

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO (POGE)**

**DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: AS
CONTRIBUIÇÕES DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
E NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS**

Ivanise Melo de Souza

Brasília – DF
Novembro/2025

IVANISE MELO DE SOUZA

**DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: AS
CONTRIBUIÇÕES DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
E NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação (FE) como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação, com área de concentração na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE) sob a orientação da Prof^ª. Dra Adriana Almeida Sales de Melo

Brasília – DF
Novembro /2025

IVANISE MELO DE SOUZA

Democratização do Ensino Superior a distância: as contribuições do Sistema Universidade Aberta do Brasil na formação de professores na Universidade de Brasília e na Universidade Estadual de Montes Claros

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Liliane Campos Machado
Presidente-UnB

Prof^a. Dra. Janaina Angelina Teixeira
Examinador – UnB

Prof. Dr. Antônio Carlos Soares Martins
Examinador– IFNMG

Prof. Dr. Robson Vila Nova Lopes
Examinador – UFT

Prof^a. Dra. Fabia Magali Santos Vieira
Suplente– Unimontes

Brasília, DF
Novembro/2025

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pelas conquistas nesta caminhada: “Em tudo, daí graças.”

Aos meus pais (*In memoriam*), que, mesmo ausentes, estiveram presentes no meu coração. Aos meus filhos Thaís Emanuelle e Guilherme Matheus, pelo apoio e compreensão da minha ausência nos períodos de estudo. Amo vocês!

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo, pelo apoio pelo acolhimento, profissionalismo e orientações que possibilitaram a “reconstrução” de conhecimentos imprescindíveis para a conclusão desta tese.

Aos meus companheiros Maircon, Ramony, Bernarda, Waneuza, que contribuíram significativamente nas diversas etapas desta trajetória.

Aos colegas e professores do doutorado, em especial Prof^a. Dra. Claudia Pato, que contribuíram muito na minha formação.

Aos meus colegas da Unimontes, principalmente do Departamento de Estágios e Práticas Escolares pelo incentivo, apoio e companheirismo nesta jornada.

Aos egressos do Curso de Pedagogia, que responderam ao questionário e contribuíram para a realização desta pesquisa.

À Coordenação da UAB/UnB e UAB/Unimontes e à Coordenação do Curso de Pedagogia e coordenadores de polos pelo apoio na realização da pesquisa.

Aos professores integrantes da Banca Examinadora, Prof^a. Dra. Liliane Campos, Prof^a. Dra. Fabia Magali Vieira, Prof^a. Dra. Janaina Angelina Teixeira, Prof. Dr. Robson Vila Nova Lopes e Prof. Dr. Antônio Carlos Soares Martins, que foram escolhidos com muito carinho. Gratidão pela leitura atenciosa da tese, pelo diálogo e pelas contribuições neste estudo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), pelo apoio financeiro à pesquisa.

A todos que contribuíram para a concretização deste sonho, muito obrigada!

RESUMO

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2006, ampliou o acesso ao Ensino Superior e contribuiu para a formação e profissionalização de professores. No entanto, a Educação a Distância é marcada por contradições e enfrenta desafios relacionados à qualidade da formação, infraestrutura, institucionalização e valorização dos professores. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo analisar as políticas públicas de democratização do Ensino Superior, tendo como foco central o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e suas contribuições na formação inicial e desenvolvimento profissional docente de egressos do Curso de Pedagogia, no período de 2013 a 2018, na Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Montes Claros. Metodologicamente, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, optando pelo estudo comparado do Sistema UAB em duas universidades públicas brasileiras, com revisão de literatura, análise documental e aplicação de questionários a egressos dos cursos de Pedagogia a distância da UnB e Unimontes. A revisão de literatura possibilitou a construção de um referencial teórico com base em autores relevantes que discutem temáticas referentes às principais políticas públicas de democratização do Ensino Superior, com ênfase na Educação a Distância; a relação educação e trabalho na sociedade capitalista, os aspectos históricos, políticos e sociais que permeiam o desenvolvimento da Educação a Distância no contexto nacional e internacional, os aspectos legais da Educação a Distância no Brasil e a formação de professores na modalidade de Educação a Distância, principalmente por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Na análise documental, foram analisados os principais documentos que regulam a Educação a Distância no Brasil, contextualizado o processo de implantação e implementação do sistema UAB na UnB e Unimontes e a proposta de formação inicial de professores contemplada nos projetos pedagógicos do curso. Como instrumento de coleta de dados sobre egressos, foi utilizado o questionário. Embora a devolutiva dos questionários tenha sido limitada, os dados coletados, somados à análise dos projetos pedagógicos e documentos institucionais, permitiram compreender o perfil sociodemográfico dos egressos e suas percepções sobre as contribuições do sistema UAB na formação e desenvolvimento profissional docente. Os dados enfatizam que a Educação a Distância proporcionou aos egressos oportunidades de formação superior, inserção no mercado de trabalho, melhoria das condições de trabalho, renda e acesso aos conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao exercício do magistério, sendo a maioria deles atuante na Educação Básica. A percepção geral dos egressos confirma a importância social do sistema UAB na democratização do Ensino Superior e suas contribuições na formação inicial e desenvolvimento profissional docente, defendendo a necessidade de continuidade e fortalecimento de políticas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência, a qualidade da formação e o acompanhamento da trajetória de formação e profissional dos egressos após a conclusão do curso. Os resultados desta pesquisa demonstram que o sistema UAB, em parceria com os entes federados, constitui-se uma política pública estratégica que favorece a democratização do Ensino Superior e o atendimento da demanda de formação de professores em nível superior nas universidades públicas brasileiras.

Palavras-chave: Democratização do Ensino Superior a Distância, Formação de professores, Sistema Universidade Aberta do Brasil, Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Montes Claros.

ABSTRACT

The Open University of Brazil System (UAB), created in 2006, expanded access to Higher Education and contributed to the training and professionalization of teachers. However, Distance Education is marked by contradictions and faces challenges related to the quality of training, infrastructure, institutionalization, and the appreciation of teachers. From this perspective, this research aims to analyze public policies for the democratization of Higher Education, focusing on the Open University of Brazil System (UAB) and its contributions to the initial training and professional development of graduates from the Pedagogy Course, in the period from 2013 to 2018, at the University of Brasília and the State University of Montes Claros. Methodologically, this research adopted a qualitative approach, choosing a comparative study of the UAB System in two Brazilian public universities, with literature review, documentary analysis, and the application of questionnaires to graduates of distance Pedagogy courses at UnB and Unimontes. The literature review enabled the construction of a theoretical framework based on relevant authors who discuss themes related to the main public policies for the democratization of Higher Education, with emphasis on Distance Education, the relationship between education and work in capitalist society, the historical, political, and social aspects that permeate the development of Distance Education in national and international contexts, the legal aspects of Distance Education in Brazil, and teacher training in the Distance Education modality, mainly through the Open University of Brazil System. In the documentary analysis, the main documents that regulate Distance Education in Brazil were examined, the process of implementation of the UAB system at UnB and Unimontes was contextualized, and the proposal for initial teacher training contemplated in the pedagogical course projects was analyzed. As a data collection instrument about graduates, the questionnaire was used. Although the return of the questionnaires was limited, the collected data, added to the analysis of pedagogical projects and institutional documents, allowed an understanding of the sociodemographic profile of graduates and their perceptions of the contributions of the UAB system in teacher training and professional development. The data emphasize that Distance Education provided graduates with opportunities for higher education, entry into the labor market, improvement of working conditions, income, and access to the knowledge, competencies, and skills necessary for the teaching profession, with most of them working in Basic Education. The general perception of the graduates confirms the social importance of the UAB system in the democratization of Higher Education and its contributions to initial teacher training and professional development, advocating the need for the continuity and strengthening of policies that ensure not only access, but also permanence, quality of training, and follow-up of the educational and professional trajectory of graduates after course completion. The results of this research demonstrate that the UAB system, in partnership with federal entities, constitutes a strategic public policy that promotes the democratization of Higher Education and meets the demand for teacher training at higher education level in Brazilian public universities.

Keywords: Democratization of Distance Higher Education, Teacher training, Open University of Brazil System, University of Brasília, State University of Montes Claros.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma da Estrutura Organizacional do CEAD/UnB

Figura 2 - Polos da UAB-UnB

Figura 3 - Organograma da Estrutura Organizacional da UAB/Unimontes

Figura 4 - Mapa de polos da UAB/Unimontes

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Benefícios obtidos pelos egressos após a conclusão do curso

Tabela 2 - Motivos que levaram os egressos a escolher um curso na modalidade de educação a distância ofertado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil na UnB e Unimontes

Tabela 3 - Os motivos predominantes da escolha do Curso de licenciatura em Pedagogia a distância

Tabela 4 - Opiniões dos egressos sobre a estrutura e dinâmica de funcionamento do curso de licenciatura em Pedagogia a distância na UnB e Unimontes

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – 2012-2022

Gráfico 2 - Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – 2008-2018

Gráfico 3 - Número de Concluintes em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino – 2008-2018

Gráfico 4 - Número de Inscritos, aprovados e remanescentes nos processos seletivos do curso de licenciatura em Pedagogia na UnB e Unimontes/2013

Gráfico 5 - Cor/Raça

Gráfico 6 - Comparativo do nível de escolaridade dos egressos antes e após a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia a distância na UnB e Unimontes

Gráfico 7 - Vínculo empregatício atual dos egressos de licenciatura em Pedagogia a distância na UnB e Unimontes

Gráfico 8 - Renda mensal dos egressos antes e após a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia a distância na UnB e Unimontes

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução histórica da Educação a Distância no mundo

Quadro 2 - Modelos organizacionais de EAD

Quadro 3 - Gerações de Educação a Distância

Quadro 4 - Principais marcos legais da Educação a Distância no Brasil no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

Quadro 5 - Principais marcos legais da Educação a Distância no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)

Quadro 6 - Principais marcos legais da Educação a Distância no governo de Dilma Rousseff (2011-2016)

Quadro 7 - Principais marcos legais da Educação a Distância no governo de Michel Temer (2016 a 2018)

Quadro 8 - Matrículas na modalidade a distância por categoria administrativa no período de 2002 a 2018

Quadro 9 - Quantitativos de polos da UAB nas regiões geográficas do Brasil

Quadro 10 - Cursos e vagas UAB/UnB, no período de 2006 a 2018

Quadro 11 - Os Cursos da UAB/Unimontes, no período de 2007 a 2018

Quadro 12 - Quantitativo de vagas e cursos ofertados em processos seletivos da UAB na Unimontes e UnB nos polos de Educação a Distância

Quadro 13 - Vagas do curso de licenciatura em Pedagogia na Modalidade de Educação a Distância na UnB/UAB-2013

Quadro 14 - Vagas do curso de licenciatura em Pedagogia na Modalidade de Educação a Distância na Unimontes/UAB- 2013

Quadro 15 - Os principais marcos legais da formação de professores no Brasil

Quadro 16 - Fluxo Curricular do Curso de licenciatura em Pedagogia de Pedagogia UAB/UnB

Quadro 17 - Descrição dos Recursos Humanos da UAB/UnB

Quadro 18 - Núcleos/Dimensões Formadores e disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia UAB/Unimontes

Quadro 19 - Descrição dos Recursos Humanos da UAB/Unimontes

Quadro 20 - Nível de satisfação dos egressos do Curso de licenciatura em Pedagogia a distância na UnB e Unimontes

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
Abed	Associação Brasileira de Educação a Distância
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
Basis	Banco de avaliadores
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
Cead	Centro de Educação a Distância
CECIERJ	Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
CEMF	Centro do Ensino Médio e Fundamental
Cespe/UnB	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Cotec	Comissão Técnica de Concursos
EAD	Educação Aberta Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Fadenor	Fundação de apoio ao desenvolvimento do Ensino Superior no Norte de Minas-
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Forumdir	Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas do País
FUNM	Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior

Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IUB	Instituto Universal Brasileiro
IPAE	Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação
IPES	Coordenador de curso nas instituições públicas de Ensino Superior
IRDEB	Rádiodifusão Educativa da Bahia
IUB	Instituto Universal Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sinead	Sistema Nacional de Educação a Distância
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sisu.	Sistema de Informações Unificadas
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Final de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Unar	Universidade do Ar
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Proposições e contexto histórico do objeto de pesquisa	19
Questões e objetivos de investigação.....	22
Procedimentos metodológicos	27
1 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	35
1.1 Políticas públicas educacionais no Brasil.....	35
1.2 Educação e trabalho: relações e contradições.....	45
1.3 Políticas públicas de democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil.....	54
2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO SUPERIOR: TEXTOS E CONTEXTOS	71
2.1 Educação a Distância no contexto mundial: os condicionantes sócio-históricos.....	71
2.2. Educação a Distância no Brasil: uma retrospectiva histórica	83
2.3 Os aspectos normativos e legais da Educação a Distância no Brasil	94
2.3.1. Marcos legais da educação a distância no Governo de Fernando Henrique Cardoso	97
2.3.2 Marcos legais da educação a distância no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2010).....	109
2.3.3 Principais marcos legais no governo Dilma Rousseff (2011-2016).....	122
2.3.4 Principais marcos legais no governo Michel Temer (2016 a 2018).....	128
2.4 Educação a Distância no contexto da expansão da Educação Superior no Brasil.....	136
3 O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NO CONTEXTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA UNB E NA UNIMONTES	145
3.1 Educação a Distância: A expansão e democratização do Ensino Superior por meio do Sistema UAB na UnB e na Unimontes	145
3.2 O sistema Universidade Aberta do Brasil: os processos seletivos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade de Educação a Distância na UnB e na Unimontes	159

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL EM QUESTÃO..	168
4.1 Formação de professores no Brasil: os principais marcos históricos e legais	168
4.1.1 Formação de professores na modalidade de Educação a Distância: possibilidades e controvérsias.....	179
4.2 Formação de professores: o curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância em foco	182
4.2.1 A Formação de professores no âmbito do Sistema UAB na UnB: uma análise do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia	185
4.2.2 A Formação de professores no Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia no âmbito do Sistema UAB na Universidade de Estadual de Montes Claros	199
5 O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA: AS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNB E UNIMONTES	215
5.1 As contribuições do Sistema Universidade Aberta do Brasil na formação e desenvolvimento profissional docente	215
5.1.2 O perfil sociodemográfico dos egressos do Curso de licenciatura em Pedagogia do Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB na UnB e na Unimontes	217
5.1.3 Nível de escolaridade dos egressos do Curso de Pedagogia do Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB na UnB e na Unimontes.....	218
5.1.4 Atividades econômicas dos egressos do curso de Pedagogia do Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB na UnB e na Unimontes	221
5.1.5 Percepções dos egressos sobre o curso de licenciatura em Pedagogia da UAB na UnB e na Unimontes.....	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
REFERÊNCIAS	258
APÊNDICE	

INTRODUÇÃO

Proposições e contexto histórico do objeto de pesquisa

A educação é um fenômeno social total em suas contradições e mediações, que realiza-se como prática social e que também perpassa os processos formativos da humanidade em determinados contextos históricos. A educação se materializa por meio das políticas públicas educacionais e pela intervenção do Estado na garantia do direito à educação para todos os cidadãos nos diferentes segmentos da sociedade. As políticas públicas educacionais no Brasil “não podem ser compreendidas fora do contexto de sua inserção no mundo capitalista, uma vez que estão impregnadas pelas concepções e relações desse modo de produção” (Paro, 2013, p. 165). As políticas educacionais “dizem respeito à medida que o poder público toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação”. (Saviani, 2005, p. 29).

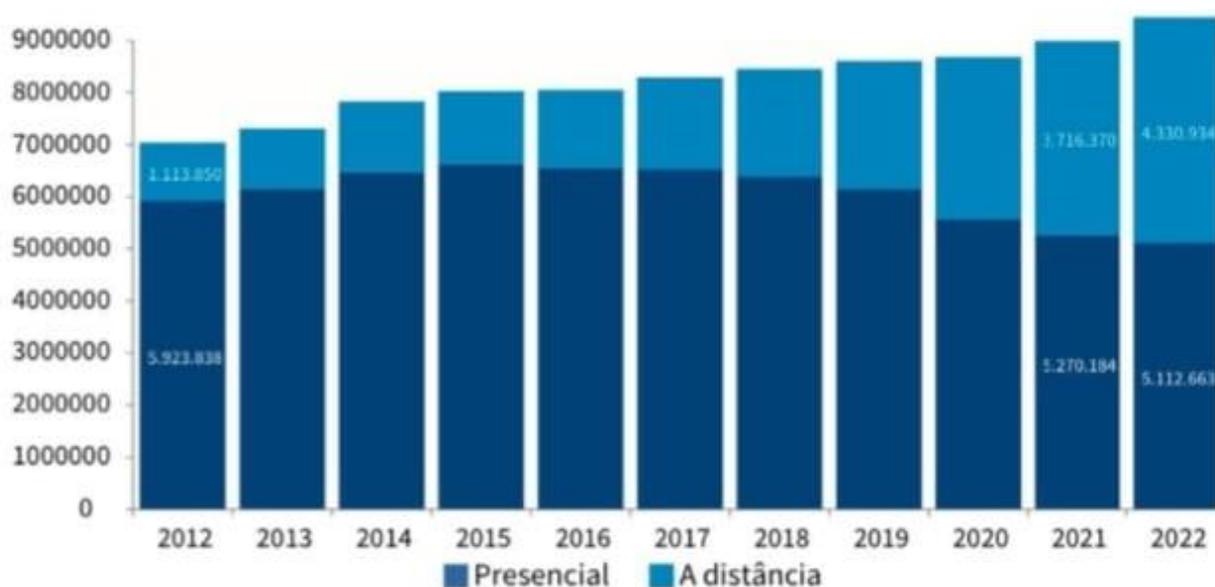
A busca da sociedade pelo direito à educação “se expandiu para o acesso à Educação Superior, em concomitância com as novas necessidades de formação profissional decorrentes dos movimentos da globalização e também da ampliação acelerada das novas tecnologias de informação e comunicação” (Melo, 2020, p 34). No atendimento à demanda do acesso ao Ensino Superior, neste estudo, entende-se que as políticas públicas de educação superior têm como objetivo garantir o direito da população à educação, reduzir as desigualdades educacionais raciais e sociais no país, promover a igualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior aos grupos excluídos dos processos educacionais no Brasil, além de preconizar a melhoria no nível de renda e na qualidade de vida da população. Os organismos internacionais exercem influências nas políticas públicas educacionais de Ensino Superior no Brasil.

O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), tem algumas ações direcionadas para o Ensino Superior, dentre elas: Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Programa Universidade para Todos (ProUni), o Sistema de Reservas de Vagas, o Exame Nacional do Ensino Médio, (Enem) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltada para a democratização do Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância (Dourado, 2008).

No contexto de expansão do Ensino Superior, a Educação a Distância torna-se, em seu discurso, um agente de democratização do acesso a esse ensino, aliada a políticas públicas de educação que visam garantir o direito à educação superior à população em todas as regiões geográficas do Brasil, gerar empregabilidade e desenvolvimento social e econômico do país. A Educação a Distância tem sua base na ideia de democratização do acesso à educação em diferentes níveis e modalidades de ensino numa perspectiva de educação permanente e emancipatória.

A tendência de crescimento da Educação a Distância se confirma a cada dia no cenário nacional. De acordo com os dados do Censo de Educação Superior do INEP (2022) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), há mais vagas ofertadas na Educação a Distância, pelas instituições de educação superior, do que em cursos presenciais. Em 2022, o número de matrículas na modalidade a distância atingiu mais de 4 milhões, o que 45,9% do total de matrículas efetivadas em cursos de graduação. Entre 2012 e 2022, houve um aumento de matrículas de cursos de graduação a distância de 288,8%, enquanto que, na modalidade presencial, teve um decréscimo de -13,7% no número de matrículas. O gráfico abaixo demonstra o crescimento da Educação a Distância no país:

Gráfico 1 – Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – 2012-2022



Fonte: Inep, Notas estatísticas do Censo da Educação Superior (2022).

Outro destaque na modalidade a distância é a formação de professores. Os dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2018) demonstram que pela primeira vez, o número de alunos matriculados em cursos de licenciatura, na modalidade a distância (50,2%), superou o daqueles que estão em cursos presenciais (49,8%). Tanto na rede pública como na rede privada, cursos de formação de docentes à distância são os que têm mais alunos. Enquanto que os dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2022) demonstram que as matrículas em cursos de licenciatura a distância representam 64,2%, e os cursos de licenciatura presencial representam 35,8% do total de matrículas.

Dessa forma, a Educação a Distância desponta como uma aliada nas políticas públicas de formação de professores adotadas pelo Estado, essas políticas devem possibilitar ações que visam a uma formação inicial e continuada de qualidade, que contribuam efetivamente para a profissionalização docente e a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, associadas às condições adequadas de trabalho, carreira e salário dos docentes que atuam na Educação Básica. A formação de professores na modalidade a distância deve possibilitar a articulação dos aspectos filosóficos, sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos que contribuam efetivamente na formação inicial e no desenvolvimento profissional docente que constitui “um processo individual e coletivo que se concretiza no espaço de trabalho do professor e que contribui para a apropriação e/ou revisão de concepções e práticas pedagógicas” (Veiga, 2012, p. 16).

Dentre as políticas públicas de formação de professores na modalidade a distância, destaca-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que se constitui como uma política pública educacional, com características de um programa de governo, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, cujos objetivos estão estabelecidos no parágrafo único do artigo 1º:

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

- I – Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II – Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV – Ampliar o acesso à educação superior pública;
- V – Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI – Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância e
- VII – Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de Educação a Distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (Brasil, 2006)

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com a finalidade ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da Educação a Distância, no atendimento a novas demandas educacionais no âmbito nacional. O Sistema UAB busca parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio de polos de apoio presencial em localidades estratégicas, e incentiva o desenvolvimento de municípios com baixo índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹(Brasil, 2019).

A UAB trouxe mudanças significativas para as universidades. No entanto, discutem-se as consequências dessa experiência na incorporação orgânica e existência da Educação a distância nas IES, movidos pelas contradições imanentes a Educação a distância no país. No processo de incorporação da Educação a distância nas universidades, devem ser analisadas as relações de reciprocidade, os elementos opostos e interdependentes e a visão do modelo UAB como representação da modalidade de educação a distância (Mill; Veloso, 2021), considerando que muitas vezes, a UAB se torna sinônimo de Educação a Distância nas Universidades.

Questões e objetivos de investigação

Muitas pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de dimensionar o papel da Educação a Distância e do Sistema Universidade Aberta do Brasil na democratização do acesso ao Ensino Superior e formação inicial de professores na modalidade de Educação a distância nas universidades públicas. Na revisão de literatura, foi realizado um levantamento de materiais bibliográficos referentes a artigos científicos, livros, teses e dissertações, na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Pode-se constatar que as pesquisas que analisam concomitante as políticas públicas de democratização do Ensino Superior e a formação inicial de professores na modalidade de Educação a Distância, por meio do Sistema UAB, são ainda incipientes no contexto nacional. Esse fator evidencia a demanda de

¹Informações obtidas no endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br>.

pesquisas que contemplam a análise das contribuições do sistema UAB na democratização e expansão do Ensino Superior e na formação e desenvolvimento profissional docente dos egressos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade de Educação a Distância nas universidades públicas brasileiras.

A realização de pesquisas que contemplam o acompanhamento dos egressos após a conclusão dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade de Educação a Distância possibilita a análise das contribuições desses cursos na formação inicial, inserção e atuação dos egressos na área educacional, mediante as relações estabelecidas entre a realidade e os sujeitos envolvidos no processo educativo, no contexto social, mediada pela universidade. Pesquisar egressos implica, em certa medida, em avaliar políticas públicas entre formação e trabalho.

O estudo sobre egressos guarda interesse estratégico para aqueles que formulam ou gerenciam as políticas públicas de trabalho e educação, bem como para as instituições responsáveis pela formação (gestores de políticas públicas, para gestores universitários e professores-pesquisadores envolvidos na gestão das formações ofertadas e para pesquisadores do campo trabalho e educação), no que eles nos permitem tirar orientações com o objetivo de: co-construir instrumentos de acompanhamento e favorecer a cooperação mercado-escola em um patamar mais arrojado; integrar objetos novos fazendo avançar a pesquisa sobre desenvolvimento profissional; criar grupos de pesquisa interdisciplinar e transdisciplinar; aprimorar métodos de análise de inserção; tirar partido para governança na gestão universitária nos âmbitos dos cursos e suas reformas curriculares e/ou de políticas estudantis, de prioridades de investimento em infraestrutura e formação de pessoal, para prospectar reformas diversas no interior da universidade; avaliar evolução dos ofícios e fomentar mecanismos de profissionalização (Cunha *et. al.*, 2019b, p. 40).

As pesquisas com egressos dos cursos de graduação podem fornecer informações quanto à articulação dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e desenvolvimento profissional. Sendo assim, “ampliar a dinâmica das pesquisas institucionais sobre os egressos das universidades torna-se um elemento essencial para que as mesmas melhorem seu conhecimento sobre as respostas à sociedade, assim como avaliem de forma permanente seus objetivos e novos rumos a serem traçados” (Melo, 2020, p. 46), considerando que

Investigar o destino profissional e acadêmico, acompanhar a trajetória laboral dos profissionais e pesquisadores formados, tornam-se formas cada vez mais frequentes de evidenciar a importância das Universidades quanto à formação dos trabalhadores em geral; o que as integra mais profundamente nos projetos nacionais e regionais de desenvolvimento (Melo, 2021, p. 35).

A pesquisa com egressos traz em si a possibilidade de avaliação dos cursos, com a indicação de mudanças e avanços necessários para melhoria dos cursos de licenciatura a distância e da IES, contemplando aspectos pedagógicos, administrativos, sociais e políticos do Ensino Superior nas universidades públicas brasileiras. “Pesquisar egressos é, em parte, avaliar políticas públicas entre a formação e o trabalho, pelo nexo entre elas e pelos efeitos combinatórios que dessa relação podemos concluir sobre o papel social da universidade como formadora de novos profissionais” (Cunha *et al.*, 2019b, p. 34).

Nessa perspectiva, o interesse em pesquisar a temática em questão surgiu da experiência na Assessoria Técnica da Coordenadoria de Ensino na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), em 2007, no acompanhamento do processo de implantação dos cursos de licenciaturas pela Universidade Aberta do Brasil. Posteriormente, em 2008, o acompanhamento da implementação dos cursos nos polos de apoio presencial, na função de Coordenadora de Tutoria da UAB, possibilitou a observação de manifestações de apoio de profissionais envolvidos no processo de implantação do Sistema UAB e de resistência de alguns professores e coordenadores de cursos de licenciatura na modalidade presencial. Em 2012, com a realização de pesquisa no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília-UnB, acerca da temática políticas públicas de democratização do Ensino Superior e Educação a Distância, surgiu a necessidade de realização de um estudo comparado sobre as contribuições do Sistema da Universidade do Brasil na democratização do Ensino Superior e formação inicial de professores em universidades públicas brasileiras.

A partir da reflexão sobre as políticas públicas de democratização do Ensino Superior e a implantação e implementação do Sistema Universidade Aberta na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e Universidade de Brasília (UnB), surgiram os questionamentos que nortearam esta proposta de investigação: quais as contribuições do sistema UAB no atendimento à demanda de democratização do Ensino Superior e formação de professores nas regiões de abrangência dos polos de Educação a Distância UAB na UnB e Unimontes? A formação de professores ofertada na modalidade de Educação a Distância pela UnB e Unimontes contribui para o desenvolvimento profissional docente dos egressos do curso de licenciatura em Pedagogia? O que revela a trajetória profissional dos egressos após a conclusão dos cursos, quanto às finalidades da UAB em realidades distintas da Unimontes e UnB? Isto posto, problematizou-se o seguinte: quais as contribuições do Sistema Universidade Aberta do Brasil na formação inicial e desenvolvimento profissional docente dos egressos do

curso de licenciatura em Pedagogia a distância na Universidade de Brasília e na Unimontes? A hipótese da pesquisa é que o Sistema UAB se constitui, em seu discurso, uma importante política pública de democratização do acesso ao Ensino Superior e formação inicial de professores na modalidade a distância, nas universidades públicas brasileiras, em específico na UnB e na Unimontes.

Nessa perspectiva, esta pesquisa teve objetivo principal analisar as políticas públicas de democratização do Ensino Superior, tendo como foco central o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e suas contribuições na formação inicial e desenvolvimento profissional docente no Curso de licenciatura em Pedagogia, no período 2013 a 2018, na Universidade de Brasília e na Universidade Estadual de Montes Claros. Como objetivos específicos:

- Discutir as principais políticas públicas de democratização do Ensino Superior, com ênfase na Educação a Distância, por meio do Sistema do Sistema UAB nas universidades brasileiras;
- Analisar os aspectos históricos, políticos e sociais que permeiam o desenvolvimento da educação a distância, no contexto nacional e internacional, com ênfase nos documentos legais que regulam a Educação a Distância no Brasil;
- Contextualizar o processo de implantação e implementação do Sistema UAB, na Unimontes e Universidade de Brasília, com a identificação semelhanças, convergências, e diferenças na gestão do Sistema e na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura na modalidade de Educação a Distância na Universidade de Brasília e na Unimontes,
- Analisar as percepções dos egressos do Curso de Pedagogia da UAB/UnB e UAB/Unimontes sobre a formação e trajetória profissional, em cotejo com a análise documental, com a identificação de convergências e contradições das contribuições do Sistema UAB em realidades institucionais distintas.

O recorte temporal da pesquisa – período de 2013 a 2018 – justifica-se mediante a necessidade de análise de mudanças estruturais no financiamento e operacionalização do sistema UAB ocorridas nas universidades públicas nesse período, pois houve cortes de recursos de custeio no funcionamento dos cursos nos polos, o que diferencia os cursos de licenciatura a distância das primeiras ofertas na fase de implantação do sistema UAB nas universidades públicas em âmbito nacional. Pretende-se ainda verificar as contribuições do Sistema UAB na formação inicial e no desenvolvimento profissional docente, na

sistematização de conhecimentos sobre a trajetória acadêmica e profissional de egressos dos cursos de licenciatura em Pedagogia da UnB e na Unimontes, referentes à inserção e atuação profissional na área educacional, em escolas da Educação Básica, no intuito de verificar o alcance das finalidades da UAB nas regiões de abrangência dos polos de Educação a Distância das universidades. Isso requer a observância de um espaço temporal após a conclusão dos cursos de licenciatura a distância para realização da pesquisa. A escolha das universidades lócus da pesquisa foi definida mediante a vinculação da pesquisadora no Doutorado interinstitucional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e na Unimontes.

Na realização da pesquisa comparada, foi escolhido o Curso de licenciatura em Pedagogia a distância ofertado concomitantemente pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, na Unimontes e UnB, no período de 2013 a 2018. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, estabelece, em seu artigo 62, que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (Brasil, 1996, p. 26). No cumprimento dos dispositivos legais, o objetivo do curso de Pedagogia é formar professores para atuar no magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Brasil, 2006, p. 4).

No atendimento às demandas de formação inicial de professores na sociedade contemporânea, é premente a necessidade de dimensionar a contribuição da Educação a Distância e o significado da organização e gestão de sistemas de Educação a Distância nas universidades públicas (Aires; Lopes, 2010). Esse aspecto requer uma discussão que possibilite a compreensão da verdadeira dimensão dessa modalidade educacional, assim como a análise dos pressupostos sócio-históricos e políticos da Educação a Distância, a sua origem, evolução, função social, fundamentos legais e psicopedagógicos, formas de organização e tecnologias adotadas, configurando os modelos de organização e gestão adotados pelos sistemas de ensino.

Acredita-se que a relevância teórica dos processos de estruturação e organização de Sistemas de Educação a Distância do presente estudo, de modo particular, o Sistema UAB na UnB e na Unimontes, com a observância dos fatores internos, externos, estruturais, organizacionais e metodológicos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade a

distância, está na discussão necessária sobre as políticas públicas para o Ensino Superior e na sistematização de conhecimentos sobre a atuação da UAB- UnB e na Unimontes no processo de formação inicial de professores, no curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância, em distintas realidades regionais do Brasil.

Procedimentos metodológicos

Este estudo se sustenta nas bases da pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa possibilita um olhar crítico-analítico da realidade pesquisada, considerando as características e as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo e a sua historicidade (Trivinos, 2008). Essa abordagem possibilita compreender as implicações político-ideológicas intrínsecas ao fenômeno estudado e analisar as relações dos elementos que a compõem, de forma a entendê-los a partir do contexto no qual ocorrem, favorecendo as discussões em torno de diferentes aspectos que envolvem as Políticas Públicas de Ensino Superior a distância, tendo como foco central o Sistema Universidade Aberta do Brasil e as relações e contradições existentes na formação de professores na modalidade a distância, na perspectiva de egressos dos cursos de licenciatura a distância.

Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as públicas de democratização do Ensino Superior, tendo como foco central o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e suas contribuições na formação inicial e desenvolvimento profissional docente de egressos do Curso de Pedagogia, no período 2013 a 2018, na Universidade de Brasília e na Universidade Estadual de Montes Claros. Os participantes pesquisados são egressos do curso de Pedagogia ofertado na modalidade de Educação a Distância, que se constitui a amostra da pesquisa.

Na realização desta pesquisa, optou-se pelo estudo comparado do Sistema UAB como sistema nacional de ensino, em duas universidades públicas brasileiras, no âmbito estadual e federal, respectivamente a UnB e a Unimontes, investigando assim um fenômeno educacional que apresenta semelhanças e diferenças em realidades distintas determinadas pelas relações e práticas sociais dos atores envolvidos no processo.

O estudo comparado pode explicitar “as múltiplas determinações históricas, materiais e culturais, uma vez que é na materialidade que se produz o ser social e as ideias, teorias e concepções educacionais” (Carvalho, 2008. p. 15). A pesquisa comparada possibilita a interpretação da realidade e suas mediações no intuito de identificar os sentidos e

significados do objeto de pesquisa comparado e visa responder questões fundamentais: como, por que, e o que é comparável no fenômeno em sua totalidade. “Isto significa que o método não deve se limitar ao reconhecimento das semelhanças e diferenças existentes entre os fenômenos, mas explicar por que estes ocorrem ou porque o comportamento da parte é diverso do todo”. (Carvalho, 2013, p. 429).

Nesta pesquisa, pretendeu-se analisar comparativamente os aspectos referentes à estrutura e funcionamento do Sistema UAB, no intuito de caracterizar a Educação na modalidade de Educação a Distância na oferta do curso de Pedagogia do Sistema UAB, na Universidade de Brasília e na Unimontes e na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura a distância. Carvalho (2013, p. 429) considera que a comparação “deve ter a finalidade de descobrir o que existe de universal nos processos singulares, descobrir a relação recíproca entre o específico e o universal no mesmo fato”.

A análise comparada foi realizada a partir de um aparato teórico-metodológico na identificação de especificidades, semelhanças, convergências e diferenças na estrutura e funcionamento do Sistema Universidade Aberta do Brasil e suas contribuições na formação inicial de professores na modalidade de Educação a Distância e no desenvolvimento profissional docente dos egressos do curso de licenciatura em Pedagogia nas regiões de abrangência dos polos de Educação a Distância da UnB, situada no Distrito Federal/Brasília e da Unimontes, situada no município de Montes Claros-MG. “Para bem comparar, torna-se necessário analisar o que se pretenda conhecer, pois pela análise se multiplicam os aspectos dos confrontos possíveis” (Lourenço, 2004, p 48).

O estudo comparado, viabilizou a análise da implantação e implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil em duas universidades públicas brasileiras, com o intuito de compreender e comparar as realidades distintas nas universidades pesquisadas, considerando a realidade de um processo dialético, vinculada ao contexto histórico, político e social que se consolida nas relações sociais e na forma de produção material de existência (Marx; Engels, 1989) e a abrangência do sistema UAB na democratização do Ensino Superior e formação de professores na modalidade de Educação a Distância em diversas regiões do país.

No presente estudo, como procedimento, foi realizada revisão de literatura, que consiste na “fase da pesquisa em que se recolhem informações documentais sobre os conhecimentos já acumulados acerca do tema da pesquisa. Literatura significa, nesta

expressão, o conjunto de obras científicas, filosóficas, etc. sobre determinado assunto, matéria ou questão” (Fonseca, 2002, p. 99). A revisão de literatura

é o processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica. “Literatura” cobre todo o material relevante que é escrito sobre um tema: livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registros históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações e outros tipos. (Mattos, 2015, p. 2).

Na revisão de literatura, a construção desse arcabouço teórico teve como referência autores que discutem as temáticas em questão. São analisadas as políticas públicas educacionais no Brasil e o papel do Estado na formulação dessas políticas sob as influências dos organismos internacionais: Teixeira (2002), Boneti (2003), Melo (2003) e Oliveira (2010); a relação educação e trabalho na sociedade capitalista: Saviani (2010), Frigotto (2006), Marx (2008) e Antunes (2011) e as políticas de democratização do Ensino Superior e formação de professores na modalidade de Educação a Distância, com ênfase no Sistema Universidade Aberta do Brasil: Preti (2009), Dias Sobrinho (2002), Dourado (2008) e Mancebo (2015).

Ainda na revisão de literatura, são apresentados os aspectos referentes à origem, definições e objetivos da Educação a Distância no contexto nacional e internacional: Belloni (2015), Preti (2011) Maia e Mattar (2007), Alves (2009, 2011), Pereira; Moraes (2010) Moore e Kearsiey (2013), a trajetória da Educação a Distância no Brasil: Vianney (2011), Arruda e Arruda (2012) e Lopes; Faria (2013); a regulamentação da Educação a Distância, nos governos brasileiros: Lima; Desiderio (2018), Maia (2012) e Ferreira (2012) e o papel da Educação a Distância na democratização do acesso ao ensino superior, além do atendimento da demanda de formação de professores, principalmente por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil: Scheibe (2006), Hermidia Bonfim (2006), Cruz; Lima (2019), , Mattos (2019), (Saviani, 2011), (Pimenta, 2006), Veiga (2012) e Gatti (2010).

Além da revisão de literatura, realizou-se uma análise documental que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Lüdke; André, 2015 p. 45). A análise documental possibilitou a identificação e compilação das principais legislações educacionais que regulam a Educação a Distância no país, tendo como ênfase a normatização e regulação da Educação a Distância nas instituições de Ensino Superior. É importante considerar que, no contexto de reformas educacionais no Brasil, essa modalidade de ensino tornou-se uma pauta importante nas políticas públicas

educacionais, sendo impulsionada por mudanças nos dispositivos legais e institucionais que favoreceram a regulação expansão e da Educação a Distância, principalmente, nos períodos compreendidos entre os anos de 1995 a 2018.

Na análise documental, as principais leis, decretos, resoluções e portarias que regulamentam a Educação a Distância, em diferentes governos brasileiros, foram apresentadas em formato de quadros, com o intuito de favorecer a compreensão do contexto político, econômico, social e educacional no qual a legislação foi promulgada, considerando que “A Legislação educacional é resultado de pressões sociais, em particular da comunidade educativa, em defesa da democratização da educação em confronto com os interesses de outros grupos” (Prete, 2011, p. 118).

Ademais, na análise documental, com o objetivo de conhecer a realidade distinta das universidades pesquisadas, foram analisados os documentos disponíveis nos sites oficiais e nos Centros de Educação a Distância (Cead) da Unimontes e UnB, referentes à implantação e à implementação dos cursos de licenciatura do Sistema UAB. Além disso, analisou-se a abrangência dos polos de apoio presencial, número de vagas e de cursos de licenciatura na modalidade a distância ofertados concomitantemente nos processos seletivos da Unimontes e UnB, no ano letivo de 2013, público-alvo, modalidades de ingresso, número de candidatos inscritos nos processos seletivos e as diretrizes que norteiam a formação docente contemplada nos respectivos Projetos pedagógicos.

No estudo comparado, como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o questionário, aplicado para os egressos dos cursos de licenciatura em Pedagogia a distância da Unimontes e UnB, no intuito de entender os aspectos intrínsecos à Educação a Distância, a partir das relações estabelecidas entre a realidade e os participantes da pesquisa, numa perspectiva interativa e dialética. O questionário é definido por Gil (2008, p. 128) “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

A validação do questionário ocorreu mediante avaliação realizada por dez professores formadores que atuam e/ou atuaram no curso de Pedagogia a distância ofertado pelo sistema UAB nas universidades pesquisadas. Estes contribuíram para a avaliação do instrumento, mediante argumentações sobre a estrutura e adaptabilidade do questionário, teor e abordagem das questões direcionadas aos participantes da pesquisa, bem como com a adição de quesitos importantes para a realização da pesquisa.

O questionário se estruturou em quatro seções de perguntas. Teve como objetivo delinear o perfil sócio demográfico dos egressos e analisar as percepções destes quanto à formação inicial ofertada na modalidade de Educação a Distância, as relações estabelecidas entre a formação inicial e a trajetória profissional, a inserção no mercado de trabalho e atuação profissional no campo de formação nas escolas de Educação Básica, após a conclusão do curso, com o registro de dados referentes ao nível de escolaridade, atividade profissional e faixa salarial – antes e após a conclusão do curso –, adequação do currículo do curso ao exercício do magistério na Educação Básica, nível de satisfação com a formação inicial e as relações com a trajetória profissional e as contribuições do sistema UAB na formação inicial e desenvolvimento profissional docente dos egressos participantes da pesquisa (Ver Apêndice D).

A aplicação do questionário foi realizada por meio de correio eletrônico, via formulário do Google, que pretendia atingir grande número de egressos, dispersos numa área geográfica muito extensa, abrangendo os polos de Educação a Distância da UAB na Unimontes e UnB, em diversas regiões geográficas do Brasil. No entanto, não foi possível ter acesso de imediato aos contatos dos egressos (e-mails) na UnB. A coordenação do curso de Pedagogia alegou que, com as alterações do sistema na plataforma Moodle, somente estavam disponíveis os dados registrados no sistema após o ano de 2020. Ademais, com a greve vigente dos técnicos da FE e a falta de previsão de retorno de suas atividades, não seria possível a liberação dos contatos dos egressos do curso para o envio do questionário. Posteriormente, a coordenadora geral do sistema UAB na UnB disponibilizou os contatos dos egressos (e-mails) obtidos via Sisub. Na Unimontes, o acesso aos e-mails dos egressos foi fornecido pela coordenação do Curso de Pedagogia, por meio da Secretaria Acadêmica, do Centro de Educação a Distância (Cead) da Unimontes.

A amostra da pesquisa contemplava inicialmente 520 egressos do curso Pedagogia a distância. Entretanto, na lista disponibilizada pelas universidades pesquisadas não constava os e-mails de muitos egressos, e outros e-mails apresentavam grafia incorreta ou estavam inativos. Assim, não foram enviados e-mails para os endereços não encontrados, além de vários e-mails expedidos terem retornado com mensagens de erro. Ao solicitar a alguns coordenadores de polos de Educação a Distância uma lista de contatos atualizados dos egressos, estes alegaram que não tinham acesso às informações do curso ofertado em gestão anterior referente ao período de recorte temporal da pesquisa.

Dessa forma, o questionário foi encaminhado para 184 egressos do curso de licenciatura em Pedagogia da UnB e 127 egressos da Unimontes, totalizando 311 egressos. Muitos dos e-mails das listas foram criados pelas instituições para atender a uma exigência formal do curso e para cadastro dos acadêmicos nas plataformas e provavelmente desativados após a conclusão do curso. Outros e-mails são de empresas e não particular e muitos e-mails possivelmente estão desatualizados e/ou os egressos não têm mais acesso. O questionário esteve habilitado para receber respostas dos egressos durante os meses de junho a agosto de 2025. Do total de 311 e-mails encaminhados, houve uma devolutiva de 8 questionários respondidos pelos egressos da UnB e 7 questionários da Unimontes, obtendo-se um percentual de 4,82% de devolutiva de questionários respondidos na pesquisa.

Por questões éticas, juntamente com o questionário, foi enviado, por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo apresentadas as informações que permitiram aos egressos decidir sobre a sua participação na pesquisa e a garantia do anonimato. Assim, os participantes da pesquisa tiveram acesso às orientações necessárias quanto aos benefícios, risco e danos relacionados ao método de coleta de dados e a relevância da sua participação da coleta de dados. A mensagem encaminhada no e-mail apresentava uma breve introdução e objetivo da pesquisa, o *link* de acesso ao questionário, desenvolvido na plataforma do *Google*, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na realização da pesquisa, foi solicitada aos gestores das universidades a autorização para realização da pesquisa, com a assinatura do Termo de Concordância das Instituições.

Posteriormente, foram analisados os dados obtidos nos questionários referentes ao perfil sociodemográfico dos egressos do Curso de licenciatura em Pedagogia da UAB – Unimontes e UnB – e suas percepções sobre a estrutura e dinâmica de funcionamento dos cursos de licenciatura a distância nas universidades, bem como as contribuições do Sistema UAB na formação inicial de professores e no desenvolvimento profissional docente, com a sistematização de conhecimentos quanto à trajetória de formação e à atuação profissional dos egressos na área da educação. Os dados comparativos podem fornecer informações sobre a realidade antes e depois da conclusão do curso superior na vida dos egressos.

Neste estudo, ainda foi utilizada como técnica de tratamento dos dados a análise de conteúdo, que busca alcançar o conhecimento de variáveis de natureza diversas, como as de caráter psicológica, sociológica, histórica. A análise de conteúdo constitui-se em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 2010). A utilização dessa análise

possibilita não apenas a verificação das questões postuladas, mas também ir além da interpretação dos registros e compreensão dos aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e educacionais do fenômeno pesquisado. A análise e a interpretação dos dados são realizadas de forma qualitativa, na medida em que se busca conhecer as motivações e representações, valores e considerações da subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo, ao analisar os fatos no contexto histórico-social (Franco, 2008).

As categorias de análise referentes às políticas públicas de democratização do Ensino Superior e formação de professores na modalidade de Educação a Distância que emergiram da pesquisa foram definidas com o objetivo de compreender a essência da categoria central, que é o Sistema Universidade Aberta do Brasil. A categorização se constitui “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2010, p. 147), sendo as categorias consideradas “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (Bardin, 2010, p. 147).

O levantamento e sistematização de dados obtidos na pesquisa são reveladores de sentidos atribuídos no curso a distância de licenciatura em Pedagogia, na Unimontes e UnB, em relação ao Sistema Universidade aberta do Brasil e suas contribuições na formação inicial e desenvolvimento profissional docente, na articulação educação e trabalho mediado pela universidade, por meio de políticas públicas educacionais adotadas pelo Estado que visam a garantia do acesso à educação nos diferentes níveis e modalidade de ensino.

Esta tese, além da Introdução, que apresenta a contextualização do tema, os objetivos, justificativa e relevância da pesquisa, procedimentos metodológicos e as considerações finais, está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, revisa-se a literatura sobre as políticas públicas educacionais formuladas pelos governos brasileiros, que redefinem o papel do Estado, sob a égide das políticas neoliberais dos organismos internacionais, as relações e contradições estabelecidas na relação Educação e Trabalho e as principais políticas públicas de democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil, com ênfase na Educação a distância, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

No segundo capítulo, são analisados os principais marcos da Educação a Distância no contexto nacional e internacional. Apresentam-se ainda os marcos teóricos e regulatórios da Educação a Distância nos governos brasileiros, com ênfase no período compreendido entre

1995 a 2018. O Sistema Universidade Aberta do Brasil é evidenciado nesse capítulo como política pública de democratização do Ensino Superior e formação de professores na modalidade de Educação a Distância nas universidades brasileiras.

Na sequência, o terceiro capítulo, que apresenta os aspectos referentes às contribuições da Educação a Distância na expansão da Educação Superior e as contribuições do sistema UAB na democratização do Ensino Superior e formação de professores nas universidades públicas brasileiras. Além disso, veicula a contextualização do campo empírico da pesquisa, com um breve histórico da implantação e implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB na UnB e Unimontes.

O quarto capítulo expõe um breve histórico da formação de professores no Brasil, com ênfase nas possibilidades e controvérsias que permeiam a discussão da formação de professores na modalidade de Educação a Distância e análise dos Projetos Pedagógicos do curso de licenciatura em Pedagogia. Tem-se como intuito compreender as diretrizes que norteiam a formação docente ofertada na modalidade de Educação a Distância na UnB e Unimontes.

O quinto capítulo apresenta a análise e discussão dos dados obtidos na aplicação dos questionários com os egressos do curso de licenciatura em Pedagogia ofertado na modalidade de educação a Distância, por meio do sistema UAB na Unimontes e UnB, no período de 2013 a 2018, com o objetivo de delinear o perfil sócio demográfico dos egressos e analisar a trajetória de formação inicial e profissional dos egressos antes do ingresso no curso, durante e após a conclusão, visando entender os aspectos intrínsecos ao sistema UAB na formação inicial de professores e desenvolvimento profissional docente, a partir das relações estabelecidas entre a realidade e os sujeitos da pesquisa.

