

PERCEPÇÕES DE EGRESOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA SOBRE FORMAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL

PERCEPTIONS OF EGRESSES FROM DISTANCE LEARNING UNDERGRADUATE COURSES ABOUT EDUCATION AND PROFESSIONAL INSERTION

PERCEPCIONES DE EGRESOS DE CURSOS DE GRADUACIÓN A DISTANCIA Y INSERCIÓN PROFISSIONAL

Thiago Belchior Pinto

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Técnico Educacional do Centro de Educação a Distância (CAED/UFMG).
thiagobelchior36@gmail.com



0000-0002-6699-0524

Suzana dos Santos Gomes

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Lisboa (UL). Professora Associada da UFMG. Diretora de Educação a Distância - (DED/CAPES). suzana.gomes@capes.gov.br



0000-0002-8660-1741

Recebido em: 01/04/2024

Aceito em: 01/09/2024

Publicado em: 30/11/2024

RESUMO:

No contexto da expansão do Ensino Superior, a Educação a Distância (EaD) tornou-se uma realidade, possibilitando a democratização do ensino ao longo dos anos. Este artigo apresenta resultados de pesquisa sobre a percepção de ex-alunos de cinco cursos de graduação EaD oferecidos por uma instituição pública federal. O estudo buscou identificar dados sobre a inserção profissional no mercado de trabalho. A metodologia incluiu revisão de literatura, análise documental, dados secundários de avaliação institucional e pesquisa de campo, surveys online e entrevistas. Os resultados indicaram desafios na inserção profissional inicial, avaliação positiva da formação recebida e a necessidade de superar obstáculos para garantir uma EaD de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior, Educação a Distância, Egressos, formação, Inserção profissional.

Introdução

A Educação a Distância (EaD) está presente no Brasil desde o século XIX e desponta a partir de políticas públicas que objetivavam impulsionar os índices de acesso à Educação Superior. É importante destacar que, inserida nas políticas de democratização desse nível de ensino, a ampliação dessa modalidade ocorre com o avanço da microinformática e com o aumento do acesso à internet no país a partir da segunda metade da década de 1990. Além dos aspectos relativos ao acesso às tecnologias digitais e à internet.

No que diz respeito às políticas educacionais, torna-se importante destacar que a EaD foi regulamentada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/1996, dez anos depois passa a ser considerada uma modalidade de ensino e exercer uma importante contribuição para a evolução expressiva na oferta de vagas na Educação Superior, permitindo um processo de interiorização da Educação Superior no país. (Brasil, 1996)

Pesquisas sobre a EaD atestam que a modalidade na Educação Superior surgiu em um contexto de políticas públicas e também da atuação direta do setor privado, incentivado pelas políticas neoliberalistas de livre atuação. Tal estratégia resultou no aumento do quadro de matrículas, uma vez que, nesse modelo de ensino, as limitações estruturais e geográficas são menos significativas. Isso porque essa modalidade abre possibilidades de mudanças relevantes em relação ao espaço e ao tempo para a garantia do processo ensino-aprendizagem diferenciado (Veloso, Mill, & Monteiro, 2019; Bastos, Nunes, & Freitas, 2014).

Dados do Censo da Educação Superior de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atestam que em 2007 foram registradas 5.252.154 matrículas nesse nível de ensino; nesse ano, a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância correspondia a 7,04% do total de matrículas. Em 2018 o número total de matrícula chegou a 8.450.755, o que representa um aumento de 37,84%.

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

Tais dados quantitativos evidenciam a evolução no período correspondente, 2007 a 2018, no que diz respeito à oferta de novas matrículas. Apesar de os dados do censo apresentarem informações importantes sobre a EaD, a ausência de pesquisa direcionada para análise de dados e informações relevantes relacionadas ao contexto da EaD, especialmente sobre os egressos tem provocado questionamentos sobre a qualidade da Educação Superior a distância, cujo foco deveria ser garantir a democratização do acesso, a permanência e aprendizagem nesse nível de ensino.

Segundo Arruda, & Arruda (2015),

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

Coerente com essa perspectiva, é necessário investigar os cursos de graduação ofertados na modalidade a distância para além do critério da expansão; os resultados revelam que essa modalidade tem grande potencial de alcance, beneficiando sujeitos que dificilmente teriam acesso à Educação Superior por meio do ensino presencial. Pode-se afirmar que o modelo de educação em construção é diferente da educação presencial, e muitas vezes que tem um caráter emergencial e não institucional. Por isso, a EaD demanda estudos, análises em diferentes perspectivas e sobretudo, investimento na modalidade, institucionalização, a fim de garantir condições efetivas para seu funcionamento.

Na revisão de literatura realizada sobre o tema, foi identificado a ausência de pesquisas sobre egressos, especialmente oriundos de cursos de graduação a distância. Trata-se, portanto, de um estudo relevante que demanda investimento a fim de superar lacunas no campo da Educação a Distância.

Além disso, pode-se afirmar que pesquisas com egressos são fontes de informação não apenas pelas lacunas no campo da avaliação, mas também pelo fato de que como concluintes, os egressos vivenciaram uma formação acadêmica e ouvir o que eles têm a dizer sobre este processo formativo tem relevância para as instituições comprometidas com a qualidade na oferta de ensino.

Diante do exposto, nesse estudo procurou-se responder a seguinte questão de pesquisa: como os egressos de cursos de graduação na modalidade a distância avaliam o curso sob o ponto de vista da formação e da inserção profissional? Esse problema deu origem a outros questionamentos, a saber: onde estão atuando os egressos dos cursos de graduação a distância? Esses egressos estão atuando na sua área de formação? Qual o nível de satisfação dos egressos com relação ao curso? Houve alguma melhoria socioeconômica motivada pela formação acadêmica? Que impactos sociais foram identificados na região onde os egressos residem?

