282
Social/behavioral skills training courses	8	1,398
Update training courses	65	37,140
Improvement training courses	1	27

Table 6 – Open non-corporate DL courses

Type of open non-corporate DL course	Number of courses	Number of enrolments
Professional training courses	117	38,458
Operational training courses	94	42,710
Social/behavioral skills training courses	52	8,680
Update training courses	65	8,464
Improvement training courses	281	130,069
University extension courses	20	1,964
Language courses	6	228
Other	33	23,923

Part 1

DL expansion plans in Brazil

Currently, the largest concentration of course offers are undergraduate courses (bachelor's, licentiate's and associate's degrees) and specializations; 71% of for-profit private educational institutions and 90% of non-profit private educational institutions that responded to the 2022 Brazilian Census for Distance Learning offer associate's degrees.

Among state public educational institutions, 78% offer licentiate's degrees in distance learning (DL) modality, and among federal public educational institutions, the highest concentration of offers (73%) is from specialization courses. In the "S System" institutions, 62.5% offer vocational courses, and this is the administrative category that also offers DL courses for primary and secondary education.

Heat map chart 1.1 – Levels of DL courses offered

	Primary education (elementary school)	Primary education (middle school)	Secondary education	Youth and Adult Education (YAE) – Secondary level	Vocational courses	Specific training course in higher education level	Continuing education course in higher education level	Undergraduate courses (bachelor's degree)
Online teacher	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Governmental or public body	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	33.33%	0.00%	0.00%	0.00%
Non-governmental organization and third sector	50.00%	50.00%	50.00%	0.00%	50.00%	50.00%	50.00%	0.00%
Unanswered	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Federal public educational institution	9.09%	9.09%	9.09%	0.00%	18.18%	18.18%	18.18%	45.45%
State public educational institution	0.00%	11.11%	0.00%	0.00%	11.11%	11.11%	0.00%	55.56%
Non-profit private educational institution (community, confessional, philanthropic)	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	5.00%	5.00%	5.00%	60.00%
For-profit private educational institution (school, training center, teaching institute etc.)	16.67%	8.33%	8.33%	0.00%	20.83%	16.67%	20.83%	50.00%
"S System" institution (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.)	50.00%	25.00%	50.00%	0.00%	62.50%	0.00%	12.50%	0.00%
Private business	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
National council	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	100.00%	100.00%	0.00%

(continuation)

(Heat map chart 1.1 – conclusion)

	Undergraduate courses (licentiate's degree)	Undergraduate courses (bachelor's and licentiate's degrees)	Undergraduate courses (associate's degree)	Sensu lato graduate courses (specialist degree	Sensu lato graduate courses (MBA)	Sensu stricto graduate courses (master's degree)	Sensu stricto graduate courses (doctorate)	Unanswered
Online teacher	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Governmental or public body	0.00%	0.00%	0.00%	33.33%	16.67%	0.00%	0.00%	50.00%
Non-governmental organization and third sector	0.00%	0.00%	0.00%	50.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Unanswered	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Federal public educational institution	45.45%	9.09%	0.00%	72.73%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
State public educational institution	77.78%	22.22%	44.44%	88.89%	22.22%	0.00%	0.00%	0.00%
Non-profit private educational institution (community, confessional, philanthropic)	60.00%	45.00%	90.00%	70.00%	35.00%	0.00%	0.00%	0.00%
For-profit private educational institution (school, training center, teaching institute etc.)	54.17%	58.33%	70.83%	58.33%	54.17%	0.00%	0.00%	0.00%
"S System" institution (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.)	0.00%	12.50%	25.00%	25.00%	12.50%	0.00%	0.00%	12.50%
Private business	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
National council	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%

About expanding DL to secondary level, 15% of non-profit private educational institutions, 12.5% of for-profit private educational institutions, 12.5% of "S System" institutions, 11% of state public educational institutions, and 9% of federal public educational institutions intend to offer DL modality to this segment.

Heat map chart 1.2 – Intention to expand DL to secondary level

	Yes	No	The institution is studying the options	Unanswered
Online teacher	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%
Governmental or public body	0.00%	83.33%	0.00%	16.67%
Non-governmental organization and third sector	0.00%	0.00%	50.00%	50.00%
Unanswered	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%
Federal public educational institution	9.09%	45.45%	18.18%	27.27%
State public educational institution	11.11%	88.89%	0.00%	0.00%
Non-profit private educational institution (community, confessional, philanthropic)	15.00%	65.00%	15.00%	5.00%
For-profit private educational institution (school, training center, teaching institute etc.)	12.50%	50.00%	16.67%	20.83%
"S System" institution (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.)	12.50%	62.50%	0.00%	25.00%
Private business	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%
National council	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%

As for a possible offer of associate's degree courses, 50% of non-governmental organizations, 44% of state public educational institutions, and 25% of "S System" institutions intend to start offering courses for this segment.

Heat map chart 1.3 – Intention to expand DL to associate's degrees courses

	Yes	No	The institution is studying the options	Unanswered
Online teacher	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%
Governmental or public body	0.00%	33.33%	0.00%	33.33%
Non-governmental organization and third sector	50.00%	0.00%	50.00%	0.00%
Unanswered	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Federal public educational institution	0.00%	18.18%	27.27%	27.27%
State public educational institution	44.44%	0.00%	11.11%	22.22%
Non-profit private educational institution (community, confessional, philanthropic)	20.00%	0.00%	10.00%	70.00%
For-profit private educational institution (school, training center, teaching institute etc.)	4.17%	20.83%	8.33%	70.83%
"S System" institution (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.)	25.00%	25.00%	0.00%	37.50%
Private business	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
National council	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%

Among the institutions that still do not offer DL undergraduate courses, but intend to do so, there are 50% of non-governmental organizations, 44% of state public educational institutions, and 37.50% of "S System" institutions.

Heat map chart 1.4 – Intention to expand DL to undergraduate courses

	Yes	No	The institution is studying the options	Unanswered
Online teacher	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%
Governmental or public body	0.00%	50.00%	16.67%	33.33%
Non-governmental organization and third sector	50.00%	0.00%	50.00%	0.00%
Unanswered	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%
Federal public educational institution	9.09%	36.36%	0.00%	54.55%
State public educational institution	44.44%	0.00%	0.00%	55.56%
Non-profit private educational institution (community, confessional, philanthropic)	20.00%	0.00%	10.00%	70.00%
For-profit private educational institution (school, training center, teaching institute etc.)	4.17%	12.50%	12.50%	70.83%
"S System" institution (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.)	37.50%	37.50%	0.00%	25.00%
Private business	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%
National council	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%

Concerning the expansion of DL modality to sensu lato graduate courses, 56% of state public educational institutions, 50% of non-governmental organizations and 37.5% of "S System" institutions intend to offer courses in this segment.

Heat map chart 1.5 – Intention to expand DL to sensu lato graduate courses

	Yes	No	The institution is studying the options	Unanswered
Online teacher	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%
Governmental or public body	16.67%	33.33%	16.67%	33.33%
Non-governmental organization and third sector	50.00%	–	0.00%	50.00%
Unanswered	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%
Federal public educational institution	9.09%	18.18%	0.00%	72.73%
State public educational institution	55.56%	0.00%	0.00%	44.44%
Non-profit private educational institution (community, confessional, philanthropic)	30.00%	0.00%	5.00%	65.00%
For-profit private educational institution (school, training center, teaching institute etc.)	8.33%	20.83%	12.50%	58.33%
"S System" institution (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.)	37.50%	25.00%	0.00%	37.50%
Private business	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%
National council	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%

About the expansion of DL to sensu stricto graduate courses, 67% of state public educational institutions, 25% of non-profit private educational institutions, 17% of public bodies, 12.5% of for-profit private educational institutions, 12.5% of "S System" institutions, and 9% of federal public educational institutions consider offering courses to this segment.

Heat map chart 1.6 – Intention to expand DL to sensu stricto graduate courses

	Yes	No	The institution is studying the options	Unanswered
Online teacher	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%
Governmental or public body	16.67%	50.00%	16.67%	16.67%
Non-governmental organization and third sector	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%
Unanswered	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%
Federal public educational institution	9.09%	18.18%	36.36%	36.36%
State public educational institution	66.67%	0.00%	22.22%	11.11%
Non-profit private educational institution (community, confessional, philanthropic)	25.00%	20.00%	30.00%	25.00%
For-profit private educational institution (school, training center, teaching institute etc.)	12.50%	50.00%	25.00%	12.50%
"S System" institution (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.)	12.50%	62.50%	12.50%	12.50%
Private business	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%
National council	0.00%	100.00%	0.00%	0.00%

As for the institutions that still do not offer open courses and intend to do so, 89% of state public educational institutions, 67% of public bodies and 40% of non-profit private educational institutions have expressed this intention. It is also noteworthy that 100% of course suppliers other than institutions, such as online teacher, private business or national council, intend to expand into this segment.

Heat map chart 1.7 – Intention to expand DL to open courses

	Yes	No	The institution is studying the options	Unanswered
Online teacher	100.00%	100.00%	0.00%	0.00%
Governmental or public body	66.67%	50.00%	16.67%	16.67%
Non-governmental organization and third sector	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Unanswered	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%
Federal public educational institution	18.18%	18.18%	36.36%	36.36%
State public educational institution	88.89%	0.00%	0.00%	11.11%
Non-profit private educational institution (community, confessional, philanthropic)	40.00%	20.00%	10.00%	25.00%
For-profit private educational institution (school, training center, teaching institute etc.)	37.50%	50.00%	16.67%	12.50%
"S System" institution (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.)	37.50%	62.50%	0.00%	12.50%
Private business	100.00%	100.00%	0.00%	0.00%
National council	100.00%	100.00%	0.00%	0.00%

The results reveal the concentration of DL offers by different administrative categories and at what points they perceive opportunities for expansion. It is interesting to note that non-profit private educational institutions (15%) are more interested in expanding to secondary education, if allowed. However, there are a few institutions that express this interest, probably because there is not much regulatory certainty that offers for this segment can thrive. Regarding the offer of DL sensu stricto graduate courses, it is precisely the institutions that already have a tradition of research that intend to enter DL, namely the state public educational institutions (67%). On the other hand, among federal public educational institutions, which tend to have more funds for research, only 9% express interest in offering sensu stricto graduate courses through DL.

In general, it is observed that the intention to expand to segments in which an institution does not yet operate does not seem to be related to projects of "exploring unknown territories", but rather to the development of a vision that institutions can consider DL offers in areas that already have on-site tradition, such as, for example, state public educational institutions, who have considered offering DL sensu stricto undergraduate and graduate courses. There is a lot of reflection in the manifestation of the intention to expand DL offers, perhaps because they perceive that it is possible and that they have the necessary skills to carry out the offers, instead of demonstrating a search for growth for growth's sake. Regulatory uncertainty certainly rules out any DL expansion plan.

Recently, the feasibility of DL for undergraduate courses has been questioned, even though it is a very present offer in both public and private institutions – in federal and state public educational institutions, the

percentage of HEIs that offer licentiate's degrees, 45% and 77%, respectively, is only lower than specialization offers, which are not submitted to accreditation.

About the author

Betina Von Staa

Betina Von Staa holds a doctorate in Applied Linguistics. She is the founder of BvStaa Tecnologia & Educação, a company that contributes to the development of innovative educational practices, focused on the demands of a constant changing world. She is the director of Ethics and Quality at the Brazilian Association for Distance Learning (ABED) and the coordinator of the 2022 Brazilian Census for Distance Learning. She is a B2B relationship manager for RoboGarden in Brazil. She was responsible for the localization of the Star Lessons program, from Finland, as a graduate course for teacher training in Brazil. She also brought to Brazil the Canadian learning platform company D2L. She coordinates the development of digital or printed content for basic and higher education, always focusing on innovation. Some of her works that stood out: Tecnológica Mente (Ed. Pearson), a textbook collection for digital literacy development; the Digital Mindset program (Wizard); TransFor.Me (EXP and MacMillan), a creativity and innovation program with Portuguese and English versions; and the reading, writing and interdisciplinary projects sections of *English and More!* (Richmond), a textbook collection approved by the Brazilian National Textbook Program (PNLD).

Part 2

On-site support hubs

The consolidation of the distance learning (DL) offer over the past few years is an undeniable reality that only became possible due to the geographical distribution and the movement of institutions towards new areas of the country. This edition's answers reveal the maturation process started in 2017, with the advent of the DL regulatory framework and the new rules for opening hubs, which allowed an accelerated expansion towards other regions. This movement has been consolidated in this Census, in which the number of opened hubs in Brazil or abroad increased approximately 124.59% in comparison with the previous edition, resuming the growth trend. There was also a significant reduction in the number of closed hubs in contrast with previous editions.

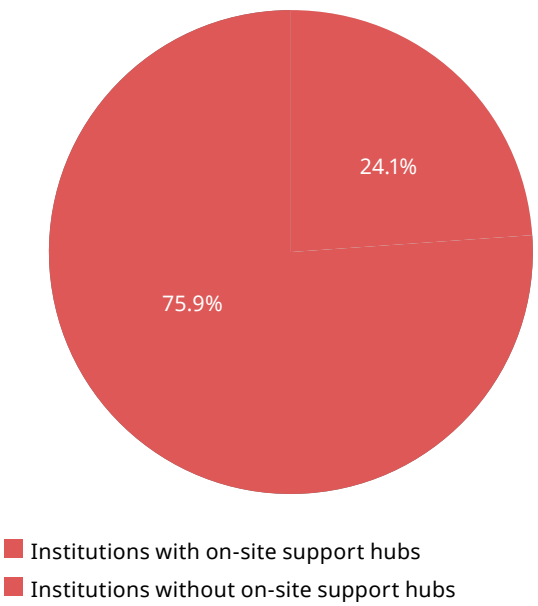
As the pandemic's restrictions ended, the on-site support hubs resumed their activities, with emphasis on the traditional ones, such as administrative service to the student, carrying out activities and tests and fundraising.

In this edition, the number of respondents was close to the number of the previous edition, which allowed a comparative percentage analysis, but, in this case, in a scenario with the return of on-site attendance.

2.1 Institutions with/without on-site support hubs

It is visible that the regulation has led to the maturation of a model, whose key piece for the student's growth is the existence of on-site support hubs. There is a movement of institutions towards DL growth in general; in 2022, the percentage of institutions with on-site support hubs increased, reaching the highest level of the last three editions. Thus, the percentage of these institutions rose to 75.9% of respondents, the highest number since 2018, which was 70% (Chart 2.1).

Chart 2.1 – Institutions with/without on-site support hubs

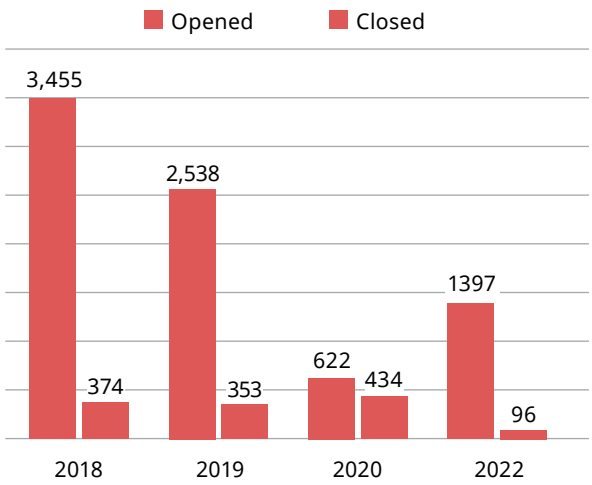


2.2 Analyzing the hubs creation

The model maturation process is also visible when observing the total of on-site support hubs, which was close to the number of the 2020 edition; however, in this edition, the percentage of hubs creation increased above 100% of the previous edition, published during the covid-19 pandemic. It is possible to infer that such a process also leads to an increase in services quality and the maintenance of the hubs that have maturity and representativeness. In this sense, it is important to highlight an indicator that corroborates this perception: the closing of hubs is a much lower level than in previous years.

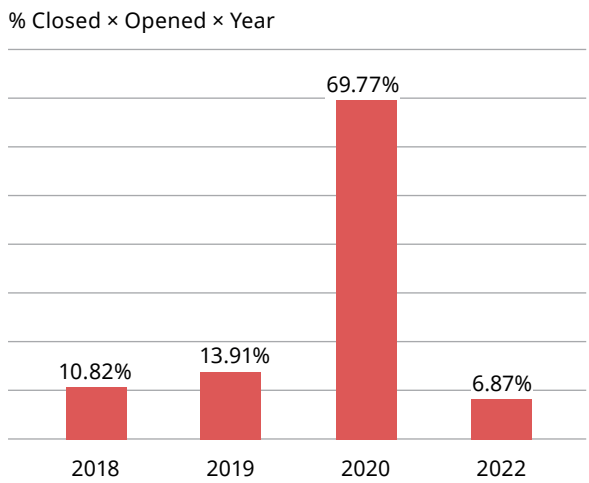
This year's numbers show that 1,397 on-site support hubs were created, surpassing the previous number by 124.59%, and only 96 hubs were closed, the lowest number to date. In previous editions (Chart 2.2), the number of hubs created was: 622 (2020), 2,538 (2019) and 3,455 (2018); concerning the hubs closed, the numbers were 434 (2020), 353 (2019) and 374 (2018).

Chart 2.2 – On-site support hubs opened and closed throughout the last years



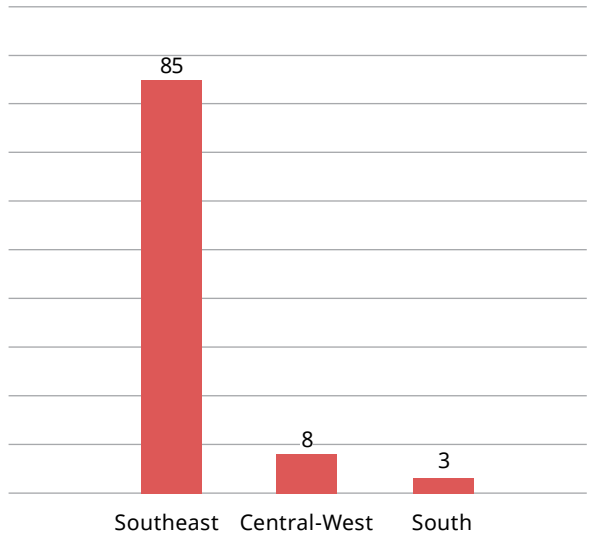
In this edition, the number of hubs created and closed goes against the previous edition, with the number of closed hubs being much lower, which demonstrates a recovery of the position prior to the pandemic period. The number of closed hubs in relation to open ones corresponds to only 6.87% (Chart 2.3).

Chart 2.3 – Percentage of closed hubs in relation to the opened ones



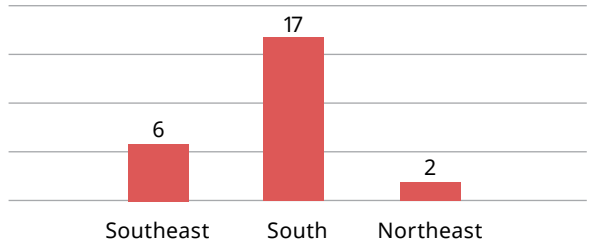
It is interesting to note that the closings were concentrated in the Central-West, Southeast and South regions, with the highest number in the Southeast (Chart 2.4).

Chart 2.4 – Percentage of hubs closed in the regions of Brazil



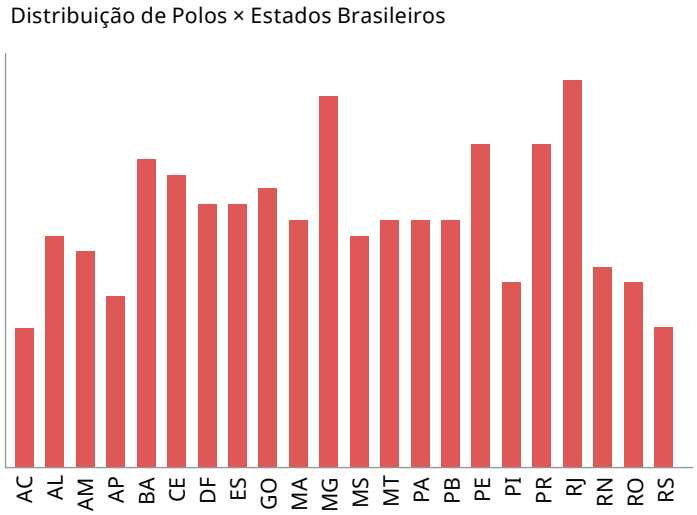
This edition brings an important indicator on the expansion of hubs abroad. Although allowed, it is still a very timid reality, but which, given the maturity and certain stabilization of the network of hubs at the national level, has shown itself to be growing. The Chart 2.5 shows the numbers of hubs that were opened abroad and where the institutions that maintain them are located in Brazil.

Chart 2.5 – Hubs abroad



In the national scenario, there is a practically homogeneous distribution in relation to the states in which the institutions operate. This vision demonstrates once again the maturity of the network. The Chart 2.6 shows this reality.

Chart 2.6 – Distribution of hubs by states

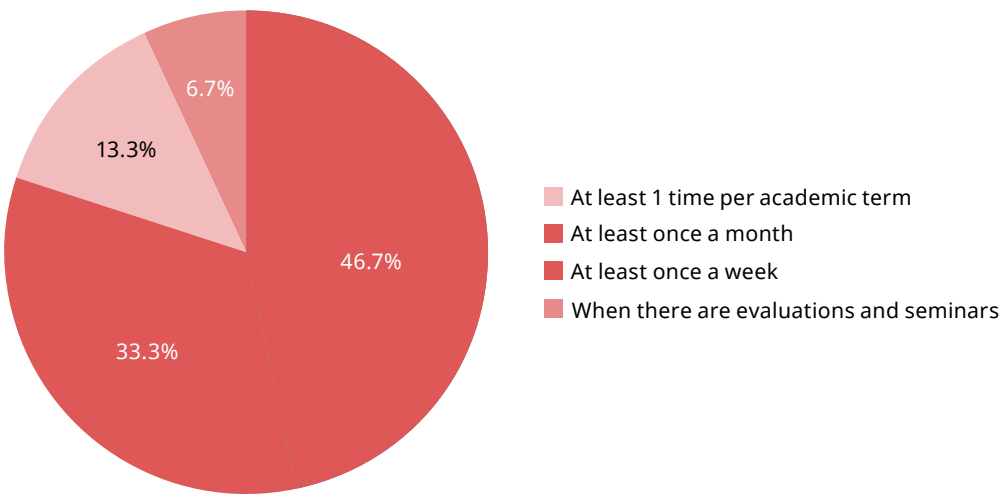


2.3 Interaction student × on-site support hub

In this edition, the frequency of interaction between the student and the on-site support hub was investigated according to the pedagogical model of each institution, in order to increase information about the importance of the hubs in the student's academic journey.

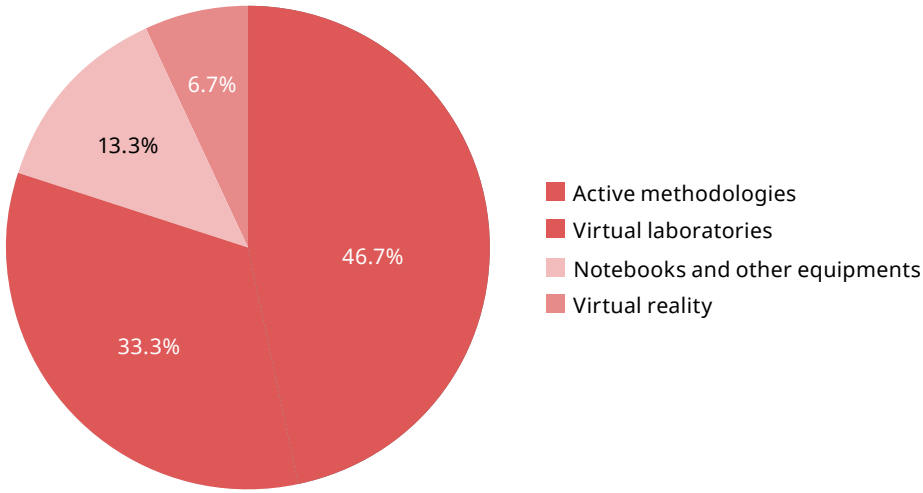
The on-site support hub, in its majority, is a fundamental part of the student's routine, since most of the respondents have a frequency greater than or equal to the monthly one for their students when it comes to going to the hub. The Chart 2.7 shows this frequency and presents a percentage of 80% for these cases.

Chart 2.7 – Interaction student × hub



The reasons for the frequency on the hubs may lie in the innovative practices that have been adopted by the institutions. The Chart 2.8 presents practices or devices offered at the hubs that are likely to cause greater student demand, as well as increase engagement and quality of training.

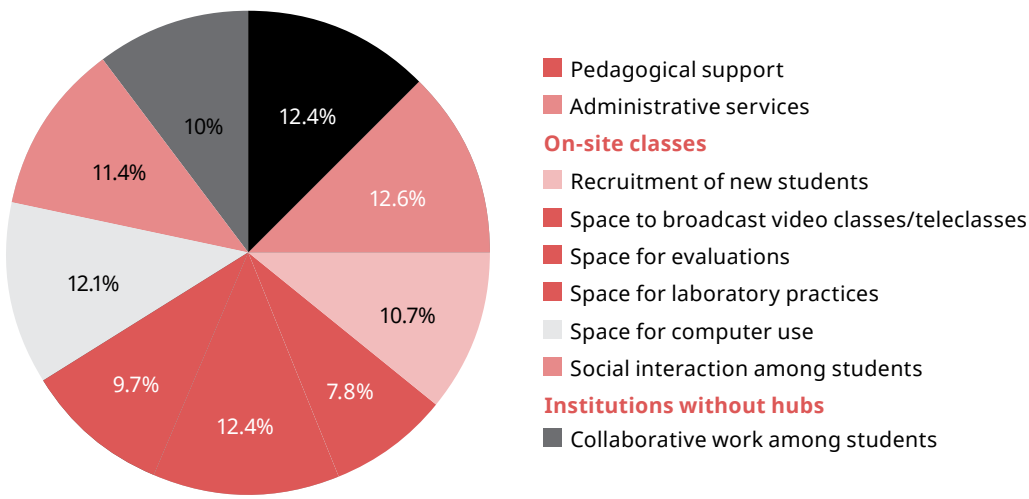
Chart 2.8 – Innovative action at the hub



2.4 Hub functions

In the previous edition, there was a different condition due to the consequences of covid-19 pandemic. With the return of on-site learning, the hubs resumed their functions, especially the interface with the student in the administrative and academic spheres. The answers show that the hubs continue to be in first place, representing the institutions in their regions of operation, far from the headquarters. The main functions were maintained, and the recruitment and attendance/pedagogical practices are still the main activities. In the case of fundraising, there was a reduction, since, with the return of on-site learning, the hubs returned to receive students for other evaluations, which is revealed by the total sum of practice evaluations, evaluations and pedagogical support, which reaches 64.4% in this edition.

Chart 2.9 – Hub functions



Administrative service continues to be one of the main functions, however, after the social distancing during the pandemic period, social interaction appears as one of the main functions of the hubs, reinforcing their importance in the student training process.

A highlight is the change in numbers compared to the last edition: the pedagogical support, with 39.13% in 2020, followed a downward trend considering 46% in 2019 and 50% in 2018. This may be the result of the new vision of the regulatory instrument, which, in a qualitative way, encourages and rewards innovative practices, as well as the competition itself for the design of courses with pedagogical differentials and effective learning. Contrary to what has been portrayed, a new wave is perceived in an attempt to reposition the hub as an important adjunct in the teaching-learning process and in the pedagogical project. The numbers show the hubs' role in the Brazilian DL market, maintaining it as an important component for the growth and consolidation of this modality.

About the author

Roberto Michelan

With more than 20 years of experience in the education e technology fields, Roberto Michelan is an experienced consultant who focuses on innovation and digital transformation. He holds a master's degree in Artificial Intelligence in the area of Bio-inspired Computation from the State University of Campinas (Unicamp); a specialist degree in Active Methodologies from the Tampere University, in Finland; and a bachelor's degree in Computer Sciences from the State University of Maringá (UEM). He works as a consultant for several institutions, implementing programs and trainings. He dedicates himself to projects such as Escol-Ai, which combines artificial intelligence with active methodologies, promoting effective learning through an active and collaborative view in order to prepare students for the 21st century.

Part 3

Businesses focused on DL modality

Once again, the Brazilian Census for Distance Learning presents an analysis of businesses focused on distance learning (DL) modality. In this edition, 82 institutions answered the survey; 10 of them located in the Central-West, 17 in the Northeast, 37 in the Southeast, 14 in the South, and 4 in the North.

As for the respondents' distribution by administrative category, the sample composition can be seen in the following table.

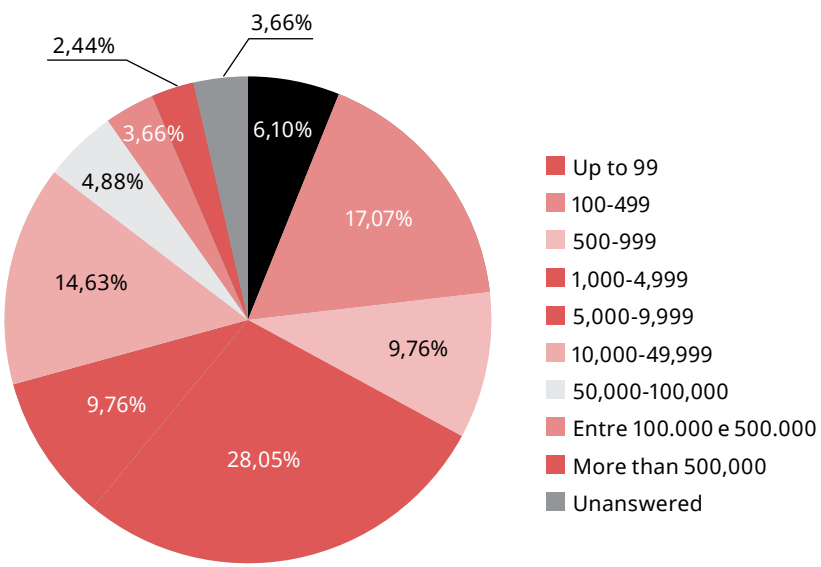
Table 3.1 – Respondents' distribution by administrative category

Administrative category	Number of respondents	Percentage
National council	1	1.22%
Private business	1	1.22%
"S System" institution (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.)	8	9.76%
For-profit private educational institution (school, training center, teaching institute etc.)	24	29.27%
Non-profit private educational institution (community, confessional, philanthropic)	20	24%
State public educational institution	9	10.98%
Federal public educational institution	11	13.41%
Non-governmental organization and third sector	2	2.44%
Governmental or public body	6	7.32%

The categories of for-profit and non-profit private higher education institutions (HEIs) predominate with 53.27%, followed by public HEIs at the federal and state levels.

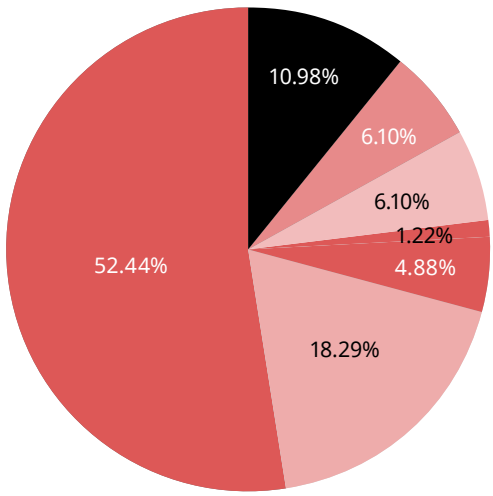
Regarding the number of students, the group of HEIs who have from 1,000 to 4,999 students predominates with 28.05%. About 11% of institutions have more than 50,000 students; as for those with up to 1,000 students, the percentage is 33%.

Chart 3.1 – Percentage of students



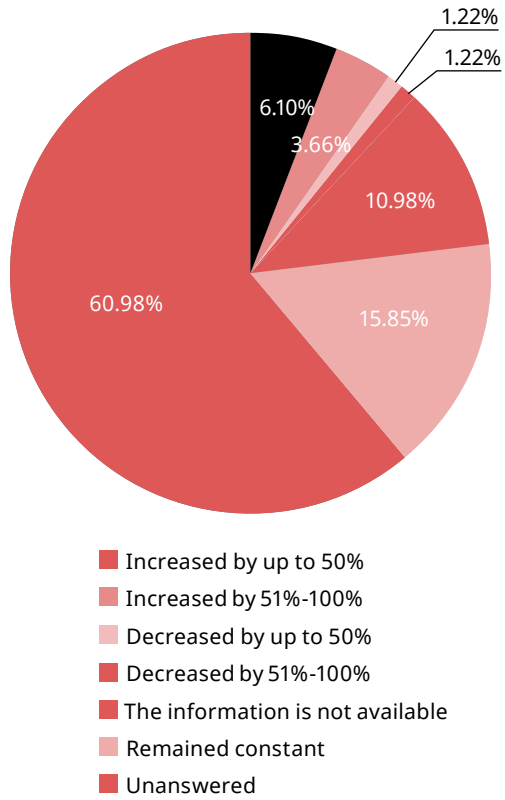
Concerning the number of students enrolled in undergraduate courses, 18.29% of HEIs remained constant, while 10.98% increased their enrollments by up to 50%, and 6.10% of HEIs increased by between 51% and 100%; 7.33% of respondents presented a decrease in their courses' enrollments.