Nas Considerações Finais, expõem-se as análises do Sistema Universidade Aberta do Brasil na UnB e Unimontes, desvelando a realidade dialética refletida nas relações e contradições existentes na formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional docente no curso de licenciatura em Pedagogia a distância, mediada pelas universidades pesquisadas. Após as Considerações Finais, encontram-se as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

1 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Neste capítulo, por meio de revisão de literatura que fundamenta teoricamente esta pesquisa, são abordadas as políticas públicas educacionais adotadas pelos governos brasileiros em diferentes contextos históricos, sob as influências das políticas neoliberais dos organismos internacionais e as relações estabelecidas entre educação e trabalho, mediada pela universidade.

Com o objetivo de compreender as principais políticas públicas de democratização do Ensino Superior, foram analisadas as ações e programas adotados pelo Estado, a partir da segunda metade da década de 1990, no país, com destaque para as políticas públicas de Ensino Superior a distância, com ênfase no Sistema Universidade Aberta do Brasil.

1.1 Políticas públicas educacionais no Brasil

No Brasil, a partir da década de 1990, os governos vêm implementando políticas econômicas e educacionais de ajuste, adotando diretrizes e medidas de cunho neoliberais que possibilitam modernização e inserção do país no mundo globalizado. Assim, é possível se ajustar às exigências de globalização da economia estabelecidas pelas instituições financeiras e pelas corporações internacionais (Libaneo, 2012). “As políticas públicas de cunho neoliberal foram intensificadas no Brasil, tendo com destaque a Reforma do Aparelho do Estado, destinada a transformar o Estado regulador em um Estado gerencial o Estado mínimo compatível com o neoliberalismo²”. (Oliveira; Santos, 2016, p.214). O neoliberalismo, como estratégia hegemônica de reestruturação do capital, impôs a redução do papel político do Estado e restringiu os direitos sociais conquistados historicamente no país, desdobrando-se numa contrarreforma do Estado.

² Neoliberalismo - Doutrina político-econômica, surgida na década de 1930, adaptando os princípios do liberalismo econômico às novas condições do capitalismo. Defende o máximo de liberdade às iniciativas individuais e a redução dos controles de autoridades centrais sobre elas. Por isso, exalta o mercado livre, a liberdade individual e o mínimo de presença do Estado. Essas ideias ganharam força depois que partidos conservadores foram ao poder na Inglaterra (com Margareth Thatcher – 1979) e nos Estados Unidos (com Ronald Reagan) (Prete, 2011, p.168).

O neoliberalismo surge como resposta à crise do capitalismo e se apresenta como “um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar as condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital”. (Paniago, 2007, p.2). “O neoliberalismo se põe como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo nesses últimos tempos” (Frigotto, 2007, p. 78). Nesse sentido, o neoliberalismo “procura dirimir o papel econômico do Estado em sentido estrito, reduzindo a sua necessidade às funções de repressão, de segurança e de legitimação jurídica-institucional; atacando o seu papel de regulador de políticas que interfiram no mercado”. (Melo, 2020, p. 43).

O neoliberalismo é um projeto de sociabilidade que se consolidou de forma mundial como tendência hegemônica, a partir do final dos anos 70, resgatando e superando preceitos do ‘velho liberalismo’. Tendo sido gestado no momento histórico pós-guerras, este novo liberalismo se implantou com força, impulsionado por uma crise econômica internacional; ou seja, numa conjuntura econômica de forte queda das taxas de lucro dos agentes que tinham sido, nos vinte e cinco anos que se seguiram a este pós-guerras, a força hegemônica principal e central: empresas e bancos privados norte-americanos, aliados ao próprio governo americano, e a instituições semelhantes no Japão e na Comunidade Européia (Melo, 2003, p. 49).

O Brasil, na década de 1990, passou por momentos intensos de reformas políticas e econômicas sob influência das diretrizes neoliberais estabelecidas pelos organismos internacionais, principalmente a Unesco e o Banco Mundial, que considera que as reformas indicadas nos países “seriam uma necessidade dos países para resolver seus problemas internos de eficiência quanto ao setor público, à liberalização do comércio, à regulação das taxas de interesse e à redução do protecionismo e do controle administrativo restritivo em relação ao mercado” (Melo, 2003, p. 126). A reforma³ proposta pelos organismos internacionais redefine o papel do Estado nos países em desenvolvimento, uma vez que “deve ser entendida no contexto da redefinição do papel do Estado, que passa a não ser mais diretamente responsável pelo desenvolvimento econômico e social do país, mas assume a função de regulador desse desenvolvimento” (Nogueira; Moraes, 2016, p. 10).

³ A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico, o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado (Brasil, 1995, p. 12).

Os organismos internacionais dispõem de apoio financeiro com concessão de créditos aos países periféricos e impõem suas diretrizes neoliberais que propõem um conjunto de ajustes estruturais do Estado. Uma das exigências dos organismos internacionais para recebimento de auxílio financeiro, é que o país deve ser signatário dos demais acordos internacionais e fazer reajustes macroeconômicos neoliberais no Estado.

Nos anos 90, o Banco Mundial incrementa sua política de empréstimo para os países latinoamericanos, no sentido da continuidade da realização das reformas estruturais, investindo nas mudanças dos vários níveis da burocracia estatal, no sentido de prover os países de uma capacidade de gerenciamento mais eficiente. Uma reforma político-administrativa que incorporou de formas diferenciadas as direções do projeto neoliberal de sociedade, tendo a reforma educativa como elemento básico de diminuição de desigualdades sociais, pela oportunidade de ingresso individual no mercado de trabalho, o que contribuiria para o desenvolvimento e crescimento econômico dos países, baseada no incremento de capital humano. Reformas dirigidas, no entanto, à vocação dos países da América Latina e Caribe, de receber tecnologias que seria transferida dos países centrais. As reformas sociais necessárias visariam à adequação dos países latinoamericanos a sua posição no mercado globalizado, onde cada região teria um papel a cumprir no processo de mundialização do capital (Melo, 2003, p. 138).

Na concepção de Marx e Engels (2007), o Estado é subordinado aos interesses do capital e à garantia da hegemonia da classe dominante, por meio de instrumentos de regulação que abrangem o sistema jurídico militar e polícia. Dessa forma, “o Estado capitalista não pode ser outra coisa que não instrumento de dominação de classe, pois se organiza para sustentar a relação básica entre capital e trabalho” (Marx; Engels, 1996, p. 98). O Estado adquire forma a partir das desigualdades de classe, da instituição da propriedade privada e da divisão social do trabalho e se fundamenta nas relações de produção advindas da sociedade civil. Ele não se configura como mero mediador das lutas de classe, mas atua como instrumento do domínio de classe e constitui-se “a forma através da qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições públicas têm o Estado como mediador e adquirem através dele uma forma política” (Marx, 1997, p. 124).

A luta de classes se materializa nas contradições existentes nas condições materiais e imateriais de sobrevivência de cada classe na história da humanidade, considerando que Estado é “a forma através da qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época” (Marx, 2009, p.124). O Estado defende os interesses do capital em crise ao adotar políticas econômicas de cunho neoliberal que visam ao lucro e à acumulação do capital. Ao

mesmo tempo, promove a redução do papel do Estado nas políticas sociais, a privatização de empresas estatais e a expansão do setor de serviço privado em várias esferas da economia: “O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas esse desenvolvimento e essa expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal” (Gramsci, 2007a, p. 41).

As políticas públicas⁴ no Brasil são formuladas em consonância com os ideários neoliberais dos organismos neoliberais, numa conjuntura de globalização da economia, nas décadas de 1980 e 1990, como objetivo de defender interesses das classes hegemônicas com manutenção de acumulação do capital. As políticas públicas formuladas pelo Estado não são neutras, sendo carregadas de ideologias que se expressam na correlação de forças dos sujeitos coletivos envolvidos na formulação e execução destas. Nesse processo dinâmico, é preciso compreender os “mecanismos internos de decisão dos diversos aparelhos, seus conflitos e alianças internas da estrutura de poder, que não é monolítica ou impermeável às pressões sociais, já que nela se refletem os conflitos da sociedade” (Teixeira, 2002, p. 5).

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo. Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado (Oliveira, 2010, p 1).

O processo de definição das políticas pelo Estado deve ser compreendido “como um reflexo dos conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (Hofling, 2001, p. 38). As políticas públicas são de responsabilidade do Estado no atendimento às demandas da sociedade. Para tanto, devem ser compreendidas como Estado em ação, na elaboração e implementação de políticas públicas materializadas por meio de programas e ações que atendem as necessidades

⁴Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de força que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas às instituições estatais, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimento (Boneti, 2007, p.74).

de segmentos da sociedade nas diversas áreas como saúde, educação, habitação segurança, meio ambiente, assistência social, dentre outras. No campo educacional as novas concepções de Estados e refletem na formulação de políticas públicas educacionais, que são consideradas “parte da materialização do Estado que, por sua vez, é parte do movimento histórico em um período particular do capitalismo” (Peroni, 2013, p.95). Nessa perspectiva:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (Oliveira, 2010, p. 4).

As condicionalidades impostas para o recebimento de verbas dos financiamentos e empréstimos dos organismos internacionais implicavam em uma contraditória redefinição do papel do Estado⁵ nas políticas sociais nos países signatários, principalmente na educação. O Estado deveria assumir a responsabilidade pela elaboração das políticas públicas educacionais, mas, ao mesmo tempo, não se responsabilizava pelo financiamento das políticas, assumindo apenas o papel de regulador e complementador destas.

No Brasil dos anos de 1990, as políticas neoliberais são consolidadas, num movimento de reforma profunda do Estado, quando se instituíram os meios legais para a ampliação de um protagonismo cada vez mais intenso da sociedade civil. Os movimentos de privatização também se tornaram mais presentes, tanto com a desestatização de empresas públicas, quanto com o aumento de investimentos públicos em empresas privadas e destinação de recursos públicos para empreendimentos privados. A criação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, das Parcerias Público-Privadas e da incorporação do conceito de ações “públicas não-estatais” ampliam a ação dos sujeitos políticos coletivos representantes do capitalismo internacional no nosso país de uma forma cada vez mais dominante; movimentos encaminhados pelo próprio Estado brasileiro (Melo, 2012, p. 25).

O neoliberalismo na educação atuou reduzindo o papel do Estado na efetivação das políticas públicas educacionais no país, com a adaptação do sistema educacional ao atendimento das demandas advindas da globalização, em conformidade com os ideários

⁵Para os neoliberais, o Estado deve funcionar em suas funções mínimas de garantia da propriedade privada e da segurança, garantindo também um sistema em que os indivíduos, responsáveis pelas suas escolhas, possam exercê-las livremente, de acordo com seus méritos e com as suas capacidades, cada um por si, de acordo com seus meios; sendo a democracia um ‘mal necessário’, por representar um perigo constante de que as massas possam exercer uma ‘tirania das massas’, tolhendo a livre expressão dos indivíduos e seus méritos. (Melo, 2003, p. 194)

neoliberais dos organismos internacionais que determinam e regulamentam, em seus documentos técnicos, as diretrizes políticas e econômicas. Estas são direcionadas pela necessidade de manutenção da lógica capitalista, com o objetivo de garantir os interesses das corporações transnacionais e potencializar o movimento de acumulação do capital e do livre mercado, com uma visão economicista e mercadológica da educação. A educação está submetida às exigências da lucratividade do capital internacional, no atendimento as necessidades da globalização (Ianni, 2000).

Os organismos internacionais exercem influências na formulação das políticas educacionais, nos contextos locais, com a proposição de um projeto global que deve estar em consonância com as orientações que materializam metas para educação, sendo o cumprimento das metas estabelecidas para o desenvolvimento econômico e social das condições necessárias para a liberação de financiamento e recursos para os países latino-americanos (Shiroma; Cunha, 2015).

As políticas públicas educacionais no Brasil foram elaboradas em consonância, principalmente as diretrizes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, que teve suas principais metas reafirmadas no Fórum de Dakar, em 2000 (realizado em Senegal, com o debate internacional da educação). As reuniões internacionais, promovidas sob o patrocínio do Banco do Brasil e Unesco, a partir dos anos de 1990, enfatizaram a pauta das reformas educacionais nos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil. Nas conferências mundiais, são estabelecidas metas e objetivos a serem cumpridos pelos países participantes da cúpula da educação mundial:

As ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), voltadas para as reformas educativas na América Latina, entre os anos 80 e 90, se pautaram, no movimento de mundialização do capital, pelas diretrizes da própria Organização das Nações Unidas (ONU), da qual faz parte, mas também acompanharam as novas dimensões do projeto neoliberal conduzidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM) na defesa dos interesses capitalistas mundiais. No entanto, afirmamos que a Unesco participa como condutora política-ideológica principal das reformas educacionais na América Latina; não como autônoma ou dominante na implantação de suas diretrizes — visto que a partir dos anos 80 suas ações começam a se confundir com as ações do BM, tanto na condução das reformas, quanto na dependência de financiamento — mas como órgão que opera, que projeta, implementa e dirige estas reformas (Melo, 2003, p.128).

Dentre os documentos elaborados nas conferências promovidas pela Unesco, destaca-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990) e o Marco de Dakar (2000). Estes se configuram como

instrumentos históricos de regulação internacional e expressam a preocupação da sociedade mundial com a necessidade de efetivação de políticas públicas que visam promover as oportunidades educativas para todos e garantir aos grupos mais vulneráveis o direito a educação, com o acesso, permanência e a qualidade na Educação Básica. Os determinantes econômicos e políticos perpassam as concepções e diretrizes definidas nas declarações, na garantia do direito à educação, que reforçam os compromissos na Declaração Universal dos Direitos Humano (1948). (Souza; Kerbauy, 2018, Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – Conferência em Jomtien, 1990, aprova o plano de ação que tem como principal objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se responsabilidade comum e universal a todos os povos. As perspectivas de satisfação dessas necessidades são determinadas, em parte, pela dinâmica das relações e do comércio internacional” (Unesco, 1990, p. 16). Ademais, tem como eixos principais: “a universalização da educação, a valorização do professor e a gestão democrática da educação” (Melo, 2017, p. 26).

O plano de ação aprovado na conferência define objetivos e metas a serem cumpridas, com prazo de dez anos, que poderia ser realizado com a cooperação internacional e governos nacionais. Recomenda que os países possam definir políticas de melhoria da educação, considerando que a educação é um direito fundamental de todos e que contribui “progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (Unesco, 1990, p. 2).

Este Plano de Ação provê diretrizes para a formulação de planos de ação nacional e estadual para o desenvolvimento da educação básica, mediante o compromisso duradouro dos governos e seus colaboradores nacionais, com a ação conjunta para a consecução das metas e objetivos que eles mesmos se propuseram. Instituições e agências internacionais entre as quais pontuam inúmeros patrocinadores, copatrocinadores e patrocinadores associados da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, devem empenhar-se ativamente no planejamento conjunto e sustentação do seu apoio de longo prazo às ações nacionais e regionais tipificadas nas seções anteriores. Os principais patrocinadores da iniciativa de Educação para Todos (PNUD, Unesco, Unicef, Banco Mundial), cada um no âmbito de seu mandato e responsabilidades especiais, e de acordo com a decisão de suas instâncias diretoras, devem ratificar seu compromisso de apoio às áreas prioritárias de ação internacional listadas abaixo, e a adoção de medidas adequadas para a consecução dos objetivos da Educação para Todos. Sendo a UNESCO a agência das Nações Unidas particularmente responsável pela educação, deverá conceder prioridade à implementação do Plano de Ação e fomento à provisão dos serviços necessários ao fortalecimento da cooperação e coordenação internacionais (Unesco, 1990, p. 17).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990) recomenda que os países devam constituir um sistema integrado que possa contribuir no desenvolvimento de possibilidades de aprendizagem por toda a vida. No plano de ação, as tecnologias das informações são consideradas elementos de aprendizagem para atingir o objetivo de ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica.

Em 2000, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Dakar, em Senegal, sendo avaliados os resultados obtidos na educação, na década de 1990-2000, e reafirmadas as ações e estratégias para o alcance das metas de Educação Para Todos (EPT) estabelecidas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomti, em (1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança: “toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem” (Unesco, 2000, p.1). Considera-se a educação um direito humano universal “que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (Unesco, 2000, p.1). Na Conferência, foi elaborado um compromisso coletivo, denominado Marco de Ação de Dakar.

No Marco de Dakar, mantém-se como prioridade a Educação Básica, visando à qualificação dos indivíduos para o mercado de trabalho. A educação é considerada um direito fundamental e constitui a “chave para um desenvolvimento sustentável, assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização” (Unesco, 2001, p. 8). A declaração estabelece que a educação deve ser promovida pelo Estado e suplementado por parcerias público-privadas.

O direito à educação impõe aos Estados a obrigação de garantir que todos os cidadãos tenham oportunidades de satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. A educação primária deve ser gratuita, obrigatório e de boa qualidade. Os sistemas de educação futura, por mais diversos que possam ser, precisarão ser transparentes e responsáveis no que se refere ao modo como são geridos, administrados e financiados. O papel indispensável do Estado na educação deve ser suplementado e apoiado por parcerias ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade. A Educação para Todos implica o envolvimento e o compromisso de todos com a educação (Unesco, 2000, p.15).

Os participantes da Cúpula Mundial de Educação se comprometeram em atingir os objetivos estabelecidos no Marco de Ação de Dakar, assumindo compromissos coletivos no

sentido de alcançar as necessidades básicas de aprendizagem, por meio do cumprimento das metas de uma educação primária universal, gratuita e de qualidade, a ser concretizada até o ano de 2015, sob a responsabilidade do Estado.

7. Comprometemo-nos a atingir os seguintes objetivos:

I. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem; I

I. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;

III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;

IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;

V. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;

VI. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (Unesco, 2001, p. 2).

Os organismos internacionais estabeleceram metas no projeto de Pedagogia para o capital com a internacionalização da educação, tendo como prioridade a universalização da Educação Básica, dotando as pessoas de competências necessárias para que possam participar plenamente da economia e sociedade (Banco Mundial, 1996). Nessa perspectiva, a educação deve ser utilizada como mecanismo de correção das desigualdades sociais, na concepção de que é uma solução política para a diminuição da pobreza e para a capacitação da classe trabalhadora para as demandas do modo de regulação flexível no mundo globalizado, considerando que na “medida que as economias de todo o mundo se transformam devido aos avanços tecnológicos e aos novos métodos de produção que dependem de uma força de trabalho bem capacitada e intelectualmente flexível, a educação adquire cada vez mais importância” (Banco Mundial, 1992a, p. 09).

Do ponto de vista das propostas econômicas, políticas e sociais do BM e do FMI, a educação surge como eixo das ações de redução da pobreza, pelo incremento individual de capital humano, ou seja: ao tentar sua qualificação ou requalificação para o trabalho – por meio da aquisição de competências, habilidades e valores – cada pobre ‘pode estar aumentando’ suas possibilidades de emprego remunerado e produtivo, além de garantir uma melhor qualidade de vida, a partir de conhecimentos adquiridos sobre higiene e planejamento familiar, o que contribuiria, assim, para o desenvolvimento e crescimento de seu país (Melo, 2003, p. 118).

O discurso dos organismos internacionais atribui à educação o status de redentora das mazelas da sociedade, traz em si uma visão economicista e mercadológica da educação, com vistas à formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do mercado de trabalho e a manutenção dos interesses do capital. A educação é vista como um mecanismo político, econômico e social que pode contribuir para a diminuição da pobreza e promoção da justiça, equidade e inclusão social nos países periféricos do sistema capitalista mundial. Os organismos internacionais têm orientado as políticas públicas educacionais nos países periféricos

com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos e por uma forte crise no Estado capitalista (Mota Júnior; Maués, 2014, p. 1139).

Os organismos internacionais vinculam a educação ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, atuando como promotora de sujeitos cada vez mais competitivos, com capacidades e habilidades necessárias para atuarem no mercado de trabalho. Contudo, sem uma formação humana que o habilite a entender e intervir no meio no qual está inserido, resulta em uma formação de sujeitos acríticos e passivos (Saviani, 2010). No entanto, a educação não deve ter como finalidade a qualificação para o mercado de trabalho. Ela deve ser um instrumento de emancipação das classes menos favorecidas, considerando que “as dimensões econômicas, científicas, técnicas e políticas da educação se constroem de forma articulada por diferentes mediações e, por se darem numa sociedade de classes, se produzem dentro de contradições, conflitos, antagonismos e disputas” (Frigotto, 2006, p. 241).

As diretrizes políticas neoliberais estabelecidas pelas instituições financeiras multilaterais reforçam a hegemonia do capital, reafirmam a educação como base de sustentação do sistema capitalista e enquadram a educação à lógica de mercado. Desse modo, a educação está submetida às exigências da lucratividade do capital internacional, no atendimento às necessidades da globalização da economia, que provocou, nos anos 90, mudanças na relação capital/trabalho, entre Estado/sociedade civil em decorrência da reestruturação do capitalismo mundial impulsionado pelo neoliberalismo e o avanço das

tecnologias, que alteram o modo de produção na sociedade capitalista, o que obriga o profissional a adquirir novos conhecimentos, e habilidades para atender as novas demandas do mercado de trabalho (Akkari, 2011; Ianni, 2000). A educação está vinculada ao trabalho, sendo esta relação materializada nas políticas públicas educacionais e práticas sociais.

1.2 Educação e trabalho: relações e contradições

A Educação, em diferentes níveis e modalidades de ensino está vinculada ao trabalho e se processa sob o ponto de vista histórico, econômico, social, cultural e político. Historicamente, é marcada pelo sistema capitalista e “por prolongamentos da intencionalidade dos grupos dominantes, tem sido instrumentalizada para o alcance da conformação da sociedade que se quer para o futuro” (Melo, 2017, p. 34). Ela retrata as contradições do sistema econômico capitalista, pode reiterar esse sistema de exploração vigente ou constituir-se em uma ferramenta para sua superação, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade e para mudanças sociais que resultam do processo de lutas de classes.

A vinculação entre educação e trabalho, estabelecida nas relações sociais, no sistema de produção capitalista, é legitimada nas políticas públicas e legislação educacional vigente no país. Na Constituição Federal de 1988, a educação constitui-se como um direito social. Em seu art. 205, estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1998, p. 94). A CF/98, em seu art. 206, define como um dos princípios do ensino a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1998, p. 94).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em seu art. 1º, estabelece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p. 7). O § 2º, do art. 1º, afirma: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, p.7) e reafirma, em seu art. 2º, que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p.7), em consonância com as diretrizes políticas neoliberais dos organismos internacionais. Dessa maneira, a LDB,

“sintonizada com premissas neoliberais consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total” (Dourado; Paro, 2001, p. 50)

Em relação ao Ensino Superior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabelece que uma das suas finalidades é “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (Brasil, 1996, p. 20), considerando que “No Brasil, a Educação Superior⁶ está legalmente atrelada à formação profissional para as diversas áreas de conhecimento e setores de trabalho, assim como está relacionada ao desenvolvimento da própria sociedade” (Melo, 2020, p. 37).

O fenômeno educativo é contraditório, porque carrega elementos de transformação e de reprodução. A educação não é homogênea e não reproduz simplesmente as relações de classe, mas articula-as à realidade. (Cury, 2002). Nesse sentido, “por ser um fenômeno humano e social, a educação é atravessada por contradições e conflitos relacionados com as diversas concepções de mundo e interesses dos indivíduos e dos diferentes grupos sociais” (Dias Sobrinho, 2010, p. 196). Na visão das classes dominantes, “a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (Frigotto, 1999, p.26).

A educação, na sociedade capitalista, pautada nas políticas neoliberais, visa ao atendimento de formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Isso ocorre devido às novas demandas da sociedade com o advento da globalização da economia mediante o desenvolvimento técnico e tecnológico dos meios e modos de produção, que provocou expressivas mudanças no perfil dos trabalhadores em todos os setores econômicos e na educação. A organização do trabalho no capitalismo, que se efetua de maneira antagônica, determina a vinculação da educação ao trabalho. A educação teria como função preparar os indivíduos com os conhecimentos necessários para atender as demandas do mercado de trabalho, que, com os avanços dos meios de produção, passa a exigir um perfil de trabalhador mais qualificado, competitivo e produtivo, mediante as exigências para manutenção do Capital. A qualificação do trabalhador, na lógica neoliberal, tem como objetivo torná-lo

⁶Educação Superior está diretamente vinculada à conjuntura social mais ampla, que determina, mas também é determinada pela práxis dos sujeitos, ou seja, não é possível compreender a universidade fora da realidade concreta na qual está inserida, mas sim, como parte de uma totalidade (Melo, 2018, p. 67).

versátil, flexível, com capacidades para atuar em diversas áreas, principalmente resolver problemas, atendendo às condições impostas pelo mercado capitalista (Preti, 2011).

O trabalho é compreendido como ato de agir sobre a natureza. “A existência humana é garantida pela natureza, é um produto do trabalho, e não é uma dádiva natural. O homem se forma homem e aprende a produzir a sua própria existência no processo educativo, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (Saviani, 2007, p. 154). Ainda na perspectiva de Saviani (2011, p. 12), o trabalho humano se divide em dois principais modos: trabalho material que “trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber” e trabalho não material que “trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber” (Saviani, 2011, p.12).

A educação é considerada trabalho não material. A ampliação das formas de trabalho não material torna-se, portanto, outra característica do sistema de produção. No mundo da tecnociência, a produção de conhecimento transforma-se em um elemento essencial da produção de bens e serviços, pode-se dizer que as capacidades dos trabalhadores ampliam seus saberes. A década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política.

A educação e o trabalho são inerentes ao desenvolvimento humano. O trabalho consiste numa ação transformadora e consciente de si mesmo, da natureza e relações sociais, cujo homem constrói a sua própria história em um processo dialético homem – natureza. “O trabalho se distingue de todas as outras categorias, pois somente ele tem a função de produzir a riqueza material necessária à existência humana” (Tonet, 2012, p. 52). O trabalho é concebido com “a matriz fundante do ser social, uma vez que ele se constitui em mediação entre o ser natural e o ser social. Além disso, é através do trabalho que são produzidos os bens materiais necessários à existência humana” (Silva; Braga, 2014, p. 48). Ele se traduz na relação dialética entre o homem e a natureza, que é transformada pelo homem ao mesmo tempo em que o homem é transformado e produz sua própria humanidade, criando as condições para satisfação das necessidades essenciais para a sua existência, o que o distingue dos animais. O ser humano “é um ser biológico, no entanto, o processo de diferenciação do homem dos demais seres vivos tem fundamento no trabalho (atividade vital humana), uma

vez ele transforma a natureza e a si mesmo ao produzir seus próprios meios para sobrevivência” (Marx; Engels, 2007, p. 87).

O trabalho é considerado a atividade humana mais primitiva, que viabiliza o processo de produção e reprodução da sua existência, sendo fundamento do ser e da sociedade humana. É ainda o “processo em que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (Marx, 2002, p. 211).

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio ((Marx, 1983, p.149).

Na perspectiva de Marx e Engels (2007), o homem produz materialmente a sua existência por meio do trabalho, que é o ato criador do ser social. Considera-se “ que os indivíduos são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”. (Marx; Engels, 2007, p. 87). O homem transforma a natureza e a si mesmo ao produzir os meios para sua sobrevivência em sociedade. Ademais, distingue-se “dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (Marx; Engels, 2007, p. 87). A produção dos meios para satisfazer as necessidades essenciais da existência humana é concebida como o primeiro ato histórico, que revela dois pressupostos básicos:

O primeiro pressuposto de toda existência humana, e, portanto, de toda história, ou seja, o de que todos devem ter condições de viver para poder “fazer a história”. Mas para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida. [...]. O segundo ponto a examinar é que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento já adquirido com essa satisfação levam a novas necessidades, e essa produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico. (Marx; Engels, 2007, p. 23).

Na sociedade contemporânea, o modo capitalista de produção e o trabalho adquirem novas configurações, sendo explorado pelos meios de produção do capital, o que modifica a relação do homem – natureza e os meios de produção necessários à sua existência. “Com a acumulação do capital, desenvolve-se, portanto, o modo de produção especificamente capitalista e, com o modo de produção especificamente capitalista, a acumulação do capital” (Marx, 1996, p. 187). “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (Marx, 2008, p. 47).

Portanto, o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva é, portanto, nada mais que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ele aparece como “primitivo” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde (Marx, 1996, p. 340).

A sociedade capitalista é dividida entre aqueles que são proprietários do meio de produção⁷, que compram a força de trabalho – os capitalistas (burguesia); e aqueles que vendem sua força de trabalho – os trabalhadores (proletário), como forma de sobrevivência do capitalismo. A relação entre o capitalista e o trabalhador expressa uma contradição entre capital/trabalho na sociedade capitalista, uma vez que o valor do salário pago pelo capitalista não corresponde ao valor que o trabalhador produziu em sua jornada de trabalho (Marx, 1996). “O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins” (Marx, 1996, p. 304).

Nesse processo, o Estado desempenha o papel mediador de conflitos das duas classes. É subordinado aos interesses da classe dominante em acumular mais capital ao assegurar os instrumentos jurídicos e políticos para assegurar o modo de produção, ao se constituir “à forma através da qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época” (Marx; Engels, 2007, p.124).

⁷ Os meios de produção são constituídos pelos meios de trabalho sendo “tudo aquilo de que se vale o homem para trabalhar (instrumentos, ferramentas, instalações etc.), bem como a terra, que é um meio universal de trabalho”; e os objetos de trabalho que são “tudo aquilo (matérias naturais brutas ou matérias naturais já modificadas pela ação do trabalho) sobre que incide o trabalho humano” (Netto; Braz, 2012, p. 70).

No sistema econômico capitalista, que visa à obtenção do lucro, defende direito à propriedade privada e à liberdade econômica, o trabalho é caracterizado pela venda, pelo trabalhador, de sua força de trabalho, que é transformada em mercadoria (Antunes, 2011). “A produção capitalista, encarada em seu conjunto, ou como processo de reprodução, produz não só mercadoria, não só mais-valia; produz e reproduz a relação capitalista: de um lado, o capitalista e, do outro, o assalariado” (Marx, 1996, p. 673). Entende-se por força de trabalho “o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie” (Marx, 1988, p. 135), O trabalho, que antes era considerado uma finalidade do ser social, essencial a sua existência material, torna-se um meio de subsistência.

No modo de produção do capital, “o trabalhador opera além dos limites do trabalho necessário, embora constitua trabalho, dispêndio de força de trabalho, não representa para ele nenhum valor. Gera a mais valia” (Marx, 1988, p.242). Ainda segundo Marx (1983, p. 141), “O capital só surge onde o possuidor dos meios de produção e de subsistência encontra o trabalhador livre como vendedor de sua força de trabalho no mercado, e esta é uma condição histórica que encerra uma história mundial”. O capital pode ser definido como “um modo e um meio dinâmico de mediação reprodutiva, devorador e dominador, articulado como um conjunto historicamente específico de estruturas e suas práticas sociais institucionalmente incrustadas e protegidas” (Mészáros, 2011, p. 188).

A força de trabalho livre se torna uma mercadoria que é, antes de tudo, um objeto externo. “O valor de uma determinada mercadoria é estabelecido pela quantidade de trabalho necessário para sua produção em um período de tempo” (Marx, 1983, p.47). Assim, “A “força de trabalho” (conceito-chave em Marx) torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não primeira necessidade de realização humana” (Antunes, 2009, p. 8) A produção de mercadorias intensifica a divisão social do trabalho e, nesse processo, o trabalho e a natureza transformam-se em mercadorias. Nessa perspectiva, “o trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, isso na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (Marx, 2010, p.80). O trabalho passa a ter como base dois aspectos principais: a quantidade de trabalho e o trabalho como mercadoria:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é

produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar (Marx, 1984, p. 106).

Nesse sentido, quanto maior a produtividade do trabalho, mais precária as condições de existência do trabalhador e o aumento da riqueza dos proprietários do meio de produção e expansão do capital (Marx, 1985). Contraditoriamente, nas mesmas condições em que o capitalismo produz a riqueza, também produz a pobreza, a miséria. O trabalho no sistema capitalista apresenta novas características, sendo transformado em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. Dessa maneira, “a condição essencial para a existência e supremacia da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos de particulares, a formação e o crescimento do capital; a condição de existência do capital é o trabalho assalariado” (Marx; Engels, 1999, p.51). O trabalho, ao mesmo tempo em que possibilita a humanização, produz alienação.⁸

O trabalho alienado é predominante na sociedade capitalista, na qual há a “divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais, sociedades nas quais o produto da atividade do trabalhador não lhe pertence e ele é expropriado (Neto; Braz, 2006, p. 45). O trabalho e o seu produto no capitalismo constituem uma atividade estranha ao trabalhador: “O caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa” (Marx, 1989, p. 162).

Na sociedade contemporânea, “o trabalho ocupa um lugar central na vida das pessoas, influenciando a relação com a sociedade e adquirindo dimensão dúplice e contraditória, ao mesmo passo que ele cria, humaniza, libera e emancipa, todavia, subordina, degrada, escraviza e aliena” (Silva; Braga, 2014, p. 46). No capitalismo, no entanto, o trabalho não deve se reduzir ao trabalho alienado considerando que: “A ciência, a técnica e a

⁸ Alienar é uma palavra que vem do latim e significa transferir a outrem o seu direito de propriedade. A existência de proprietários particulares dos meios e instrumentos de produção de um lado, e de milhões de pessoas que apenas possuem sua força de trabalho para vender, de outro, produz uma situação que produz a exploração e a superexploração dos trabalhadores. O trabalhador é alienado e perde o controle sobre o produto do seu trabalho (que não lhe pertence) e do processo de produção. Transforma-se em mercadoria a força de trabalho. (Frigotto, 2002, p. 17)

tecnologia, como produções humanas e práticas sociais, não são neutras e se constituem em forças de dominação e alienação, mas também podem se constituir em elementos da emancipação humana e são cruciais e necessários a ela” (Frigotto, 2006, p. 242).

A educação como prática social expressa as contradições da sociedade capitalista e constitui-se instrumento da luta de classe e superação do modo de produção capitalista e emancipação social e humana, considerando-se que “a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico” (Tonet, 2005, p. 177). A educação com suas contradições pode ser um importante instrumento de superação na sociedade capitalista:

A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. O saber enquanto intenção pode vir a ser apropriado (tornar próprio) pelas classes subalternas. Ao incorporá-lo à sua prática, o torna instrumento de crítica das armas, pois, na sua prática (no conjunto das relações sociais), reside a contradição da intencionalidade dominante: a oposição entre o saber do dominante e o fazer do dominado. Nesse sentido, a ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com os seus interesses, concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais. Na medida em que explicita aquelas condições que determinam o caráter da dominação, a ação pedagógica conflita com o sistema capitalista. Conflita porque a falsa consciência cede espaço à consciência mais totalizante. Como esse conflito é, pelo menos, latente, as relações de dominação, tornadas principais no conjunto das relações de produção, tentam colocar coesão acima da contradição. (Cury, 2002, p. 71).

A tríade educação, trabalho e capital evidenciam as contradições no sistema capitalista, que intensifica as desigualdades sociais, o acúmulo do capital e a alienação do trabalho. A educação não deve se restringir à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e a manutenção dos interesses hegemônicos da sociedade capitalista⁹. A educação desempenha um papel importante na superação da alienação na forma de produção capitalista. Nessa conjuntura, ela é considerada “instrumento de emancipação do indivíduo e das nações” (Belloni, 2015, p. 3)

As políticas públicas educacionais devem garantir a materialidade do direito de todos à educação. O Estado deve conceber a “educação como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um

⁹ Os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação - que é um direito humano e é um bem público - é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos. Evidencia-se hoje na vida social, no trabalho, nas relações interpessoais, como apropriar-se de conhecimentos se torna cada vez mais necessário, uma vez que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais (Gatti, 2013, p 53)

serviço” (Chauí, 2003, p. 5). Cabe ao Estado a efetivação de políticas públicas que visam garantir o direito à educação, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, a toda população. As escolas e universidades devem contribuir para o desenvolvimento político, econômico, científico e tecnológico do país, exercendo a sua função de transformação da realidade.

No Brasil, é premente a necessidade da efetivação de políticas públicas educacionais que possibilitem a igualdade de oportunidades de condições para todos e a garantia do acesso a uma educação emancipatória, como um direito inalienável da pessoa, nos diferentes níveis e modalidade de ensino. Esses fatores devem ocorrer inclusive no Ensino Superior, mediante a efetivação de políticas públicas de democratização do acesso a esse ensino para a população excluída do sistema de ensino nas universidades brasileiras.

1.3 Políticas públicas de democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil

As políticas públicas de Ensino Superior no Brasil têm como objetivo garantir o direito à educação de grupos historicamente excluídos do sistema de ensino. O acesso ao Ensino Superior preconiza uma melhoria no nível de renda e na qualidade de vida da população. O direito à educação superior deve ser garantido à população com situação socioeconômica desfavorável, considerando “que o acesso ao Ensino Superior pode promover mudanças pessoais e sociais” (Polli *et al.*, 2021, p. 121).

Nesse processo, é necessário ressaltar que as políticas públicas de Ensino Superior são permeadas por relações econômicas, políticas, ideológicas, culturais que refletem os interesses do capitalismo na sociedade contemporânea. As políticas públicas de democratização do Ensino Superior, adotadas pelos governos, a partir da década de 1990, no Brasil, foram elaboradas em meio a tensões e conflitos de interesse e disputas de classe, a partir de um projeto neoliberal da educação em consonância com as políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais aos países latino-americanos. As políticas públicas de democratização ao Ensino Superior têm redimensionado a função social das universidades.

A Educação Superior deve responder a desafios ou ao menos ajudar a solucionar problemas tão díspares e importantes, muitas vezes contraditórios, como os da produção da alta tecnologia, formação de mão-de-obra de alto nível, treinamento para atendimento de demandas imediatas do mundo do trabalho, formação qualificada para ocupações de tipo novo, formação para a inovação, preservação e desenvolvimento da alta cultura, recuperação da cultura popular, educação continuada, formação para o empreendedorismo, promoção da cidadania e da consciência de nacionalidade, inserção no mundo globalizado e compreensão das transformações transnacionais, capacitação de professores de todos os níveis,

formação de novos pesquisadores, ascensão social de grupos desfavorecidos, impulso à grande indústria, apoio a pequenos produtores, pesquisa de ponta, tecnologia de baixo custo e de aplicação direta na agricultura e nos serviços, desenvolvimento local, nacional e regional, atendimento às carências de saúde da população, sucesso individual e tantas outras exigências carregadas de urgências e, em todo caso, de difíceis respostas. (Dias Sobrinho, 2002, p. 13-14).

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece, em seu art. 45, que a “a educação superior será ministrada em instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (Brasil, 1996, p.21) e define, em seu art. 43º, as finalidades da educação superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (Brasil, 1996, p. 20).

Na educação superior, no Brasil, importantes iniciativas dos governos, a partir da segunda metade da década de 1990, impulsionaram a expansão do Ensino Superior na modalidade de ensino presencial e a distância nas instituições de ensino públicas e privadas. Dentre elas, a criação do Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade para Todos (Prouni); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); o Sistema de Reserva de Vagas e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essas iniciativas “provocaram o crescimento no número de matrículas na educação superior no país, melhorando o acesso da população a este nível da educação, tanto quanto consolidaram de formas cada vez mais sistemáticas o financiamento público às IES privadas” (Melo, 2021, p. 85).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi criado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), pela medida provisória n.º 1.827, de

27 de maio de 1999, sob a responsabilidade do MEC, com a Caixa Econômica Federal (CEF) como gestora, sendo regulamentado pela Portaria do MEC n.º 860, de 27 de maio de 1999, que estabelece as diretrizes para o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e a Portaria 1.386/99, de 15 de setembro de 1999, que dispõe sobre procedimentos para inscrição dos candidatos ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e dá outras providências.

O Fies foi reeditado a partir da Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. A Lei estabelece, em seu art. 1 que o Fies é de “natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (MEC)” (Brasil, 2001, p. 1). O Fies, então, é destinado ao financiamento de alunos com certo nível de insuficiência econômica, matriculados em cursos presenciais, em instituições de Ensino Superior privada, estimulando o crescimento exponencial no setor de ensino privado, na mercantilização da educação superior no país.

A Lei n.º 10.260/2001 estabelece que caberá ao MEC a responsabilidade pela gestão do Fies, “na qualidade de formulador da política de oferta de financiamento e de supervisor da execução das operações do Fundo e à Caixa Econômica Federal, agente operador e de administradora dos ativos e passivos, conforme regulamento e normas baixadas pelo Conselho Monetário Nacional (CMN)” (Brasil, 2001, p. 2). O Ministério da Educação regulamenta “as regras de seleção de estudantes a serem financiados pelo Fies; os casos de suspensão temporária e encerramento dos contratos de financiamento; as exigências de desempenho acadêmico para a manutenção do financiamento” (Brasil, 2001, p. 2).

Além disso, o Fies consiste no financiamento, a juros acessíveis, de cursos superiores particulares até setenta por cento dos encargos educacionais cobrados dos estudantes por parte das instituições de Ensino Superior, em contraprestação aos cursos de graduação em que estejam regularmente matriculados. O estudante inicia o pagamento do financiamento após o término do curso, podendo habilitar-se a apenas um financiamento, a um único curso de graduação em instituições de ensino privado cadastradas no programa, com avaliação positiva dos cursos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Em 2010, foi publicada a Lei n.º 12.202, de 14 de janeiro de 2010, que altera a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante

do Ensino Superior (Fies): permite abatimento de saldo devedor aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito pelas instituições de ensino; e dá outras providências. (Brasil, 2010). Dentre as alterações na lei, destaca-se a ampliação do “financiamento pelo Fies até 100% (cem por cento) dos encargos educacionais cobrados dos estudantes por parte das instituições de ensino devidamente cadastradas para esse fim pelo Ministério da Educação” (Brasil, 2010, p.2).

Posteriormente, em 2016, no governo de Dilma, foi publicada a Lei n.º 13.366, de 1º de dezembro de 2016, que altera as Leis n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que “dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências”, para atribuir às instituições de ensino responsabilidade parcial pela remuneração dos agentes operadores do Fundo (Brasil, 2016), e a Lei 13.530, de 7 de janeiro de 2017, que altera a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que caracterizou um novo modelo de financiamento, segmentado em modalidade de crédito, com fontes de recursos públicas ou privadas, de acordo com a renda do estudante. A nova fase manteve um fluxo de contratos na média de 80 mil ao ano. Nas últimas décadas, foram propostas várias alterações na operacionalização do Fies com o objetivo de expandir o acesso à educação superior no cumprimento das metas e estratégias do PNE para elevar a taxa de matrículas no Ensino Superior (Brasil, 2014).

O governo de Fernando Henrique Cardoso favoreceu a expansão do Ensino Superior no setor privado, com políticas de isenção fiscal, sob a égide das políticas de cunho neoliberal dos organismos internacionais, que favorece a privatização e mercantilização da educação, mediante o discurso de democratização do Ensino Superior com a necessidade de ampliação de oportunidades de acesso da população, o que possibilitou um crescimento significativo das IES privadas, com base na concepção da educação não como um direito, mas como um serviço. No seu governo, destaca-se ainda a expansão do Ensino Superior na modalidade a distância, mediante a normatização da Educação a Distância na legislação educacional brasileira. A flexibilização das normas de credenciamento, regulação e avaliação na abertura de polos e oferta de cursos a distância favoreceu a expansão da EAD, principalmente as IES privadas, com fins lucrativos. Além da criação do Fies e da regulamentação da Educação a Distância, o sistema de reserva de vagas implantado em algumas instituições de Ensino Superior público possibilitaram a expansão e o acesso ao Ensino Superior a segmentos da sociedade excluídos do sistema de ensino brasileiro.

Na democratização do acesso ao ensino, as políticas públicas de ações afirmativas,¹⁰ nos anos 2000, contribuíram para a redução das desigualdades étnico-racial e sociais e no Brasil. Dentre essas ações, no Ensino Superior, destaca-se o Sistema de Reserva de vagas, que garante a reserva de vagas em vestibulares nas IES, com ponderação diferenciada das notas de prova para candidatos egressos da rede pública, afrodescendentes, portadores de necessidades especiais e indígenas. O Sistema de Reserva de Vagas constitui uma possibilidade de superação das desigualdades sociais e raciais:

A adoção da reserva de vagas na universidade pode provocar mudanças na estrutura social, produzir deslocamentos de poder, criar condições para a participação de segmentos excluídos na dinâmica da mobilidade social – por um processo em que a democracia deixa de ser meramente simbólica, transformando-se em possibilidade real e garantia de acesso aos bens sociais, culturais e econômicos (Veloso, 2007, p. 89).

O sistema de reserva de vagas (cotas) constitui-se uma medida governamental que visa favorecer a ascensão, a mobilidade social e o combate à desigualdade e à pobreza no Brasil. O Sistema de reserva de vagas¹¹ foi implantado, pela primeira vez, no Estado do Rio de Janeiro, por meio da aprovação da Lei n.º 3.524, de 28 de dezembro de 2000, que dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências, como a garantia de 50% das vagas, nas universidades do Estado, para estudantes egressos das redes públicas municipais e estaduais de ensino.

Em 2001, foi publicada a Lei n.º 3.708, de 9 de novembro, que institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negras e pardas no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. A lei institui o Sistema de Cotas, no ano 2002, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) para estudantes denominados negros ou pardos, com percentual de 40% das vagas das universidades estaduais do Estado do Rio de Janeiro. No âmbito federal, no ano de 2004, no governo de Lula (2003-2010), a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição a

¹⁰As ações afirmativas são como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultura desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico-social. (Moehlecke, 2002, p. 203).

¹¹ Informações disponíveis no endereço eletrônico <http://www.ipae.com.br/et/32.pdf>.

aderir ao Sistema de reserva de vagas. Posteriormente, várias universidades públicas federais e estaduais aderiram ao Sistema de reserva de vagas nos processos seletivos.

As universidades federais não possuíam legislação específica para definição de critérios e definições precisas para seleção dos alunos, sendo utilizados os critérios de renda e origem étnico-racial. No governo de Dilma (2011-2016), em 2012, foi sancionada a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e dá outras providências. Estabelece, em seu art. 1º, que as instituições de Ensino Superior da rede federal “vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo, para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (Brasil, 2012, p. 1). As cotas nas universidades contemplam critério étnico-racial, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, de renda e modalidade escolar no ingresso no Ensino Superior. O sistema de cotas nas instituições federais, até 2017, não contemplava vagas para deficientes.

No governo de Michel Temer (2016-2018), foi publicado o Decreto n.º 9.034, de 20 de abril de 2017, que altera o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, e estabelece que, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, serão reservadas vagas destinadas aos candidatos “autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência” (Brasil, 2017). As políticas de ações afirmativas adotadas pelos governos ampliam o acesso ao Ensino Superior de minorias raciais e grupos sociais em situação socioeconômica desfavorecida, favorecendo a mobilidade e ascensão social dos grupos historicamente excluídos na sociedade.

As políticas públicas educacionais adotadas no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), com vistas ao alcance das metas do Ensino Superior estabelecidas e o Plano de Desenvolvimento da Educação (2001-2010) estimularam a expansão do Ensino Superior no Brasil tanto na rede pública quanto na rede privada. Isso ocorreu principalmente com a ampliação do financiamento aos estudantes por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e estímulo à oferta de cursos na modalidade a distância nas IES privadas. Na rede pública de ensino, a criação dos Institutos Federais, expansão dos *campi* e programas de ampliação de vagas na Rede Federal, criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), sistema UAB e manutenção do Sistema de reserva de vagas favoreceu a democratização e interiorização do Ensino Superior nas diversas regiões do país.

No primeiro mandato do governo Lula (2003-2006), foi criado, pelo MEC, o Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Medida Provisória n.º 213, de 10 de setembro de 2004, que regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior, e dá outras providências. O programa, coordenado pelo MEC, tem como finalidade a concessão “de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior, com ou sem fins lucrativos” (Brasil, 2005, p. 1).

Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas e perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) “ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério e, na etapa final, selecionado pela instituição de Ensino Superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato” (Brasil, 2005, p. 4). A Lei 11.096/2005 estabelece, em seu art. 2º, o perfil dos candidatos aos quais as bolsas são destinadas:

Art. 2º A bolsa será destinada:

I – a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

II – a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;

III – a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei. (Brasil, 2005, p. 1).