Finalmente, destaca-se que este artigo está organizado em quatro seções. Na segunda, apresenta-se o percurso metodológico adotado no estudo. Na terceira, são apresentados alguns apontamentos sobre a expansão da Educação Superior a distância no Brasil, normatizações, desafios e perspectivas. Na quarta seção são tecidas algumas considerações sobre a importância do acompanhamento de egressos no processo de avaliação institucional. Finalmente na quinta seção, apresenta-se dados extraídos do survey online e da entrevista sobre formação e inserção profissional. Encerra-se este artigo com as considerações finais e as referências utilizadas neste estudo.

Percorso metodológico

Esta pesquisa teve como cenário cinco cursos de graduação a distância ofertados pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, uma das pioneiras na implantação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), representando mais uma ação para o processo de ampliação e democratização do acesso à Educação Superior no Brasil (Corradi, Quirino, & Machado, 2013). Pode-se afirmar que a implantação do programa por meio dessa instituição contribuiu para formação de mais de mil profissionais que passaram a atuar no desenvolvimento social e econômico do Brasil. Além disso, a criação dos cursos a distância também faz parte da política pública de ampliação de vagas na Educação Superior, promovendo, assim, a inclusão social em regiões diversas do Estado. Importantes informações sobre os cursos foram extraídas dos projetos pedagógicos (Gomes, 2016) e do relatório de avaliação institucional dos cursos à distância (Gomes, et al., 2017).

A Tabela 1 apresenta dados sobre os cursos ofertados na modalidade a distância no período de 2007 a 2018 e permite identificar o número de vagas, de matrículas e de egressos por curso e seu respectivo percentual.

Tabela 1 - Oferta de cursos de graduação a distância - de 2007 a 2018

Cursos	Nº vagas	Nº matrículas	Nº de egressos	% de egressos
Ciências Biológicas (L)	1.040	846	211	23,01%
Geografia (B)	510	368	92	24,76%
Matemática (L)	788	579	57	9,33%
Pedagogia (L)	1.150	1.108	718	62,91%
Química (L)	850	529	34	6,26%
Total	4.338	3.430	1.112	32,42% (média)

Fonte: Elaborado pelos autores baseados em Brasil (2012), Brasil (2019-a, 2019-b), Efta (2019), IBD (2019), WFTO (2019).

Como se vê, até o segundo semestre de 2018, o número de egressos formados pela instituição foi de 1.112, sendo que o curso de Pedagogia teve o maior número de egressos - 718, com uma média de 62% dos matriculados no curso; seguido por Geografia, com 24%; pelas Ciências Biológicas, com 23%; Matemática, com 9% e Química, com 6%.

A análise da Tabela 1 permite identificar o número total de matrículas e o número total de egressos, verificou-se um alto percentual de evasão, que chegou a mais de 67%. Esse valor está acima da média apresentada nos dados do Censo EAD.BR de 2017,

realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)¹, para a qual o percentual de evasão nas IFES é de 46%.

Constata-se com bases nesses dados que a evasão é um dos principais desafios a serem enfrentados pela EaD, principalmente na Educação Superior pública, pelo prejuízo social que ela representa. Para Woodley e Simpson (2015), o modelo fordista aplicado à EaD estaria entre os principais motivos para os altos índices de evasão. Rezende (2017) também afirma que as práticas do Programa UAB baseadas no modelo taylorista têm provocado essa evasão. Trata-se de um modelo fechado em que os cursos de licenciatura são seriados e

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

Esses dados são importantes, mas demandam novos estudos a fim de entender melhor o perfil do estudante desistente, pois, de acordo com o mesmo censo da ABED, 59% das instituições não sabem quais são os reais motivos da evasão dos estudantes (ABED, 2017).

O estudo exploratório de abordagem quantitativa e qualitativa, envolveu revisão de literatura, levantamento documental e pesquisa de campo cuja coleta dos dados incluiu a aplicação de *survey on-line* e entrevista semiestruturada. O link de acesso ao *survey* foi enviado por e-mail para 1.044 contatos, foi obtido um retorno de 353 respondentes, equivalente a 31,83% do total, o que representa uma margem de erro de 4,3%². Já a entrevista foi realizada com 10 egressos de 7 polos distintos. Para garantir o anonimato dos respondentes, foram utilizados nomes fictícios, atendendo aos princípios éticos na pesquisa conforme orientações do Comitê de Ética na Pesquisa – COEP/UFMG.

Quanto aos procedimentos analíticos, os dados do survey foram agrupados e classificados conforme as categorias definidas na elaboração do roteiro, que são: perfil do egresso; formação, inserção no mercado de trabalho e avaliação institucional; gestão e profissionais da EaD.

¹ A ABED é uma sociedade científica, sem fins lucrativos e seus estudos abrange as IPES o seu foco está na atuação das instituições privadas.

² Para verificar formula para cálculo de margem erro acesse: <https://pt.surveymonkey.com/mp/margin-of-error-calculator/>.

Para a análise das entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), nesse sentido, o estudo foi guiado por três fases: a pré-análise, a exploração do material, a inferência e a interpretação dos resultados.

A expansão da Educação Superior a Distância no Brasil

A expansão da Educação Superior a distância no Brasil tem seu início na década de 1990, orientada pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Pode-se afirmar que desde o início enfatizou-se características privatistas e aspectos neoliberais. Mas foi a partir dos primeiros anos do século XXI, com a economia aquecida, aumento da demanda de mão de obra qualificada, e de jovens para cursar Educação Superior é que se verificou grande expansão na oferta de cursos de graduação EaD, especialmente nas instituições privadas e oferta limitada de vagas nas instituições públicas. (Nascimento, 2011; Afonso, 2013).

Dante desse cenário o governo brasileiro passou a ampliar e implementar programas e políticas que pretendiam democratizar o acesso à Educação Superior. Destaca-se, nesse contexto, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); o Programa Universidade para Todos (ProUni); e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), e as recentes políticas de democratização do acesso à Educação Superior, sendo uma delas a Lei de Cotas nº 12.711 de 2012.

