

<https://doi.org/10.1590/198053146958>

EXISTE DIFERENÇA DE QUALIDADE ENTRE AS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA?

 Julio Cesar Godoy Bertolin¹

¹ Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo (RS), Brasil; julio@upf.br

Resumo

Nos últimos anos, a expansão da educação superior brasileira tem se baseado na modalidade a distância, especialmente em instituições privadas com fins de lucro. Como estudantes de educação a distância (EaD) pertencem, em geral, a grupos de menor nível socioeconômico, analisar essa modalidade é fundamental para avaliar a equidade do sistema. Assim, neste artigo, utilizando a base de dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), buscou-se verificar se existem diferenças de desempenho entre as modalidades presencial e a distância. Por meio de dedução lógica entre teoria de eficácia escolar e comparações sobre médias do Enade, procurou-se demonstrar que cursos presenciais tendem a propiciar melhores condições de aprendizagem. Em um contexto de acesso e perfil desigual, é possível deduzir que a expansão da EaD está reforçando a iniquidade do sistema.

EDUCAÇÃO SUPERIOR • QUALIDADE • ENSINO A DISTÂNCIA • DESIGUALDADE SOCIAL

IS THERE A QUALITY DIFFERENCE BETWEEN FACE-TO-FACE AND DISTANCE EDUCATION?

Abstract

In recent years, the expansion of higher education in Brazil has been based on the distance-education modality, especially in private, for-profit institutions. Considering that distance-education students generally belong to lower socioeconomic groups, analyzing this modality is fundamental in order to assess the equity of the system. Thus, in this paper, using the National Examination of Student Performance (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, Enade) database, I checked whether there are any differences in performance between the face-to-face and distance modalities. Through logical deduction between school effectiveness theory and comparisons of Enade averages, I have tried to demonstrate that face-to-face courses tend to provide better learning. In a context of unequal access and profiles, it is possible to deduce that the expansion of distance-education is reinforcing the iniquity of the system.

HIGHER EDUCATION • QUALITY • DISTANCE EDUCATION • SOCIAL INEQUALITY

¿EXISTE DIFERENCIA DE CALIDAD ENTRE LAS MODALIDADES PRESENCIAL Y A DISTANCIA?

Resumen

En los últimos años, la expansión de la educación superior brasileña se ha basado en la modalidad a distancia (EAD), especialmente en instituciones privadas con fines de lucro. Como los estudiantes de educación a distancia generalmente pertenecen a grupos de menor estatus socioeconómico, analizar esta modalidad es fundamental para evaluar la equidad del sistema. Así, en este artículo, utilizando la base de datos del Examen Nacional de Desempeño de los estudiantes (Enade), se buscó verificar si existen diferencias en el desempeño entre las modalidades presencial y a distancia. Por medio de la deducción lógica entre la teoría de la efectividad escolar y comparaciones de los promedios de Enade, se trató de demostrar que los cursos presenciales tienden a proporcionar mejores condiciones de aprendizaje. En un contexto de acceso y perfil desigual, se puede deducir que la expansión de EAD está reforzando la iniquidad del sistema.

EDUCACIÓN SUPERIOR • CALIDAD • ENSEÑANZA A DISTANCIA • DESIGUALDAD SOCIAL

Y A-T-IL UNE DIFFÉRENCE DE QUALITÉ ENTRE LES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT PRÉSENTIEL ET À DISTANCE ?

Résumé

Ces dernières années, l'expansion de l'enseignement supérieur brésilien s'est basée sur l'enseignement à distance, en particulier dans les établissements privés à but lucratif. Étant donné que les étudiants de l'enseignement à distance (EaD) appartiennent en général à des groupes de niveau socio-économique plus faible, l'analyse de cette modalité est fondamentale pour évaluer l'équité du système. Cet article a cherché à vérifier s'il existe des différences de performance entre les modalités présentielle et à distance, appuyé sur la base de données de l'Examen National de Performance des Étudiants (Enade). Par déduction logique entre la théorie de l'efficacité éducative et des comparaisons concernant les moyennes de l'Enade, nous avons voulu démontrer que les cours en présentiel ont tendance à offrir de meilleures conditions d'apprentissage. Dans un contexte d'accès et de profil inégal, il est possible de déduire que l'expansion de l'enseignement à distance renforce l'iniquité du système.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • QUALITÉ • ENSEIGNEMENT À DISTANCE • INÉGALITÉ SOCIALE

NO ÚLTIMO QUARTO DE SÉCULO, A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA APRESENTOU UMA GRANDE expansão, saindo de aproximadamente 1,5 milhão de matrículas para mais de 8 milhões (Ministério da Educação, 2019). Essa ampliação está transformando os indicadores de atendimento. No período 2000-2018, a parcela de jovens de 18 a 24 anos frequentando algum curso de graduação – taxa líquida – no país avançou de 7,4% (Corbucci, 2014) para 21,8% (Todos pela Educação, 2019a). Mais recentemente, em função de um conjunto de programas de democratização do acesso, como reserva de vagas nas instituições estatais federais (cotas) e de financiamentos não reembolsáveis do Programa Universidade para Todos (Prouni) e reembolsáveis do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) nas instituições privadas, o acesso de grupos de menor nível socioeconômico também apresentou avanço. Em 2002, nenhum estudante de graduação fazia parte dos 20% mais pobres da população, e somente 4% integravam o grupo dos 40% mais pobres. Em 2015, aproximadamente 15% dos estudantes do ensino superior estavam no grupo dos 40% mais pobres (Banco Mundial, 2017).

A expansão na educação superior brasileira ocorreu por meio tanto das instituições estatais como das privadas, sendo mais significativa as últimas, especialmente aquelas com fins lucrativos. Tal tendência pode ser observada pela participação das instituições privadas nas matrículas: cresceram de 58% em 1995, para 75% em 2018 (Ministério da Educação, 2019). As diferenças qualitativas entre as instituições de educação superior estatais e privadas vão noutro sentido. As primeiras congregam, por exemplo, mais professores com título de doutor e são responsáveis por quase a totalidade da produção científica do país, enquanto as segundas, excetuando-se o reduzido grupo das sem fins lucrativos, raramente desenvolvem pesquisas. Nos anos mais recentes, a expansão nas instituições privadas tem se sustentado na modalidade educação a distância (EaD). Em 2005, menos de 2% das matrículas desta categoria administrativa eram em cursos a distância; pouco mais de dez anos depois, em 2018, tal modalidade representava 30% das matrículas. Atualmente, as instituições não estatais possuem mais de 90% dos estudantes da EaD do sistema. Entre 2015 e 2018, o ingresso de alunos dobrou na modalidade a distância, passando de menos de 700 mil para aproximadamente 1,4 milhão, enquanto no ensino presencial tal número regrediu de 2,2 milhões para 2,1 milhões. Em 2018, o volume de vagas oferecidas nessa modalidade superou, pela primeira vez, o número registrado em cursos presenciais – 7,2 milhões ante 6,4 milhões (Ministério da Educação, 2019).