Chart 3.2 – Percentage of enrollments in undergraduate courses



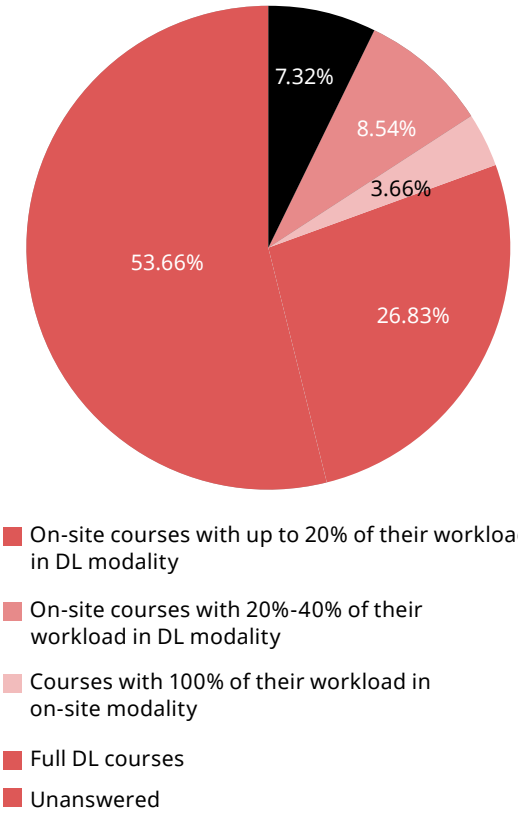
On account of the low response rate regarding the profitability of undergraduate courses (Chart 3.3), the sample was not considered representative, which makes it impossible for us to deepen the analysis on this topic.

Chart 3.3 – Percentage of the undergraduate courses' profitability



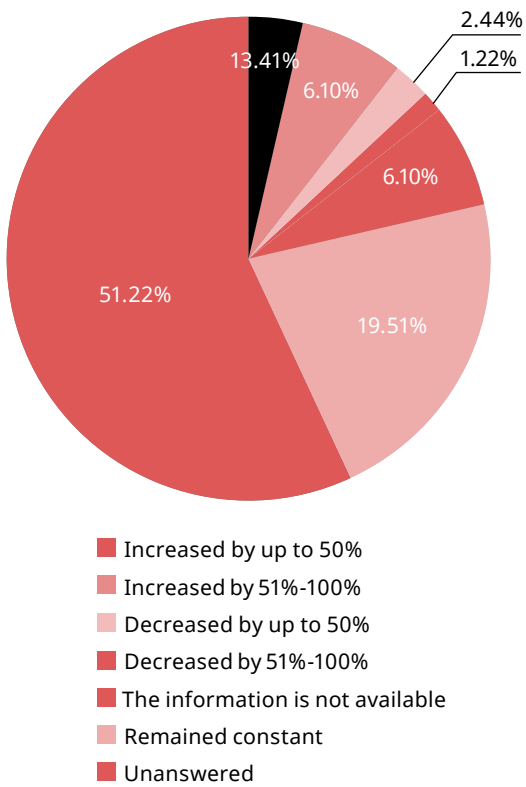
Analyzing the modalities offered in graduate courses, the sample of the respondent HEIs points to a predominance in the offer of full DL courses, as observed in the previous edition. Regarding the analysis, it is noteworthy that 53.66% of respondents chose not to answer the question.

Chart 3.4 – Modalities offered in graduate courses



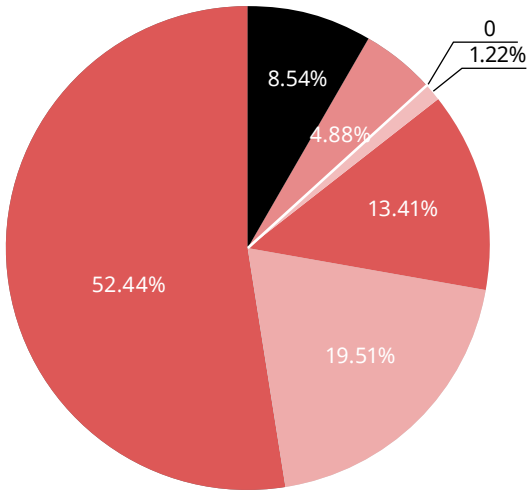
Still on the analysis of graduate courses, the Chart 3.5 shows a percentage of 19.51% of HEIs that had an increase in their courses' enrollments; 3.66 of respondents presented a decrease; and in 19.51% of HEIs the enrollments remained constant.

Chart 3.5 – Percentage of enrollments in graduate courses



The Chart 3.6 displays that 13.42% of HEIs had an increase in their graduate courses' profitability; 1.22% declared a decrease above 50%, and in 19.51% of respondents the profitability remained constant.

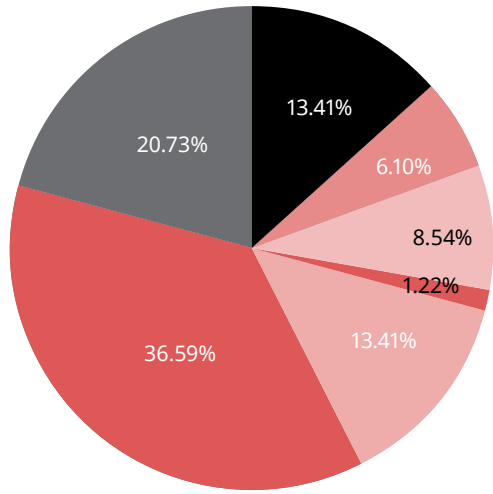
Chart 3.6 – Percentage of the graduate courses' profitability



- Increased by up to 50%
- Increased by 51%-100%
- Decreased by up to 50%
- Decreased by 51%-100%
- The information is not available
- Remained constant
- Unanswered

Concerning the enrollments in on-site courses, 13.41% of HEIs had an increase by up to 50%; 6.10% increased by above 50%; 8.54% decreased by up to 50%, and 1.22% decreased by above 50%. The enrollments remained constant in 36.59% of the sample.

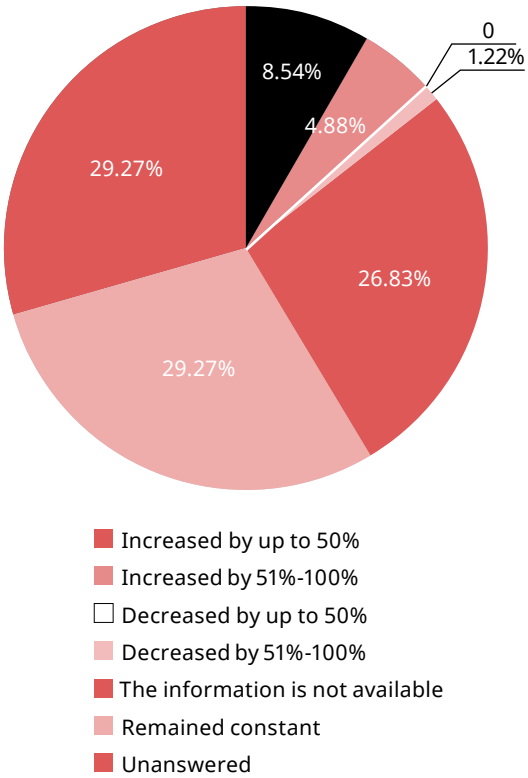
Chart 3.7 – Percentage of enrollments in on-site courses



- Increased by up to 50%
- Increased by 51%-100%
- Decreased by up to 50%
- Decreased by 51%-100%
- The information is not available
- Remained constant
- Unanswered

The on-site courses' profitability was positive in 13.42% of HEIs and negative in 1.22%; in 26.83% of the sample, the profitability remained constant.

Chart 3.8 – Percentage of the on-site courses' profitability



According to the results obtained, there was a considerable number of respondents who chose to abstain from answering part of the questions. As there is no identification of the reason that leads to the lack of response, the analysis is restricted to a small group, since there is an even larger number of institutions that did not participate in the survey.

Even if we consider the post-pandemic period, the business scenario in higher education reflects a certain stagnation in relation to possible comparisons, which reveals its stability regarding external impacts that may significantly affect the higher education market. However, it is important to highlight the low response rate as well as the sample's limitations for any further analyses; these findings encourage us to create initiatives in order to increase the survey response rate, motivating the institutions' participation in this important instrument for the management of HEIs in the country.

About the author

Evandro Luis Ribeiro

Evandro Luis Ribeiro holds a master's degree in Production Engineering; a specialist degree in Management and University Leadership from the Inter-American Organization for Higher Education (OUI-IOHE Canada/UFSC), and in Educational Management; an MBA in Academic and University Management; and a bachelor's degree in Pedagogy and in Physical Education. He is currently the general coordinator for DL at the Claretiano University Center, where he is also a teacher and a tutor. He is a member of the GT-EAD at the Brazilian National Association for Catholic Education (Anec); a member of the evaluator's team at the Brazilian National System for Evaluation of Higher Education (Sinaes); and a member of the Ethics Council at the Brazilian Association for Distance Learning (ABED).

Part 4

Incorporating technologies and active methodologies into the educational institutions

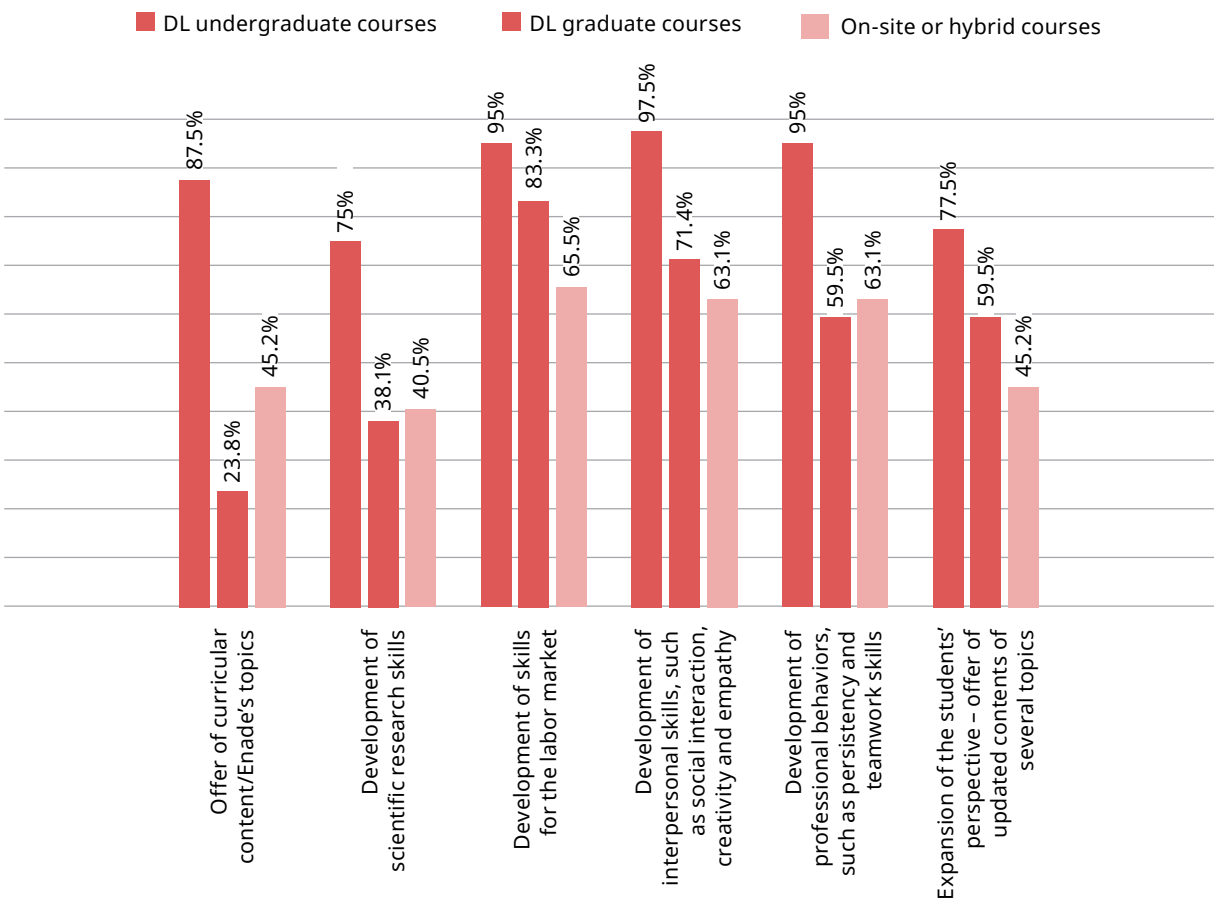
In this chapter of the 2022 Brazilian Census for Distance Learning, we study how educational institutions are incorporating technologies and active methodologies into their courses. This analysis comprehends accredited courses, such as distance learning (DL), hybrid/blended or on-site undergraduate and graduate courses, as well as non-accredited courses, such as open corporate and open non-corporate courses. The use of technology in education allowed geographic flexibility, enabling diversified online interactions and enriching DL digital resources.

In on-site courses, the incorporation of educational technologies has become standard, which allowed offering more dynamic approaches and favoring hybrid education, especially in a post-pandemic era. In the corporative area, institutions adapt themselves to business demands and offer customized on-site or DL courses – a need that is increased by the consolidation of the home office and the new generation of workers who value flexible hours.

Regarding the contents, skills and competencies developed in accredited courses, those directly applicable to the labor market are the most frequent. Specifically in undergraduate courses, the offer of curricular content/topics evaluated in the Brazilian National Student Performance Exam (Enade) and the development of skills focused on scientific research stood out. In graduate courses, only 38.1% of the institutions offer content and promote skills focused on scientific research. This low proportion seems to be related to the absence of accredited sensu stricto graduate courses (master's degree and doctorate programs) in DL modality, since there are no institutions accredited by the Brazilian Ministry of Education (MEC) to offer them.

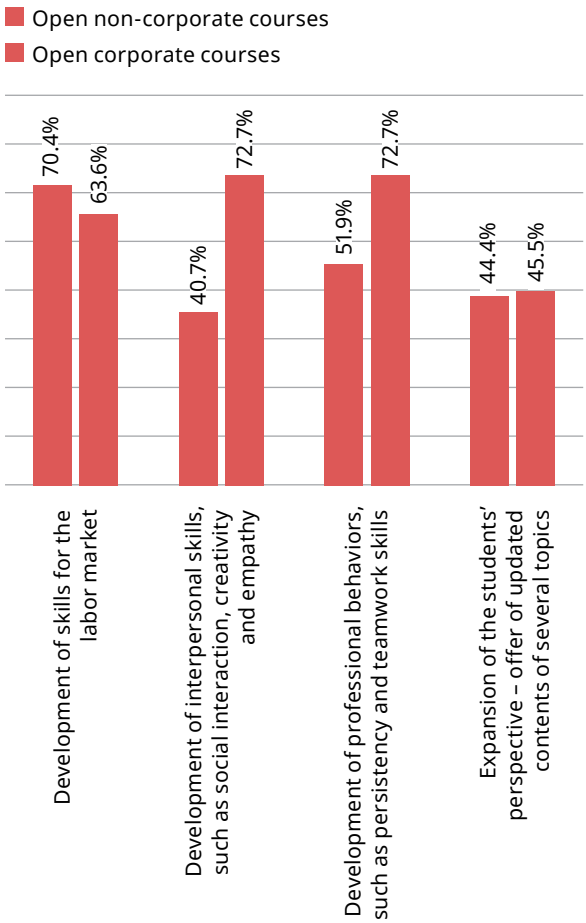
A crucial data concerning hybrid and on-site courses showed a reduction in the promotion of skills focused on scientific research; the numbers decreased from 64.6% (2020 Census) to 40.5% (2022), which can be a "warning sign" for institutions.

Chart 4.1 – Contents, skills and competencies



Concerning non-accredited courses, such as open corporate courses, it is possible to highlight a greater development of interpersonal skills, such as social interaction, creativity and empathy, and professional behaviors, such as persistency teamwork skills.

Chart 4.2 – Content, skills and competencies offered in open courses

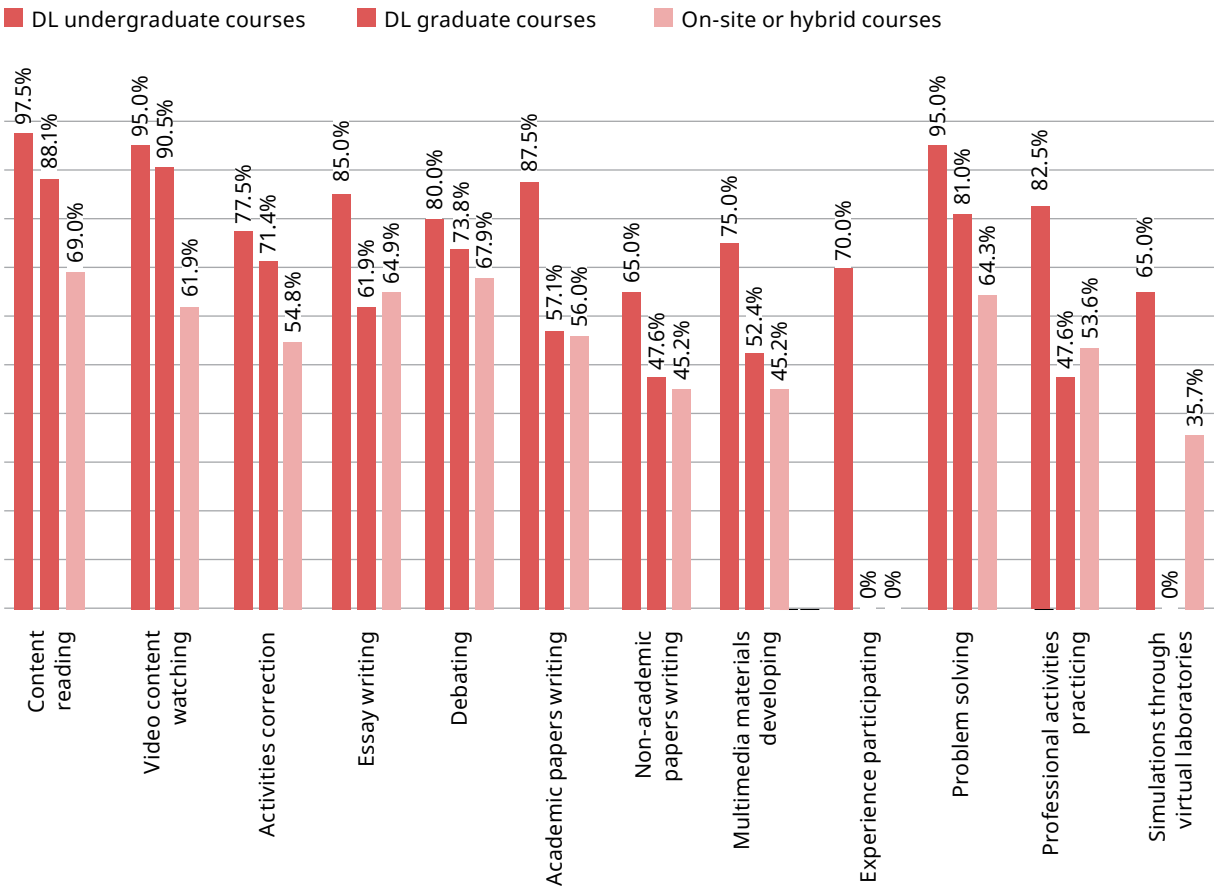


Regarding learning activities, the institutions indicated that the content reading continues to be the most frequent activity carried out by students, with 84.88%, although it has shown a decrease when compared to the 92% reported in the 2020 Census.

The data also indicated that video content watching continues to be the second most frequent activity, even with a reduction in hybrid courses, from 89.2% in the 2020 Census to 69.5% in this edition. This may be related to the fact that the previous data were collected during the pandemic, when most higher education institutions (HEI) have adopted the emergency remote teaching (ERT).

Proceeding with the advance of digital technologies and its widespread adoption by institutions and students, virtual laboratories have been more employed by HEIs. In this Census, 65% of the institutions registered the use of virtual laboratories in undergraduate courses, highlighting the indication in 35.7% in hybrid or on-site courses and the absence of use in graduate courses.

Chart 4.3 – Learning activities offered undergraduate and graduate courses

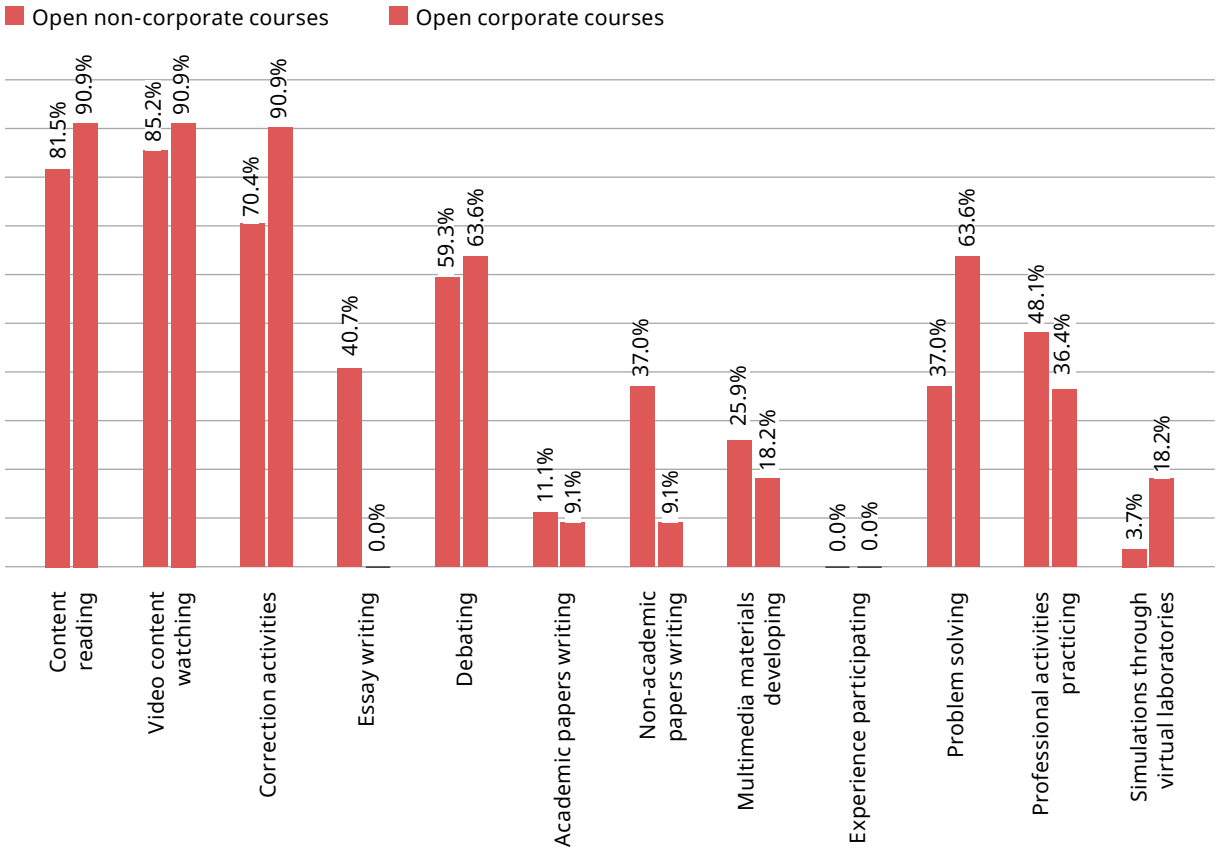


At an early stage in Brazil, the large-scale offer of DL courses was limited to areas that did not require laboratory practices, such as business administration, social service, and accounting. However, with technological advancement, new possibilities have been emerging.

The increasing use of virtual laboratories reflects the diversity growth in the DL offer. This phenomenon stands out, especially, in fields such as engineering and healthcare, in which educational strategies surpass the limits of virtual laboratories. Measures such as the sending of experimental/practical kits to students and the implementation of practice laboratories in the hubs are evidence of this transformation. This change underlines the constant adaptation of DL methods in order to meet the specific needs of different areas, providing students with more practical and engaging experiences.

Regarding learning activities in non-accredited courses, it stood out that content reading, video content watching, and Correction activities are the most frequent activities offered to students.

Chart 4.4 – Learning activities offered in open courses



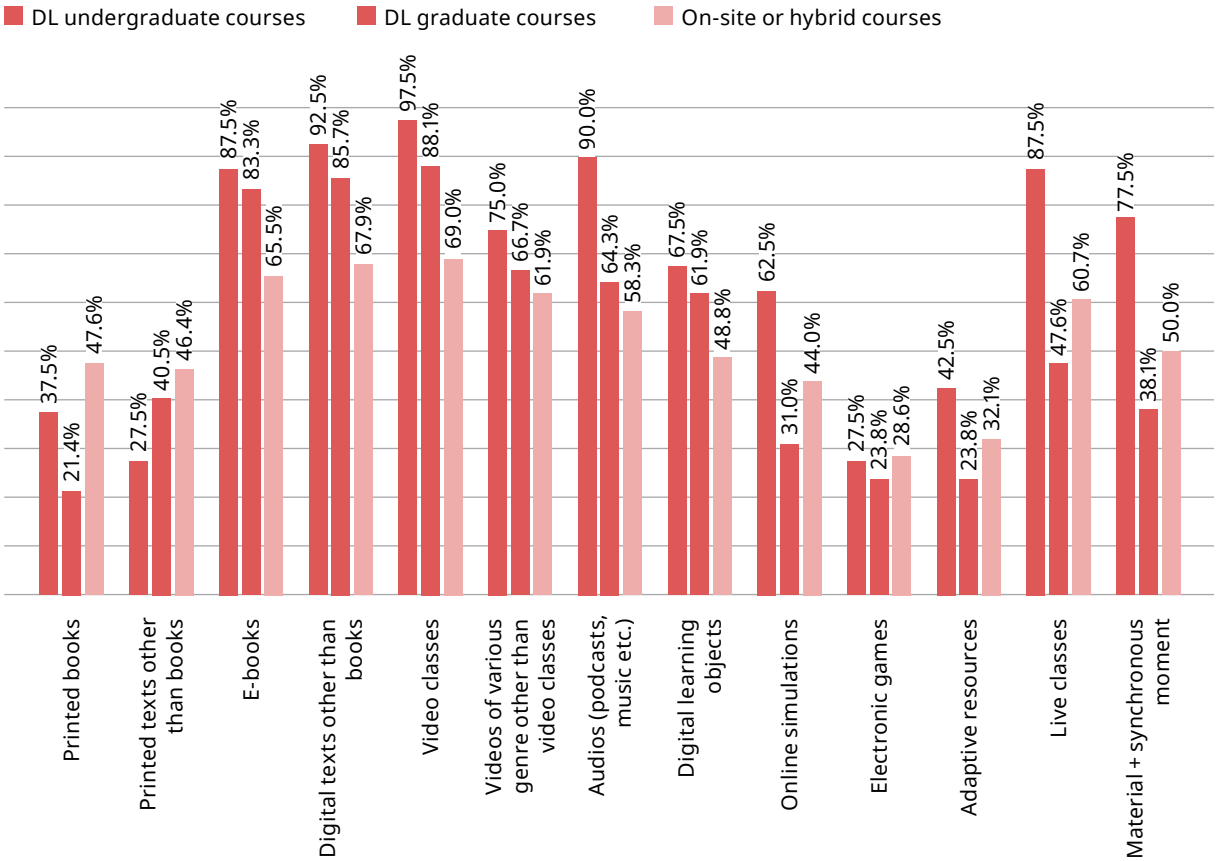
E-books, digital texts other than books (articles, handouts, book chapters, etc.) and video classes lead as the educational resources most used by institutions. Among the resources, the use of e-books can be highlighted, being more pronounced in undergraduate (87.5%) and graduate (83.33%) courses compared to on-site or hybrid courses (65.48%).

The lower data from on-site or hybrid courses regarding the offer of e-books when compared to DL courses indicates an unequal treatment, since both audiences consume digital content.

These significant percentages regarding e-books are possibly related to the increase in the offer of virtual libraries services made available by the main Brazilian publishers and incorporated by educational institutions. The use of these resources is enhanced by MEC's processes of accreditation, authorization and recognition.

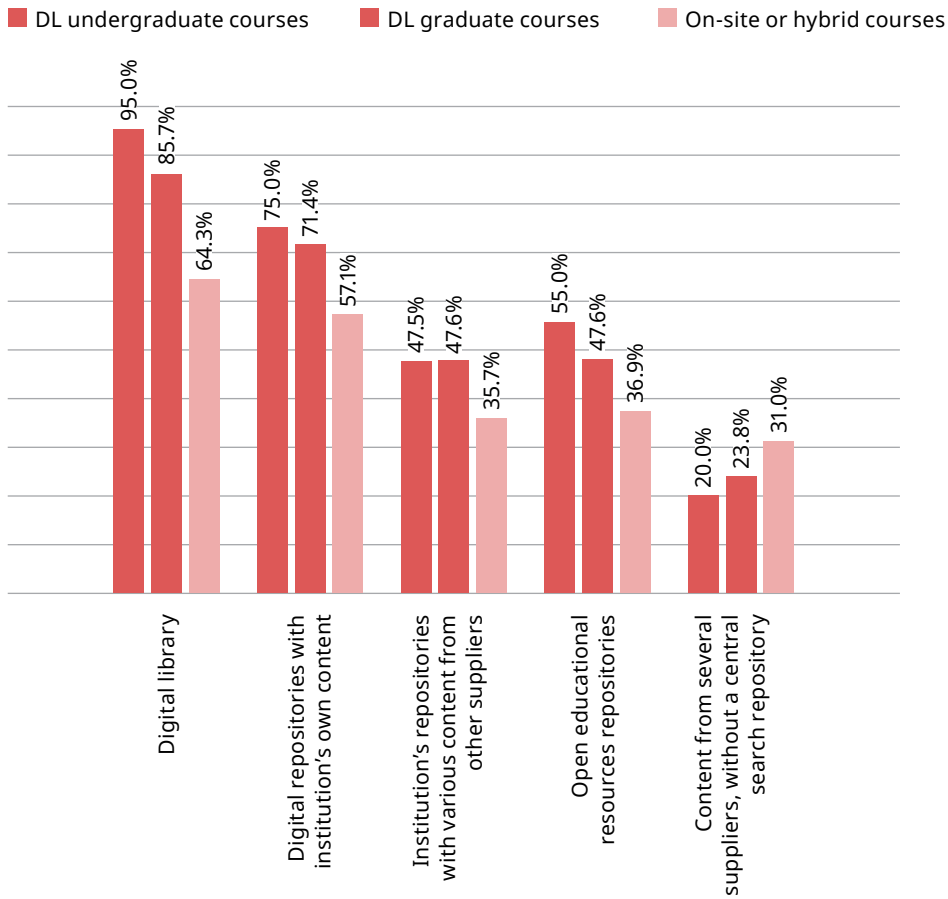
Exclusively in DL modality, there is a remarkable variety of educational resources in undergraduate courses. This disparity can be attributed to the higher accreditation rate regarding undergraduate courses in comparison with graduate courses.

Chart 4.5 – Educational resources offered in undergraduate and graduate courses



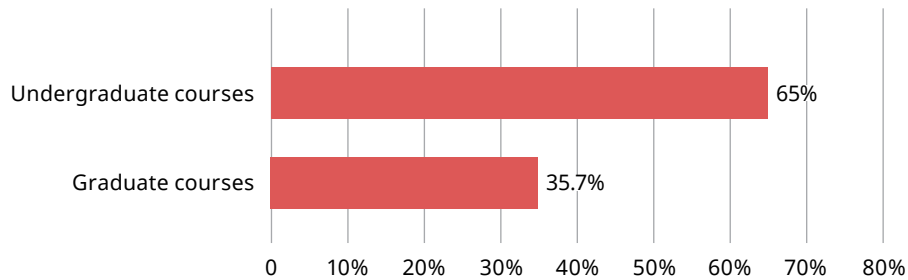
The most used repositories continue to be the digital libraries and the repositories with content from the institution itself, both for undergraduate and graduate courses, whether hybrid or on-site. The increase in the use of open educational resources (OER) repositories is noteworthy in comparison with the 2020 Census; in DL undergraduate courses, the number went from 44.7% to 55%, while in DL graduate courses it increased from 37.5% to 47.2%, following a global trend. There was also an inverse movement in hybrid or on-site courses, which registered a slight decrease from 38.5% to 36%.