Pode-se afirmar que a EaD tem uma participação relevante no processo de expansão da Educação Superior, a modalidade foi regulamentada em 20 de dezembro de 1996, com o texto do artigo 80 da LDB 9.394/1996. Apesar de ser considerado inovador o texto apresenta uma limitação relativa à sua aplicabilidade, sendo temporal devido ao avanço tecnológico registrado desde a sua publicação. O Decreto nº 2.494 que regulamenta a modalidade é aprovado em 10 de fevereiro de 1998, apresenta progressos, entretanto, têm em seu texto definições confusas e conceitos inconsistentes sobre a modalidade a distância (Brasil, 1998).

Com um conceito reduzido sobre a EaD e seu foco mercadológico, o decreto foi revogado em dezembro de 2005, com a publicação do Decreto nº 5.622. O novo texto apresenta alguns avanços ao tornar mais claros os aspectos que definem a modalidade, apresentando melhores ensejos da sua aplicabilidade.

Também no ano de 2005 foi realizado, no mês de julho, o Fórum das Estatais pela Educação que impulsionou a criação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) regulamentado em 8 de junho de 2006, pelo Decreto nº 5.800. O programa surge com a finalidade de democratizar o acesso à Educação Superior por meio da interiorização das

ofertas de vagas, expandindo as ofertas de cursos em lugares do interior do país que não eram atendidos por cursos presenciais. Trata-se, portanto de um programa que pretende ampliar o acesso à Educação Superior, reduzindo desigualdades. O artigo 1º do decreto explicita sua finalidade:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (Brasil, p. 1, 2006).

Verificou-se, que o decreto apresenta como objetivo prioritário a oferta de cursos de licenciatura para formação inicial e continuada de professores, além de capacitar dirigentes, gestores e trabalhadores também da Educação Básica por meio de um Sistema Nacional de Educação Superior na modalidade a Distância.

Coerente com essa perspectiva, o Programa UAB passa a funcionar por meio de uma parceria entre o governo federal, que financia o programa, os municípios que sediam os polos de apoio presencial e as instituições que são responsáveis pela formação acadêmica. Verificou-se que, com mais de uma década de existência, o Programa UAB ainda apresenta uma série de problemas, entre eles: o alto percentual de evasão, a falta de infraestrutura dos polos, e o tipo de contrato de trabalho adotado para professores e tutores criticado pelas categorias e pesquisadores (Caetano, & Quaglia, 2014; Arruda, 2018).

Em consonância com outras políticas de acesso à Educação Superior, a UAB amplia o número de matrículas na Educação Superior; assim, no que diz respeito ao aspecto quantitativo a sua finalidade foi alcançada.

A Tabela 2 apresenta dados do Censo da Educação Superior sobre matrículas em cursos de graduação nos anos de 2007 e 2018 por rede e por modalidade, realizados pelo Inep.

Tabela 2 - Matrículas em cursos de graduação por rede e modalidade

Presencial e a distância				A distância	
Ano	Rede privada	Rede pública	Total	Total	%
2007	3.639.413	1.20.968	4.880.381	369.766	7,04%
2018	6.373.274	2.077.481	8.450.755	6.394.244	75,50%

Fonte: Brasil (2007; 2018).

Como se vê, em 2007 foram registradas 4.880.381 matrículas; naquele ano, a oferta de cursos de graduação EaD correspondia a 7,04% do total de matrículas. Em 2018, o

número total de matrículas chegou a 8.450.755, o que representa um aumento de 42,25%. Já em 2018, o número de matrículas na Educação Superior da rede pública correspondeu a apenas 24,6% de seu total, mas representa um aumento de 64,26% com relação ao ano de 2007. Verificou-se ainda em 2018, que o número de matrículas na modalidade EaD foi superior à modalidade presencial, atingindo 6.394.244 (75,5%). Pode-se afirmar que essa expansão da modalidade se deve, sobretudo, à rede privada que em 2018 correspondeu a 91,6% de todas matriculas na EaD (Brasil, 2007, 2018).

Mesmo com o aumento significativo de matrículas, a taxa de pessoas com 25 anos ou mais que possuía Educação Superior, em andamento ou completo, não ultrapassou os 19,3% até o ano de 2017 (Brasil, 2018). Como se vê, apesar da massificação do acesso à Educação Superior, essa expansão não foi suficiente para alcançar a maior parte dos jovens brasileiros que em tese deveriam ingressar no mercado de trabalho.

A Educação a Distância e a Inserção Profissional

O potencial da EaD para ampliação do acesso à Educação Superior é algo inquestionável, porém a qualidade da sua formação é algo que sempre foi posto em dúvida. Entretanto, não há evidências da sobreposição da qualidade da formação entre as modalidades. O fato é que a EaD passou a ser uma ou a única opção para quem almeja o diploma profissional e assim aumentar as suas condições de empregabilidade. Isso porque ela possibilita que o aluno estude de qualquer lugar e a qualquer momento, não dependendo assim de uma estrutura física pois, os objetos de aprendizagem estão disponíveis nas plataformas digitais por meio da internet.

Na pesquisa realizada com estudantes da EaD do Programa UAB em 2017, os principais fatores que contribuíram para sua desistência foram: dificuldade de conciliação trabalho/estudo (40,7%), dificuldade organização do tempo (26,9%), distância do polo (21,7%) e ausência de interação com tutoria (19,5%) (CAPES, 2017). De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, a média de idade de conclusão de cursos de graduação a distância é de 34 anos, o que representa 11 anos de diferença da mesma média na modalidade presencial, que é de 23 anos (Brasil, 2019).

Coerente com esse resultado, Arruda (2018) afirma que a conciliação do estudo, trabalho e outras tarefas está entre as principais causas para evasão na EaD. Para o autor, os estudantes da EaD possuem suas especificidades: a maioria está no mercado de trabalho, mas procura uma melhor colocação profissional.

Além dessas características, outro aspecto discutido é a capacidade de desenvolvimento da autonomia nos estudos. A autonomia é um atributo que permite a compreensão do conteúdo de ensino de modo mais independente, o que implica o

aluno ser capaz de estabelecer o seu processo de aprendizagem capaz de produzir conhecimento com mais facilidade, além de associar esse conhecimento com o contexto e também com a prática. Paulo Freire destacou a importância da autonomia no processo de ensino-aprendizagem, afirmando que “para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (Freire, 1996, p. 54).