Não obstante, situações de ampliação quantitativa de acesso tenderem a gerar implicações qualitativas. Contextos que envolvam a expansão da modalidade a distância maximizam tal relação, visto que a variabilidade de tempo e espaço complexifica o processo de ensino-aprendizagem. No caso do crescimento do acesso à modalidade EaD no Brasil, ainda existe um agravante, porque os estudantes dessa modalidade, em geral, apresentam menor nível socioeconômico do que os da modalidade presencial. Na média, eles frequentaram mais escola pública no ensino médio – 80% x 60% –, fazem cursos com menor percepção de *status* pela sociedade (por exemplo, licenciaturas) e pagam mensalidades menores – a mensalidade média de um curso de bacharelado a distância é quase um terço de um presencial (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo [Semesp], 2019). Essa soma de fatores de expansão de modalidade de ensino com perfil específico de estudantes pode estar oportunizando, para grupos de menor nível socioeconômico, acesso de qualidade inferior. Assim, avaliar a qualidade da EaD torna-se fundamental no contexto de análise do sistema em termos de equidade.

Nesse sentido, considerando que há mais de meio século estudos têm demonstrado que o desempenho em exames é significativamente influenciado pelos contextos socioeconômico e cultural dos estudantes, o presente trabalho, por meio de dedução lógica das pesquisas de eficácia escolar e dos dados empíricos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), busca analisar a diferença de possibilidades de aprendizagem e também de qualidade – entendida como *performance* em provas –, entre as modalidades presencial e a distância na educação superior brasileira.

O *background* e o efeito curso

No âmbito da educação superior, tem-se como quase consenso que o conceito de qualidade em educação superior é polissêmico. Como as literaturas nacional e internacional demonstram, tal termo tem sido referenciado e utilizado, até de forma indiscriminada, para justificar muitas coisas: reformas curriculares, projetos de pesquisa, conferências e congresso científicos, etc. Segundo Orden Hoz et al. (1997, p. 2), “todas estas atividades e outras muitas se colocam sob o manto da qualidade, porque obviamente ninguém pode objetar à qualidade como objetivo de um projeto, de uma instituição ou de um programa”. Há quase três décadas, Vroeijenstijn (1991) já afirmava que “é uma perda de tempo tentar definir qualidade”, visto que diferentes *stakeholders* têm diferentes prioridades e expectativas em relação à educação superior. As diferentes propostas de classificação publicadas no início da década de 1990 (Harvey & Green, 1993), bem como termos mais recentemente empregados para identificar propriedades, tais como eficiência, empregabilidade, diferenciação, relevância, pertinência, equidade, etc. (Bertolin, 2009), ou responsabilidade social – por meio da avaliação de cursos de graduação (Ministério da Educação, 2004), evidenciam uma trajetória e tendência de continuidade de grande variabilidade de compreensões sobre qualidade em educação superior.

Apesar de tal polissemia, mais recentemente a aplicação de exames em larga escala tem se tornado um elemento de destaque no estabelecimento da percepção de governos e sociedades sobre o valor qualitativo em diferentes níveis educacionais – por exemplo, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (Enade), etc. Nesse contexto, o entendimento de qualidade em educação superior está relacionado à capacidade de um curso “pretensamente” viabilizar a aprendizagem dos graduandos, o que pode ser demonstrado por meio do seu desempenho dos mesmos em provas. Assim, um grupo de estudantes com *performance* acima da média numa avaliação de aprendizagem aplicada ao universo dos discentes de uma determinada carreira/profissão denotaria a certificação da qualidade do seu curso, como ocorre, por exemplo, com os resultados do Enade. Esse critério ou entendimento de qualidade na educação, além de ser passível de questionamento, pode gerar metodologicamente quimeras (Bertolin & Marcon, 2014), visto que, desde meados da segunda metade do século passado, estudos e pesquisas têm demonstrado que atributos e características da escola ou de curso de graduação não são os únicos fatores condicionantes do desempenho dos estudantes em exames.

Publicado em 1966, o *Coleman Study* transformou-se num marco da pesquisa sociológica, derrubando mitos e alterando o curso da pesquisa sobre fatores condicionantes da educação. Redigido com base em uma grande pesquisa *survey*, realizada com aproximadamente 640 mil alunos e quatro mil escolas, tal relatório foi encomendado por exigência da Lei dos Direitos Civis, que pressupunha significativa desigualdade qualitativa entre as escolas de negros e brancos e entre as escolas do Norte e do Sul dos Estados Unidos. Na época, acreditava-se que os insumos das escolas (equipamentos e outras condições de funcionamento) eram os principais fatores condicionantes da aprendizagem e desempenho dos estudantes. Entretanto, os resultados divulgados da pesquisa surpreenderam, visto que demonstraram que outra variável era mais importante: o *background*, ou seja, o “acúmulo” auferido pelos estudantes em função de seus contextos familiar, social, econômico e cultural (Coleman et al., 1966).

No mesmo sentido, outros estudos sobre a relação *background* e desempenho foram realizados na Europa, como, por exemplo, *The Plowden Report*, elaborado em 1967 pelo Central Advisory Council for Education da Inglaterra. Tal relatório também evidenciou que a escola tem um impacto menor na explicação do desempenho dos estudantes comparativamente às condições socioeconômicas. Os resultados apresentados após levantamento realizado junto a mais de cem escolas de ensino fundamental da Inglaterra indicaram que a porcentagem da variação de desempenho que podia ser explicada pelas condições do *background* dos estudantes era de quase 50%, enquanto os fatores que descreviam as condições das escolas explicavam pouco menos de 20% (Department of Education and Science, 1967).

Nesse mesmo período, o sociólogo francês Pierre Bourdieu, ao propor um novo modo de interpretação da escola e da educação, definiu o conceito de “capital cultural” com base em evidências da forte relação entre a origem socioeconômica e cultural dos estudantes e desempenho escolar. Tomando por referência a frustração dos jovens de classe média e dos meios populares de falsas promessas dos sistemas de ensino, bem como pesquisas quantitativas como *Coleman Study* e *The Plowden Report*, Bourdieu argumentou que existem importantes elementos constitutivos do acúmulo cultural que é transmitido por meio da educação informal, especialmente no espaço familiar. Assim, afirma o autor, há um

. . . sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (Bourdieu, 1966, p. 326)

Esses estudos pioneiros subsidiaram discussões sociológicas amplas sobre o efeito do meio social nos percursos escolares, bem como fomentaram investigações sobre eficácia escolar que trataram os fatores associados ao desempenho dos estudantes com base em dois principais grupos: efeito escola e *background*. A discussão central relaciona-se ao poder de impacto de cada grupo e dos respectivos fatores condicionantes da *performance*. O efeito escola esteve quase sempre associado aos atributos do ambiente escolar, tais como infraestrutura física, recursos e ferramentas educacionais, projeto pedagógico, gestão e corpo docente. O *background*, por sua vez, incluiu, fundamentalmente, os contextos familiar, social e econômico dos estudantes, o que também pode ser entendido como condicionante do seu capital cultural.