Chart 4.6 – Content repositories offered by institutions



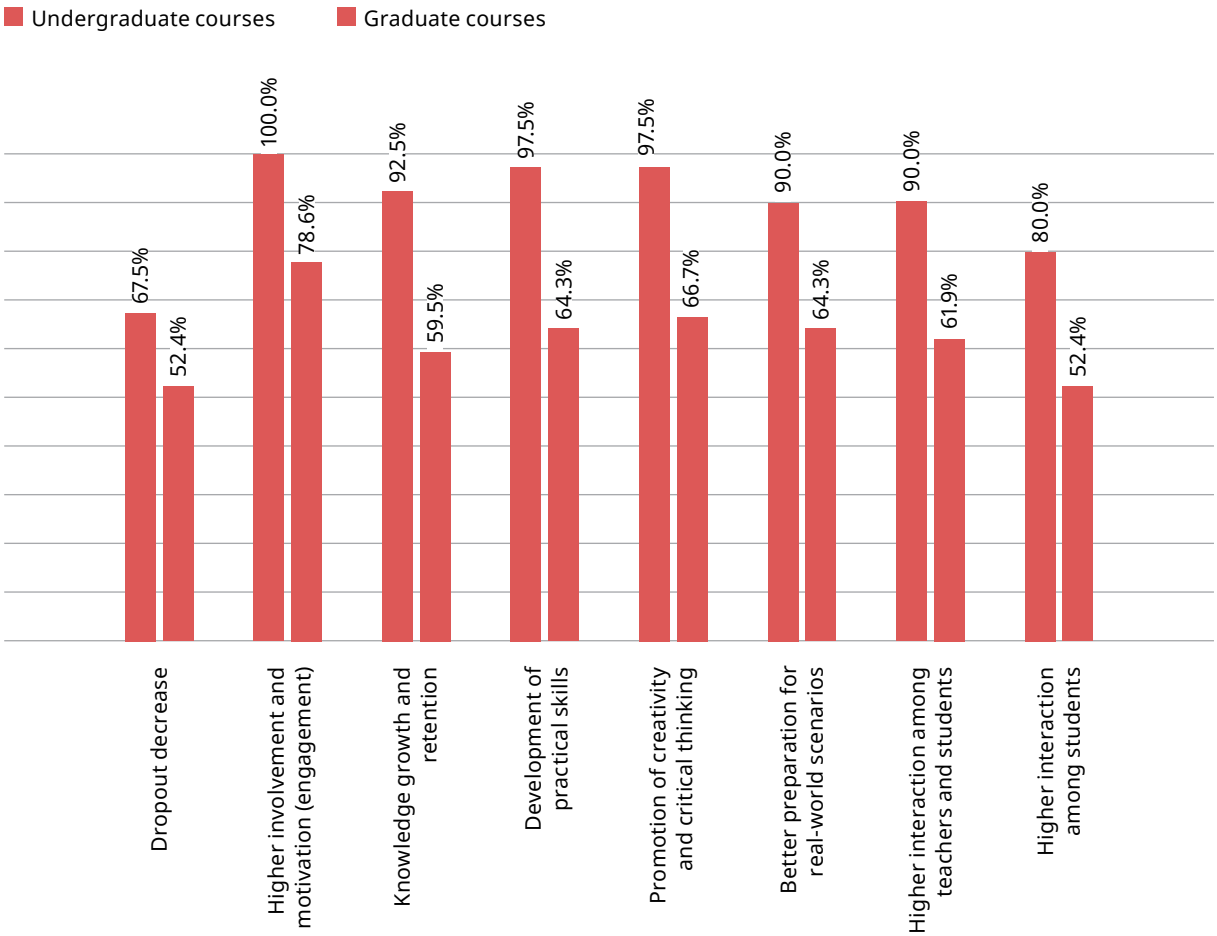
About the physical library as a repository content, there were changes in opposite directions in comparison with the 2020 Census: in undergraduate courses, the use of physical libraries increased from 57.9% to 65%, and in graduate studies, this practice decreased from 50% to 35.7%.

Chart 4.7 – The use of physical libraries in DL modality



The institutions were asked about the advantages of using active methodologies in undergraduate and graduate courses. In the first ones, the most frequent advantages were higher involvement and motivation (engagement), development of practical skills, and promotion of creativity and critical thinking. In the second ones, in addition to those previously listed in the undergraduate courses, the better preparation for real-world scenarios is added. In the Chart 4.8, it is possible to observe that, in undergraduate courses, there is a higher perception of the advantages of using active methodologies in relation to graduate courses.

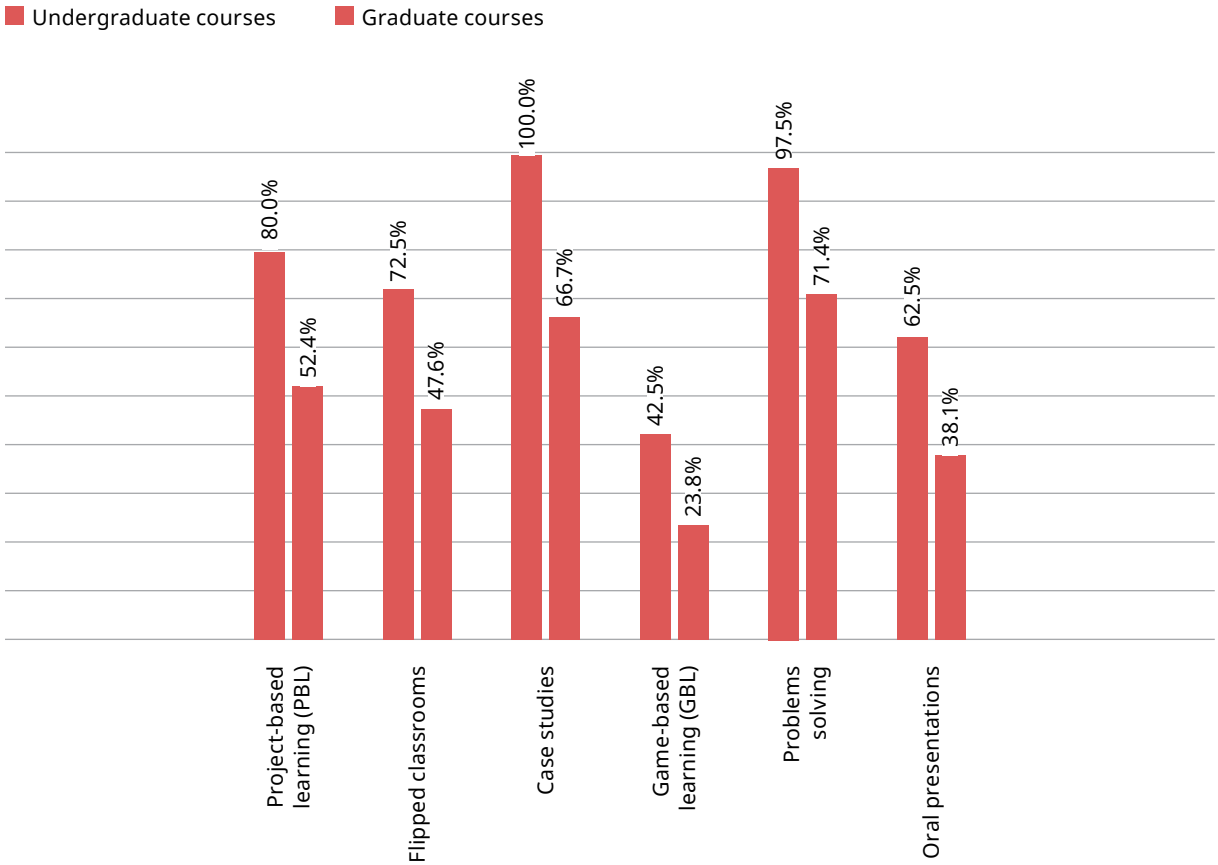
Chart 4.8 – Advantages of active methodologies



The institutions also answered about the most used active methodologies in undergraduate and graduate courses, which are case studies and problem solving.

It is also noteworthy the low use rate of active methodologies in graduate courses in relation to undergraduate programs, even with their widespread adoption, such as project-based learning (PBL), flipped classroom, and game-based learning (GBL).

Chart 4.9 – Active methodologies most used in undergraduate and graduate courses



About the author

Cassio Cabral Santos

Cassio Cabral Santos is a visiting assistant professor at the Institute of Education of the University of Lisbon (ULisboa), where he also was a tutor, a teaching and research assistant, a visiting professor, and a coordination assistant for the master's degree program in Education and Digital Technologies (DL modality). He is a member of the Research Group on Educational Technologies (GPTEd) and actively participates as a researcher; in Brazil, his projects are funded by the Brazilian National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) and the Brazilian Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), and in Portugal, by the European Commission. He has worked as a visiting researcher at the Complutense University of Madrid (UCM) and as a evaluator at the Agency for Assessment and Accreditation of Higher Education (A3ES) of Portugal. His main lines of research are digital competencies, higher education, DL, and information and communication technology in education. He holds a doctorate in Information and Communication Technologies in Education, and a master's degree in Education and Digital Technologies, both from the Institute of Education of the ULisboa. He is currently a postdoctoral researcher in Digital Competencies at University of Seville.

Part 5

Educational resources offered to DL students

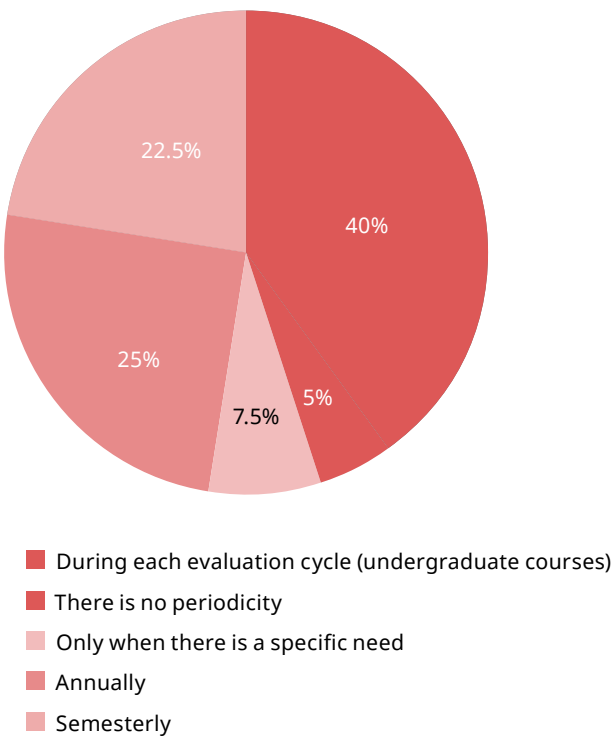
Based on the data collected by the 2022 Brazilian Census for Distance Learning, in this chapter, we analyze the indicators that deal with the theme of educational resources offered to students in different types of courses. In the first stage, the undergraduate and graduate courses will be addressed, and then we will move on to the analysis of the open course scenario.

Regarding the services contracted by higher education institutions (HEIs) that offer distance learning (DL) courses in Brazil, it is possible to point out some trends and areas of focus, such as:

- Emphasis on technology that favors learning management and access to content, with emphasis on learning platforms – Learning Management System (LMS) and Virtual Learning Environment (VLE) –, indicated by 47.5% of institutions, and web conferencing solutions, indicated by 27.5%. This factor indicates the importance of interaction, whether synchronous or asynchronous, to facilitate the online learning process.
- Concern with content and educational resources. The high percentage of use of digital libraries and solutions for the production and customization of teaching materials (47.5% and 75%, respectively) reflects the importance attributed to the availability of diverse and accessible study materials.
- A look at practice is also evidenced here, with virtual laboratories having high adherence (50%), in addition to the search for improvements in physical laboratories and technology for the face-to-face classroom, demonstrating the importance given to physical resources in certain educational contexts, even within a predominantly online environment.
- Management and support are a concern of institutions, which have been investing in educational management software, data security solutions (especially in compliance with the General Data Protection Law – LGPD), educational consultancies and Customer Relationship Management (CRM) tools for management, attracting and retaining students.
- Communication and student support has been a concern, with the use of digital communication and call centers (30% of referrals for each), and the hiring of collection, student credit and educational insurance companies, demonstrating the interest of institutions in offering financial and administrative support to students.
- On the other hand, services such as online entrance exam and test application solutions (22.5%) have a lower adherence, indicating a possible opportunity for expansion or the presence of more consolidated alternatives.

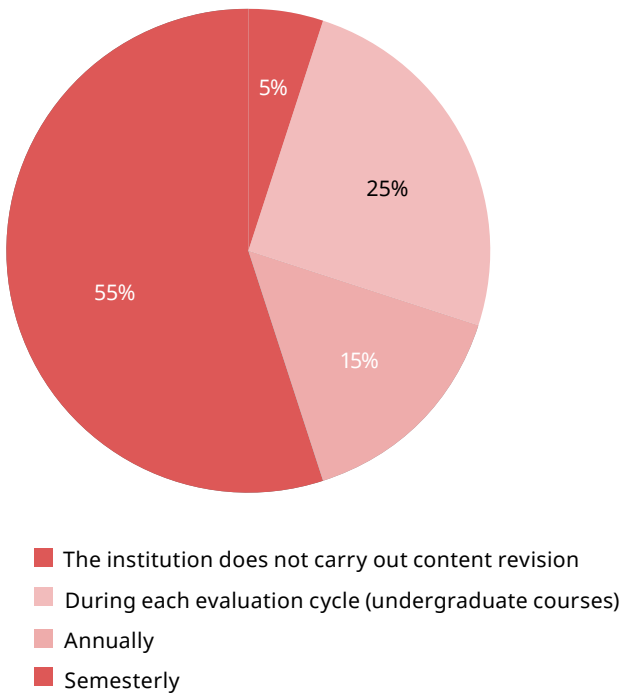
Regarding the periodicity of updating of the educational contents and resources offered, it was found that there is a general concern with this point. Most of the institutions stated that they carry out updates linked to the evaluation cycle of undergraduate courses (40%). On the other hand, 25% stated that the assessment is carried out every six months, and 22.5% in the face of specific needs, indicating a more reactive approach based on specific needs. In addition, 5% indicated that the update is carried out annually, and 7.5% pointed to an absence of periodicity, which does not mean that the update is not carried out. It is worth remembering that the HEIs must have a cross-functional team, and one of their functions is to monitor the processes of proofreading, reviewing and updating the didactic material and the technologies.

Chart 5.1 – Updating of educational content and resources



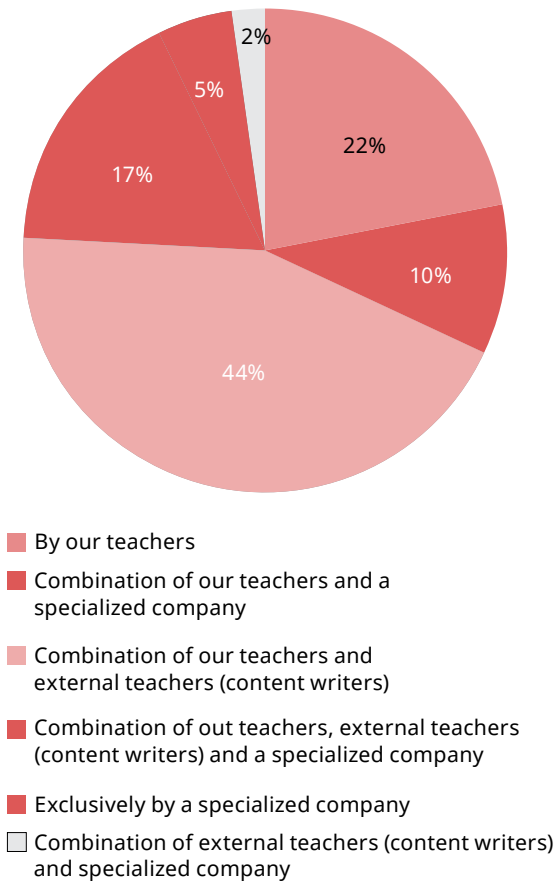
The revision of the contents and didactic resources is closely aligned with the respective periodic evaluation, usually carried out with the support of the HEIs'Evaluation Committee. The data are similar to those presented in the update item, with the majority carrying out the evaluations every six months and 25% indicating the performance in each evaluation cycle, which may be related to the milestones and formal cycles of educational evaluation. A group of 15% stated that they carry out the evaluation of the contents annually, and only 5% indicated that they do not carry out periodic evaluations of the content offered to the students. These data confirm the existence of an evaluative culture in the HEIs, whether internal or external, favoring the search for quality and updating of pedagogical resources.

Chart 5.2 – Revision of contents and didactic resources



Regarding the development of the contents and didactic resources used in the DL undergraduate courses, the data indicated an articulation between professors who work at the institution and external professors hired by the institution. In this sense, 22% of the institutions choose to develop the contents through their own teachers, suggesting a more internal and direct approach in the creation of the didactic material, and 10% pointed out a combination between the institution's teachers and a specialized company, in a process of collaboration between internal and external resources. On the other hand, 44% answered that the contents and didactic resources are developed by external professors hired by the institution, which indicates an institutional control on this point. There are also those who opt for the combination of hired teachers and support from a specialized company, reaching the percentage of 17%. It is worth mentioning that only 5% opt for exclusive development by a specialized company, indicating a concern with the alignment between didactic material and institutional profile.

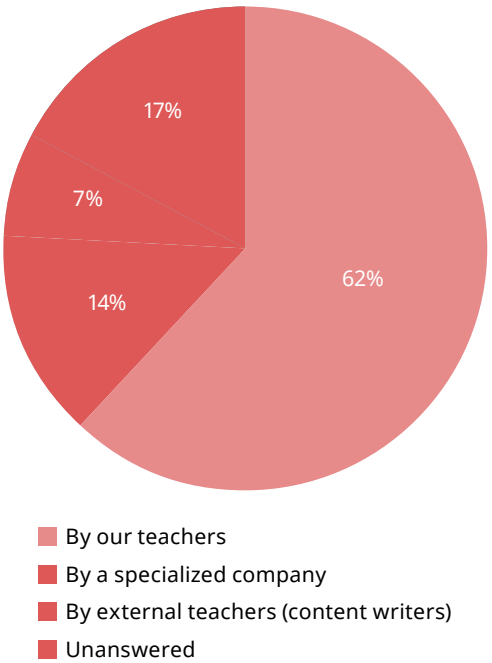
Chart 5.3 – Development of didactic contents and resources



Regarding DL graduate courses, most institutions (62%) indicated that the materials were developed internally, by the institution's own professors, and

14% reported that the materials were developed by a specialized company. On the other hand, the hiring of external professors reached a percentage of only 7%. These numbers point to the specificities of sensu lato graduate courses, with characteristics of continuing education and aligned with the labor market, favoring the greater involvement of the institution's professors and, in cases of specific demands, the hiring of companies to serve certain niches.

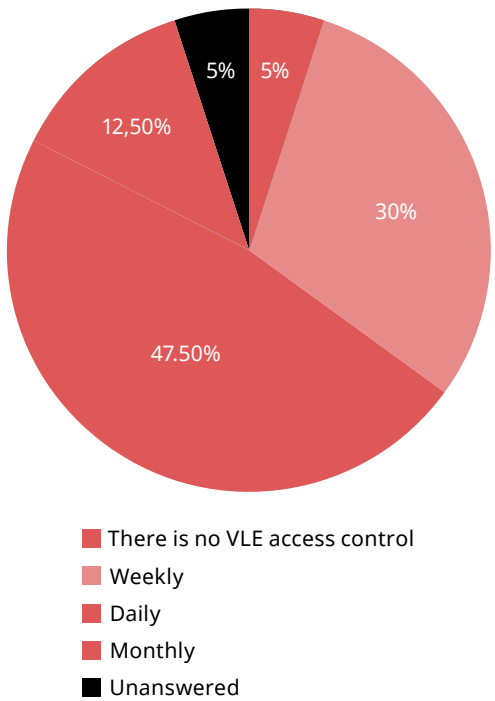
Chart 5.4 – Development of didactic contents and resources in graduate courses



Regarding the types of supplier services contracted by institutions that offer DL higher education, based on the data provided, it is possible to observe that the quality of the service provided is a priority, followed by the level of satisfaction and operational performance. Speed of delivery, technical support, and cost of service are also considered relevant items. However, aspects such as stability of the service offered, cost-benefit ratio, upgrade of the services provided, feedback and equivalence of the service provided with the product sold are mentioned on a smaller scale, suggesting a possible area for improvement or less emphasis on the part of the institutions.

Finally, the institutions were asked about the means of controlling students' access to the virtual platform. The data point to an effective concern with the students' involvement with the learning environment and, thus, with access to content and activities to be developed. Most institutions opt for a daily control of student access to the virtual platform (47.5%), which suggests frequent surveillance and, possibly, greater security in the management of access to educational resources. A significant part of the institutions carries out the weekly control (30%), still maintaining a regular frequency in monitoring student access. A smaller portion adopts a monthly control (12.5%) and a minority of the institutions indicated that they do not carry out any type of control of students' access to the virtual platform (5%).

Chart 5.5 – VLE access control



With regard to open non-corporate courses, the educational resources offered by the institutions are predominantly composed of written content materials, especially eBooks, digital texts (such as articles and handouts) and various printed materials. Next, audio and video resources are mentioned, including audios (such as podcasts and music), video classes, and

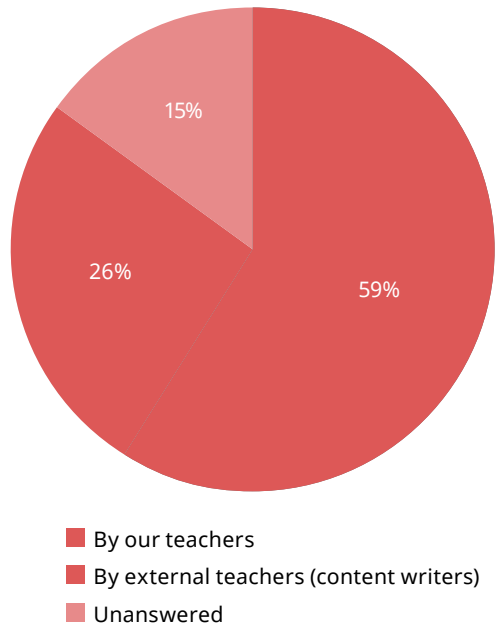
videos of different genres. Digital learning objects, live classes, and synchronous moments are also relevant features offered. Less often, we have electronic games, virtual labs, and simulators. These resources, cited by the institutions, are aligned with the types of services contracted. There is a concern of institutions that offer open courses with VLE, representing 33% of hires, which indicates a significant investment in learning management systems, combined with synchronous resources, such as web conferencing solutions, which corresponds to 22% of hires.

There is also an effective concern with the content and materials to be made available to students. In this sense, the digital library accounted for 26% of hiring, and solutions for the production and customization of didactic material reached 30% of hiring. It is important to highlight that the investment in physical books to compose the libraries reached the percentage of 11%. We can identify the same percentage for virtual labs, physical labs, and virtual/augmented reality tools, suggesting a balanced interest in offering hands-on, immersive experiences to students.

Another concern for open course providers is management and communication. Cloud computing accounted for 19% of hires, indicating a concern about data storage and access infrastructure. Educational management software, on the other hand, reached 22% of the answers, showing a focus on the management of educational activities. In turn, the technology that involves the LGPD and security and data protection solution had a percentage of 15%, indicating a concern with compliance and protection of student data. In addition, digital communication solutions corresponded to 15% of the responses, indicating an effective concern with online communication.

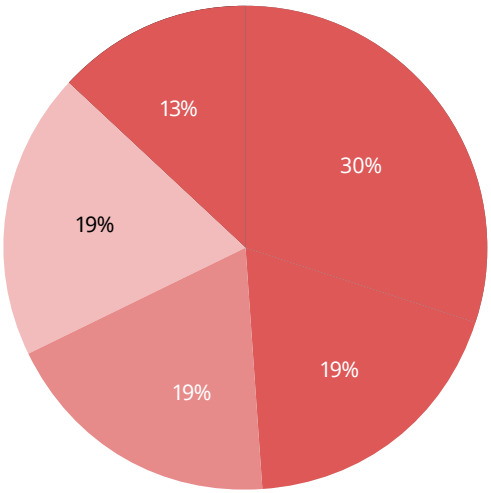
Regarding the contents and their production, the institutions indicated that most of the contents were created internally by the institution's professors (59%). This suggests a considerable investment in the internal authorship of the material, possibly aiming to align the contents with the educational approach of the institution itself. A significant portion of the content was prepared by externally hired teachers (26%), which reveals a collaboration with external experts, possibly bringing an additional perspective or specific expertise to the educational materials.

Chart 5.6 – Development of content and didactic resources in open courses



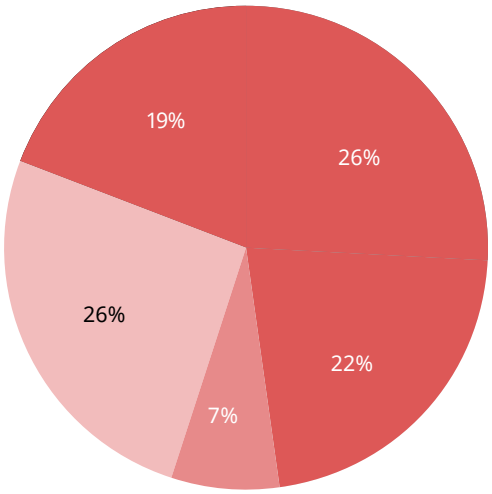
With regard to updating content, a significant number of institutions indicated that they did not have an established periodicity for updating educational materials: 30%. This may reflect a more flexible approach, updating content according to specific demands or opportunities for improvement. When it comes to the periodicity of updating materials, there is an equivalence in the annual and semiannual frequencies of updating (19%), suggesting that there is a considerable portion of institutions that choose to update content at regular intervals or even when they identify specific needs for improvement (19%).

Chart 5.7 – Content updating



According to the respondents, the periodic evaluation of the contents and didactic resources takes place annually or every six months (26% each), which indicates a regular commitment to revision and improvement. On the other hand, 22% indicated a lack of periodic evaluation (22%), which may suggest a less structured approach in reviewing and updating teaching materials. A small portion (7%) carry out evaluations linked to undergraduate evaluation cycles, which may be aligned with formal institutional evaluation processes.

Chart 5.8 – Content evaluation in open courses



We have the educational resources offered by institutions in open corporate courses. Following the same line presented for open non-corporate courses, there is a considerable emphasis on hiring LMS (27%), indicating the importance attributed to learning platforms and resources that support the teaching-learning process. With the same significant percentage are the hiring of digital libraries and solutions for the production and customization of didactic material (both with 27%), reflecting a significant investment in the creation of personalized educational materials and in the availability of a wide range of information resources. There is also a focus on management and communication, with investment in services related to educational management software and cloud computing. Other services were cited, such as web conferencing tools, classroom technology, virtual/augmented reality, educational consultancies, data analytics for education, and CRM, although with a smaller representation compared to the previously mentioned services.

About the authors

Leandro Henrique Magalhães

Leandro Henrique Magalhães holds a doctorate (2004) and a master's degree (2000) in History; a specialist degree in Social History (1998), in Distance Learning Management (2011), in Higher Education Teaching, with emphasis in Distance Learning (2016), in Distance Learning Training (2020), and in Innovative Methodologies in Active Learning (2022); a licentiate's degree in History (1997), in Religious Education (2015) and in Pedagogy (2018); a bachelor's degree in Theology (2016); and a technical degree in Legal Services (2023). He currently holds the position of institutional prosecutor and coordinator of extension and research initiation at the Filadélfia University Center (UniFil). He is a member of the Technical Committee for Evaluation Monitoring (CTAA). He is a former member of the Scientific Council at the Brazilian Association for Distance Learning – ABED (2021-2023), and currently integrates the Ethics and Quality Council at the ABED (2023-2026).

Marcos Antonio Chaves Ricarte

Marcos Antonio Chaves Ricarte is an experienced professional in the academic field, performing key functions such as educational manager, director and coordinator in HEIs. He conducts market researches, institutional accreditation and strategic expansion of DL on-site support hubs. He has proven expertise in the implementation of on-site and DL courses, as well as outstanding skills in leadership, conflict resolution and team management.

Part 6

Tutor's role

This chapter presents an analysis of the tutor's role in full distance learning (DL) undergraduate courses. The data sampled refer to the following topics: administrative category; region of the higher education institution (HEI) headquarters; number of students; and tutor's role in tutorship.

Depending on the context and practices of each educational institution, the tutor's role in DL undergraduate courses may vary according to the tutoring models, however, it is known that the work of monitoring and guiding students during the academic journey goes through the figure of the tutor, who is essential to answer questions about content (72.62%), keep students motivated in the course (72.43%), give feedback on the work done by the students (66.62%) and promote questions about the subject (63.30%), as can be seen below.

Heat map chart 6.1 – Tutor's role

Unanswered	23.81%
Tracking collaborative work	55.95%
Promoting collaborative work	53.57%
Giving feedback on the work done by the students	66.67%
Conducting discussions	55.95%
Creating discussion techniques	48.61%
Creating situations for students to apply knowledge	47.62%
Promoting questions about the subject	63.90%
Keeping students motivated	71.43%
Answering questions about content	72.52%
	Total

It is observed that the most prominent criteria regarding the perception of the tutor's role are related to the monitoring of academic performance, the promotion of interaction and emotional and motivational support. This allows you to identify areas for improvement and offer constructive feedback to students, as well as encourage them in the face of academic challenges and encourage them to actively participate in course activities. On the other hand, the criteria of creating discussion topics and creating situations for students to apply knowledge registered a lower percentage compared to the others, but they are no less important.

By comparing the role of the tutor by administrative category, the criteria of answering questions regarding the content was identified as the most relevant for these five categories: private business, non-profit private educational institution, federal public educational institution and online teacher, as can be analyzed below.

Heat map chart 6.2 – Tutor's role by administrative category

Unanswered	100.00%	0.00%	37.50%	16.67%	15.00%	33.33%	18.18%	0.00%	50.00%	50.00%	0.00%
Tracking collaborative work	0.00%	0.00%	25.00%	66.67%	60.00%	44.44%	81.82%	0.00%	50.00%	33.33%	100.00%
Promoting collaborative work	0.00%	0.00%	37.50%	62.50%	65.00%	44.44%	72.73%	0.00%	0.00%	33.33%	0.00%
Giving feedback on the work done by the students	0.00%	100.00%	37.50%	70.83%	70.00%	66.67%	81.82%	100.00%	50.00%	50.00%	100.00%
Conducting discussions	0.00%	0.00%	37.50%	37.50%	75.00%	66.67%	63.64%	100.00%	0.00%	50.00%	100.00%
Creating discussion techniques	0.00%	0.00%	62.50%	48.83%	55.00%	55.56%	54.55%	100.00%	50.00%	33.33%	0.00%
Creating situations for students to apply knowledge	0.00%	0.00%	50.00%	37.50%	50.00%	55.56%	81.82%	0.00%	0.00%	33.33%	0.00%
Promoting questions about the subject	0.00%	0.00%	62.50%	58.33%	75.00%	66.67%	72.73%	100.00%	50.00%	50.00%	100.00%
Keeping students motivated	0.00%	0.00%	50.00%	83.33%	80.00%	55.56%	72.73%	100.00%	50.00%	50.00%	100.00%
Answering questions about content	0.00%	100.00%	62.50%	79.17%	80.00%	55.56%	81.82%	100.00%	50.00%	50.00%	100.00%

On the other hand, for the categories "S System" institutions, private for-profit educational institution, non-governmental organization and Third Sector, public agency or government, the following relevant criterion was identified in common: keeping students motivated. For the state public educational institution category, the most relevant criteria identified were: promoting questions about the discipline, conducting discussions, and giving feedback on work done by students. The National council category did not respond to this item.

Except for private business, non-governmental organizations/third sector and online teacher, the other administrative categories met all the criteria presented regarding the role of the tutor.

It is important to consider that the effectiveness of the tutor's role may depend on the quality of the student-tutor relationship and the specific approach adopted by the educational institution, as well as that the tutor's role has been changing, since he is no longer restricted to answering questions and giving feedback on the content. In many cases, the regular interaction and one-on-one support offered by tutors can contribute significantly to students' academic success and overall development.

Next, it is possible to see that most institutions with more than 500,000 students consider that giving feedback on work done by students, promoting questions about the subject and keeping students motivated are relevant activities of the tutor.

Heat map chart 6.3 – Tutor's role by size of institution

	More than 500,000	100,000-500,000	50,000- 100,000	10,000-49,999	5,000-9,999	1,000-4,999	500- 999	100-99	Up to 99	Unanswered	The institution does not estimate
Unanswered	0.00%		25.00%		12.50%		25.00%		40.00%		0.00%
Tracking collaborative work	33.33%		50.00%		75.00%		62.50%		40.00%		50.00%
Promoting collaborative work	66.67%		50.00%		75.00%		50.00%		20.00%		50.00%
Giving feedback on the work done by the students	100.00%		75.00%		75.00%		75.00%		60.00%		100.00%
Conducting discussions	66.67%		50.00%		87.50%		50.00%		40.00%		50.00%
Creating discussion techniques	66.67%		50.00%		75.00%		50.00%		40.00%		50.00%
Creating situations for students to apply knowledge	33.33%		50.00%		87.50%		50.00%		60.00%		50.00%
Promoting questions about the subject	100.00%		75.00%		87.50%		50.00%		40.00%		50.00%
Keeping students motivated	100.00%		75.00%		87.50%		75.00%		60.00%		50.00%
Answering questions about content	66.67%		75.00%		75.00%		75.00%		60.00%		100.00%

Regarding the role of the tutor by location of the institution's headquarters, it was found that the institutions in the Northeast and Southeast regions consider students' questions as more relevant, while most institutions in the South Region understand that keeping students motivated is more important.