E se para a inserção no mercado de trabalho tem sido exigido além do diploma, outras competências desenvolvidas para além dos conteúdos dos cursos de graduação. A EaD pode ser um importante diferencial para o egresso, pois ela traz consigo habilidades também desejadas pelo mercado de trabalho. Assim, “[...] frente à capacidade de adequação do profissional às necessidades e dinâmica do mercado, essa característica autônoma assume uma conotação proativa desse aluno egresso, sendo uma premissa para os currículos desejados pelo mercado” (Santana, 2013, p. 122).

Outro aspecto a se destacar é a indução do Programa na oferta de cursos de licenciatura voltados para a docência, privilegiando uma categoria profissional da classe trabalhadora. Segundo Nascimento (2011) e Arruda (2018) há uma intenção política no Programa que tem o objetivo de manutenção de uma classe trabalhadora e disponibilizar mão-de-obra barata. Podendo, desse modo, contribuir para manutenção da desigualdade social.

Destaca-se também a categoria qualidade da formação nos cursos de graduação EaD. Nesse sentido, sempre haverá indagações sobre a equivalência dos cursos na modalidade a distância e presencial. Já que possivelmente as particularidades impostas em ambas modalidades têm impactos na qualidade da formação dos estudantes. O MEC, por meio do artigo 80 da LDB de 1996 e o decreto 9.235 de 2017, garante a não distinção dos diplomas de alunos presenciais e a distância, mas não é possível garantir igualdade na formação, já que o aluno da EaD enfrenta limitações espaciais e temporais em sua experiência acadêmica e, de modo geral, não tem como usufruir de recursos que são disponibilizados nas instituições sedes dos cursos (Brasil, 1996, 2017).

Essas questões evidenciam demandas para o acompanhamento dos egressos de cursos de graduação EaD, afim de identificar dados sobre a qualidade da formação e da inserção profissional, identificando impactos socioeconômico vivenciados por eles.

O processo de acompanhamento dos egressos

O processo reflexivo sobre a inserção profissional possuí uma relação tensa com o campo científico, político, econômico e o social. Trata-se de uma questão que demanda estudo, sendo assim atividade fundamental para as IES.

Coerente com essa perspectiva a análise das trajetórias de formação e atuação profissional dos egressos não pode ser vista desvinculada do impacto educacional, social e político provocado pela atuação das IES na sociedade. (Lousada, 2005)

Além de contribuir para um melhor entendimento sobre a relação entre estudante, estado e mercado de trabalho, o acompanhamento de egresso é uma excelente ação, do campo da avaliação institucional que permite identificar as percepções dos egressos sobre a sua formação e assim estabelecer uma conexão entre essa formação e a sua ocupação profissional.

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

Parece que o desinteresse, ou até mesmo a desconfiança da comunidade acadêmica em relação a essa abordagem, pode ter sua origem na ideia, ainda presente em algumas pessoas, de que a universidade não deve se preocupar com a economia nem com as expectativas dos empregadores (Paul, 2015, p. 324).

Os motivos para o não acompanhamento dos egressos nas instituições do Brasil são diversos, mas a falta de uma política que incentive essa ação certamente contribui para morosidade nas práticas. Em 2012 foi apresentada no Segundo Encontro Nacional do Censo da Educação Superior uma pesquisa realizada pelo Inep, que tinha como tema central a Política Institucional de Avaliação do Egresso na Melhoria das IES. Os resultados desse estudo indicaram que, das 159 instituições pesquisadas, apenas cinco (3,1%) IES apresentaram instrumento de coleta de dados e análise dos resultados e/ou avaliação de egressos (INEP, 2012, p. 11).

Nesse sentido, O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) estabeleceu como critérios da avaliação institucional *in loco* a implantação de “Política e ações de acompanhamento dos egressos” e “Atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico”. Já na avaliação institucional interna o Sinaes estabeleceu como critério de avaliação o “Acompanhamento de egressos e criação de oportunidades de formação continuada” (Brasil, 2010, 2015).

Percepções dos egressos sobre a formação e inserção profissional

Nesse tópico, apresenta-se alguns dados obtidos por meio do survey e da entrevista sobre a formação e inserção profissional dos egressos. No que diz respeito ao perfil predominou o sexo feminino, com 77,62%, seguido do masculino, com 22,10%. Sobre a faixa etária, verificou-se predomínio de 34 a 40 anos, seguido de 41 a 48 anos, dado que atesta ser o público da EaD predominantemente adulto. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, a média de idade de conclusão de cursos de graduação a distância foi de 34 anos. O que difere da modalidade presencial cuja média foi 23 anos, como já mencionado (Brasil, 2019). No que diz respeito à cor e raça, 63,80% são declarantes preto ou pardos, seguido de 32,18% que se declararam brancos. Sobre a renda mensal, os dados atestam que 58,09%, recebiam, à época da pesquisa de 1 a 3 salários mínimos³, seguido de 17,33% que afirmaram receber de 3 a 5 salários mínimos. Quanto ao estado civil, 57,27% são casados, seguidos de 31,82% que afirmaram ser solteiros. Quanto ao tipo de escola cursada no Ensino Médio, de acordo com os dados, 82,77% afirmaram ter cursado em escolas públicas. Apenas 7,34% afirmaram ter cursado em escola privada.

Esses dados revelam que mais da metade dos egressos optaram pela continuidade dos estudos, resultado relevante, tendo em vista que a formação continuada é um fator preponderante no desenvolvimento profissional.

Perguntados sobre a motivo da escolha de um curso na modalidade a distância, alguns egressos revelaram que,

Optei pelo curso a distância por ser mais condizente com a minha realidade de mãe, de esposa, de filha. Meus pais moravam no interior e demandavam muita atenção por estarem idosos. Eu não teria condições de ficar indo para uma faculdade. Disponibilizar 5 horas para o ensino presencial, no horário determinado [...] eu vi a possibilidade de fazer a distância pela minha própria condição e pela possibilidade de organizar meu horário (Francis⁴, Coordenadora Pedagógica, 46 anos, Conselheiro Lafaiete-MG).