Desde aquele período, quando uma interpretação um tanto radical dos estudos *Coleman* e *Plowden* se estabeleceu, visto que foram interpretados como “a escola não faz diferença”, até os dias atuais, muitas outras linhas de investigação e interpretação foram desenvolvidas, com importantes contribuições e avanços observados em diferentes países. Nessa trajetória, um conjunto significativo de estudos buscou demonstrar que, de alguma forma, a escola pode influenciar no desempenho (Summers, 1981; Mortimore, 1997) e que existem características que podem tornar uma escola mais eficaz (Macgilchrist et al., 2004). Atualmente, a opinião de que a escola não importa está praticamente ultrapassada, e existe uma ideia generalizada, em nível internacional, de que, apesar de o *background* ser um importante fator condicionante, a escola “pode fazer a diferença” (Sammons et al., 1995), impactar positivamente o desenvolvimento dos estudantes e “agregar valor”, sendo, por conseguinte, um importante desafio das políticas educativas melhorar de forma generalizada todas as escolas (Reynolds et al., 2002).

No âmbito da educação superior, embora em menor frequência do que no nível básico, também existem trabalhos que abordam a relação entre *background* e desempenho dos graduandos (Park & Kerr, 1990; Anderson et al., 1994; Smith & Naylor, 2001), bem como a relação entre aspectos dos cursos de graduação e seus atributos, tais como formação docente e qualidade de ensino, e a *performance* dos

estudantes (Beekhoven et al., 2003). Nos Estados Unidos, por exemplo, o desempenho dos graduandos e seus condicionantes vêm sendo analisados por meio do *Grade Point Average* (GPA) (Betts & Morell, 1999; Cohn et al., 2004). Em geral, esses estudos coadunam as pesquisas da educação básica, ou seja, indicam que o *background* é relevante fator condicionante do desempenho, mas aspectos e atributos dos cursos também podem influenciar nos resultados.

No Brasil, com a construção da base de dados sobre avaliação de larga escala do Enade – provavelmente uma das maiores do mundo com informações que relacionam notas em exames, características dos cursos e nível socioeconômico e cultural dos estudantes –, trabalhos sobre fatores condicionantes do desempenho de graduandos começaram a surgir nos últimos tempos. As análises estatísticas das notas nas diversas edições do Enade têm demonstrado, sob distintas perspectivas, que os estudantes provenientes de contextos socioeconômicos mais elevados tendem a obter melhor desempenho, independentemente de áreas do conhecimento e da categoria administrativa da instituição. Quase como regra, a média geral dos concluintes aumenta à medida que a renda mensal da família seja maior, conforme o grau de escolaridade da mãe do concluinte se qualifique e à proporção que a cor da pele do aluno seja mais clara (Bertolin & Marcon, 2014).

Porém, de forma semelhante ao percurso das pesquisas da educação básica, estudos mais recentes demonstram que alguns cursos que participaram do Enade podem “fazer a diferença”. Bertolin et al. (2019), por exemplo, ao avaliarem possibilidades de ampliar a equidade na educação superior brasileira, demonstraram que um conjunto de cursos que atenderam preponderantemente a estudantes de menor nível socioeconômico conseguiu compensar defasagens de capital cultural e de *background*. Os resultados encontrados permitiram argumentar em favor de que cursos específicos podem proporcionar uma aprendizagem e um desempenho para além do esperado para a média dos cursos com mesmo perfil de estudantes com menor nível socioeconômico.

Assim, a partir das literaturas nacional e internacional sobre eficácia escolar, que apresentam o *background* como um importante condicionante (não determinante) da aprendizagem e do desempenho, pode-se inferir que a aproximação da ideia de qualidade como efeito escola (na educação básica) ou efeito curso (na educação superior) requer a desagregação da *performance* por grupos de níveis socioeconômicos e culturais de estudantes. Ao se considerarem apenas dois fatores que influenciem o resultado num exame, quando se consegue mitigar a influência de um deles (ex: o *background*), é, por óbvio, o outro fator (por exemplo, atributos do curso) o potencial causador da diferença de desempenho. Tal desagregação possibilita, então, atenuar o importante impacto do capital cultural nas notas e, por conseguinte, viabiliza a realização de comparações “qualitativas” entre diferentes cursos de instituições ou grupos da educação superior. Nesse sentido, no caso da comparação de desempenho entre diferentes modalidades de ensino no Enade, por exemplo, para se realizar uma avaliação mais justa, é fundamental analisar a *performance* dos estudantes dos cursos EaD e presencial que estão nas mesmas faixas de nível socioeconômico e cultural.

O questionamento da qualidade da EaD

A expansão de cursos a distância na educação superior é um fenômeno mundial que tem impactado os sistemas educacionais de várias formas. Países tão distantes e distintos como Estados Unidos, África do Sul e Austrália, por exemplo, apresentaram aumentos significativos de matrículas nessa modalidade (Bolton et al., 2019; Department of Education, 2010; Ziguas, 2018) que, apesar de não ser novidade, ganhou impulso na última virada de século com as novas tecnologias digitais de informação e comunicação. Além de ser explorada como uma oportunidade de negócio nos (quase-)mercados da educação superior, a educação a distância também pode representar uma importante alternativa de ampliação no acesso. Há quase 20 anos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

e a Cultura (Unesco) (2002, p. 3, tradução nossa)¹ já destacava que “a globalização da educação à distância oferece muitas oportunidades para os países em desenvolvimento alcançarem seus objetivos nos sistemas de educação”. Porém, a questão da ampliação quantitativa implica, na grande maioria das vezes, restrições qualitativas.

Um entendimento plausível de educação a distância relaciona-se ao processo educacional no qual os estudantes e os professores não estão numa mesma sala de aula, encontram-se a alguma distância e podem ou não se comunicar em “tempo real”, sendo que a mediação didático-pedagógica ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Por óbvio, tal variação de espaço e tempo pode complexificar o sempre desafiador processo de ensino e aprendizagem (Dean Nielsen, 1997). Nesse sentido, muitos estudos e trabalhos têm refletido e problematizado a questão da qualidade no âmbito da modalidade a distância. Os resultados, porém, nem sempre têm convergido.