The least mentioned criterion was to create situations for students to apply knowledge, except for the Northeast region, as can be seen in the Heat map chart 6.4.

Heat map chart 6.4 – Tutor's role, by headquarters' region

	Central-West	Northeast	North	Southeast	South
Unanswered	36.36%	17.65%	50.00%	21.62%	20.00%
Tracking collaborative work	45.45%	64.71%	50.00%	59.46%	46.67%
Promoting collaborative work	36.36%	58.82%	50.00%	59.46%	46.67%
Giving feedback on the work done by the students	63.64%	76.47%	25.00%	70.27%	60.00%
Conducting discussions	27.27%	58.82%	50.00%	62.16%	66.67%
Creating discussion techniques	36.36%	58.82%	25.00%	54.05%	40.00%
Creating situations for students to apply knowledge	18.18%	64.71%	50.00%	51.35%	40.00%
Promoting questions about the subject	63.64%	70.59%	25.00%	64.86%	60.00%
Keeping students motivated	63.64%	70.59%	50.00%	72.97%	80.00%
Answering questions about content	63.64%	82.35%	50.00%	75.68%	66.67%

This point is noteworthy, because active methodologies are part of the contemporary educational process, and simulating everyday situations and real-world problems provides students with a practical experience that goes beyond theory. This practical application of knowledge facilitates the transition of students to professional environments, as well as making the learning environment more participatory and engaging.

In summary, the importance of the tutor applying active methodologies lies in the promotion of a more engaging education, adapted to the individual needs of the students, and in the effective preparation for real-world challenges. These approaches not only improve the learning process but also propel students to become critical thinkers.

6.1 Proportion of concurrent students accompanied by a tutor

The distribution of students per tutor is a very important decision for HEIs, since there must be a balance between optimization of resources and quality of student care. By increasing the proportion of students served, HEI may have more difficulty in managing student support, and therefore there should be a concern mainly with the tutoring model used. It is possible to observe a higher incidence of institutions that apply the ratio up to 50 students per tutor (36.90%), concentrating this practice mainly in federal and state public educational institutions.

Heat map chart 6.5 – Proportion of students accompanied by a tutor, by administrative category

	Total
Unanswered	20.24%
More than 300 students	11.90%
150-300 students	15.48%
50-150 students	15.48%
Up to 50 students	36.90%

(continuation)

(Heat map chart 6.5 – conclusion)

	National council	Private business	"S System" institution (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.)	For-profit private educational institution (school, training center)	Non-profit private educational institution (community, confessional, philanthropic)	State public educational institution	Federal public educational institution	Unanswered	Non-governmental organization or third sector	Governmental or public bodies	Online teacher
Unanswered	100.00%	0.00%	25.00%	16.67%	15.00%	33.33%	18.18%	0.00%	50.00%	16.67%	0.00%
More than 300 students	0.00%	0.00%	12.50%	25.00%	15.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
150-300 students	0.00%	0.00%	25.00%	16.67%	25.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	33.33%	0.00%
50-150 students	0.00%	0.00%	25.00%	16.67%	25.00%	0.00%	0.00%	0.00%	50.00%	16.67%	0.00%
Up to 50 students	0.00%	100.00%	12.50%	25.00%	20.00%	66.67%	81.82%	100.00%	0.00%	33.33%	100.00%

In institutions based in the Northeast, North and Southeast, the practice of limiting the monitoring of each tutor to 50 students is more recurrent than in the Central-West and South regions, especially in the North region, which represents half of the volume of institutions with this type of operation.

Heat map chart 6.6 – Proportion of students accompanied by a tutor, by headquarters region

	Central-West	Northeast	North	Southeast	South
Unanswered	36.36%	11.76%	0.00%	21.62%	20.00%
More than 300 students	27.27%	11.76%	0.00%	8.11%	13.33%
150-300 students	0.00%	11.76%	50.00%	13.51%	26.67%
50-150 students	18.18%	17.65%	0.00%	13.51%	20.00%
Up to 50 students	18.18%	47.06%	50.00%	43.24%	20.00%

Next, it is possible to see that most institutions with a higher volume of students – more than 10,000 students – perform by default a higher ratio of students per tutor, which is natural, considering a more strategic positioning on the part of the institution in the optimization of resources the larger its size.

Heat map chart 6.7 – Proportion of students accompanied by a tutor, by size of institution

	More than 500,000	100,000-500,000	50,000-100,000	10,000-49,999	5,000-9,999	1,000-4,999	500-999	100-499	Up to 99	Unanswered	The institution does not estimate
Unanswered	0.00%	66.67%	25.00%	8.33%	12.50%	26.09%	25.00%	13.33%	40.00%	0.00%	0.00%
More than 300 students	33.33%	33.33%	25.00%	16.67%	12.50%	8.70%	12.50%	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%
150-300 students	33.33%	0.00%	25.00%	8.33%	25.00%	13.04%	0.00%	26.67%	0.00%	0.00%	50.00%
50-150 students	0.00%	0.00%	25.00%	33.33%	0.00%	21.74%	12.50%	13.33%	0.00%	0.00%	0.00%
Up to 50 students	33.33%	0.00%	0.00%	33.33%	50.00%	30.43%	50.00%	46.67%	60.00%	0.00%	50.00%

6.2 Students' support

Students' support in DL courses plays a crucial role in the success of their academic journey, encompassing not only tutoring but also issues related to financial, psychological, and career aspects. Efficient communication between educational institutions and the student body not only contributes to reducing dropouts but also strengthens the bond between student and institution.

Most students at the responding institutions receive assistance in a variety of aspects, including content comprehension (95%), skill development (85%), career-related issues (85.50%), psychological issues (72.50%), and financial issues (67.50%). Only 2.50% indicated that students do not receive specific support.

In view of this scenario, it is evident that care related to career and psychological issues has become a growing concern of HEIs. Aware of the significant impact of the covid-19 pandemic on the lives of thousands of people and, consequently, students, it is possible to see that these reflections are still present today. Therefore, preparation for the job market and coping with anxiety and stress disorders are crucial factors to be considered in the training of students, and it is positive to note that HEIs are directing significant attention to these points.

Heat map chart 6.8 – Support services offered in full accredited DL courses, by administrative category

	Total
The students did not receive specific support	2.50%
Skills development	85.00%
Content comprehesion	95.00%
Psychological issues	72.50%
Financial issues	67.50%
Career-related issues	82.50%

(continuation)

(Heat map chart 6.8 – conclusion)

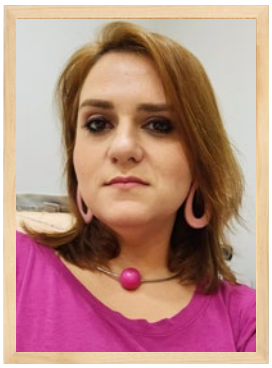
	Proportion of students accompanied by a tutor, by headquarters region	For-profit private educational institution (school, training center)	Non-profit private educational institution (community, confessional, philanthropic),	State public educational institution	Federal public educational institution
The students did not receive specific support	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	33.33%
Skills development	100.00%	92.86%	75.00%	100.00%	66.67%
Content comprehension	100.00%	92.86%	100.00%	100.00%	66.67%
Psychological issues	0.00%	57.14%	93.75%	66.67%	66.67%
Financial issues	100.00%	78.57%	87.50%	16.67%	0.00%
Career-related issues	100.00%	100.00%	87.50%	50.00%	33.33%

About the authors

Ana Beatriz Casagrande

Ana Beatriz Casagrande holds a master's degree in Administration (2022) from the Brazilian School of Public and Business Administration (FGV Ebape); an MBA in Business Management (2017) from the Getulio Vargas Foundation (FGV); and a licentiate's degree in Pedagogy (2016) from the Federal University of the State of Rio de Janeiro (Unirio). Working since 2014 at the FGV, she is currently the coordinator of teaching management at the FGV Educational Development Institute.

Rebecca Villagran Seoane



Rebecca Villagran Seoane holds a master's degree in Administration (2016) from the Brazilian School of Public and Business Administration (FGV Ebape); an MBA in People Management (2010) from the Getulio Vargas Foundation (FGV); and a bachelor's degree in Languages and Literature, with an habilitation in Portuguese and Latin (2006) from the State University of Rio de Janeiro (UERJ). Working since 2006 at the FGV, she is currently the superintendent of educational solutions at the FGV Educational Development Institute.

Part 7

Learning evaluation

The learning evaluation in distance learning (DL) undergraduate courses is a fundamental aspect to ensure the quality of the teaching process and to assist students in the development of the skills and abilities proposed in the training pathways. Evaluations are not only an instrument for verifying knowledge but also a pedagogical orientation and intervention.

The evaluation of learning allows the construction of indicators that can support decision-making and course correction through actions properly planned in the strategies of each higher education institution (HEI). The evaluation of student performance aims to measure the level of student learning through evaluation activities, which can be formative or summative, continuous or punctual, individual or collective, objective or subjective, on-site or DL.

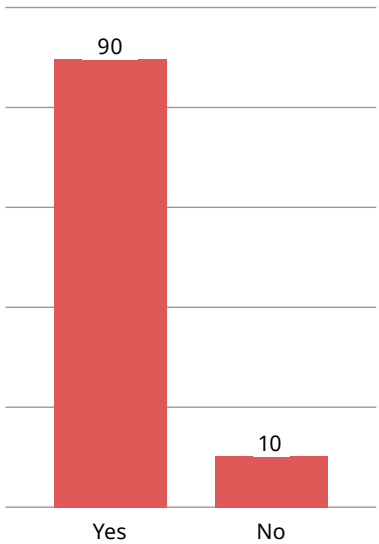
Performance evaluation is one of the most relevant aspects of learning assessment, as it allows the identification of students' difficulties, potentialities, advances and gaps, as well as providing feedback that can guide the improvement of the teaching-learning process. For this, it is important that the DL sector has a specific area for data analysis and learning outcomes, with a view to preparing reports, charts, tables and other instruments that enable the visualization and interpretation of information.

Monitoring students' academic performance is an activity that should be carried out systematically and periodically (daily, weekly or monthly), depending on the nature and duration of the course. Monitoring makes it possible to monitor the progress of students, verify the fulfillment of activities, identify problems and needs, offer support and guidance, encourage participation and interaction, recognize merits and achievements, and prevent dropout and failure.

The comparison of learning outcomes by profiles or clusters is a way of analyzing student performance according to characteristics or variables that may influence learning, such as age, gender, location, education, experience, learning style, pace of study, among others. Comparison allows you to identify similarities and differences between groups of students, as well as trends, patterns, correlations and anomalies in the data. The comparison also makes it possible to develop differentiated and personalized teaching strategies that can meet the specificities and demands of each profile or cluster of students.

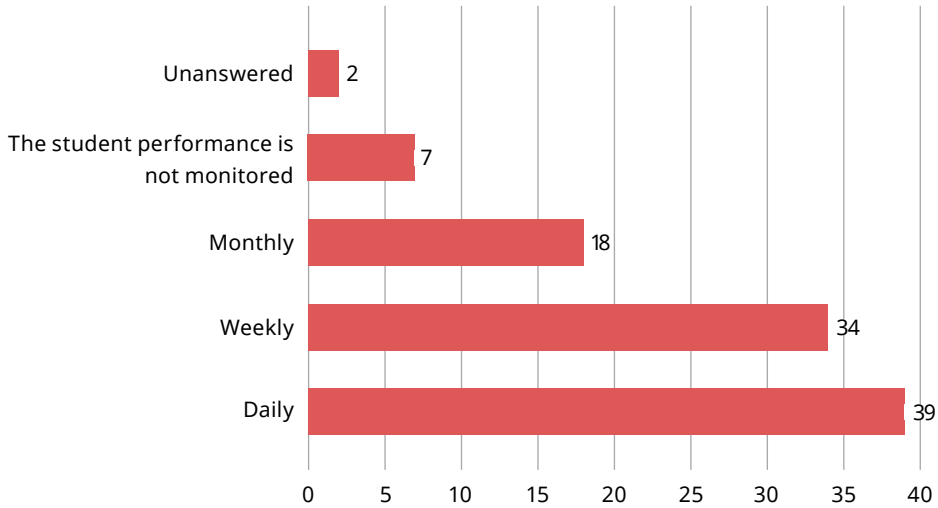
Therefore, the learning evaluation in DL undergraduate courses is a complex, dynamic and continuous process, which requires planning, articulation, integration, participation, reflection and action. Evaluation is a means, and not an end in itself, which aims to improve the quality of the teaching-learning process and contribute to the formation of competent, critical and ethical professionals.

Chart 7.1 – Does the institution's DL department have an area responsible for data analysis and learning outcomes?



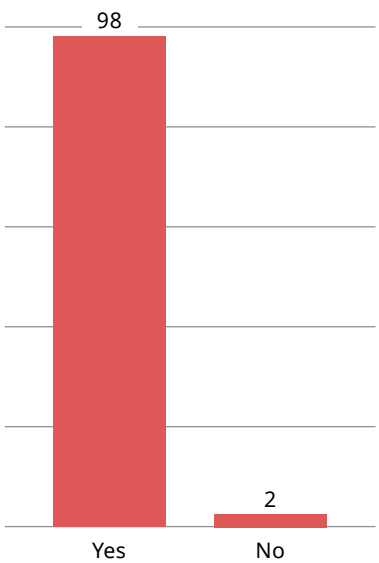
The professionalization of DL sectors is essential to ensure that this analysis is carried out efficiently and effectively, which can lead to an overall improvement in the quality of teaching and student satisfaction. When asked if the institution's distance learning sector has an area responsible for data analysis and learning outcomes, 90% of HEIs with DL undergraduate courses gave a positive signal; and 10% of the not have do not have a specific area for this purpose.

Chart 7.2 – Is student performance monitored?



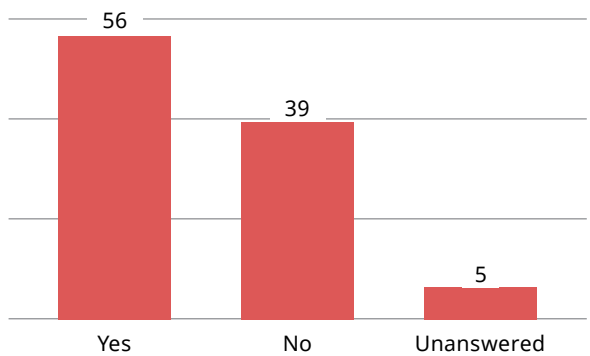
The respondent HEIs that offer DL undergraduate courses, regarding the frequency of monitoring, presented the following data: 39% monitor daily, 34% weekly, 18% monthly, and 7% do not monitor student performance. Finally, 2% of the HEIs chose not to declare their monitoring practices. Through student performance analysis, it is possible to identify areas where students are struggling and provide feedback to teachers and tutors so that they can adjust their teaching-learning methods. Teachers and tutors can identify students who need additional help and provide personalized support to help them succeed in the course.

Chart 7.3 – Do students receive feedback on learning outcomes?



Of the total number of participating HEIs offering DL undergraduate courses, 98% provide feedback to students on learning outcomes, and only 2% said they did not. The feedback aims to show students their mistakes and successes, their difficulties and potentialities, their advances and gaps, as well as to indicate the way to improve their performance. Feedback should be clear, objective, specific, timely, frequent and respectful, in order to stimulate students' self-assessment, self-confidence, autonomy and motivation.

Chart 7.4 – Is student performance data compared by profile or clusters?



Of the participating HEIs with undergraduate courses, 56% stated that they make this comparison; 39% do not make this comparison; and 5% chose not to state about their comparison practices. The comparison of these data by profile or clusters helps to identify trends and patterns that can be used to improve the quality of teaching and the effectiveness of distance learning programs, since, through clustering, it is possible to group students into profiles or clusters that reflect similarities, contributing to student recognition, personalization of the contents and engagement of the students to the teaching approaches.

About the author

Jacqueline Lameza

Jacqueline Lameza is a doctorate student in Intelligence Technologies and Digital Design at the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). She holds a master's degree in Political Economy from the PUC-SP; a specialist degree in Distance Learning Planning, Implementation and Management from the Fluminense Federal University (UFF-RJ), and in Instructional Design from the Federal University of Itajubá (Unifei-MG). She has 20 years of experience in DL modality. Since 2010, she is responsible for the general management of DL courses at great HEIs, such as the University of Santo Amaro (Unisa), the University of Mogi das Cruzes (UMC), and the Fine Arts University Center of São Paulo (Belas Artes). She is the director for DL modality at the Salesian University Center of São Paulo (Unisal), and a member of the DL steering committee at the Padre Anchieta University Center. She is an author, lecturer and consultant for DL.

Part 8

Evaluation strategies in DL

Throughout the data sampled in 2022 Census for Distance Learning, it is possible to observe that private higher education institutions (HEI), both for-profit and non-profit, make up 50.64% of the respondents. In contrast, 32.9% correspond to public HEIs and other public bodies, and 10.13% of the responses come from institutions representing the "S System". Therefore, the sample reflect this distribution, which does not correspond to the reality of the numbers presented by the official statistics regarding the offers of public and private HEIs in Brazil. In certain parts of the analysis, it is worth considering that the public sphere is more represented in this survey than in its actual offer of HEIs.

An attempt was made to understand the importance of the test as the HEIs' main instrument for evaluation. Faced with different possible models of distance learning (DL), the test may or may not be considered the apex of the student's progression. The respondent answers indicate how far DL is from the traditional on-site model.

When questioned if the pedagogical objectives of the evaluation in DL differ from the ones in on-site courses, 36.6% of all respondents evidenced that the tests seek to verify the percentage of student learning, indicating the choice of summative evaluation for both on-site and DL modalities.

This is evident when it is indicated that the evaluation is independent of the subject, showing that the adoption of summative evaluation reaches even more than 46.5% of HEIs, whether public or private. Only 18.6% of the institutions perceive the test as an instance of several other possible assessments, tending towards a formative evaluation understanding. This trend is well distributed between public and private HEIs, which demonstrates an institutional stand regarding the tests culture in its didactic-pedagogical approach.

The next question concerns the Item Response Theory (IRT), which is a methodology that enables the measurement of individual competencies. This approach considers not only the complexity of the evaluative items but also their effectiveness in differentiating individuals with distinctive skill levels.

In this sense, the majority of HEIs (81.3%) consider that this choice depends directly on what the educator aims with the evaluation. Given the large number of students enrolled in each subject, it is questioned whether this answer reflects a formal aspect of HEIs or a practice instituted in them. Less than 10% of the answers considered the IRT insufficient for a complete evaluation of the student's trajectory.

Notwithstanding these answers, 90.6% of respondents considered the test to be another step of the learning process, after which it is important to use the results to improve the student learning. The apparent contradiction between this answer and the previous ones indicates that, from the didactic-pedagogical perspective, the formative evaluation is known, though in practice the summative assessment receives some complementation.

In on-site courses, students coming from secondary level tend to request some additional activity to help with the final grade. In DL, it is the institutions themselves that offer this possibility, sometimes with the option of retaking the same test or even taking a substitute test, and other times with extra points in some other activity, such as participation in a forum.

In 58.1% of the responses, it was found that the student's logical thinking is considered more important than their final answer. This allows us to suppose two evaluation cases: opened-ended questions corrected by professors and tutors or multiple-choice and closed-ended questions, with different levels of difficulty and scoring values in the final grade. In other words, the answers range from correct to incorrect, with intermediate degrees worth 1/4 of a point, 1/2 point, or 3/4 of a point.

However, 32.5% of institutions understand that correct answers always reflect logical thinking and that these two things are interchangeable. This stance usually camouflages the so-called "traditional education", a pedagogical approach that places the educator at the center of the learning process, presenting them as the knowledge holder and transmitter. The classes are expository, focusing on memorizing contents, which gives great support for the maintenance of video classes, followed by retention questionnaires.

Most HEIs do not realize that the form of evaluation reflects their didactic-pedagogical approach, showing the compliance of the DL offered not only with

the directives of the Brazilian Ministry of Education (MEC) evaluation system but also with a greater or lesser approximation of DL modality with on-site courses.

About the authors

Michel Shpielman

Michel Shpielman holds a master's degree in Psychology from the Getulio Vargas Foundation (FGV). He worked as a director in DL department at the Estácio de Sá University.

Renato Bulcão de Moraes

Renato Bulcão de Moraes holds a doctorate in Education and Culture from the Mackenzie Presbyterian University, and a bachelor's degree in Philosophy from the University of São Paulo (USP). In 1989, he started in the DL field by producing educational videos about union trainings for the Unified Workers' Central (CUT). In 1992, he participated in the School of the Future, under the leadership of Professor Fredric M. Litto, and performed teaching functions in the School of Communications and Arts of the USP. His first funded research by the São Paulo Research Foundation (Fapesp) focused on learning objects, when he built a geometry educational model destined to elementary students, loaded from a disk operating system (DOS). From 1998, he was the marketing director at the TV Cultura and, afterwards, he was the special projects manager at the Roberto Marinho Foundation. In 2003, he returned to the School of the Future as a researcher, and in 2005, took the lead of the digital television laboratory. During this period, he participated in Tidia EA project for the development of a Brazilian Virtual Learning Environment (VLE). In 2006, he led the research of an integration system among several VLEs and the scheduling by mobile phone through SMS. He designed and tested a DL system through the integration of a videoconferencing software with sound and image feedback for up to 120 students. Since 2007, he researches mobile-learning possibilities, and since 2010, he studies the dropout reasons in higher education. He publishes articles and book chapters since then. He is currently a coordinator of DL in private institutions.

Part 9

Dropout

According to the 2021 Higher Education Census[1], in the period between 2011 and 2021, the number of enrollments in distance learning (DL) undergraduate courses increased 474% (Inep, 2023). The growth in the number of enrollments in the modality was driven by the expansion in the number of higher education institutions (HEI) accredited to offer courses in the modality, added to the expansion of courses and hubs.

Understanding the subject, interpreting data, and implementing actions to mitigate dropout are essential for maintaining satisfactory student retention rates. In this context, this edition of the Brazilian Census for Distance Learning once again presents a detailed analysis of how HEI has dealt with the dropout issues.

According to Schirmer and Tauchen (2019)[2], dropout is not merely an educational issue. It consists of a complex phenomenon produced by multiple causes, and its confrontation also requires an understanding of the socioeconomic, political and cultural contexts.

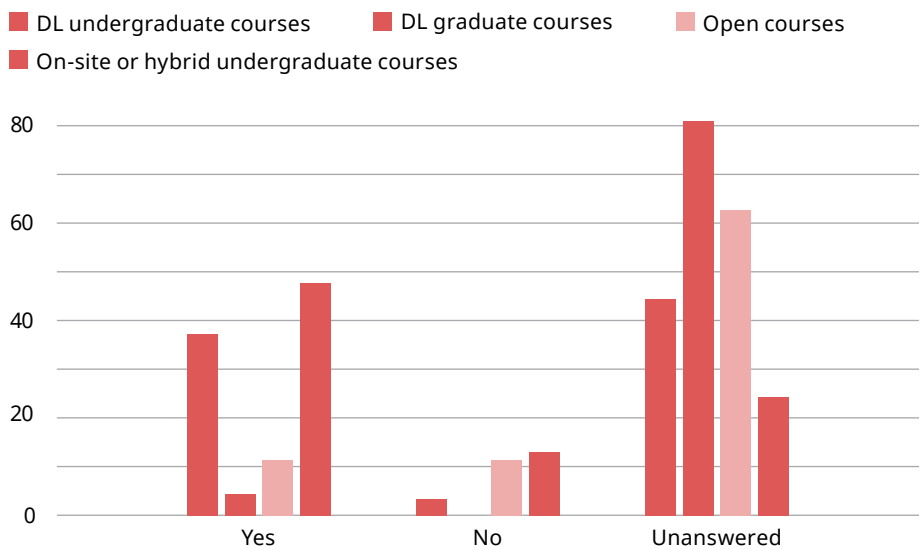
Mazzetto and Carneiro (2002)[3] and Tinto (2003)[4] point out that dropout is almost entirely attributed to students, but, considering its consequences and effects, it should be understood as a problem of the whole society.

The data collected and analyzed are represented by a universe of 84 respondent HEIs: 40 of them offer undergraduate courses in the DL modality; 42 in DL graduate courses; 27 in open non-corporate courses; 11 in open corporate courses; and 84 offer on-site courses.

The questions related to dropout address the knowledge, percentage, reasons, programs and prediction approaches in progress or to be implemented, the operational level of the strategies, the controls, as well as the use of proprietary or market technological tools.

When asked if they knew the reasons of students' dropout, the results presented were as follows:

Chart 9.1 – Dropout reasons in DL courses

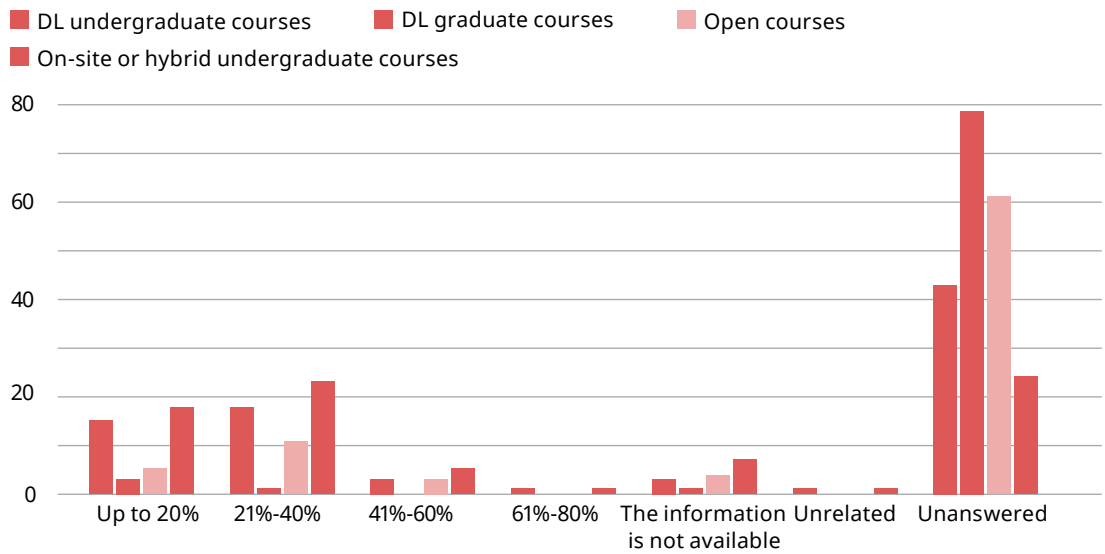


Excluding the HEIs that did not answer the question, it is observed that a considerable part of those that offer on-site, hybrid and DL undergraduate courses know the reasons for their students' dropout. By knowing that, HEIs are able to create strategies to control it.

1 URL: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada. Retrieved March 15, 2024.
2 URL: https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/782. Retrieved March 15, 2024.
3 URL: https://www.scielo.br/j/qn/a/Lb8kxWnRgJVcbbYFVnnSFpC/?format=pdf&lang=pt. Retrieved March 15, 2024.
4 URL: https://www.researchgate.net/publication/255589128_Promoting_Student_Retention_Through_Classroom_Practice. Retrieved March 15, 2024.

The HEIs were also asked about the percentage of dropout in each of the modalities and at the levels in which they operate, and the results were as follows:

Chart 9.2 – Dropout percentage in DL courses



Specifically observing the on-site, hybrid and DL modalities, in the proportionality of HEIs that answered the question, a certain similarity between the percentages is highlighted, which allows us to verify that, regardless of the modality, the dropout rates are similar and are concentrated in the range of up to 40%.

Regarding dropout reasons, the following table shows a scenario in which financial issues prevail, both in on-site and hybrid courses and in DL. Specifically in DL, it is observed that the lack of adaptation to pedagogical models, added to the difficulties with technological tools, demonstrates how challenging it is still for HEI to overcome this fragility. When compared to previous editions of this census, the numbers are similar, thus consolidating these two factors as elements to be worked on internally.

Table 9.1 – Dropout reasons in DL courses

	DL undergraduate courses	DL graduate courses	Open courses	On-site/hybrid undergraduate courses
Financial issues	26	2	4	36
Difficulties with technological tools	16	0	8	6
Lack of adaptation to DL	17	1	9	0
Professional reasons	1	0	0	1
Identification with the course	1			
Personal reasons/Lack of time	1	1	6	29
Unanswered	45	80	65	31

The following table presents an overview of the existence or interest in the implementation of programs and/or strategies for dropout control. Most of the HEIs that answered the question have adopted or intend to adopt this type of initiative to manage dropout control.

Table 9.2 – Interest in the implementation of dropout control programs and/or strategies

Reponses	DL undergraduate courses
Yes. The institution has programs and/or strategies to control student dropout.	15
No. At the moment, the institution does not have consolidated programs and/or strategies to control student dropout, and there is no plan to implement them.	18
No. At the moment, the institution does not have consolidated programs and/or strategies to control student dropout, but there are plans to implement them.	3
Unanswered	44

Regarding the strategic level of HEI control and monitoring of dropout, as shown in the following table, most of the HEI respondents, both in the on-site/hybrid and DL modalities, are structured based on the strategic (top management), tactical (coordinators and teachers) and operational (technical-administrative) levels at the institution's headquarters and extended to the on-site support hubs.

Table 9.3 – Strategic levels of dropout control

	DL undergraduate courses	Open courses	On-site/hybrid undergraduate courses
There are no dropout control strategies	2	7	13
Only at the strategic level, namely top management (maintainer, dean's office, board of directors)	3	1	5
At the strategic (top management) and tactical (coordinators and teachers) levels	7	3	10
At the strategic (top management), tactical (coordinators and teachers) and operational (technical-administrative) levels, only at the institution's headquarters	6	3	9
At the strategic (top management), tactical (coordinators and teachers) and operational (technical-administrative) levels at the institution's headquarters and extended to on-site support hubs	21	0	25
Unanswered	45	29	22

The control of dropout in higher education should be understood as a crucial element for educational and social development. Several studies highlight that dropout not only jeopardizes public and private investments in education, but also harms students' potential for individual and collective growth. It can be associated with several complex factors, ranging from socioeconomic issues to academic and emotional challenges. Understanding and addressing these factors holistically is essential for implementing effective dropout control strategies.

In addition, student retention in higher education is intrinsically linked to equity and inclusion. Studies show that certain demographic groups face higher dropout rates, highlighting disparities that need to be addressed to ensure that access to higher education is truly equitable.

HEIs are committed to creating initiatives such as academic advising programs, psychosocial support, scholarships, and personalized pedagogical interventions, as well as a commitment to adopting proactive and adaptable, data-driven strategies that can be instrumental in anticipating and addressing the specific challenges faced by students during their academic journey.

By understanding the complexity of the factors involved and adopting integrated approaches, it is possible to create an educational environment that is more inclusive, equitable, and conducive to student growth and success.

About the author

Evandro Luis Ribeiro

Evandro Luis Ribeiro holds a master's degree in Production Engineering; a specialist degree in Management and University Leadership from the Inter-American Organization for Higher Education (OUI-IOHE Canada/UFSC), and in Educational Management; an MBA in Academic and University Management; and a bachelor's degree in Pedagogy and in Physical Education. He is currently the general coordinator for DL at the Claretiano University Center, where he is also a teacher and a tutor. He is a member of the GT-EAD at the Brazilian National Association for Catholic Education (Anec); a member of the evaluator's team at the Brazilian National System for Evaluation of Higher Education (Sinaes); and a member of the Ethics Council at the Brazilian Association for Distance Learning (ABED).

Part 10

DL student's profile and challenges for educational management

In this chapter, the 2022 Brazilian Census for Distance Learning offers a detailed overview of the distance learning (DL) student's profile and its implications for higher education institutions (HEI). This profile, characterized by young adults, predominantly between 18 and 34 years old, living in urban areas, reflects the need for adapted and innovative teaching strategies to meet their expectations and overcome specific challenges.

The predominance of young students (75% between 18 and 34 years old) suggests that DL is particularly attractive to this age group, possibly due to their familiarity with technology and the need for flexibility to reconcile studies, work and other activities.

The motivation of these students to choose DL is strongly anchored in the flexibility of schedules and affordability, suggesting the need for courses with flexible schedules and adjusted payment options. In addition, the possibility of reconciling studies with work highlights the importance of offering practical and applicable content, aligned with the demands of the labor market, to improve their career opportunities.

Schedule flexibility is the top motivation (70%), indicating that students value the ability to tailor their education to their personal and professional schedules. The lower cost (50%) and the possibility of working while studying (40%) reflect students' economic and practical concerns, highlighting the importance of accessibility and practical applicability of distance learning.

However, DL students face challenges such as difficulty in self-discipline and a lack of direct interaction with teachers and peers. Lack of self-discipline (60%) is the biggest challenge, underscoring the need for teaching strategies that promote motivation and effective time management. The lack of direct interaction with professors and classmates (50%) suggests the need for more opportunities for interaction and collaboration in distance learning courses. Technical issues (30%) and less engaging content (20%) indicate areas for improvement in technology infrastructure and course design.