[...] Ou seja, eu não tinha essa oportunidade na universidade pública presencial com essa flexibilidade de horário [...] mas eu queria esse

³ Valores acima da média nacional, de acordo com o Censo do IBGE de 2018, a renda per capita (por pessoa) do Brasil é, em média, de R\$ 1.373,00 (Brasil, 2019).

⁴ Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

curso. Talvez não teria concluído na época em que conclui porque a dificuldade era muito grande, ser público e ser nessa modalidade fez toda diferença (Hélio, Professor, 43 anos, Governador Valadares-MG).

Como se vê, nos depoimentos a escolha pela modalidade a distância está associada ao perfil dos egressos e sua condição socioeconômica. Observou-se que os egressos optaram pela EaD devido à flexibilidade espaço-temporal, além de outros aspectos relativos a rotina pessoal, a possibilidade de conciliar trabalho e atividades familiares.

A Tabela 3 apresenta dados sobre o percentual de atuação profissional na área de formação. Como se vê, 63,84% atuam na área de formação, seguido de 20,46% que informaram não estar trabalhando na área atualmente e 15,71% informaram nunca ter trabalhado na área de formação do curso.

Tabela 3 - Percentual de atuação profissional na área

Cursos	Trabalho na área	Não trabalho atualmente	Nunca trabalhei
Geografia (B)	47,83%	30,43%	21,74%
Ciências Biológicas (L)	59,57%	27,66%	12,77%
Matemática (L)	61,29%	16,13%	22,58%
Química (L)	80,95%	9,52%	9,52%
Pedagogia (L)	69,54%	18,54%	11,92%
Média Geral	63,84%	20,46%	15,71%

Fonte: Dados da pesquisa (2019). Legenda: Licenciatura (L); Bacharelado (B).

Pode-se afirmar, com base nos dados que no curso de Geografia, os egressos enfrentaram desafios para serem inseridos na área de formação: 30,43% informaram que já trabalharam na área, mas não atualmente e 21,74% informaram nunca ter trabalhado na área de formação. O curso de Química destaca-se ao apresentar 80,95% dos egressos trabalhando na área de formação, seguido do curso de Pedagogia, com 69,54% dos egressos que afirmaram atuar na área de formação.

Sobre essa questão, Lousada e Martins (2005) entendem que é importante que as instituições formadoras acompanhem os egressos na sua atuação profissional e que a troca de informações entre as instituições de ensino e as instituições profissionais pode trazer benefícios para todos.

Os dados da Tabela 4 revelam predomínio de egressos atuando na área de educação, 60,13%, seguido da área administrativa, com 16,78% e da saúde com 11,18%, além de egressos nas áreas de meio ambiente, engenharias e indústria com percentuais inferiores.

Tabela 4 - Número de egressos por área de atuação profissional

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

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como se vê, esse resultado tem estreita relação com a finalidade da UAB, explicitada no Decreto nº 5.800 de 2006, que consiste em "oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica", e ainda prevê "oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios" (Brasil, 2006, p. 1).

A Tabela 5 apresenta dados sobre o início da atividade profissional. Como se vê, um percentual significativo de egressos, 43,52%, afirmaram ter iniciado durante o curso, 20,60% iniciaram com menos de um ano, seguido de 9,63% que iniciaram após 2 a 3 anos. Verificou-se ainda que 19,27% informaram, à época da pesquisa, não terem iniciado atividades profissionais.

Tabela 5 - Tempo para o início da atividade profissional

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

Fonte: Dados da pesquisa (2019). Legenda: Licenciatura (L); Bacharelado (B).

Constata-se que o curso de Matemática e o de Pedagogia foram aqueles que mais apresentaram egressos trabalhando até um ano de conclusão do curso. Verificou-se ainda que até o terceiro ano todos os cursos tiveram mais de 70% de egressos já inseridos na atividade profissional. Sobre essa questão, Belloni (2003) afirma que um programa de formação profissional deve ser avaliado pelo nível de empregabilidade e pela capacidade de gerar renda para os seus egressos.

Com base nos dados da Tabela 6, pode-se afirmar que a maior parte dos egressos, 68,32%, à época da pesquisa, estava atuando profissionalmente em setores públicos, predomina no curso de Química com 76,19%. O curso de Matemática apresenta o menor percentual, com 57,58%.

Tabela 6 - Tipo de organização da atividade profissional

Cursos	Setor privado	Setor público	Empregador/empresário	Autônomo	Outros
Geografia (B)	22,22%	60,00%	2,22%	6,67%	8,89%
Ciências Biológicas (L)	10,00%	72,00%	2,00%	2,00%	14,00%
Matemática (L)	21,21%	57,58%	0,00%	15,15%	6,06%
Química (L)	14,29%	76,19%	0,00%	4,76%	4,76%
Pedagogia (L)	13,64%	70,78%	1,95%	2,60%	11,04%
Média Geral	14,19%	68,32%	1,65%	4,62%	10,23%

Fonte: Dados da pesquisa (2019). Legenda: Licenciatura (L); Bacharelado (B).

Depoimento do egresso revela aspectos da inserção profissional na área da educação no setor público,

Após a Pedagogia EaD, pela minha bagagem e por eu ter uma formação melhor [...] passei no concurso municipal como coordenadora pedagógica em 3º lugar. Depois ainda efetivei na Rede Estadual de Minas Gerais como supervisora pedagógica. Mudei completamente a minha carreira, comecei a atuar como pedagoga na rede pública municipal. Tirei o 1º lugar no concurso municipal e estou efetiva na rede desde 2015 (Fátima, Diretora Escolar, 41 anos, Formiga-MG).