Por exemplo, se, por um lado, levantamento realizado em 2012 indicou que quase 70% dos gestores acadêmicos acreditavam que a EaD gera resultados de aprendizagem semelhantes aos da modalidade presencial (Bolton et al., 2019); por outro, o estudo de Allen e Seaman (2013) demonstrou que apenas um terço dos professores reconheciam o valor e a legitimidade da modalidade a distância. Sob a perspectiva dos estudantes, enquanto uma metanálise apontou para a existência de preferência pelo modelo presencial (Allen et al., 2002), outra investigação, que aplicou três instrumentos a estudantes de dois cursos equivalentes, sendo um EaD e outro presencial, não encontrou diferenças significativas entre as preferências de estilo de aprendizagem. Os resultados sugeriram que estudantes podem aprender de forma semelhante em qualquer das modalidades, desde que o curso seja desenvolvido com base em teoria da aprendizagem de adultos (Aragon et al., 2002).

No Brasil, estudos comparativos entre as modalidades EaD e presencial começaram a surgir nos últimos anos, mas também sem univocidade nos resultados apresentados. Em favor da modalidade EaD, por exemplo, trabalho publicado por Figueiredo et al. (2017) sustentou que estatísticas aplicadas às bases de dados do Enade demonstram que os cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância estão sendo avaliados, na sua maioria, como melhores ou iguais aos mesmos cursos ofertados na modalidade presencial. Reforçam-se, assim, argumentos na direção de não haver diferenciação entre os cursos em função da modalidade de ensino. Em outro sentido, artigo de Bielschowsky (2018) sustentou que, em 2016, cinco instituições que eram responsáveis por 58% das matrículas EaD ofertavam cursos com conceito abaixo de 1,5 em edições do Enade. Tal análise permite argumentar que a maioria dos alunos de EaD estava frequentando cursos mal avaliados segundo critérios do próprio exame nacional de estudantes. O estudo também revelou que os cursos presenciais dessas mesmas instituições, de maneira geral, mostravam resultados superiores àqueles obtidos em seus cursos a distância, sugerindo que, na melhor das hipóteses, o tratamento entre as duas modalidades não seria equivalente.

Em edição mais recente do Enade, de fato, os cursos presenciais registraram desempenho superior aos da EaD. Em 2018, por exemplo, quando concluintes especialmente das áreas de ciências sociais aplicadas (por exemplo, bacharelados em Direito e Administração e tecnólogos em Gestão) participaram, ao se considerarem os resultados das instituições públicas e privadas, apenas 2,4% dos cursos da modalidade a distância alcançaram, dentro da escala de 1 a 5, o conceito 5, enquanto na modalidade presencial a pontuação máxima da prova foi obtida por 6,1% dos cursos. Os mesmos dados demonstraram que 46% dos cursos a distância obtiveram conceitos insuficientes (1 e 2), e apenas 15% alcançaram os graus mais altos (4 e 5), enquanto no ensino presencial tais proporções foram de 33% e 29%, respectivamente, sugerindo, dessa forma, existirem importantes diferenças de desempenho entre estudantes das distintas modalidades.

1 No original: “The globalization of distance education provides many opportunities for developing countries for the realization of their education system-wide goals.”

O questionamento da qualidade da EaD ganha relevância no Brasil, especialmente, no âmbito da formação docente, visto que a educação básica apresenta desempenho insuficiente nas comparações internacionais, e o curso de Pedagogia apresenta a maior quantidade de matrículas a distância.² A necessidade de relações mais diretas com escolas, crianças e adolescentes, como recomendado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), gestores e educadores, e o acompanhamento de estágios são argumentos fortes em prol da formação presencial de docentes (Gatti et al., 2019). Segundo Claudia Costin (2019, p. 1), ex-diretora de educação do Banco Mundial,

Um professor precisa cada vez mais saber atuar em atividades que demandam constantes interações com alunos, por meio de metodologias ativas e ativação cognitiva, num processo que . . . requer pensamento de ordem mais elevada e resolução colaborativa de problemas. Ora, as competências para esse trabalho dificilmente podem ser desenvolvidas em um curso a distância. Seria o mesmo que esperar que um médico aprendesse a operar pacientes em cursos puramente teóricos e online. Muitos dos cursos oferecidos o são por instituições privadas que não produzem pesquisas e contam com currículos dissociados da realidade da escola.

Existe literatura internacional que ratifica tal reflexão, visto que relaciona o êxito nos estudos à necessidade de atributos psicológicos individuais, tais como atitude positiva e crenças, autodisciplina, motivação e confiança, bem como de domínio interpessoal referente à gama de aspectos sociais, psicológicos e sociológicos da interação social que precisam ser negociados e dominados no autodesenvolvimento. Estes incluem habilidades de comunicação, relações interpessoais, questões culturais e de diversidade, relações de poder, assertividade, reflexão crítica e autoconhecimento derivados da interação (Subotzky & Prinsloo, 2011).

As dúvidas sobre a EaD ser capaz de proporcionar uma aprendizagem adequada são de tal ordem que alguns países estão estabelecendo limites regulatórios para a modalidade a distância. Existem casos de governos, como, por exemplo, da China, Índia e Vietnã, que se recusam a admitir diplomas obtidos em instituições estrangeiras sob o argumento de que a modalidade a distância é de qualidade inferior (Ziguras, 2018). No Peru e no México, países com características semelhantes ao contexto brasileiro, a formação inicial dos professores é proibida por meio de cursos de licenciaturas a distância (Todos pela Educação, 2019b). No Brasil, conselhos profissionais começaram a aprovar resoluções que proíbem os estudantes formados na EaD de exercerem a carreira. Nesse sentido, entidades representativas de Arquitetura, Farmácia, Medicina Veterinária e Odontologia argumentaram que atividades práticas são essenciais e que, portanto, não é possível garantir formação de qualidade sem aulas presenciais. Em outubro de 2019, o próprio Ministério Público Federal encaminhou ao Ministério da Educação recomendação para que fossem suspensas autorizações para criar novos cursos a distância na área da saúde (Pinho, 2019), e o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ajuizou ação solicitando que o Ministério da Educação (MEC) paralisasse a autorização de novos cursos de Direito na modalidade a distância.