This suggests an opportunity for institutions to invest in technologies that foster interactivity and engagement, such as discussion forums, live classes, and interactive and visual study materials, including videos and quizzes.

Student feedback on these programs is essential for the continuous development and improvement of the courses, pointing to the need for effective channels for communicating and implementing their suggestions. By doing so, institutions can ensure that their DL programs remain relevant, effective, and aligned with students' expectations and needs, providing them with the skills and knowledge they need to thrive in their careers.

These insights are vital not only for understanding the DL learner but also for guiding HEIs in developing more effective and inclusive educational strategies, responding to the ever-evolving dynamics of higher education and the labor market.

About the authors

Diego Figueiredo Dias

Diego Figueiredo Dias holds a master's degree in Economic Theory (2008); a bachelor's degree in Economic Sciences (2006) from the State University of Maringá (UEM); and an MBA in Business Management (2018) from the Getulio Vargas Foundation (FGV). In his 17 years of experience in higher education, he has performed important functions: he was a professor, a coordinator of graduate courses and on-site support hubs for DL in renowned Brazilian educational institutions. His executive career in DL began 12 years ago, as a founding partner of VG Educacional, where he currently holds the position of CTO. He is a specialist in technologies applied to education with extensive expertise in the development of didactic materials for DL, both as a content writer and as a curator and a consultant. Additionally, he stands out as a mentor and investor in startups focused on education and healthcare.

Viviane Gois

Viviane Goi holds a doctorate in Intelligence Technology and Digital Design; a master's degree in Mathematical Modeling; and a bachelor's degree in Computer Sciences. She is the founding partner and CEO of VG Educacional. She has educational experience in on-site and DL modalities as a teacher, manager and consultant. She is a member of the board of directors at the Falcons University – the educational arm of the Gerando Falcões, a non-governmental organization that aims to bring education to all favelas in Brazil –, and a manager of the ELA Institute in the State of Paraná. She is also a member of the Innovation Council of the Brazilian Association for Distance Learning (ABED).

Part 11

Cross-functional teams

Among the variables that greatly impact the quality of distance learning (DL) in Brazil, there are the human resources involved in content production, authorship support activities, and teaching strategies and practices.

The so-called *cross-functional teams* are key players for the complexities of DL processes to occur satisfactorily.

Concerning these ideas, the questions proposed on the 2022 Brazilian Census for Distance Learning aim to investigate:

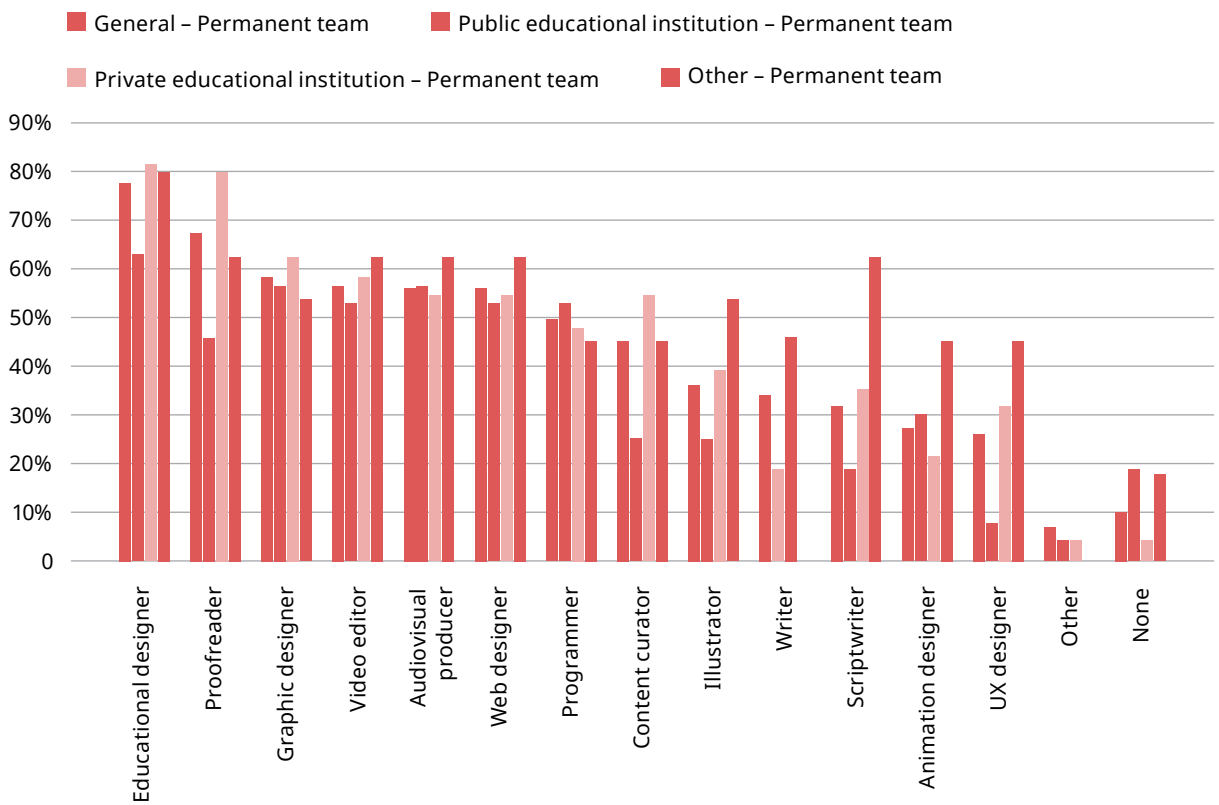
- the professionals who are part of these teams and the way they are hired (effective or on-demand).
- the competencies that these professionals should have, and the assistive technologies involved in the courses and contents development process.

For the analysis, the institutions were separated into three groups according to the segment: *public*, *private* and *others*, which included the "S System" institutions, councils and non-governmental organizations. One institution did not answer about its segment and was included in the "general" topic, but not in the charts; and a professional who acts alone and plays all the roles was not included in any segment category.

11.1 Permanent cross-functional team

In the first question, we asked which professionals were in the institutions' permanent team. The following data were obtained as a percentage.

Chart 11.1 – Institutions' permanent team



Analyzing these data, it is possible to verify that the most present professional in cross-functional teams is the educational designer, with 65% in public educational institutions and surpassing 80% in private educational institutions and others. This shows the importance of this professional for the DL courses production. Perhaps the difference between public and private can be explained by the recruitment bureaucracy in the public system and the lack of this position in the description of public occupations.

Another professional is the proofreader, who, most of the time, does not only act as a content and grammar reviewer, but also analyzes academic normalization, bibliography and conceptual coherence. This professional also appears more in private institutions, with more than 80%; in public institutions, the percentage was almost 50%.

Audiovisual producers, video editors, graphic designers and web designers appear in teams from the three contexts, with values around 60%. Similarly, programmers appear in 50% of the teams.

These data reveal the importance of audiovisual production, layout and visual identity, as well as organization in web pages and their programming.

On the other hand, professionals such as content curators appear more frequently in private institutions (above 50%), while in public ones, this value is reduced by almost half. This may be explained by the fact that, in public universities, research ends up coming from the professors themselves, who already bring their references, the network itself and its research groups, and the figure of someone who searches and expands texts and references is not so common. This difference can also be observed in the presence of illustrators, who are often hired for didactic illustrations.

Still, there is the group of institutions of the "S System" institutions and non-governmental organizations, which have in the permanent team animation designers, UX designers and scriptwriters, but do not have writers; there is an indication that, perhaps, more interactive and immersive materials are favored than texts.

Even with this appreciation of professionals, almost 20% of public educational institutions, "S System" institutions and non-governmental organizations do not have permanent teams. In private institutions, this number is much lower than 5%.

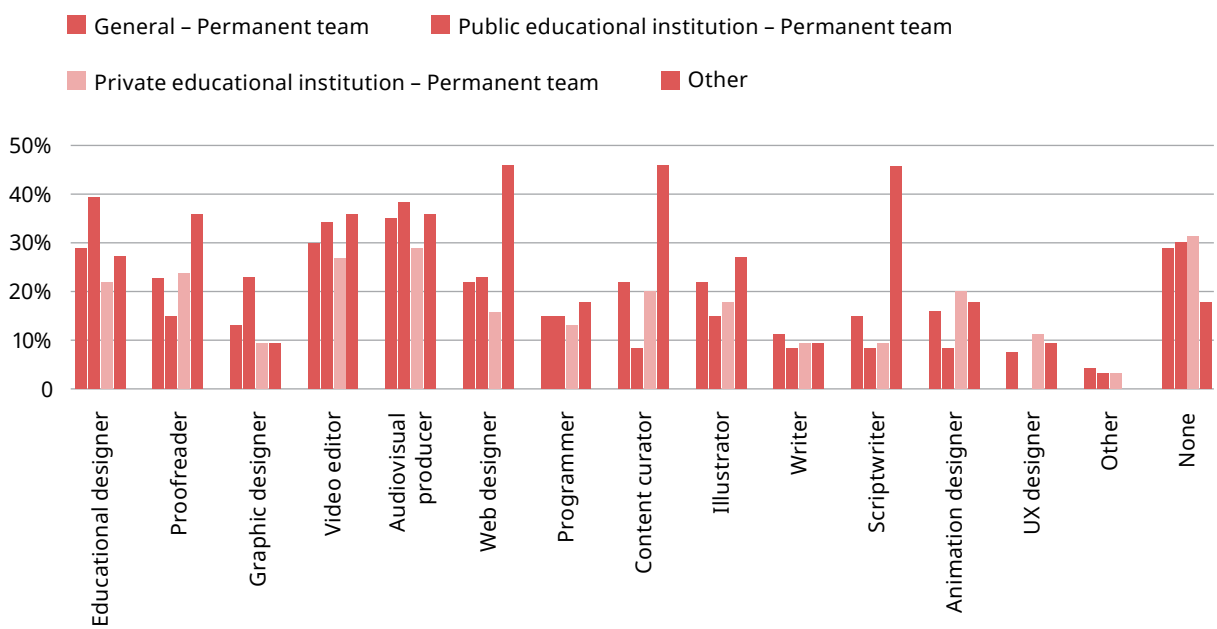
In addition to the suggested professionals, some answers such as *others* were obtained, and in them appeared mainly pedagogues, academic or pedagogical teams, coordinators, managers and administrators. He registered a curious actor so-called *learning assurance director*. In two cases, Brazilian Sign Language (Libras) interpreters and librarians appeared.

In two other cases, the respondent pointed out that they use platforms with ready-made material, which would dispense with professionals.

11.2 On-demand recruitment

The second question presented the same professionals, but it was asked which of these actors are recruited on demand, and the following data were obtained as percentages.

Chart 11.2 – On-demand contract



The professionals most hired on demand are audiovisual producers and video editors, with up to 40% of the responses. In the public educational institutions, it is also observed the on-demand recruitment of educational designers close to 40%.

As in permanent teams, the number of curators and UX designers in the public educational institutions is scarce or non-existent.

In the "S System" institutions and non-governmental organizations/third sector, the on-demand recruitment of proofreaders, curators, web designers and scriptwriters stood out.

It is also found that, in three contexts, 30% of the not hire on demand.

11.3 Required skills for a cross-functional team

In this question, the movements of the educational practice of these professionals stand out, specifically what is expected of their performance in the educational processes of DL:

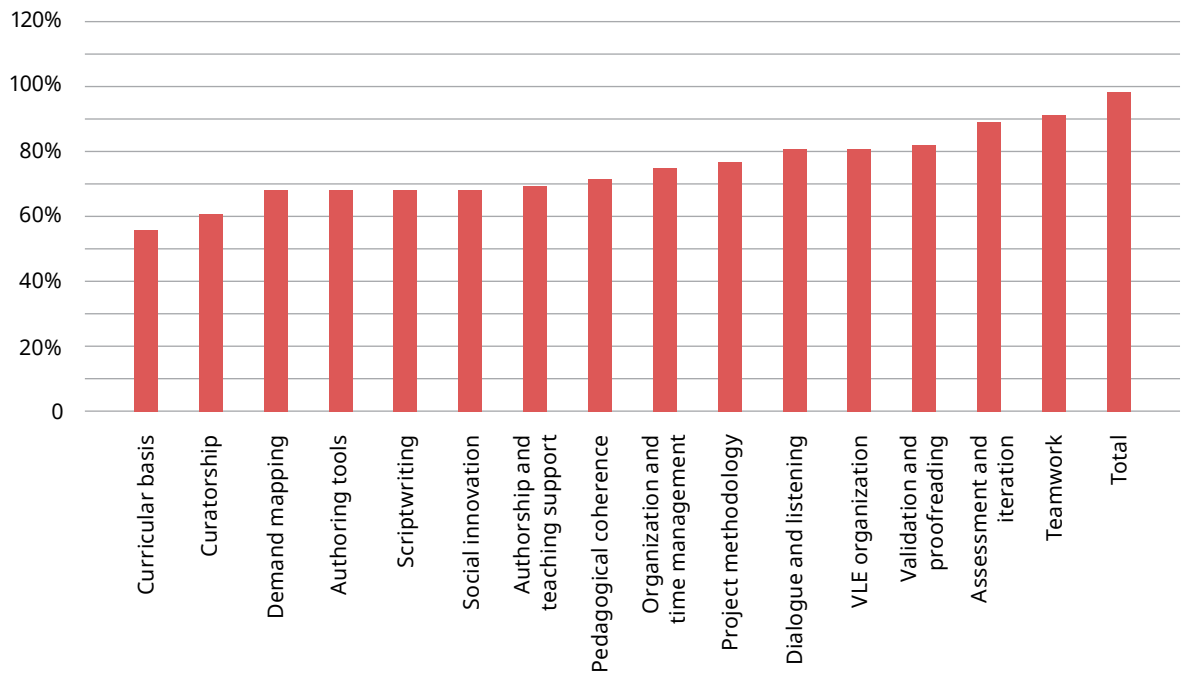
Chart 11.1 – Demands of professionals who develop content for courses in HEIs

Competencies	Description
Demand mapping	Know how to map needs and understand the demand for IS.
Knowledge of the curricular basis	Know the legislation and curricular demands of that area.
Cooperation/collaboration	Work well in a team.
Empathy, otherness and communication	Be able to listen and dialogue with content creators and other professionals involved.
Organization and time management	Be able to manage time of your work and organize the team.
Project management	Know project methodologies to give visibility and improve processes
Scriptwriting	Know how to create scripts and other artifacts that detail specifications
Authoring tools	Know software of content production and aggregation.
Virtual environments organization	Know how to create and organize a virtual learning environment (VLE).
Pedagogical coherence	Know how to describe learning objectives or competencies and propose coherent activities and evaluations that highlight the development of these competencies.
Curatorship	Know how to research and expand the proposed content with updated references.
Assessment and iteration	Identify inconsistencies and propose improvements in the content and activities.
Authorship and teaching support	Anticipate the processes of both content production and the performance of the tutor/teacher, proposing materials to support the work of creation/ mediation of that content.
Validation and proofreading	Be able to proofread contents, identifying grammar mistakes, textual coherence, content update or plagiarism.
Social innovation	Be a professional capable of proposing projects of innovation and social relevance.

It was also possible to mark *others* and suggest new competencies, but this did not happen, which may indicate that the suggested competencies accounted for the possible expected actions.

Through the responses of private institutions, the following data were obtained:

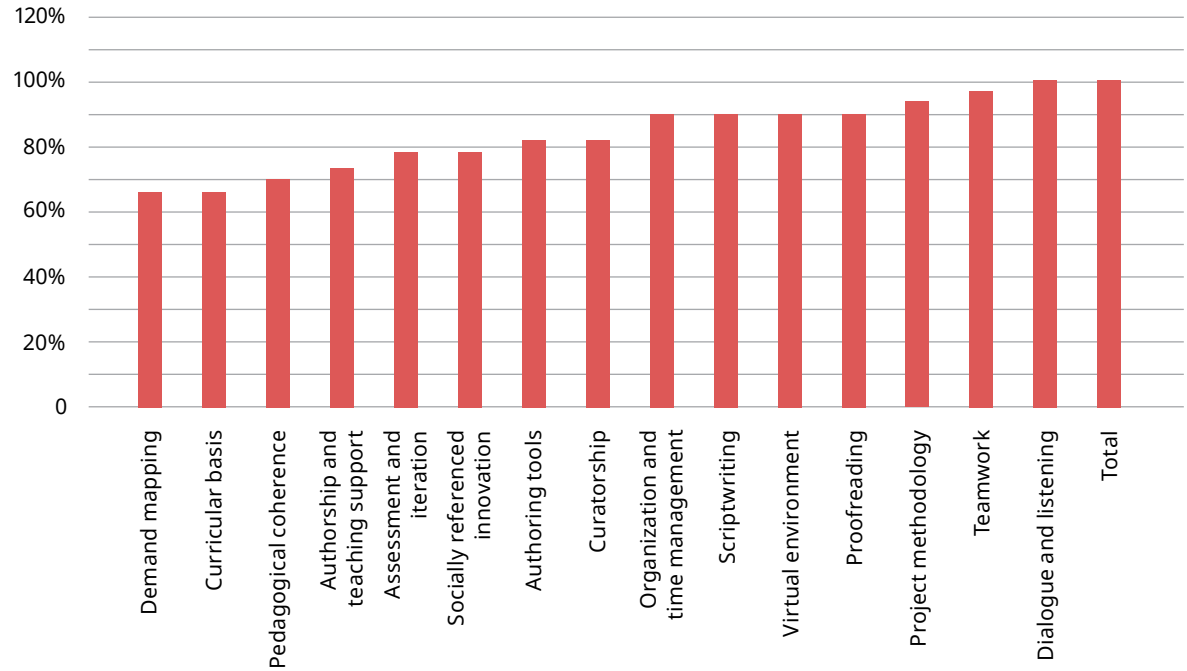
Chart 11.3 – Competencies: private institutions



It is possible to see that all the competencies expected of cross-functional teams in private institutions are above 56%, that is, there is no irrelevant one. The five most marked competencies (above 80%) were, in descending order, respectively: teamwork (93%); assessment and iteration (91%); validation and proofreading (84%); VLE organization (82%); and dialogue and listening (82%). The importance of relationships and communication is highlighted, with a view to perceiving inconsistencies and inconsistencies and proposing improvements, in addition to organizing the resources and structures of the virtual environment. The least marked were the knowledge of curricular basis, curatorship and demand mapping. It is inferred that the production and review of resources and peer communication are more immediately important for actions at the micro level than a more macro view of the mapping and curricular logic, both in content research and in its social reference.

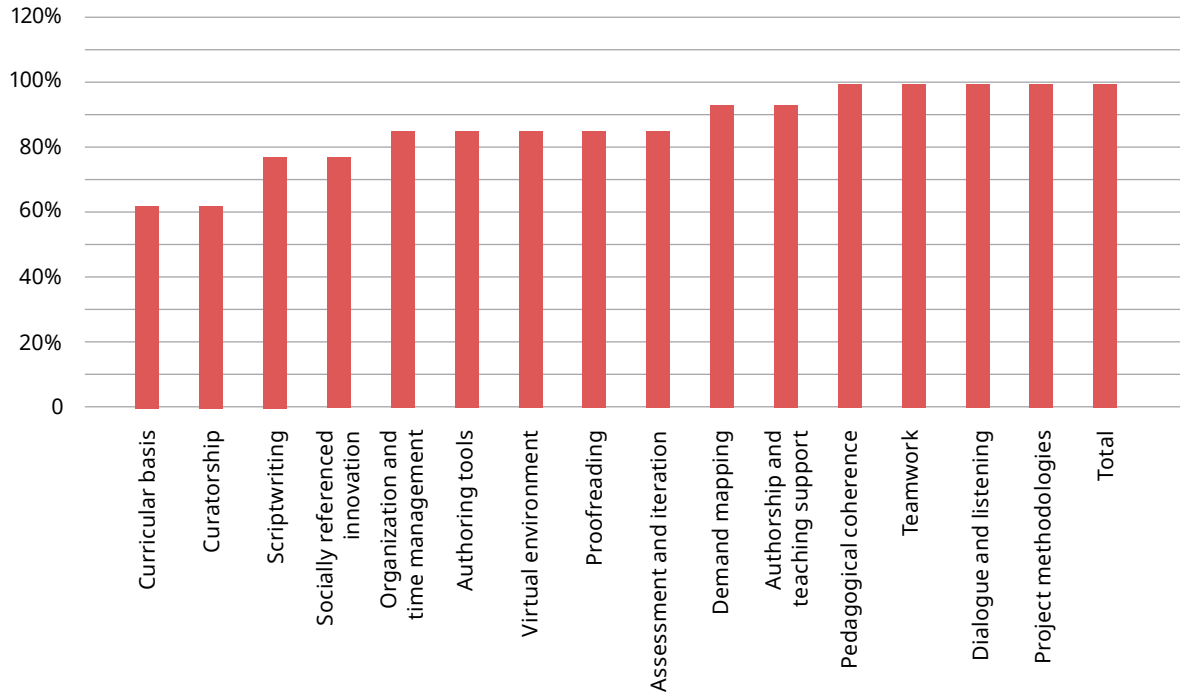
The data concerning the public educational institutions competencies can be seen in the following chart.

Chart 11.4 – Competencies: public institutions



There is not much difference between the competencies expected of the team in public and private institutions. In the case of public companies, it is observed that all competencies are above 60%. There were eight competencies above 80%: dialogue and listening (98%); teamwork (96%); project methodology (91%); validation and proofreading (90%); virtual environment organization (85%); scriptwriting (85%); organization and time management (85%); and authoring tools (82%). The focus on communication is also evident, but, in this case, the importance of dialogue and listening is almost unanimous, highlighting the relevance of project methodology, scriptwriting, organization and time management. This gives clues about how important it is to explain the processes and precautions to respect the various actors in public institutions. The least marked were demand mapping; curricular basis and pedagogical coherence, even so, they are close to 70%, with emphasis on the slightly greater importance of socially referenced innovation (77%) in comparison with the percentage of private educational institutions (65%).

Chart 11.5 – Competencies: non-governmental organizations, "S System" institutions and others



In the case of other institutions, such as non-governmental organizations and "S System" institutions, the focus on communication and team relations does not change much, because in this case, the result was unanimous among all respondents. Also noteworthy is the unanimity of project methodologies and pedagogical coherence. Above 90% were authorship and teaching support (92%) and demand mapping (92%). Above 80% were assessment and iteration (84%); proofreading (84%); virtual environment organization (84%); authoring tools (84%); and organization and time management. The only items below 80% were scriptwriting and socially referenced innovation, both with 77%, and curatorship and curricular basis, both with 60%.

The three scenarios were relatively similar: what stood out the most was the valorization of communication and less the issues of content and social contextualization. It can be inferred how much more is expected from teachers and content teachers in these relationships, while from the team, something more linked to communication is expected, but in a broad way, which allows listening to the various actors.

11.4 Technologies and artifacts used in the DL production process

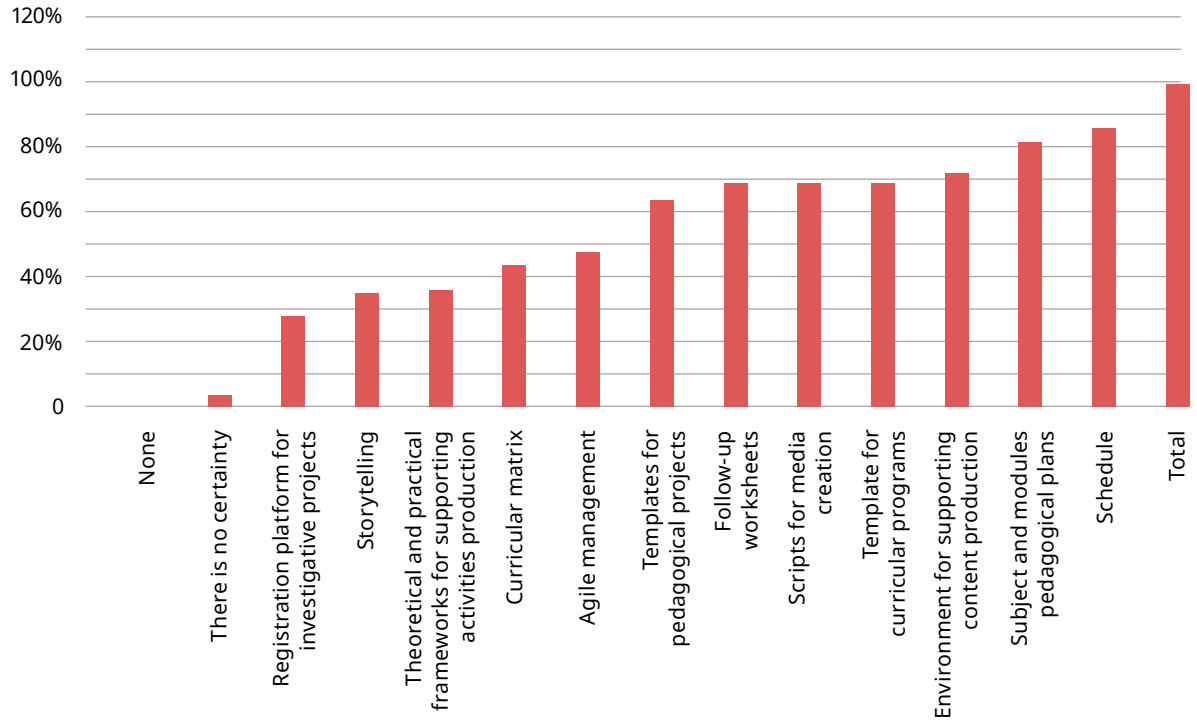
Another way to investigate the performance of the cross-functional team is to ask about the artifacts and technologies adopted in the production process, as these interfaces and instruments support the processes and can make them more visible, transparent and recursive. Thus, the following panorama was obtained.

Chart 11.2 – Artifacts and technologies used in the content production processes

Artifact	Description
Templates for pedagogical projects	Macro course description
Templates for content creation	Support/guidance for the content writer to create their materials
Scripts for media creation	Product detailing for supporting the production team
Templates for curricular programs	Visual overview of the macro structure of the course
Subject and modules pedagogical plans	Description of the pedagogical elements of course planning
Follow-up worksheets	Generic follow-up artifact that can be used to organize various processes
Theoretical and practical frameworks for supporting activities production	Artifact for creating activities with theoretical description to guide the coherence of your choices
Project management platforms	Interface for organizing the teams and the entire process in terms of time and deliverables
Registration platform for the construction of investigative projects	Interface with more detailed records to research or help reflect on the production process itself
Schedules	Time organization
Storyline creation platforms	Process organization as a logical/narrative structure
Agile management artifacts (Canvas, Persona, empathy map etc.)	Use of artifacts that helps to empathize and immerse more in the context and materialize and prototype solutions in a faster and more visible way
Virtual environment for supporting content production	Use of an environment where materials are organized and available to support the process

With the data collected, the information was organized as follows:

Chart 11.6 – Artifacts used



All respondents highlight that they use at least some of these artifacts and there was no insertion of others; only almost 4% stated that they were not sure, because the institution's respondent is not always so close to the design and production processes of DL.

There was also no significant difference between the public and private scenarios. However, it is possible to highlight that there are five major approaches to educational design[1], which can be present in the process of building educational solutions and actions. The best known is ADDIE (analysis, design, development, implementation and evaluation), which was created for the production process of didactic material with a focus on productions. However, currently, the design thinking approach is also widely cited, supporting innovation processes and agile project management. There are approaches that tend to research the creative project, helping to give more recursion and investigative depth to production processes, as is the case of design science research. The other two approaches quoted by Carolei (2022) are speculative design and design justice, which are more critical and radical in the sense of finding educational solutions to complex social problems with social interventions and disruptive innovations, and this has not been suggested in any new artifact or more disruptive interface.

What can be observed is that the most present artifacts are more organizational and even directive of production. The most cited – above 80% – were schedules (87%) and course plans (84%). Between 80% and 60%, the use of a virtual environment for the organization (74%), templates for content production, and scripts for media production and follow-up spreadsheets were cited – all with 69%. Templates for course's pedagogical project appear with 63%, still a little distant from the team and even more from the curricular matrix, which only

1 URL: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/13035/1/pcarolei_linamorgado_favan%c3%a7ada_MeetUP22.pdf. Retrieved on Mar. 20th 2024.

appears with 43%, which reveals that, many times, the cross-functional team is understood as a group more focused on the production of materials and with less action in the construction of the curriculum. Through these data, it is still possible to conclude that the processes are a little more focused on the more traditional didactic planning and the ADDIE models.

The percentage of agile management artifacts, 48%, shows a share of more project logics, but it still does not reach 50%.

More descriptive artifacts with logical structures that hope to promote greater team awareness and support for decision-making still appear below 40%: practical theoretical frameworks (37%), storyline (34%), and recording investigative processes (27%).

11.5 Key findings and inferences

Based on the data obtained and considering the interpretative limitations of questionnaires, it is possible to draw some inferences.

Cross-functional teams professionals have been increasingly valued as a permanent team and are more diversified, with emphasis on the educational designer, but their work is still more focused on the production of resources and communication and process management. They still appear far from the curricular processes, such as understanding, their social relevance and the possibility of research and innovation in educational processes.

About the author

Paula Carolei

Paula Carolei holds a doctorate in Education from the University of São Paulo (2007), a master's degree in Education from the State University of Campinas (2002), and a bachelor's degree in Biological Sciences from the University of São Paulo (1994). She has been working with Educational Technology since 1993. She was coordinator of the courses Technologies in Learning and Teaching in Higher Education at the Senac-SP (2008-2013) and a researcher of the Interactive Environments Research Laboratory (LPAI) at the Senac. She is currently an adjunct professor at the Federal University of São Paulo (Unifesp) in Educational Technology and a part of CODE (Communication, Design and Educational Technologies) Research Group, having been coordinator of undergraduate courses of Technology in Educational Design from 2017 to 2020. She has experience in education, with an emphasis on online education, and works mainly on the following topics: didactic and pedagogical practices; new technologies and education (mainly DL, gamification and instructional design), sciences and biology teaching; symbolic education; assistive technologies and inclusion; and research methodology (design research, mainly).

Part 12

The DL management challenges for 2024

The year 2023 was marked by the release of the Higher Education Census of the Ministry of Education (MEC), indicating 72.8% of the total number of 2022 students who opted for distance learning (DL) – and, also, registering the statistic of 56.3% of the total enrollments in the Brazilian private educational institutions in DL undergraduate courses. The society opted for DL.

At the same time as releasing the Census, MEC publishes Ordinances No. 1,838/2023 and No. 2,041/2023, one for public consultation with a view to collecting suggestions to modify the rules for DL accreditation, and the other overriding the authorization of courses in the area of healthcare, undergraduate degrees and blocking higher education institutions (HEIs) that obtain an Institutional Concept of Distance Learning lower than 4 (four) in their accreditation processes.

The strength of distance education, especially in the private sector, presents, for the scenario of Brazilian higher education, on the one hand, the fact that, for students, on-site learning is no longer a premise for learning and that their preference is to study through applications and virtual environments as a choice.

Going to campus has come to make sense only for what does not operate satisfactorily in the digital world. On the other hand, raised by the MEC, a review of the regulatory frameworks began to be gestated with new indicators to be applied in the operations of distance courses, with the argument that it is necessary to promote the qualification of learning.

The dynamics of the Brazilian educational market have changed. And, as soon as the professionalization of the educational sector, in a distributed and scaled operation, brings the need to implement new mechanisms of interaction and management, as well as different approaches to teaching and learning to stand out in small, medium or large regions with so much competitiveness and challenges established in the surroundings of HEIs.

It has never been more urgent to include in the agenda of strategic planning the phenomenon that technologies and artificial intelligence are revolutionizing society. For HEIs, the new technological scenario and the new habits of society require the offer of a new product, with innovations in business models based on the premises of the digital transformation of learning processes, services and practices.

The 2022 Brazilian Census for Distance Learning surveyed the most relevant aspects to be applied in a management practice focused on financial and quality results in a DL or hybrid operation.

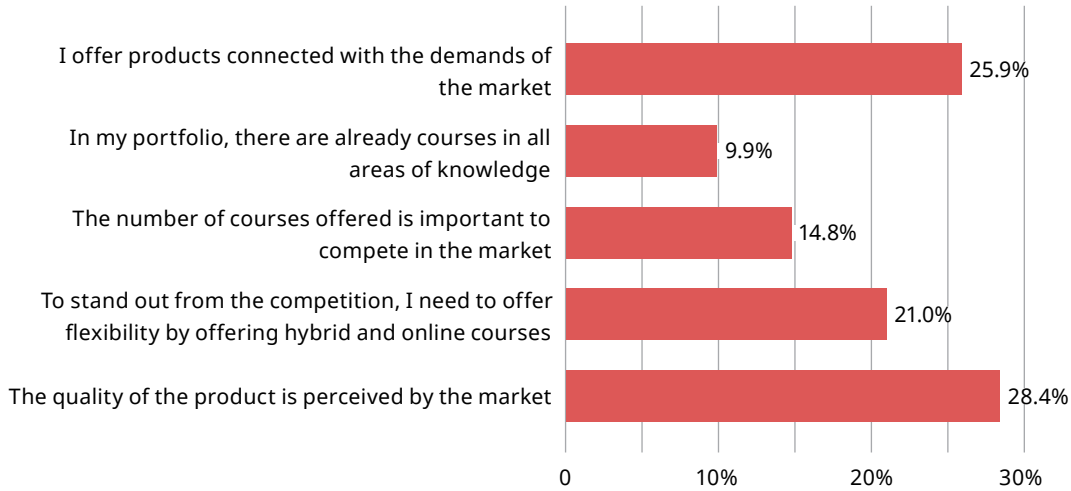
The alternatives for the answers were organized into the following degrees of importance: 1, which indicates the least importance, to 5, which indicates the greatest importance of the practices applied in the HEIs.