A Lei n.º 11.096/2005, em seu Art. 8º, estabelece que no período de vigência do termo de adesão às instituições ficarão isentas dos seguintes impostos e contribuições: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e contribuição para o Programa de Integração Social. (Brasil, 2005). O Prouni constitui-se um instrumento de expansão da educação superior, por meio de financiamento estatal, com isenção tributária nas instituições de Ensino Superior privadas, visando garantir maior acesso e permanência de estudantes nos cursos de graduação a segmentos da sociedade com situação econômica desfavorecida, beneficiando principalmente a classe trabalhadora (Mancebo, 2015).

No cenário de expansão do Ensino Superior, a Educação a Distância ganha foro privilegiado nas políticas públicas desse ensino¹². O desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil foi impulsionado pela ampla utilização das tecnologias de informação e comunicação que favoreceu a expansão dessa educação, provocando mudanças de paradigmas da educação e na sociedade contemporânea. A Educação Distância amplia as condições de acesso à educação da população em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos e, concomitantemente, possibilita o acesso dos grupos excluídos historicamente dos processos educacionais em regiões próximas aos centros universitários.

As políticas educacionais de democratização do Ensino Superior as distâncias têm como objetivo garantir a população o direito à educação superior que se materializam em ações e programas que visam à democratização do acesso ao Ensino Superior em instituições de ensino públicas e privadas no país.

As políticas públicas de Educação a Distância são aquelas que regulam, regulamentam e orientam as ações na modalidade a distância levando em conta as suas especificidades, como o uso mais intensivo das tecnologias digitais e a adoção de técnicas especiais de cursos com disposições organizacionais, humanas e administrativas diferenciadas (Pimentel, 2018, p. 510).

Diante das novas dinâmicas sociais, com os avanços científicos e tecnológicos e expansão do capitalismo, uma das recomendações dos organismos internacionais é a utilização dos recursos tecnológicos na educação, por meio da criação de novos ambientes de aprendizagem, com a oferta de cursos na modalidade a distância, visando corrigir as desigualdades de acesso à educação e possibilitar a ampliação de obtenção da escolaridade exigida para o ingresso no mundo do trabalho e qualificação profissional da população excluída do sistema tradicional de ensino. Além disso, garante “o uso de meios que permitem um número relativamente reduzido de docentes para um número maior de alunos, a não exigência de salas de aula, os fatos de os cursos podem ser realizados em menor tempo, a utilização dos mesmos materiais produzidos por vários anos” (Unesco, 2002, p. 87).

A utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação se torna uma das condicionalidades dos organismos internacionais para a concessão de empréstimos

¹²A formulação de políticas públicas para a EaD é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados, e envolve vários atores formais e informais e níveis de decisão, embora seja materializada por intermédio dos governos. Além disso, é abrangente e não se limita a leis e regras, tendo impacto no curto prazo, embora se trate de política de longo prazo (Pimentel, 2018, p. 511).

aos países em desenvolvimento. No atendimento à demanda de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, os organismos internacionais recomendam aos países periféricos

criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais, capazes de reduzir distâncias e de desenvolver sistemas de maior qualidade em educação, contribuindo assim tanto para o progresso social, econômico e a democratização como para outras prioridades relevantes para a sociedade; assegurando, contudo, que o funcionamento destes complexos educativos virtuais, criados a partir de redes regionais, continentais ou globais, ocorra em um contexto de respeito às identidades culturais e sociais; considerar que, no uso pleno das novas tecnologias de informação e comunicação para propósitos educacionais, atenção deve ser dada à necessidade de se corrigir as graves desigualdades existentes entre os países, assim como no interior destes, no que diz respeito ao acesso a novas tecnologias de informação e de comunicação e à produção dos correspondentes recursos (Unesco, 1998b, p. 28).

Mediante essa recomendação dos organismos internacionais, a Educação a Distância, aliada ao paradigma da sociedade da informação e do conhecimento, passa a ser vista como um instrumento de democratização do acesso à educação em diferentes níveis e modalidade de ensino nas políticas públicas educacionais no atendimento às novas demandas do mercado e do capital, mediante a formação do trabalhador, por meio da utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Os organismos internacionais recomendam, em seus documentos oficiais, também a utilização das tecnologias educacionais na formação inicial de professores por meio da Educação a Distância para atender as novas demandas do mundo do trabalho e priorizam a capacitação de professores em serviço para que possam adquirir novos conhecimentos e utilizar as tecnologias nas escolas. O Banco Mundial considera que a Educação a Distância é um instrumento eficaz na formação continuada dos professores em serviço e que apresenta baixos custos no Ensino Superior mediante o atendimento do maior número de alunos por professor. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) recomenda o desenvolvimento de programas que possibilitem a familiarização dos professores com as TICs e a introdução dos meios tecnológicos nas escolas, destacando, em seus documentos, a importância da formação continuada de professores.

A relação entre educação e novas tecnologias requer novos posicionamentos ligados à política e à gestão da educação. Esses novos posicionamentos dizem respeito à delimitação clara do papel do Estado na educação; aos objetivos e finalidades da educação em face das novas demandas sociais; à estrutura organizacional das instituições de ensino de todos os níveis; ao financiamento da educação; à universalização e à democratização do acesso a esses novos ambientes tecnológicos,

por onde também se dá e se faz educação; às formas de valorização do magistério e às articulações com outras esferas sociais (Kenski, 2003, p. 95).

No atendimento à recomendação dos organismos internacionais na formulação das políticas de formação de professores na modalidade a distância, o Ministério da Educação, de maneira mais orgânica, por meio da extinta Secretaria de Educação a Distância/SEED, fomentou a oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada de professores. Dentre eles, o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), o TV Escola e o Programa de Formação dos Professores em Exercício (Proformação) (Silva Junior, 2003). Dentre as políticas públicas de formação de professores na modalidade a distância, destaca-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que ampliou o acesso à educação superior com vasta abrangência territorial pública e populacional, atendendo a demanda emergencial de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Básica. Dourado (2008) salienta que o Ministério da Educação, nos últimos anos, vem buscando expandir as ações das instituições de educação superior públicas, por meio da criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil e, que constitui um marco nas políticas públicas para o Ensino Superior a Distância no país, mais recentemente, por meio de alterações político-administrativas significativas no tocante ao atendimento da demanda de formação inicial e continuada de professores, considerando que

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais (Cunha, 2013, p. 612).

As políticas públicas de Ensino Superior a distância adquirem maior consistência no governo Lula, com a criação da Universidade Aberta do Brasil que constitui-se ¹³um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos em nível superior, na modalidade de Educação a Distância, com atendimento ao público em geral, “mas os professores que atuam na Educação Básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos estados, municípios e do Distrito

¹³Informações obtidas no endereço eletrônico: <https://www.gov.br/capes/pt-br>

Federal” (Brasil, 2018). O Sistema UAB está estruturado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como meta o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, possibilitando a formação de grande número de pessoas geograficamente dispersas e, muitas vezes, isolados na zona rural, sem, contudo, deslocá-los de seus municípios (Brasil, 2018).

A prioridade da UAB é contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação ao oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na Educação Básica pública, porém, ainda sem graduação; ofertar a formação continuada para aqueles já graduados, além de cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública e minimizar a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos. O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais: expansão pública da educação superior, aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de Ensino Superior; avaliação da educação superior à distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; estímulo à investigação em educação superior a distância no País; financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior à distância. (Brasil, 2019).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas Políticas e a Gestão da Educação. Em 1986, houve a iniciativa de se criar uma comissão de especialistas do MEC e Conselho Federal de Educação, para a viabilização de propostas em torno da Universidade Aberta. Em 1986, o projeto dessa Universidade Aberta se espelhava muito no modelo das universidades abertas, criadas no mundo, na década de 1970, como a *Open University*, da Inglaterra. “A semente para a criação da UAB pode ser encontrada na implantação dos consórcios Brasil (1996) e Unirede (2000), formados por Instituições Públicas de Ensino Superior (Prete, 2009, p. 119).

O sistema UAB, formalizado pelo Decreto nº 5.800, de 2006, foi criado pelo Ministério da Educação, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e empresas estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas políticas e na gestão da educação superior. Em detalhe, a UAB, em vigor até os dias de hoje, é uma política pública cuja gestão é feita pela Diretoria de Educação a Distância (DED/Capes), objetivando a expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (Cruz; Lima, 2019, p. 11).

Em 21 de setembro de 2004, foi instituído o Fórum das Estatais pela Educação¹⁴, com o objetivo de desenvolver ações que potencializem as políticas públicas na educação, promovidas pelo Governo Federal, por meio de articulação entre a sociedade civil, empresários, trabalhadores e organismos internacionais. No dia 4 de setembro de 2005, o Fórum das Estatais pela Educação lançou, em caráter experimental, o Projeto UAB, com a previsão de funcionamento em 2006, visando à articulação e integração de um sistema nacional de educação superior à distância. “O primeiro curso-piloto da UAB foi o de Administração, uma parceria entre o MEC-SEED, o Banco do Brasil e Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior” (Prete, 2009, p.121).

Em 20 de dezembro de 2005, a UAB publicou o primeiro edital com Chamadas Públicas, conhecido como UAB1, para que as instituições federais de Ensino Superior apresentassem seus projetos de cursos e as prefeituras suas propostas de criação de polo de apoio presencial no município. Iniciou suas atividades com 16 polos, em cinco estados brasileiros, com previsão de abrangência dos polos, em 2007, em todas as regiões do Brasil. O Sistema UAB foi instituído por meio de Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006.

O segundo edital da UAB, denominado UAB2, publicado em 18 de outubro de 2006, permitiu a participação de todas as instituições públicas, incluindo as instituições estaduais e municipais. O resultado do edital foi publicado no dia 20 de maio de 2008, tendo o Sistema UAB fomentado a criação de cursos na área de Administração, Gestão Pública e outras áreas da educação (Prete, 2009).

A partir de 2008, a UAB deixou a Secretaria de Educação a Distância (extinta em 2011) para fazer parte da nova Diretoria de Educação a Distância (DED) na nova estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que é o órgão responsável pela articulação e gestão do sistema UAB. A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, modificou as competências e a estrutura organizacional da Capes e acrescentou a estrutura de duas novas diretorias (Diretoria de Educação Presencial da Educação Básica e Diretoria de Ensino a Distância), com um Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. O gerenciamento do sistema UAB no atendimento às demandas das instituições de ensino é

¹⁴Em 2005, foi publicado o documento Fórum das Estatais pela Educação: Universidade Aberta do Brasil, com o objetivo de constituir as bases para a organização de consórcios públicos para a oferta da Educação à Distância no Brasil. Esse fórum foi apresentado como uma iniciativa conjunta entre o Fórum das Estatais pela Educação, o Ministério da Educação (MEC) e a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) (Arruda; Arruda, 2015, p. 327).

desenvolvido pelo Sistema de Gestão da UAB (SisUAB)¹⁵ e sistema de avaliação *in loco* dos polos e das instituições, por meio de avaliadores externos.

Em 2022, com o número crescente de polos de Educação a Distância, o Sistema UAB já contava com 937 polos instalados em 850 municípios, em todas as regiões do País. No Sistema UAB anualmente, por volta de 118 mil estudantes são matriculados nos cursos superiores ofertados na modalidade de Educação a Distância, nas 139 instituições públicas de Ensino Superior (federais, estaduais e municipais) que integram o Sistema UAB. (Brasil, 2022)¹⁶.

Nesse processo, é importante salientar que a UAB não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, não é uma universidade física, mas um sistema integrado por universidades públicas. Na oferta dos cursos, o sistema UAB conta com a infraestrutura e recursos humanos dos polos de apoio presencial, sob a responsabilidade das prefeituras municipais e governos estaduais. Em contrapartida, o sistema UAB é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O MEC aloca orçamento específico “em forma de bolsas (para professores autores do material, professores coordenadores de curso, professores formadores, tutores), bem como para prestação de serviços (impressão do material), compra de material de consumo e de equipamentos” (Preti, 2009, p. 129). A remuneração dos profissionais que atuam na UAB é realizada por bolsas de estudo e pesquisa regulamentada pela Resolução/CD/FNDE n.º 44, de 29 de dezembro de 2006, que estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

A Resolução estabelece que o pagamento das bolsas de estudo e pesquisa, no âmbito do Sistema UAB, será realizada pela transferência direta dos recursos aos destinatários, efetuada pelo FNDE, que pagará, mensalmente, bolsas aos seguintes beneficiários: Coordenador/Suplente da UAB, Professor/Pesquisador, Tutor a Distância, Coordenador de Polo e Tutor Presencial. A fiscalização da transferência dos recursos financeiros é de competência do FNDE, do MEC, por intermédio da Comissão de

¹⁵O SisUAB é uma plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil. Está preparado para o cadastramento e consulta de informações sobre instituições, polos, cursos, material didático, articulações, colaboradores e mantenedores (Brasil, 2018).

¹⁶Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>

Acompanhamento e de qualquer órgão do sistema de controle interno e externo da União (Brasil, 2006).

A Resolução CD/FNDE n.º 44, de 29 de dezembro de 2006, foi revogada pela Resolução CD/FNDE n.º 26, de 5 de junho de 2009. Esta estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes, da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Devem ser pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir do exercício de 2009, que amplia as funções serem exercidas na UAB e estabelece o valor do pagamento de bolsas para os seguintes beneficiários: Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB, Coordenador de curso nas instituições públicas de Ensino superior (IPES), Coordenador de tutoria nas instituições públicas de Ensino Superior (IPES), Professor-pesquisador, Tutor, Coordenador de polo (Brasil, 2009). A Resolução CD/ FNDE n.º 8, publicada em 30 de abril de 2010, altera os valores das bolsas dos beneficiários e outras providências.

A Portaria MEC n.º 318, de 2 de abril de 2009, transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) mediante a necessidade de “articular a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica ao Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, bem como de disciplinar a formação de professores para a Educação Básica, conforme parâmetros nacionais” (Brasil, 2009). O MEC promoveu a articulação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor) em atendimento as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que determina a obrigatoriedade da formação dos professores para atuar na Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 1996). Uma das prioridades do Sistema Universidade Aberta do Brasil é oferecer formação inicial de professores sem licenciatura, em efetivo exercício, em escolas da rede pública de ensino.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Foi instituído pelo Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com vistas à formação de professores na modalidade presencial e a distância (Brasil, 2009). O Decreto, em seu art. 3^o

estabelece que são objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dentre outras: promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública; apoiar a oferta de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério nas instituições públicas de educação superior; promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, promover a valorização do docente, ampliar o número de docentes licenciados atuantes na Educação Básica pública, promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério e promover a integração da Educação Básica com a formação inicial docente (Brasil, 2009).

No gerenciamento dos programas de formação dos professores no Parfor, o MEC criou, em 2009, a Plataforma Freire¹⁷, que “é um sistema gerido pela Capes com o objetivo de subsidiar a formulação de políticas e a gestão de programas e ações destinados à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. A plataforma foi relançada pela Capes em 2012 (Brasil, 2018).¹⁸ O Parfor contribuiu para a expansão da educação a distância no país, tendo o Sistema UAB como parte da Política Nacional de Formação de Professores.

No segundo mandato do governo de Lula (2007-2010), novas políticas públicas de democratização do acesso ao Ensino Superior foram propostas, dentre elas o Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e criação do Sistema de Seleção Unificada.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído pelo Decreto n. ° 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007, p. 1). O programa foi criado como política de expansão do Ensino Superior, em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e reformas

¹⁷A Plataforma Freire é um sistema gerido pela CAPES com o objetivo subsidiar a formulação de políticas e a gestão de programas e ações destinados à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. O sistema reúne uma série de informações sobre a execução dos projetos apoiados pela CAPES e permite a gestão das ações pelos diferentes atores envolvidos nos programas, como secretarias de educação e coordenadores das instituições de ensino superior. Fonte: <https://freire.capes.gov.br/portal/>

¹⁸ Informações disponíveis em: <https://freire.capes.gov.br>

administrativas gerenciais do Estado. O art. 2º do decreto estabelece as diretrizes do Programa:

Art.2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I- redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II- ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III- revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV- diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V- ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil e

VI- articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Brasil, 2007).

O Decreto n.º 6.096/2007 estabelece, em seu art. 3º, que o Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros que serão reservados a cada universidade federal nos cursos presenciais, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas referentes a bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos, despesas de custeio e pessoal. O Reuni favoreceu a democratização e interiorização do Ensino Superior, reduzindo as desigualdades regionais na oferta desse ensino nas instituições de ensino federais

O governo de Lula estimulou novas formas de ingresso no Ensino Superior, além do vestibular tradicional, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso por meio da Portaria MEC n.º 438, de 28 de maio 1998, como procedimento de avaliação do desempenho dos alunos concluintes do Ensino Médio (Brasil, 1998). O exame visa avaliar “as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania” (Brasil, 1998, p.1). A participação dos egressos do Ensino Médio no Enem é voluntária, com isenção de inscrição com critérios de renda e modalidade escolar. Posteriormente, o Enem tornou-se um mecanismo de ingresso no Ensino Superior e critério de seleção do Prouni e Fies nas IES privadas.

Em 2009, foram implementadas alterações no Enem. No segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, o Enem tornou-se um instrumento de seleção dos candidatos instituições públicas federais por meio do Sistema de Informações Unificadas (Sisu). A Portaria

Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. A portaria define, em seu art. 2º, que “o Sisu é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de Ensino Superior que dele participarem” (Brasil, 2010, p. 1). O Sisu, gerenciado pelo MEC, visa democratizar o acesso da população ao Ensino Superior por meio da igualdade de oportunidades de ingresso em instituições de ensino públicas em todo o país, ao possibilitar a mobilidade geográfica e inclusão social. A classificação dos candidatos para ingresso nas IES públicas credenciadas ocorre mediante a nota obtida pelos candidatos no Enem, sem necessidade de realizar o vestibular tradicional (Brasil, 2010). Além disso, o Sisu está atrelado às políticas de cotas nas universidades públicas.

A Portaria Normativa n.º 2, de 26 de janeiro de 2010, no governo de Dilma, foi revogada pela n.º 21, de 5 de novembro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e estabelece critérios de seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do sistema, no âmbito das instituições de Ensino Superior, sendo utilizados na seleção exclusivamente resultados obtidos pelos estudantes no Enem (Brasil, 2012).

Como meio de democratização do Ensino Superior, no governo de Lula, foram adotadas iniciativas, como a criação do Prouni e a manutenção do Fies, por meio de financiamento estudantil e incentivos fiscais; a criação do Sistema UAB; a utilização do Enem como mecanismo de ingresso nas universidades e a criação do Sisu; um maior investimento nas universidades federais; criação de novos campi; instalação de novas universidades e a criação do Reuni, reiterando os princípios fundamentais da autonomia universitária e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, no Ensino Superior, nas universidades públicas, que favoreceram a expansão e a interiorização desse ensino em diversas regiões do país.

No governo Dilma Rousseff (2011-2016), houve ampliação das matrículas no Ensino Superior nas instituições federais e continuidade dos programas de financiamento estudantil por meio do Prouni, com ênfase no Fies e a normatização das políticas de ações afirmativas no ingresso, nos cursos de graduação, nas instituições federais. Nas políticas públicas de Ensino Superior a distância, houve uma diminuição de investimentos no Sistema Universidade Aberta do Brasil e ampliação do financiamento e incentivos fiscais nas IES públicas na oferta

de cursos de graduação a distância. O Enem/Sisu continuou sendo utilizado como instrumento de seleção dos candidatos nos cursos de graduação.

No governo de Michel Temer (2016-2018), houve uma estagnação nas políticas públicas de democratização do Ensino Superior nas instituições públicas e a expansão do Ensino Superior nas IES privadas, com mudanças de regras no financiamento estudantil e a flexibilização das normas de regulação de abertura dos cursos e polo de Educação a Distância. Ao mesmo tempo, promoveu o desmantelamento da educação com cortes de investimentos nas universidades públicas, o que promoveu um crescimento significativo das matrículas nas IES privadas e estagnação no número de matrículas nas IES públicas (Lima; Desiderio, 2018).

As políticas educacionais de democratização do Ensino Superior têm como objetivo garantir o direito à educação superior à população com a situação socioeconômica desfavorável, excluída do sistema de ensino brasileiro. Dentre as políticas públicas de democratização do acesso ao Ensino Superior, neste estudo, destaca-se a Educação a Distância. Para melhor compreensão das políticas públicas de Educação a Distância em diferentes níveis e modalidades de ensino, faz-se necessário o conhecimento da trajetória histórica da Educação a Distância e seus aspectos ideológicos, políticos, econômicos e sociais que a permeiam no âmbito nacional e internacional.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO SUPERIOR: TEXTOS E CONTEXTOS

Este capítulo trata dos principais marcos da educação a distância com o objetivo de compreender os aspectos históricos, políticos e sociais que permeiam o desenvolvimento da Educação a Distância no contexto nacional e internacional. São apresentados os marcos teóricos e regulatórios da Educação a Distância nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2011) e Michel Temer (2016-2018) com a análise da legislação educacional que norteia a modalidade de Educação a Distância, assim como suas contribuições no contexto da expansão da Educação Superior no Brasil.

O sistema Universidade Aberta do Brasil é apresentado como política pública de atendimento à demanda de democratização do Ensino Superior e formação de professores em consonância com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que estabelece a obrigatoriedade de formação de professores em nível superior para atuar nas escolas de Educação Básica, e mediante a reivindicação de entidades do campo educacional em prol de uma política nacional de formação de professores nas universidades públicas brasileiras.

2.1 A Educação a Distância no contexto mundial

Em diferentes contextos históricos, a educação a distância tem sido uma importante ferramenta de desenvolvimento às nações, visando à garantia do direito de todos à educação e à formação de mão de obra qualificada para atender a demanda do mercado e manutenção da hegemonia e interesse do capital. Segundo Botelho e Sousa (2018, p. 178), “A educação na modalidade a distância é parte integrante da realidade histórica contemporânea, que exige do novo trabalhador requisitos técnicos e sociais que se expressam na necessidade de universalizar o ensino para que possa atender às demandas das empresas integradas e flexíveis”.

A Educação a distância, no contexto mundial, surge com o objetivo de atender a população excluída do sistema educacional tradicional, com vistas à alfabetização e à profissionalização da classe trabalhadora no atendimento à demanda de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, no atendimento às novas demandas da ordem econômica mundial, por meio da oferta de cursos supletivos e profissionalizantes com o

ensino por correspondência, rádio e televisão. Belloni (2015, p. 2) assegura: “A EaD aparece como uma modalidade de oferta de Educação que atende às demandas do mercado, portanto, à lógica capitalista atual (globalização, exclusão, uniformização e padronização cultural, mas também como um novo modo de acesso à Educação)”.

Para Preti (2011, p. 30), a Educação a Distância constitui-se “uma prática social situada, mediada e mediatizada, uma modalidade de fazer educação, de democratizar o conhecimento, de disponibilizar mais uma opção aos sujeitos da ação educativa, fazendo recurso das tecnologias que lhes são acessíveis”. Dessa maneira, a história da Educação a Distância está relacionada à evolução tecnológica nos diferentes contextos políticos, econômicos e sociais ocorrida em diferentes épocas. Entretanto, é importante ressaltar que a EAD não é sinônimo de tecnologia, ela “evoluiu juntamente com as tecnologias desenvolvidas em cada momento histórico, as quais influenciam não só ambiente educativo, mas a sociedade como um todo” (Baraúna; Arruda; Arruda, 2012, p. 2081).

As tecnologias existentes em cada época foram utilizadas por determinado grupo social, transformando as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e o processo de aprendizagem. Consoante Moraes (2012, p. 253), a tecnologia “é fruto do trabalho humano, nela está contida a síntese do trabalho objetivado, transposto para as máquinas. A tecnologia não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado”. Nessa perspectiva, “a tecnologia revela a relação ativa do homem com a natureza, o processo direto da produção de sua vida e, assim, define também o processo de produção das relações sociais de sua vida e das concepções mentais que fluem dessas relações” (Harvey, 2011, p.106). A tecnologia é resultado das reflexões acerca do trabalho humano, que apresenta intencionalidades nos diversos tempos e espaços, relações políticas e de poder e não possui caráter de neutralidade política. Arruda (2016, p. 109) afirma: “A tecnologia é a composição de *techné* e *logos* (técnica e razão), é fruto da razão humana, mas é também materializada de acordo com as finalidades políticas traçadas”.

A tecnologia, resultante da contribuição humana acerca de suas reflexões sobre o mundo político, econômico e social, materializado por bens materiais, imateriais (como objetos, símbolos e organizações), ultrapassa a imparcialidade que porventura pode a ela ser atribuída. Tecnologia é resultado do trabalho humano, e, por conseguinte, é dotada de intencionalidades, relações políticas e de poder (Arruda, 2016, p.109).

As tecnologias são traços culturais e históricos da sociedade. Para Kenski (2003, p. 2), “As tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado

grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem”. Ainda para Kenski (2003, p. 2), “Desde o início da civilização, o predomínio de um determinado tipo de tecnologia transforma o comportamento pessoal e social de todo o grupo. Não é por acaso que todas as eras foram, cada uma à sua maneira, ‘eras tecnológicas’. Assim tivemos a Idade da Pedra, do Bronze... até chegarmos ao momento tecnológico atual, da Sociedade da Informação ou Sociedade Digital “ (Kenski, 2003, p. 48).

A primeira tecnologia que permitiu o desenvolvimento da Educação a Distância foi a escrita. Posteriormente, a tecnologia tipográfica e as tecnologias de comunicação e telecomunicações, principalmente em sua versão digital. Na Antiguidade, na Grécia e, depois, em Roma, existia uma rede de comunicação que permitia informações sobre o cotidiano, informações científicas e aquelas informações que se destinavam à instrução. Com o surgimento da imprensa, por volta de 1450, o livro tornou-se elemento fundamental do ensino por correspondência com o surgimento dos sistemas postais modernos (Pereira; Moraes, 2010).

Não há um consenso quanto ao surgimento da Educação a Distância. Na perspectiva de Maia e Mattar (2007), a Educação a Distância surge na metade do século XIX, motivada pelo desenvolvimento da comunicação e dos meios de transportes. A primeira forma de ensino a distância foi por meio de aulas por correspondência, ofertadas pela Escola de Línguas por Correspondência, criada em 1856, por Charles Toussaint e Gustav Langenscheit. Para Maia e Mattar (2007, p. 21), “A EaD surge efetivamente em meados do século XIX, em função do desenvolvimento de meios de transportes e comunicação (como trens e correio), especialmente com o ensino por correspondência”.

Gouvêa e Oliveira (2006) afirmam que a Educação a Distância teve início com as epístolas que São Paulo redigiu aos Gálatas, por volta do século I, e foram registradas na Bíblia com ensinamentos sobre como viver na doutrina cristã. O apóstolo Paulo utilizou “as tecnologias da escrita e dos meios de transporte, a fim de fazer seu trabalho missionário sem ser forçado a viajar. Isso já era claramente uma substituição da pregação e do ensino face a face, por pregação e ensino assíncronos e mediados”. (Peters, 2003, p.29). Nesse viés, Alves (2011) destaca alguns marcos históricos que consolidaram a Educação a Distância no contexto mundial, a partir do século XVIII, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Evolução histórica da Educação a Distância no mundo

Ano	Marco histórico
1728	Marco inicial da Educação a Distância: é anunciado um curso pela Gazeta de Boston, na edição de 20 de março, na qual o Prof. Caleb Philipps, de Short Hand, oferecia material para ensino e tutoria por correspondência. Após iniciativas particulares, tomadas por um longo período e por vários professores, no século XIX, a Educação a Distância começa a existir institucionalmente.
1829	Na Suécia, é inaugurado o Instituto Líber Hermondes, que possibilitou a mais de 150.000 pessoas realizarem cursos por meio da Educação a Distância.
1840	Na Faculdade Sir Isaac Pitam-na, no Reino Unido, é inaugurada a primeira escola por correspondência na Europa.
1856	Em Berlim, a Sociedade de Línguas Modernas patrocina os professores Charles Toussaine e Gustav Laugenschied para ensinarem Francês por correspondência.
1892	No Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos da América, é criada a Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes.
1922	Iniciam-se cursos por correspondência na União Soviética.
1935	O <i>Japanese National Public Broadcasting Service</i> inicia seus programas escolares pelo rádio, como complemento e enriquecimento da escola oficial.
1947	Inicia-se a transmissão das aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, França, por meio da Rádio Sorbonne.
1948	Na Noruega, é criada a primeira legislação para escolas por correspondência.
1951	Nasce a Universidade de Sudáfrica, atualmente a única universidade a distância da África, que se dedica exclusivamente a desenvolver cursos nesta modalidade.
1956	A Chicago TV College, Estados Unidos, inicia a transmissão de programas educativos pela televisão, cuja influência pode notar-se rapidamente em outras universidades do país, que não tardaram em criar unidades de ensino a distância, baseadas fundamentalmente na televisão.
1960	Na Argentina, nasce a Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação, que integrava os materiais impressos à televisão e à tutoria.
1968	É criada a Universidade do Pacífico Sul, uma universidade regional que pertence a 12 países-ilhas da Oceania.
1969	No Reino Unido, é criada a Fundação da Universidade Aberta.
1971	A Universidade Aberta Britânica é fundada.
1972	Na Espanha, é fundada a Universidade Nacional de Educação a Distância.
1977	Na Venezuela, é criada a Fundação da Universidade Nacional Aberta.
1978	Na Costa Rica, é fundada a Universidade Estadual a Distância.
1984	Na Holanda, é implantada a Universidade Aberta.
1985	É criada a Fundação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência.
1985	Na Índia, é realizada a implantação da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi.
1987	É divulgada a resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas

	na Comunidade Europeia.
1987	É criada a Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância.
1988	Em Portugal, é criada a Fundação da Universidade Aberta.
1990	É implantada a rede Europeia de Educação a Distância, baseada na declaração de Budapeste e o relatório da Comissão sobre educação aberta e a distância na Comunidade Europeia.

Fonte: Adaptação de Golvêa e Oliveira (2006); Alves (2011, p. 89-90).

A Educação a Distância teve um ritmo crescente de desenvolvimento em vários países do mundo de acordo com suas multiplicidades de propósito no atendimento das demandas sociais e da incorporação das novas tecnologias. A partir do século XIX, no cenário mundial, a Educação a Distância surge como escola formal para ensino por correspondência. O surgimento do rádio, da televisão e, posteriormente, o uso do computador como meio de comunicação possibilitou uma nova dinâmica ao ensino a distância. O marco inicial da educação a distância foi o anúncio publicado em 20 de março de 1728, na Gazetade Boston, pelo professor Cauleb Phillips, que oferecia curso de taquigrafia (Pereira; Moraes, 2010). Posteriormente:

- Em 1856, em Berlim, por iniciativa de Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt, é criada a primeira escola de línguas por correspondência. Posteriormente, em 1873, em Boston, Anna Eliot Ticknor funda a Society to Encourage Study at Home.
- Em 1891, Thomas J. Foster, em Scarnton (Pennsylvania), inicia, com um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração, o *International Correspondence Institute*.
- Em 1891, a administração da Universidade de Wisconsin aprova proposta apresentada pelos professores de organização de cursos por correspondência nos serviços de extensão universitária.
- Em 1892, foi criada uma Divisão de Ensino por Correspondência, no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, por iniciativa do Reitor William R. Harper, que já havia experimentado a utilização da correspondência para preparar docentes de escolas dominicais.
- Em 1894, 1895, em Oxford, por iniciativa de Joseph W. Knipe que, através de correspondência, preparou seis e depois 30 estudantes para o *Certificated Teacher's Examination*, iniciaram-se os cursos de Wolsey Hall.
- Em 1898, em Malmoe (Suécia), Hans Hermod, diretor de uma escola que ministrava cursos de línguas e cursos comerciais, publicou o primeiro curso por correspondência, dando início ao famoso Instituto Hermod. O aperfeiçoamento dos serviços de correio, a agilização dos meios de transporte e, sobretudo, o desenvolvimento tecnológico aplicado ao campo da comunicação e da informação influíram decisivamente nos destinos da educação a distância. (Pereira; Moraes, 2010, p 68).

No ano de 1892, houve uma tentativa da Universidade de Chicago de formar professores para as escolas paroquiais por correspondências. Posteriormente, vários países adotaram a Educação a Distância, utilizando material impresso e os correios como recursos

para disseminação do conhecimento. As universidades europeias de outros continentes, no início dos anos de 1960, começaram a atuar na educação secundária e superior. O ensino por correspondência foi utilizado por países que tinham pouca densidade populacional, como a Argentina, o Canadá e a Austrália. (Peters, 2009). As primeiras Universidades a utilizarem a modalidade de ensino de educação a distância foram:

- Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) na Espanha (<http://www.uned.es/portal/>), estruturada nos anos 70, utilizava materiais impressos entregues via correio como meio principal. No final do século XX, migrou para integração com a Internet. Essas propostas atraíram um grande número de estudantes em todo o mundo, tanto de carreiras de graduação como de pós-graduação. Tem atualmente mais de 200 mil alunos.
- A Universidade Aberta no Reino Unido, criada em 1971, mais conhecida como Open University (<http://www3.open.ac.uk>), mostrou ao mundo uma proposta com um desenho complexo, o qual conseguiu, utilizando meios impressos, televisão e cursos intensivos, em períodos de recessos de cursos presenciais em outras universidades convencionais, produzir cursos acadêmicos de qualidade. Essa universidade transformou-se em modelo de ensino a distância e os egressos dessa modalidade competiam pelos postos de trabalho com os graduados de universidades presenciais. Atualmente, tem cerca de 210 mil estudantes.
- A Fern Universität, criada na Alemanha em 1974 com o objetivo principal de aliviar a pressão da demanda por vagas nas tradicionais universidades presenciais alemãs. Na Fern Universität (<http://www.fernuni-hagen.de/>), o ensino é articulado sobretudo na forma de cursos a distância, de baixa estruturação, elaborados com ampla liberdade pelos professores dos cursos, sob a forma de textos didáticos, glossários, questões para auto teste e trabalho autônomo (Peters,2001). Peters foi o fundador e primeiro reitor da Fern Universität. Tem atualmente 56 mil estudantes.
- A Universidade de Wisconsin (<http://www.wisc.edu/>), criada exclusivamente para essa modalidade de ensino, marca um ponto importante no desenvolvimento de EAD na educação norte-americana. Em 1981, a administração da universidade aceita proposta de seus professores para organizar cursos por correspondência nos serviços de extensão universitária. (Linden, 2011, p. 15).

De acordo com Pereira e Moraes (2009), a Educação a Distância teve um ritmo crescente de desenvolvimento de acordo com suas multiplicidades de propósito no atendimento das demandas sociais e da incorporação das novas tecnologias. No desenvolvimento da Educação a Distância, as universidades adotaram modelos de Educação a Distância com a utilização de tecnologias aliadas às mídias que impulsionaram o seu processo de expansão. Assim, ela faz “parte de um processo de inovação educacional mais amplo que é a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais” (Belloni, 2002, p. 123)

Na perspectiva de Moraes (2010), existem quatro modelos organizacionais da Educação a distância consolidados em vários países do mundo que retratam as possibilidades na organização da Educação a Distância. Os modelos das megauniversidades, Unidades nas instituições “tradicionais, Unidades na instituição tradicional e modelo de consórcios redes,

indicam caminhos mais adequados para novas iniciativas na atualidade, conforme descritas no quadro abaixo.

Quadro 2 - Modelos organizacionais de Educação a Distância

Modelos	Características	Vantagens	Riscos e desvantagens
1. Instituições exclusivamente a distância, incluindo “megauniversidades”	Centralizadas; produção maciça de materiais didáticos; cursos homogêneos, oferta mais ou menos “tradicional”; instituições de grande alcance (nacional e internacional)	Grandes escalas aproveitam melhor a infraestrutura existente e reduzem custos (produção/materiais/tutoria); tendência a formar pessoas com dedicação específica, exclusiva, especializada	Diminui Possibilidade de interação; difícil atualização dos materiais de estudo e difícil adequação regional/local.
2. Unidades dentro das instituições “tradicional”, mas com organização e currículos específicos e independentes	Cada modalidade (EAD e presencial) tem seu próprio currículo, pessoal e administração	Espaços, materiais e pessoal específicos para EAD	Precisa de investimento adicional
3. Unidades dentro da instituição tradicional, mas compartilhando recursos, grade curricular etc.	Instituições e cursos tradicionais que incorporam recursos de TIC/EAD para diversificar os modos de aprendizagem e ampliar opções	Aproveita recursos existentes; fortalece, enriquece, flexibiliza os programas educativos presenciais	“Escolariza” a EAD; dificuldade de encontrar pessoal que consiga atender ao mesmo tempo modalidades diferentes
4. Consórcios e redes	Todos os membros do consórcio produzem, recebem e certificam.	Aproveitamento ótimo de recursos, escalas apropriadas de produção, adequação regional e institucional.	Exigem políticas complexas de colaboração e cooperação (condição de sucesso)

Fonte: (Moraes, 2010, p.557).

A trajetória histórica da EaD, no contexto mundial, acompanhou a evolução das tecnologias, no contexto educacional, sendo classificada em gerações. “Do ponto de vista da evolução tecnológica, as gerações de EaD vão desde os cursos por correspondência, passando pela transmissão radiofônica e televisiva, pela utilização do telefone e informática, até os atuais processos de meios conjugados: a telemática e a multimídia” (Pimentel, 2017, p. 27). A Educação a Distância, para Moore e Kearsley (2013), evoluiu ao longo de cinco gerações

durante a sua trajetória. A primeira geração foi marcada pelo ensino por correspondências. A segunda, o ensino por meio do rádio e da televisão. A terceira geração não foi caracterizada pela tecnologia de informação e comunicação, sendo marcada pela invenção das universidades abertas. A quarta geração foi marcada pelo ensino por teleconferências, e a quinta geração foi caracterizada pelo ensino-aprendizado on-line e universidades virtuais, com base nas tecnologias da internet. Algumas tecnologias foram utilizadas concomitantemente nas gerações.

Quadro 3 – Gerações de Educação a Distância

Geração	Características
1ª geração	Século XIX – início da década de 1880. Estudo por correspondência/em casa/independente. Proporcionou o fundamento para a educação individualizada a distância.
2ª geração	Início do século XX. Ensino por meio da Transmissão por rádio e televisão – Tele-educação. Pouca interação de professores com alunos, exceto quanto relacionada a um curso por correspondência, mas agregou as dimensões oral e visual à apresentação de informações aos alunos a distância.
3ª geração	Final do século XX – entre os anos 1960 e 1970. Ensino por meio de multimídia integradas. Criação de Universidades Abertas que surgiram das experiências norte-americanas que integravam áudio/vídeo e correspondências com orientação presencial, usando equipes de cursos e um método prático para a criação e veiculação de instrução em uma abordagem sistêmica.
4ª geração	Início na década de 1980. Ensino por Teleconferência. Multimídia colaborativa on-line. Utilização da teleconferência por áudio, vídeo e computador, proporcionando a primeira interação em tempo real de alunos com alunos e instrutores a distância. O método era apreciado especialmente para treinamento corporativo.
5ª geração	Última década no século XX. Início na década de 1990. Ensino on-line por meio da Internet/Web. Classes virtuais on-line com base na internet, tem resultado em enorme interesse e atividade em escala mundial, pela educação a distância, com construtivistas de aprendizado em colaboração e na convergência entre texto, áudio, vídeo e uma única plataforma de comunicação.

Fonte: Adaptação de Moore; Kearsley (2013, p. 62-63).

Na perspectiva de Guarezi e Matos (2012), na primeira geração da Educação a distância, no período de 1728 até meados de 1970, os estudos eram realizados por meio de correspondências, sendo os principais meios de comunicação os materiais impressos em

forma de guia de estudos com tarefas. A interação entre educador e educando era limitada. O primeiro anúncio de aulas por correspondência foi feito por Caleb Philips, na edição do dia 20 de março de 1728, da Gazeta de Boston, em Boston-EUA. O curso oferecido por Philips era de taquigrafia e enviava o material para ensino e tutoria por correspondência (Alves, 2009). “A experiência com a educação a distância nessa primeira geração, via correio, esteve presente em vários países, o que caracteriza o alcance da EaD, nesse formato, já como um processo educativo que sai da sala de aula convencional” (Machado; Moraes, 2015, p. 11).

No final da primeira Guerra Mundial, surgiram novas iniciativas de educação a distância, mediante o aperfeiçoamento dos correios e meios de transporte, no atendimento à demanda da sociedade por educação e a necessidade de uma educação de massa que pudesse promover qualificação dos trabalhadores e contribuir para restauração e desenvolvimento dos países pós-guerra. Após a Segunda Guerra Mundial, houve uma expansão da educação a distância com os avanços científicos e tecnológicos que proporcionaram novas concepções educacionais e a necessidade de formação de trabalhadores para exercer novas profissões e funções no mercado de trabalho: Neste contexto, “muitas experiências usando EaD foram desenvolvidas no período pós-guerra, especialmente pela necessidade de capacitar a população europeia em novas atividades laborais” (Vidal; Maia, 2010, p. 14).

A revolução industrial foi outro fator importante no desenvolvimento da Educação a Distância. A evolução das tecnologias da informação e comunicação, principalmente na terceira revolução industrial, foi impulsionada pelo advento da internet e expansão do uso do computador. A terceira revolução industrial é considerada a Revolução Técnico-Científico-Informacional que teve seu início após a Segunda Guerra Mundial. Assim, a revolução tecnológica resulta dos avanços tecnológicos e científicos e “desenha-se uma nova geografia em que já não importa o lugar onde cada um habita, mas suas condições de acesso às novas realidades tecnológicas”. (Kenski, 2007, p. 18).

No atendimento a demanda de formação de mão de obra qualificada frente aos avanços tecnológicos nas indústrias e a divisão dos processos de trabalho, a Educação a Distância mediada pelas tecnologias da informação e comunicação, possibilitou o processo de expansão do acesso à educação da população, visando atender ao novo perfil dos trabalhadores e às exigências do modo de produção capitalista.

Chamamos Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aos procedimentos, métodos e equipamentos para processar informação e comunicar que surgiram no contexto da Revolução Informática, Revolução Telemática ou Terceira Revolução

Industrial, desenvolvidos gradualmente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 90 do mesmo século. Estas tecnologias agilizaram e tornaram menos palpável o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes para a captação, transmissão e distribuição das informações, que podem assumir a forma de texto, imagem estática, vídeo ou som. Considera-se que o advento destas novas tecnologias e a forma como foram utilizadas por governos, empresas, indivíduos e setores sociais possibilitaram o surgimento da Sociedade da Informação (Ramos, 2008, p.5).

A segunda geração da de Educação a Distância, segundo Maia e Mattar (2007), tem como característica principal a utilização de novas mídias, como televisão, rádio, fitas de áudio, vídeo, telefone e também a criação das universidades abertas de ensino a distância. “De meados de 1960 até o início da década de 1980, tivemos o reinado da televisão educativa. Vários sistemas sendo montados no mundo todo, da China até a Grã-Bretanha, do Japão até o Brasil” (Nunes, 2014, p. 7). Nessa geração, um marco importante foi a criação da *Open University*, em 1969, uma universidade aberta de ensino a distância britânica que utilizava o rádio, televisão, vídeos, fitas cassetes. Nesse período, outras universidades abertas de ensino a distância foram criadas, influenciadas pelo modelo da *Open University*. Nessa geração, o material impresso continuou a ser utilizado, mas passou também a ter emissões radiofônicas, de televisão e apresentação de vídeos (Pereira; Moraes, 2010).

A terceira geração da Educação a Distância, para Pereira e Moraes (2010), representa o Modelo de aprendizagem a distância por Conferência, com o potencial interativo das novas tecnologias da informação e da comunicação, com a introdução de novas tecnologias nos ambientes de aprendizagem. A terceira geração teve início a partir de 1990, com a introdução de videotexto, computador, tecnologia multimídia, hipertexto e de redes de computadores. As mídias utilizadas nessa geração se integraram e a Educação a Distância passou a ser caracterizada como on-line (Guarezi; Matos, 2012). Ainda na terceira geração, surge “um novo território para a educação, o espaço virtual da aprendizagem, digital e baseado em rede Surgem também várias associações de instituições de ensino a distância. Pode-se, portanto, pensar em um novo formato do processo de ensino-aprendizagem, aberto, centrado no aluno” (Maia; Mattar, 2007, p.23).

Na quarta geração, os programas desenvolvem-se em ambiente de aprendizagem virtual, mediante um processo de aprendizagem interativa e colaborativa. O AVA “pode ser compreendido como plataformas de aprendizagem, que integram ferramentas específicas de aprendizagem que apoia e implementa o processo de ensino-aprendizagem em rede virtual, de modo remoto ou em tempo real” (Santos; Matos; Eça, 2020, p, 63). Em 1995, com a expansão da internet, “A EaD, passou a utilizar, com maior intensidade, tecnologias de telecomunicação

e transmissão de dados, som e imagens que convergem cada vez mais para o computador” (Valente; Mattar, 2007, p. 20). A partir disso, surgiram os ambientes virtuais da aprendizagem e também associações de instituições de ensino a distância. As tecnologias, principalmente a internet, “trouxe não apenas a possibilidade de realização do processo educativo em redes de colaboração, mas também reflexões sobre práticas e metodologias pedagógicas que permitissem o uso de ferramentas interativas para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem” (Maia; Mattar, 2007, p. 27).

Na quinta geração da Educação a Distância, foi intensificada “a utilização do videotexto, do microcomputador, da tecnologia multimídia, do hipertexto e de redes de computadores” (Maia; Mattar, 2007, p. 22). No final do século XX, surgiu um novo território para a educação, referente ao espaço virtual da aprendizagem digital, com base na rede. Nessa quinta geração, “as novas tecnologias disponíveis condizem com formatos, métodos, recursos ou estratégias informáticas e telecomunicacionais, que viabilizam a formação técnica e humana” (Machado; Moraes, 2015, p. 15). No cenário atual, a educação a distância ocorre por meio da tecnologia “Web (domínio público www) ou *World Wide Webe* representa a maior ferramenta de informações onde tudo se conecta num fluxo contínuo e descontínuo e nos coloca em constantes experiências reais a partir de espaços interativos de possibilidades e aprendizagens” (Santos; Matos; Eça, 2020, p. 42). Na quinta geração, as aulas são baseadas no computador e na internet, que possibilitam a interação entre professor e aluno nos ambientes virtuais de aprendizagem. Na evolução da Educação a Distância, existe uma integração de tecnologias e mídias digitais apresentadas nessas cinco gerações, com predomínio do uso da internet. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) contribuíram significativamente na expansão da de Educação a Distância em todo o mundo. Na Educação a Distância, atualmente, existe uma integração das mídias apresentadas nas cinco gerações da Educação a Distância, sendo predominante o uso da internet (Mattar, 2011).

A Educação a Distância, no contexto das sociedades contemporâneas, aparece “como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial” (Belloni, 2015, p. 3). Ainda na perspectiva de Belloni (2015), a de Educação a Distância é permeada por modelos teóricos advindos principalmente dos campos da sociologia industrial, economia e gestão, pautadas nos modelos fordista e pós-fordista. Esses modelos teóricos refletem na organização e divisão do trabalho nos Sistemas de Educação a Distância. O fordismo foi o modelo industrial predominante no século XX que veio a superar as

ineficiências do modelo taylorismo. Para Laranjeira (2002, p. 123), O fordismo pode ser caracterizado como “uma prática de gestão na qual se observa a radical separação entre concepção e execução, baseando-se no trabalho fragmentado e simplificado, com ciclos operatórios muito curtos, requerendo pouco tempo para formação e treinamento dos trabalhadores”. Desse modo, o avanço tecnológico torna-se um elemento-chave para a concretização da “crise do paradigma fordista e a necessidade de reestruturação dos processos de produção industrial e modo capitalista” (Belloni, 2015, p. 10).

A Educação a Distância¹⁹ é influenciada pelo modelo taylorista-fordista, que compreende a de Educação a Distância como um processo industrial de trabalho, de produção e consumo de massa e apresenta elementos dos processos industrial de produção do modelo fordista: “racionalização, divisão acentuada do trabalho, alto controle dos processos de trabalho, produção em massa de pacotes educacionais, concentração e centralização da produção e burocratização” (Belloni, 2015, p. 17). Nessa perspectiva, de Educação a Distância vincula a perspectiva da expansão da educação em massa com a oferta inicial para o nível fundamental e, posteriormente, o Ensino Médio e a necessidade de formação de mão de obra com a qualificação necessária para atender a funções específicas na produção capitalista.

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial. Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. (Marx, 1946, p. 106).