Não obstante a abundância de críticas e questionamentos, investigações desenvolvidas sobre a qualidade da EaD construíram conhecimentos com vistas a viabilizar uma melhoria da aprendizagem que identificaram aspectos importantes para a modalidade, como, por exemplo, a influência do perfil dos estudantes. Nesse sentido, a máxima de que o estudante é o centro do processo educativo também vale

2 A expansão da modalidade a distância nas licenciaturas (que incluem Pedagogia) no Brasil nos últimos anos é impressionante. A quantidade de matriculados nos cursos de formação inicial de professores está aumentando, principalmente, por meio de novos ingressos na modalidade EaD em instituições privadas. O total de ingressantes em cursos voltados à docência elevou-se em 44% entre 2010 e 2017, mas, considerando apenas o universo da rede privada na modalidade EaD, o crescimento foi de 162%. Em 2017, a EaD na rede privada já correspondia a 53% dos ingressantes em licenciaturas. Em 2010, essa parcela era de um quarto. Dos 208 mil ingressantes a mais em licenciaturas observados nos levantamentos realizados em 2010 e 2017, mais de 100 mil ocorreram em cursos de Pedagogia (Todos pela Educação, 2019b).

para a modalidade EaD. De acordo com Simonson et al. (2019), geralmente, no contexto da educação a distância, a ênfase volta-se para a tecnologia, enquanto os estudantes são considerados somente após a organização do *hardware*, do conteúdo e do plano de ensino. Porém o estudante é o elemento central do sistema EaD. Logo, ele precisa ser considerado no início do planejamento e da implementação. Para os autores, conhecer bem os estudantes pode auxiliar o professor na superação da sensação de separação entre educador e educando e viabilizar uma experiência de aprendizagem mais positiva.

Nesse sentido, diversos estudos ratificam que o capital cultural, o *habitus* e características comportamentais dos estudantes constituem aspectos a serem considerados para um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância (Subotzky & Prinsloo, 2011; Lephala & Makoe, 2012). Entretanto, são raros os trabalhos, até mesmo na literatura internacional, que, em esforços de comparação entre as modalidades EaD e presencial, levam em conta o perfil dos estudantes. No Brasil, apesar de o Enade conter uma ampla gama de informações sobre aspectos socioeconômicos e culturais dos participantes, também são raras as publicações que se baseiam na literatura da eficácia escolar – que indica como condição *sine qua non* a desagregação por nível socioeconômico – para avaliar e comparar as possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem entre as diferentes modalidades.

Uma rara exceção é a comparação realizada pela organização Todos pela Educação, intitulada *Formação inicial de professores no Brasil*, publicada em agosto de 2019, que, ao utilizar metodologia que limita o efeito do perfil dos estudantes, estimou a diferença entre as modalidades e indicou que o graduando em EaD tem maior probabilidade de estar entre o grupo com pior desempenho no Enade – 30,2%, contra 21,6% do presencial (Todos pela Educação, 2019b). Entretanto, tal estudo limita-se aos cursos de licenciaturas. Dessa forma, a seguir, considerando a evidente necessidade de desenvolvimento de mais estudos sobre a questão da qualidade da modalidade a distância, apresenta-se um estudo comparativo de desempenho entre estudantes EaD e presencial no Enade, tendo como critérios de análise subgrupos com diferentes perfis de *backgrounds* dos estudantes.

A comparação entre EaD e presencial por *background*

Desde 1996, com o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido também como Provão, os estudantes concluintes de graduações no Brasil são avaliados por meio de testes padronizados aplicados em escala nacional. Em 2004, com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o ENC foi substituído pelo Enade. Inicialmente, com vistas a apreender o “valor agregado” durante o curso, de forma inédita, tanto estudantes ingressantes como concluintes participavam do Enade. A partir de 2011, entretanto, o desempenho dos ingressantes passou a ser inferido pelo Enem. O Enade é um instrumento dividido em dois componentes: componente específico, com questões que abordam o conteúdo de cada carreira/profissão, representando 75% da nota final do estudante na prova, e formação geral, que engloba conhecimentos gerais e temas exteriores ao âmbito específico da profissão a ser exercida pelo graduando, cujas questões equivalem a 25% da nota do exame.

Além da prova, o Enade também é composto por questionários para estudantes e coordenadores de curso responderem. O questionário dos estudantes contém questões diversas sobre a sua condição socioeconômica e cultural e sobre as impressões qualitativas dos cursos frequentados. Aspectos relativos a cor da pele, condições de vida, renda familiar, condições de estudo, a educação básica cursada e o nível de formação dos pais são abordados, juntamente com outros aspectos, em mais de 60 questões. As análises das respostas registradas pelos estudantes no questionário socioeconômico permitem inferir o seu *background* e o capital cultural.

O uso do Enade para comparar o desempenho de diferentes grupos de estudantes requer, além da desagregação por *background*, distinção entre as notas dos componentes formação geral e específico.

Tal necessidade deve-se ao fato de que a nota da formação geral pode informar mais sobre o *background* e o capital cultural do estudante do que sobre a aprendizagem proporcionada pelo curso, visto que conhecimentos gerais tendem a ser adquiridos também em ambientes não acadêmicos. Assim, a nota mais adequada do Enade para realizar comparações que procuram apreender a capacidade de um curso em proporcionar aprendizagem para os estudantes é aquela atribuída ao componente específico. Por conseguinte, faz-se necessário que as comparações ocorram exclusivamente no escopo dos participantes dos cursos de uma mesma carreira/profissão,³ uma vez que as diversas provas do Enade de componente específico apresentam diferentes níveis de dificuldades, tornando incomparáveis desempenhos entre cursos de distintas áreas.

Assim, com o objetivo de comparar a aprendizagem proporcionada pelas modalidades a distância e presencial, num primeiro momento, realizou-se a seleção de todos os participantes do Enade – independentemente de modalidade (identificados nos microdados na variável *tp_pres* com o valor 555) – pertencentes a cursos de carreiras/profissões com a maior quantidade de concluintes na modalidade EaD, em cada uma das edições do ciclo 2015-2016-2017, quais sejam: concluintes de Administração (variável *co_grupo*=1), em 2015, com quase 123 mil participantes – 99 mil presenciais e 24 mil EaD –; concluintes de Serviço Social (variável *co_grupo*=38), em 2016, com quase 28 mil participantes – 15 mil presenciais e 13 mil EaD –; e concluintes de Pedagogia (variável *co_grupo*=2001), em 2017, com aproximadamente 114 mil participantes – 56 mil presenciais e 58 mil EaD. Na sequência, como indicador para avaliação da diferença de desempenho, foram calculadas, para cada uma das três carreiras/profissões selecionadas como amostra, as médias da nota bruta no componente específico (variável *nt_ce*, que varia de 0,0 a 100,0) obtidas pelos estudantes concluintes no exame exclusivamente dos cursos das instituições privadas,⁴ desagregadas, primeiro, por modalidades de ensino (variável *co_modalidade*, sendo 0=EaD e 1=presencial) e, segundo, por subgrupos considerados de maior e menor nível de *background*:⁵ cor da pele (variável *QE_I2*) – brancos e negros/pardos –; renda total da família (variável *QE_I8*) – mais de 4,5 salários mínimos e menos de 3 salários mínimos –; escolaridade da mãe (variável *QE_I5*) – graduação/pós-graduação e nenhuma formação –; rede escolar frequentada no ensino médio (variável *QE_I17*) – particular e pública –; e situação de trabalho (variável *QE_I10*) – apenas estudando e estudando/trabalhando.