When asked about the product portfolio, the respondents considered it to be of greater importance when the quality of the product is perceived by the market as (28.4%).

Next comes the offer of products connected with the demands of the market with (25.9%). Third place went to flexibility as a competitiveness strategy (21%). Fourth, the number of courses in the product portfolio (14.8%).

And, finally, to offer courses in all areas of knowledge, with the representativeness of 9.9% of the opinion of the participants.

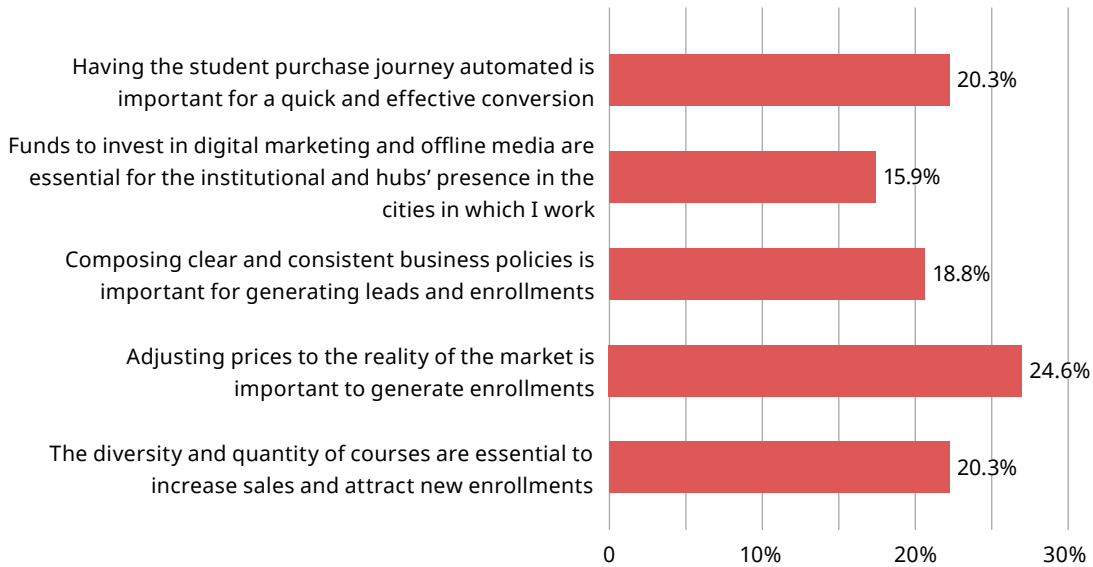
Chart 12.1 – Products offered in DL



The participants' opinion on attracting students was as representative as follows:

- Adjusting prices to the reality of the market is important to generate enrollments (24.6%).
- The diversity and quality of the courses are essential to increase funding and attract new enrolments (20.3%).
- Having the student buying journey automated is important for a quick and effective conversion (20.3%).
- Clear and persistent business policies to generate leads and enrollments (18.8%).
- Budget for digital marketing and media for the presence of the brand and the hub (15.9%).

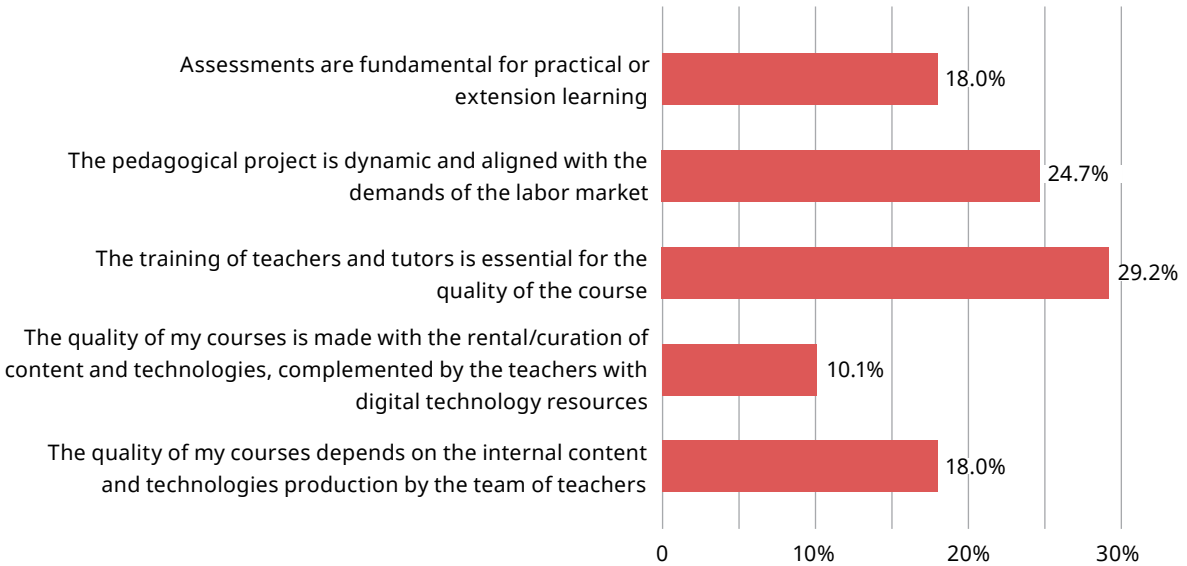
Chart 12.2 – Students recruiting



Regarding the participants' opinion about the quality of the courses, the following is classified in order of importance:

- The training of teachers and tutors is essential for the quality of the course (29.2%).
- Dynamic pedagogical project aligned with the demands of the labor market (24.7%).
- The quality of the courses depends on the internal production of the content and technologies by my team of teachers (18%).
- Assessments are fundamental for practical or extension learning (18%).
- Renting or curating content by teachers with digital technology resources (10.1%).

Chart 12.3 – Opinion on the courses' quality

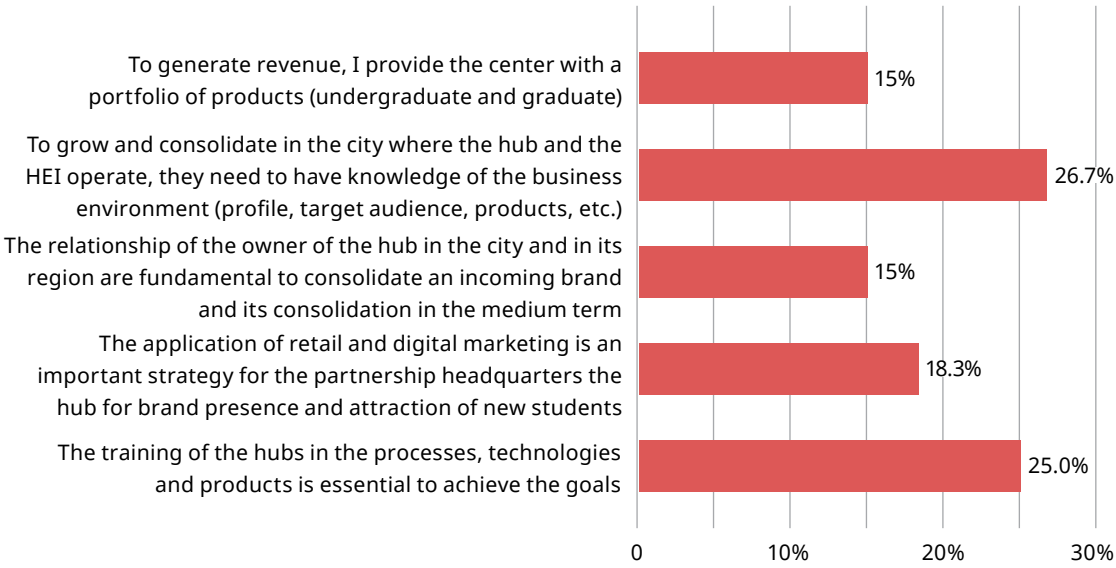


When asked about the operation of hubs, the participants considered that, in order to grow and consolidate in the city in which they operate, the hub and the HEI need, in the first place, to have knowledge of the business environment – profile, target audience, products (26.7%).

Next, they answered that the training of the centers in the process, technologies and products is essential to achieve goals (25%); and indicated the application of retail and digital marketing as a partnership strategy between headquarters and hubs (18.3%).

The relationship between the owner of the hub and the community (15%) and the product portfolio (15%) were indicated as relevant factors to generate revenue for the business.

Chart 12.4 – On the hubs' operation



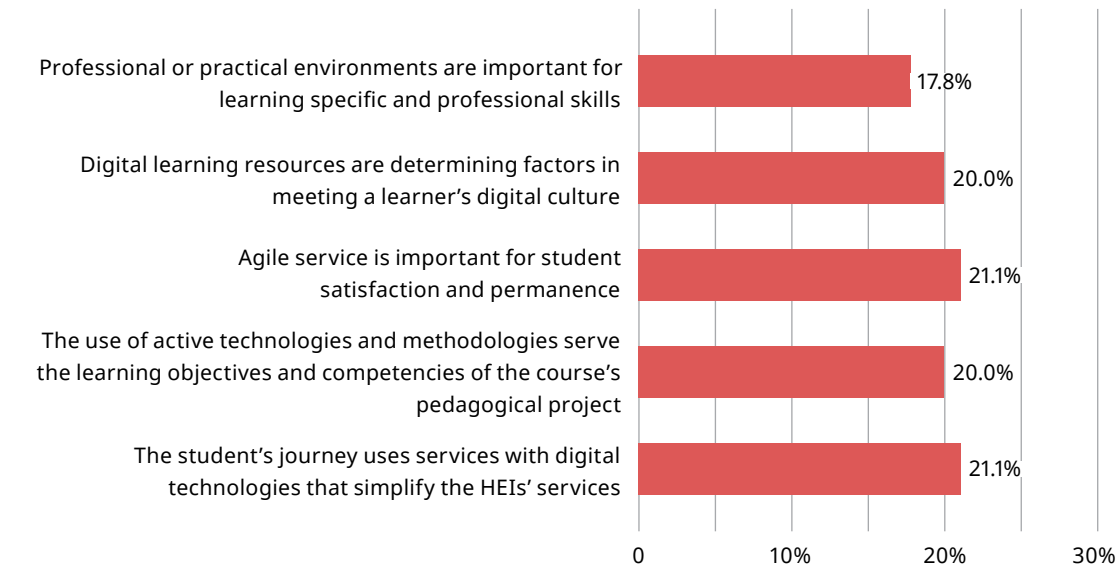
When asked about the student's experience, the participants presented a very balanced opinion among the questions asked.

Attendance with agile processes is important for student satisfaction and permanence (21.1%); with the same percentage of importance, the journey of the student who uses services with digital technologies that simplify the services of the HEI (21.1%).

Digital learning resources as determining factors to serve a learner of digital culture come next (20%), as well as the use of active technologies and methodologies that serve the learning objectives of the course's pedagogical project.

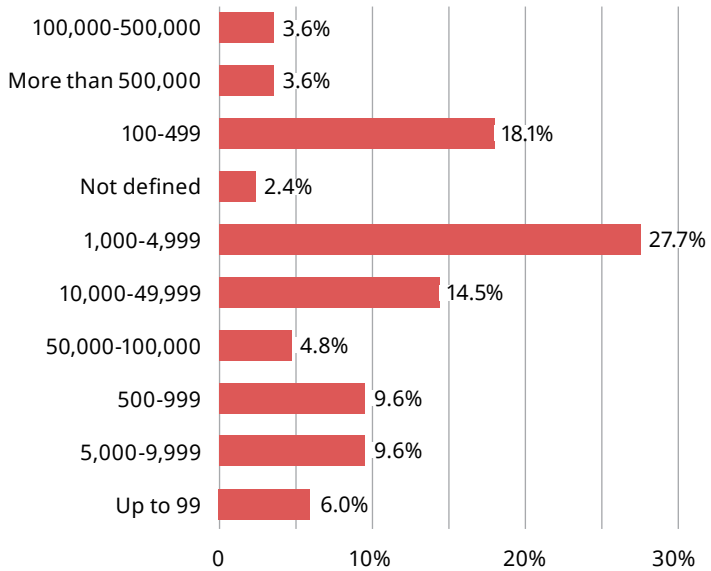
And finally, professional or practical environments as important for developing specific and professional skills (17%).

Chart 12.5 – Students' experiences



The HEIs participating in the survey carried out by ABED informed the scale of students served by the distance learning modality, and there is a variation in numbers between small and large HEIs, highlighting that 7.2% have from 100,000 to 500,000 students; 27.7%, from 1,000 to 4,999 students; and 14.5%, from 10,000 to 49,000 students.

Chart 12.6 – Proportion of students in HEI courses



The data collected show that the management of remote operations is a highly professionalized scenario, which requires HEIs to act with a systemic vision and quickly in the face of constant market transformations. For innovation in operation management and learning, participants indicate the following paths as vital for survival and competitiveness in the sector:

1. **Competency-oriented education and product portfolio**, acting from the demands of the world of work and society.
2. **Flexibility** with the combination of the offer, the workload of the course projects, technologies and methodologies, in a face-to-face or distance format.
3. **Pedagogical models** with qualification of teachers and tutors, content and evaluations, technologies and applications that need to converge for the qualification of learning.
4. **Digital migration** of student journey processes applied from the enrollment to the diploma.
5. **Hubs** as businesses units that enable the learning operation. The infrastructure of people, technology and processes are vital to the brand's presence and enrollment growth.
6. **Retail and digital marketing** strategies for lead generation and enrollment.
7. **Adequacy of prices and commercial policies** to the market and markets for brand competitiveness.

About the authors

Jucimara Roesler

Jucimara Roesler holds a doctorate in Social Communication from the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS). She carried out postdoctoral research at the Complutense University of Madrid. She is a member of the Scientific Committee of the Brazilian Association for Distance Learning (ABED), a dean at the Unihorizontes, and a consultant at the Hoper Educação.

João Vianney

João Vianney holds a doctorate in Humanities and a master's degree in Political Sociology from the Federal University of Santa Catarina (UFSC). He is a consultant at the Hoper Educação. He was a coordinator at the LED-UFSC and a director at the Unisul Virtual.

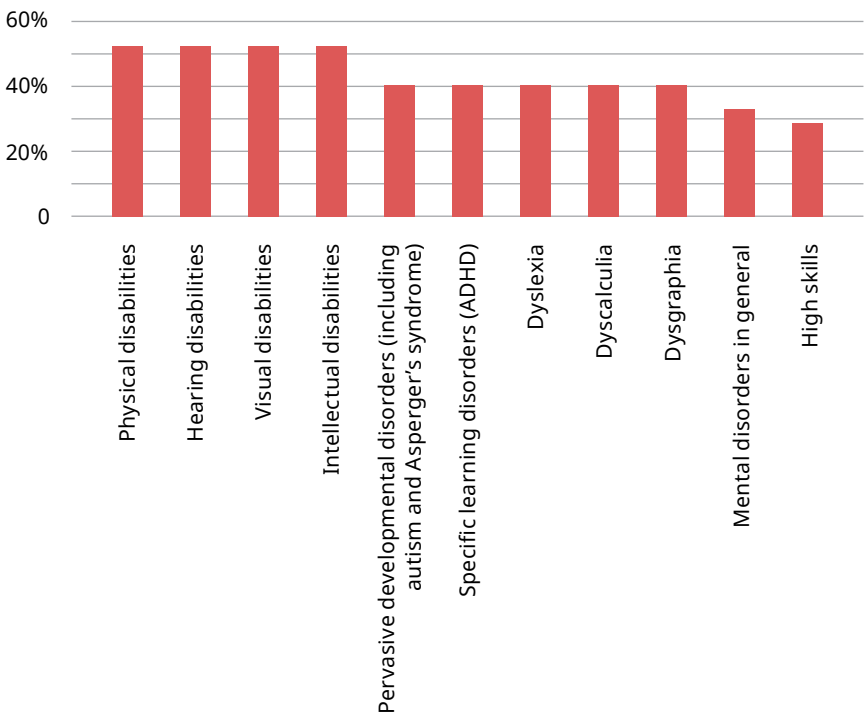
Part 13

Mapping the students' specific needs

The analysis of the specific needs mapped among students of higher education institutions (HEIs) reveals a variety of topic. Here are the most frequent students' specific needs:

- **Disabilities (physical, hearing, visual, intellectual)**: These four categories of disabilities were grouped and mentioned 52 times each. This indicates a high prevalence of students with physical, hearing, visual and intellectual disabilities in HEIs. Identifying these needs is crucial to ensure adequate accessibility and support, such as tailored learning resources, assistive technologies, and inclusive pedagogical methods.
- **Pervasive developmental disorders (including autism and Asperger's syndrome)**: With 40 mentions, this category includes conditions such as autism spectrum disorder (ASD) and Asperger's syndrome. These students may require specialized educational approaches, such as adjustments to teaching practices and methodologies to accommodate their learning style and communication needs.
- **Specific learning disorders (attention deficit hyperactivity disorder – ADHD, dyslexia, dyscalculia, dysgraphia)**: These disorders, mentioned 40 times, include conditions such as ADHD, dyslexia, dyscalculia, and dysgraphia. Adaptive teaching methods, additional time on assessments, improved visual and auditory aids, and specific strategies for dealing with learning disabilities may be needed to support this audience.

Chart 13.1 – Specificities mapped

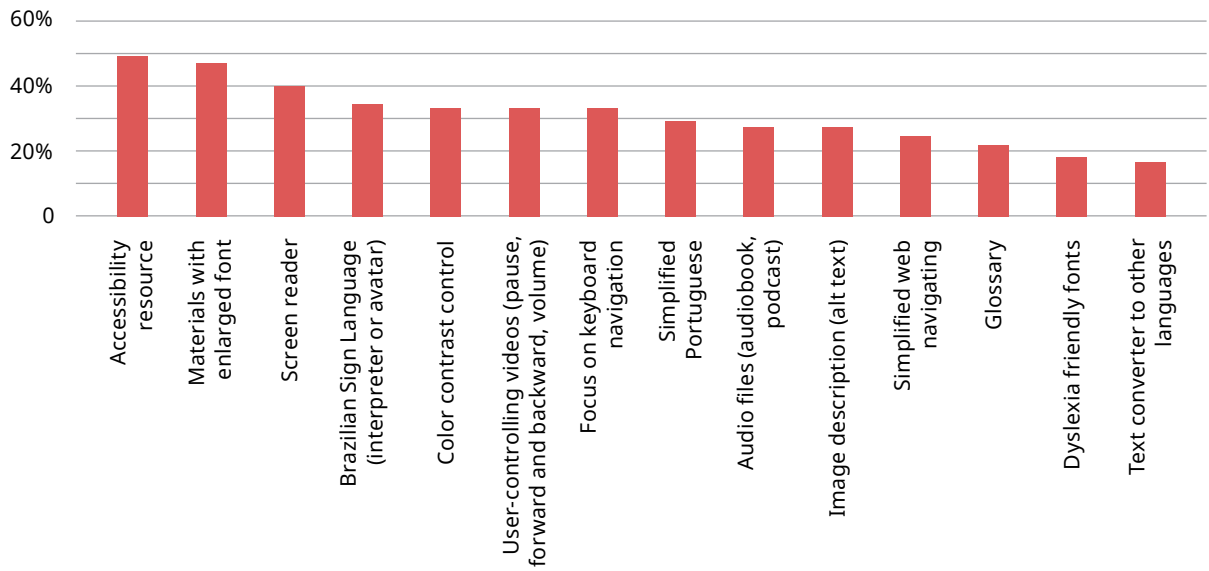


Identifying and mapping these specificities is essential to promote inclusive and accessible education. They enable HEIs to develop strategies and resources tailored to meet the diverse needs of learners, ensuring an equitable and enriching learning experience for all people.

13.1 Accessibility resources

Resources such as screen readers, font magnification, and image descriptions (alt texts) are vital for students with visual impairments, and audio and interpretation resources in Brazilian Sign Language cater to people with hearing impairments. The presence of simplified navigation features and color contrast control also suggests a consideration for the needs of students with learning disabilities or cognitive issues.

Chart 13.2 – VLE accessibility resources



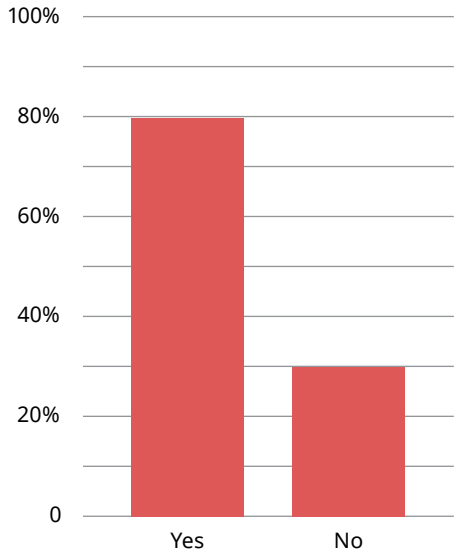
The Chart 13.2 illustrates the diversity and frequency of accessibility features implemented in the virtual learning environments (VLEs) of HEIs. The presence of a variety of resources reflects a significant effort by institutions to make distance education more inclusive and accessible for all students, especially those with disabilities.

The high frequency of some resources indicates their importance and perceived effectiveness in meeting the needs of students. However, the variety of features also points to the complexity of adequately addressing all forms of accessibility needs.

13.2 Support area

Concerning the question “Does your HEI have a specialized area to support special education students in DL?”, the following indicator was obtained:

Chart 13.3 – Institutions with specialized support in DL modality



The chart offers an important insight into the support infrastructure available to special education students in HEIs. The presence of specialized areas is indicative of a commitment to inclusion and the ability to adequately meet the needs of these students.

Comparing the number of institutions that do and those that do not have such specialized areas can highlight how the education sector is structured. Institutions with specialized areas are likely to be better able to offer more effective and personalized support, which may include specialized tutoring services, assistive technologies, curriculum adaptations, among others.

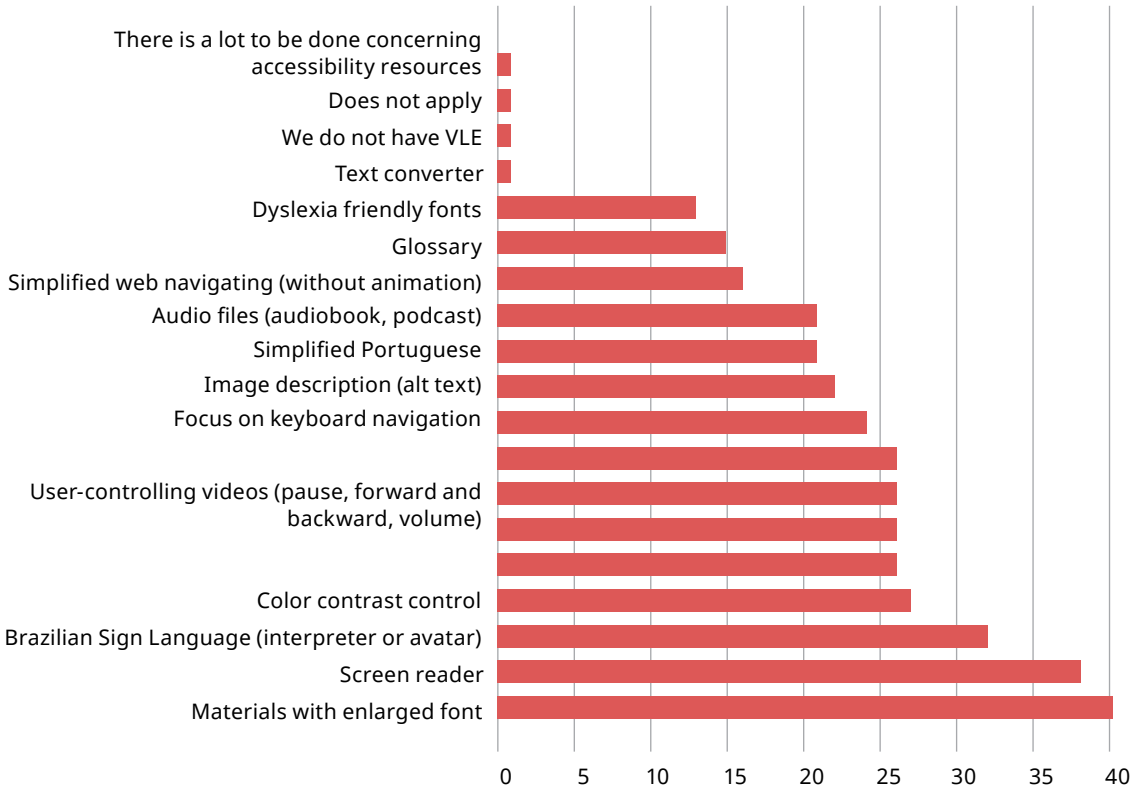
Having a specialized service area contributes to the organization of didactic-pedagogical strategies as a more assertive support for students with special needs, which can often be carried out in a reactive or inappropriate way when there are no professionals dedicated to this service.

When asked about the number of special education students who were enrolled in accredited full DL courses during 2022, there is still a significant number of institutions that do not carry out this type of survey and control. Of a total of 84 institutions consulted, 61 of them did not inform (72.6% of the sample surveyed). Among those that carry out this survey, the total number of students indicated by the institutions exceeds 10,000 people.

When asked whether the HEI VLE was equipped with accessibility features, only 60 institutions reported it. The most cited features presented in the following chart were: font enlargement, screen reader, Brazilian Sign Language window, and contrast color control.

The Chart 13.4 shows the frequency of the different accessibility features available in the VLE of HEIs. Each bar represents a specific feature, with the height of the bar indicating how often that feature was mentioned in the spreadsheet data.

Chart 13.4 – Frequency of VLE accessibity resources



The following topics are the accessibility features that can be made available in the VLE of a HEI:

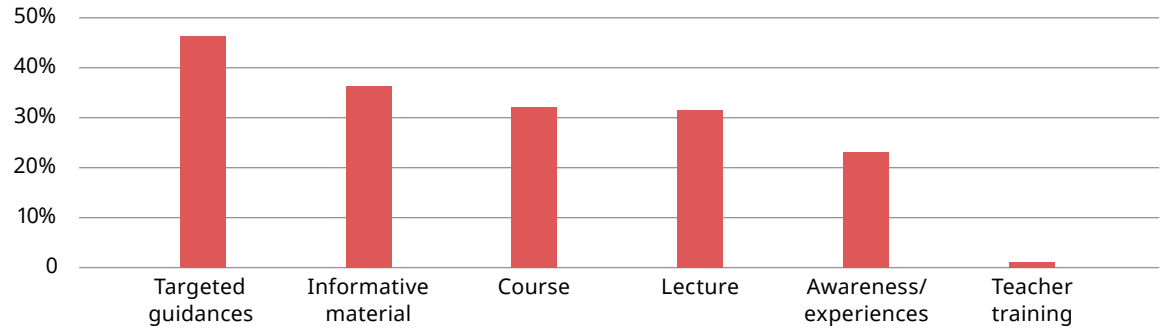
- Materials with enlarged font.
- Audio files (audiobook, podcast).
- Color contrast control.
- Text converting to other languages.
- Image description (alt text).
- Focus on keyboard navigation.
- Dyslexia friendly fonts.
- Glossary.
- Brazilian Sign Language window (interpreter or avatar).
- Screen reader.
- Simplified web navigating (few visual elements, no animations).
- Simplified Portuguese.
- User-controlling videos (pause, forward and backward, volume).

Another important point explored in this Census was the issue of faculty. There was an interest in knowing the types of training or the guidance given to the teachers/tutors of the HEIs on how to serve the target audience of special education. Among the responding institutions, 57 (67.9% of the universe surveyed) listed the following initiatives: course, lecture, informative material, targeted guidance, sensitization or experiences.

Organizing the most recurrent answers, the following chart was obtained, which provides a comprehensive view of the types of training and guidance offered by HEIs to train teachers and tutors to serve the target audience

of specialized education. The variety and frequency of these trainings reflect the institutions' commitment to inclusive education and the continuous improvement of the quality of education for students with disabilities.

Chart 13.5 – Training for teachers and tutors



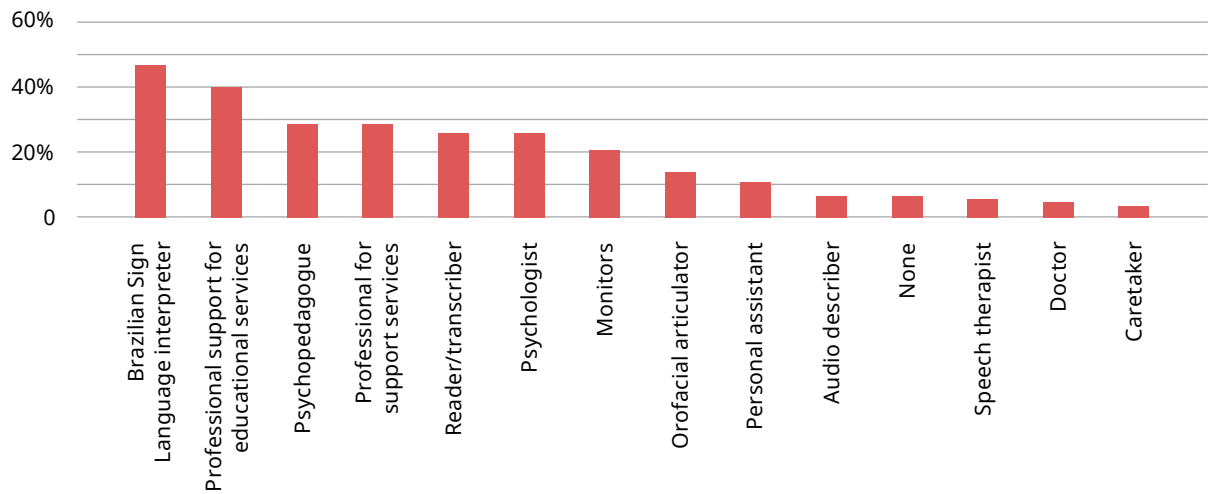
The analysis of the chart reveals that certain types of training, such as targeted guidelines and informative materials, are more prevalent, suggesting that institutions prioritize resources that are practical and easily applicable in day-to-day education.

The frequency of these types of training also indicates a growing awareness of the importance of specialized and adaptive approaches in teaching.

13.3 Specialized human support

In addition to learning about teacher training, HEIs were asked about the specialized human support offered to students with disabilities. Among the 56 responding institutions (66.7% of the sample), the initiatives of Brazilian Sign Language interpreter, professional support for educational services, monitors, among others, were listed. The responses were organized by recurrence in the following chart, which provides insight into the different forms of specialized human support available in HEIs for students with disabilities.