O pós-fordismo surge como uma forma do capitalismo do futuro, a partir da década de 1970, e propõe inovações na alta inovação e alta variabilidade do produto e alta responsabilidade do trabalho e se caracteriza pela ruptura das estruturas industriais hierarquizadas e burocratizadas. Esse modelo se opõe ao modelo fordista “quanto à divisão do trabalho e ao rígido controle gerencial, encorajando a qualificação e a responsabilização da força de trabalho. Um modelo pós-fordista de Educação a Distância teria de ser

¹⁹A EaD como política pública surge no século passado, com os pressupostos de democratização da educação, em um discurso que aparece como um método racionalizado de fornecer conhecimento, em uma forma industrial, representando um estilo fordista de educação de massa que, buscando reestruturar-se no processo de produção industrial e no modo capitalista, origina o pós-fordismo como uma forma de capitalismo do futuro “mais justo e democrático” (Belloni, 2015, p. 12).

descentralizado e conservar a integração entre os diferentes modelos de estudo” (Belloni, 2015, p. 18). O pós-fordismo neoliberal rompe com as estruturas industriais hierarquizadas e burocratizadas, associando a “um modelo de organização menos burocrática e mais empresarial e a uma ênfase na autonomia, iniciativa e flexibilidade oposta a rotina legal e racional do fordismo” (Belloni, 2015, p. 18).

A maior flexibilização e inovação leva ao surgimento de novas formas de organização do trabalho e gestão que requer um perfil de trabalhadores flexíveis e com múltiplas competências, atendendo a um modo de produção capitalista mais aberto e democrático, que requer uma formação em nível superior, não se restringindo a profissionalização em cursos de nível médio e de cursos técnico. Para Belloni (2015, p. 21), “As consequências para o campo educacional são claras: necessidade de reformular radicalmente a formação inicial, de desenvolver ações integradas de formação contínua, ao longo da vida, e de transformar os locais de trabalho em organizações de aprendizagem”.

A evolução da de Educação a Distância, no contexto mundial, acompanha a evolução das tecnologias e interesses da sociedade capitalista sob a égide das políticas neoliberais dos organismos internacionais, porém, ao mesmo tempo, traz em si a possibilidade da emancipação social. A Educação a Distância favoreceu o processo de democratização e garantia do direito à educação à população excluída do sistema educacional de ensino, em diferentes contextos históricos, no contexto mundial, inclusive no Brasil.

2.2 A Educação a Distância no Brasil: uma retrospectiva histórica

A Educação a Distância, no Brasil, teve início no século XX, com a oferta de cursos livres, com o ensino por correspondência, e, posteriormente, com o uso do rádio, da televisão, de transmissões via satélite e das tecnologias recentes de comunicação digital nos diferentes níveis de ensino. Neste processo é importante ressaltar que “as primeiras tecnologias não foram completamente substituídas, pelo contrário, conforme novas tecnologias surgiram, elas foram sendo agregadas as já existentes” (Vianney, 2011, 20). No cenário educacional nacional, “cresce a percepção de que um país do tamanho do Brasil só conseguirá superar sua defasagem educacional por meio do uso intensivo de tecnologias em rede, da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem e da gestão integrada de modelos presenciais e digitais” (Moran, 2011, p. 45).

A Educação a Distância é caracterizada por uma concepção de educação ao longo da vida, que não se limita à educação formal realizada em escolas e universidades, mas também abrange a educação não formal ofertada em instituições públicas e privadas. Mesmo diante das mudanças econômicas, políticas e sociais, pode-se verificar que a educação formal no Brasil mantém a seletividade e a exclusão de parte da população que mais precisa da garantia do direito à educação (Pereira; Moraes, 2009)

Na trajetória histórica da Educação a Distância no Brasil, na perspectiva de Baraúna, Arruda e Arruda (2012), existem quatro momentos importantes que são caracterizadas pelas tecnologias utilizadas em cada contexto histórico: cursos por correspondência, rádio, televisão e computador aliado à internet. Em cada período, destaca-se a tecnologia predominante, no entanto, essas tecnologias coexistem em alguns momentos. Em 1904, ocorre o primeiro marco inaugural com a criação das Escolas Internacionais, que eram instituições privadas que representavam organizações dos Estados Unidos, com a oferta de cursos por correspondência, de formação para a inserção no mercado de trabalho, principalmente nos setores de comércio e serviços, sob o formato de autoaprendizagem e com a utilização de materiais impressos enviados pelo correio. (Formiga, 2009; Baraúna, Arruda, Arruda, 2012).

O segundo marco histórico ocorreu em 1923, mediante a transmissão de programas culturais e educativos, em rede nacional, pela Rádio Sociedade, que era uma iniciativa privada. O rádio se popularizou nessa época devido ao uso crescente e ao seu caráter, tornando-se a principal tecnologia utilizada no Ensino a Distância (Formiga, 2009; Baraúna, Arruda, Arruda, 2012). A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada pelo antropólogo e educador Edgard Roquette-Pinto, teve como principal objetivo promover a educação por meio de programas educacionais transmitidos pelo Rádio. Posteriormente, foi fundado, em 1939, o Instituto Monitor em São Paulo, tendo como idealizador o húngaro Nicolás Goldberger, sendo o primeiro Instituto a oferecer cursos profissionalizantes por correspondência (Alves, 2009). Nos anos de 1930, a Educação a Distância teve como enfoque o ensino profissionalizante, especialmente na educação não formal, no atendimento às pessoas que não tinham acesso ao ensino regular ou que residiam em áreas isoladas ou distantes dos centros comerciais. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Com receio de que a emissora transmitisse programas subversivos, a rádio sofreu fortes pressões políticas e problemas financeiros, sendo doada ao Ministério da Educação e Saúde Pública (Alves, 2009). Em 1937, surgiu o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação.

Em 1941, com o fim do Instituto Rádio-Técnico Monitor, um dos seus sócios fundou o Instituto Universal Brasileiro, que oferecia cursos técnico-profissionalizantes baseados na utilização de correspondências. A oferta desses cursos tinha como objetivo atender a demanda da sociedade por mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e constituiu a primeira geração da Educação a Distância no Brasil (Alves, 2009; Araújo, Arruda, Arruda, 2012). Em 1941, ainda foi fundado em São Paulo o Instituto Universal Brasileiro (IUB), uma instituição privada pioneira na Educação a Distância no Brasil, que oferecia cursos profissionalizantes por correspondência em diversas áreas, tendo o seu auge em 1970. O IUB ofertava cursos educacionais e informais e utilizava material impresso em formato de apostilas e manuais enviadas pelos correios para os alunos, que respondiam as atividades e enviavam pelo correio para correção, sendo a correspondência utilizada como mediador desse processo de ensino e aprendizagem. Essa fase da Educação a Distância no Brasil foi caracterizada pela criação de alguns Institutos e outras organizações na metade do século XX (Lopes; Faria, 2013).

O terceiro marco refere-se à utilização da televisão no desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil. Em 1941, foi criada a Universidade do Ar, no Rio de Janeiro, que teve a duração de dois anos. Em 1947, foi criada Universidade do Ar (UNAR), em São Paulo, por iniciativa do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), do Serviço Social do Comércio (Sesc) e Emissoras Associadas, com a oferta de cursos comerciais radiofônicos voltados à transmissão de campanhas educativas para a classe comerciária. Os alunos recebiam também o material de apoio. A Universidade do Ar contribuiu para a expansão da Educação a Distância, tendo como enfoque o ensino supletivo (Lopes; Faria, 2013).

Em 1959, a igreja católica, juntamente com a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e o Governo Federal criou algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), em 1961, o que foi marco na Educação a Distância não formal no Brasil (Alves, 2009). Com o Movimento de Educação de Base (MEB), constituiu-se o “sistema radioeducativo para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos” (Maia, Mattar, 2007, p. 26). Em 1970, o Projeto Minerva substituiu o Movimento de Educação de Base (MEB). O Programa Minerva, um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta, foi executado pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, no governo militar, com o objetivo de preparar os participantes do Movimento

Brasileiro de Alfabetização (Mobral) para concluir as séries do Primeiro Grau, que equivale hoje a o Ensino Fundamental. O objetivo do Governo Federal com o projeto educacional era realizar a qualificação de mão de obra para atuar na crescente industrialização. O programa foi elaborado com base no modelo de produção fordista, com a transmissão de informações em massa por meio do rádio e televisão, sendo que cada cursista assistia individualmente aos programas em sua casa nos horários de transmissão do curso (Belloni, 1999). O Programa Minerva tinha como meta “a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. O projeto foi mantido até o início da década de 1980” (Alves, 2009, p. 28).

Outro projeto importante no governo militar foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) para a alfabetização de adultos, criado como fundação em 1967, pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Tinha como finalidade a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescente e Adultos, que contava com os serviços de rádio, televisão e cinema educativos, conforme a Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, de acordo com recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU). O Projeto tinha como meta prioritária erradicar o analfabetismo no país em dez anos de atuação, foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar, também extinto em 1990 (Alves, 2009).

Em 1967, o Decreto-Lei n.º 236, que complementa e modifica a Lei 4.117, de 27 de agosto de 1962, que instituiu o Código Brasileiro de Telecomunicações, estabelece, em seu art., 13 que “a televisão educativa se destinará à divulgação de programas educacionais, mediante a transmissão de aulas, conferências, palestras e debates” (Brasil, 1962). O decreto, promulgado no governo militar, destaca a obrigatoriedade de programas educativos nas emissoras comerciais. Nesse período, foram criados vários projetos educacionais com transmissão por rádios e televisão: Projeto Minerva, TV Escola de São Luís – MA, TV Cultura em São Paulo, Projeto Saci – RN, Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB) na Bahia, dentre outras iniciativas que envolveram a mídia televisiva. (Baraúna; Arruda; Arruda, 2012).

Em 1967, foi criado, de forma experimental, o Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Saci), pelo Instituto Nacional de Projetos Espaciais (Inep), em parceria com a Universidade de Stanford, com a finalidade de elaborar um sistema nacional de telecomunicações com o uso de satélite. Em 1976, foi criado ainda o Sistema Nacional de Teleducação, voltado para ensino por correspondência, com algumas experiências com rádio e TV. Em 1978, foi criado o projeto Telecurso, com a oferta de cursos

supletivos a distância, por meio de uma parceria entre a Fundação Roberto e a Fundação Padre Anchieta. A fundação Roberto Marinho lançou o programa de educação supletiva a distância para 1º e 2º graus. O Telecurso utilizava tecnologias de teleducação, satélite e materiais impressos e causou um impacto no desenvolvimento da educação a distância no país. Nas décadas de 1970 e 1980, a de Educação a Distância caracterizou-se pela oferta de cursos supletivos a distância em fundações privadas e organizações não governamentais. (Maia; Mattar, 2007).

Torna-se importante citar que entre as décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos a distância, no modelo de teleducação, com aulas via satélite, complementadas por kits de materiais impressos, demarcando a chegada da segunda geração de Educação a Distância no país. Somente na década de 1990, é que a maior parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras mobilizou-se para a Educação a Distância com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação. (Alves, 2011, p.90)

A primeira iniciativa de curso a distância, no Ensino Superior, foi registrada em 1973, na Universidade de Brasília, com a organização e execução dos programas de projeção nacional. Contudo, a experiência foi malsucedida devido ao contexto político da época. Nos anos 80, a Universidade de Brasília cria os primeiros cursos de extensão à distância, em convênio com *Open University*. Até a década de 1980, cursos na modalidade a distância eram ofertados, em sua maioria, por instituições privadas e organizações não governamentais. De acordo com Cruz e Lima (2019, p. 5), “Entre 1978 e 1995, a Educação a Distância vai se consolidando por iniciativas em que a presença do Estado é posto-chave, algumas vezes individual, com o apoio de universidades e, em outras, com parceiros privados”. Em 1979, a Universidade de Brasília cria cursos veiculados por jornais e revistas. Em 1989, tornou-se o Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância (CEAD), que oferece cursos de educação continuada a distância. (Lopes; Faria, 2013). Em 1983, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), mediante convênio com outras instituições, “desenvolveu uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços, denominada ‘Abrindo Caminhos’” (Alves, 2011.p. 89).

A Educação a Distância, no regime militar (1964-1984), caracterizou-se como uma estratégia nas políticas educacionais que visavam à erradicação do analfabetismo no Brasil. Tinha como objetivo atingir um grande número de pessoas com a oferta de cursos supletivos e como centralidade a formação de mão de obra qualificada, voltada para o mercado de trabalho, por meio da oferta de cursos técnicos e profissionalizantes, restringindo

a educação ao ensino básico, numa perspectiva tecnicista de educação. Era ofertada como educação não formal antes do regime militar e, posteriormente, o Estado começou a utilizá-la como educação formal em diferentes níveis de ensino. A Educação a Distância foi utilizada no regime militar para manutenção do sistema capitalista de produção e mecanismo de controle, mediante a utilização de tecnologias para o ensino em massa e a distância, sem a necessidade de professores habilitados na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Isso reforça a tese de que a educação pode servir aos interesses diversos dos governantes e da classe hegemônica ou ser instrumento de transformação e emancipação da sociedade (Medeiros, 2012).

O quarto marco da Educação a Distância no país ocorre a partir dos anos 1990 e é caracterizado pela utilização do computador e da internet, que possibilitou uma grande expansão da oferta dos cursos a distância no país, “devido à possibilidade da conexão entre professores e alunos em lugares e tempos diferentes. A partir de 1996, identificou-se a utilização do computador e da internet como ferramentas de consolidação da EaD no país” (Cruz; Lima, 2019, p. 5). Na década de ano de 1990, com um cenário político mais democrático, ocorrem os primeiros investimentos do setor público com oferta de programa voltados para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores (Maia; Mattar, 2007).

Em 1990, o Ministério da Educação (MEC), com a Fundação Roquette, criou o programa “Um Salto para o Futuro”, para atender às diretrizes políticas do Governo Federal, como uma política pública de formação contínua de professores, em parceria com as Secretarias de Educação, utilizando diferentes mídias – TV, internet, fax, telefone e material impresso produzido – mediante o uso de televisão via satélite, com a transmissão do programa ao vivo pela TV Escola. O programa foi incorporado à TV Escola, que é um canal educativo do Ministério da Educação, criado para aperfeiçoar, atualizar e capacitar professores da rede pública, bem como enriquecer o processo de ensino-aprendizagem com a inserção de TICs²⁰ (Guarezi; Matos, 2012). No final dos anos 1990, as emissoras foram exoneradas de exibir programas educativos (Lopes; Faria, 2013).

No período entre 1978 a 1995, “a educação a distância vai se consolidando por iniciativas em que a presença do Estado é ponto-chave, algumas vezes individual, com o

²⁰ O termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na *World Wide Web* (WWW) a sua mais forte expressão. Quando essas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem, podemos considerar as TICs como subdomínio da Tecnologia Educativa (Miranda, 2007, p. 43).

apoio de universidades e, em outras, com parceiros privados” (Cruz; Lima, 2019, p. 5). Em 1994, o MEC cria o Sistema Nacional de Educação à Distância (SINEAD), com o objetivo de facilitar a todo cidadão o acesso ao conhecimento social e científico no país e apoiar a consecução dos propósitos do Plano Decenal de Educação para Todos, “com aplicação os recursos das comunicações, telecomunicações e informática no sistema educacional brasileiro” (Brasil, 1994). Em 1995, foi criada, pelo MEC, a Secretaria de Educação a Distância (Seed), extinta em 2011, numa perspectiva que visa à democratização e qualidade da educação, principalmente com programas voltados para a utilização das tecnologias educacionais no ambiente escolar, com foco na formação inicial e continuada de professores a distância.

Em 1996, a Educação a Distância no Brasil foi oficializada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.393, 20 de dezembro de 1996, sendo normatizada pelo Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que revogou os Decretos nº 2.494, de 10/02/98, e n.º 2.561, de 27/04/98 (Brasil, 2005). Com o avanço da legislação sobre a Educação a Distância, ocorre a ampliação da educação a distância no Ensino Superior, com predominância da oferta de cursos voltados para a formação de professores, principalmente nos anos 2000 (Baraúna; Arruda; Arruda, 2012).

Em 2000, é formada a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, “consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil comprometidas na democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão” (Alves, 2011, p. 89). Nesse ano, também foi criado o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), sendo incorporado, em 2002, à Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CECIERJ) (Alves, 2011).

Consoante Alves (2011), em 2005, O MEC implantou vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública por meio da Educação a Distância. Dentre eles, o Proletramento, que é um programa de formação continuada de professores que visa à melhoria da aprendizagem da leitura/escrita e matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizado em parceria com universidade que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação à Distância (Seed) (Brasil, 2007). Outro

Programa, Mídias na Educação, objetivou proporcionar a formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação. (Alves,2009). O programa foi desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (Seed), em parceria com secretarias de educação e universidades públicas. O público-alvo prioritário dos programas eram os professores que atuavam na Educação Básica (Brasil, 2018).

No Ensino Superior, nas universidades públicas brasileiras, a Educação a Distância apresentava, inicialmente, a configuração de redes e consórcios colaborativos, o que resultou na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)²¹. Em 2006, foi criado, pelo Ministério da Educação (MEC), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o objetivo de expandir a educação superior no país mediante a parceria da União, Estados e Municípios, sendo um marco da Educação a Distância no Brasil (Maia; Mattar, 2007).

Em 2007, o MEC apresenta outras iniciativas em Educação a Distância. Primeiramente, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática, na rede pública de Educação Básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Brasil, 2007). Depois, a Escola Técnica Aberta do Brasil, com o objetivo do desenvolvimento da educação profissional técnica, na modalidade a distância, com a oferta de cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, sendo substituída, em 2011, pelo Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil) (Brasil, 2018).

No Brasil, a Educação a Distância acompanha o desenvolvimento dos meios de comunicação, aliados às Tecnologias da Comunicação e Informação, no atendimento as demandas da sociedade. Na perspectiva de Alves (2009), a história da Educação a Distância no Brasil pode ser dividida em três momentos: inicial, intermediário e outro mais moderno, com ênfase nas instituições que contribuíram significativamente para o seu desenvolvimento. Na fase inicial, destacam-se as Escolas Internacionais (1904) e a Rádio Sociedade do Rio de

²¹O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância (Brasil, 2018).

Janeiro (1923) (Alves, 2009). A Educação a Distância no Brasil começou com a utilização de correspondências, com a oferta de cursos de datilografia, por correspondência, no Rio de Janeiro, ministrado por professores particulares. No entanto, o marco da Educação a Distância no Brasil ocorreu com a instalação das Escolas Internacionais que representavam organizações dos Estados Unidos da América. A criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por meio de uma iniciativa privada, teve como objetivo proporcionar educação a todos. Em 1936, a Rádio Sociedade foi doada ao Ministério da Educação e da Saúde. Em 1937, surgiu o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação (Alves, 2009).

Na fase intermediária da Educação a Distância, no Brasil, o Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941) podem ser enquadrados juntos com outras instituições que investiram na capacitação de brasileiros para o mercado de trabalho e na educação profissional básica por meio do ensino por correspondência. Outro marco importante na fase intermediária foi a criação, em 1967, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), associado ao governo federal, durante o regime militar, com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil. Também o projeto Telecurso, criado em 1978, pela Fundação Roberto Marinho, com a oferta de cursos supletivos a distância voltados para educação de jovens e adultos. Na educação superior, a UnB (1973) foi a pioneira em programas de projeção na Educação a Distância, não obtendo sucesso em suas iniciativas devido ao regime ditatorial no movimento militar. Em 1990, foi criado, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e Fundação Roquette Pinto, o programa “Um Salto para o Futuro”, produzido e exibido pela TV Escola, com o objetivo de promover qualificação de professores do Ensino Fundamental. Em 1996, a Educação a Distância foi oficializada no Brasil com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Alves, 2009).

Na fase mais moderna, três organizações exerceram influência de maneira decisiva na história da Educação a Distância no Brasil: i) a Associação Brasileira de Teleducação (ABT), criada no ano de 1971 por profissionais na área de radiodifusão, com a participação de profissionais brasileiros e estrangeiros que trabalhavam com tecnologia na educação e promoveram uma série dos Seminários Brasileiros de Tecnologias Educacionais. A associação foi pioneira na oferta de programas de pós-graduação a distância e também colaborou na definição de diversas políticas públicas. O Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE), criado em 1973, promoveu os primeiros Encontros Nacionais de Educação a Distância, em 1989, e os Congressos Brasileiros de Educação a Distância, em 1993, e elaboração das disposições normativas da Educação a Distância incluídas à LDB. A

Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), criada em 1995, por educadores que tinham interesse em tecnologias de aprendizagem e em Educação a Distância, foi uma sociedade científica sem fins lucrativos que teve como missão “contribuir para o desenvolvimento do conceito, métodos e técnicas que promovam a educação aberta flexível e a distância” (ABED, 2015). Nessa fase atual, a Educação a Distância, com o avanço das tecnologias, com o advento da internet e uso do computador e mídias digitais e mediante a sua regulamentação a partir da segunda metade da década de 1990, passa ser ofertada em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil (Alves, 2009).

No Ensino Superior, com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação, as instituições de ensino públicas e privadas brasileiras tiveram que ressignificar as suas práticas pedagógicas, com o uso de tecnologias e mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem: “O avanço das tecnologias de informação e comunicação permitiu uma melhoria qualitativa e quantitativa do conteúdo e do conhecimento das aulas e no número de oferta de cursos e instituições”. (Lopes; Faria, 2013, p. 70). Nesse sentido, a Educação a Distância deve ser pensada em diferentes contextos históricos, mediante a integração de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) aos processos de ensino e aprendizagem, considerando:

Sendo um modo particular de organizar o ensino-aprendizagem, a EaD possui características próprias e diversas. Por isso, quem pensa e faz EaD deve considerar diferentes tipos de organização e configuração de ensinar e de aprender - o que gera uma profusão terminológica para definir o ensino aprendizagem tangente a essa modalidade, tais como: educação virtual, educação on-line, ensino on-line, e-learning, aprendizagem aberta a distância, educação ubíqua, ensino a distância, educação móvel, *blended learning* (educação híbrida)²², entre outros termos. Assim, existem diferentes tipos de configuração do ensino-aprendizagem na distância, mas o termo educação a distância (ou EaD) refere-se à modalidade maior, que abarca esses outros tipos de organização do processo de ensino-aprendizagem. (Mill, 2018, p. 201).

A expansão da Educação a Distância e o avanço na utilização das TDICs, na Educação Básica e Superior, nas últimas décadas, possibilitaram novas práticas pedagógicas, principalmente por meio do uso de plataformas on-line, que gerou uma aprendizagem de

²²O termo *blended learning* (ensino híbrido) é entendido como um processo complexo de mediação de aprendizagens através do recurso a diversos meios em momentos presenciais e não presenciais, síncronos e assíncronos, via Internet; e que têm como pressuposto a comunicação, a interatividade, a partilha e a construção do conhecimento. Mais do que integrar momentos presenciais e não presenciais, entendemos que o *blended learning* é uma estratégia dinâmica que envolve diferentes recursos tecnológicos, diferentes abordagens pedagógicas e diferentes espaços (formais e informais). (Moreira; Monteiro, 2013, p. 86).

forma interativa, didática e colaborativa no espaço virtual, baseada em rede que redimensionou o tempo e espaço na educação on-line. No contexto atual, o uso da internet e computador predomina na oferta dos cursos a distância, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que apresenta ferramentas síncronas e assíncronas e possibilitam a interação e uma aprendizagem colaborativa.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem é um espaço na web que se constitui como um instrumento mediador na Educação a Distância, que possibilita o gerenciamento dos aspectos administrativos e pedagógicos dos cursos on-line, a interação mediatizada entre professor/tutor/aluno e aluno/aluno e a interatividade com materiais didáticos variados, com realização de atividades individuais e coletivas com a utilização de ferramentas síncronas e assíncronas como: chats, E-mails, listas e grupos de discussão, conferências, sites e blogs, hipertextos, vídeos, sons e imagens com flexibilidade do tempo e no espaço (Belloni, 2015)

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. (Almeida, Almeida, 2003, p. 331)

Dentre os ambientes Virtuais de Aprendizagem mais utilizados na Educação on-line nas instituições públicas e privadas, no Brasil, destaca-se Moodle, criado em 2001, sendo utilizado para dar suporte ao desenvolvimento dos cursos a distância nas instituições de ensino públicas e privadas. O AVA representa a sala de aula on-line na educação a distância. Os modelos de Educação que mais cresce no Brasil utilizam o AVA nos desenvolvimentos dos cursos a distância, aulas com o atendimento on-line, tele aulas via satélite ao vivo, tutoria presencial e a distância com apoio via Internet e polos de educação a distância (Moran, 2007). A combinação de ferramentas, recursos e mídias do Moodle favorece a aprendizagem on-line, considerando que “o ambiente de trabalho virtual se configura como um espaço de comunicação e mediatização propício para desencadear a cooperação entre docente e professor aluno numa dinâmica de interação entre as pessoas e os conteúdos culturalmente selecionados para esse fim” (Valente *et al.*, 2003, p. 190).

Em sua trajetória histórica, com avanços e retrocessos, a Educação a Distância ganha foro privilegiado no Brasil a partir da segunda metade dos anos de 1990, sendo uma pauta importante nas políticas públicas de democratização e garantia do direito à educação no país. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96,

de dezembro de 1996, inicia-se o seu processo de regulamentação como modalidade de ensino, por meio de instrumentos legais que normatizam o credenciamento/recredenciamento, supervisão e avaliação das ofertas de cursos na modalidade de Educação a Distância pelo Poder Público.

2.3 Os aspectos normativos e legais da Educação a Distância no Brasil

A Educação a Distância se materializa na legislação, em forma de leis, decretos, resoluções e portarias, e nas políticas públicas de Educação, que devem ser compreendidas no contexto histórico, político e social que retratam uma realidade dialética. A Educação a Distância constitui-se um instrumento que visa à garantia do direito à educação e ao reconhecimento de uma dívida social do Estado para com a sociedade. “E é no campo dos conflitos entre o que a sociedade deseja e o que os legisladores acabam por definir como ‘política educacional’ que surgem movimentos e organizações buscando alternativas” (Prete, 2011, p. 118).

A Educação a distância visa proporcionar igualdades de oportunidades para todos e contribuir para conscientização e emancipação humana. Deve ser pensada num contexto histórico, a partir das relações sociais estabelecidas no processo educacional que visa atender as demandas históricas da sociedade: “O fato é que temos a Educação a Distância como ferramenta de garantia da educação como um direito universal inalienável. Porém esse direito compreende não apenas o acesso, mas a garantia da qualidade da educação que é ofertada, independentemente da modalidade”. (Cruz; Lima, 2019, p. 14). A expansão dessa modalidade de educação no Brasil pode ser atribuída, necessariamente, a dois fatores:

- O primeiro, como parte do movimento de luta pela democratização do ensino. Há um grito forte e uma luta contínua para que o “direito constitucional à educação se concretize para milhões de brasileiros excluídos deste bem social historicamente conquistado. E a modalidade a distância vem se afirmando como uma das possibilidades para que isto se realize;
- O segundo fator pode ser atribuído às novas tecnologias da informação e da comunicação. Essas tecnologias realizaram avanços, e algumas delas, em certo sentido, se “popularizaram”, permitindo às pessoas ultrapassar as distâncias geográficas e se aproximar cada vez mais (Prete, 2011, p. 5).

Na perspectiva de Perez (2019), a Educação a Distância no Brasil é caracterizada em três períodos: o primeiro, marcado pelo ensino profissionalizante e por correspondência; o segundo momento, voltado para o ensino supletivo na educação de jovens adultos por meio

do rádio e TV; e o último momento, marcado pela oferta de cursos a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio da internet e ambiente virtual de aprendizagem. No período de 1942 a 1995, a Educação a Distância, no Brasil, teve um caráter supletivo. O marco legal foi a publicação do Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942, que institui a Lei orgânica do ensino secundário, denominado Reforma Capanema, que permitiu a utilização de recursos da Educação a Distância para se alcançar uma certificação oficial. Os Artigos da Reforma Capanema “formavam um corpus legislativo consistente na garantia de se realizar os estudos sem a observância de regime escolar, podendo o estudo ocorrer de acordo com a particularidade de cada aluno” (Vianney, 2011, p. 23).

O Decreto-Lei 4.244/42 foi revogado pela Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não contempla a Educação a Distância enquanto modalidade, ou mesmo o uso de recursos tecnológicos na oferta educativa no país. No entanto, dois artigos da Lei apresentavam, em sua redação, características de flexibilidade vinculados à Educação a Distância. O Artigo 99, da Lei 4.024/61, previa: “Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar” (Brasil, 1961). Vianney (2011, p. 24) salienta: “O artigo 104, da Lei 4.024/61, sem fazer referências diretamente à Educação a Distância, permitia, contudo, a organização, em caráter experimental, de cursos com metodologia diferenciada, com flexibilidade curricular e de calendário”.

Em 1969, com o objetivo de restituir o caráter de flexibilidade para os estudos a distância, foi publicado o Decreto-lei n.º 709, de 28 de julho de 1969, que deu nova redação ao artigo 99, da Lei 4.024/61, permitindo que os exames pudessem ser prestados pelos alunos, independentemente do tempo mínimo de integralização de 3 anos de regime escolar ou de comprovar frequência, o que possibilitaria a oferta legal de cursos madureza (supletivos) por meio da Educação a Distância (Vianney, 2011).

A Lei 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, é o primeiro texto legal que contempla o uso dos recursos do rádio e da televisão para potencializar o ensino no país (Vianney, 2011). O termo Educação a Distância não constava no texto dessa lei, mas o parágrafo 2º, do artigo 25, estabelece que “Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior

número de alunos” (Brasil, 1971). A Lei 5.692/71 reforça a possibilidade de utilização do ensino supletivo e os recursos da Educação a Distância como estratégia para a inclusão educacional, mediante uma ação integrada dos sistemas de ensino com empresas para a difusão de cursos supletivos (Vianney, 2011).

Nos governos compreendidos a partir da década de 1990 até os dias atuais é que as reformas políticas e educacionais no país foram elaboradas em consonância com o ideário neoliberal dos organismos internacionais. As reformas educacionais impostas pelos organismos internacionais fizeram com que as escolas e universidades funcionassem “como empresas produtoras de serviços educacionais para colocar no mercado seus produtos, obedecendo às regras de controle da qualidade e da produtividade” (Prete, 2011, p. 22) em conformidade com o projeto global de educação proposto pelos organismos multilaterais na internacionalização da educação. Em seu discurso, a educação constitui-se mecanismo político, econômico e social de redução da pobreza, equidade e justiça social. Ao mesmo tempo, a educação visa atender aos interesses das classes hegemônicas no atendimento as demandas do capital e mercado de trabalho, com a expansão e abertura a investimentos do setor privado na educação no âmbito nacional e internacional. A educação passa a ser vista como serviço, e não direito social.

Nesse contexto de reformas educacionais no Brasil, a Educação a Distância tornou uma importante política de democratização do Ensino Superior e formação de professores, principalmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018). Nesse sentido, esta pesquisa contempla os principais marcos legais da Educação a Distância no Brasil, no contexto histórico, político e social compreendido entre os anos de 1995 a 2018.

2.3.1 Marcos legais da Educação a Distância no Governo de Fernando Henrique Cardoso

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ocorreu um processo de ajustes estruturais do Estado e reformas educacionais voltadas para a manutenção das bases de acumulação do capital, em conformidade com as diretrizes neoliberais dos organismos internacionais iniciadas no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994). As políticas neoliberais adotadas em seu governo resultaram na expansão do setor privado na economia, a abertura do mercado para investimentos transnacionais, a

privatização de empresas estatais, a flexibilização das leis trabalhistas, com a redução de gastos públicos e intervenção do estado na economia, adotando a perspectiva do Estado com pouca intervenção na economia. A gestão pública considerada ineficaz requer reformas administrativas no aparelho do Estado em atendimento às exigências impostas pelos organismos internacionais aos países em desenvolvimento (Barbosa, 2017).

A reforma do aparelho do Estado, que envolve os âmbitos político, econômico e social do país, além de uma necessidade imposta pela globalização da economia, foi uma das contrapartidas estabelecidas no Consenso de Washington, realizado em Washington, Estados Unidos da América, em 1989, e na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, para o retorno do Brasil ao sistema de empréstimos de capital internacional. As reformas consistiram na desregulamentação na economia, abertura de mercados, privatização de empresas estatais e reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação em conformidade com as diretrizes neoliberais dos organismos internacionais (Martins, 2001; Barbosa, 2017).

As reformas políticas e econômicas no Brasil e em outros países da América Latina nas últimas décadas foram configuradas “num cenário de privatização e de desnacionalização da economia, tornando o Estado cada vez mais vulnerável às crises externas e mais dependentes do fluxo de capitais, provenientes das potências emergentes” (Scheibe, 2006, p. 203). As reformas pretendem também a redução do papel do Estado no financiamento da educação e a ampliação da participação do setor privado na educação, com propostas voltadas para o papel econômico da educação.

Em seu governo, FHC “adotou medidas neoliberais de “ajuste” e de cortes orçamentários, provocando a redução deliberada da participação do Estado na democratização do acesso à educação pública e gratuita” (Maia, 2012, p. 13). O Brasil, para fazer parte do mercado globalizado, teve que fazer uma série de reformas políticas e econômicas que refletiram nas políticas públicas na Educação brasileira com a adequação às regras do Consenso de Washington e políticas neoliberais na década de 1990. Esse fator expressa a ideologia por trás da defesa do discurso tecnicista da educação e defesa do crescimento do setor privado educacional, enfrentando resistência principalmente de movimento sociais e dos governos progressistas numa atuação contra hegemônicas (Maia, 2012).

As políticas públicas educacionais do governo FHC atendem às demandas impostas pela lógica do capital e pela globalização da economia, tendo como prioridade a oferta da Educação Básica e educação profissionalizante, voltada para formação de mão de

obra para o mercado de trabalho. As relações estabelecidas entre Estado, mercado e sociedade civil no contexto de reformas políticas e econômicas no Brasil redimensionam as políticas educacionais propostas em consonância com os ideários neoliberais dos organismos internacionais, que visam fortalecer um Estado regulador e avaliador, com a diminuição de investimentos na educação pública e incentivo da participação do setor privado na educação.

Os organismos internacionais estabeleceram metas no projeto de Pedagogia para o capital com a internacionalização²³ da educação, tendo como com prioridade a universalização da Educação Básica, dotando as pessoas de competências necessárias para que possam participar plenamente da economia e sociedade (Banco Mundial, 1996). Consideram, ainda, que a educação precisa desenvolver novas habilidades para que os trabalhadores possam atender às demandas advindas da reestruturação do mundo do trabalho e ampliar o número de indivíduos com acesso ao Ensino Superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 22, define que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, p. 4). A LDB foi elaborada sob a égide das políticas neoliberais dos organismos internacionais, que priorizam a universalização do ensino básico, em detrimento da oferta do Ensino Superior nos países em desenvolvimento, visando a uma maior eficácia da educação na qualificação de trabalhadores para atender a demanda do mercado de trabalho. O Banco Mundial orienta que a educação precisa desenvolver novas habilidades para que os trabalhadores possam atender as demandas advindas da reestruturação do mundo do trabalho e ampliar o número de indivíduos com acesso ao Ensino Superior (Banco Mundial, 1995).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, houve a redução dos investimentos na educação superior e a implantação de políticas públicas de regulação e expansão da educação por meio de sua mercantilização, com incentivo fiscal para as IES privadas na forma de financiamento de programas na oferta de cursos presenciais com o deslocamento de verbas públicas, concomitantemente à diminuição do financiamento estatal na manutenção das universidades federais.

²³A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação (Libaneo, 2016).

No governo de FHC, as diretrizes políticas passaram pela tentativa da caracterização da educação superior como um serviço público não estatal; da diminuição significativa do financiamento estatal na manutenção das universidades federais; da mudança do papel do Estado, de financiador para regulador; da privatização; do incentivo de fontes alternativas de financiamento; das parcerias público-privadas; da diferenciação e competitividade entre instituições; da expansão de baixo custo; do ensino a distância; dos sistemas de avaliação; da formação para atender ao mercado de trabalho. Nessa perspectiva, as universidades passaram a ser vistas a partir de uma visão mais pragmática e utilitária dos seus serviços, seja na formação profissional, seja na produção da ciência e da tecnologia, modificando expressivamente os referenciais da sua finalidade e relevância social. (Ferreira, 2012, p. 461)

A Constituição Federal, em seu art. 206, define como um dos princípios do ensino a “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (Brasil, 1998, p. 94). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 8º, determina que a União é responsável pela “coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (Brasil, 1996, p. 9), sendo que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, p. 9). Quanto ao financiamento da educação superior, “caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas” (Brasil, 1996, p. 24).

A Educação a Distância, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi definida “como forma de aprovação do ensino auxiliar como na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos de forma sistemática” (Mattos, 2019, p. 7). Constitui uma estratégia de desenvolvimento social e ampliação das condições de acesso ao Ensino Superior em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos e concomitantemente, possibilita o acesso dos grupos excluídos historicamente dos processos educacionais em regiões próximas aos centros universitários e o atendimento a novas demandas do mercado de trabalho. “Para que a EaD seja significativa deve objetivar a melhoria da sociedade, constituindo-se como uma prática social pautada em princípios filosóficos que visem a construção do conhecimento, da autonomia e da consciência crítica do educando” (Hermidia Bonfim, 2006, p. 171).

A considerável expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil, tanto no setor público como no privado, após a promulgação da LDB nº 9.394/1996, foi favorecida pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), no sentido em que possibilitaram a disponibilização de conteúdos em

diferentes mídias, tornando, assim, o processo de ensino-aprendizagem mais adequado às necessidades de cada estudante. Isso porque, por definição, para que a EaD se realize é necessária a mediação de alguma tecnologia de comunicação que permita a interação entre alunos e professores separados física e temporalmente “durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam” (Moore; Kearsley, 2013, p. 1).

O governo Fernando Henrique Cardoso iniciou a regulamentação da Educação a Distância no Brasil por meio de instrumentos legais que normatizam o credenciamento e autorização para que instituições de ensino possam realizar a oferta de cursos na modalidade a distância”. Os dois mandatos de FHC (1995-2002) centralizam-se na regulamentação e institucionalização da EAD, a partir do modelo defendido pelos organismos multilaterais, principalmente pelo BM, de diversificação e diferenciação dos diferentes níveis e modalidades de ensino” (Medeiros, 2012, p. 180).

Nesse governo, a EaD foi utilizada principalmente para a atualização dos professores em serviço, o acesso das camadas pauperizadas da população ao ensino fundamental e o treinamento dos trabalhadores em serviço, e aparelhou tecnicamente as escolas públicas de ensino fundamental e estabeleceu uma estrutura capaz de dar suporte para a formação a distância dos professores que atuavam no ensino presencial nas escolas públicas do país. Esse foi o principal papel da EaD no governo FHC, cumprindo, assim, uma das propostas do seu governo: estimular cursos a distância e tecnologias de ensino capazes de ampliar o contingente de alunos, sem prejuízo da qualidade do aprendizado (Maia, 2012, p.15).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve uma expansão da Educação a Distância na oferta de cursos nas instituições de ensino públicas e privadas, principalmente nos cursos de licenciatura, regulada por meio de decretos, portarias e resoluções. A “legislação que norteia a educação a distância no governo de FHC foi importante por que torna realidade essa modalidade de educação, e exerceu controle para a implementação da educação na modalidade a distância” (Maia, 2012, p. 14). A Educação a Distância assumiu uma notoriedade com a sua integração em programas e ações das políticas públicas que visam a ampliação da democratização do acesso à educação superior e formação inicial e continuada de professores no país. Além disso, “prevê uma regulamentação própria e que o credenciamento das instituições que desejam trabalhar com essa modalidade será feito pela União. Além de pontuar quem pode oferecer EaD, aponta como deverão ser criados os mecanismos de controle” (Maia, 2012, p. 03). No entanto, “pode-se fazer a leitura da contradição nessa centralização da União ao credenciar uma instituição, uma vez que a descentralização, a autonomia dos sistemas estaduais e municipais e das universidades cessa quando o curso é a distância” (Maia, 2012, p. 03).

Essa é a fase mais importante no processo de legitimação da Educação a Distância, considerando que a promulgação da Lei n.º 9.394/96 possibilitou a oferta de cursos a distância em diferentes níveis e modalidade de ensino, equiparou o ensino a distância ao ensino presencial e estabeleceu a obrigatoriedade do poder público no incentivo ao desenvolvimento de programas do ensino a distância: “A inserção da EaD na atual LDB coincide com a emergência das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) que muito influenciaram a expansão e evolução da modalidade educacional em questão” (Mill, 2015, p. 435). A LDB n.º 9.394/96, em seu artigo 80, trata dos aspectos de credenciamento das instituições para oferta da educação a distância e estabelece:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais (Brasil, 1990, p. 50).

O art. 80, da LDB n.º 9.394/96, estabelece que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de Educação a Distância em todos os níveis de ensino, o que traduz princípios neoliberais do Governo FHC que se materializam no arcabouço legal da oferta de Educação a Distância. O referido artigo ainda prevê que o papel do Estado é o de “incentivar” o desenvolvimento da Educação a Distância a partir de subsídios e instrumentos legais que regulamentam a sua implantação nas instituições de ensino. Na LDB n.º 9.394/96, a Educação a Distância é descrita, ainda, em outros três artigos.

- O parágrafo 4º do Artigo 32 faz referência ao caráter supletivo para a EaD no ensino fundamental, e estabelece que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação para a aprendizagem ou em situações emergenciais” (Brasil, 1996, p. 24).
- O parágrafo 3º do Artigo 47, que trata da não obrigatoriedade de frequência nos programas de cursos a distância, traz que “é obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância” (Brasil, 1996, p.36).
- O parágrafo 3º do Artigo 87 da Lei 9.394/96 recomenda o uso da EaD para a inclusão educacional de jovens e adultos e para a capacitação de professores em

exercício. O parágrafo 3º estabelece que o Distrito Federal, cada Estado e Município e a União devem “II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (Brasil, 1996, p.52).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é o marco regulatório que possibilitou a expansão da Educação a Distância no setor público e privado, mediante o desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. A partir da definição da Educação a Distância como modalidade de ensino na LDB n.º 9.394/96, como alternativa de formação regular, foram publicados instrumentos legais e normativos que regulamentam a oferta de cursos a distância nas instituições de ensino. Para melhor compreensão da materialidade da Educação a Distância nas políticas públicas educacionais, o quadro abaixo apresenta os principais marcos legais que regulamentam a Educação a Distância a partir da promulgação da Lei n.º 9.394/96 no Governo de Fernando Henrique Cardoso.

Quadro 4 – Principais marcos legais da Educação a Distância no Brasil no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

Ano de publicação	Documento
1996	Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro - estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu art. 80, dispõe sobre o incentivo e veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
1998	Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro – regulamenta o art. 80 da LDB n.º 9394/96.
	Portaria n.º 301, de 7 de abril – normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.
	Decreto n.º 2.561, de 27 de abril – altera os artigos 11 e 12 do Decreto n.º 2.494/1998.
2001	Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro – estabelece o Plano Nacional de Educação para o período de 2000 a 2010.
	Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro – estabelece a possibilidade de oferta de 20% de disciplinas não presenciais nos cursos presenciais da Educação Superior.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em 1995, o Ministério da Educação criou, como órgão permanente na estrutura administrativa, a Secretaria de Educação a Distância (SEED), que dedicou os primeiros anos de trabalho para implementar programas de incentivo ao uso de tecnologias da informação e

da comunicação para professores que atuavam em escolas da Educação Básica. Os primeiros atos de regulamentação de Ensino Superior a distância aconteceram por meio da publicação do Decreto n.º 2.494/98, que definia a modalidade da Educação a Distância e indicava os requisitos para a oferta de cursos a distância, e do Decreto n.º 2.561/98, “que dispõe sobre as competências federativas previstas na Lei n.º 9.394/96 quanto aos papéis dos diferentes sistemas de ensino para o credenciamento de instituições e a normatização de controle para autorização e reconhecimento de cursos a distância” (Vianney, 2011, p. 28).

Em fevereiro de 1998, foi publicado o Decreto n.º 2.494, que regulamenta o art. 80, da Lei n.º 9.394/96, que trata das exigências quanto ao credenciamento das instituições, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação dos sistemas de ensino, enquanto à infraestrutura para a oferta de cursos. Em seu art. 1º, o Decreto n.º 2.494/98 estabelece:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.
Parágrafo Único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente. (Brasil, 1998, p.1)

O documento “caracteriza a EaD de maneira técnica, privilegiando a mediação pelos suportes de informação e desconsiderando o papel docente no processo educativo, haja vista inferir acerca da possibilidade de “autoaprendizagem” pela EaD” (Arruda; Arruda, 2015, p. 324). O Decreto n.º 2.494/98, em seu artigo 2º, estabelece:

Art. 2º Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências a serem estabelecidas em ato próprio, expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporte (Brasil, 1998, p.1).

O Decreto n.º 2.494/1998 procura resolver a contradição na centralização da União ao credenciar uma instituição “buscando respeitar a autonomia dos sistemas e a descentralização administrativa assegurada constitucionalmente. Entretanto recebeu críticas por este sistema de ensino ficar sob a responsabilidade do MEC, tirando a autonomia dos sistemas estaduais, municipais e das IES” (Maia, 2012, p. 3). O documento delega

competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto para promover os atos de credenciamento das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional e de Ensino Superior dos demais sistemas, e às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino “para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio” (Brasil, 1998, p.2). O decreto “promoveu a facilitação da oferta de cursos superiores por instituições privadas de ensino, sobretudo na perspectiva da diminuição de custos” (Arruda; Arruda, 2015, p. 324).

Em 27 de abril de 1988, foi publicado o Decreto n.º 2.561, que altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 11. Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o §1º do art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas (NR).

Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei n.º 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico (NR) (Brasil, 1998, p. 2).

Em 1998, o Ministério da Educação publicou ainda a Portaria n.º 301, de 7 de abril de 1998, mediante à necessidade de normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Essa portaria foi revogada pela Portaria n.º 4.361, de 29 de dezembro de 2004, e foi a primeira regulamentação da Educação a Distância no Ensino Superior após a promulgação da LDB n.º 9.394/96, que possibilitou o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em diferentes níveis e modalidades de ensino. Em seu art. 1º, a Portaria n.º 301/98 estabelece:

Art. 1º A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico a distância deverá apresentar solicitação ao Ministério da Educação e do Desporto, a ser protocolada no Protocolo Geral do MEC ou na DEMEC da unidade da federação respectiva.

§ 1º A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de educação fundamental dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e a educação profissional em nível técnico, deverá apresentar solicitação às autoridades integrantes dos respectivos sistemas.

§ 2º As instituições poderão, em qualquer época, apresentar as solicitações de credenciamento de que trata esta Portaria (Brasil, 1998, p. 1).

A Portaria n.º 301/1998, em seu art. 3º, estabelece que o credenciamento da instituição levará em conta os seguintes critérios: breve histórico que contemple a localização da sede; qualificação acadêmica e experiência profissional das equipes multidisciplinares; infraestrutura adequada; resultados obtidos em avaliações nacionais e experiência anterior em educação no nível ou modalidade que se proponha a oferecer (Brasil, 1998).

Em 2001, o Conselho Nacional da Educação publicou a Resolução n.º 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação e revoga a Resolução n.º 1, de 26 de fevereiro de 1997, que fixa as condições para a validade de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semipresenciais ou à distância. A resolução n.º 1/2001, em seu art. 3º, estabelece que “Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, conforme o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei 9.394, de 1996. “ (Brasil, 2001, p. 2) e estabelece, ainda, em seu art. 11, que “os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, e que deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso” (Brasil, 2001, p.3).

Em 2001, foi publicada a Portaria n.º 1.466, de 12 de julho, que considerando o disposto na Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001, e considerando ainda a necessidade de estabelecer procedimentos de autorização de cursos fora de sede por universidades, resolve, em seu art., 1º que “as universidades, mediante prévia autorização do Ministério da Educação, MEC, poderão criar cursos superiores em municípios diversos da sede definida nos atos legais de seu credenciamento, desde que situados na mesma unidade da federação” (Brasil, 2001, p.1).

A Portaria n.º 1.466/2001 estabelece critérios e procedimentos para a autorização de cursos fora de sede por universidades, e estabelece, em seu art. 3º, que “a universidade deverá possuir pelo menos, um programa de mestrado ou doutorado avaliados positivamente pela Capes e regularmente autorizados, bem como adequado desempenho de seus cursos de graduação nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação” (Brasil, 2001, p.1). A solicitação dos pedidos de autorização de cursos superiores fora de sede deverá ser

acompanhada de projeto, onde devem constar detalhadamente os tópicos referentes aos dados da universidade proponente e do projeto. A Secretaria de Educação Superior SESu designará comissão de especialistas para verificar as condições iniciais de oferta do curso; os resultados da avaliação deverão ser anexados ao relatório que será encaminhado para deliberação da CES e do CNE (Brasil, 2001).