Perguntados sobre o nível de exigência requerido na atuação profissional em comparação a formação recebida, Tabela 7 - 63,92%, disseram que foi compatível com formação obtida no curso, 24,75% afirmaram ter sido inferior e apenas 12,03% consideraram o nível de exigência superior a formação obtida.

Tabela 7 - Nível de exigência na atuação profissional e formação no curso

Cursos	Compatível	Inferior	Superior
--------	------------	----------	----------

Geografia (B)	48,89%	33,33%	17,78%
Ciências Biológicas (L)	68,00%	24,00%	8,00%
Matemática (L)	62,50%	28,13%	9,38%
Química (L)	61,90%	28,57%	9,52%
Pedagogia (L)	66,45%	21,29%	12,26%
Média Geral	63,37%	24,75%	11,88%

Fonte: Dados da pesquisa (2019). Legenda: Licenciatura (L); Bacharelado (B).

Como se vê, no curso de Geografia 17,78% dos egressos consideraram que a exigência no campo da atuação profissional foi maior que a formação. Entretanto, foi o curso que teve maior percentual, 33,33% na categoria ‘inferior’. Ressalta-se que se trata de um curso de bacharelado e a variação pode ter relação com esta especificidade.

O depoimento que segue revela as percepções de egressos sobre esses aspectos,

Eu concluí minha graduação em 2012 e eu prestei o concurso público ainda nesse mesmo ano. E o que eu estava estudando foi de fundamental importância para minha aprovação, tanto é que eu não precisei estudar a parte porque o conteúdo da prova era o que eu estava nas disciplinas que eu estava fazendo. E hoje o conhecimento que eu adquiri, que é totalmente da área das biológicas, é 100% necessário para desenvolver o meu trabalho tanto na área de laboratório, quanto na área de ensino. (Leila, Técnica de Laboratório, 38 anos, Teófilo Otoni-MG).

Para Lousada e Martins (2005) é essencial que as instituições formadoras tenham clareza quanto ao perfil de profissionais que estão formando; isso implica, entre outros aspectos, ter um projeto formativo em sintonia com as habilidades e competências esperadas pela sociedade.

A Tabela 8 apresenta indicadores que enfatizam a articulação entre a formação obtida nos cursos e a atuação profissional. A média ponderada foi de 1 a 5, em que 1 representa péssimo e 5 ótimo. De modo geral, todos os critérios tiveram média ponderada alta. A mais baixa foi 3,70 referente às ‘atividades práticas consideradas insuficientes para o exercício profissional’. Já maior média ponderada foi 4,31 sobre a ‘contribuição do curso para o desenvolvimento da consciência ética no desenvolvimento do exercício profissional’.

Tabela 8 - Articulação entre formação e atuação profissional

Indicadores	Geog rafia (B)	Ciênc ias Bioló gicas (L)	Mate mática (L)	Quím ica (L)	Peda gogi a (L)	Médi a Pond erada
As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.	4,29	4,51	3,84	4,32	4,34	4,26
O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.	4,29	4,53	3,91	4,32	4,50	4,31
O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	3,57	4,09	3,35	4,32	4,30	3,92
As atividades práticas foram suficientes para a formação profissional.	3,02	3,80	3,25	4,26	4,20	3,70
O curso propiciou conhecimentos atualizados/contemporâneos em sua área de formação.	3,86	4,13	3,61	4,47	4,26	4,06
O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação.	2,54	4,23	3,97	4,33	4,52	3,91
Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.	3,51	4,31	3,88	4,47	4,34	4,10
Média ponderada geral	3,77	4,29	3,75	4,36	4,38	4,11

Fonte: Dados da pesquisa (2019). Legenda: Licenciatura (L); Bacharelado (B).

De acordo com a Tabela 8, o curso de Pedagogia foi o que obteve a melhor média ponderada geral, representado 4,38 nos aspectos que dizem respeito à articulação entre formação e atuação profissional. O indicador estágio supervisionado, aparece com 4,52. O menor percentual aparece no curso de Pedagogia para o indicador “propiciou conhecimentos atualizados/contemporâneos”. O curso de Matemática obteve a menor pontuação, 3,75 na articulação entre formação e atuação profissional. Nesse curso as atividades práticas foram consideradas insuficientes para formação e articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, sendo 3,25 e 3,35, respectivamente.

Verificou-se que o curso de Geografia apresentou destaque positivo no indicador “desenvolvimento da consciência ética no exercício profissional e na formação como cidadão e profissional”, obtendo a média ponderada de 4,29. Já o indicador “estágio supervisionado e a experiência diversificada para formação” teve 2,54. O curso de Química obteve a segunda melhor média ponderada geral, representada por 4,36, seguido pelo curso de Biologia, com 4,29.

Relacionados a esses indicadores, destaca-se os seguintes depoimentos:

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

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

Pode-se afirmar, com base nos dados obtidos no estudo que para alguns egressos faltaram conteúdos que preparassem para a atuação prática. Pode-se inferir que houve articulação entre formação e atuação profissional, mas não foi suficiente para atender as demandas dos desafios da prática profissional.

Como se vê, os resultados sobre a articulação entre formação e atuação profissional apresentam níveis relativamente positivos. Sobre a importância desse resultado, Belloni (2003) afirma que a efetividade social de um programa público de formação profissional tem relação direta com as necessidades técnicas e sociais do mundo do trabalho. Ou seja, a efetividade de cada um dos cursos deve ser avaliada em sintonia com o nível de resposta que a formação promove na atuação profissional do egresso.

A Tabela 9 apresenta indicadores sobre os efeitos da formação na prática profissional do egresso. Os critérios tiveram uma média ponderada de 1 a 4, em que 1 significava nenhum efeito e 4 muito efeito. De modo geral, todos os itens tiveram média ponderada acima de 2,5. O item mais baixo foi 2,85 referente à preparação para o trabalho em equipe. O item sobre preparação para agir de maneira empreendedora obteve 3,66, a maior média ponderada. Verificou-se que os itens embasamento teórico, autonomia e responsabilidade social obtiveram média próxima do total.