Tal desagregação por modalidade de ensino e *background* dos cálculos das médias obtidas pelos estudantes no componente específico possibilitou observar que o desempenho dos concluintes da modalidade presencial foi significativamente⁶ superior ao dos concluintes da modalidade a distância, nos três cursos analisados. No curso de Serviço Social, por exemplo, nas dez comparações realizadas (Tabela 1), tanto nas cinco entre subgrupos de *background* alto (cor da pele branca, renda familiar maior que 4,5 salários mínimos, mãe com escolaridade em nível de educação superior ou pós-graduação, ensino médio frequentado na rede particular e apenas estudando) quanto nas cinco entre subgrupos

3 O Enade também não permite comparações longitudinais, visto que os exames não utilizam a Teoria da Resposta ao Item (TRI), e, portanto, não permitem a comparação do nível de dificuldades de provas de diferentes edições.

4 A opção de restrição para comparação entre as modalidades de ensino apenas aos cursos das instituições privadas se justifica pelo fato de a expansão da EaD estar ocorrendo, principalmente, nesse tipo de categoria administrativa (as instituições públicas e estatais possuem menos de 10% das matrículas na modalidade a distância), bem como pela pouca quantidade de concluintes de instituições públicas e estatais dentro dos subgrupos de nível de *background*.

5 A escolha das variáveis cor da pele, renda total familiar, escolaridade da mãe, rede frequentada no ensino médio e situação de trabalho como indicadores de *background* foi baseada na literatura que indica tais aspectos como importantes condicionantes de nível socioeconômico e cultural de estudantes (Bertolin et al., 2019).

6 Testes t de *Student* realizados em amostras da base analisada com o objetivo de verificar a existência de significância estatística entre as diferenças das médias dos subgrupos com *background* semelhante, porém de modalidade de ensino diferente, resultaram em 29, das 30 comparações realizadas, para 95% de intervalo de confiança, em valor-p < 0,05, ou seja, rejeitaram as hipóteses nulas dos testes de forma a demonstrarem a relevância da variação de desempenho entre os estudantes das modalidades presencial e EaD (as tabelas utilizadas nos cálculos estão disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/microdados>).

de *background* baixo (cor da pele negra ou parda, renda familiar inferior a 3 salários mínimos, mãe sem nenhuma escolaridade, ensino médio frequentado na rede pública e estudando e trabalhando ao mesmo tempo), os resultados evidenciaram médias mais altas nas notas do componente específico de estudantes que frequentaram cursos na modalidade presencial em relação àqueles que cursaram EaD. Em média, os subgrupos de *background* da modalidade presencial apresentaram desempenho 10,0 pontos superior entre os concluintes dos cursos de Serviço Social.

TABELA 1
COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS NOTAS NO COMPONENTE ESPECÍFICO DOS CONCLUINTE DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NAS MODALIDADES PRESENCIAL E EAD, POR SUBGRUPOS DE BACKGROUND – EDIÇÃO DO ENADE DO ANO 2016

COR DA PELE			
(1) Branco		(2) Negro/Pardo	
Presencial	EaD	Presencial	EaD
49,5	39,6	48,3	38,1
RENDA FAMILIAR			
(3) 4,5 SM* ou mais		(4) 3 SM ou menos	
Presencial	EaD	Presencial	EaD
50,9	42,4	47,1	36,6
ESCOLARIDADE DA MÃE			
(5) Educação superior/pós-graduação		(6) Nenhuma	
Presencial	EaD	Presencial	EaD
49,5	38,2	44,8	36,6
ESCOLA ENSINO MÉDIO			
(7) Privada		(8) Pública	
Presencial	EaD	Presencial	EaD
50,8	40,6	47,9	37,8
CONDIÇÃO DE TRABALHO			
(9) Só estuda		(10) Estuda e trabalha	
Presencial	EaD	Presencial	EaD
48,3	37,0	48,3	38,7

Fonte: Elaboração do autor, com base em Microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Ministério da Educação, 2019).

* SM: salário mínimo.

Nos casos dos cursos de Administração e Pedagogia, a superioridade de desempenho dos estudantes da modalidade presencial também ocorre. Porém, as diferenças das médias entre as modalidades de ensino nos subgrupos de *background* são inferiores às observadas no curso de Serviço Social. Os concluintes de Administração apresentaram desempenho 5,1 pontos superior aos da modalidade a distância, e os dos cursos de Pedagogia, 3,7 pontos superior. Não obstante, em ambos os casos, em todas as dez comparações realizadas para cada conjunto de cursos, os estudantes de ensino presencial obtiveram médias no componente específico do exame superiores às médias dos que frequentaram cursos EaD. Apenas numa comparação do curso de Pedagogia a diferença de *performance* entre os estudantes das diferentes modalidades não apresentou significância estatística, apesar de, ainda assim, em termos de valor absoluto ser superior. Trata-se da comparação do subgrupo que frequentou

rede escolar privada no ensino médio, considerado de *background* alto. Nesse subgrupo, os concluintes de Pedagogia da modalidade presencial ficaram com média 46,5, e os da modalidade EaD, com 46,0. Não obstante, considerando as 30 comparações realizadas no conjunto das três carreiras/profissões de cursos analisadas, em 29 casos a *performance* dos estudantes da modalidade presencial foi significativamente superior à dos estudantes da EaD.

Para além da diferença significativa entre as modalidades dentro dos subgrupos de *background* encontrada no estudo, os dados revelaram outra condição de diferença de desempenho importante. Como demonstrado anteriormente, a *performance* dos estudantes tende a estar correlacionada de forma mais visível ao *background* do que a outros fatores condicionantes. No caso das comparações realizadas, entretanto, o fator modalidade de ensino se revelou forte o suficiente para superar o capital cultural. A análise dos dados demonstrou que, não raro, estudantes com menor nível socioeconômico que frequentam a modalidade presencial conseguem obter melhores notas no componente específico do que aqueles com maior nível socioeconômico que estudaram na modalidade EaD (Tabela 2).