Em 2001, ainda foi publicada a Portaria n.º 2.253, em 18 de outubro, que estabelece a possibilidade de oferta de 20% de disciplinas não presenciais nos cursos presenciais da Educação Superior, com a introdução da Educação a Distância na Educação Superior na modalidade presencial. Essa Portaria foi revogada pela Portaria n.º 4.059/2004²⁴.

A Educação a Distância também é descrita nos Planos Nacionais de Educação (PNE), que constituem uma política de Estado em prol da educação brasileira. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 010172, de 9 de janeiro de 2001, estabelece diretrizes e metas para a educação nacional no decênio. A elaboração do Plano Nacional de Educação plurianual é prevista na Constituição Federal de 1998, que estabelece em seu art. 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - Erradicação do analfabetismo;

I - Universalização do atendimento escolar;

III - Melhoria da qualidade do ensino;

IV - Formação para o trabalho;

V - Promoção humanística, científica e tecnológica do país (Brasil, 1998, p. 125).

O PNE 2001-2010 foi elaborado e executado inicialmente sob a ótica das políticas neoliberais do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), e apresenta 20 metas e 254 estratégias que abrangem a educação em todos os níveis e modalidades de ensino, contemplando os aspectos qualitativo e quantitativo do sistema educacional brasileiro. A LDB n.º 9.394/96 estabelece, em seu art. 9º,

²⁴ Esse conjunto de Portarias indica que a política pública foi construída a partir de quatro momentos distintos: a) um primeiro dedicado ao credenciamento de faculdades, institutos e escolas superiores e criação de cursos; b) um segundo sobre autorização de novos cursos em Instituições já em funcionamento; c) um terceiro sobre os procedimentos para reconhecimento de cursos e sua renovação; d) o quarto para a autorização de cursos fora de sede por universidades. Todos eles deverão ocorrer junto à União (Maia, 2012, p. 11).

que a União deve incumbir-se de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1999, p. 10). No documento, a Educação a Distância é considerada uma importante estratégia de expansão e democratização do acesso à educação. “No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia” (Brasil, 2001, p. 46).

O PNE (2001-2010) ressalta a necessidade de o Poder Público incentivar o desenvolvimento de programas de Educação a Distância voltados ao aperfeiçoamento e capacitação profissional, especialmente na educação de jovens e adultos, na educação profissional e na formação continuada de professores da Educação Básica. Além disso, há a necessidade de ampliar o conceito de Educação a Distância e incorporar as tecnologias de comunicação em todos os níveis e modalidades de educação, “seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia” (Brasil, 2001, p. 46).

No referido documento, a Educação a Distância se apresenta como um “meio auxiliar de indiscutível eficácia” para superar os desafios educacionais existentes. “Os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível” (Brasil, 2001, p. 49). A Educação a Distância é descrita no PNE como uma das estratégias para atingir a meta de oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos, e propõe “estabelecer um amplo sistema interativo de Educação a Distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (Brasil, 2001, p.35). Além disso, prevê “ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas” (Brasil, 2001, p.56). O PNE 2001-2010 estabelece diretrizes para nortear as políticas públicas na área da Educação a Distância.

O documento destaca a necessidade de iniciar um projeto de universidade aberta que favoreça o processo de formação de profissionais qualificados e que atenda às demandas da sociedade brasileira, e estabelece estratégias, prazos e formas de atuação para a formação de professores na modalidade a distância. Na perspectiva da LDB n.º 994/96 e do PNE 2010,

a Educação a Distância é considerada um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço, atendendo às diretrizes de organismos internacionais, a partir da concepção da educação ao longo da vida constituída pela Unesco e diretrizes do Banco Mundial.

O PNE ressalta, ainda, a necessidade de regulamentação e controle de qualidade da Educação a Distância, e reforça que a Lei de Diretrizes e Bases estabelece que cabe à União a criação de mecanismos legais e o credenciamento das instituições autorizadas a oferecer cursos de Educação a Distância. Também enfatiza que as normas para a produção, controle e avaliação de programas de Educação a Distância e a autorização para sua implementação são de responsabilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2001). Devido à necessidade de se cumprir o PNE, pode-se afirmar que “a partir de 2001 as ações do governo, visando à institucionalização da educação a distância, foram intensificadas em forma de leis, resoluções, portarias e decretos que, diretamente ou não, impactaram-na quanto à forma, conteúdo e estrutura” (Cruz; Lima, 2019, p.6).

O governo Fernando Henrique Cardoso “iniciou a implementação do processo de reformulação da educação superior e de regulação da Educação a Distância, as ações desencadeadas durante seus dois mandatos criaram as possibilidades legais, para a implantação da Educação a Distância na educação superior brasileira” (Maia, 2012, p. 13). Os instrumentos legais e normativos que regulam a Educação a Distância no Brasil foram elaborados em meados do referido governo visando a expansão dessa modalidade de ensino no Brasil, mediante subsídios do Poder Público e a flexibilização das normas de credenciamento, regulação e avaliação na ampliação da sua oferta no Brasil, o que favoreceu a expansão da Educação a Distância no setor privado com fins lucrativos, concomitantemente à diminuição de investimento no Ensino Superior de universidades públicas.

2.3.2 Marcos legais da Educação a Distância no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), ocorreu uma maior intervenção do Estado no âmbito econômico e social, e a ampliação das oportunidades educacionais para a população. Na educação, o governo de Lula se pautou “na expansão do acesso à universidade e ao ensino técnico profissional com a criação de novas universidades e Institutos Federais, no crescimento do investimento público na educação e na parceria com o

setor privado” (Braga; Lopes, 2018, p. 24). A educação foi “apresentada como um direito social básico e universal, associada ao desenvolvimento e a distribuição de renda, com foco na democratização do acesso e garantia de permanência, tendo em vista maior democratização, qualidade e inclusão social” (Medeiros, 2012, p. 320).

No Ensino Superior, o Governo Federal adotou o discurso neoliberal dos organismos internacionais, que defendem a redução de gastos públicos, com o incentivo da participação das instituições privadas na oferta desse ensino, a transferência de recursos públicos para as instituições de Ensino Superior privadas e a constituição dos conglomerados educacionais do capital financeiro na abertura do comércio nacional e internacional, atendendo aos interesses hegemônicos e a manutenção das condições de acumulação de capital. “A ampliação do acesso à educação superior; a multiplicação das instituições privadas; e a diversificação em geral dos estudos superiores torna cada vez mais explícito a correlação de forças sociais em ação nas instituições de educação superior em todo o mundo” (Melo, 2021, p. 34). Em consonância com as recomendações dos organismos internacionais, a “Reforma da Educação Superior” foi uma das prioridades do governo de Lula.²⁵

No contexto das reformas educacionais, a Educação a Distância no governo de Lula constitui uma das suas principais políticas educacionais, caracterizada como uma estratégia de democratização do acesso ao Ensino Superior aos grupos excluídos do sistema educacional e a formação de professores. A regulamentação da Educação a Distância favoreceu a sua expansão nas instituições de ensino do país, sendo publicados novos instrumentos jurídicos e normativos e revogados alguns documentos que regulamentam credenciamento/recredenciamento, supervisão e avaliação na oferta dos cursos a distância.

O marco legal da Educação a Distância no governo de Lula foi a criação e implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) nas universidades públicas brasileiras, por meio do Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006. A meta prioritária do Sistema UAB é contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, com ofertas de cursos voltados para a formação inicial de professores da

²⁵A reforma da educação superior efetivada no governo Lula optou pela continuidade de várias diretrizes adotadas pelo governo FHC, ao priorizar como papel fundamental das universidades a perspectiva do seu retorno econômico para a sociedade brasileira; ao incentivar a diferenciação e a competição das universidades federais por recursos e na gestão estratégica; ao apoiar parcerias público-privadas, inovação tecnológica e venda de serviços; ao conferir centralidade aos sistemas de avaliação e regulação (Ferreira, 2012, p. 45).

Educação Básica (Brasil, 2016). O quadro abaixo apresenta os principais marcos legais que regulamentam a Educação a Distância no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Quadro 5 – Principais marcos legais da Educação a Distância no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)

Ano de publicação	Documento
2004	Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro – autoriza as IES a introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial Revoga a Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001,
2005	Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro – regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revoga o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998.
2006	Decreto n.º 5.800, de 8 de junho – dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
2007	Portaria normativa n.º 2, de 10 de janeiro – dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Portaria normativa n.º 40, de 12 de dezembro – institui o e-MEC, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Revoga a Portaria normativa n.º 2 de 10 de janeiro de 2007.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em 2004, foi publicada a Portaria n.º 4.059, de 2004, que estabelece a possibilidade de oferta de 20% de disciplinas não presenciais nos cursos presenciais da Educação Superior, além de substituir o termo “não presencial” por “semipresencial”, prever avaliações e encontros presenciais e manter o limite de 20% da carga horária total dos cursos nas instituições de Ensino Superior, o que anteriormente era restrito às instituições de ensino superior do sistema federal de ensino e revoga a Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001. A Portaria estabelece:

Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados

em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º. As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 4º. A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido (Brasil, 2004, p.1)

Em 2004, foi publicada a Portaria n.º 4.361, de 29 de dezembro, que normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância e revogou a Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998. A Portaria nº 4.361/2004 estabelece, em seu art. 1º:

Art. 1º. Os processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior (IES), credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como de transferência de manutenção, aumento e remanejamento de vagas de cursos reconhecidos, desativação de cursos, descredenciamento de instituições, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aditamento de PDI, além de outros processos afins, deverão ser protocolizados por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC (Brasil, 2004, p. 1).

Em 2004, também foi publicada a Lei n.º 10.861, de 14 de abril, que institui o Sistema Nacional de Avaliação das Instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho dos seus estudantes. O Sinaes foi criado visando à avaliação e promoção da educação superior em observância ao art. 209, da Constituição Federal, que atribui ao Governo a avaliação da qualidade de ensino no país e deve assegurar, entre outros critérios, a “avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos” (Brasil, 2004, p. 1). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu art. 9º, estabelece que a União é incumbida de “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino” (Brasil, 1996, p. 10). A Lei nº 10.861/2004

estabelece, em seus parágrafos 1º e 2º, do art. 1º, as finalidades do Sinaes na avaliação da educação²⁶ superior no país.

§ 1º O Sinaes tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal. (Brasil, 2004, p. 1)

O Sinaes é um sistema de avaliação que contempla tanto o processo de regulação quanto da supervisão da educação superior, e visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação superior no país. O Sinaes, foi implantado mediante à necessidade das “IES de melhorar e tornar públicos os dados sobre suas atividades, financiamento, resultados, relação com a sociedade e produção científica, artística, filosófica, cultural; fazendo com que se incrementassem as diversas formas das IES produzirem conhecimento sobre si mesmas (Melo, 2021, p. 87). A avaliação sistêmica do Sinaes deve priorizar os aspectos formativo e emancipatório da educação.

A Lei n. º 10.861/2004 estabelece em seu artigo 3º que a avaliação das instituições de educação superior tem como finalidade “identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais” (Brasil, 2004, p. 1). Em seu parágrafo 2º, do art. 3º, estabelece ainda que a avaliação das instituições de educação superior divide-se em duas etapas, um processo de auto avaliação e uma avaliação externa *in loco*. A redação do respectivo parágrafo da Lei n. º 10.861/2004 foi alterada pela Lei nº 14.375, de 2022 para estabelecer a possibilidade de avaliação *in loco* na modalidade virtual das instituições de Ensino Superior e de seus cursos de graduação, e define que “para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, entre os quais a auto avaliação e a avaliação externa *in loco*, presencial ou virtual, com georreferenciamento” (Brasil, 2022, p. 10).

²⁶A avaliação da educação deve ir além das medidas de conformação: deve ser uma política pública que contribua para o aprofundamento dos valores democráticos; portanto, deve valorizar as políticas de democratização do acesso e condições de permanência, a equidade, a construção e socialização dos conhecimentos como bem público, a associação da função cognitiva com a função formativa integral do profissional social (Dias Sobrinho, 2008a, p. 824).

A avaliação dos cursos de graduação tem por “objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (Brasil, 2004, p. 1). O parágrafo 1º, do Art. 4º, da Lei n.º 10.861/2004, teve a sua redação alterada pela Lei nº 14.375, de 2022, que estabelece que “a avaliação dos cursos de graduação fará uso de procedimentos e instrumentos diversificados, entre os quais, obrigatoriamente, a avaliação externa por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento” (Brasil, 2022, p. 11).

A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). O art. 5º, em seu parágrafo 5º, estabelece que o Enade constitui “componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação (Brasil, 2004, p.2).

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes, é responsável por “propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes; dentre outras atribuições” (Brasil, 2004, p.2). A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do Inep. (Brasil, 2004).

Em relação à Educação a Distância, a referida lei não apresenta procedimentos específicos para a avaliação dos cursos de graduação a distância nas IES, “sendo indistinta no seu texto em relação a educação presencial e educação a distância, no cumprimento do que determina a LDB de 1996, não existiria procedência em ocorrer tratamento diferenciado entre as modalidades, em relação ao rigor e ao cumprimento das avaliações oficiais (Vianney, 2011, p. 30).

No entanto, o Decreto nº 5.622, de 19 dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, estabelece, em seu art. 16, que “o sistema de avaliação da educação superior, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, aplica-se integralmente à educação superior a distância” (Brasil, 2005, p. 4). Em 2011, foi publicada a Portaria n.º1.741, de 12 de dezembro de 2011, que aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação

da Educação Superior (Sinaes), contemplando as dimensões/indicadores: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento dos cursos de graduação ofertados na modalidade presencial e a distância.

Na normatização da Educação a Distância, o Decreto n.º 5.622, de 19 dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80, da Lei n.º 9.394/96, publicado no governo de Lula, revoga o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561 de 25 de abril de 1998, e apresenta uma “definição legal de Educação a Distância, migrando do conceito de estudos autônomos ou de processo de autoaprendizagem para um conceito vinculado a processos de aprendizagem por mediação pedagógica conduzida por professores” (Vianney, 2011, p. 30). Esse decreto foi revogado posteriormente pelo Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017.

O Decreto n.º 5.622/2005 possibilitou um crescimento significativo da Educação a Distância no país. Com a sua promulgação, a Educação a Distância se tornou inclusive “política de Estado. Além disso, ela passou a ser instrumento de interesse de instituições privadas, devido à possibilidade de atender mais alunos no ambiente virtual de aprendizagem e à necessidade de menos investimentos em infraestrutura, como salas de aula, laboratórios e bibliotecas” (Cruz; Lima, 2019, p.9). A Educação a Distância, materializada no Decreto n.º 5.622/2005, por meio de regulamentação, é definida, em seu art. 1, como modalidade educacional, e destaca a obrigatoriedade de momentos presenciais nos cursos na modalidade a distância.

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - Avaliações de estudantes;

II - Estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - Atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (Brasil, 2005, p. 1).

O documento apresenta uma interpretação voltada para a centralidade da mediação didático-pedagógica com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. No entanto, “o decreto insere os professores e alunos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem” (Arruda; Arruda, 2015, p. 326), e normatiza o processo de

credenciamento da Educação a Distância, que poderá ser ofertada em diferentes níveis e modalidades educacionais.

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

- I - Educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
- II - Educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
- IV - Educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) técnicos, de nível médio; e b) tecnológicos, de nível superior;
- V - Educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) sequenciais; b) de graduação; c) de especialização; d) de mestrado; e e) de doutorado (Brasil, 2005, p. 1).

O Decreto n.º 5.622/05 define critérios de obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações de estudantes, estágios obrigatórios, defesa de conclusão de curso e atividades relacionadas ao laboratório de ensino (Brasil, 2005). Em seu primeiro parágrafo, o art. 3 estabelece que “os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial” (Brasil, 2005, p. 1), e assegura, no art. 5, que “os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional” (Brasil, 2005, p.2).

O período de 2006 a 2007 é caracterizado pelos conflitos sobre regulamentação, supervisão e avaliação em Educação a Distância, com a publicação de legislação e normativas do Ministério da Educação “orientados inicialmente para um maior controle por parte do MEC na expansão e fiscalização de estruturas utilizadas pelas instituições para oferta de EAD” (Vianney, 2011, p. 33). No setor público, até o ano de 2007, a Educação a Distância era ofertada com maior intensidade nas universidades federais mediante o fomento do Governo Federal. Nesse contexto, surgem novas abordagens e críticas de conselhos estaduais e municipais de educação contestando o MEC e o CNE sobre a qualidade dos cursos de licenciatura a distância ofertados nas IES. Enquanto isso, nas universidades públicas, ocorre uma discussão sobre o papel do Governo Federal diante do crescimento da Educação a Distância no Ensino Superior privado, com proposições de intensificar a ação de tornar o Estado um agente promotor da Educação a Distância e, ao mesmo tempo, de aplicar normas com maiores exigências sobre a expansão da Educação a Distância pelo Ensino Superior privado (Vianney, 2011).

Na expansão do Ensino Superior nas universidades públicas brasileiras, em 2006, foi instituído, pelo Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), “voltada 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”. O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação e trata-se de uma política com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A UAB constitui uma política de Estado, com características de política de governo, que fomenta a modalidade de Educação a Distância nas instituições públicas de Ensino Superior com a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, além de cursos técnicos e de extensão.²⁷

O Decreto n.º 5.800/2006 estabelece, em seu art. 2º: que o Sistema UAB “cumprirá suas finalidades e objetivos socioeducacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de Ensino Superior, em articulação com polos de apoio presencial (Brasil, 2006, p.1) determina, ainda, que o Ministério da Educação firmará convênios com as instituições públicas de Ensino Superior e firmará acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federativos interessados em manter polos de apoio presencial do Sistema UAB, com articulação realizada por meio de edital publicado pelo MEC. O art. 6º define que “as despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)” (Brasil, 2006, p.1).

As políticas educacionais para o Ensino Superior se consolidam no governo de Lula mediante a criação da Universidade Aberta do Brasil, que proporcionou maior visibilidade da Educação a Distância no país. No entanto, “ressaltamos que a UAB teve seu ápice entre os anos de 2011 e 2013 e precisa ser vista como uma grande conquista para a EAD. Porém, devido à ausência de editais após esse período, o programa se estagnou, até seu reestabelecimento para novas ofertas, em 2016” (Cruz; Lima, 2019, p. 12).

Na regulamentação da Educação a Distância nas instituições de Ensino Superior, a Portaria Normativa n.º 2, de 10 de janeiro de 2007, que dispõe sobre os procedimentos de

²⁷ A UAB não oferece cursos, não abre processo seletivo para que as pessoas se inscrevam e sejam selecionadas. O curso é da instituição que participa do sistema UAB. Ela é responsável pela seleção, matrícula, acompanhamento pedagógico, avaliação, estrutura de apoio, expedição de diploma, etc., como acontece nos seus cursos presenciais. O curso, portanto, antes de ser oferecido no âmbito da UAB, deve passar pelas instâncias internas da Instituição (colegiados) e externa (MEC), para sua aprovação (Preti, 2009, p.125).

regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância, prevê novas exigências para a expansão da Educação a Distância nas IES. Seu art. 1º estabelece que “o credenciamento de instituições para oferta de educação na modalidade a distância (EaD) deverá ser requerido por instituições de educação superior já credenciadas no sistema federal ou nos sistemas estaduais e do Distrito Federal” (Brasil, 2007, p.2).

As condições de oferta de Educação a Distância nos polos serão verificadas por ocasião da avaliação institucional externa, e a atividade de supervisão do Poder Público buscará resguardar o interesse público. A Portaria Normativa n.º 2/2007 foi revogada pela Portaria Normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores, além de consolidar disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de estudantes (Enade) e outras disposições.

A Portaria Normativa n.º 40/07 trata das disposições comuns aos processos de credenciamento de instituição e autorização ou reconhecimento de curso, do ciclo avaliativo e das disposições peculiares aos processos de credenciamento de instituições e renovação de reconhecimento de cursos, das disposições peculiares aos processos de credenciamento, autorização e reconhecimento para oferta de Educação a Distância e do regime de cooperação dos sistemas estaduais com o sistema nacional de avaliação da educação superior.

Em 2007, foi publicada ainda a Portaria n.º 1.047, de 8 de novembro, que estabelece as diretrizes para a elaboração, pelo Inep, dos instrumentos de avaliação para o credenciamento de instituições de educação superior e seus polos de apoio presencial, para a modalidade de Educação a Distância. Os documentos de avaliação serão organizados em dois instrumentos básicos: Instrumento de avaliação para Credenciamento Institucional e Instrumento de avaliação para Credenciamento de Polos. No credenciamento institucional, a avaliação contempla as 3 dimensões: 1 - Organização Institucional para a Educação a Distância; 2 - Corpo Social; 3 - Instalações Físicas. A Portaria n.º 1.047/2007 estabelece que “os instrumentos de avaliação de polos deverão ser construídos com a indicação dos requisitos legais pertinentes à educação superior, em especial, à modalidade de educação a distância” (Brasil, 2007, p.1).

Em 2007, o Governo Federal lançou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, em regime de

colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica, que se torna referência das ações implementadas pelo Estado na área da educação, concomitantemente, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (Brasil, 2007a, p. 1). O Plano estabelece um conjunto de diretrizes e metas para voltadas para a melhoria da Educação Básica com articulação dos entes federados e sistemas de ensino. O Plano foi elaborado a partir das influências dos organismos internacionais e do movimento “Todos pela Educação”²⁸, organizado por empresários brasileiros dos setores educacionais.

O Compromisso Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil conduzida por um grupo de empreendedores e composta hegemonicamente por empresários e fundações empresariais. Este grupo, dotado de um importante peso político e econômico, reforçado por sua proximidade com as principais mídias do país, apresenta-se como um novo ator da sociedade civil de perfil mais conservador. A implicação dos setores empresariais sempre foi presente na defesa dos interesses privados na educação, no entanto, é crescente já há alguns anos na mobilização pela educação pública. Sua ação principal é a de trazer para o contexto da ação pública uma visão empresarial do sistema educativo onde a prioridade esteja colocada na gestão e na racionalidade dos recursos (Araujo, 2008, p. 160).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é composto por um conjunto de programas que tinha como objetivo a melhoria da qualidade da Educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais no país. O PDE tinha quinze anos para ser completado, mas acabou interrompido antes desse prazo no governo de Dilma Rousseff. O plano era estruturado em cinco eixos principais: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, alfabetização e diversidade (Brasil, 2018). O PDE se configurou como a política de educação do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva e se materializou por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou

²⁸ O movimento dos empresários em torno do *Compromisso Todos pela Educação* e sua adesão ao PDE, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas (Frigotto, 2010, p. 245).

financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (Brasil, 2007a, p. 3).

Esta política, no entanto, se materializou através do Plano de Ações Articuladas (PAR) que, partindo de um diagnóstico da realidade local, propôs a elaboração de um plano de educação que foi constituído de ações e subações de assistência técnica e financeira, tanto por parte do MEC quanto pelos entes federados. Nas alternativas oferecidas, aparece a indicação de estímulos a parcerias externas que, ao mesmo tempo em que oferece assistência a todos os entes federados, rompendo com políticas clientelistas e chegando onde antes o Estado nunca esteve, no apoio à educação básica, o conteúdo da proposta desresponsabiliza este próprio Estado como executor da política, transferindo a qualificação para as parcerias com entidades do setor privado, que se pautam pela lógica do mercado (Peroni, 2013, p. 9).

A Educação a Distância é descrita nas ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação, voltado para programas de formação inicial e continuada de professores dos sistemas públicos de Educação Básica. O PDE criou o programa “Formação”, que pretendia oferecer curso de formação inicial para professores em exercício, não graduados em nível superior, e formação continuada de professores da Educação Básica, além da formação de novos professores, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (Saviani, 2007). No PDE, a UAB assume uma posição de destaque na formação de professores, “estabelecendo relação permanente entre Educação Superior e Educação Básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores” (Brasil, 2007, p. 16).

No caso da UAB, estados e municípios, de um lado, e universidades públicas, de outro, estabelecem acordos de cooperação. Por meio deles, os entes federados mantêm polos de apoio presencial para acolher professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos já graduados. As universidades públicas, da sua parte, oferecem cursos de licenciatura e especialização, especialmente onde não exista oferta de cursos presenciais. Quando instalados os polos previstos, todos os professores poderão se associar a um centro de formação nas proximidades do trabalho. A UAB dialoga, assim, com objetivos do PNE: “Ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares” e “Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior”(Brasil, 2007, p. 17).

No desenvolvimento da Educação a Distância nas universidades brasileiras, outro documento importante publicado em 2007 são os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância elaborados pelo MEC, que embora não tenha força de lei, tem o objetivo de “subsidiar os atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de

regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada” (Brasil, 2007, p.2). A qualidade é um fator preponderante no desenvolvimento da Educação a Distância no país. A primeira versão dos Referenciais de Qualidade surgiu em 2003, e a versão atualizada foi publicada em 2007, com a definição de princípios, diretrizes e critérios que sejam referenciais de qualidade para as instituições que ofereçam cursos na modalidade a distância, além de orientações sobre a concepção teórico-metodológica da Educação a Distância e a organização de sistemas de Educação a Distância (Brasil, 2007). Na expansão da Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil, os referenciais de qualidade visam garantir a “qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EaD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade” (Brasil, 2007, p. 2).

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) ressaltam as diferentes possibilidades de organização da Educação a Distância, mas embora possuam características, linguagem e formato próprios, que demandam administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação e recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos adequados, tais características só se tornam relevantes no contexto de um debate político e pedagógico sobre a ação educativa. (Brasil, 2007).

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias (Brasil, 2007, p. 7).

Os referenciais estabelecem que os projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura, garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão. Buscam, ainda, evidenciar os seguintes tópicos: “ (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infraestrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira” (Brasil, 2007, p. 8). As intuições de ensino que ofertam cursos a distância devem garantir a qualidade da educação, considerando que “um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que

contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão” (Brasil, 2007, p. 7).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve uma expansão expressiva da educação superior a distância no setor público, com a implantação do Sistema UAB nas universidades públicas e incentivos fiscais e financiamento público nas instituições de Ensino Superior privadas. As políticas educacionais em Educação a Distância no referido governo são materializadas em programas e ações voltados principalmente para o Ensino Superior e a formação de professores, mediante as recomendações dos organismos internacionais, que orientam que a Educação a Distância deve ser utilizada principalmente na formação docente inicial e continuada. “A EaD é apresentada também como modalidade de educação que engloba todos os níveis e demais modalidades educacionais” (Arruda; Arruda, 2015, p.328). Os instrumentos legais e normativos que regulamentam a Educação a Distância no governo de Lula favorecerem o processo de abertura de polos e controle das ofertas dos cursos a distância, visando uma educação formativa e de qualidade, com a expansão e consolidação da Educação a Distância no Brasil.

2.3.3 Principais marcos legais da Educação a Distância no governo Dilma Rousseff (2011-2016)

No governo de Dilma Rousseff (2011-2016), houve a continuidade das políticas neoliberais adotadas no governo de Lula, com investimentos em políticas assistencialistas e manutenção de programas e ações do governo anterior (Ferreira, 2012). Na educação, Dilma teve a Educação Básica como prioridade, com maior ênfase nas pautas das políticas públicas no país, seguindo as orientações dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, que desde a década de 1990 tem priorizado as políticas de democratização e universalização do ensino básico, com a garantia de formação de força de trabalho para o mercado, em detrimento da educação superior.

No Ensino Superior²⁹, o governo de Dilma fortaleceu as políticas de democratização, dando continuidade programas do governo Lula com a expansão e

²⁹A política para a educação superior do governo Dilma vem enfatizando os seguintes parâmetros a serem incorporados pelas universidades: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior. (Ferreira, 2012, p.468)

interiorização dos institutos e universidades federais, além de maior investimento de recursos financeiros nas instituições de Ensino Superior privadas, por meio do Fies e do Prouni. Também foi criada, pelo Decreto n.º 7.480, de 17 de abril de 2011, a Secretaria de Regulação da Educação Superior (Seres), que assumiu as competências antes atribuídas à Secretaria de Educação Superior (Sesu), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e também à extinta Secretaria de Educação a Distância (Seed) no MEC. Dentre as suas atribuições, cabe a Seres zelar pelo cumprimento da legislação educacional na educação superior, autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, na modalidade presencial ou a distância, emitir pareceres nos processos de processos de credenciamento, recredenciamento e supervisão de instituições de Educação Superior e gerenciar o *e-MEC* (Brasil, 2011). As ações do governo Dilma voltadas para o constituem-se estratégias para “ampliar a oferta de ensino superior para atingir a meta 12 do Plano Nacional de Educação 2014/2024, que exige elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior em 50% e a taxa líquida em 33% da população de jovens entre 18 e 24 anos” (Cruz, Lima, 2019, p.13).

Nas políticas de democratização do Ensino Superior no governo Dilma, houve uma redução de investimentos públicos do Governo e no financiamento da oferta de cursos superior à distância nas instituições de Ensino Superior públicas, o que favoreceu a expansão da Educação a Distância nas IES do setor privado mercantil. “Esse governo também oficializou as diretrizes para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de ensino médio, de educação profissional técnica e de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, também em EaD” (Matos, 2019, p.7).

A oferta de cursos a distância se manteve por meio da abertura de editais do Sistema UAB nas universidades públicas. No entanto, nos anos de 2015 e 2016, ocorreu uma diminuição das ofertas de vagas de cursos de graduação e pós-graduação, que em sua maioria são voltados para a formação de professores da Educação Básica, devido à recessão econômica do país nos dois últimos, com a falta de financiamento adequado do Estado e publicação de editais do Sistema UAB para a oferta dos cursos a distância nas universidades públicas (Souza; Ferreira, 2020).

O principal marco do governo de Dilma Rousseff foi a publicação Resolução n.º 1, de 11 de março de 2016, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, e constitui a base para as políticas e processos de avaliação e de

regulação dos cursos e das Instituições de Educação Superior. O quadro abaixo apresenta os principais marcos legais que regulamentam a Educação a Distância no governo de Dilma Rousseff.

Quadro 6 - Principais marcos legais da Educação a Distância no governo de Dilma Rousseff (2011-2016)

Ano de publicação	Documento
2011	Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011 – dispõe sobre a estrutura regimental do MEC (redefinição das atividades da extinta Secretaria de Educação a Distância).
2014	Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 – aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
2016	Resolução n.º 1, de 11 de março de 2016, do CNE – estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade Educação a Distância.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em junho de 2014, foi instituído, pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE – 2011-2020), que teve a sua aprovação adiada no senado até 2013, determinando as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014-2024. Foi executado inicialmente no governo de Dilma Rousseff (2012-2014 e 2015-2016), com vigência no governo de Michael Temer (2016-2018), governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) e no terceiro mandato do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O Plano Nacional de Educação (PNE) é caracterizado como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos, no intuito de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, mediante os esforços dos entes federativos e da sociedade (Brasil, 2015). As diretrizes do Plano Nacional de Educação 2014-2024 são estabelecidas no art. 2º:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos

princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014, p. 1).

O PNE 2014-2024 não se refere de forma explícita à Educação a Distância, que ainda se apresenta em programas voltados ao aperfeiçoamento e capacitação, na educação de jovens e adultos, na educação profissional e na formação continuada dos profissionais da educação. O documento também não explicita o papel da Educação a Distância na formação de professores, como foi destacado no PNE de 2001-2010. A Educação a Distância foi mencionada no Plano como estratégia, na meta 10, referente à educação de jovens e adultos no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na meta 11, que visa “fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade” (Brasil, 2011, p. 73), a Educação a Distância é citada como estratégia de democratização da educação profissional técnica de nível médio. Também é descrita na meta 12, que tem como objetivo elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior da população na faixa etária de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, como estratégia de expansão do Ensino Superior, por meio do Sistema UAB, dentre outras instituições de ensino.

Com o objetivo de atingir a meta 12, o PNE propõe, como estratégia, ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e do Programa Universidade para Todos (Prouni). Essa meta reflete as disputas políticas da gestão de recursos públicos e de financiamento da educação superior “à luz do discurso de democratização do ensino, a ampliação dos setores públicos e, em maior escala, do setor privado com fins lucrativos e a expansão da Educação a Distância” (Dourado, 2016, p.31).

A meta 14 tem como objetivo elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, e visa “expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de Educação a Distância (Brasil, 2014, p. 77). O Plano acentua o uso de aparato tecnológico no cumprimento das suas metas. A meta 16 prevê formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica com o uso de recursos tecnológicos, tendo com uma das estratégias “ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da Educação Básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível” (Brasil, 2014, p. 80). No PNE 2014-2024, a Educação a Distância é descrita como estratégia para atingir as metas

no Ensino Superior e pós-graduação *stricto sensu* em instituições públicas e privadas, no cumprimento das metas voltadas para os profissionais da educação nos Planos Nacionais de Educação (PNE) e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Os Planos Nacionais de Educação contribuíram significativamente para a expansão da Educação a Distância, bem como outras legislações que regulamentam a Educação a Distância no país.

Em 2016, foi publicada a Resolução n.º 01, de 11 de março, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que apresenta um conceito mais amplo da Educação a Distância:

Art. 2º Para os fins desta Resolução, a Educação a Distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementaridade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (Brasil, 2016, p.1).

A Resolução n.º 01/2016 ressalta a importância dos documentos institucionais na Educação a Distância, e considera que as TDICs, as metodologias e os recursos educacionais, materializados em ambiente virtual multimídia interativo, e os sistemas de acompanhamento e de avaliação de aprendizagem são elementos constitutivos dos cursos superiores na modalidade Educação a Distância. As instituições de educação superior devem assegurar a criação, a disponibilização, o uso e a gestão de tecnologias e recursos educacionais abertos, responder pela organização acadêmica, execução e gestão de seus cursos e responder pela definição dos currículos, metodologias e elaboração de material didático; pela orientação acadêmica dos processos pedagógicos; pelos sistemas de acompanhamento e da avaliação da aprendizagem, assim como pela formação e gestão dos profissionais da educação. Em seu Art. 8º, a resolução supracitada define as funções do tutor e do professor responsável pela disciplina.

Art. 8º Os profissionais da educação, que atuarem na EaD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade educacional.

§ 1º Entende-se como corpo docente da instituição, na modalidade EaD, todo profissional, a ela vinculado, que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização

metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes, descritas no PDI, PPI e PP

§ 2º Entende-se por tutor da instituição, na modalidade EaD, todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD (Brasil, 2016, p.5).

Em seu art. 8º, a resolução supracitada estabelece que “Os profissionais da educação, que atuarem na EAD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade educacional. (Brasil, 2016, p.5). No entanto, a legislação que regulamenta a Educação a Distância no Brasil não trata, em específico, da carreira e valorização dos profissionais.

A Educação a Distância apresenta uma nova divisão social do trabalho docente, que separa o planejamento da execução do trabalho pedagógico. A função e tarefas do professor sofrem mudanças em relação ao ensino presencial. No ensino a distância, o professor não é o profissional responsável pelo planejamento, organização dos conteúdos e acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos, com autonomia para realizar as alterações necessárias no processo de ensino aprendizagem (Mill, 2012). Uma das principais “características da Educação a Distância é a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (Belloni, 2015, p. 81).

Nas universidades públicas, os profissionais que atuam nos programas de Educação a Distância são remunerados por meio das bolsas de estudo, de caráter temporário, sem vínculos empregatícios com as instituições de ensino, sendo os bolsistas contratados, principalmente nos cursos da UAB, por meio de editais com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A precarização do trabalho do professor na Educação a Distância é um dos desafios que devem ser superados mediante a efetivação de políticas públicas voltadas para a carreira e valorização desses profissionais e a institucionalização da Educação a Distância nas universidades públicas. Por outro lado, no setor privado, os professores e tutores potencializam o atendimento a um grande número de alunos com baixos custos, mediante o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, com o recebimento de baixos salários.

A Resolução n.º 01/2016 apresenta também uma definição mais precisa do que é o polo, e autoriza as parcerias das IES credenciadas para a Educação a Distância e o compartilhamento de polos entre elas, sendo proibidas as parcerias com empresas que não se caracterizam como instituição de ensino, e apresenta a possibilidade de expansão de polos e

cursos sem autorização prévia, sendo necessário que a instituição já tenha um curso credenciado. O documento estabelece critérios de credenciamento especial para oferta de pós-graduação *lato sensu* a distância e de avaliação *in loco* da sede e polos de apoio presencia nas IES (Brasil, 2016). O polo de Educação a Distância é definido como: “Unidade acadêmica e operacional descentralizada, instalada no território nacional ou no exterior para efetivar apoio político pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas dos cursos e programas ofertados a distância, sendo responsabilidade da IES credenciada para EaD” (Brasil, 2016, p.3).

Os documentos legais e normativos do governo de Dilma Rousseff possibilitaram a continuidade da expansão da Educação a Distância, o que reforça a perspectiva de democratização e garantia do direito à educação, e ao mesmo tempo permanece a contradição em relação às IES públicas e privadas no Brasil, com avanço do número matrículas nos cursos a distância no setor privado. O governo de Dilma Rousseff foi interrompido com o impeachment em agosto de 2016, e o vice-presidente Michel Temer assumiu interinamente a presidência da República no período de 2016 a 2018.

2.3.4 Principais marcos legais da Educação a Distância no governo Michel Temer (2016 a 2018)

O governo de Michel Temer (2016 a 2018) adotou uma política neoliberal, em conformidade com as diretrizes dos organismos internacionais, com a diminuição de recursos para as políticas sociais e redução da intervenção estatal. As reformas políticas do seu governo expressam um “projeto de sociedade que prioriza os valores associados à sobrevivência do capitalismo internacional, em detrimento do investimento em melhoria da qualidade de vida da população” (Melo, 2017, p. 31). No governo de Temer, é retomado o projeto político iniciado no Brasil na década de 1990, no governo de Fernando Collor de Melo:

No discurso do atual governo e das frações de classes dominantes e dirigentes, justifica-se a necessidade das chamadas reformas administrativas, fiscais, previdenciárias e trabalhistas, tal como na década de 1990, como condição necessária para a retomada do equilíbrio orçamentário, o crescimento econômico, a redução do desemprego e o aumento do grau de competitividade da economia brasileira no mercado global. O projeto político posto em execução pelo atual governo federal – e seguido pelos entes federativos – retoma a reconfiguração do Estado mínimo, o que significa, na prática, a redução dos gastos públicos com as políticas sociais, o violento ataque aos direitos sociais (e trabalhistas) conquistados

nos últimos anos, a desregulamentação da relação entre capital e trabalho, a lógica da privatização e o fortalecimento das parcerias público-privadas (Barbosa, 2017, p. 47).

A intensificação da desobrigação do Estado com a educação pública em seu governo ocorre, contraditoriamente, concomitante à universalização da educação, mediante a construção do aparato legal que amplia o direito à educação e ao mesmo tempo favorece a participação do setor privado na educação pública, além de investimentos de empresas de capital globalizadas na expansão da educação privada no Brasil. A educação passa a ser vista também como serviço educacional, além de direito subjetivo e mercadoria (Melo, 2017). As políticas educacionais do governo Michel Temer visavam atender principalmente “a necessidade de aumento da produtividade do trabalho via formação profissional dirigida para o trabalho flexível, especialmente pelo aumento da escolaridade voltado para as necessidades da integração dos mercados do capitalismo internacional” (Melo; Sousa, 2017, p. 31).

No Ensino Superior, a política neoliberal do governo Temer, com a influência do Banco Mundial, favoreceu a expansão da educação superior nas instituições privadas, com a manutenção do Fies e do Prouni. Houve um desmonte na gestão das instituições de ensino superior públicas, com a redução de recursos no orçamento, cortes de verbas e interferência na autonomia administrativa e financeira das instituições federais (Mancebo, 2017).

O governo de Temer consolida a expansão da Educação a Distância mediante o processo de privatização e de mercantilização da educação, com a flexibilização das normativas de credenciamento, regulação, supervisão e avaliação na oferta de cursos a distância nas IES, o que favoreceu a expansão da Educação a Distância nas instituições de Ensino Superior privadas e a estagnação do seu crescimento das instituições públicas. Nesse processo de privatização e mercantilização da educação, é importante ressaltar que a “privatização se refere ao avanço da participação do setor privado no total de matrículas e de instituições de ensino superior; já o termo mercantilização remete à emergência de instituições com fins lucrativos no país” (Sampaio, 2014, p. 7).

O governo Michel Temer instituiu novos documentos legais que regulamentam a Educação a Distância e revogou alguns documentos normativos publicados em governos anteriores, o que facilitou o processo de aberturas de polos exclusivos para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância nas IES. O principal marco legal da Educação a Distância nesse governo foi a publicação do Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80, da LDB n.º 9.304/96, e flexibiliza as normas para a oferta dos cursos

a distância nas instituições de ensino públicas e privadas, além de revogar o Decreto n.º 5.622/2005. O quadro abaixo descreve os principais marcos legais que regulamentam a Educação a Distância no referido governo.

Quadro 7 – Principais marcos legais da Educação a Distância no governo de Michel Temer (2016 a 2018)

Ano de publicação	Documento
2016	Portaria n.º 1.134, de 10 de outubro – revoga a Portaria n.º 4.054/2004, estabelecendo uma nova redação para a flexibilização da carga horária a distância de cursos de graduação presenciais nas IES.
2017	Decreto n.º 9.057, de 25 de maio – regulamenta o artigo 80 da Lei n.º 9394/96. Revoga o Decreto n.º 5.622/2005 e o Artigo 1º do Decreto n.º 6.303/2007.
	Portaria normativa n.º 11, de 20 de junho – estabelece normas para o credenciamento de instituições e para a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Revoga artigo da Portaria Normativa n.º 40, republicada em 29 de dezembro de 2010, e a Portaria Normativa n.º 18, de 15 de agosto de 2016.
	Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro – dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação no sistema federal de ensino.
2018	Lei n.º 13.620, de 15 de janeiro – institui o dia 27 de novembro como o Dia Nacional da Educação a Distância.
	Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro – dispõe sobre a oferta, por instituições de educação superior, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em 10 de outubro de 2016, foi publicada a Portaria n.º 1.134, que revoga a Portaria n.º 4.054/2004, estabelecendo uma nova redação para a flexibilização da carga horária a distância de cursos de graduação presenciais nas IES, mantendo as suas últimas alterações, mas retirando a necessidade de a IES ter o curso reconhecido pelo MEC. A nova redação estabelece, no art. 1º: “As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderá introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância” (Brasil, 2016, p. 1). As disciplinas poderão ser ofertadas integral ou parcialmente, desde que essa oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso e as

avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade a distância sejam presenciais. Em seu artigo 3º, estabelece que “as instituições de ensino superior deverão inserir a atualização do projeto pedagógico dos cursos presenciais com oferta de disciplinas na modalidade a distância” (Brasil, 2016, p.1).

Em maio de 2017, foi publicado o Decreto n.º 9.057, que regulamenta o art. 80, da Lei n.º 9.394, de 2 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e revoga o Decreto n.º 5.622, de 2005. No art. 1º, a Educação a Distância é considerada modalidade educacional mediada pelas tecnologias de informação e comunicação:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, p. 1).

O Decreto n.º 9.057/2017 estabelece que a Educação Básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância. Anteriormente, a oferta da Educação a Distância somente era permitida nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em circunstâncias especiais. As atividades presenciais serão realizadas nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, e ambos deverão manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ofertados nas instituições. O art. 4º estabelece:

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017, p. 1).

O Decreto n.º 9.057/2017 apresenta mudanças no credenciamento e reconhecimentos, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância de instituições de ensino. As instituições de Ensino Superior públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos. As instituições de Ensino Superior privadas deverão solicitar

credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação (Brasil, 2017). O documento possibilita, ainda, a oferta exclusiva de cursos de graduação e pós-graduação a distância nos polos a distância, sem a exigência de oferta simultânea de cursos presenciais nas IES e a “criação de polo de educação a distância, de competência da instituição de ensino credenciada para a oferta nesta modalidade” (Brasil, 2017, p.4). No entanto, “a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância ficará condicionada à recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), observadas as diretrizes e os pareceres do Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2017, p.4).

O Decreto n.º 9.057/2017 prevê a oferta de cursos superiores na modalidade a distância em regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para educação a distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para cursos a distância. (Brasil, 2017). Com a publicação desse decreto, a Educação a Distância “passou a ser instrumento de interesse de instituições privadas, devido à possibilidade de atender mais alunos no ambiente virtual de aprendizagem e à necessidade de menos investimentos em infraestrutura, como salas de aula, laboratórios e bibliotecas” (Cruz; Lima, 2019, p. 9).

As políticas públicas de flexibilização da Educação a Distância favoreceram a oferta da Educação a Distância nas IES privadas, uma estratégia mercadológica com vistas ao lucro, como uso de tecnologias de baixo custo que permitem a expansão do número de alunos e a diminuição do número de professores mediante a contratação de tutores. Nesse contexto, a flexibilização das normas de credenciamento/recredenciamento configura uma conjuntura de mercantilização da educação, com o aumento da delegação de responsabilidades do Poder público para setor o privado, com base nas orientações dos Organismos Internacionais (Mattos, 2019).

No cenário de mercantilização da EaD, promovida com a parceria entre Estado e iniciativa privada, abriu-se um nicho de mercado na EaD como um todo, mais especialmente na formação de professores do ensino básico, quando o Estado se desobriga da tarefa de formação, distribuindo-a para a iniciativa privada. A formação docente passou a ser realizada não apenas nas universidades, mas, preferencialmente, nos institutos superiores de educação – ISE. Além disso, podemos destacar as reformas educacionais, principalmente em relação à formação de professores. O fato de os currículos das licenciaturas das instituições universitárias e do ensino médio, entre outros, terem sido efetivados no Brasil pela lógica do capital e pela ideologia da globalização exigiu maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptassem mais facilmente às exigências do mercado (Mattos, 2019, p. 10).

A Portaria Normativa n.º 11, de 20 de junho de 2017, estabelece normas para o credenciamento de instituições e para a oferta de cursos superiores a distância, e trata do credenciamento dos polos de apoio presencial e sua infraestrutura. Essa portaria regulamenta o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, e revoga artigos da Portaria Normativa n.º 40, republicada em 29 de dezembro de 2010, e da Portaria Normativa n.º 18, de 15 de agosto de 2016, sobre ampliações nos requisitos dos espaços de apoio nos polos. O documento apresenta uma flexibilização na oferta de cursos Educação a Distância, o que beneficia a rede privada de Educação Superior, uma vez que não é necessária a autorização prévia para a implantação de novos polos e admite regime de parceria entre a IES credenciada para Educação a Distância e outras pessoas jurídicas. O documento reforça que na oferta dos cursos, as atividades presenciais, previstas no PDI e PCC, serão realizadas na sede da IES, nos polos Educação a Distância ou em ambiente profissional que atenda às exigências referentes à estrutura e dinâmica de funcionamento dos polos:

Art. 10. O polo de EaD é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no país ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos superiores a distância.

Parágrafo único. É vedada a oferta de cursos superiores presenciais em instalações de polo EaD que não sejam unidades acadêmicas presenciais devidamente credenciadas.

Art. 11. O polo EaD deverá apresentar identificação inequívoca da IES responsável pela oferta dos cursos, manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada ao projeto pedagógico dos cursos a ele vinculados, ao quantitativo de estudantes matriculados e à legislação específica, para a realização das atividades presenciais, especialmente:

I - Salas de aula ou auditório;

II - Laboratório de informática;

III - laboratórios específicos presenciais ou virtuais;

IV - Sala de tutoria;

V - Ambiente para apoio técnico-administrativo;

VI - Acervo físico ou digital de bibliografias básica e complementar;

VII - Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação -TIC; e

VIII - Organização dos conteúdos digitais (Brasil, 2017, p. 2).

Foi publicado, ainda, o Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, que compreende: “I - as instituições federais de Ensino Superior - IFES; II - as IES criadas e mantidas pela iniciativa privada; e III - os órgãos federais de Educação Superior” (Brasil, 2017, p. 2). Em seu art. 1º, o decreto estabelece:

§ 1º A regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu* no sistema federal de ensino, a fim de promover a igualdade de condições de acesso, de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

§ 2º A supervisão será realizada por meio de ações preventivas ou corretivas, com vistas ao cumprimento das normas gerais da educação superior, a fim de zelar pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e das IES que os ofertam.

§ 3º A avaliação será realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, com caráter formativo, e constituirá o referencial básico para os processos de regulação e de supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

§ 4º As funções de supervisão e de avaliação de que trata o caput poderão ser exercidas em regime de cooperação com os sistemas de ensino estaduais, distrital e municipais (Brasil, 2017, p. 1).

O Decreto n.º 9.235/2017 estabelece que as instituições de Ensino Superior públicas e privadas serão credenciadas para a oferta de cursos a distância, como faculdades, centros universitários e universidades. O funcionamento da IES e a oferta de curso superior dependem de ato autorizativo do Ministério da Educação. As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação no sistema federal de ensino serão exercidas pelo MEC, pelo CNE, pelo Inep e Conaes.