Tabela 9 - Efeitos da formação na prática profissional

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

Fonte: Dados da pesquisa (2019). Legenda: Licenciatura (L); Bacharelado (B).

Como se vê, sobre os efeitos da formação na prática profissional, o curso Pedagogia obteve a melhor média ponderada 3,57. Destacam-se os itens preparação para atuar com autonomia e formação para atuar com responsabilidade social, ambos com média ponderada de 3,82. Constatou-se, ainda, que o curso de Geografia obteve a menor média ponderada no indicador efeitos da formação na prática profissional, com 3,21, seguido pelos cursos de Matemática, Química e Ciências Biológicas, com as médias ponderadas de 3,25, 3,38 e 3,48, respectivamente.

Sobre esse resultado, Lousada e Martins (2005); Nunes e Alves (2018), lembram que com a prática no mercado de trabalho e o aprendizado adquirido nos cursos ofertados pelas instituições, os egressos se tornam uma importante referência para a avaliação institucional e podem oferecer informações relevantes para reformas curriculares que deverão ser implementadas.

A Tabela 10 apresenta dados sobre a satisfação quanto aos objetivos profissionais almejados com a escolha do curso, a partir do cruzamento de dados daqueles que apontaram o objetivo antes da formação e os benefícios alcançados.

Tabela 10 - Satisfação quanto aos objetivos e benefícios profissionais

Indicadores	Objetivo	Satisfação objetivo alcançado
Obteve melhores chances para conseguir trabalho/emprego	61,44%	76,12%
Aumentou o salário/renda	44,83%	72,81%
Obteve promoção no trabalho	17,24%	62,83%
Melhorou o desempenho do trabalho	29,78%	98,93%
Obteve nova colocação (no mercado)	36,36%	43,03%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Assim, os indicadores da Tabela 10 têm relação direta com a capacidade de empregabilidade dos egressos, o que implica, além de conseguir emprego, a habilidade de mantê-lo ou obter benefícios no campo profissional (Fragoso, Valadas, & Paulos, 2019). Como se vê, o índice de satisfação foi alto, exceto no critério obteve nova colocação no mercado de trabalho. Destaque para “melhorou no desempenho do trabalho”, mais de 29% pretendiam alcançar esse objetivo por meio da formação, quase todos, 98,93 disseram ter melhorado o desempenho no trabalho, já os que pretendiam “obter melhores chances para conseguir trabalho/emprego” 76,12% obtiveram o resultado. Já aqueles que desejaram aumento no salário/renda e ou alguma promoção no trabalho, 72,81% e 62,83%, conseguiram respectivamente.

Sobre os resultados apresentados por programas de formação profissional, Belloni (2003) afirma que os critérios de avaliação desses programas devem dar ênfase às dimensões sociais e estar focados nos interesses e demandas dos trabalhadores. Coerente com essa perspectiva, um programa de democratização do acesso à Educação Superior só fará sentido se o beneficiado social e economicamente for o egresso, ou seja, o profissional.

A Tabela 11 apresenta dados sobre a satisfação financeira. Verificou-se que em média 62,05% dos egressos afirmaram ter satisfação financeira mediana obtida por meio do curso.

Tabela 11 - Grau de satisfação financeira

Cursos EaD	Alto	Médio	Baixo
Geografia (B)	15,56%	68,89%	15,56%
Ciências Biológicas (L)	12,00%	60,00%	28,00%
Matemática (L)	6,06%	63,64%	30,30%
Química (L)	14,29%	66,67%	19,05%

Pedagogia (L)	14,29%	59,74%	25,97%
Média Geral	13,20%	62,05%	24,75%

Fonte: Dados da pesquisa (2019). Legenda: Licenciatura (L); Bacharelado (B).

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

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

Perguntados sobre a perspectiva profissional, verificou-se na Tabela 12 que 44,41% dos egressos tinham boa expectativa em relação à área de formação. Já 22,37% consideravam razoável a possibilidade de obter melhorias profissionais e 17,11% afirmaram ter perspectivas ótimas no campo profissional.

Tabela 12 - Perspectiva profissional

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

Fonte: Dados da pesquisa (2019). Legenda: Licenciatura (L); Bacharelado (B).

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

Considerações Finais

Ao concluir este estudo, torna-se importante retomar o objetivo desta pesquisa, a saber: investigar as percepções dos egressos dos cinco cursos de graduação ofertados na modalidade a distância, identificando dados sobre qualidade da formação e inserção profissional.

A partir de uma abordagem sócio-histórica, procurou-se verificar como se deu a implantação dos cursos de graduação a distância. Para tanto, utilizou-se como base o percurso regulatório da EaD no Brasil associado aos fatores políticos e sociais, no âmbito da Educação Superior. Considerou-se fundamental para a pesquisa analisar a EaD pelo prisma das políticas públicas educacionais.

Constata-se a existência de questionamentos sobre a qualidade dos cursos de graduação a distância, de modo geral, motivadas pela falta de conhecimento da modalidade e pela oferta precária por muitas instituições pouco comprometidas com a qualidade do ensino. Este estudo atesta que existem experiências bem-sucedidas de instituições comprometidas com um projeto de Educação Superior a distância de qualidade e, portanto, em muitas instituições públicas a EaD significou oportunidades de inclusão educacional.

Finalmente, esta pesquisa evidencia demandas de novos estudos que venham preencher lacunas presentes nesse campo. Nessa perspectiva, torna-se relevante investigar políticas públicas de democratização do acesso à Educação Superior a Distância ofertadas por instituições subsidiadas pelo Programa UAB, a fim de verificar outras experiências bem-sucedidas e além disso, identificar processos de institucionalização da EaD por instituições públicas.

Espera-se que este estudo estimule novas pesquisas sobre a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e mobilize investimentos e institucionalização da modalidade, que poderá ser importante instrumento de acesso e democratização do ensino público de qualidade.