TABELA 2
COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS DAS NOTAS NO COMPONENTE ESPECÍFICO DOS CONCLUINTE ENTRE AS MODALIDADES PRESENCIAL E EAD CONTRASTADAS POR SUBGRUPOS DE BACKGROUND DISTINTOS – CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO (ENADE 2015), SERVIÇO SOCIAL (ENADE 2016) E PEDAGOGIA (ENADE 2017)

Subgrupo de <i>background</i> / modalidade de ensino	CURSOS		
	Administração	Serviço Social	Pedagogia
Negros e pardos / presencial	36,8	48,3	41,2
Branco / EaD	33,7	39,6	39,7
3 SM ou menos / presencial	35,9	47,1	41,3
4,5 SM ou mais / EaD	35,6	42,4	46,3
Mãe sem estudo / presencial	35,1	44,8	38,9
Mãe com educação superior / EaD	34,7	38,2	41,4
Escola pública / presencial	37,3	47,9	42,3
Escola privada / EaD	36,8	40,6	46,0
Estuda e trabalha / presencial	38,0	48,3	43,0
Só estuda / EaD	32,0	37,0	37,0

Fonte: Elaboração do autor, com base em microdados do Inep (Ministério da Educação, 2019).

Especialmente nos contextos dos cursos de Administração e Serviço Social, em todos os aspectos socioeconômicos considerados – cor da pele, renda familiar, escolaridade da mãe e rede em que frequentou o ensino médio e situação de trabalho –, constatou-se superioridade da influência da modalidade de ensino, ou seja, nesses casos estudantes com *background* inferior do ensino presencial superaram aqueles com *background* superior da modalidade EaD. Essa improvável possibilidade de estudantes de menor nível socioeconômico obterem melhor desempenho também foi observada nos cursos de Pedagogia, porém, não em todos os aspectos analisados.

Dessa forma, considerando as teorias que destacam a importância do *background* e do capital cultural no desempenho de estudantes em exames, bem como as comparações realizadas neste trabalho e no estudo da organização Todos pela Educação entre as modalidades presencial e EaD no Enade, que indicaram um desempenho superior dos estudantes que frequentaram ensino presencial,

independentemente de nível socioeconômico, torna-se plausível argumentar em favor da premissa de que a modalidade presencial tende a possibilitar melhores condições de aprendizagem.

Conclusão

O Brasil é um dos países social e economicamente mais desiguais do mundo. Para contribuir para a superação desse cenário adverso e injusto, os sistemas educacionais, para além de proporcionar acesso e ensino de qualidade para todos, precisariam ser capazes de compensar as perdas decorrentes das diferenças de origem familiar e cultural dos estudantes. Porém, o que se observa, na maioria das vezes, é exatamente o contrário. Na educação básica, famílias ricas matriculam suas crianças e seus jovens nas melhores escolas, que são privadas, enquanto as crianças e os jovens pertencentes a contextos de pobreza estudam em escolas públicas, que, frequentemente, possuem importantes deficiências. Na educação superior, a qualidade troca de lugar; por isso, para os ingressantes com melhores condições socioeconômicas, são as universidades federais estatais o destino provável, e, para muitos jovens de “meios populares”, a alternativa praticamente se restringe a instituições privadas com fins de lucro, com limitações acadêmicas. A iniquidade tem sido, assim, uma característica dos sistemas educacionais brasileiros.

Não obstante a emergência de políticas de ações afirmativas, como cotas e Prouni, a educação superior brasileira ainda está longe de uma condição de democratização adequada. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2017), em 2014, apenas 5% dos filhos de pais sem instrução conseguiam concluir um curso de nível superior. Já entre os filhos de pais graduados, 70% alcançavam um diploma de graduação. Nesse sentido, estudo recente demonstrou que a educação superior brasileira tem apresentado limitações para gerar mobilidade social (Mccowan & Bertolin, 2020). Logo, qualquer mudança deveria vir de encontro a essa realidade de reprodução da desigualdade. A significativa expansão da educação superior que vem ocorrendo por meio da modalidade a distância está noutro sentido. Ela está induzindo muitos estudantes com menor nível de *background* a acessarem cursos de modalidade e em instituições que podem ser classificados como de “segunda classe”.

Os resultados gerados pelo estudo apresentado nesse artigo permitem argumentar em favor da possibilidade de a modalidade a distância apresentar condições inferiores para proporcionar aprendizagem para os estudantes em relação à modalidade presencial. Por meio da necessária desagregação dos estudantes por níveis socioeconômicos numa amostra dos três cursos com maior quantidade de concluintes no ciclo 2015-2016-2017 do Enade – Administração, Serviço Social e Pedagogia –, realizaram-se comparações de desempenho entre as modalidades presencial e EaD que possibilitaram inferências relevantes. Dentro de subgrupos de *background* equivalentes, estudantes que frequentaram cursos presenciais obtiveram desempenho significativamente superior aos concluintes de cursos de EaD. Nas comparações entre subgrupos de *background* diferentes, contrastando estudantes presenciais de menor nível socioeconômico com estudantes a distância de maior nível socioeconômico, a *performance* dos primeiros foi além do esperado, visto que o fator modalidade superou, na maioria dos casos, o fator *background*. Dessa forma, pode-se dizer que existe diferença de qualidade – quando essa é entendida como sinônimo de desempenho em exames – entre as modalidades presencial e EaD na educação superior brasileira.

Ao considerar que o perfil dos estudantes da modalidade EaD é de menor nível socioeconômico, completa-se o quadro de reprodução da desigualdade social presente no bojo do processo de expansão privada da modalidade EaD. Especialmente nos cursos de formação inicial de professores (licenciaturas), a expansão da EaD é preocupante. O fato de aqueles que cuidarão da formação básica e estruturante das futuras gerações receberem formação inicial em cursos de menor qualidade é um evidente disparate. Nesse sentido, está se estabelecendo um círculo vicioso, visto que crianças originárias de contextos de dificuldade e carências terão como mestres aqueles que não receberam a melhor formação docente.

Portanto, não obstante o reconhecimento de que a EaD pode ser importante para a ampliação do acesso em locais específicos, as evidências da existência de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da modalidade a distância não devem ser ignoradas. Afinal, enquanto a maior parcela dos estudantes com trajetórias de vida marcadas por dificuldades e carências, exatamente aqueles que mais precisam da presença do professor, estiver pagando instituições mercantis para aprender longe dele em cursos de qualidade duvidosa, estaremos, como sociedade, reforçando e perpetuando injustiças e, por conseguinte, caminhando na contramão da mobilidade e equidade social.