O início do funcionamento de uma IES privada será condicionado à edição prévia de ato de credenciamento pelo Ministério da Educação, e o reconhecimento e o registro de curso são condições necessárias à validade nacional dos diplomas. O funcionamento regular da IES depende da oferta efetiva e regular de aulas de, pelo menos, um curso de graduação, e os centros universitários e as universidades poderão solicitar credenciamento de campus fora de sede. “Os processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso serão instruídos com análise documental, avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep e decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação” (Brasil, 2017, p. 39).

O documento estabelece que as IES credenciadas para oferta de cursos de graduação podem oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade em que são credenciadas. Em seu art. 79, o decreto estabelece que a avaliação no âmbito do Sinaes ocorrerá nos termos da Lei n.º 10.861, de 2004, e da legislação específica, bem como compreende os seguintes processos de avaliação: “I - avaliação interna das IES; II - avaliação externa *in loco* das IES, realizada pelo Inep; III - avaliação dos cursos de graduação; e IV - avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do

Enade” (Brasil,2017, p. 37). O Art. 97 do documento altera o art. 5º, do Decreto nº 9.057, de 2017, que passa a vigorar da seguinte maneira:

Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 1º Os polos de educação a distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino.

§ 2º São vedadas a oferta de cursos superiores presenciais em instalações de polo de educação a distância e a oferta de cursos de educação a distância em locais que não estejam previstos na legislação (Brasil, 2017, p. 30).

Em 2018, foi publicada a Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial, e revoga a Portaria do MEC n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016. O art. 3º, da Portaria nº 1.428/2018, permite a ampliação de 20% para 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial na oferta das disciplinas na modalidade a distância, o que não se aplica aos cursos de graduação presenciais da área da saúde e das engenharias. Na oferta de disciplinas na modalidade a distância, nos cursos presenciais, as IES devem atender aos requisitos de qualidade exigidos na Portaria; dentre eles, devem estar credenciadas nas modalidades a distância e presencial, com Conceito Institucional (CI) igual ou superior a 4 (quatro), possuir pelo menos um curso de graduação a distância e presencial e que seja conceituado com Conceito de Curso (CC) igual ou superior a 4 (quatro), reconhecido e ofertado pela IES (Brasil, 2018). Em 2018, foi sancionada também a Lei n.º 13.620, de 15 de janeiro, que institui 27 de novembro como o Dia Nacional de Educação a Distância.

A flexibilização das normas para a oferta de cursos a distância favoreceu principalmente a expansão do Ensino Superior nas instituições privadas e incentivou um olhar mercantil da Educação a Distância, que se tornou um campo lucrativo da educação para o setor privado, com a possibilidade de ampliação e redução de custo na oferta de cursos na modalidade a distância com a acumulação de capital pelas instituições privadas. Nesse processo, “é preciso reconhecer que a EAD apresenta algumas possibilidades de inclusão educacional, mas faz-se necessário que o processo de credenciamento de instituições para implantação projetos de EAD sejam rigorosamente avaliados” (Hermidia Bonfim, 2006, p. 179).

A legislação educacional referente à regulamentação, supervisão e avaliação da Educação a Distância no Brasil foi elaborada em conformidade com as diretrizes neoliberais

dos organismos internacionais. Estes que recomendam a utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação, visando ao atendimento à demanda de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, à formação continuada dos professores em serviço e à expansão da privatização e mercantilização da educação superior no Brasil.

O governo de Michel Temer foi marcado pela (des)regulamentação da Educação a Distância, com flexibilização das normas para abertura de polos, supervisão e avaliação de cursos a distância, e contribuiu significativamente para a expansão da educação a distância no Brasil, principalmente no setor privado, com a privatização e mercantilização da educação com lucros no mercado nacional e internacional. Neste processo, é importante ressaltar que a qualidade social da Educação a Distância não se limita à observância de instrumentos jurídicos e legais, mas exige organização política, recursos financeiros e gerenciamento das IES, considerando a relevância das políticas públicas no desenvolvimento da EaD no Ensino Superior no Brasil (Moore; Kearsley, 2008).

A trajetória histórica da Educação a Distância em diferentes governos apresenta avanços e retrocessos, que revelam contradições nas constantes mudanças das diretrizes que visam à expansão da Educação a Distância, com a proposição de políticas educacionais voltadas para a garantia do direito à educação e, concomitantemente, o atendimento das demandas do mercado de trabalho, em conformidade com as orientações político-ideológicas dos organismos internacionais que restringem o papel do Estado na efetivação de políticas públicas de Educação a Distância no Brasil.

2.4 Educação a Distância no contexto da expansão do Educação Superior no Brasil

A Educação a Distância constitui-se uma importante política pública no atendimento a demanda de democratização do Ensino Superior que visa proporcionar igualdades de oportunidades de acesso da população a esse ensino, devendo ser pensada a partir das relações ideológicas, políticas, econômicas e sociais que permeiam as políticas públicas educacionais no país num determinado contexto histórico. Essa modalidade pode auxiliar no processo de emancipação da sociedade, considerando que “um país continental, com imensas desigualdades sociais e econômicas, não pode prescindir do apoio da EaD na inclusão de sua população no processo de emancipação pela educação” (Costa; Pimentel, 2009, p. 88).

Os governos brasileiros, a partir da década de 1990, têm adotado uma política voltada para o corte de gastos públicos na educação, com incentivo e fomento da expansão do setor privado no Ensino Superior a distância. Para isso, utilizam as tecnologias educacionais que possibilitam a diminuição dos gastos do Estado na educação, ao mesmo tempo em que favorecem o processo de privatização e mercantilização da Educação a Distância, atendendo aos interesses hegemônicos e a lucratividade do capital nacional e internacional, com a participação de empresas e grupos estrangeiros no atendimento à demanda da população por educação e interesse e necessidades do mercado de trabalho no país sob a égide dos organismos internacionais. A “otimização de recursos humanos e financeiros, muitas vezes com a conseqüente relação baixa de custo-benefício, talvez seja o aspecto que interessa a administradores e governantes e faça com que apoiem experiências em Educação a Distância” (Preti, 2011, p. 88).

No processo de democratização e expansão da Educação a Distância no país, é importante “fazer da EaD um caminho real de socialização de conhecimentos, de democratização dos bens culturais e técnicos produzidos pela sociedade, de sociabilidade e convivência, e da formação do cidadão, de um cidadão solidário, cooperativo e coletivo” (Preti, 2011, p. 32). “Para que a EaD seja significativa deve objetivar a melhoria da sociedade, constituindo-se como uma prática social pautada em princípios filosóficos que visem a construção do conhecimento, da autonomia e da consciência crítica do educando” (Hermidia; Bonfim, 2006, p. 171).

A democratização do Ensino Superior se contrapõe à expansão da Educação a Distância como massificação voltada para o aumento de oferta de vagas nas instituições privadas, com o favorecimento da manutenção da hegemonia capitalista e a diminuição do financiamento da educação pelo Estado mediante a flexibilização das políticas públicas.³⁰ Na perspectiva da massificação, para atender a uma lógica de mercado, a educação se afasta da sua função social emancipatória. “A Educação a Distância deixa de ser apenas mais uma modalidade de educação para se tornar sinônimo de uma nova fatia de mercado, muito

³⁰ Democratização da educação se difere de massificação da educação na sua origem. A primeira pauta-se pelo dever do Estado de oferecer a equidade aos cidadãos em tudo àquilo que é básico e necessário para a sua integração social. Trata-se de uma dimensão quantitativa, mas que privilegia o aspecto qualitativo da formação, de caráter marcadamente emancipatório e democrático (Arruda; Arruda, 2015, p. 335).

rentável, para a indústria da comunicação e o setor privado da educação” (Belloni, 2002, p. 124).

A Educação a Distância surge com dois objetivos fundamentais: “a superação das barreiras geográficas e limitações de tempo e espaço e a democratização da educação como um patrimônio de todos os cidadãos, almejando a sua inclusão no sistema educacional, principalmente dos marginalizados pelo sistema educativo convencional” (Kenski, 2007, p. 18). A Educação a Distância pode ser considerada uma das modalidades de ensino mais democrática nos sistemas de ensino, no entanto, a democratização não deve se limitar à ampliação do acesso à educação e aumento do número de vagas nas instituições de ensino.

A Educação a Distância pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento. Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos (Alves, 2011.p. 90).

Ao mesmo tempo em que a Educação a Distância favorece a democratização do acesso à educação, também contempla os princípios mercantilistas da educação no setor privado, com baixos custos e menor investimento, em busca do máximo de resultados, e a formação de trabalhadores qualificados para atender às novas demandas do mercado de trabalho, na manutenção da estrutura de reprodução do capital no contexto da globalização. “Devemos cuidar para que a Educação a Distância não seja utilizada para “massificar” o ensino (com o propósito de formar novo tipo de trabalhador que atenda à nova divisão de mercado no processo internacional de produção) ” (Preti, 2011, p.160).

A Educação a Distância tem desempenhado um papel importante na democratização e interiorização do acesso ao Ensino Superior, com o aumento de número de vagas nas universidades públicas e elevação dos níveis de formação, por meio do uso das TDICs nos diversos ambientes de aprendizagem, considerando que “Atualmente, os sistemas de educação a distância constituem cada vez mais uma possibilidade real para quem, por diferentes razões, deseja concluir ou continuar um processo de formação educacional ou profissional” (Linden, 2011, p.13). A modalidade de Educação a Distância deve ser entendida “a partir de uma perspectiva mais ampla, que é aquela da integração das TIC aos processos de ensino e aprendizagem em geral, como meio de democratizar o acesso a uma formação verdadeiramente emancipatória” (Belloni, 2010, p. 252), considerando:

A educação a distância (EaD) surge como uma nova solução, não apenas por responder às demandas quantitativas de democratização do acesso ao ensino superior, mas, do ponto de vista qualitativo, metodológico, por favorecer a integração das TIC à educação em todos os níveis, possibilitando que os sistemas educacionais ofereçam um ensino mais sintonizado com as culturas das novas gerações e com as demandas da sociedade (Belloni, 2010, p.5).

Nessa perspectiva, a Educação a Distância tem sua base na ideia de democratização do acesso à educação em diferentes níveis, numa perspectiva de educação permanente e emancipatória, sendo caracterizada por uma concepção de educação ao longo da vida, que não se limita à educação formal realizada em escolas e universidades, mas também abrange a educação não formal ofertada em instituições públicas e privadas. Mesmo diante das mudanças econômicas, políticas e sociais, pode-se verificar que a educação formal no Brasil mantém a seletividade e a exclusão de parte da população que mais precisa da garantia do direito à educação (Pereira; Moraes, 2010). Neste sentido, é importante ressaltar que “A EaD pode até ser compreendida como uma possibilidade de acesso ao ensino, mas que traga a preocupação central com a qualidade do ensino já que o acesso, por si só, não tem o sentido pleno de democratização da educação” (Belloni, 2015, p.46).

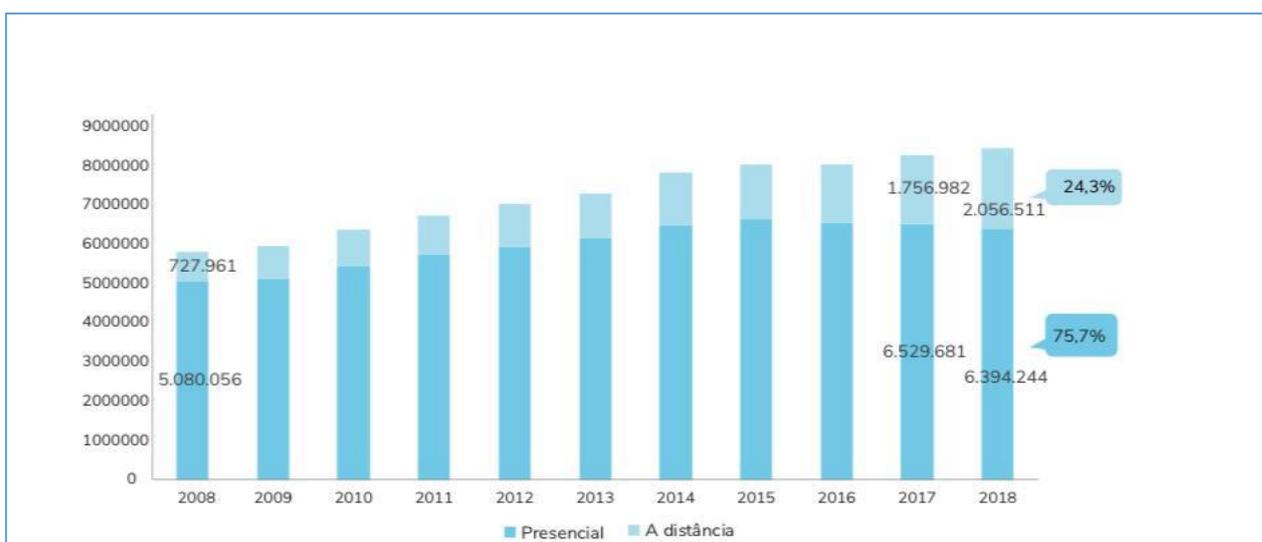
A tendência de crescimento da Educação superior a Distância se confirma a cada dia no cenário nacional nos diferentes governos brasileiros, no período que contempla o recorte temporal desta pesquisa. De acordo com os dados do Censo de Educação Superior do INEP (2018) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que contempla o recorte temporal desta pesquisa, há mais vagas ofertadas na Educação a Distância, pelas instituições de educação superior, do que em cursos presenciais. Em 2018, 3,4 milhões de alunos ingressaram nos cursos de graduação na universidade, sendo 83,1% nas instituições privadas.

O aumento do número de matrículas entre 2017 e 2018 foi ocasionado pela modalidade de Educação a Distância, que teve uma variação positiva de 27,9 % nesse período, enquanto, nos cursos presenciais, houve uma variação de 3,7%. Entre 2017 e 2018, houve uma diminuição de 2,1% em relação ao número de matrículas nos cursos de graduação presencial. Em 2018, o número de matrículas na modalidade a distância atingiu mais de 2 milhões de alunos, o que representa uma participação de 24,3% do total de matrículas de nos cursos de graduação (Brasil, 2018).

Os dados do Censo de Ensino Superior (2018) revelam que, entre 2008 e 2018, o número de matrículas de alunos teve um crescimento de 25,9% nos cursos de graduação presencial, e um aumento de 182,6% nos cursos a distância. Em 2008, a participação

percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância era de 19,8% e, em 2018, foi para quase 40% (Brasil, 2018). O gráfico abaixo demonstra o crescimento exponencial da Educação a Distância no país, no período de 2008 a 2018, recorte temporal desta pesquisa:

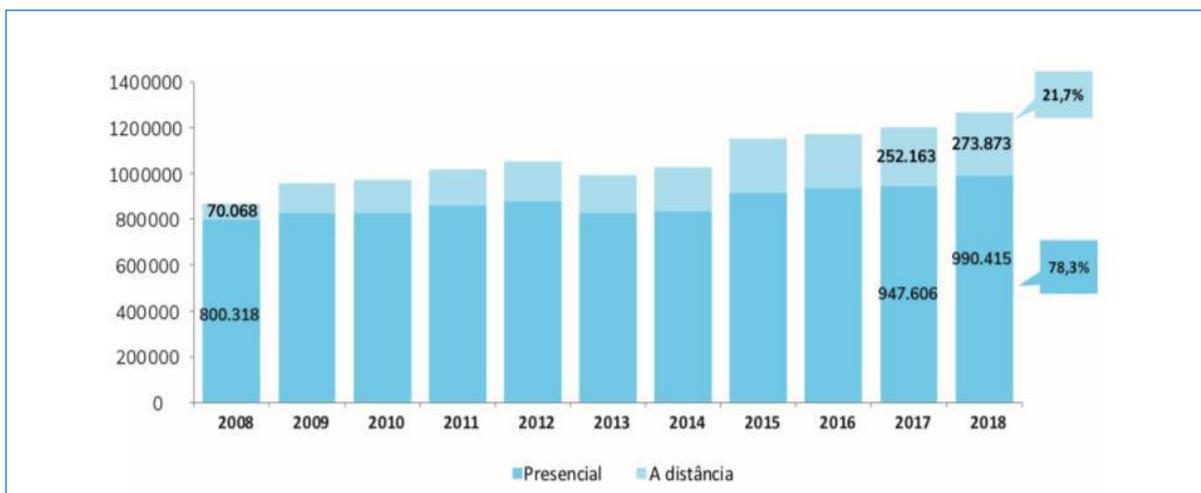
Gráfico 2 - Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – 2008-2018



Fonte: Inep - Notas estatísticas do Censo da Educação Superior (2018).

Quanto ao número de concluintes em cursos de graduação, em 2018, quase um milhão e duzentos mil estudantes concluíram a graduação no Brasil. De acordo com os dados do Censo de Educação Superior do INEP (2018), no período de 2008 a 2018, a variação percentual do número de concluintes em cursos de graduação é maior na rede privada, com 40,9%. Já na rede pública, esse crescimento é de 32,3%, no mesmo período. Em 2018, houve um aumento de 3,0%, no número de concluintes da rede pública, e uma variação de 78,5%, na rede privada. 20,5% dos alunos que concluíram os cursos de graduação em 2018 são da rede pública, e 78,5% são da rede privada. O número de concluintes nos cursos de graduação na modalidade a distância teve um aumento de 8,6%, em 2018, enquanto o número de concluintes nos cursos de graduação presencial teve um aumento de 4,5% em relação a 2017 (Brasil, 2018). O gráfico abaixo ilustra essa questão:

Gráfico 3 - Número de Concluintes em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino – 2007-2018



Fonte: Inep, Notas estatísticas do Censo da Educação Superior (2018).

A expansão da Educação a Distância no Ensino Superior ocorreu com mais intensidade no ensino privado, na segunda metade dos anos 2000. Os primeiros dados da Educação a Distância nos relatórios estatísticos do Censo da Educação Superior do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no ano 2000 se referiam exclusivamente a instituições públicas. Nos anos entre 2005 e 2018 os governos brasileiros implementaram um maior número de políticas públicas voltadas para a democratização do Ensino Superior e formação de professores na modalidade de Educação Distância.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1996 até 2001, não há registro dos dados estáticos referentes às IES privadas, pela falta de credenciamento das instituições (Lima; Desiderio, 2018). No período entre 2002 e 2018, no final do governo de Fernando Henrique Cardoso (2002), nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016 a 2018), houve um crescimento significativo no número de matrículas nas instituições públicas, porém, há predominância de matrículas nas instituições privadas.

Em 2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso, nos cursos de Ensino Superior a distância, foram efetivadas 34.322 matrículas (84%) nas IES públicas e 6.392 (16%) matrículas nas IES privadas. As matrículas na modalidade a distância tiveram um crescimento contínuo nas IES privadas, com aumento significativo em 2006, com mais de 165 mil matrículas. Por outro lado, nas IES públicas houve um aumento em 2008, com mais de 270 mil matrículas impulsionadas pela implantação do sistema UAB no governo de Lula. (Cruz; Lima, 2019).

Até 2001, as instituições credenciadas pelo MEC para ofertar ensino a distância eram pertencentes ao setor público. A partir dos anos de 2002-2003, tem início a participação do setor privado na oferta do ensino a distância, expresso pelo número de instituições que se credenciaram para sua oferta, de modo que no ano de 2005, ocorre uma tendência de inversão dessa situação, com a iniciativa privada ultrapassando o número de matrículas, cursos e oferecimento de vagas em relação ao setor público (Mancebo, 2012, p. 27).

Durante governo de Dilma (2011-2016), houve prevalência do aumento do número de matrículas nas IES privadas, que atingiu mais de 900 mil matrículas em 2012, e um decréscimo das matrículas nas IES públicas entre 2013 e 2016, “fato justificado pela falta de edital da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no período, principal sistema de financiamento da Educação a Distância superior e pública no país” (Cruz; Lima, 2019, p. 10).

Desde o começo de 2013, a situação da UAB passa a dar sinais de esgotamento com indicativos de que os modelos de formação e, principalmente, de gestão, instituídos até então precisariam ser revistos. Em 2015, esse esgotamento dos modelos é levado a cabo, quando as IES são duramente penalizadas pelo governo federal, com corte quase integral das verbas destinadas aos cursos (em andamento ou com matrículas previstas) oferecidos pela EAD. Pelas normas acadêmicas e constitucionais brasileiras, esse rompimento de um compromisso plural e coletivo implicou na responsabilização unilateral das instituições de ensino frente ao andamento das atividades de conclusão nos cursos. Esse rompimento unilateral indica a fragilidade de um sistema robusto e de multiparcerias como é a UAB. (Mill, 2016, p. 441).

Em 2016, foram efetivadas nas IES privadas mais de 1.300 mil matrículas em todo o país. (Cruz, Lima, 2019). Em 2018, no governo de Michel Temer (2016-218) o número de matrículas aumentou nas duas categorias administrativas, com prevalência nas IES privadas, que tiveram mais de um milhão e meio de matrículas no Ensino Superior a distância. O quadro abaixo demonstra a evolução das matrículas no Ensino Superior na modalidade a distância por categoria administrativa no período de 2002 a 2018.

Quadro 8 - Matrículas na modalidade a distância por categoria administrativa no período de 2002 a 2018

Matrículas na modalidade a distância por categoria administrativa		
Ano	Público total	Privada total
2001	5.3599	-
2002	34.322	6.392
2003	39.804	10.107
2004	35.989	23.622

2005	54.515	60.127
2006	42.061	165.145
2007	94.209	275.557
2008	278.988	448.973
2009	172.696	665.429
2010	181.602	745.577
2011	177.924	815.003
2012	181.624	932.226
2013	154.553	999.019
2014	139.373	1.202.469
2015	128.393	1.265.359
2016	122.601	1.371.817
2017	165.511	1.577.589
2018	580.936	2.864.999

Fonte: Adaptação de Cruz; Lima (2019), Inep (2001-2018).

No setor público, principalmente com a criação da UAB, em 2006, houve um crescimento exponencial no número de instituições públicas de ensino credenciadas para oferta dos cursos de graduação na modalidade de Educação Distância a Distância. O Sistema UAB, entre os anos de 2005 a 2018, formou 89.140 alunos, sendo 42.535 em cursos de licenciatura ofertados pelas IES e financiadas pelo Sistema UAB. (Silva, 2018; Brasil, 2018). Entre 2006 a 2022, a UAB formou 221.178 alunos. Nos cursos de licenciatura, foram formados 107.743 professores. Em 2022, 103.840 alunos estavam ativos, sendo “69.873 em cursos de licenciatura, 8.684 em bacharelados, 1.917 em cursos de tecnólogos e 23.366 em especializações *lato sensu*”³¹ (Brasil, 2022). O sistema UAB na perspectiva da inclusão e enfrentamentos das desigualdades no acesso à educação superior permite que a educação chegue aos lugares mais distantes do País.

No atendimento a demanda de democratização e expansão do Ensino Superior nas universidades públicas, em 2018, na oferta de cursos de graduações, o Sistema Universidade Aberta do Brasil tinha 555 polos de Educação a Distância distribuídos nos 26 estados da

³¹ Informações disponíveis em <https://www.gov.br/capes/pt-br>

Federação e no Distrito Federal. Há uma maior incidência de polos nas regiões Nordeste e Sudeste, conforme quadro abaixo:

Quadro 9 - Quantitativos de polos da UAB nas regiões geográficas do Brasil

Região	Quantitativo de Polos	Estado
Região Norte	85 polos	Acre (8), Amazonas (7), Amapá (3), Pará (33), Roraima (15), Rondônia (7) e Tocantins (12)
Região Nordeste	176 polos	Alagoas (5), Bahia (44), Ceará (29), Paraíba (17), Pernambuco (10), Piauí (26), Rio Grande do Norte (11), Sergipe (12) e Maranhão (22).
Região Centro-Oeste	45 polos	Distrito Federal (2), Goiás (21), Mato Grosso do Sul (8) e Mato Grosso (14).
Região Sul	97 polos	Paraná (37), Santa Catarina (17) e Rio Grande do Sul (43)
Região Sudeste	152 polos	São Paulo (36), Rio de Janeiro (31), Espírito Santo (27) e Minas Gerais (58).

Fonte: Brasil/MEC (2018).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) enquanto política pública de democratização do Ensino Superior “possibilitou o acesso à educação a segmentos da sociedade que não podiam frequentar um curso superior por questões de exclusão sociocultural e de segregação financeira ou geopolítica” (Mill, 2012, p. 280) e tem favorecido, em parceria com os entes federados, a expansão da Educação a Distância nas universidades públicas brasileiras localizadas nas diversas regiões geográficas do país, dentre elas a UnB e Unimontes, *lócus* desta pesquisa.

3 O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NO CONTEXTO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA UNB E NA UNIMONTES

Neste capítulo, apresenta-se, por meio de revisão de literatura e análise documental, uma contextualização do campo empírico da pesquisa, com um breve histórico da trajetória institucional da Educação a Distância na UnB e Unimontes, com ênfase na implantação e implementação do Sistema UAB na oferta dos cursos de licenciaturas na modalidade de Educação a Distância. No intuito de constatar o alcance dos objetivos do sistema UAB na expansão e democratização do Ensino Superior gratuito e atendimento a demanda de Formação de Professores, por meio da modalidade de Educação a Distância, nas universidades pesquisadas, foram analisados dados referentes aos processos seletivos da Unimontes e UnB, no ano letivo de 2013, quanto à modalidade de ingresso, aos índices de aprovação e ao número de matrículas, com destaque para o curso de licenciatura em Pedagogia ofertado nas regiões de abrangência dos polos de apoio presencial na UnB e Unimontes.

3.1 A democratização do Ensino Superior por meio do Sistema UAB na UnB e na Unimontes: o campo empírico da pesquisa

Na realização deste estudo comparado, foi selecionada uma universidade federal, localizada no Distrito Federal, e uma universidade estadual, no estado de Minas Gerais, que integram o sistema UAB na oferta gratuita de cursos de licenciatura na modalidade de Educação a Distância, que tem contribuído significativamente para a expansão da Educação a Distância no contexto de democratização do Ensino Superior e da formação de professores nas universidades públicas brasileiras nas diversas regiões do país.

A Universidade de Brasília (UnB), *locus* de pesquisa, é uma universidade pública federal localizada em Brasília-DF, na região centro-oeste do Brasil. A Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, instituiu a Fundação Universidade de Brasília, criada como instituição autônoma e não governamental, na forma de fundação. A inauguração oficial do campus ocorreu em 21 de abril de 1962. As regras, a estrutura e a concepção da Universidade foram definidas pelo Plano Orientador, datada de 1962, e ainda hoje em vigor. A UnB oferece mais 99 cursos de graduação presencial, em quatro campi, situados no Distrito Federal: Planaltina (Faculdade UnB Planaltina-FUP), Gama (Faculdade UnB Gama-FGA), Ceilândia (Faculdade

UnB Ceilândia-FCE) e o principal campus Asa Norte (Campus Darcy) composto por 12 institutos e 14 faculdades e 21 centros de pesquisa. A UnB está estruturada em Conselhos Superiores, Reitoria, Unidades Acadêmicas, Órgãos Complementares e Centros.

Em consonância com a LDB/96, que estabelece as finalidades da Educação Superior, em seu artigo 3º, o Estatuto da UnB determina que “são finalidades essenciais da Universidade de Brasília o ensino, a pesquisa e a extensão, integrados na formação de cidadãos qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas nacionais” (UnB, 1994, p. 2). Desde a sua criação, em 1962, a UnB tem um papel extremamente importante tanto nacional quanto regionalmente no que diz respeito a excelência do ensino e da pesquisa.

Além dos cursos presenciais, a UnB oferta cursos na modalidade de Educação a Distância, tendo uma história de pioneirismo em iniciativas nessa modalidade no Ensino Superior brasileiro, ocupando, desde 1979 um lugar de destaque na execução de cursos a distância nas universidades públicas. Em 1989, a Educação a Distância foi formalizada na UnB, uma vez que, por meio do Ato da Reitoria n.º 138/89, foi criado o Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância (EaD) que se constitui, na Universidade de Brasília, como um órgão complementar de ensino, pesquisa e extensão “com a finalidade de promover educação aberta, continuada e a distância, formal e não formal, em diversos níveis, modalidade e graus, visando à ampliação de oportunidade de acesso ao saber nas várias áreas do conhecimento” (UnB, 1989, p.1).

O Cead, a partir de 2003, deu origem ao Centro de Educação a Distância, junto à Diretoria de Ensino de Graduação a Distância (DEGD), vinculada ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG) que desempenha a função de coordenação e orientação das atividades referentes ao ensino de graduação a distância na Universidade. A partir de 2017, com a extinção da DEGD, o Cead passou a ser o responsável pela política de EAD da UnB. O Cead/UnB tem como missão: “Promover a Educação a Distância³² na UnB, visando à oferta de ensino de referência social, com ações integradas por metodologias ativas, tecnologias digitais da informação e comunicação e mediadas por práticas pedagógicas inovadoras”. Como visão, “ser referência em Educação a Distância, com reconhecimento nacional e

³²A Educação a Distância na UnB ocorre por meio de duas frentes: pelo Centro de Educação à Distância (CEAD), que oferta cursos de extensão universitária, pós-graduação *lato sensu* e, recentemente, residência jurídica; e pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), parceria com o Ministério da Educação, que tem como base a oferta de cursos e programas de formação superior, executados na modalidade a distância por instituições da rede pública de ensino superior, com o apoio de polos presenciais mantidos pelos municípios ou governos estaduais. (UnB, 2014, p. 33)

internacional” (UnB, 2017). No histórico do Cead/UnB, pode-se pontuar diferentes momentos:

- Nos primeiros anos, inicialmente, desenvolveu diversos cursos de extensão e pós-graduação na modalidade a distância;
- Na década de 1990, o Cead/UnB atuou na produção de softwares, criação de sistemas de tutoria e parcerias na produção de cursos a distância e treinamento de recursos humanos em EAD;
- No final dos anos 2000, participou da implantação do Programa Universidade Aberta do Brasil no gerenciamento, suporte e formação do ambiente virtual – Moodle e Aprender –e auxiliou no desenvolvimento de cursos a distância, em parcerias com outros órgãos da administração pública;
- A partir de 2017, incorporou o Programa UAB e Programa Aprendizagem para o 3º Milênio (A3M), estabelecendo novas ações que contemplam o uso de novas tecnologias educacionais e desenvolvimento de metodologias inovadoras na educação.³³

O Cead/UnB propõe ainda possibilitar o “desenvolvimento de metodologias inovadoras de aprendizagem, manter o suporte às ferramentas de TDIC, especialmente ao ambiente virtual de aprendizagem, cujo software utilizado é o Moodle, já aplicadas ao ensino e aprendizagem, à pesquisa e à extensão” (UnB, 2018, p.7). Nesse processo, o Cead ampliou as suas ações, estabelecendo, por meio da coordenação da UAB, um acordo de cooperação educacional internacional, junto à Universidade Aberta de Portugal (UAB), que se constitui uma referência no Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância, dando os seus primeiros passos de colaboração na internacionalização³⁴ da UnB. (UnB, 2018).

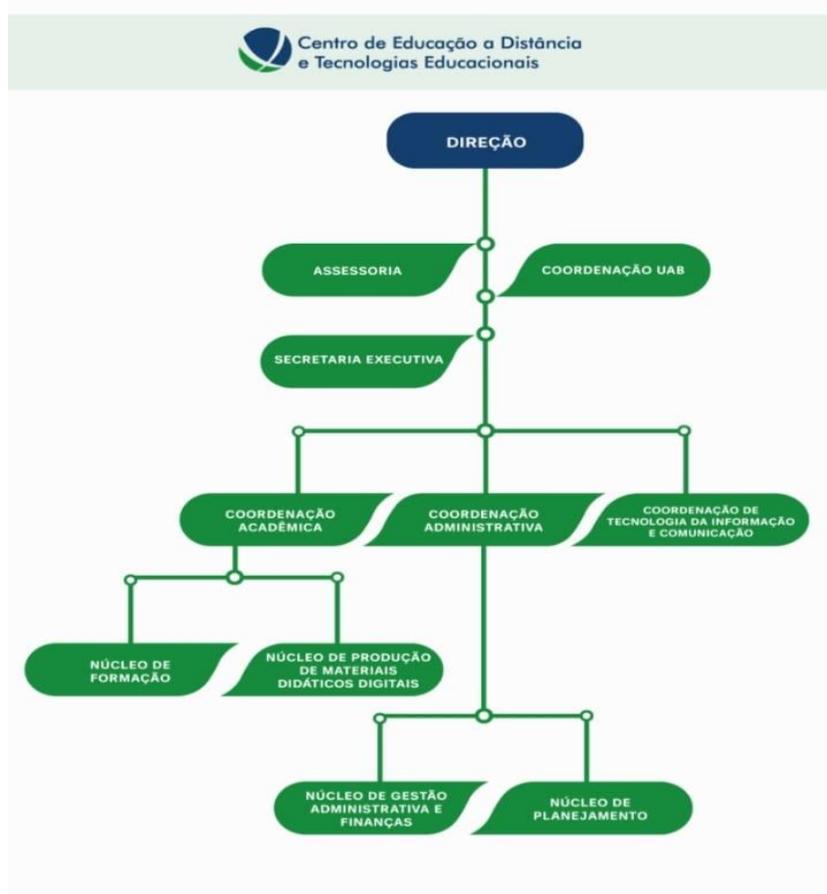
O Cead/UnB, localizado na sede da UnB, é composto pela Direção; Assessoria; Coordenação da UAB; Secretaria Executiva; Coordenação Acadêmica; Núcleo Pedagógico e de Avaliação; Núcleo de Produção de Materiais; Núcleo de Divulgação; Coordenação de

³³Informações disponíveis em: <https://cead.unb.br/quem-somos/>

³⁴Na educação superior, a internacionalização equivale, portanto, a um movimento de grande abertura dos países às relações sociais externas, visando à ampliação de competências diversas, como, por exemplo, educacionais, científicas e tecnológicas. Concretamente, ela pode se manifestar pelo crescente aumento da movimentação transnacional de pesquisadores, estudantes e professores universitários. O conhecimento mútuo gerado por esse movimento acontece em contextos igualmente diversificados: social, educacional, cultural, político, geográfico, econômico e linguístico, dentre outros (Sousa, 2017, p. 348).

Planejamento e Finanças e Coordenação de Tecnologia da Informação e Comunicação. Em atendimento às especificidades da Educação a Distância, o Cead/UnB dispõe de uma equipe multidisciplinar composta por docentes, tutores e técnico-administrativos e conta ainda com o apoio de outros órgãos e setores da UnB (UnB, 2019). O quadro abaixo apresenta a estrutura organizacional do Cead:

Figura 1 - Organograma da Estrutura Organizacional do Cead/UnB



Fonte: <https://cead.unb.br/estrutura-administrativa/2019>

No desenvolvimento de ações voltadas para a Educação a Distância no CEAD/UnB, destaca-se, em sua trajetória histórica, a parceria da UnB com o Sistema Universidade Aberta do Brasil. A Universidade de Brasília, a partir de 2006, iniciou a oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, instituído na UnB, agregando instituições públicas de Ensino Superior, com fomento da Capes e parceria com estados e municípios, em todas as regiões do Brasil. Na Universidade de Brasília, o Sistema Universidade Aberta do Brasil era coordenado pelo Decanato de Ensino

de Graduação, por meio da Diretoria de Ensino de Graduação a Distância. “A partir de 2017, a coordenação do programa ficou, com a extinção da DEGD, sob a responsabilidade da Coordenação de Integração de Licenciaturas (CIL), vinculada ao DEG, e os cursos de especialização da UAB ficaram sob a gestão do Centro de Educação a Distância (Cead)” (Barrera, 2018, p. 72). O Sistema UAB foi implantado na UnB com o objetivo de expandir, de forma regionalizada e democrática, a oferta de cursos superiores na modalidade de Educação a Distância, com a primeira oferta do curso de bacharelado em Administração em 2006.³⁵

A UnB, na primeira oferta dos cursos de licenciatura da UAB, em 2007, disponibilizou 1.080 (mil e oitenta) vagas nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Letras, Música, Pedagogia e Teatro, distribuídos nos polos de apoio presencial, localizados no Estado do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Goiás, Paraíba, Rondônia, Roraima, São Paulo e Tocantins. Em 2013, período referente ao recorte desta pesquisa, a UnB disponibilizou 1.410 (mil quatrocentas e dez) vagas em 8 cursos: Licenciatura em Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Letras /Português, Música, Pedagogia e Teatro, distribuídos nos polos de apoio presencial, localizados no Estado do Acre, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Paraíba, São Paulo e Roraima. O quadro abaixo apresenta os cursos e vagas ofertadas pelo Sistema UAB, na UnB, no período de 2006 a 2018.

Quadro 10 - Cursos e vagas UAB/UnB, no período de 2006 a 2018

Ano	Vagas	Estados/Polos	Cursos
2006	1000 vagas	- 7 Estados: Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima Tocantins e Distrito Federal - 9 polos	2 cursos de graduação: Administração-Banco do Brasil, Admins Admistração-Projeto Piloto
2007	1080 vagas	- 11 Estados: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Goiás, Paraíba, Rondônia, Roraima, São Paulo e Tocantins - 22 polos	7 cursos de graduação: Administração-Projeto Piloto, Artes Visuais, Educação Física, Letras, Música, Pedagogia e Teatro
	1450 vagas	- 8 Estados: Acre, Alagoas, Bahia, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Tocantins e Distrito Federal	- 9 Cursos de Graduação: Arte Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Pedagogia e Teatro

³⁵ Informações obtidas no endereço eletrônico: <http://www.cead.unb.br>.

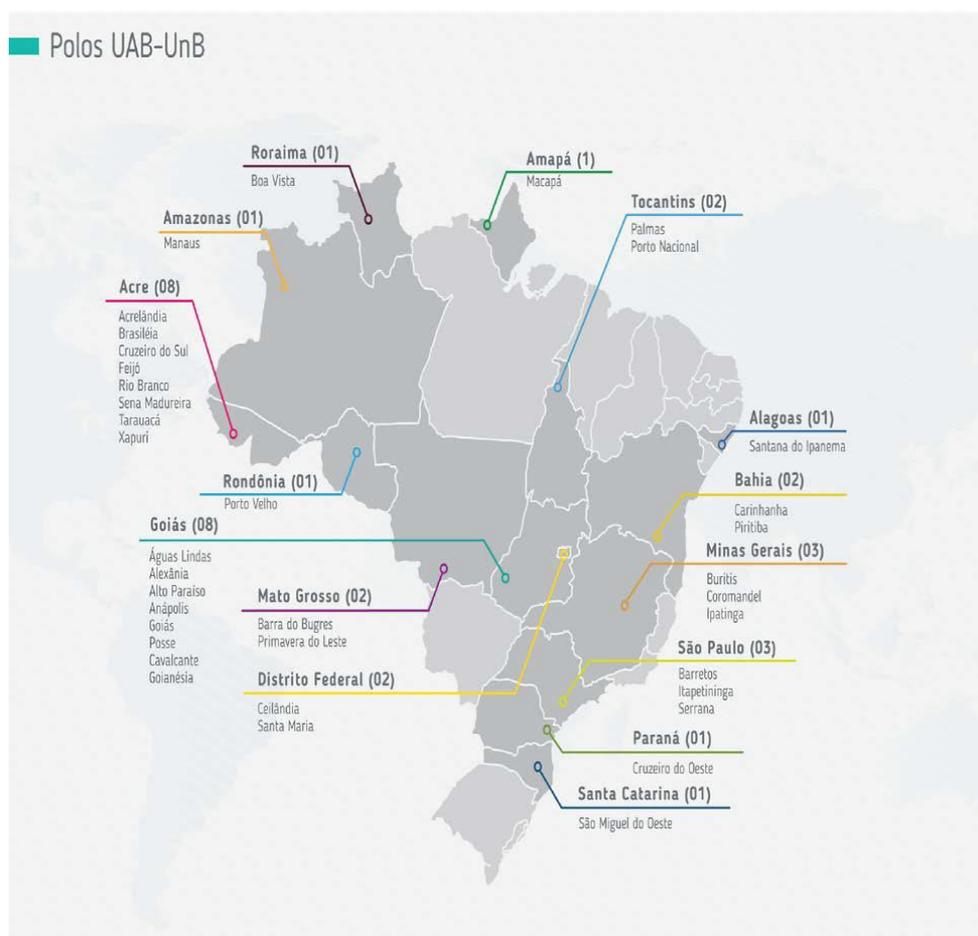
2009		- 24 polos	- 2 Cursos de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> (Especialização): Desenvolvimento Humano (Instituto de Psicologia), Educação de Jovens e Adultos (Faculdade de Educação) - Criação da Diretoria de Ensino de Graduação a Distância: - 2 cursos de especialização: Gestão Pública e Gestão de Saúde
2010	680 vagas	- 3 Estados: Acre, São Paulo e Distrito Federal - 5 polos	Programa Nacional de Formação em Administração Pública 1 curso de Graduação: Administração Pública
2011	1105 vagas	- 7 Estados: Bahia, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Paraíba, São Paulo, Tocantins -13 polos	8 cursos de graduação: Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Pedagogia e Teatro
2013	1410 vagas	- 8 Estados: Acre, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Paraíba, São Paulo, Roraima - 19 polos	8 cursos de graduação: Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras Português, Música, Pedagogia e Teatro
2017	522 vagas Graduação	- 3 Estados: Goiás, Mato Grosso, São Paulo - 5 polos	9 cursos de graduação: Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, Letras, Música, Pedagogia e Teatro
	2280 vagas Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	- 9 Estados: Acre, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Paraná, São Paulo, Santa Catarina, Tocantins - 20 polos	7 cursos de especialização: Filosofia, Matemática, Música, Sociologia, Gestão Pública Municipal, Patrimônio Cultural, Sociologia, Gestão Pública: e Desenvolvimento Humano -Extinção da Diretoria de Ensino de Graduação a Distância
2018	Não teve oferta de vagas para curso de graduação	Finalização dos cursos de graduação da oferta de 2013	

Fonte: <https://www.unb.br>. Adaptado pela autora (2024).

Na UnB, a UAB está presente em mais de 52 municípios e Distrito federal. De acordo com os dados do Centro de Educação a Distância da UnB (2022), os cursos de graduação e Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) na modalidade de Educação a Distância são ofertados no âmbito da UAB com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta

de cursos e programas de educação superior. Nos polos de Educação a Distância, são realizadas as atividades acadêmicas, com a mediação pedagógica on-line e suporte acadêmico de professores e tutores. Os polos de apoio presencial estão localizados nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, conforme quadro abaixo:

Figura 2 - Polos da UAB-UnB



Fonte: <https://cead.unb.br/polos> (Adaptação Barreira, 2018).

Os cursos de licenciatura, na modalidade de Educação a Distância, na UnB, são ofertados nos polos de Educação a Distância, em parceria com o sistema UAB, prefeituras municipais e governos estaduais. Contam com uma infraestrutura física e tecnológica adequada para o acompanhamento dos cursos a distância e apoio nas questões tecnológicas, administrativas e de orientação para os estudos, com suporte aos estudantes na realização de encontros presenciais, práticas de laboratório e avaliações presenciais. Os Polos de apoio contemplam as condições necessárias para o seu funcionamento, disponibilizando o acesso à biblioteca, contendo pelo menos o acervo bibliográfico mínimo, e laboratório de informática

com acesso à internet. Os profissionais que atuam nos Polos são os coordenadores de Polo, tutores presenciais, secretária, bibliotecários e técnico de informática, tendo a função administrativa de receber e encaminhar documentos e solicitações à SAA (Secretaria de Assuntos Acadêmicos da UnB. (UnB, 2011)

No desenvolvimento dos cursos ofertados pelo Sistema UAB, na modalidade de Educação a Distância, nas universidades públicas, além do financiamento dos cursos por parte do governo federal, a UnB utiliza recursos próprios da FUB. Nesse processo, é importante ressaltar que a implantação e implementação dos cursos na modalidade de Educação a Distância exige um adequado gerenciamento a fim de se garantir o pleno desenvolvimento das atividades dos cursos nos polos de apoio presencial. A gestão dos sistemas de ensino a distância constitui-se um elemento fundamental na efetivação de uma Educação Superior de qualidade nas universidades públicas brasileiras.

Os polos de apoio presencial localizados em diversos municípios das regiões de abrangência das duas universidades pesquisadas devem possuir uma infraestrutura e recursos humanos essenciais para o desenvolvimento das atividades realizadas nos momentos presenciais dos cursos. Além da UnB, o Sistema UAB integra diversas Universidades públicas, o que tem possibilitado o acesso da população ao Ensino Superior em diversas regiões do país, dentre elas, a Universidade Estadual de Montes Claros, que também constitui *locus* de pesquisa deste estudo comparado.

A Universidade Estadual de Montes Claros está localizada no município de Montes Claros, Minas Gerais. Por meio da Lei Estadual n.º 2.615/1962, foi criada a Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior (FUNM), que, posteriormente, por meio da Constituição Estado de Minas Gerais de 1989, foi transformada em Universidade Estadual, instituída por meio do Decreto Estadual n.º 30.971, de 9 de março de 1990.

A Instituição foi reorganizada do ponto de administrativo funcional, pela Lei Estadual n.º 11.517, de 13/07/94, com a extinção das faculdades e “criação dos Centros de Ensino: Centro de Ciências Humanas (CCH), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e Centro do Ensino Médio e Fundamental (CEMF), depois, substituído pelo Centro de Educação Profissional e Tecnológica (CEPT)” (Unimontes, 2013, p. 8). Além disso, a Unimontes incorporou o antigo Hospital Regional Clemente de Faria, da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (Fhemig), com a denominação de Hospital Universitário Clemente de Faria. A partir de 1995, a Unimontes começou a implantar cursos regulares de graduação fora da sede (Unimontes,

2013).

A Unimontes tem como missão “contribuir para a melhoria e transformação da sociedade, atender às aspirações e aos interesses da comunidade, tornando-se fator de integração regional” (Unimontes, 2013, p.11), atendendo a região norte e nordeste do Estado, Vale do Mucuri e Vale do Urucuia, com abrangência até o sul da Bahia. Esta é a principal Instituição do Ensino Superior da região norte de Minas, com a oferta de mais de 20 cursos de graduação presenciais, oferecidos na sede e nos campi universitários, localizados nas cidades de Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Joaima, Paracatu, Pirapora, Salinas, São Francisco e Unaí. As ações também são incrementadas nos núcleos de Joaíma e Pompéu.

Os Cursos de Graduação ofertados pela Unimontes compreendem áreas das Ciências Humanas, Exatas, Sociais Aplicadas, Biológicas e da Saúde. Atualmente, a Unimontes oferece Cursos de Graduação, Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* e mantém convênios interinstitucionais com diversas universidades credenciadas pela Capes para oferta de Mestrados e de Doutorados. (Unimontes, 2013, p. 12). A Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) tem contribuído, progressivamente, para o desenvolvimento socioeconômico e cultural das regiões de sua abrangência e área de formação de professores, tornando-se fator de integração regional, promovendo o ensino, a pesquisa e a extensão.

A Universidade, além da oferta dos cursos presenciais nos campi universitários, tem implementado políticas públicas voltadas para a formação de professores na modalidade de Educação a Distância, configurando-se um esforço no atendimento à demanda de formação de professores para atuar nas escolas de Educação Básica. Dentre elas, destaca-se Sistema Universidade Aberta do Brasil. Assim, a Universidade oferece cursos de licenciatura, na modalidade a distância, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, em parceria com o MEC e prefeituras municipais do Norte, Leste e Centro de Minas Gerais, abrangendo os Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Na Unimontes, a oferta dos cursos na modalidade de Educação a Distância tem como principal objetivo a democratização do acesso à educação superior pública e de qualidade, oferecendo possível solução para o problema daqueles que permanecem excluídos do sistema educacional.³⁶De acordo com dados do Cead/Unimontes, a UAB pretende possibilitar a transformação das práticas pedagógicas no ensino a distância, proporcionando

³⁶Informações obtidas no endereço eletrônico: www.cead.unimontes.br

uma adequada formação de professores em nível superior. O quadro abaixo apresenta os cursos ofertados pelo Sistema UAB, na Unimontes, no período de 2007 a 2018, recorte temporal da pesquisa

Quadro 11 - Os Cursos da UAB/Unimontes, no período de 2007 a 2018

Ano	Ação
2008	- Oferta de Cursos de formação continuada a distância nas modalidades de extensão e aperfeiçoamento para os Polos Municipais de Apoio Presencial da UAB: cursos de Gênero e Diversidade na escola, Educação na Diversidade e Cidadania, Educação Integral Integrada e Educação para as relações Étnico-raciais. - Oferta de Cursos de Artes Visuais e Artes Teatro na modalidade a distância nos municípios de Espinosa, Montes Claros, Paracatu, Pirapora, São Francisco e Unaí.
2009	- Oferta do Curso de bacharelado em Administração Pública, nos municípios de Almenara e Urucuia, e Pós-graduação em Gestão de Saúde, Gestão Pública e Gestão Pública Municipal, nos municípios de Pompéu, Buritizeiro, Janaúria e Pedra Azul.
2013	- Oferta de 9 cursos de licenciatura: Ciências da Religião (Janaúba/Pedra Azul), Ciências Sociais (Francisco Sá/Itamarandiba/São João da Ponte), Educação Física (Cristália/Janaúba/Pedra Azul/Pompéu/Urucuia), Geografia (Itamarandiba/Pompéu), História (Almenara/Carlos Chagas/Cristália /Urucuia), Letras Espanhol (Mantena), Letras Inglês (Almenara/Janaúba), Letras Português (Buritizeiro/ Cristália/Francisco Sá/Itamarandiba/Pedra Azul) e Pedagogia (Carlos Chagas/Janaúba/Januária/Pedra Azul/Pompéu).