Referências

- ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. (2017). Censo EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Curitiba: InterSaberes.
Disponível em:
http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 13 de dezembro de 2018.
- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-284. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200003>

- Arruda, E. P., & Arruda, D. E. P. (2015). Educação à distância no Brasil: Políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. *Educação em Revista*, 31(3). <https://doi.org/10.1590/0102-4698137133>
- Arruda, E. P. (2018). Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). *Educação*, 43, 823-842. <https://doi.org/10.1590/0102-4698137133>
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- Bastos, A. T., Nunes, J. B. C., & Freitas, A. A. F. (2014). Educação para a sustentabilidade em cursos de graduação a distância: Análise de uma IES pública do Nordeste do Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(3), 147-163. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1000>. Acesso em: 2 de maio de 2021.
- Belloni, M. L., et al. (2003). Metodologia de avaliação em políticas públicas: Uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 24 de junho de 2020.
- Brasil. (1998). Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de fevereiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm. Acesso em: 24 de junho de 2020.
- Brasil. (2005). Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro. Disponível em: <https://bitlyli.com/jOgL3>. Acesso em: 24 de junho de 2020.
- Brasil. (2006). Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de junho. Disponível em: <https://bitlyli.com/XCFxM>. Acesso em: 24 de junho de 2020.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009). Censo da Educação Superior 2007. Brasília. Disponível em: <https://bitlyli.com/ELHr7>. Acesso em: 24 de junho de 2020.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). Censo da Educação Superior 2017. Brasília. Disponível em: <https://bitlyli.com/BSnPs>. Acesso em: 24 de junho de 2020.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). Censo da Educação Superior 2018. Brasília. Disponível em: <https://bitlyli.com/ybHES>. Acesso em: 24 de junho de 2020.
- Brasil. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. (2015). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância. Brasília.
- Caetano, F. S. C., & Quaglia, I. (2014). A utilização da ferramenta Moodle em cursos presenciais em uma instituição de ensino superior. *EAD em Foco*, 4(2).
- CAPES. (2017). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório de gestão do exercício de 2016. Brasília: MEC/CAPES. Disponível em: <https://bitlyli.com/kuGXy>. Acesso em 24 de junho de 2020.
- Corradi, W. J. B., Quirino, R., & Machado, M. R. L. (2013). Resultados, desafios e perspectiva do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito da UFMG. In F. S. R. Fidalgo et al. (Orgs.), *Educação a distância: meios, atores e processos* (Vol. 1, pp. 163-182). Belo Horizonte: Editora CAED-UFMG.
- Fragoso, A., Valadas, S. T., & Paulos, L. (2019). Ensino superior e empregabilidade: percepções de estudantes e graduados, empregadores e acadêmicos. *Educação e Sociedade*, 40, e0186612.

- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, S. S., Pereira, C. M., & Corradi, W. J. (2017). Relatório de avaliação institucional dos cursos a distância. Belo Horizonte: Centro de Apoio à Educação a Distância da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Gomes, S. S., Pereira, C. M., Corradi, W. J., & Machado, M. R. L. (2016). Avaliação institucional nos cursos de graduação a distância: experiências, desafios e perspectivas. In Anais do 13º Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e 2º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância (Vol. 1, pp. 1000-1014). São João del-Rei: Editora UFSJ.
- INEP. (2015). Política institucional de integração e de avaliação do egresso na melhoria da IES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília. Disponível em: <https://bitlyli.com/L5cJz>. Acesso em 24 de junho de 2020.
- Lousada, A. C. Z., & Martins, G. A. (2005). Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. Revista Contabilidade & Finanças, 16(37), 73-84.
- Nascimento, A. F. (2011). Educação a distância e fetichismo tecnológico: Estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil (Tese de doutorado, Universidade Federal do Maranhão).
- Nunes, P. M., & Alves, R. C. (2018). Perfil de distribuição dos egressos do curso de graduação em Ciências Econômicas EaD/UFSC/UAB. Revista Gestão Universitária, 9.
- Paul, J.-J. (2015). Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. Cadernos CRH, 28(74), 309-326.
- Rezende, P. A. O. S. (2017). Discursos e práticas que embaçam/embasam o Taylorismo nos cursos de pedagogia a distância na Universidade Aberta do Brasil (Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais). Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RezendePA_1.pdf. Acesso em 14 de janeiro de 2020.
- Santana, O. A. (2013). Alunos egressos das licenciaturas em EAD (consórcios setentrionais e UAB: 2001-2012), sua empregabilidade e absorção pelo mercado. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, 12, 119-130. Disponível em: <https://bitlyli.com/y1w8d>. Acesso em 24 de junho de 2020.
- Veloso, B. G., Mill, D., & Monteiro, M. I. (2019). Docência, educação a distância e tecnologias digitais: um estudo bibliométrico. Revista Eletrônica de Educação, 13(1), 319-335. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2167>. Acesso em 1º de maio de 2021.

ABSTRACT:

In the context of the expansion of Higher Education, Distance Education (DE) has become a reality, enabling the democratization of education over the years. This article presents research results on the perceptions of former students from five DE undergraduate courses offered by a federal public institution. The study aimed to identify data on professional integration into the job market. The methodology included literature review, document analysis, secondary data from institutional assessment, and field research, online surveys, and interviews. The results indicated challenges in initial professional integration, positive evaluation of the education received, and the need to overcome obstacles to ensure quality DE.

KEYWORDS: Higher Education; Distance Learning; Egresses; Education; Professional Insertion.

RESUMEN:

En el contexto de la expansión de la Educación Superior, la Educación a Distancia (EaD) se ha convertido en una realidad, posibilitando la democratización de la educación a lo largo de los años. Este artículo presenta resultados de investigación sobre la percepción de ex alumnos de cinco cursos de grado EaD ofrecidos por una institución pública federal. El estudio buscaba identificar datos sobre la inserción profesional en el mercado laboral. La metodología incluyó revisión de literatura, análisis documental, datos secundarios de evaluación institucional y encuestas en línea y entrevistas. Los resultados indicaron desafíos en la inserción profesional inicial, evaluación positiva de la formación recibida y la necesidad de superar obstáculos para garantizar una EaD de calidad.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza Superior, Educación a Distancia, Egresos, formación, inserción profesional.