Chart 13.6 – Specialized human support

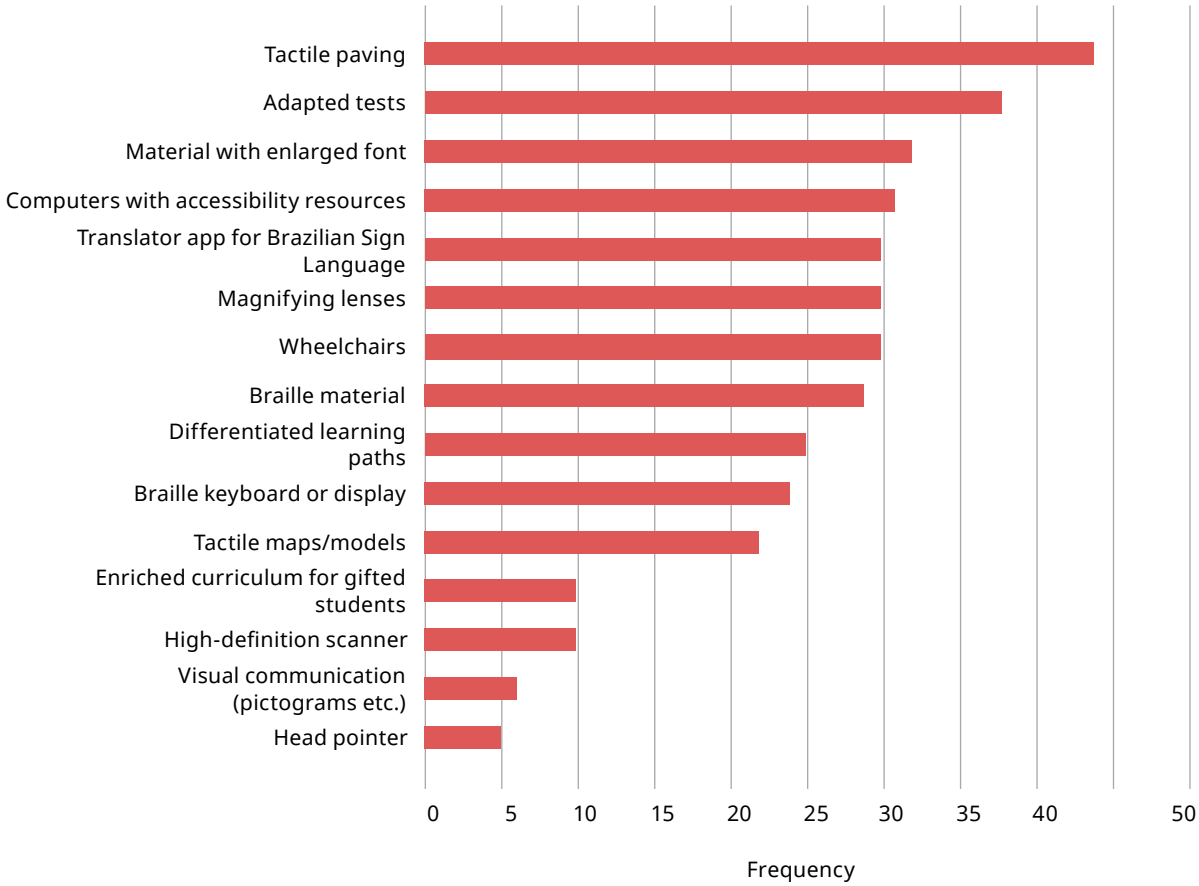


Analysis of the chart reveals that some types of support, such as specialized educational care professionals and interpreters, are more common, indicating a focus on the practical and immediate needs of students. The

presence of a diverse range of supports suggests a comprehensive approach to meeting the varied needs of students from academic support.

The 2022 Brazilian Census for Distance Learning also sought to broaden the understanding of other accessibilities used by HEIs, outside the VLE context. When asked about the types of accessibility technological resources offered to students with disabilities, we had the following answers: tactile paving, adapted tests, materials with enlarged font, computers with accessibility resources, Brazilian Sign Language interpreter, magnifying lenses, wheelchairs, and Braille material are the ones that appear most frequently among the responding HEIs.

Chart 13.7 – Accessibility technological resources offered



About the authors

Karina Nones Tomelin

Karina Nones Tomelin is an educator and psychologist. She holds a master's degree in Education. She worked both in basic education and in graduate courses, as well as in management positions for various institutions. She developed projects for teacher training and student support. She is also the author of the following books: *Layouts criativos para aulas inovadoras* (2023); *+100 ideias inspiradoras para suas aulas* (2022); and *100 ideias inspiradoras para suas aulas* (2021). She is the coauthor of *Aprendizagem digital* (2021) and *Mentores e suas histórias inspiradoras* (2021). Creator of Educabox, a free app for teachers. She is currently a lecturer; a partner of B42 EdTech; a professor in graduate courses at the Pontifical Catholic University of Paraná (PUCPR), the Singularidades Institute and the Biopark; columnist at *Revista Ensino Superior* and counselor at the Brazilian Association for Distance Learning (ABED).

Rodrigo de Camargo Credidio

Rodrigo de Camargo Credidio is a communicologist, an educator and an accessibility consultant. He was born with a malformation in his left foot and "rediscovered himself" in 2014, founding the consultancy company Goodbros. Currently, he is a consultant and a trainer on the topics of empathy, accessibility and inclusive communication, with a focus on universal design. He is a professor at the Dom Cabral Foundation and teaches on-demand workshops and classes in educational institutions and companies. He has 20 years of experience in marketing and communication of great companies and advertising agencies. He holds a bachelor's degree in Social Communication (ESPM), a graduate degree in Business Administration (FGV) and a specialist degree in Empretec from the Sebrae-SP. He has complementary training in Improvisational Theatre and Neurosciences. He is the coauthor of the book *Employee experience: in theory and a lot of practice*, released in 2022 by Rokkets Editora. He is co-creator of the "Empathy Workshop", recognized in 2020 as an inclusive initiative by the Human Rights and Diversity Municipal Seal, granted by the City of São Paulo.

Part 14

On-site attendance in DL courses

On-site attendance in distance learning (DL) courses is determined by several legal provisions that guide institutions on the need for on-site meetings and the hubs practices in their role of supporting the student. Although the evaluation instruments for the recognition and authorization of courses (Inep/MEC) do not consider this indicator, sometimes there are questions about this requirement being complied within in loco verification, which is usually guided by the Normative Ordinance No. 11/2017[1]. In the ordinance itself, a range of possible on-site activities for DL courses is mentioned, such as tutoring, evaluations, internships, professional and laboratory practices, and papers oral presentation.

In this sense, the Brazilian Census for Distance Learning sought to understand how the institutions are working with the hubs and the headquarters in relation to the on-site attendance of the course. It is worth noting that the flexibilization of remote classes during the pandemic promoted a favorable environment for greater flexibility of DL courses which had a certain mandatory on-site attendance before the social distancing – historically, the institutions used the on-site support hubs for enrollments and evaluation. With the resumption of on-site courses and the Resolution No. 7/2018, issued by the Brazilian National Council of Education[2], which provides for extension curriculum, all institutions are, in a way, obliged to maintain some type of on-site activity for DL courses, either at their headquarters or at their hubs. This has been a new challenge for DL modality.

In this research, as the main filter, it was identified that only 46% of the responding institutions informed that the DL program includes on-site activities. This fact draws attention, since, as previously mentioned, several guidelines determine the obligation of on-site attendance in DL courses.

Regarding the moment in which on-site meetings occur, federal public educational institutions opt for on-site meetings at the beginning of the course/subject; on the other hand, "S System" institutions opt for on-site activities at the end of the course/subject. Regarding for-profit or non-profit private institutions, there is a very close distribution of results, with on-site meetings being concentrated, for the most part, also at the end of the course.

Heat map chart 14.1 – On-site attendance in DL courses

	At the beginning of the course/subject	During the course/ subject	At the end of the course/subjectw	On-demand	Unanswered
Federal public educational institution.	100.00%	100.00%	100.00%	33.33%	0.00%
State public educational institution	33.33%	66.67%	50.00%	33.33%	0.00%
Non-profit private educational institution (community, confessional, philanthropic)	6.25%	68.75%	43.75%	18.75%	6.25%
For-profit private educational institution (school, training center, teaching institute etc.)	7.14%	78.57%	21.43%	14.29%	7.14%
"S System" institution (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.).	0.00%	100.00%	100.00%	0.00%	0.00%

Few institutions opt for on-demand on-site meetings, which reveals that institutions that offer on-site activities link the meetings to specific moments of the course, demonstrating better planning and predictability.

1 URL: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Retrieved on February 16, 2024.

2 URL: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROEX/curricularizacao_rces007_18.pdf. Retrieved on February 18, 2024.

Conducting the tests in person is a practice widely used among institutions, in order to verify if the learning objectives have been achieved or to check the identity of the students who take the tests. In this sense, the Census points out that, among the responding institutions with on-site activities, 77% promote on-site meetings to carry out evaluations and other activities, and only 8% use the meetings exclusively to carry out tests. Thus, evaluations are still the main reason for the student to attend the hubs or the headquarters. However, the fact that only 8% of the respondents were limited to the on-site test indicates that the institutions diversify the reason for the on-site course and the use of the hubs or headquarters for DL students.

Still on the issue of evaluations, 43% of the responding institutions that apply tests at the hubs or at the headquarters start from the premise that the evaluation aims to verify the effectiveness of teaching. On the other hand, 46% start from the premise that the evaluation aims to seek the student's qualification, and only 10% use the test solely as a method of approving the student for another phase. These data indicate that the institutions who use on-site attendance for tests have different objectives for the on-site evaluation process, and this is not necessarily just an instrument of approval or failure.

When addressing the issue of evaluations for students, it is highlighted that, in fact, the content, method and objectives of evaluations may have different intentions. In addition, the traditional assessment composed of generally extensive tests has been the subject of great debate in recent years, something that calls into question the role of tests as an evaluation tool. However, the test is still a method of great importance for student development, mainly because exams such as the the Brazilian National Student Performance Exam (Enade), the Order of Attorneys of Brazil (OAB) bar examination or the Sufficiency Exam of the Federal Accounting Council (CFC) are applied to students and impact their professional life and the reputation of the higher education institution (HEI). Therefore, it is essential to prepare students for this objective.

Still on the question of evidence, a widely used model, including Enade, is based on Item Response Theory (IRT). According to Brazilian National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep)[3], the IRT is a set of mathematical models that seeks to represent the relationship between the participant's probability of correctly answering a question and their knowledge in the area in which they are being evaluated. In this sense, among the responding institutions that apply on-site tests, only 4% stated that there is no better model than the IRT for parameterization of an evaluation. On the other hand, 93% stated that IRT is an ideal model of evaluation, but that it depends on the objective that the educator seeks to achieve. Therefore, it is observed that there is no single perception on the part of the HEIs participating in the 2022 Brazilian Census for Distance Learning about the importance of evaluations with IRT modeling, even in the face of several official exams that use this method.

One of the major impacts on on-site attendance in DL courses was the new accreditation process of extension practices. According to Resolution No. 7/2018, educational institutions must allocate a part of the course workload to on-site extension activities. The extension curriculum process was planned in 2019 but applied in December 2022. Since this is mandatory, we sought to understand how the HEIs developed such activities in 2023.

Among the responding institutions that offer on-site activities, 77% use the meetings for extension practice and other activities, and only 2% of them use on-site meetings exclusively for this purpose in addition to complementary activities. Therefore, it is evident that the institutions have not yet fully adapted to this new scenario, mainly because it is difficult for some of them to make extension activities feasible far from their headquarters. This point becomes a great challenge for distance education.

In view of the increase in the number of DL courses in the areas of engineering and healthcare, on-site meetings for practical activities and laboratories have become essential to ensure the teaching-learning process and even a form of competitive differential between institutions, as offering a well-equipped physical structure

3 URL: https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/10/entenda-como-e-calculada-a-nota-do-enem. Retrieved on February 18, 2024.

can generate greater added value to the course. Among the responding institutions, 74% of them use on-site meetings for professional practices or laboratory experiments. However, among these, only 82% have control over on-site attendance, that is, such practices may not be mandatory in some institutions.

When asked about the on-site attendance workload, 28% of the responding institutions use up to 10% of the course workload for on-site activities; and 38% allocate the workload between 20% and 40% for on-site activities. Therefore, most institutions go beyond the minimum of 10% of the workload stipulated for extension activities that must be on-site. This trend of increasing on-site attendance, although it may financially burden the DL operation, tends to combat the dropout and promote a better university experience.

In short, the institutions seek to promote different on-site activities and that the on-site support hub acts as a support to the student in a diversified way and within the provisions of the MEC guideline on the on-site of DL courses. Extension practices are still a major bottleneck for institutions, as they depend on academic and logistical planning, something that becomes complex depending on the regions of residence of the students who are under the responsibility of the hubs. Finally, on-site attendance in DL can be a competitive advantage for institutions, which can promote student engagement and social impact through extension activities, making on-site activities a rich experience for the student and even a form of branding for HEIs in locations far from their headquarters.

About the authors

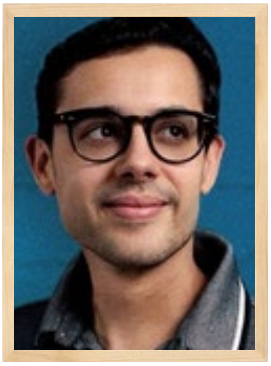
Dyjalma Antonio Bassoli

Dyjalma Antonio Bassoli holds a doctorate in Sciences from the Escola de Engenharia de São Carlos da University of São Paulo (EESC-USP); a master's degree in Bioengineering from the USP; a bachelor's degree in Physiotherapy (1990); and a licentiate's degree in Biology (2006). He is a member of the evaluators' team at the Brazilian National System for Evaluation of Higher Education (BASis – Inep/MEC), as well as the general coordinator for DL at the Cesmac University Center, and and a member of the Ethics and Quality Council at the Brazilian Association for Distance Learning (ABED). He has been a professor of higher education since 1992, a university manager since 1998, and a DL manager since 2002.

Edileine Vieira Machado da Silva

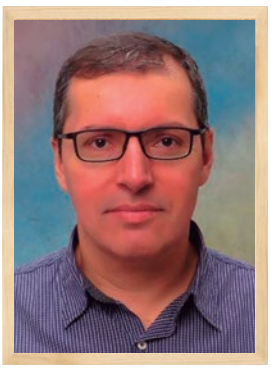
Edileine Vieira Machado da Silva holds a doctorate in Education from the Faculty of Education of the University of São Paulo (FE-USP); a master's degree in Languages and Literature from the Faculty of Philosophy, Languages and Literature, and Human Sciences of the USP (FFLCH-USP); and a bachelor's degree in Languages and Literature (1990) and in Pedagogy (2004). She is a member of the evaluators' team at the Brazilian National System for Evaluation of Higher Education (BASis – Inep/MEC). She is the coordinator of DL licentiate courses for Languages and Literature and Pedagogy at the Cesmac University Center. She has been a professor of higher education since 1995.

Leandro Ortunes



Leandro Ortunes holds a doctorate from the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). He works as a consultant in educational technologies. He is a counselor for new business at the Sidarta Institute, a pedagogical assessor at the Beta Assessoria; an evaluator at the Inep; and a member of the Ethics Council at the Brazilian Association for Distance Learning (ABED).

Sérgio Venancio da Silva



Sérgio Venancio da Silva holds a master's degree in Engineering from the Polytechnic School of the University of São Paulo (EPUSP); a bachelor's degree in Chemistry (1988) and in Production Engineering (2021); and a licentiate's degree in Chemistry (2003) and in Pedagogy (2017). He is a member of the evaluators' team at the Brazilian National System for Evaluation of Higher Education (BASis – Inep/MEC). He is an editor of an electronic journal (OJS/PKP) and the coordinator of the Production Engineering course at the Cesmac University Center. He has been a professor since 2007, and a professor in DL modality since 2013.

Part 15

Hybrid learning

Hybrid learning is an increasingly popular term used to describe an educational approach that combines on-site teaching methods with distance learning (DL). In the historical context of Brazil, higher education courses fall into two modalities: on-site and DL. However, the Ordinance No. 2,117/2019, issued by the Brazilian Ministry of Education (MEC), establishes that on-site courses can have up to 40% of their total workload in DL modality, as long as they comply with the specific National Curriculum Guidelines for each course. Similarly, Normative Ordinance No. 742/2018, also issued by MEC, determines that DL courses can offer up to 30% of their workload in on-site modality.

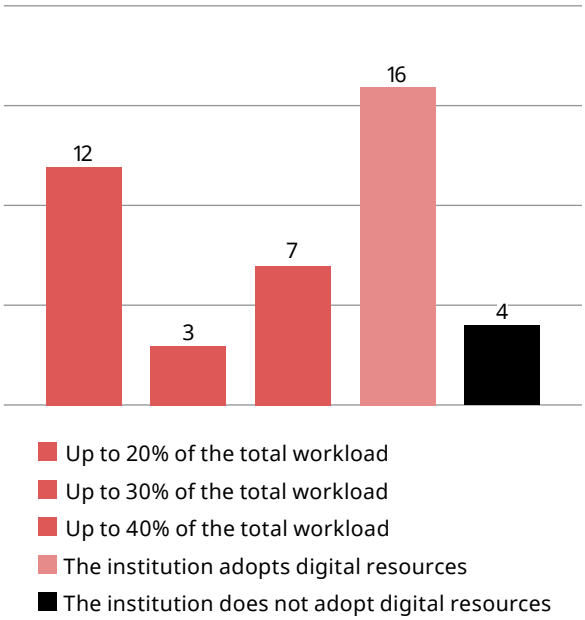
In order to ensure that this flexibility is used beyond a simple combination of on-site and DL moments in the teaching process, the Brazilian National Council of Education (CNE) prepared a draft resolution in which it proposes national guidelines for hybrid teaching and learning in higher education. In this proposal, the CNE advises that the hybrid teaching and learning process be used in favor of innovative education, with curricula structured by competencies and students taking the lead in their own development.

The 2022 Brazilian Census for Distance Learning contributes to this discussion by offering an understanding of how Brazilian educational institutions are implementing hybrid learning in their on-site courses. A total of 84 institutions associated with the Brazilian Association for Distance Learning (ABED) were consulted, including formal higher education institutions (HEIs), private business, "S System" institutions and governmental education agencies. The following analyses considered only those who actually reported how they practice hybrid learning.

Among the 42 institutions that reported the digitalization rate of their on-site courses, 22 of them (52.4%) offer between 20% and 40% of the total workload in the DL modality, as shown in the chart below.

However, even if they did not register a specific DL workload, 16 institutions (38.1%) indicated that they make use of a virtual learning environment (VLE), an online content or another digital resources. Only 9.5% of the respondent HEIs stated that they did not adopt any digital resources.

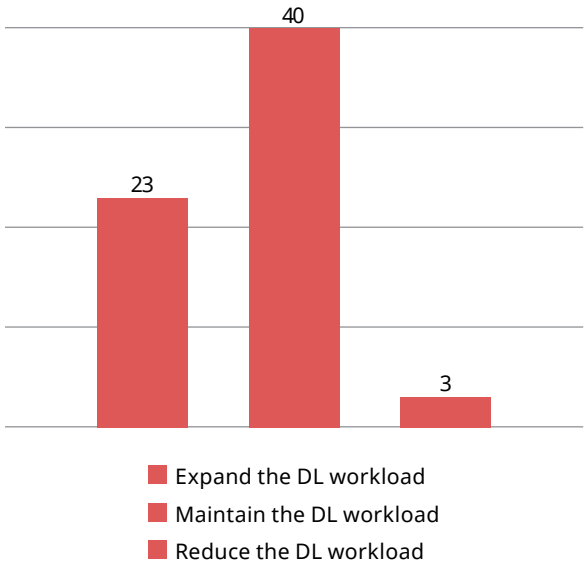
Chart 15.1 – Digitalization rate of on-site courses



Among formal HEIs, such as colleges, university centers, and universities, regardless of whether they are public or private, all have some digitalization rate of their on-site courses. Among them, 69% register a DL workload in their courses and 31% only use some technology to support learning.

A crucial point highlighted by the survey is that most of these institutions (95.5%) express the intention to expand or maintain the DL workload in on-site courses, as evidenced by the following chart. Notably, only three private HEIs indicated an intention to reduce the course workload.

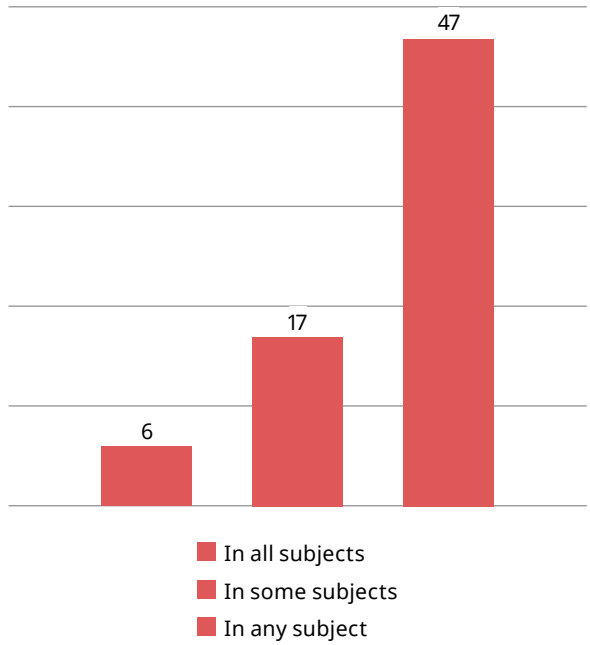
Chart 15.2 – Planning for on-site courses



In the same way, most institutions (84.8%) express the intention to maintain the on-site workload in their DL courses. Only two "S Systems" institutions indicated their intention to expand the offer. Among the eight HEIs that plan to reduce the on-site workload in DL courses, seven of them intend to expand the DL workload in on-site courses.

Some institutions offer their students the possibility of choosing the modality in which they wish to take the subjects. Of the 70 institutions that responded to the question of modality flexibility, 17 (24.3%) stated that this choice is possible in some disciplines, while 6 (8.6%) mentioned that it is possible in all disciplines, as shown in the following chart. Generally, this flexibility occurs when the institution has the same course in the on-site and DL modalities. Therefore, it is not surprising that 47 institutions (67.1%) do not offer this option.

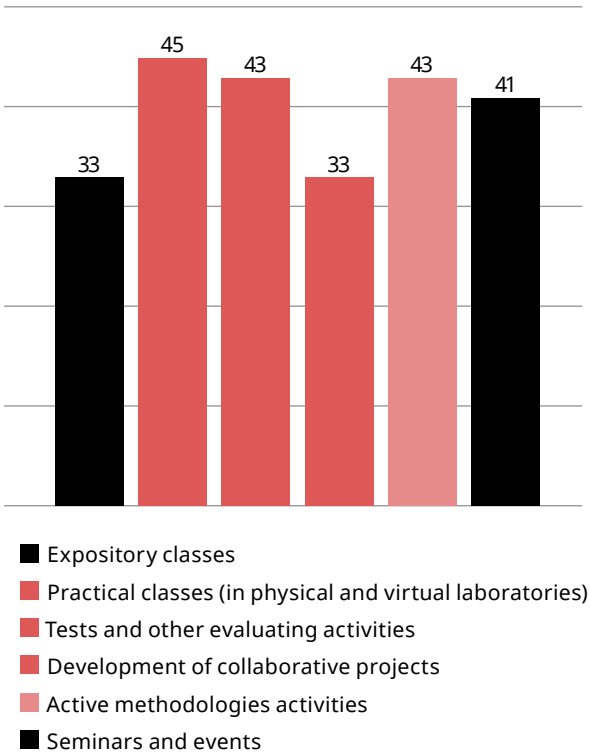
Chart 15.3 – Flexibility for the student to choose the modality of the subjects



Regardless of the teaching modality of the subjects, the institutions also highlighted that activities are carried out in the on-site moments of their hybrid courses. In this regard, the institutions were able to tick all the applicable options. Among the 58 respondents, 14 institutions (24%) belonging to formal higher education checked all six options.

The following chart shows the on-site activities in the hybrid courses most cited by the institutions, whether activities carried out at the headquarters or in the on-site support hubs. It is observed that the performance of learning activities, such as Practical classes in physical and virtual laboratories, surpasses the use of on-site meetings for evaluative activities, such as tests. Similarly, the use of active methodologies and the development of collaborative projects in on-site modality surpass lectures. These data suggest that hybrid learning in Brazil is moving away from the traditional model of higher education, in which the teacher is a mere transmitter of knowledge to passive students and in which learning is assessed through standardized tests.

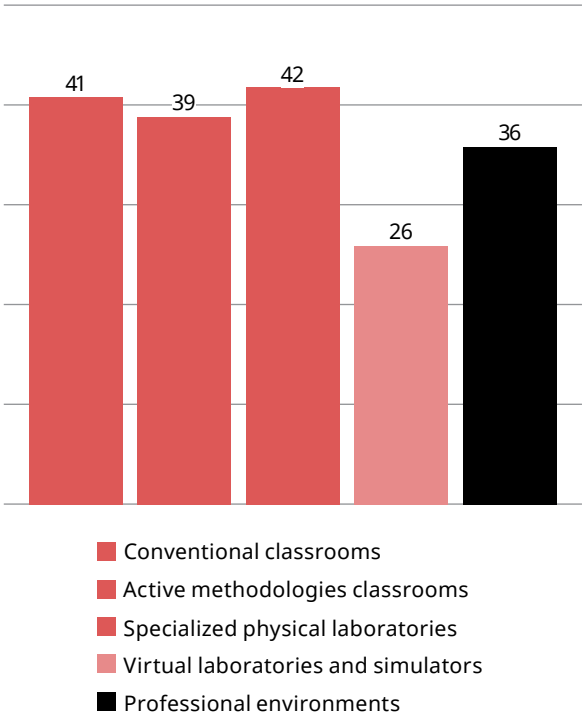
Chart 15.4 – Activities carried out in face-to-face moments in hybrid courses



Regarding the spaces used in on-site moments, there is a certain balance between the use of conventional classrooms and physical laboratories available at the headquarters or in the on-site support hubs, as indicated by about 70% of the 57 institutions that answered this question. Next, as shown in the following chart, active methodology classrooms were mentioned by 68.4% of the institutions and the use of professional environments was highlighted by 63.2% of them, evidencing the commitment of these institutions both to invest in their own spaces and in partnerships for complementary environments.

Another relevant point is the adoption of specialized physical laboratories, highlighted by 73.7% of respondents to this question, reinforcing the understanding that on-site moments are used for practical activities. However, virtual laboratories and simulators were mentioned by less than half of the institutions. It is noteworthy that only 5 institutions (8.8%) reported using conventional classrooms exclusively for hybrid learning.

Chart 15.5 – Learning spaces in hybrid courses



The data collected by the Brazilian Census for Distance Learning in the 2022 edition and in the previous ones allow the safe conclusion that the future of higher education in Brazil is, in fact, hybrid. However, in order for institutions to truly implement innovative hybrid teaching models, as proposed by the CNE's draft resolution, it will be crucial to review the evaluation instruments for undergraduate courses used by the Brazilian National System for the Evaluation of Higher Education (Sinaes) and eliminate specific indicators of modality. These instruments play a fundamental role in guiding the practices of HEIs, which always seek a good performance in the evaluations of their courses.

About the authors

Fabrício Lazilha

Fabrício Lazilha holds a master's degree in Computer Sciences from the Federal University of Rio Grande do Sul – UFRGS (2002); a specialist degree in Systems Analysis from the University Center of Maringá (1998), and in Distance Learning from the National Service of Commercial Learning – Senac-PR (2007); a bachelor's degree in Data Processing Technology from the State University of Maringá – UEM (1995) and in Pedagogy from the University Center of Maringá (2016). He was the executive director for DL at the Pontifical Catholic University of Paraná (PUCPR). He was also the director for hybrid courses and DL at the Unicesumar, where he worked for 24 years in the areas of technology and academic services. He is currently the director of academic planning at the Vitru Educação.

Marcos André Silveira Kutova

Marcos André Silveira Kutova holds a doctorate in Geography, in the research line of Spatial Analysis, from the Pontifical Catholic University of Minas Gerais – PUC Minas (2013); a master's degree in Computer Sciences from the University of São Paulo – USP (1999); a specialist degree in Business Management from the Dom Cabral Foundation (2006); a bachelor's degree in Electrical Engineering from the Federal University of Minas Gerais – UFMG (1993), and an associate's degree in Data Processing from the Mineira Foundation for Education and Culture – FUMEC (1990). He is a professor of Computer Science and the secretary of institutional planning and development at the PUC Minas.

Part 16

Extension curricular accreditation

The extension curricular accreditation in distance learning (DL) has been emerging as a topic of increasing relevance in Brazilian higher education institutions (HEIs). This phenomenon consists in the structured and systematic incorporation of university extension activities into DL courses curriculum, promoting a significant increase in the interactions between academia and society. In the 2022 Brazilian Census for Distance Learning, the Brazilian Association for Distance Learning (ABED) explored the challenges and opportunities associated with the extension curricular accreditation of DL courses in the country.

The purpose behind these questions was to deepen the understanding of the following aspects related to the operationalization of extension curricular accreditation:

- evidence formalization;
- workload distribution of extension activities;
- monitoring and activities evaluation;
- activities categorization into hybrid modality courses.

The response rate was around 10% of the total sample. Among the answers, even with a low number of participants, some relevant aspects stand out. Notably, most respondents (80%) adopt some system to formalize the evidence associated with the extension curricular accreditation, which reveals a concern with maintaining accurate information and efficient management of operationalization.

Regarding the workload distribution of extension activities, most of the participating HEIs (75%) incorporate part of this workload into the courses, and all of them use computerized systems to manage the evidence related to this process.

It is noteworthy that all participating HEIs involve, in some way, teachers in the monitoring of extension activities. In certain circumstances, there is also the collaboration of tutors or professionals specialized in university extension.

There are two possible reasons for the low response rate in the 2022 Brazilian Census for Distance Learning: 1) the respondents may have been hesitant about answering due to the absence of an accurate definition on how the HEIs are implementing the extension curricular accreditation; 2) the lack of effective dissemination of this topic within the institutions themselves may have contributed to a small number of respondents being aware of the ongoing operational process.

The conclusion that can be drawn is that the theme of extension curricular accreditation still represents a challenge for HEIs. At the same time, it is possible to observe some positive aspects in relation to those institutions with greater knowledge about the operationalization of this process. Practices such as the use of systems for monitoring, management and documentation of extension activities stood out, indicating a significant progress in the search for a more effective integration between university extension and curriculum.

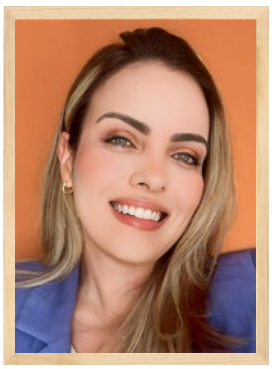
The extension curricular accreditation in higher education provides an effective integration between theory and practice, allowing students to employ knowledge in practical projects that address real challenges in communities. This approach is strengthened by using support tools for management, scheduling and application, not only to enrich the student's academic training but also for them to develop socio-emotional and ethical skills, in addition to the promotion of strong social commitment, building bridges between academia and society. The future results will also need to map the benefits, including citizenship formation, appreciation of social responsibility, promotion of innovation and applied research, improvement in teaching quality, and academic recognition. Thus, it will be possible to contribute to the training of professionals who are more aware of their role in society.

About the authors

João Saenger

João Saenger is the client success global manager at the Dreamshaper. He holds a bachelor's degree in Business Administration from the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS); a specialist degree in Marketing Services from the Higher School of Advertising and Marketing (ESPM); a master's degree in Administration from the University of Poitiers (France), and in Business Management from the University of the Sinos Valley (Unisinos). He is a professional with more than 15 years of experience in teaching, coordination, direction and executive consulting of higher education institutions.

Eline Cavalcanti



Eline Cavalcanti is a master's student in Information Systems from the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). She holds a specialist degree in Information Technology for Education from the UFRJ, and in Digital Marketing from the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro (PUC-Rio); and a bachelor's degree in Social Communication from the PUC-Rio. She has been working in higher education for more than 15 years. She currently is the senior director of global Go-to-Market at the Dreamshaper. She was responsible for the management of projects in innovation, with emphasis on R&D at the PUC-Rio. She was the institutional relations manager at the FACHA, where she was also the education technology manager, coordinating the DL sector. She is the founder of Elfus (e-learning for us), a startup that had changed education through technology and management. She carried out 79 consulting projects in different educational institutions until 2017. She was head of channel and partnership at the D2L Brazil.

Part 17

Possible ways for integrating ESG programs in DL courses and HEIs

17.1 The rise of ESG in the educational sector

The integration of Environmental, Social, and Governance (ESG) practices in higher education is not only a trend but also a need, especially in Brazil, where they can represent a competitive advantage for educational institutions and those who are formed by them. Higher education institutions (HEIs) perform a crucial role in the development of future leaders and responsible professionals, addressing environmental issues – commonly associated with ESG practices –, as well as focusing on social and governance factors.

It is imperative to understand how ESG can be effectively incorporated into academic programs, especially in undergraduate courses and in distance learning (DL) modality, since the latter has a wider reach in Brazil, as well as relevance in the training of a significant contingent of professionals.

The challenge is twofold: first, it is necessary to develop strategies to substantially incorporate ESG programs in higher education; second, it is necessary to promote ESG practices in the everyday life of institutions, transforming them into learning opportunities for students and a mirror of what they teach.

HEIs have a duty to lead by example, not only by educating about ESG but also by implementing sustainable practices and engagement with the community to which they are connected, in addition to adopting an ethical stance related to their governance practices that transcends mere policies. Still, it is essential to consider the role of companies in the educational ecosystem. Collaboration between educational institutions and companies can enrich the educational experience, bringing a more practical perspective that is aligned with the needs of the labor market.

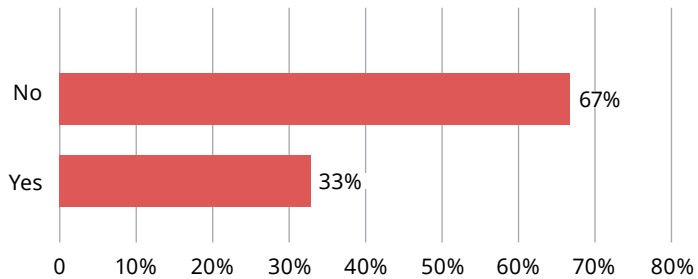
The survey conducted by the Brazilian Association for Distance Learning (ABED) reveals a significant gap in the response of HEIs to ESG requirements. Despite growing awareness of the importance of ESG and its effective practice, many institutions still struggle to effectively integrate these concepts into their curriculum and operational frameworks.