Fonte: www.cead.unimontes.br. Adaptado pela autora (2024).

A Unimontes vem atuando para expandir e interiorizar a oferta de cursos de licenciatura a distância em municípios localizados no território de Minas Gerais. Os cursos de licenciatura a distância da UAB foram implantados em outubro de 2008, por meio da primeira oferta de 1.690 vagas, distribuídas em nove cursos de licenciatura em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Pedagogia, Geografia, Letras Português, Letras Espanhol e Letras Inglês, ofertados nos polos de educação a distância localizados nas cidades de Almenara, Buritizeiro, Carlos Chagas, Cristália, Francisco Sá, Itamarandiba, Janaúba, Lagoa Santa, Mantena, Pedra Azul, Pompéu, São João da Ponte e Urucuia.

Em 2011, foi criado, na Unimontes, por meio da Lei Delegada n.º 180, o Centro de Educação a Distância (Cead), unidade acadêmica responsável pela deliberação, execução, supervisão e coordenação dos cursos e atividades ofertados na modalidade de Educação a Distância na Unimontes, com a utilização de novas tecnologias de informação e comunicação

na área de Educação. O Cead tem por finalidade a direção das atividades relacionadas à oferta dos cursos e programa na modalidade de Educação a Distância, em conjunto com as “Pró-Reitoria de Extensão – Cursos de Capacitação e Aperfeiçoamento, Pró-Reitoria de Ensino – Cursos de Licenciaturas, Bacharelados, Tecnológicos e Técnicos de Nível Médio, Pró-Reitoria de Pós-Graduação – Cursos: *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*” (Unimontes, 2013, p.15). O Cead/Unimontes tem como objetivos gerais:

- Institucionalizar a EAD Unimontes;
- executar a Política de Educação a Distância;
- executar a Política de Educação a Distância (EAD) da Unimontes aprovada pelo Cepex
- redimensionar a inserção da Unimontes no Ensino, Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação;
- propor diretrizes e normas de organização, gestão e avaliação da EAD na Unimontes;
- orientar quanto à elaboração de cursos e programas no âmbito da EAD, de acordo com as necessidades específicas de cada unidade acadêmica e com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos respectivos cursos;
- atuar junto às Pró-Reitorias e unidades da Unimontes para captação e administração de recursos financeiros para investimentos em equipamentos e bolsas (iniciação científica, de treinamento, estagiários, e outras modalidades) para a EAD;
- propor referenciais de qualidade para a modalidade EAD e para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, em cursos presenciais;
- representar a Unimontes em eventos, discussões e outras atividades relativas à EAD. (Unimontes, 2013, p.15)

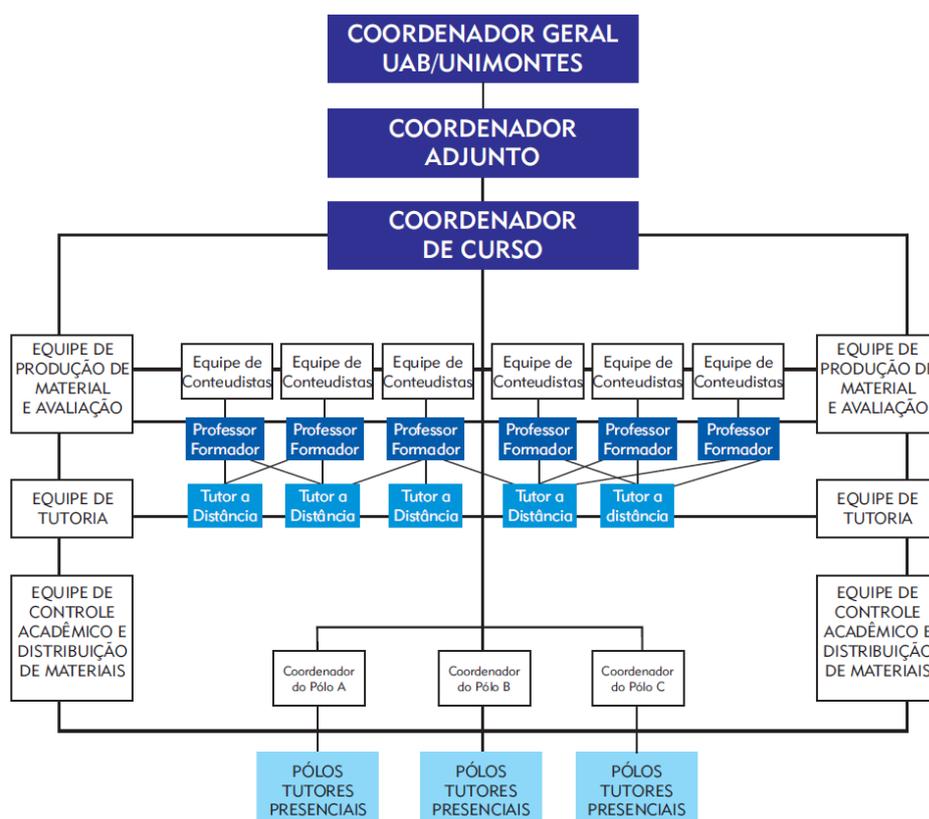
No ano de 2013, na segunda oferta dos cursos de licenciatura na modalidade Educação a Distância, nos polos de apoio presencial de abrangência da Unimontes, foram disponibilizadas 1.800 (mil e oitocentas) vagas para os Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português e Pedagogia, nos polos de apoio presencial localizados nos municípios de Almenara, Buritizeiro, Carlos Chagas, Crisália, Francisco Sá, Itamarandiba, Janaúba, Januária, Lagoa Santa, Mantena, Pedra Azul, Pompeu, São João da Ponte e Urucuaia.

No desenvolvimento das atividades presenciais dos cursos de licenciatura nos Polos de Apoio Presencial, a Unimontes, em parceria com o sistema UAB e prefeituras municipais, disponibiliza a seguinte infraestrutura: uma sala para Apoio Administrativo e Apoio Acadêmico, uma sala de Coordenação do Polo, um Laboratório de Informática equipado, uma sala de Mídias e um laboratório de ensino equipado, Bibliotecas, Centro de Documentação, Acervo e Divulgação, dois sanitários – um para uso feminino e um para uso masculino. A Capes/UAB financia o pagamento de bolsas para os coordenadores do polo, que são responsáveis pela parte administrativa e pela gestão acadêmica, e para os tutores

presenciais. Os demais profissionais são mantidos pelo convênio estabelecido em parceria com as prefeituras dos municípios: Técnico em Informática, Bibliotecária e Auxiliar para Secretaria³⁷.

A Unimontes, além de disponibilizar uma infraestrutura física e tecnológica adequada, viabiliza uma rede estruturada de atendimento aos estudantes constituída pela coordenação geral da UAB/Unimontes, coordenador de curso, equipe de produção de material e avaliação, equipe de tutoria, equipe de controle acadêmico e distribuição de materiais, articulada à infraestrutura e recursos humanos dos polos de apoio presencial, conforme organograma abaixo.

Figura 3 - Organograma da Estrutura Organizacional da UAB/Unimontes
Organograma

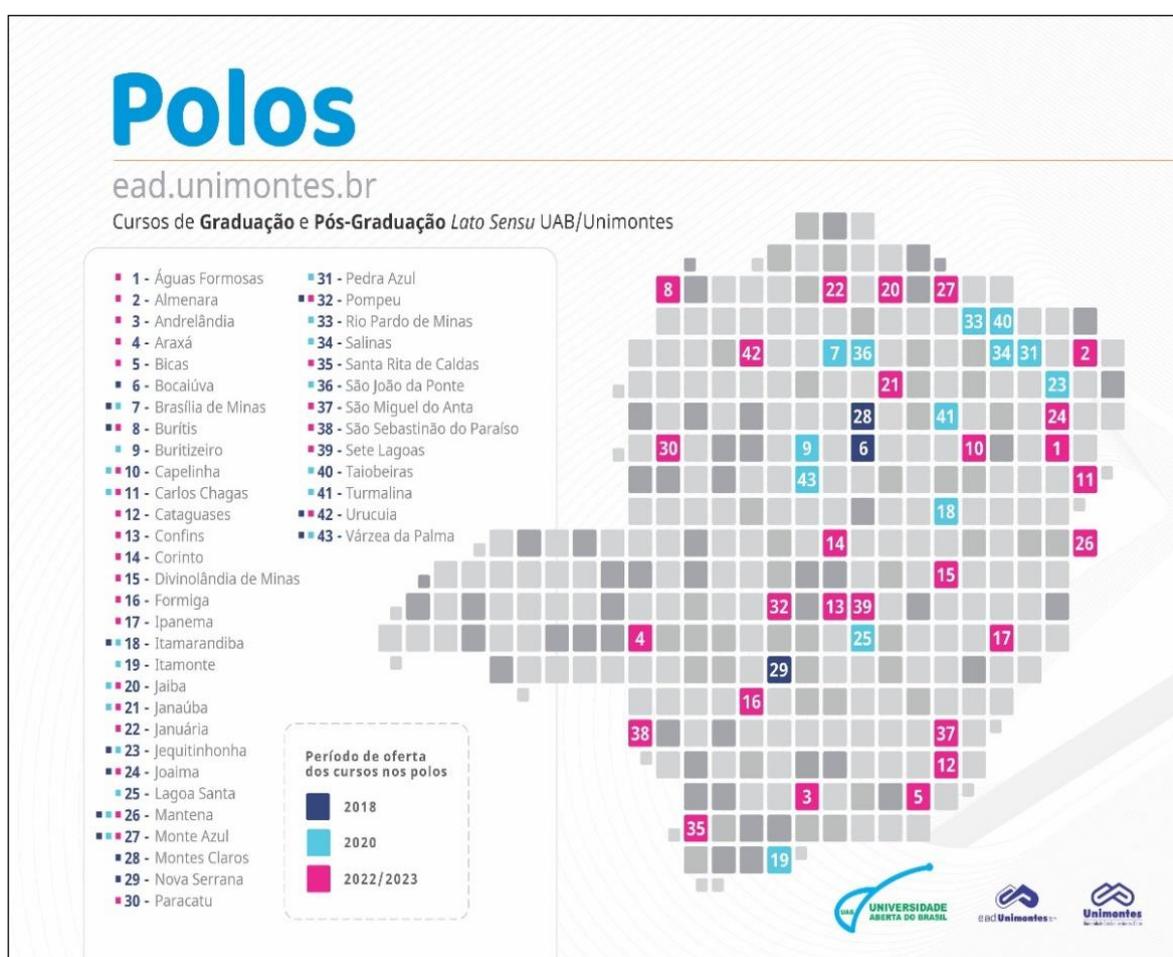


Fonte: Diretrizes para Professor Formador UAB/Unimontes, 2008, p. 10.

³⁷ Informações disponíveis em: <http://www.uab.capes.gov.br>.

Os recursos humanos necessários à estruturação e funcionamentos dos cursos nos polos de apoio presencial configuram uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância. A equipe multidisciplinar é composta pelo Corpo Docente, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância; Corpo de Tutores, com qualificação adequada ao projeto do curso; Corpo Técnico-Administrativo integrado ao curso e que presta suporte na sede nos polos de apoio presencial (Brasil, 2007). No atendimento às especificidades do Sistema Universidade Aberta do Brasil, assim como as demais universidades públicas integrantes da UAB, a Unimontes apresenta uma estrutura administrativa, didática e pedagógica que estabelece de forma integrada funções e responsabilidades específicas dos integrantes da coordenação geral e equipes multidisciplinares. Os polos da UAB/Unimontes estão localizados em regiões do Estado de Minas Gerais, conforme figura abaixo.

Figura 4 - Mapa de polos da UAB/Unimontes



Fonte: <https://www.ead.unimontes.br/index.php/institucional/polos>. Acesso em: 20 mar. 2023.

A Unimontes/UAB está presente em 43 polos nas regiões norte, leste e centro do Estado, além dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri, com a oferta de Cursos de Graduação e Pós-Graduação *Lato Sensu* no Estado de Minas Gerais. Os polos são definidos mediante articulação do mantenedor com a instituição de Ensino Superior pública credenciada no Sistema UAB³⁸ e oferecem o espaço físico de apoio presencial aos alunos, com infraestrutura física, tecnológica e pedagógica necessária para a operacionalização dos cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância no âmbito do Sistema UAB.

Na análise da trajetória da Educação a Distância na UnB pode se constatar que a mesma está estruturada no CEAD com coordenação acadêmica, produção de materiais e núcleo de avaliação e na Unimontes, o CEAD centraliza a gestão com integração às pró-reitorias. Em ambos os casos, a coordenação do sistema UAB articula universidade, polo apoio presencial e MEC/Capes. No entanto, a extinção/reorganização de diretorias sinaliza também diferentes graus de estabilidade decisória e pode explicar variações na oferta e no suporte aos polos de apoio presencial nos aspectos referentes a capacidade e infraestrutura, territorialização e cobertura de polos, acesso e modalidades de ingresso, qualidade pedagógica e permanência, financiamento e sustentabilidade do sistema UAB nas universidades pesquisadas.

O sistema UAB implantado na Unimontes e UnB tem promovido a ampliação das oportunidades de acesso ao Ensino Superior por meio da participação da população nos processos seletivos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade de Educação a Distância em universidades públicas. Possibilita a concorrência de vagas no Ensino Superior por meio do Sistema de Reserva de Vagas, Parfor e Sistema Universal, visando ao atendimento da demanda de democratização do acesso gratuito e formação de professores em nível superior nas universidades públicas brasileiras.

3.2 O sistema Universidade Aberta do Brasil: os processos seletivos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade de Educação a Distância na UnB e na Unimontes

O Sistema UAB implantado nas universidades públicas tem se consolidado cada vez como uma importante política pública de democratização do acesso ao Ensino Superior e formação de professores. Dessa forma, tem atendido ao seu objetivo de “expandir e interiorizar a oferta pública de educação superior das instituições pública de Ensino Superior

³⁸Informações obtidas no endereço eletrônico: www.cead.unimontes.br

por meio da modalidade Educação a Distância em parceria com governos estaduais e municipais, estes proponentes e mantenedores dos Polos EAD UAB” (Brasil, 2024) e também contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores, oferecendo formação em nível superior a professores em efetivo exercício na Educação Básica, ainda sem graduação.

Na expansão da Educação a Distância e democratização do Ensino Superior nas universidades públicas no país, o Sistema UAB tem possibilitado a ampliação do acesso ao Ensino Superior, oportunizando a participação de parte da população excluída do sistema educacional nos processos seletivos dos cursos de licenciaturas ofertados na modalidade de Educação a Distância em diferentes modalidades de ingresso. Considera-se obrigatória a realização de processos seletivos para o ingresso dos acadêmicos nos cursos de graduação no âmbito do sistema UAB, em conformidade com LDB nº 9394/96, que exige que, para ingresso no Ensino Superior nas universidades públicas é necessário que os “candidatos tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (Brasil, 1996, p. 33), assegurando a igualdade de oportunidades e a equidade no acesso à Educação Superior.

Em cumprimento às exigências da legislação, na realização do processo seletivo para ingresso dos estudantes nos cursos de licenciatura ofertado pelo Sistema UAB, no ano de 2013, período referente ao recorte desta pesquisa, o processo seletivo na UnB foi regido pelo Edital n.º 1 – UnB/UAB, de 22 de maio de 2013, que estabelece, no item Das Disposições Preliminares, que a oferta de cursos de graduação na modalidade de educação a distância “visa primordialmente ampliar e interiorizar o acesso ao Ensino Superior público, gratuito e de qualidade no Brasil, bem como incentivar a formação de professores das redes públicas de ensino que não tenham a habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura)” (UnB, 2013, p.1).

O Edital n.º 1 – UnB/UAB (2013) disponibilizou 1410 vagas (mil quatrocentas e dez) vagas nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Geografia, Letras, Música, Pedagogia e Teatro, contemplando os Estados do Acre, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Paraíba, São Paulo, Roraima. Os cursos foram ofertados em 19 polos, em parceria com as prefeituras municipais, em atendimento à demanda de democratização do acesso ao Ensino Superior e formação de professores para atuar nas escolas da Educação Básica.

O processo seletivo foi executado pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (Cespe/UnB) e facultou a participação dos candidatos

por meio de dois sistemas de vagas: o Sistema Universal e o Sistema de Reserva de Vagas³⁹ para Escolas Públicas (pretos, pardos e indígenas; ou candidatos de escola pública). O processo seletivo contemplou avaliação de conhecimentos, com aplicação de provas de conhecimentos e de redação em língua portuguesa, a bonificação por experiência profissional e prova de habilidades específicas para o curso de Artes Visuais, Música e Teatro. As etapas do processo seletivo tiveram caráter eliminatório e classificatório. As provas foram realizadas no município sede do polo onde ocorrerá a matrícula dos alunos. Os candidatos foram selecionados para a vaga no polo de sua opção.

Na Unimontes, na segunda oferta dos cursos de licenciatura na modalidade de Educação a Distância pelo Sistema UAB, em 2013, o vestibular foi regido pelo Edital n.º 1/2013 e executado pela Comissão Técnica de Concurso (Cotec), por meio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior no Norte de Minas (Fadenor). Nesse processo seletivo, as vagas foram disponibilizadas aos candidatos em três condições: Vagas Gerais/Sistema Universal: destinadas a pessoas que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente; Vagas do Parfor, no âmbito de ação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica e vagas destinadas, exclusivamente, para os professores em exercício na rede pública da Educação Básica e que já estão previamente cadastrados na “Plataforma Paulo Freire”; Vagas Reservadas ao Sistema de Reserva de Vagas (Cotas) nas seguintes categorias: Afrodescendente, carente, Egresso da escola pública, carente; Portador de deficiência e Indígena.

Dessa forma, na oferta das vagas no vestibular foram observadas as disposições estabelecidas na Lei Estadual n.º 15.259, de 27/7/2004, que instituiu o Sistema de Reserva na Unimontes, e da Portaria Normativa n.º 9, de 30/6/2009, que instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), além do tradicional Sistema Universal de vagas. Na Unimontes, foram disponibilizadas 1.800 (mil e oitocentas) vagas para os Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português e Pedagogia, nos polos de apoio presencial nos municípios de Almenara, Buritizeiro, Carlos Chagas, Crisália,

³⁹O Sistema de Reserva de Vagas constitui-se uma das ações afirmativas que consistem em políticas públicas (e também) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade (Gomes, 2001, p. 7).

Francisco Sá, Itamarandiba, Janaúba, Januária, Lagoa Santa, Mantena, Pedra Azul, Pompeu, São João da Ponte e Urucuia, no estado de Minas Gerais.

Nesse processo seletivo, os candidatos realizaram a Provas de Múltipla Escolha de Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia e disciplinas específicas de cada curso. O candidato indicou, no ato da inscrição, o município no qual desejava realizar as Provas, que poderia ser diferente da cidade (Polo regional) em que será realizado o curso. Em caso de não haver candidatos aprovados em cada categoria do Sistema de Reserva de Vagas e Parfor⁴⁰, as vagas remanescentes seriam acrescidas às Vagas Gerais (Sistema Universal) na classificação do Processo Seletivo.

Ao analisar comparativamente os dados referentes à oferta dos cursos de licenciatura do Sistema UAB, nos polos de apoio presencial na UnB e Unimontes, no processo seletivo em 2013, pode-se verificar que a UnB disponibilizou, nos polos de apoio presencial em diversas regiões geográficas do país, em âmbito nacional, 1410 vagas, em 8 cursos de licenciatura, enquanto a Unimontes disponibilizou, no estado de Minas Gerais, em âmbito regional, 1800 vagas, distribuídas em 9 cursos de licenciatura. Pode-se observar que a Unimontes, no atendimento à demanda de formação de professores na modalidade a distância, ofertou mais vagas no âmbito regional do que a UnB em âmbito nacional, conforme quadro abaixo:

Quadro 12 - Quantitativo de vagas e cursos ofertados em processos seletivos da UAB na Unimontes e UnB nos polos de Educação a Distância

ANO	IES	CURSOS	POLOS	VAGAS
2013	UnB	Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Letras, Música, Pedagogia e Teatro	Estado do Acre, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Paraíba, São Paulo e Roraima	1410
2013	Unimontes	Ciências da Religião, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português	Município de Almenara, Buritizeiro, Carlos Chagas, Crisália, Francisco Sá, Itamarandiba, Janaúba, Januária, Lagoa Santa,	1800

⁴⁰ O Parfor oferece cursos de graduação a educadores em exercício no magistério público que ainda não tenham curso superior (primeira licenciatura), àqueles com graduação, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura) e a bacharéis sem licenciatura que precisam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério (Brasil, 2018).

		e Pedagogia	Mantena, Pedra Azul, Pompeu, São João da Ponte e Urucuaia.	
--	--	-------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dentre os cursos ofertados no processo seletivo realizado em 2013, as universidades pesquisadas ofereceram, concomitante, o curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, amostra desta pesquisa. A UnB disponibilizou 270 (duzentas e setenta) vagas a oferta do curso de licenciatura em Pedagogia, distribuídas nos polos de apoio presencial dos municípios de Cavalcante, Acrelândia, Xapuri, Carinhanha, Alto Paraiso de Goiás, Brasileia e Goiás, localizados no Estado do Acre, Bahia e Goiás.

Na articulação de políticas públicas de democratização do Ensino Superior, o Edital n.º 1/2013 UAB/UnB, no enfrentamento das desigualdades sociais e raciais, disponibilizou, no processo seletivo, 24 (vinte e quatro) vagas pelo Sistema de Reserva de Vagas, sendo 246 (duzentas e quarenta e seis) vagas pelo Sistema Universal. O Edital facultou ao candidato realizar a inscrição por meio do Sistema de Reserva de vagas (cotas para escola pública – pretos, pardos e indígenas; ou candidatos de escola pública) e Sistema Universal:

Quadro 13 - Vagas do curso de licenciatura em Pedagogia na Modalidade de Educação a Distância na UnB/UAB-2013

Curso	Município	UF	Vagas	Sistema de Reserva de vagas	Sistema Universal
Pedagogia	Acrelândia	AC	30	03	27
	Alto Paraiso de Goiás	GO	30	03	27
	Brasileia	AC	50	04	46
	Carinhanha	BA	50	04	46
	Cavalcante	GO	30	03	27
	Goiás	GO	50	04	46
	Xapuri	AC	30	03	27

Fonte: <http://www.cespe.unb.br>. Adaptado pela autora (2025).

O Edital n.º 1 – UnB/UAB (2013) ressalta que o curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância visa articular as suas áreas de conhecimento em muitos espaços educacionais. Nas disciplinas do curso, são trabalhados os fundamentos teóricos e

práticos, possibilitando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. ”A formação de professores da Faculdade de Educação (FE) da UnB é pioneira na introdução das tecnologias da educação na formação de seus professores “ (UnB, 2013, p 39).

Em relação ao curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/Unimontes, o Edital n.º 1/2013 UAB/Unimontes disponibilizou 250 (duzentas e setenta) vagas distribuídas nos polos de apoio presencial localizados nos municípios Carlos Chagas, Janaúba, Januária, Pedra Azul e Pompéu. O Edital facultou ao candidato realizar a inscrição por meio do Sistema Universal e/ou por meio do Sistema de Reserva de Vagas (Afrodescendente carente-ADC, Egresso da escola pública carente-EEPC; Portador de deficiência e Indígena-PD/I), Parfor e Sistema Universal:

Quadro 14 - Vagas do curso de licenciatura em Pedagogia na Modalidade de Educação a Distância na Unimontes/UAB -2013

Cidade (Polo)	Vagas Totais	Vagas do Parfor	Vagas Gerais	Distribuição de Vagas Gerais			
				Sistema Universal	Vagas Reservadas		
					ADC *	EEPC*	PD/I *
Carlos Chagas	50	22	28	15	6	6	1
Janaúba	50	30	20	11	4	4	1
Januária	50	-	50	27	10	10	3
Pedra Azul	50	25	25	14	5	5	1
Pompeu	50	30	20	11	4	4	1
Total de vagas	250	107	143	78	29	29	7

Fonte: Cotec/Unimontes (2013).

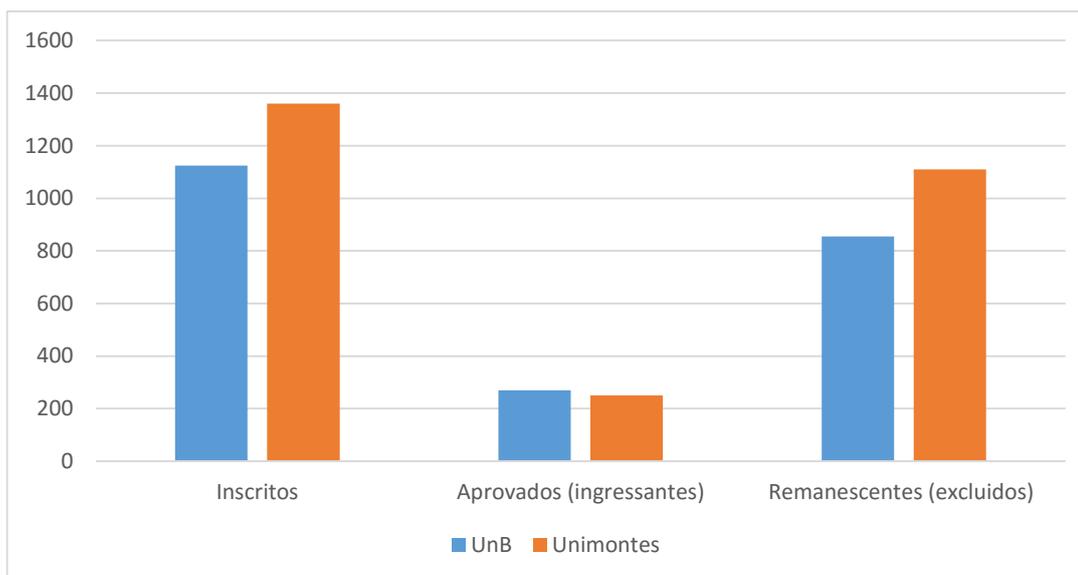
O Edital n.º 1/2013 UAB/Unimontes, no atendimento à formação de professores em exercício no magistério, disponibilizou, no processo seletivo, 107 vagas pelo Parfor, 65 vagas pelo Sistema de reserva de vagas e 78 vagas pelo Sistema Universal. De acordo com o previsto no Edital, as vagas que não foram preenchidas na Modalidade Sistema de Reserva de Vagas e Parfor foram acrescidas às vagas da Modalidade Sistema Universal. A maioria das vagas do curso de licenciatura em Pedagogia foram destinadas ao Parfor. No entanto, de acordo com os dados da Cotec/Unimontes (2013), das 107 vagas disponibilizadas pelo Parfor, somente 17 candidatos se inscreveram e apenas 10 candidatos foram aprovados no curso.

O processo seletivo no curso de Pedagogia da UAB/UnB se diferencia do processo seletivo na UAB/Unimontes por não destinar vagas específicas para o Parfor, exclusivo para professores em exercício em escolas públicas da Educação Básica. Nesse processo, é importante ressaltar que um dos objetivos do Sistema UAB é “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (Brasil, 2006, p.1).

Na análise dos dados, verificou-se que, no processo seletivo 1/2013, do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, na UnB, foram disponibilizadas 270 vagas, com 1.125 candidatos inscritos, mas apenas 24% dos candidatos conseguiram ingressar na universidade pública por meio do Sistema UAB. Um total de 880 candidatos 76% permaneceu excluído do processo educacional no Ensino Superior na região de abrangência dos polos de apoio presencial da UnB em diversas regiões do país. Em relação ao processo seletivo 1/2013 do curso de licenciatura em Pedagogia na UAB/Unimontes, constatou-se que, dos 1.360 inscritos no Curso de Pedagogia, 250 candidatos foram contemplados com as vagas disponibilizadas, ou seja, 18, 38% dos candidatos conseguiram ingressar na universidade pública. Dessa forma, um remanescente de 1.110 foi excluído 81, 62% do processo educacional no Ensino Superior, na região de abrangência dos polos de apoio presencial da Unimontes, no norte de Minas Gerais, Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Os dados dos processos seletivos do curso de licenciatura em Pedagogia na UAB/Unimontes e UAB/UnB, no ano de 2013, demonstram que as instituições pesquisadas ofertaram concomitantemente 520 vagas, distribuídas nos polos de apoio presencial localizadas em diversas regiões do país, com a inscrição total de 2.485 candidatos. No entanto, 1965 candidatos não conseguiram ingressar no Ensino Superior por meio do sistema UAB e permaneceram excluídos do Ensino Superior público nas universidades pesquisadas. O quadro abaixo apresenta esses dados comparados na UnB e Unimontes em 2013.

Gráfico 4 - Inscritos, aprovados ingressantes e remanescentes nos processos seletivos do curso de licenciatura em Pedagogia do sistema UAB na UnB e Unimontes/2013



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados denotam a importância das políticas públicas de democratização do Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância, frente à necessidade de expansão do número de vagas ofertadas nas universidades públicas e no atendimento à demanda de formação de professores para atuar nas escolas de Educação Básica no país. Assim, considera-se que as políticas públicas de democratização do Ensino Superior a distância têm possibilitado o atendimento a “um grande número de pessoas simultaneamente, e o acesso ao ensino para indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos” (Alves, 2011, p. 90) e possibilitado “a superação das barreiras geográficas e limitações de tempo e espaço e a democratização da educação como um patrimônio de todos os cidadãos almejando a sua inclusão no sistema educacional principalmente dos marginalizados pelo sistema educativo convencional” (Kenski, 2007, p.18).

Além da garantia do direito de acesso ao Ensino Superior à população excluída do sistema educacional, faz-se necessária a efetivação de políticas públicas de permanência dos acadêmicos nas universidades e a garantia de uma formação inicial de qualidade, considerando que “Democratizar o ensino implica pensar novas formas de acesso, garantindo àqueles que chegam à universidade uma permanência com qualidade acadêmica e pertinência social” (Zainko, 2003, p. 54). Nesse processo, é preciso esclarecer:

A “democratização” da Educação Superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e

da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização” (Dias Sobrinho, 2010, p. 1226).

A partir da análise de documentos disponibilizados pelos Centros de Educação a Distância (Cead), da UnB e Unimontes, e Sisub2, referentes ao número de matrículas efetivadas e aos índices de conclusão e evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, constatou-se que foram efetivadas 273 matrículas, sendo realizadas 3 (três) matrículas além das vagas disponibilizadas no processo seletivo. Nesse quantitativo, 87 egressos 31,8% concluíram o curso no ano letivo de 2018, 154 acadêmicos 56,4% foram desvinculados do curso, 30 desistiram 10,99% e 2 acadêmicos não concluíram 0,73% (UnB, 2025). Enquanto os dados disponibilizados pela Secretária acadêmica do Cead/Unimontes (2025) denotam que, no curso de licenciatura em Pedagogia, na Unimontes, foram efetivadas 250 (duzentas e cinquenta) matrículas, com 183 egressos 73,2% que concluíram o curso no ano letivo de 2017 e 67 acadêmicos 26,8% desistentes e/ou não concluíram o curso (Unimontes, 2025).

Os dados apresentam um índice maior de concluintes 73,2% no curso de licenciatura em Pedagogia na UAB/Unimontes, enquanto, na UAB/UnB, 31,8% dos acadêmicos matriculados concluíram o curso. Em relação ao índice de evasão dos acadêmicos 68,2%, muitos não concluíram o curso em 2018 por motivos não especificados no documento do Sisub2. Na Unimontes, 26,8% dos acadêmicos não concluíram o curso.

A evasão é definida como “a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes” (Brasil, 1996, p. 19). Na perspectiva de Santos *et al.* (2008, p. 2), a evasão é considerada a “a desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso e a mesma pode ser considerada como um fator frequente em cursos a distância”. A evasão também é definida como a desistência do acadêmico do curso, sendo considerados evadidos no Ensino Superior os estudantes que, após terem se matriculado, não iniciaram o curso ou abandonaram de uma forma ou outra (Fávero, 2006).

As principais causas da evasão no Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância contemplam fatores relacionados à necessidade dos acadêmicos em conciliar trabalho, estudo e família, motivação, a incerteza na escolha do curso e da carreira escolhida, dificuldades de adaptação à metodologia, estrutura e dinâmica de funcionamento dos cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância, dificuldades financeiras para custear as

despesas com a alimentação, a hospedagem, transporte, outros itens relacionados à vida acadêmica e à falta de programas e ações de assistência estudantil. Assim, a evasão é resultado de fatores sociais, econômicos e pessoais (Morosini *et al.*, 2012; Andriola *et al.*, 2006).

As políticas públicas de democratização do acesso ao Ensino Superior devem estar alinhadas às políticas públicas de permanência (auxílio moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, creche, dentre outras) que possam garantir as condições necessárias ao acesso, permanência e diplomação dos acadêmicos em situação de vulnerabilidade econômica e social. Nessa perspectiva, são contemplados, na pauta das políticas públicas de Ensino Superior, a distância adotada pelo Estado e os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura que visam à formação de professores em nível superior na modalidade de Educação a Distância nas universidades públicas brasileiras.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL EM QUESTÃO

Neste capítulo, apresenta-se uma contextualização da formação de professores no país, contemplando os principais marcos históricos e legais em diferentes governos brasileiros, com destaque para a formação de professores na modalidade de Educação a Distância, por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil, nas universidades públicas brasileiras. No intuito de compreender as diretrizes que norteiam a formação de professores no curso de licenciatura em Pedagogia no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil, foi realizada uma análise dos projetos pedagógicos do curso, sendo evidenciadas as semelhanças, convergências e diferenças na oferta do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância na UnB e na Unimontes.

4.1 Formação de professores no Brasil: os principais marcos históricos e legais

Na discussão das políticas públicas de formação de professores adotadas pelo Estado na modalidade de Educação a Distância, faz-se necessário o conhecimento da trajetória da formação de professores em diferentes contextos históricos, destacando a evolução das políticas públicas e a legislação que regulamenta a formação de professores no Brasil, considerando que a formação de professores se constitui um campo de luta e interesses antagônicos expressos nas relações de força e de poder de uma determinada sociedade. Nesse processo, “é importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos” (Dourado, 2008, p. 304).

A formação de professores no Brasil, historicamente, evoluiu desde os ensaios intermitentes no século XIX, passando por Escolas Normais, Institutos de Educação e cursos de Licenciatura e Pedagogia. Dessa maneira, a formação de professores apresenta dois modelos de formação: o dos conteúdos culturais-cognitivos, com foco na cultura geral e no domínio de conhecimentos específicos, e o pedagógico-didático, que enfatiza que a formação se efetiva no preparo pedagógico didático (Saviani, 2012). A história da formação dos professores no Brasil apresenta os seguintes períodos:

1) ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os

professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

2) estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

3) organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando e Azevedo em São Paulo, em 1933.

4) organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5) substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6) advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 144).

As primeiras escolas de formação de professores no país foram as Escolas Normais, que surgiram após a independência do Brasil, sob a responsabilidade das províncias. No período republicano, a formação de professores passou a ser vista como estratégica para o desenvolvimento nacional, iniciando-se o processo de instalação de escolas normais em todo o território nacional⁴¹. No início do período republicano, a reforma da escola normal do Estado de São Paulo, em 1890, pode ser considerada um marco na história da formação dos profissionais para o magistério. A reforma provocou mudanças no currículo, ampliou o tempo de integralização do curso e foi responsável pela implantação de um ensino primário de longa duração dividido em dois cursos (elementar e complementar), pela organização dos grupos escolares, e ainda pela institucionalização de um curso superior destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. Até os anos de 1930, a conjuntura social, política e econômica não favoreceu a expansão de qualidade da educação escolar. A formação dos professores despontava como uma nova visão de mundo para o desenvolvimento do país e a possibilidade de expansão escolar (Sheibe, 2008).

No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas universidades, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura. Essa formação foi denominada de “modelo 3+1”, que veio “se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio” (Scheibe 2010, p.1356). No Estado Novo, regime instituído pelo presidente Getúlio Vargas, de 1937 a 1945, foi delineado um processo de regulamentação de políticas públicas educacionais, por meio das

⁴¹ A formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394, de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior (Gatti, 2010, p. 1356).

Leis Orgânicas de Ensino, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946 (Sheibe, 2008). O quadro abaixo apresenta os principais marcos legais da formação de professores no Brasil a partir de 1939:

Quadro 15 - Os principais marcos legais da formação de professores no Brasil

Ano de publicação	Documento
1939	Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939 - Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.
1946	Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946 - Instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal no Brasil.
1968	Lei n.º 5.540, de 1968 - Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2002	Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2006	Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em 1939, foi concebido oficialmente o Curso de Pedagogia no Brasil, no contexto da criação das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras, mediante a preocupação com a formação de docentes para o curso normal. A dicotomia entre professor e especialista, bacharelado e licenciatura, generalista e especialista, técnico em educação e professor tem marcado o curso desde a sua criação. (Arantes; Gerbran, 2014). O Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, estabeleceu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia e criou também o curso de Pedagogia, Bacharel Técnico em Educação, com o objetivo de formar especialista na área de planejamento, currículo e avaliação complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Conforme Arantes e Gerbran (2014, p. 281), “com três anos de bacharelado e mais um ano que compreendia o curso de Didática para a formação do professor, então em três anos, formava-se o bacharel, e no quarto ano (Curso de Didática), era conferido o diploma de licenciado”.

O Decreto estabelece, no art. 20, que o curso de Didática, de um ano, contemplará as seguintes disciplinas: Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional,

Administração escolar, Fundamentos biológicos da educação, Fundamentos sociológicos da educação. (Brasil, 1936). A Pedagogia, então definida como curso superior, teria como objetivo a formação de profissionais para atuarem na gestão escolar, considerando que, no desempenho de cargo ou função no magistério, “seria exigido o grau de bacharel em pedagogia para os cargos de técnico de educação. Quanto aos licenciados, poderiam atuar como professores da Escola Normal, responsável pela formação dos professores primários” (Arantes; Gerbran, 2014, p. 281).

Em 1946, a publicação da Lei Orgânica de Ensino Normal – Decreto-Lei n.º 8.530, de 1946 –, de certa forma preconizou uma uniformidade na formação para o magistério e estabelecia, em seu art. 1º, que o ensino normal tem as “seguintes finalidades: 1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas, 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (Brasil, 1946, p. 1). O ensino normal seria ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo, curso de regentes de ensino primário, em quatro séries anuais, em curso normal regional; e o segundo ciclo, curso de formação de professores primários, em três anos, em Escola normal e ciclo ginásial do ensino secundário (Sheibe, 2008). A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 regulamentou o ensino normal até a promulgação da Lei n.º 5.692, de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, considerando que a publicação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fruto de discussão e de estratégias entre defensores privatistas e do ensino público, não apresentou modificações significativas para a formação docente (Sheibe, 2008).

Outra lei promulgada nesse período foi a Lei n.º 5.540, de 1968, conhecida como lei da Reforma Universitária, que fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, trouxe modificações para a formação de professores. Estabelece, em seu art. 17, as modalidades de cursos que poderão ser ministrados nas universidades e estabelecimentos isolados de Ensino Superior: cursos de graduação, pós-graduação e de extensão e outros mediante exigências de formação estabelecida na lei “que estabeleceu como prerrogativa dos cursos de Pedagogia a formação de professores em nível superior para atuar no ensino de Segundo Grau (o atual Ensino Médio) e no âmbito da gestão escolar” (Arantes; Gerbran, 2014, p. 466). Desse modo, foi extinto o título de bacharel para o pedagogo e foram criadas habilitações específicas para formar gestores escolares (Supervisão, Orientação Educacional e Administração). Em 1968, o

curso de Pedagogia deixou de fazer parte da Faculdade Nacional de Filosofia e passa a ser oferecido pelas Faculdades de Educação.

Em 1969, o Conselho Federal de Educação, em consonância com a Lei n.º 5.540/1968, regulamentou normas de funcionamento do curso de Pedagogia por meio do Parecer CFE n.º 252/1969 – Estudos pedagógicos superiores: mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia – e Resolução n.º 2, de 11 de abril de 1969, que fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização desse curso. A regulamentação do curso de Pedagogia manteve a formação de professores para o Ensino Normal, bem “como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior” (Brasil, 1968, p. 2). O Parecer CFE n.º 252/1969 e a Resolução CFE n.º 2/1969 vigoraram até a aprovação da LDB n.º 9.394/96 (Arantes; Gebram, 2014).

No período de regime militar (1964-1985) e da vigência da Lei n.º 5.692, de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, o modelo de formação de professores de certa forma foi descaracterizado. A Lei n.º 5.692/71 tornou o ensino obrigatório, que passou a denominar-se de primeiro grau, e implantou a profissionalização no ensino de segundo grau, “estendendo-o de quatro para oito anos, juntando o primário ao ginásio; implantou também a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino” (Sheibe, 2008, p. 45). Nesse contexto, “A partir dos anos 1980, a docência para o ensino do primeiro grau transformou-se em mais uma habilitação: as chamadas ‘séries iniciais’. Tal criação ocorreu por causa do declínio dos cursos de formação de professores no Segundo Grau” (Arantes; Gebram, 2014, p. 467). Nesse período, houve uma resistência dos movimentos formados por educadores ao poder instituído e questionamentos às reformas impostas na ditadura militar. Nos anos de 1980 e início de 1990, mesmo tendo ocorridas muitas discussões sobre a formação de pedagogo, não houve muitas alterações em termos legais na estruturação do curso de Pedagogia até a aprovação da LDB n.º 9.394/96 (Saviani, 2007b, Arantes; Gebram, 2014).

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso⁴² (1995 a 2002), foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 1996, que estabeleceu novas diretrizes para as políticas públicas de formação de professores com

⁴²As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista (Nogueira, 2003, p. 22).

obrigatoriedade da formação em nível superior e redefiniu o lócus de formação, que passa a ser as universidades e institutos superiores de educação. O documento estabelece diretrizes para a formação de professores, enfatizando a necessidade de uma formação sólida dos profissionais da educação que possibilite o acesso aos fundamentos científicos e sociais, uma associação entre teorias e práticas que atenda às especificidades e objetivos da Educação Básica.

Ao estabelecer a obrigatoriedade de formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica, a LDB n.º 9.394/96 torna-se um marco regulatório fundamental na implementação de políticas públicas de formação de professores que visam aumentar a oferta de cursos de licenciaturas em diferentes áreas do conhecimento, no atendimento à demanda de professores para atuar na Educação Básica e na qualificação dos professores que já atuam nas escolas públicas, sem formação em nível superior. A LDB n.º 9.394/96, em seu art. 62, ainda determina:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1999, p.26).

A LDB n.º 9.394/96 apresenta, implicitamente, uma descaracterização das habilitações existentes no curso de Pedagogia, estabelecendo ao curso a condição de bacharelado ao não limitar a formação do especialista de educação ao curso de Pedagogia. Ademais, também desconsidera que o curso já oferecia a formação de professores para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, delegando essa tarefa aos cursos normais superiores ofertados exclusivamente nos institutos superiores de Educação. Nesse contexto, foi necessária a mobilização dos educadores para reverter os efeitos dessa lei aplicada ao curso de Pedagogia (Arantes; Gebran, 2014; Scheibe, 2002).

A LDB n.º 9.394/96 estabelece ainda diretrizes para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, aborda a necessidade da criação de um sistema nacional de formação docente, define princípios e orientações gerais para a valorização dos profissionais do magistério para o desenvolvimento da Educação Básica e prevê remuneração justa e condições dignas de trabalho em conformidade com a Constituição Federal de 1988. Esta preconiza, em seu art. 206, inciso V, a "valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso

público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006)“ (Brasil, 1988, p.129). O documento estabelece em seu artigo 67:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - Piso salarial profissional;

IV- Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho;

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios nos termos das normas de cada sistema de ensino (Brasil, 1996, p.21).

A LDB n.º 9.394/96 cria novos espaços para a formação inicial, continuada e complementar de professores da Educação Básica. Dentre eles, os Institutos Superiores de Educação, que oferecerão programas e cursos visando à formação dos profissionais do magistério, incluindo o curso normal superior destinado à formação de professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (Arantes; Gebran, 2014). A Resolução CP n.º 1, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, em conformidade com LDB, estabelece, em seu art. 1º, que “os Institutos Superiores de Educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica” (Brasil, 1999, p. 1) e determina, em seu art. 3º, que “a formação em nível superior para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (Brasil, 1999, p. 1).

O Decreto n.º 3.276/1999 estabelecia que a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental se daria exclusivamente em cursos normais superiores. No entanto, o Decreto n.º 3.554, de 7 de agosto de 2000, que dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276/1999, altera o termo exclusivamente para preferencialmente: “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores.” (Brasil. 2000, p 1). (Arantes; Gebran, 2014).

Após a promulgação da LDB n.º 9.394/96, foi publicada a Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena: “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002, p. 1).

A Resolução CNE/CP n.º 01/2002 propõe uma formação pautada em competências profissionais e estabelecem que, na formação docente dos cursos de licenciatura, é essencial considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; adotar essas competências como norteadoras da proposta pedagógica, do currículo e da avaliação, na organização institucional e gestão da escola de formação ” (Brasil, 2002). As licenciaturas “são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial” (Gatti, 2010, p. 1359).

A Resolução CNE/CP n.º 01/2002 estabelece que a formação de professores deverá observar os princípios norteadores do preparo para o exercício profissional e a coerência entre a formação oferecida e a prática do futuro professor,⁴³ tendo em vista: a simetria invertida; a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências. (Brasil, 2002). O documento enfatiza a necessidade de flexibilidade na construção de projetos inovadores que deverá contemplar “as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional” (Brasil, 2002, p. 6). Posteriormente, foram publicadas as diretrizes curriculares nacionais para cada curso de licenciatura.

Em 2006, a partir de um processo de discussão nacional referente à formação e ao perfil do Pedagogo, foi publicada a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia,

⁴³Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação (Nóvoa, 2009, p.30).

licenciatura, e define “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (Brasil, 2006, p. 1). A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais constituiu o resultado de discussões e ações conjuntas de comissões do “Ministério da Educação, Comissões Bicamerais do Conselho Nacional de Educação, Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia, entidades e associações da área da Educação (Anfope, ANPEd, Anpae, Forumdir, Cedes, entre outras)” (Scheibe; Durli, 2011, p.100).

A Resolução CNE/CP n.º 1/2006 destaca a importância da formação teórica e prática, bem como a investigação e reflexão crítica, em uma perspectiva de docência que vai além da sala de aula e contempla a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. Ademais, institui a docência, enquanto processo metódico e intencional, como eixo central na formação do licenciado, considerando que se constitui “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (Tardif; Lessard, 2009, p. 8). Em seu art. 2º, a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 define:

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006, p. 1).

Com a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, foram extintas as habilitações do Curso de Pedagogia. Desse modo, “As habilitações em Cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (Brasil, 2006, p. 5), em conformidade com a LDB n.º 9.394/96, que preconiza que a “formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação” (Brasil, 1996, p. 26). O Curso de

Pedagogia, como curso de licenciatura, oficialmente passa a ter como foco a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O documento estabelece em seu art. 4º:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 2).

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), em 2009, foi publicado o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências, com vistas à formação de professores na modalidade presencial e a distância (Brasil, 2009). O documento estabelece que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor) é destinado a docentes sem licenciatura, em exercício na rede pública de educação, em atendimento à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo “a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica” (Brasil, 2009, p. 1). O Parfor constitui-se uma ação para alcançar as metas do PNE (2001-2010) e PNE (2014-2024) referentes à formação de professores.