Referências

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2013). *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*. Babson Survey Research Group; Sloan Consortium; Pearson. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541571.pdf>
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N. A., & Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 83-97.
- Anderson, G., Benjamin, D., & Fuss, M. A. (1994). The determinants of success in university introductory economics courses. *The Journal of Economic Education*, 25(2), 99-119.
- Aragon, S. R., Johnson, S. D., & Shaik, N. (2002). The influence of learning style preferences on student success in online versus face-to-face environments. *The American Journal of Distance Education*, 16(4), 227-243.
- Banco Mundial. (2017). *Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil: vol.1. Síntese*. Banco Mundial. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>
- Beekhoven, S., De Jong, U., & Van Hout, H. (2003). Different courses, different students, same results? An examination of differences in study progress of students in different courses. *Higher Education*, 46(1), 37-59.
- Bertolin, J. C. G. (2009). Qualidade em educação superior: Da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 14(1), 127-149.
- Bertolin, J. C. G., Amaral, A., & Almeida, L. (2019). Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e background de estudantes? *Educação e Pesquisa*, 45, 1-18.
- Bertolin, J. C. G., & Marcon, T. (2014). O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira: Das quimeras do provão e do Enade à realidade do capital cultural dos estudantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(1), 105-122.
- Betts, J. R., & Morell, D. (1999). The determinants of undergraduate grade point average: The relative importance of family background, high school resources, and peer group effects. *Journal of Human Resources*, 34(2), 268-293.
- Bielschowsky, C. E. (2018). Qualidade na educação superior a distância no Brasil: Onde estamos, para onde vamos? *EaD em Foco*, 8(1), e709.
- Bolton, D. L., Smidt, E., & Li, R. (2019). Assessing the quality of distance education at a university. In E. Smidt, & R. Li (Eds.). *Ensuring quality and integrity in online learning programs* (pp. 149-177). IGI Global.
- Bourdieu, P. (1966). L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, (3), 325-347.
- Cohn, E., Cohn, S., Balch, D. C., & Bradley, J., Jr. (2004). Determinants of undergraduate GPAs: SAT scores, high-school GPA and high-school rank. *Economics of Education Review*, 23(6), 577-586.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., Mcpartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office.
- Corbucci, P. R. (2014). *Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil* (Texto para Discussão, 1950). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

- Costin, C. (2019, 19 maio). Professores do Brasil. *Folha de S.Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2019/05/professores-do-brasil.shtml?loggedpaywall>
- Dean Nielsen, H. (1997). Quality assessment and quality assurance in distance teacher education. *Distance Education*, 18(2), 284-317.
- Department of Education. (2010). *Education Statistics in South Africa*. 2008. Department of Education. <https://www.dhet.gov.za/PSET%20Statistics/DoE%20Stats%20at%20a%20Glance%202008.pdf>
- Department of Education and Science. (1967). *Children and their primary schools: a report of the Central Advisory Council for Education (England)* (Vol. I: The Report). Her Majesty's Stationery Office.
- Figueiredo, M. A., Amaral, R. C. B. M., & Ropoli, E. A. (2017). Avaliação dos cursos de graduação: estudo comparativo entre cursos oferecidos nas modalidades a distância e presencial. In *Anais do 23 Congresso Iternacional ABED de Educação a Distância*. Foz do Iguaçu: Abed. <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/438.pdf>
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. de S., André, M. E. D. A. de, & Almeida, P. C. A. de (2019). *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. Unesco.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-26.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira* (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 39).
- Lephalala, M. M. K., & Makoe, M. (2012). The impact of socio-cultural issues for African students in the South African distance education context. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 26(1). <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/download/759/1320?inline=1>
- Macgilchrist, B., Reed, J., & Myers, K. (2004). *The intelligent school*. Sage.
- Mccowan, T., & Bertolin, J. C. G. (2020). *Inequalities in higher education access and completion in Brazil*. UNRISD.
- Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2004). *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Da concepção à regulamentação* (2a ed.). Inep.
- Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Microdados*. <http://inep.gov.br/web/guest/microdados>.
- Mortimore, P. (1997). Can effective schools compensate for society? In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. Stuart-Wells. *Education: Culture, economy and society*. Oxford University Press.
- Orden Hoz, A. de la, Asensio, I., Carballo, R., Fernández Díaz, M. J., Fuentes, A., García Ramos, J. M., Guardia, S., & Navarro, M. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Relieve – Revista ELectrónica de Investigación y EVALuación Educativa*, 3(1), 1-19.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco. (2002). *Open and distance learning: Trends, policy and strategy considerations*. Division of Higher Education.
- Park, K. H. & Kerr, P. M. (1990). Determinants of academic performance: A multinomial logit approach. *The Journal of Economic Education*, 21(2), 101-111.
- Pinho, A. (2019, 14 outubro). Em 1 ano, ensino a distância rouba 120 mil alunos de cursos presenciais. *Folha de S.Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/10/em-1-ano-ensino-a-distancia-rouba-120-mil-alunos-de-cursos-presenciais.shtml>
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J., & Townsend, T. (2002). An introduction to school effectiveness research. In D. Reynolds, & C. Teddlie. *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 17-39). Routledge.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Institute of Education, University of London.
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. M. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (7a ed.). IAP.

- Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. (2019). *Mapa do ensino superior no Brasil, 2019*. <https://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2019/>
- Smith, J., & Naylor, R. (2001). Determinants of degree performance in UK universities: A statistical analysis of the 1993 student cohort. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 63(1), 29-60.
- Subotzky, G., & Prinsloo, P. (2011). Turning the tide: A socio-critical model and framework for improving student success in open distance learning at the University of South Africa. *Distance Education*, 32(2), 177-193.
- Summers, A. A. (1981). School social systems and student achievement: Schools can make a difference. [Resenha do livro *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*, de Wilbur Brookover, Charles Beady, Patricia Flood, John Schweitzer, & Joe Wisenbaker]. *Economics of Education Review*, 1(3), 397-400.
- Todos pela Educação. (2019a). *Anuário brasileiro da educação básica 2019*. Moderna. https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf
- Todos pela Educação. (2019b). *Formação inicial de professores no Brasil*. Todos Pela Educação. https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/317.pdf?1619510590
- Vroeijenstijn, T. I. (1991). External quality assessment: Servant of two masters? In *Conference on Quality Assurance in Higher Education*. Hong Kong: HKCAA.
- Ziguras, C. (2018). Will global online higher education ever take off? *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180116150633478>

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes ao texto da pesquisa estão informados no artigo.

Como citar este artigo

Bertolin, J. C. G. (2021). Existe diferença de qualidade entre as modalidades presencial e a distância? *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artigo e06958. <https://doi.org/10.1590/198053146958>

Recebido em: 5 NOVEMBRO 2019 | Aprovado para publicação em: 29 SETEMBRO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.