The respondents' answers concerning ESG practices draw an overview on how HEIs can become catalysts for positive change in society, emphasizing social, environmental and governance responsibility. The percentages presented here refer to the respondents sample surveyed.

17.2 Possible ways

The first question of the 2022 Brazilian Census for Distance Learning asked if the participating institutions have ESG programs in accredited full DL courses. Among the institutions, 67% stated that their courses do not contain ESG topics, and 33% declared having the theme in their course programs.

Chart 17.1 – Existence of an ESG program in accredited full DL undergraduate courses



An initial analysis shows that few institutions offer ESG programs integrated into DL undergraduate courses. Integrating ESG into these courses is vital to reach a broader and more diverse student base, which is essential

to disseminate sustainable practices that are aligned with public policies or even specific legislation for companies in the current world.

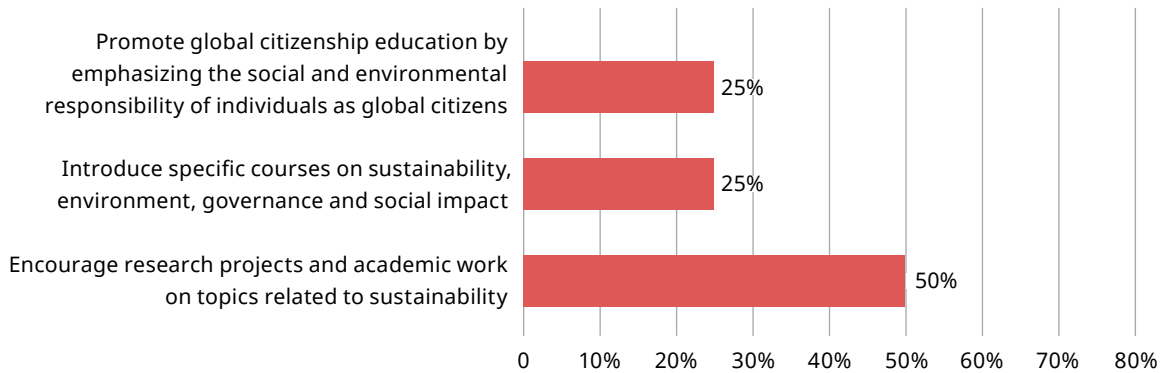
This integration, although limited by several issues, becomes necessary even as part of the optional or extension activities. It is essential that institutions include programs dedicated to ESG in their curricula, addressing topics such as sustainability, ethics, and governance, and always paying attention to stakeholders in each topic and process.

Another relevant point is the possibility of using interactive teaching methodologies, such as case studies, simulations and collaborative projects between the educational institution and the community, or the educational institution and companies, or even using the institution's space as a field of analysis and practice. Partnering with organizations and companies that are leaders in ESG practices can provide up-to-date and relevant content, as well as enable the incorporation of virtual hands-on experiences, such as company visits or simulated field projects.

In addition to these possibilities, it is essential to implement a continuous evaluation system that allows for the adjustment and improvement of the program based on the feedback of students and those involved in this process, such as teachers. Investing in the training of teachers so that they are able to teach and guide students on ESG will allow the monitoring and evaluation of the impact of such actions to ensure their effectiveness.

The second question of the survey drew attention to how the contribution of HEIs can be in ESG training. Still in this universe of 84 respondents, 5% answered the question. It is interesting to note that 50% of the HEIs treat research as a space to contribute to ESG; 25% as the introduction of specific courses or disciplines in their courses; and 25% as the promotion of global citizenship actions for a process of student awareness.

Chart 17.2 – Possible ways to contribute to the training of individuals committed to ESG practices

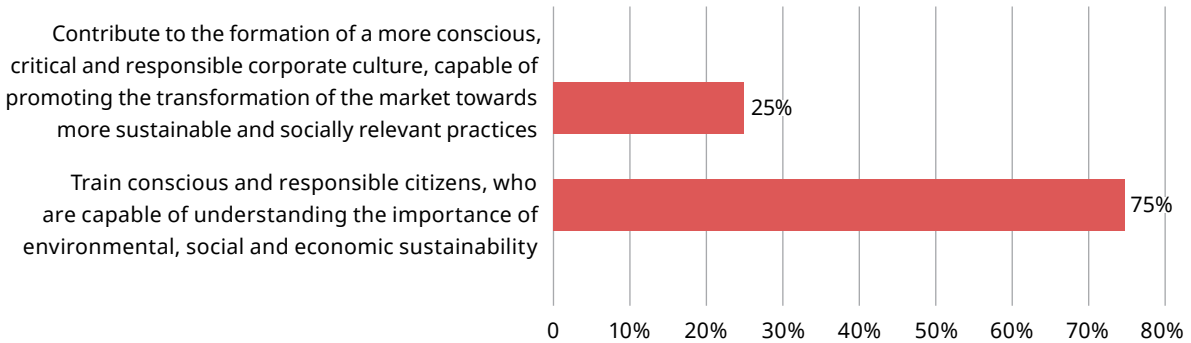


It is important to remember that higher education should aim at the holistic training of students, integrating ESG in all disciplines, and not just as an isolated module or reserving the topic itself to the field of scientific research. Emphasizing the development of critical skills, such as analytical thinking and problem-solving within the context of ESG, will foster social and environmental awareness, encouraging students to reflect on the impact of their actions and careers on the world. To this end, thinking about the use of real-world case studies to demonstrate the challenges and opportunities associated with implementing ESG practices will contribute substantially to understanding the actions that can be taken on a day-to-day basis.

Concerning experiential learning through internships or projects focused on ESG, is essential for a practical understanding of these concepts, stimulating interdisciplinary collaborations to address environmental, social and governance aspects in an integrated way, emphasizing training in ethical and responsible leadership, preparing students to make relevant decisions in their future area of expertise.

The third question addressed the importance of ESG education in curricula. At this point, 75% of the answers point to the understanding that forming conscious and responsible citizens, capable of understanding the importance of environmental, social and economic sustainability, is essential when including the theme in the design of their courses. At the same time, 25% understand that it is important to contribute to the formation of a more conscious, critical and responsible corporate culture, capable of promoting the transformation of the market towards more sustainable and socially relevant practices.

Chart 17.3 – Level of importance of including ESG education in HEIs curriculum

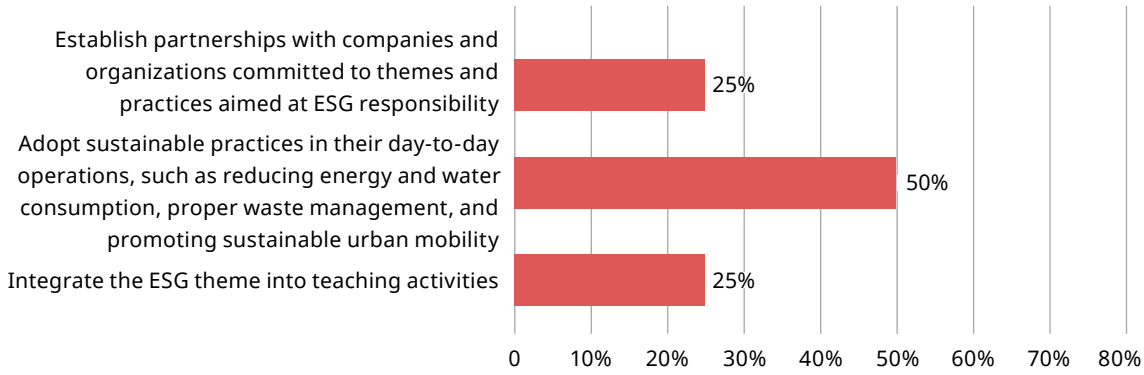


The echoes of the answers point to an important theme in the presence of ESG in the curriculum: preparation for future challenges. Including ESG in curricula prepares students for the social and environmental challenges they will face in their careers. The reflection on the social responsibility of educational institutions to promote an education that is aligned with the values of sustainability and ethics responds to society's growing expectations for professionals and leaders committed to sustainable practices, integrity and transparency, key aspects of governance in any professional sector.

The integration of ESG into the course curriculum can favor the development of transversal skills, such as the ability to think critically about complex issues, helping students to adapt to the changing demands of the labor market and society, which increasingly values such practices and knowledge. In addition, this transdisciplinary and interdisciplinary engagement can stimulate innovation and creativity, encouraging students to develop solutions to real problems and make the interest in the course greater.

In the fourth question, the promotion of ESG practices in HEIs was the target, in order to investigate whether those who teach put into practice what they are teaching. In this regard, 50% of the HEIs indicate that they adopt sustainable practices in their daily operations, such as reducing energy and water consumption, proper waste management and promoting sustainable urban mobility; 25% establish partnerships with companies and organizations committed to themes and practices aimed at social, environmental and governance responsibility; and 25% integrate the ESG theme into their teaching activities.

Chart 17.4 – Ways to promote ESG practices in everyday life and teaching possibilities for students



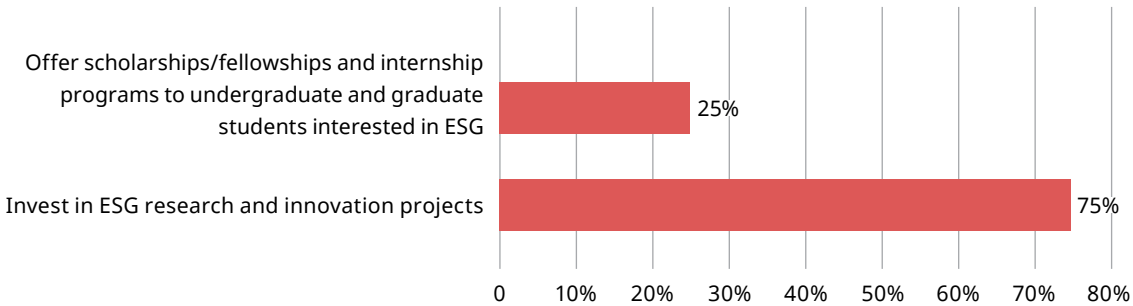
This is a relevant point for educational institutions that must lead by example, implementing sustainable policies in their daily operations, such as waste management and efficient use of resources. But be careful: it should not be restricted to the environmental theme. Conducting regular audits and publishing financial sustainability and governance reports, demonstrating the institution's commitment to ESG, and incorporating ESG considerations into decision-making at all levels of the institution, from management to student activities, can contribute to the global understanding of its vulnerabilities and the identification of "superpowers".

This awareness promoted by the application of ESG in the institution allows the development of awareness and training programs for students and employees on the importance and application of ESG practices, encouraging and funding research projects focused on issues, promoting innovation and the creation of new solutions.

The combination of adopting ESG practices and applying them in their daily lives allows such integration to make the results an important resource for decision-making and positioning of the educational institution, which will become a center of encouragement and support, for example, for sustainable entrepreneurship among students and the community to which it is inserted, creating a space for discussion and learning.

In the fifth question, the involvement of companies in promoting ESG in higher education is raised as a possibility. It is almost unanimous that investment in ESG research and innovation projects by companies can be beneficial for both educational institutions and companies based on the possible deliverables. This possibility is pointed out by 75% of the respondents. For 25%, offering scholarships and internship programs to undergraduate and graduate students interested in ESG is the path understood as appropriate to bring companies closer to higher education.

Chart 17.5 – Possibilities for including companies in the promotion of ESG in higher education and its benefits for educational institutions



Here it is worth reflecting on what can be beneficial in relation to strategic partnerships with companies. Establishing strategic partnerships with companies that are leaders in ESG to integrate practical and up-to-date

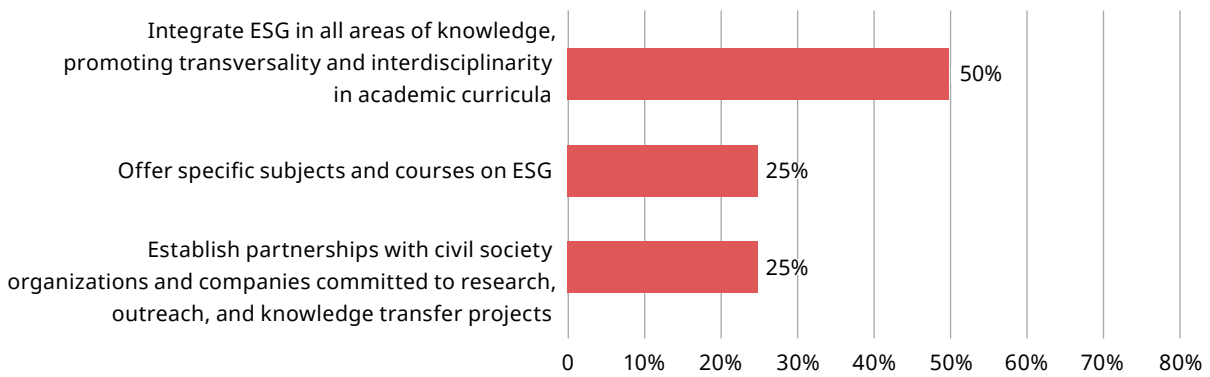
knowledge into curricula can be the fast track to making course programs more aligned with market demands regarding the training of professionals. In addition, creating internship and mentoring programs with companies focused on ESG, providing practical experience to students, can be another possibility of bringing theory and practice closer together, since it promotes the development of joint projects between students, institutions, and companies, focused on real challenges.

Research funding and scholarships, in fact, can represent a significant change in the results that can be achieved by those who fund and develop the research. These resources must be very well managed in order to demonstrate transparency in the governance employed by the educational institution. This process promotes an exchange of knowledge and resources between the academic and business sectors, which can be a great educational differential.

One point that can be adopted in the issue of involving companies in the promotion of ESG is to approach and incorporate feedback from the productive sector (primary, secondary and tertiary) in the development and review of curricula. Joint initiatives between institutions and companies, aiming at positive impacts on the community, facilitate the creation of professional networks, connecting students, academics and professionals in the sector.

The sixth and final question presented to the HEIs dealt with the relevance of their role in the dissemination of ESG. Integrating ESG in all areas of knowledge, promoting transversality and interdisciplinarity in academic curricula, was pointed out by 50% of respondents as the most relevant aspect. Establishing partnerships with civil society organizations and companies engaged in research, extension and knowledge transfer projects was presented by 25% as a point of greatest value, and for another 25%, the simple offer of specific disciplines and courses on ESG is enough as a point of relevance for the HEI's action in the dissemination of information on the subject.

Chart 17.6 – HEIs' role in disseminating information and generating knowledge about ESG for society



This process of education and public awareness needs to be instilled in the culture of the institutions. They should be actively involved in education and on ESG issues, using their resources and reach, such as scientific publications, research, community events, conferences, development of teaching materials and online resources accessible to all audiences on the topic. Beyond the pedagogical project and practices, it is the "extra murals" that can make an institution more relevant to society at a time when its existence is questioned.

It is in this promotion of multisectoral dialogue that community outreach programs more focused on ESG are implemented, for example, involving students and teachers in practical projects. It is also in this process that the continuous training for professionals from different areas demonstrates the importance of the institution being open to society, even making it possible to assume a leadership position in sustainable development, positively influencing other institutions and society in general.

17.3 Conclusion

The detailed and critical analysis of the incorporation of ESG practices, based on the responses of the participants of the 2022 Brazilian Census for Distance Learning, demonstrates the urgency of integrating ESG in educational institutions, especially in DL undergraduate courses in Brazil. This need transcends the trend, becoming imperative to train responsible leaders and professionals in a dynamic and challenging global scenario.

Educational institutions face a twofold challenge. First, promoting ESG practices in the daily lives of institutions, aligning theory and practice, becomes essential. The role of institutions is not limited to formal education but extends to the implementation of actions that reflect a genuine commitment to ESG principles. Secondly, it is necessary to develop strategies to incorporate ESG education in a substantial way in the courses, addressing topics such as sustainability, social engagement, and governance.

Another relevant point is the interaction between educational institutions and the business sector, which is essential to enrich the educational experience with a practical perspective aligned with market demands. In addition, community partnerships and practical ESG application within the educational institutions themselves demonstrate the genuine integration of these values into the organizational culture.

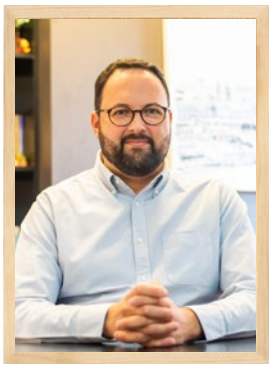
The results of ABED's survey illustrate a significant gap in ESG practices in HEIs in Brazil. However, these gaps represent opportunities for improvements and innovations in the educational field. The effective integration of ESG into institutions' curricula and operations is a chance to transform higher education, making it more relevant, sustainable, and aligned with contemporary requirements.

HEIs have the unique opportunity to become catalysts for positive change in society. By emphasizing social, environmental, and governance responsibility, they can model future professionals who not only understand global challenges but are also equipped to address them ethically and sustainably. The integration of ESG into the educational and operational practices of institutions is more than an educational necessity: it is a commitment to the sustainable future of humanity.

Thus, the path to integrating ESG into HEIs requires a multifaceted approach, encompassing the reformulation of curricula, the adoption of sustainable practices in daily operations, and strategic collaboration with companies and the community. This path represents not only an educational change, but a cultural and organizational transformation that resonates with the needs and challenges of the contemporary world and the relevance of higher education in society.

About the author

Rodrigo Oliveira Santos



Rodrigo Oliveira Santos is a doctorate student in Education at the Methodist University of São Paulo (Umesp). He holds a master's degree in Education from the Umesp; an MBA in Business Management from the Brazilian Institute of Capital Markets (Ibmec); and a specialist degree in Distance Learning from the Paulista University (Unip). He took a university extension course in Beyond Innovation at the Massachusetts Institute of Technology (MIT). He has been working for more than 20 years in education, focusing on educational management, digital technologies applied to education, academic and strategic management, and ESG. He has professional experience in the following institutions: Teresa Martin, Senac-SP, Coca-Cola Femsa, Unip, Adtalem Global Education, Yduqs, Espro, and Mboyta Consultoria em Educação. He is currently a research manager at the A.C.Camargo Cancer Center.

Part 18

Analysis of the average teachers' salary

Table 18.1 – Administrative categories

Administrative category	Number of respondents
National council	1
Private business	1
"S System" institution (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.)	8
For-profit private educational institution (school, training center, teaching institute etc.)	20
Non-profit private educational institution (community, confessional, philanthropic)	20
State public educational institution	9
Federal public educational institution	11
Non-governmental organization and third sector	2
Governmental or public body	6
Online teacher	1

In the Table 18.1, it is possible to verify that for-profit and non-profit private higher education institutions (HEIs) make up 50.64% of the respondents, in comparison with 32.9% of public HEIs and another public bodies, and 10.13% of "S System" institutions. Thus, all answers will reflect this distribution, which does not correspond to the reality presented by official statistics in relation to the performance of public and private HEIs offers in Brazil. In certain parts of this analysis, it is worth considering that the percentage of the public sphere is more represented here than its actual offer.

Almost 50% of private HEIs are located in the Southeast, which again results in a biased perspective sampling. Also, 70% of them answered the question about reducing the teachers and the administrative staff workload. Concerning the Ordinance No. 544/2020 issued by the Brazilian Ministry of Education (MEC), which allowed, during the covid-19 pandemic, the workload reduction for teachers and administrative technicians as long as institutions maintained the payment proportional to the workload effectively fulfilled, 68% of private HEIs who responded to 2022 Brazilian Census for Distance Learning indicated that they followed the ordinance.

In this segment, 27.5% decreased the workload of teachers and administrative staff, and 69% stated that the workload of these professionals remained unchanged. However, the São Paulo Teachers Union (Sinpro-SP) reported the dismissal of 1,802 teachers in this period. There is no accurate information on how many of them were distance learning (DL) teachers. Professional associations and unions defend archaic and on-site models of teaching, commonly found in public institutions, except for "S System" institutions. However, HEIs increasingly offer automated training as a model of teaching, rather than internationally recognized practices, such as active methodologies, which presuppose teaching performance.

Still, during the pandemic, the HEIs stated that all on-site teachers have migrated to the remote work model – which dates back to the early stages of DL modality –, not least because there were a lot of class merging for teachers who already taught classes in classrooms of up to 120 students. The model of merging classes used in many states to offer high school education to students was clearly copied.

The Ordinance No. 565/2020, also issued by the MEC, provided for the use of digital educational resources produced and made available by federal public HEIs, in order to support pedagogical activities during the suspension of on-site activities. In these cases, have all teachers been willing to migrate to technology-assisted education? Only 44% of public HEIs answered yes, indicating this segment's trend of resistance to e-learning.

According to the 2019 Higher Education Census, carried out by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep), the average teacher's salary at private HEIs was R$ 4,284.62, for an average weekly workload of 19.9 hours. On the other hand, the average salary for administrative technicians at private HEIs was R$ 2,915.73, for an average weekly workload of 40.6 hours. The average salary for a teacher at a public HEI is around R$ 7,000.00 for 20 hours of workload, with a master's degree as the minimum education requirement.

In public HEIs, the trend indicates that DL teachers also need to teach on-site courses and do not work as tutors. In private institutions, instead, there is an adoption of different business models reasonably distributed in the segment in the following hierarchy:

DL teachers do not need to teach in on-site courses and may work as tutors.

DL teachers are content writers, write teaching and learning materials, and record classes, and the other teachers follow activities concerning forums, chats, and tests correction.

Teachers are recruited as hourly employees with an academic contract; tutors are hired as monthly employees.

When teachers are also hired as tutors, they are recruited as hourly employees. There remains a question: How these HEIs are scored in the Inep's evaluation instrument in force? When they are questioned about how many teachers are full-time or part-time workers, what is the most likely answer?

However, when teachers write some of the teaching and learning material, the institution alternates semesterly the employment relationship between part-time and full-time workload. When tutors are recruited administratively, some HEIs use two teaching contracts, paying each function differently – practice legalized by the 2017 Brazilian Labor Reform.

There is an equivalency between tutors' payments and new hires of teachers' remunerations, since private HEIs recruit teachers without considering their degree, which is only incorporated later. In the MEC's evaluation for recognition or reaccreditation of a course, it is recurrent to ask teachers whether they are a part-time (20 hours) or a full-time employee. This information is available in the evaluators' forms for comparison with the HEIs' official documents on MEC's database. To understand how private HEIs' teachers respond during Inep's evaluation, the institutions pointed out that teachers answer according to what was informed by the HEI to the MEC. In public HEIs, the teachers' salary is publicly available on the Brazilian Federal Official Gazette.

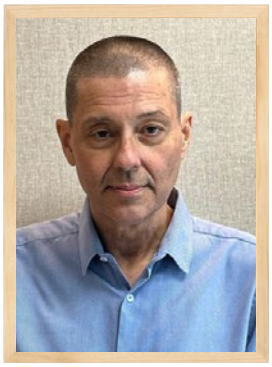
This set of answers allows us to understand the current teachers' work profile that was shaped during the pandemic.

Heat map chart 18.1 – Average teacher's salary in HEIs

	DL teachers also need to teach in on-site courses and do not work as tutors	DL teachers do not need to teach in on-site courses and may work as tutors	Teachers are recruited as hourly employees with an academic contract; tutors are hired as monthly employees	Teachers are recruited by civil service examination; tutors are usually chosen among master's or doctorate students and receive a fellowship	DL teachers are content writers, write teaching and learning materials, and record classes; the other teachers follow activities concerning forums, chats, and tests correction
Federal public educational institution	66.67%	0.00%	66.67%	0.00%	0.00%
State public educational institution	33.33%	0.00%	16.67%	16.67%	0.00%
Non-profit private educational institution (community, confessional, philanthropic)	50.00%	25.00%	0.00%	43.75%	0.00%
For-profit private educational institution (school, training center, teaching institute etc.)	50.00%	28.57%	0.00%	71.43%	0.00%
"S System" institution (Senai, Sesi, Senac, Sesc, Senat, Sebrae etc.)	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	0.00%

About the author

Renato Bulcão de Moraes



Renato Bulcão de Moraes holds a doctorate in Education and Culture from the Mackenzie Presbyterian University and a bachelor's degree in Philosophy from the University of São Paulo (USP). In 1989, he started in the DL field by producing educational videos about union trainings for the Unified Workers' Central (CUT). In 1992, he participated in the School of the Future, under the leadership of Professor Fredric M. Litto, and performed teaching functions in the School of Communications and Arts of the USP. His first funded research by the São Paulo Research Foundation (Fapesp) focused on learning objects, when he built a geometry educational model destined to elementary students, loaded from a disk operating system (DOS). From 1998, he was the marketing director at the TV Cultura and, afterwards, he was the special projects manager at the Roberto Marinho Foundation. In 2003, he returned to the School of the Future as a researcher, and in 2005, took the lead of the digital television laboratory. During this period, he participated in Tidia EA project for the development of a Brazilian Virtual Learning Environment (VLE). In 2006, he led the research of an integration system among several VLEs and the scheduling by mobile phone through SMS. He designed and tested a DL system through the integration of a videoconferencing software with sound and image feedback for up to 120 students. Since 2007, he researches mobile-learning possibilities, and since 2010, he studies the dropout reasons in higher education. He publishes articles and book chapters since then. He currently is coordinator of DL in private institutions.

Respondents' list

Institution	Site	Email
Artesanato Educacional LTDA	www.artesanatoeducacional.com.br	artesanatoeducacional@gmail.com
Cenpec	https://www.cenpec.org.br/	claudiana.cabral@cenpec.org.br
Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)	unasp.br	waggnoor.kettle@unasp.edu.br
Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli	www.anhanguera.com	avaliacao@cogna.com.br
Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Unopar de Campo Grande	www.anhanguera.com	avaliacao@cogna.com.br
Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Unopar de Niterói	www.anhanguera.com	avaliacao@cogna.com.br
Centro Universitário Avantis (Uniavan)	www.uniavan.edu.br	reitoria@uniavan.edu.br
Centro Universitário Carioca (UniCarioca)	https://unicarioca.edu.br/	rmoreth@unicarioca.edu.br
Centro Universitário Cathedral (UniCathedral)	https://unicathedral.edu.br/home/	angela.melo0@gmail.com
Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC)	https://www.ead.cnec.br/	cead.graduacao@cnec.br
Centro Universitário FECAF (UniFECAF)	www.fecaf.com.br	leandro.ortunes@fecaf.com.br
Centro Universitário FUNVIC	www.unifunvic.edu.br	prga@unifunvic.edu.br
Centro Universitário IESB	www.iesb.br	valdecirsimao@gmail.com
Centro Universitário Sagrado Coração	www.unisagrado.edu.br	selma.ribeiro@unisagrado.edu.br
Centro Universitário São Camilo	www.saocamilo.br	coord_nucleoead@saocamilo-sp.br
Centro Universitário Unihorizontes	www.unihorizontes.br	sec-diretoria@unihorizontes.br
CETAP	www.cetap.com.br	pedagogia@cetap.com.br
Claretiano – Centro Universitário	www.claretiano.edu.br	evandroribeiro@claretiano.edu.br
CMCPOZO EduTec Tecnologia Educacional	@CarlosPozoEAD	cmcpozo@gmail.com
Companhia de Engenharia de Tráfego (CET)	cetsp.com.br	finagk@yahoo.com.br
Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems)	www.conasems.org.br	rubensmidt@gmail.com
Edustream Educação Inovadora	https://www.edustream.com.br	vamosinovar@edustream.com.br
Escola de Contas e Capacitação Professor Pedro Aleixo	https://escoladecontas.tce.mg.gov.br/	deboracristinaleal@gmail.com
Escola de Educação Profissional Senac Rio Grande do Sul	https://www.ead.senac.br/	Emvarela@senacrs.com.br

Institution	Site	Email
Escola de Serviço Público Municipal e Inclusão Socioeducacional (ESPI/ SEMAD)	https://capacitacaoespi.manaus.am.gov.br/	deap.espi@manaus.am.gov.br
Escola Superior de Guerra (ESG)	http://www.esg.br	operdo@gmail.com
Faculdade Adventista do Paraná	https://faculdadeadventista.edu.br	evedamasfreitas@gmail.com
Faculdade Ari de Sá	faculdadearidesa.edu.br	andreyhlb@gmail.com
Faculdade Lucialba Marques (FALM)	www.nafpefsa.com.br	falmposse10@gmail.com
FIAP – Centro Universitário	www.fiap.com.br	regulacao.fiap@gmail.com
Fiocruz Pernambuco – Instituto Aggeu Magalhães (IAM)	https://www.cpqam.fiocruz.br/	leticia.gomes@fiocruz.br
Fiocruz/UNA-SUS	www.unasus.gov.br	comunicacao@unasus.gov.br
Força Aérea Brasileira (FAB) – Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR)	www2.fab.mil.br	saraportolou@gmail.com
Fundação Educacional Jayme de Altavilla (Fejal/CESMAC)	ead.cesmac.edu.br	dyjalma.bassoli@cesmac.edu.br
Fundação Getulio Vargas (FGV)	https://educacao-executiva.fgv.br	rebecca.seoane@gmail.com
Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj)	https://www.fundaj.gov.br	veronica.araujo@fundaj.gov.br
Fundação Universidade Federal do Amapá	https://www2.unifap.br/ead/	edmar@unifap.br
Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM)	www.ibam.org.br	marcia.costa@ibam.org.br
Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP)	https://www.idp.edu.br/	marina.souza@idp.edu.br
Instituto de Desenho Instrucional (IDI)	www.desenhoinstrucional.com	contato@desenhoinstrucional.com
Instituto do Conhecimento da Bahia (ICB)	www.portalicb.com	nadjarisso.adv@gmail.com
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)	https://www.ifpb.edu.br/	assis.lima@ifpb.edu.br
Instituto Gestar	www.institutogestar.org.br	thiago@institutogestar.org.br
Instituto Nacional de Câncer (INCA)	https://www.gov.br/inca/pt-br	patfreis@yahoo.com.br
Instituto Presbiteriano Mackenzie	https://www.mackenzie.br/ead	cedad.superintendencia@mackenzie.br
Marinha do Brasil–Diretoria de Ensino da Marinha	https://www.marinha.mil.br/ensino	profbiagiotti@gmail.com
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)	https://www.pucminas.br/PucVirtual	proreitoria.virtual@pucminas.br

Institution	Site	Email
Raleduc Tecnologia e Educação Ltda	https://www.raleduc.com.br	rafael@raleduc.com.br
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Ceará (Senai-CE)	https://www.senai-ce.org.br/	mlcosta@sfiec.org.br
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Espírito Santo (Senai-ES)	https://findes.com.br/	tobermuller@findes.org.br
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – São Paulo (Senai-SP)	https://www.sp.senai.br/	pedro.chaves@senai.sp.br
Serviço Social da Indústria – Bahia (Sesi-BA)	https://www.sesibahia.com.br/eja-jovens-e-adultos	giseleo@fieb.org.br
Serviço Social da Indústria – Espírito Santo (Sesi-ES)	https://sesies.com.br/	jperini@findes.org.br
Serviço Social do Comércio (Sesc) – Administração Nacional	www.sesc.com.br	alinevalbuquerque@gmail.com
Sistema Fiep	www.sistemafiep.org.br	crzaramella@gmail.com
SITE Educacional Ltda	www.siteeducacional.com.br	julia.kenski@gmail.com
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)	https://www2.unesp.br/	assessoria.cdep3@unesp.br
Unifuturo Faculdades de Educação, Gestão e Saúde	www.unifuturo.edu.br	rmonteiro@unifuturo.edu.br
Universidade de Marília (UNIMAR)	www.unimar.br	paulo.pardo@unimar.br
UniSant'Anna	https://unisantanna.br	coordenacao@ead.unisantanna.br
Universidade Anhanguera	www.anhanguera.com	avaliacao@cogna.com.br
Universidade Católica de Pernambuco (Unicap)	https://portal.unicap.br	jahn.carlos@unicap.br
Universidade da Força Aérea (UNIFA)	www.fab.mil.br	raquelsouza.rs231@gmail.com
Universidade de Fortaleza (Unifor)	https://www.unifor.br/	andrea_chagas@unifor.br
Universidade de Pernambuco (UPE)	http://upe.br	ribas.oliveira@upe.br
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	uneb.br	coordenacaogeralunead@uneb.br
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	https://unemat.br/	adjunto.dead@unemat.br
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	uemg.br	formularios.eaduemg@gmail.com
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)	https://www.unesc.net/	unescvirtual@unesc.net
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	http://www.unicentro.br	cleber@unicentro.br
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	www.uema.br	uemanet.assessoria@gmail.com

Institution	Site	Email
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	www.uenp.edu.br	silviodeoliveira@uenp.edu.br
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	www.ufpb.br	uab.ufpb@gmail.com
Universidade Federal de Alagoas (Ufal)	https://ufal.br	ilson.prazeres@ead.ufal.br
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	www.ufrgs.br	leandro.wives@sead.ufrgs.br
Universidade Metodista de São Paulo	http://portal.metodista.br/ead	ubirajara.olmedila@metodista.br
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (Unopar)	www.unopar.br	avaliacao@cogna.com.br
Universidade São Francisco (USF)	usf.edu.br	franklin.correia@usf.edu.br
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	https://www.tuiuti.edu.br/	marlei.malinoski@utp.br
Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE)	https://univale.br	dir.ead@univale.br