O Decreto n.º 6.755/2009, no governo Dilma Rousseff (2011-2016), foi revogado pelo Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, considerando as Metas 15 e 16, do Plano Nacional de Educação (2014-2024), referentes à Formação dos profissionais da educação/professores da Educação Básica com formação específica de nível superior e pós-graduação. O documento considera profissionais da educação básica “professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da Educação Básica ou a elas destinados” (Brasil, 2016, p.1).

O Decreto n.º 8.752/2016 estabelece que são objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, com a articulação de ações das instituições de Ensino

Superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, em parceria com o Ministério da Educação; induzir avanços na qualidade da Educação Básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais em todas suas etapas e modalidades de ensino; identificar e promover a integração da Educação Básica com a formação inicial e continuada; apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da Educação Básica pelas instituições de Ensino Superior; assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional e da gestão educacional e escolar e promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016).

Em 2015, a Resolução n.º 2, de 1º de julho, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, revogou a Resolução CNE/CP n.º 2/2002. A Resolução n.º 2/2015 enfatiza os princípios norteadores da base comum nacional para a formação inicial e continuada de professores que deve consistir em uma sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social, valorização do profissional da educação, gestão democrática e avaliação e regulação dos cursos de formação (Brasil, 2015).

O documento estabelece ainda, no art. 18, que “Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira” (Brasil, 2015, p.19). Posteriormente, essa resolução foi revogada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).⁴⁴

As políticas públicas de formação de professores devem ser ação prioritária do Poder público, visando promover uma formação de qualidade. Esta deve refletir na melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula e nas escolas, nas condições de trabalho, carreira e remuneração dos professores, na efetivação de uma política de valorização dos profissionais

⁴⁴Em 2024, foi publicada a Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) que revogou a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.

da Educação Básica no país, mediante observâncias dos princípios norteadores da legislação educacional vigente.

As constantes mudanças nos marcos legais que definem os princípios e diretrizes das políticas públicas de formação de professores pelos governos brasileiros, em diferentes contextos históricos, refletem posicionamentos teóricos, ideológicos e políticos de segmentos da sociedade e atendem aos interesses do capitalismo. As políticas públicas de formação de professores no Brasil devem garantir uma formação de qualidade e o desenvolvimento profissional docente, seja na modalidade presencial ou a Distância.

4.1.1 Formação de professores na modalidade de Educação a Distância: possibilidades e controvérsias

Em relação às políticas públicas de formação de professores na modalidade de Educação a Distância, a partir da década de 1990, com a reforma⁴⁵ do Estado brasileiro proposta nas diretrizes neoliberais dos organismos internacionais, a educação brasileira é reestruturada, no período de 1990 a 2018, a partir da lógica capitalista, sendo ajustada às demandas de mercado na manutenção dos interesses hegemônicos das condições de acumulação de capital. Os organismos internacionais passam a impor o uso das tecnologias na educação como um condicionante para realização de empréstimos aos países em desenvolvimento (Amorim; Malanchen, 2021).

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, em conformidade com a legislação educacional vigente no país, têm como principal objetivo ajustar as diretrizes da formação docente às novas demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto, são criados projetos privatistas nas universidades públicas, e a educação na modalidade a distância passa a ser uma possibilidade viável para a formação do professor. De acordo com Amorim e Malanchen (2021, p. 2), “A formação do professor é direcionada às novas exigências profissionais, à informatização da educação e à formação de intelectuais afinados ao projeto neoliberal”.

A educação a distância constitui-se como uma aliada importante nas políticas públicas de formação de professores, em consonância com os princípios e diretrizes da

⁴⁵Este conjunto de reformas, que inclui o novo modelo de formação de professores, responde as novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países mais pobres assumidas integralmente pelo governo brasileiro (Kuenzer, 1999, p. 176).

legislação educacional que norteiam a formação de professores no país. A Educação a Distância, na forma como é ofertada, atualmente, no Brasil, “é fruto de ações governamentais e privadas com vistas à implantação, expansão e democratização da educação ao longo de algumas décadas” (Cruz; Lima, 2019, p. 2). Assim, tem possibilitado a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica, em conformidade com as exigências de formação em nível superior estabelecida na LDB n.º 9.394/96.

No entanto, a proposição de que a modalidade de Educação a distância não deveria substituir uma formação inicial presencial é defendida pelas entidades do campo educacional, tais como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas do País (Forumdir) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae). Inclusive, a Anfope (2016, p. 15) defende uma formação inicial na modalidade presencial: “a formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, a formação inicial deveria ocorrer na modalidade a distância em caráter excepcional. O documento da Conferência Nacional de Educação (Conae), publicado no ano de 2010, trata da questão da formação e da valorização dos profissionais da área de educação e considera que a Educação a Distância: “se bem estruturada como política integrada a um conjunto de ações formativas presenciais, a formação continuada de professores/as, por meio da modalidade EAD, pode contribuir para democratizar o acesso a novos espaços e ações de formação” (Brasil, 2010, p. 84). Defende ainda:

A formação inicial deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/às professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/às professores/as de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. Quanto aos/às profissionais da educação em exercício, sua formação continuada pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD, nos locais onde não existam cursos presenciais. A oferta de formação deve ser ampliada e contar com a participação dos conselhos estaduais e municipais de educação, a fim de garantir as condições de acompanhamento dessa formação (Brasil, 2010, p. 83).

A Lei n.º 11.502/2007 determina, em seu art. 2º, que “a Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país” (Brasil, 2007). Em seu parágrafo 2º, estabelece que a formação inicial dos profissionais deve ser ofertada, preferencialmente, na modalidade presencial, conjugada aos recursos da educação distância.

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;
II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (NR) (Brasil, 2007, p. 1).

A LDB/96, em seu art. 62, normatiza a formação de professores da Educação Básica e recomenda o uso de EaD como subsídio nas políticas públicas de formação de professores. A Lei n.º 12.056, de 2009, que acrescenta parágrafos ao art. 62, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determina:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (NR) (Brasil, 2009, p.1).

A Educação a Distância se tornou uma aliada no atendimento à demanda de formação de professores no país. Os dados do Censo de Educação Superior do Inep (2018) demonstram que, em 2018, 50,2% do número de matrículas nos cursos de licenciatura foram efetivadas na modalidade de Educação a Distância, superando 49,8% de alunos matriculados nos cursos presenciais. Das matrículas nos cursos de licenciatura, 37,6% estão registradas em instituições públicas, e 62,4% estão em IES privadas (Brasil, 2018). Esses dados denotam a prevalência da oferta dos cursos de licenciatura na modalidade de Educação a Distância nas

instituições de Ensino Superior privadas, em detrimento da oferta nas instituições públicas de ensino.

Nas universidades públicas, o Sistema Universidade Aberta do Brasil constitui-se como uma das principais políticas públicas de formação de professores na modalidade de Educação a Distância, tendo como um dos seus objetivos “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (Brasil, 20005, p.1)⁴⁶. O Sistema UAB é uma das principais políticas públicas de educação superior a distância no país e impulsionou a Educação a Distância nas Instituições de ensino públicas, “contribuindo para a estruturação de órgãos gestores, ampliação de infraestrutura e tecnologias, contratação de pessoal técnico-administrativo, além da própria seleção de docentes para atuarem nos cursos a distância” (Mill; Veloso, 2021, p. 7).

A expansão dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade de Educação a Distância teve como motivação o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e das políticas de formação dos profissionais da educação, com o objetivo de atender a necessidade de formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica, assim como aqueles que já atuam na educação sem formação em nível superior na área. “Além disso, a necessidade de formação continuada está atrelada às políticas de carreira docente, que também motivam o professorado a buscar formas de qualificação profissional” (Pimentel, 2017, p. 27).

A formação de professores na modalidade de Educação a Distância em diferentes contextos históricos é um dos desafios das políticas públicas educacionais adotadas pelo Estado. O Sistema Universidade Aberta do Brasil, como política pública de Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância, tem contribuído no atendimento a demanda de formação de professores nas universidades públicas brasileiras, dentre elas a Universidade de Brasília (UnB), localizada no Distrito Federal, e a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), no estado de Minas Gerais.

4.2 Formação de professores: o curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância em foco

⁴⁶No Brasil, as alternativas de acesso e permanência nos cursos a distância tiveram como motivação o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) e das políticas de formação dos profissionais da educação, que apresentam, ao longo de décadas, um déficit entre professores com nível superior atuando em áreas da sua formação, bem como com nível superior, porém atuando em áreas não afins com a área de atuação. Além disso, a necessidade de formação continuada está atrelada às políticas de carreira docente, que também motivam o professorado a buscar formas de qualificação profissional (Pimentel, 2017, p. 27).

A formação inicial de professores no curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância tem sido tema de debates e controvérsias no contexto educacional brasileiro. A Pedagogia é “entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo” (Saviani, 2012, p. 100), sendo definida como campo epistemológico e como teoria e prática da educação. “Há os que definem a Pedagogia como sendo a ciência da educação. Outros lhe negam caráter científico, considerando-a predominantemente como arte de educar. Para alguns é antes técnica do que arte, enquanto outros a assimilam a filosofia ou a história da educação”(Saviani, 2012, p.117).

Na perspectiva de Libâneo (2010), o objeto de estudo da Pedagogia é a educação e como esta se aplica, considerando não apenas o acontecimento educativo, mas também a explicação e análise da realidade social. A “Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. (Libâneo, 2010, p. 30). Dessa forma, a Pedagogia, por meio de conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, analisa a prática educacional a fim de esclarecer os objetivos e processos de ação metodológica e organizativa no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a Pedagogia é definida como sendo "um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (Libâneo, 2010, p. 29).

Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente. Somente faz sentido um curso de Pedagogia pelo fato de existir um campo investigativo – o da pedagogia – cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana. Pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas à docência, mas seu objetivo específico não é somente à docência. Portanto, o curso de Pedagogia não se reduz à formação de professores. Ou seja, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desses pede uma formação diferenciada (Libâneo, 2006, p. 60).

O processo de formação docente é multifacetado e plural, inconcluso e autoformativo, sendo vinculado à história de vida dos sujeitos envolvidos no processo, possibilitando a sua preparação profissional ao estabelecer uma articulação entre a formação pessoal e profissional. Para Veiga (2014, p. 330), “Formação é um processo permanente. É

interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais”. Nesse sentido, a formação de professores nos cursos de Pedagogia deve estabelecer estratégias de ensino que possibilite aos acadêmicos o acesso a conhecimentos teóricos e práticos imprescindíveis no exercício da profissão, considerando a necessidade de uma “formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores” (Nóvoa, 2009, p. 46). Desse modo, deve-se considerar:

O desenvolvimento profissional dos professores; à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI; à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores e assim por diante (Nóvoa, 2007, p. 2).

A formação está intrínseca ao desenvolvimento profissional docente e “abrange os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, e uma formação cultural e humanista, permitindo interpretar e questionar a realidade da sociedade e seu trabalho” (Gatti *et al.*, 2019, p. 35). Pimenta e Almeida (2014, p. 13) ressaltam que “a interação com o contexto de atuação constitui elemento essencial ao processo de formação ao longo da carreira docente”.

A formação e desenvolvimento profissional⁴⁷ docente ocorrem concomitantemente ao longo da vida. Dessa maneira, o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e colaborativo que ocorre na dinâmica das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas da sociedade contemporânea. Ademais, conforme Marcelo Garcia (2009, p. 7), contempla diferentes etapas da vida profissional do professor e deve se “concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”. Nesse sentido:

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber:

⁴⁷O termo “formação” se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário (Veiga, 2010, p. 16).

conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional) e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E identidade que é profissional. Ou seja, a docência constituiu um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor (Pimenta; Libâneo, 2006, p. 42).

Nesse processo, é imprescindível possibilitar aos futuros profissionais o acesso aos conhecimentos e saberes necessários ao exercício da docência. Nesse contexto, é fundamental a articulação entre formação inicial e desenvolvimento profissional docente pautada no currículo proposto nos projetos pedagógicos do curso de licenciatura em Pedagogia ofertados na modalidade de educação presencial e/ou a distância, considerando que a formação de professores ocorre em determinados contextos históricos e sociais: “O processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político” (Veiga, 2012, p. 27).

Cabe à instituição formadora dar direção ao processo formativo, pautado no seu projeto pedagógico, levando em consideração princípios da unicidade, da relação teoria-prática, da articulação entre formação inicial e formação continuada (Veiga, 2004). Nessa perspectiva, nesta pesquisa, foi realizada uma análise das diretrizes que norteiam a formação de professores nos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia ofertado na modalidade de Educação a Distância, por meio do sistema UAB na UnB e Unimontes.

4.2.1 A Formação de professores no âmbito do Sistema UAB na UnB: uma análise do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia

Os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de licenciatura nas universidades devem contemplar os princípios e diretrizes que orientam o processo de formação de professores, em conformidade com a legislação educacional e pressupostos teóricos da educação, considerando que o PPC “constitui uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (Veiga, 2004, p.14). Nessa perspectiva, ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – modalidade a Distância da UAB/UnB (2013), com o objetivo de compreender as diretrizes que norteiam a formação contemplada no curso, pode-se verificar que a formação proposta tem como base os princípios e diretrizes definidas nas políticas públicas de formação de professores e demais legislação que norteia a educação no país.

O Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia UAB/UnB (2011), na modalidade de Educação a distância, enfatiza que as “demandas de formação profissional sempre tentam responder a configurações que tiveram origem nas mudanças nas relações sociais, especialmente as encontradas no mundo do trabalho e da tecnologia” (UnB, 2011, p. 8). Considera-se que cada etapa do desenvolvimento socioeconômico do país se traduz em projetos que refletem a visão de sociedade e de homem, mediante posicionamentos ideológicos e políticos que permeiam a formação acadêmica na universidade.

Nessa perspectiva, insere-se a oferta do Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância na UnB, mediado pelas tecnologias da informação e comunicações, com a ampliação das possibilidades de formação inicial e acesso ao o processo formativo em nível superior. Coerente com as opções teóricas e metodológicas do curso, a proposta de formação inicial de professores pretende possibilitar a construção da identidade profissional⁴⁸ de Pedagogia no decorrer do curso e depois, ao longo de carreira profissional. (UnB, 2011), na concepção da articulação da formação inicial e do desenvolvimento profissional docente.

O termo Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia UAB//UnB será utilizado neste estudo no intuito de diferenciá-lo do curso de Pedagogia presencial ofertado nos campi universitários da UnB. O Projeto acadêmico aprovado no Conselho da FE2, em 2011, vigente na oferta do curso, em 2013, enfatiza que a proposta de formação de professores deve expressar a sua intencionalidade e seus pressupostos na formulação do currículo, que deve articular “elementos filosóficos, teóricos, metodológicos e outros referentes a um projeto de formação. Este, por sua vez, acontece num contexto institucional e sócio histórico, determinado e envolve pessoas e grupos específicos” (UnB, 2011, p.10).

O Projeto Pedagógico do curso foi denominado projeto acadêmico em sua versão aprovada em 2011. O documento apresenta, em sua estrutura, dados e histórico da instituição e da Educação a Distância, identificação do curso, justificativa, concepção de formação, objetivos, princípios teóricos metodológicos, fluxo curricular, ementas das disciplinas, organização e avaliação do curso, além de informações sobre a equipe multidisciplinar e os polos de apoio presencial. A carga horária total do curso é de 3.240 horas, desenvolvido em 10 períodos, sendo cada ano composto por dois semestres letivos, com disciplinas

⁴⁸A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 77).

obrigatórias, optativas, projetos integradores e estudos independentes. O curso de licenciatura em Pedagogia foi ofertado nos polos de apoio presencial dos municípios de Cavalcante, Acrelândia, Xapuri, Carinhanha, Alto Paraiso de Goiás, Brasileia e Goiás, localizados no Estado do Acre, Bahia e Goiás, contemplando a oferta de 270 vagas distribuídas entre os polos.

O Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia UAB//UnB (2011) foi elaborado em conformidade com os princípios estabelecidos pela legislação educacional referente à Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; a LDB n.º 9.394/96, que institui Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UAB/UnB (2011) deve contribuir com a missão da Faculdade de Educação da UnB de formar educadores capazes de intervir na realidade, buscando a plena realização individual e coletiva. O Curso de Pedagogia está estruturado de maneira que propicie: preocupação com a construção de uma identidade profissional ⁴⁹dos pedagogos; concepção de um programa de formação com a visão de educação permanente; articulação do ensino com a pesquisa e a extensão; ênfase na articulação da formação prático-teórica; estudo do trabalho educativo em sua complexidade e em suas múltiplas exigências e atenção prioritária às necessidades da população brasileira (UnB, 2011). Nesse sentido, “O egresso do curso será pedagogo com registro de professor/educador habilitado a trabalhar em ambientes escolares e não escolares” (UnB, 2011, p.10). Assim, são objetivos do curso:

1. Formar profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógicos para intervir nos mais diversos contextos socioculturais e organizacionais que requeiram sua competência;
2. Formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos;
3. Preparar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais;

⁴⁹Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constantes dos significados sociais, da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem as inovações porque prenes de sabres validos as necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, das análises sistemáticas das práticas luz das teorias existentes, da construção das novas teorias (Pimenta, 2000, p. 19).

4. Formar profissionais comprometidos com seu processo de autoeducação e de formação continuada (UnB, 2011, p.12)

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UAB/UnB (2011) considera que, com o conjunto de saberes e de saber fazer, o pedagogo se forma como profissional da educação com a capacidade de movimentar três dimensões básicas da educação: a dimensão da sala de aula em diferentes espaços no processo de ensino-aprendizagem; a dimensão do nível organizacional e institucional que envolve a escola ou a unidade de trabalho e de exercício profissional; e a dimensão do nível institucional social-histórico na formulação das políticas públicas sociais. (UnB 2011). Nesse viés, os componentes curriculares do curso se denominam a base docente na qual se apoia humana, científica e tecnicamente o professor no exercício de suas funções no magistério. A composição do projeto de formação do curso tem como base:

- 1) A **práxis**, com a vivência da prática educativa na sua concretude, alimentada, sobretudo pelos projetos;
- 2) A **formação pedagógica**, constituído pelos estudos das ciências pedagógicas: metodologias de língua materna, educação matemática, ciências naturais e ciências sociais, bem como arte-educação, organização do trabalho docente, processo de alfabetização e processos de administração da educação, permitindo o exercício das funções docentes em início de escolarização de crianças, jovens e adultos;
- 3) A **formação humana e cultural** ampla tendo como base as ciências da educação, que oferecem os marcos teórico-conceituais mais amplos, indispensáveis para interpretação e a elucidação das práticas educativas (pedagógicas e/ou político-administrativas), e permitem ao pedagogo a leitura e a interpretação do mundo onde exerce sua prática.
- 4). Finalmente, a síntese representada pelo **trabalho final de curso**, contribuirá para fechar o ciclo da formação inicial (UnB, 2011, p. 13).

O currículo do curso apresenta um tríptico conjunto de conteúdos denominado estudos, que também poderiam ser chamados de áreas, considerando o currículo destinado à formação em Pedagogia com a distinção da Pedagogia como prática social educativa e saber sobre essa prática. Nesse sentido, o currículo do curso está em consonância com as DCNS/2006, as quais apontam a docência como base do processo formativo, que compreende docência como ação educativa constituída por um processo pedagógico metódico e intencional. A docência se materializa nas práticas pedagógicas, que, por sua vez, contribuem com a construção do conhecimento, considerando:

A docência constitui-se é um campo de conhecimentos específicos que se configuram em configurados em quatro blocos de conteúdos: os conteúdos das diversas áreas do saber (das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes) e do ensino; os conteúdos didáticos pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da

atividade profissional; os conteúdos relacionados aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; os conteúdos ligados à explicitação dos sentidos da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. Esses saberes devem ser mobilizados articuladamente nos percursos de formação inicial e contínua (Pimenta; Anastasiou, 2014, p.79).

Nesse processo, é importante ressaltar que o currículo “é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 2009, p. 59). Ademais, o currículo⁵⁰ possui um caráter político, ideológico e filosófico, sendo “a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (Sacristán, 2000, p. 17).

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (Moreira Candau, 2008, p 18).

O Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia UAB/UnB (2011) propõe um currículo único do Curso de Pedagogia no ensino presencial e a distância. Considera também que a formação docente constitui a base da formação profissional, a alternância progressiva entre tempo na universidade e no mundo do trabalho e a formação inicial, que poderá ser complementada com um programa orgânico de formação continuada e permanentes de formação do profissional em exercício (UnB, 2011).

Sacristán (2013, p. 17) afirma que “O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender”. Nesse sentido, a estrutura curricular é organizada em cinco projetos ao longo do curso, integrando teoria e prática, e o estágio supervisionado culminando no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),

⁵⁰Em sua origem, currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem) (Sacristán, 2013, p. 16).

que “deverá ser o momento de síntese da formação inicial, indicando, ao mesmo tempo, o projeto profissional do formando e suas necessidades de formação continuada” (UnB, 2011, p. 23). O Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia UAB/UnB (2011) propõe um currículo único do Curso de Pedagogia no ensino presencial e a distância, considerando:

A composição do projeto de formação assenta-se sobre bases que conformam um conjunto orgânico de componentes curriculares, compreendendo a relação entre ensino, pesquisa e extensão com a construção teórico-prática dos conhecimentos no campo educativo. O que distingue a Educação a Distância da presencial, basicamente, é o modo de estruturação e operacionalização da oferta, o qual implica uma logística que envolve o trabalho coletivo e integrado de várias instâncias: pedagógica (currículo, disciplina, professores, tutores, coordenadores), tecnológica (ambiente virtual de aprendizagem, tecnologias e objetos de aprendizagem) e da UAB, na articulação entre Universidade, polo (município e Secretaria de Educação) e comunidade (estudantes e familiares). Ademais, há dois princípios fundamentais que orientam a implementação do projeto: a participação dos professores dos quadros da FE e a crença na convergência entre as modalidades presencial e a distância, num processo conjunto de renovação e aperfeiçoamento (Moraes; Rêses; Teles, 2018, p. 397).

Na apresentação do currículo do curso, utiliza-se o termo fluxo curricular para ressaltar o conceito de fluidez e de flexibilidade, em detrimento do uso do termo grade curricular. Na oferta a distância do curso de Pedagogia, o fluxo curricular teve alguns ajustes a fim de equilibrar a oferta dos projetos, a flexibilização e a temporalidade da oferta das disciplinas distribuídas nos três Núcleos/Dimensões Formadores. “Os núcleos não se completam em si mesmos, mas estão entrelaçados, sobretudo considerando os projetos como eixo estruturante do currículo de formação do pedagogo, que devem manter uma estreita articulação entre si” (UnB, 2011, p.17).

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 estabelece, em seu art. 6º, que a estrutura do curso de Pedagogia, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deve constituir-se de um núcleo de estudos básicos da área de formação, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, e um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular. Os núcleos devem possibilitar a articulação entre teoria e prática na formação docente, numa perspectiva interdisciplinar (Brasil, 2006).

No fluxo curricular do curso, são ofertadas as disciplinas obrigatórias e optativas e projetos integrados desde os primeiros semestres. A carga horária das disciplinas está relacionada ao sistema de crédito, no qual cada crédito equivale a 15 horas de aula. As

disciplinas de 60 horas equivalem a 4 créditos. O número de créditos de cada disciplina está definido no fluxo curricular do curso e disponibilizado no portal da UnB. Os somatórios dos créditos de cada disciplina indicam a duração de um curso. O quadro abaixo demonstra o fluxo curricular com a organização específica dos projetos e disciplinas obrigatórias e optativas ao longo do curso de Pedagogia UAB/UnB na oferta de 2013.

Quadro 16 - Fluxo Curricular do Curso de licenciatura em Pedagogia de Pedagogia UAB/UnB

Semestres	Disciplinas obrigatória e optativas
1º	Antropologia e educação, Perspectivas do Desenvolvimento Humano, Teorias da Educação, Investigação Filosófica Educação a Distância e Projeto 1.
2º	Organização da Educação Brasileira, História da Educação, Pesquisa em Educação 1, Socionomia, Psicodrama e Educação e Projeto 2.
3º	Psicologia da Educação, Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, Sociologia da Educação, Educando com Necessidades Educacionais Especiais e Educação de Adultos.
4º	Fundamentos da Educação Ambiental, Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE, Filosofia da Educação, Didática Fundamental e Introdução à Classe Hospitalar.
5º	Introdução à Classe Hospitalar, História da Educação Brasileira, Educação e Trabalho, Educação Matemática 1, Fundamentos da Arte na Educação e Projeto 3 - Fase 1.
6º	Ensino de Ciência e Tecnologia 1, Administração das Organizações Educativas, Educação Matemática 2, Educação Infantil e Projeto 3 – Fase 2.
7º	Processo de Alfabetização, Ensino de História, Identidade e Cidadania, Políticas Públicas de Educação, Planejamento Educacional e Projeto 4 – Fase 1.
8º	Avaliação das Organizações, Educativas Educação em Geografia, Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, Filosofia com Crianças e Projeto 4 – Fase 2.
9º	Educação das Relações Étnico-Raciais, Língua de Sinais Brasileiros, Orientação Vocacional Profissional, Gênero e Educação e Projeto 5 – Fase 1.
10º	Literatura e Educação, Psicologia Social na Educação e Projeto 5 – Fase 2, TFC
Estudos Independentes	

Fonte: UnB (2011, p. 20).

No fluxo curricular, os projetos integrados constituem o fio condutor de aprofundamento, e a escolha de atuação profissional pode constituir o trabalho final de curso. Os projetos consistem em “atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica, e tendo como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas acontecem” (UnB, 2011, p.17). Na formação pelos projetos, pretende-se possibilitar uma autêntica formação prático-teórica, baseada em pressupostos ontológicos e epistemológicos, e consolidação na ação-reflexão-ação. Além

disso, a dinâmica de projetos possibilita momentos de articulação entre a teoria e a prática no ensino, pesquisa e extensão, sendo desenvolvidos no âmbito das diferentes áreas temáticas, ao longo dos semestres, a partir do 1º semestre, tendo como culminância o Trabalho de Final de Curso (TCC).

No desenvolvimento das atividades do curso, serão realizados seminários interdisciplinares e Estudos Independentes que facultem aos acadêmicos a busca de enriquecimento de sua formação em diferentes ambientes, na valorização de atividades das quais os acadêmicos participam, como, “por exemplo, congressos, direção de organizações estudantis ou acadêmicas, organização de encontros de formação, monitorias, estágios diversos, estudos complementares participação em eventos científicos no seu campo de formação, entre outros” (UnB, 2011, p. 23). O documento não descreve a dinâmica de realização de atividades complementares do curso.

Na operacionalização do estágio supervisionado, é contemplada a prática de ensino prevista em lei. Esse estágio é sendo desenvolvido em duas etapas de 150 horas, na “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo contemplar também outras áreas específicas, como a gestão escolar e processos formativos em espaços não escolares” (UnB, 2011, p.14). Os acadêmicos que já atuam em sala de aula poderão computar horas referentes à prática docente durante a realização do estágio nas escolas. A Resolução CNE/CP n.º 1/2006, estabelece, em seu artigo 8º, inciso IV:

- IV - Estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
 - b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
 - c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
 - d) na Educação de Jovens e Adultos;
 - e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
 - f) em reuniões de formação pedagógica (Brasil, 2006, p. 5)

O Estágio Curricular oportuniza aos acadêmicos o exercício da atividade profissional na realidade em que atuará. Ademais, segundo Andrade (2010, p. 16), “deve possibilitar aos estudantes a realização de uma atividade teórico-prática, crítico-reflexiva, respaldada pelo referencial teórico e pelo conhecimento de uma realidade de atuação, devendo articular ensino, pesquisa e extensão”.

O Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia UAB/UnB (2011) considera que um dos desafios do fluxo curricular proposto no curso de licenciatura em Pedagogia é a formação para e pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação (TDICs) na oferta do curso na modalidade de Educação a Distância mediado pelas tecnologias. Essa formação deve possibilitar aos acadêmicos a compreensão do papel das tecnologias na evolução das sociedades e no processo de desenvolvimento cultural no mundo moderno. A metodologia do curso tem foco na interdisciplinaridade, autonomia e uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC). ”A formação de professores da Faculdade de Educação da UnB é pioneira na introdução das tecnologias da educação na formação de seus professores” (UnB, 2011, p. 39).

O curso de Pedagogia possibilita a vivência de situações de aprendizagem com o uso das tecnologias interativas on-line, favorecendo a flexibilização dos tempos e espaços propiciados pela modalidade de Educação a Distância. Na realização dos momentos a distância, utiliza-se a plataforma Moodle para mediação das atividades pedagógicas no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UAB/UnB. As atividades acadêmicas desenvolvidas nas áreas temáticas do curso visam possibilitar aos acadêmicos estudos disciplinares individuais ou em grupo, acompanhamento on-line sistemático pelo professor formador, com a colaboração dos professores mediadores, tutores, via plataforma Moodle, com a utilização de recursos tecnológicos nas disciplinas ofertadas (UnB, 2011).

As atividades propostas no AVA são realizadas com o acompanhamento dos docentes Formadores e Docentes Tutores a distância e presencial. As atividades síncronas e assíncronas são desenvolvidas em cada disciplina e disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem “Aprender2”, que é gerenciado pela equipe técnica do Cead. A utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem no curso possibilita aos acadêmicos “o acesso à informação por meio de materiais didáticos, assim como armazenamento e disponibilização de documentos (arquivos); a comunicação síncrona e assíncrona; o gerenciamento dos processos administrativos pedagógicos; produção de atividades individuais ou em grupo” (Pereira, 2007, p.05).

Nos momentos presenciais do curso, são realizados encontros presenciais agendados e as atividades práticas/oficinas, nos polos de apoio presencial. Com os cortes de verbas no financiamento da Capes, foi necessária a diminuição dos encontros presenciais, sendo adotado o uso da Web conferência como um meio mais econômico para dar continuidades às atividades presenciais nos polos de apoio presencial (Barrera, 2018).

A equipe multidisciplinar é composta pela Coordenação operacional EAD/DED, coordenação do curso, coordenação do polo, equipe de professores, equipe de tutores presenciais, equipe de tutores a distância e equipe técnico-administrativo. Na implementação do currículo, é imprescindível uma coordenação pedagógica diferenciada. Nesse sentido, a Coordenação do Curso de Pedagogia fundamenta o trabalho no modelo de gestão colegiada e em rede, estabelecendo os papéis desempenhados pelos atores nesse processo. Na oferta do Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, os recursos humanos desempenham um papel fundamental na operacionalização das atividades realizadas no Cead, no campus sede da UnB e polos de apoio presencial. Os recursos humanos que integram o sistema UAB na UnB são descritos no quadro abaixo.

Quadro 17 - Descrição dos Recursos Humanos da UAB/UnB

Atores	Principais Funções
Coordenador do curso	Acompanhar e avaliar todo o processo de execução do curso, coordenando e orientando os trabalhos de suas equipes.
Coordenador de Tutoria	Acompanhar a trajetória dos tutores, orientando atitudes e habilidades no exercício da tutoria.
Coordenador Pedagógico	Fortalecer as ações da Coordenação, acompanhar o desenvolvimento de disciplinas pelos professores autores e a revisão de disciplinas.
Professores autores / revisores	Planejamento e desenvolvimento das disciplinas do curso. Os professores revisores têm as mesmas responsabilidades dos professores autores, sendo os responsáveis por fazer a revisão de uma disciplina anteriormente oferecida no âmbito do curso.
Professores Supervisores	Acompanhar e apoiar as atividades dos tutores a distância e dos tutores presenciais no que concerne à sua disciplina. Acompanhar o desenvolvimento da disciplina em seus aspectos teórico-metodológicos e operacionais.
Professores Tutores a distância	Mediar o processo de ensino e aprendizagem em parceria com os professores da disciplina, tutores presenciais e coordenadores de Polos.
Equipe técnico-administrativa (Gestor e Secretário)	São atribuições do gestor: planejar e organizar o acompanhamento da oferta das disciplinas do curso no Sigra e no sistema Moodle e responder às demandas de coordenadores de polos. São atribuições do secretário: efetuar lançamento de oferta de disciplinas e matrícula de alunos no Sigra e auxiliar a coordenação do curso e gestora nas atividades operacionais.

Coordenador de Polo	Coordenar as atividades inerentes ao acompanhamento administrativo e acadêmico dos estudantes.
Professores Tutores Presenciais	Facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e orientar o uso dos instrumentos digitais mediadores da aprendizagem.

Fonte: Adaptado pela autora (UnB, 2011).

O Projeto acadêmico do curso de Pedagogia UAB/UnB (2011) contempla a capacitação dos atores envolvidos no processo por meio de realização de cursos de formação desenvolvidos pela Coordenação Operacional DEG/UnB, articulada com a Coordenação do Curso, em parceria com a Faculdade de Educação. São ofertados cursos específicos e eventos para a formação de professores formadores e revisores e professores tutores a distância e presencial, que recebem formação contínua para atuar na modalidade a distância.

O Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia UAB//UnB (2011) apresenta ainda a possibilidade de o professor-pedagogo complementar a formação inicial por meio de estudos com especificações da profissão: “administração, orientação educacional, educação de jovens e adultos, tecnólogo em educação, educação especial, educação infantil, educação ambiental, pedagogia empresarial e outras ênfases que podem vir a existir na Faculdade de Educação” (UnB, 2011, p. 23). Posteriormente, numa perspectiva de educação permanente, pode ainda realizar estudos em nível de pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*. Nessa perspectiva, “os pedagogos poderão enriquecer sua formação, numa perspectiva de formação ampliada e/ou de educação continuada e permanente, segundo os ditames de sua carreira profissional e as evoluções do mercado de trabalho no campo educacional” (UnB, 2011, p. 23).

Em relação à avaliação,⁵¹ o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia UAB/UnB (2011) destaca que “ a avaliação, inseparável e inserida no ato de aprender e ensinar, deve ser vista como uma construção ao longo de todo o processo, indissociável dos objetivos formulados e das estratégias adotadas” (UnB, 2011, p. 36). O processo avaliativo do curso contempla avaliações presenciais, autoavaliação e acompanhamento contínuo do curso e dos

⁵¹A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social (Dias Sobrinho, 2010, p. 195).

acadêmicos pelos professores formadores e professores tutores a distância, no Ambiente Virtual de aprendizagem, além de os professores tutores presenciais nos polos de apoio presencial localizados nos municípios de abrangência da UnB.

Os processos avaliativos propostos no Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia UAB//UnB (2011) apresentam uma tríplice dimensão: avaliação dos processos de aprendizagem presenciais e on-line, avaliação do curso no seu conjunto e avaliação institucional da Faculdade de Educação (FE) na qual ocorrem os processos formativos presenciais e a distância. Na avaliação da aprendizagem dos acadêmicos na modalidade a distância destacam-se dois pontos fundamentais: preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância e a recuperação do aluno nas disciplinas fora do fluxo da oferta regular de seu ingresso no curso (UnB, 2011).

A avaliação contempla o processo de aprendizagem que se complementa com a avaliação da gestão curricular e princípios norteadores do projeto pedagógico. A equipe de acompanhamento da Coordenação Operacional e a Coordenação do Curso serão responsáveis pelo monitoramento sistemático e permanente do curso, no atendimento às referências norteadoras do Sistema UAB e UnB. (UnB, 2011).

A avaliação institucional dos professores autores, coordenadores, tutores presenciais e a distância será realizada pela Universidade de Brasília e compreende o programa da disciplina (suficiência da carga horária, clareza da descrição de objetivos do programa, compatibilidade dos objetivos com a ementa, entre outros). Especificamente sobre o desempenho do professor e tutores, serão observados os itens relativos a domínio do conteúdo programático (adequação das atividades para o alcance da aprendizagem, integração entre teoria e aspectos da realidade, entre outros), auto-avaliação e satisfação com a disciplina e suporte a execução da disciplina (qualidade do material didático, do ambiente digital, entre outros. (UnB, 2011, p.38).

A avaliação institucional interna será realizada pela Universidade de Brasília (UnB, 2011). Nesse processo de avaliação, também será feita uma avaliação externa do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia a distância, com o objetivo de subsidiar a avaliação desse Curso na modalidade de Educação a Distância e presencial e avaliação institucional da Faculdade de Educação, em conformidade com as orientações da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Este, por sua vez, estabelece que a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino, as instalações físicas e a organização didático pedagógica do curso (Brasil, 2005).

A avaliação das instituições de Educação Superior “tem por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, respeitadas a diversidade e a especificidade das diferentes organizações acadêmicas (universidades, centros universitários, faculdades, centros de educação tecnológica) ” (Ristoff; Giolo, 2006, p. 200). Nesse contexto, Veiga (2019) ressalta a importância da ampliação da avaliação além da sala de aula, enfatizando a importância da avaliação institucional:

A ampliação dos níveis de avaliação para além da sala de aula e da aprendizagem dos estudantes, em especial a avaliação institucional, trouxe novas possibilidades ao desenvolvimento de escolas reflexivas. Assim, pensar em avaliação implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes, junto aos estudantes. Examinarmos mais perto esta questão (Veiga, 2019, p. 35).

Quanto aos recursos financeiros, a Fundação Universidade de Brasília (FUB), entidade executora e certificadora do Curso de Pedagogia a distância no âmbito do Programa UAB é responsável pela gestão e distribuição dos recursos provenientes do Ministério da Educação (MEC) e coordenação das atividades e fases das despesas referentes aos “processos de compras de material de consumo e prestação de serviços, contratações, processos de licitação, pagamentos a pessoas físicas e jurídicas, passagens e diárias, nacional e regional, relacionadas ao Curso” (UnB, 2011, p 39). Além dos recursos financeiros provenientes do MEC, na UnB, a oferta dos Cursos conta com recursos próprios da FUB, no que diz respeito à manutenção da estrutura física, tecnológica e de pessoal do quadro institucional (UnB, 2011).

Com a diminuição dos recursos financeiros disponibilizados pelo MEC no financiamento da oferta dos cursos na modalidade de Educação a Distância no âmbito do sistema UAB, no começo do ano de 2015, os recursos próprios da FUB foram essenciais para a continuidade dos cursos no cenário de restrição de orçamento que afetou a vigência dos cursos em andamento, inclusive com o impedimento da abertura de novos cursos. Em 8 de março de 2015, a Diretoria de Educação a Distância da Capes publicou novos parâmetros para o custeio de bolsas na gestão dos cursos vigentes. Nesse contexto, a UnB deixou de receber o apoio financeiro da Capes para a manutenção administrativa dos cursos.

A continuidade dos cursos de licenciatura, nos anos de 2013 e 2015, só foi possível mediante as articulações entre a Diretoria de Ensino de Graduação a Distância e o Decanato de Ensino de Graduação, que possibilitaram o custeio de alguns encontros presenciais que tiveram de ser reduzido e o pagamento dos colaboradores que atuavam na

parte administrativa dos cursos, realizando ações de secretaria acadêmica e ações de produção de materiais didáticos (Furtado, 2018).

Ao finalizar a análise do Projeto acadêmico do curso de Pedagogia UAB/UnB (2011), foi possível verificar que o projeto aprovado pelo Conselho da FE2, em 2011, vigente na oferta do curso, em 2013, apresenta a mesma estrutura do curso de Pedagogia presencial, com a atualização de dados e informações e adaptações necessárias às especificidades e requisitos da modalidade de Educação a Distância, atendendo aos pressupostos filosóficos, sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos da formação docente e diretrizes legais que norteiam a educação a distância no país. O documento estabelece relações entre educação, o mundo do trabalho e a sociedade, enfatizando o uso das tecnologias da comunicação e da informação no atendimento as novas demandas da sociedade do conhecimento. Apresenta ainda as concepções de formação, opções teóricas metodológicas e pressupostos para a formulação da proposta curricular e seus componentes.

A proposta de formação contemplada no Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia UAB//UnB (2011) aponta a base docente como fundamental no processo formativo dos pedagogos, tendo a Pedagogia como saber e prática social. Na apresentação do currículo, utiliza-se o termo fluxo curricular, e a proposta de formação pelos projetos constitui o diferencial. Os componentes curriculares do curso se denominam a base docente, na qual se apoia humana, científica e tecnicamente o professor no exercício de suas funções no magistério. Assim, o currículo do Curso de Pedagogia será único para ensino presencial e para a oferta a distância, com as adequações necessárias a EAD.

As metodologias e as estratégias de ensino utilizadas nos momentos presenciais e a distância, mediados pelas tecnologias, favorecem os processos de aprendizagem. No entanto, o documento não descreve detalhadamente as metodologias utilizadas nos momentos presenciais e a distância disponibilizadas. Ademais, o material didático não é descrito no documento, sendo enfatizadas as funções das equipes multidisciplinares. O processo avaliativo contempla a avaliação da aprendizagem, do curso e institucional, conforme diretrizes da legislação vigente. Quanto à avaliação do processo de aprendizagem, não são apresentadas com precisão as formas de organização das atividades avaliativas, seus critérios e instrumentos de avaliação, e o documento não apresenta também os dados referentes ao processo seletivo de ingresso no curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância.

O Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia UAB//UnB (2011) não contempla políticas e ações de assistência estudantil e política de acompanhamento de egresso. A

avaliação de egressos é um dos pontos prescritos no Sinaes (2004), que inclui os egressos como o importante indicador para a avaliação das Instituições de Ensino Superior e integra a 9ª dimensão, a Política de Atendimento aos Estudantes. Entretanto, faz-se necessário “desenvolver uma cultura de inserção do egresso na instituição universitária” (Brasil, 2015, p. 71). O acompanhamento de egressos é um instrumento importante para se compreender o perfil profissional dos graduados, aprimorar a qualidade do ensino e o fortalecimento das IES, com o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria das políticas institucionais que, por sua vez, visam à melhoria da qualidade dos cursos de graduação ofertados nas universidades (Lousada; Martins, 2005). Desse modo, é necessária a instituição de uma Política Institucional de Acompanhamento dos Egressos, considerando:

A política institucional garante mecanismo de acompanhamento de egressos, a atualização sistemática de informações a respeito da continuidade na vida acadêmica ou da inserção profissional, estudo comparativo entre a atuação do egresso e a formação recebida, subsidiando ações de melhoria relacionadas às demandas da sociedade e do mundo do trabalho, e promove outras ações reconhecidamente exitosas ou inovadoras (Brasil, 2017, p.18).

Os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores na modalidade de Educação a Distância devem valorizar as diferenças individuais e a realidade sociocultural dos acadêmicos. Ademais, precisam contemplar os princípios interdependentes da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a interdisciplinaridade do conhecimento, além de possibilitar aos futuros profissionais o acesso aos conhecimentos teóricos e práticos específicos ou da área de referência e conhecimentos pedagógicos, apoiados em componentes curriculares necessários ao exercício da docência na Educação Básica, no atendimento às novas demandas da sociedade num determinado contexto histórico, político, econômico e social.

4.2.2 A Formação de professores no Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia no âmbito do Sistema UAB na Universidade de Estadual de Montes Claros

Na elaboração do projeto pedagógico do curso de Pedagogia ofertada na modalidade de Educação a Distância nas universidades públicas, de acordo com Veiga (2010), a proposta de formação inicial de professores deve contemplar as dimensões pessoais da

profissão⁵² docente, valorizar os componentes da teoria e prática e a cultura profissional, o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão e estar marcada por um princípio de responsabilidade social. Nessa perspectiva, ao analisar a proposta de formação contemplada no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – modalidade a Distância da UAB/Unimontes (2013) – pode-se constatar que a formação inicial proposta tem como base os princípios e diretrizes definidas nas políticas públicas de formação de professores e demais legislação vigente.

O projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UAB/Unimontes (2013) apresenta em sua estrutura dados e histórico da instituição, histórico da Educação a Distância na Unimontes, identificação do curso, locais de oferta e duração do curso, justificativa, objetivos geral e específicos, perfil do egresso, campo de atuação, fundamentos básicos, metodologia, sistema de Educação a Distância, gestão e atribuições de funções, Sistema Tutorial, Material Didático, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), Organização Curricular, ementas das disciplinas, Processo Avaliativo e Processo Seletivo do Acadêmico e Formas de acesso. Esse projeto está em consonância com os princípios estabelecidos na legislação educacional referente à:

- Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país e fundamenta-se na seguinte legislação:
 - LDB n.º 9.394/96: Institui a Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
 - Resolução CNE/CP n.º 1/2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
 - Resolução CNE/CP n.º 2/2002: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.
 - Resolução CEE/MG n.º 447/2002: Dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior e altera dispositivos da Resolução CEE n.º 442, de 24 de abril de 2001.
 - Portaria n.º 1065 de 25/05/2006: Credencia a Universidade Estadual de Montes Claros para oferta de Educação à Distância (Unimontes, 2013, p. 40).

⁵² O conceito de profissão é o resultado de um marco sociocultural e ideológico que influi na prática laboral, já que as profissões são legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem. Não existe, portanto, uma única definição de profissão por se tratar de um conceito socialmente construído, que varia no âmbito das relações com as condições sociais e históricas de seu uso (Marcelo Garcia, 2010, p. 2).

O termo projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UAB//Unimontes será utilizado neste estudo no intuito de diferenciá-lo do curso de Pedagogia presencial ofertado nos campi universitários da Unimontes. No Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UAB/Unimontes (2013), a carga horária de 3.266 horas e 40 minutos foi distribuída entre os Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-culturais, Prática de Formação, Estágio Supervisionado, Atividades Acadêmico-científico Culturais e Trabalho de Conclusão de Curso, em conformidade com a Resolução CNE/CP n.º 1/2006. Esta estabelece, no art. 7º, que o curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo assim distribuída: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos (Brasil, 2006).

O curso será desenvolvido em oito períodos, sendo cada ano composto por dois semestres letivos. O curso foi ofertado nos polos de apoio presencial localizados nos municípios de Carlos Chagas, Janaúba, Januária, Pedra Azul, e Pompéu, contemplando 50 vagas por polo, totalizando 250 vagas. A implantação do Curso de licenciatura na modalidade de Educação a Distância na Unimontes atende às necessidades de formação em nível superior de uma parte da população de Minas Gerais que enfrenta desafios socioeconômicos e geográficos para frequentar a universidade.

De acordo com o projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UAB/Unimontes (2013), o objetivo geral do curso é formar professores para exercer funções de “magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais de Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Unimontes, 2013, p. 34). O pedagogo poderá, ainda, atuar no planejamento, executar e avaliar programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, como também em ambientes não escolares. O Colegiado do curso de Pedagogia, a partir de um trabalho coletivo, na definição do perfil profissiográfico, baseia-se nos seguintes princípios norteadores:

- competência técnica, humana e política para o exercício da docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de formação em que sejam necessários os conhecimentos pedagógicos;
- competência para o exercício da profissão, fundamentada nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética;

- competência para propor, realizar, analisar pesquisas e aplicar resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade de identificar e gerir elementos que possibilitem construir a qualidade na educação sistemática;
- sólida fundamentação teórico-metodológica, que possibilite a formação profissional para o desempenho dos diferentes papéis e funções de docência, gestão educacional, produção e difusão de conhecimentos a partir do projeto político e pedagógico das instituições escolares compreendendo o processo educativo em sua complexidade.
- compromisso com a luta pela justiça social, entendendo a importância e a legitimidade dos direitos das minorias, da diversidade, da multiculturalidade e da inclusão social;
- conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- desenvolvimento da pesquisa, da análise e da aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (Unimontes, 2013, p.36).

O pedagogo deve ser um profissional capaz de gerenciar processos educativos escolares, produzir e difundir conhecimentos pedagógicos e ter compromisso ético, social e político com a transformação da realidade na sociedade. ”O projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia objetiva uma sólida formação teórico-prática, que possa garantir a qualidade no exercício da profissão docente comprometida com a construção de uma sociedade democrática” (Unimontes, 2013, p. 33). A LDB n.º 9.394/96, no art.61, parágrafo único, estabelece:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009).

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009);

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009);

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei n.º 12.014, de 2009) (Brasil, 2006, p. 4).

Nesse sentido, “a formação do pedagogo exige múltiplos saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e da experiência, cuja construção envolve as dimensões atitudinais, conceituais, procedimentais e o domínio de conteúdos básicos e específicos, produzidos por diversas áreas do conhecimento” (Unimontes, 2013, p.16). Considera-se ainda que “a pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo

formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada” (Unimontes, 2013, p. 39).

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UAB/Unimontes (2013) ressalta que a formação do licenciado em Pedagogia⁵³ fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, tendo a docência como base. A palavra docência, em seu sentido etimológico, “tem suas raízes no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (Veiga, 2006, p. 468). Assim, pressupõe-se que o Curso de Pedagogia da Unimontes oferece formação para o exercício da docência, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

O perfil do egresso, no projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2013), contempla as competências e habilidades estabelecidas pela Resolução CNE/CP n.º 01/2006. O egresso deverá estar apto a atuar com ética; compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos; fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; trabalhar em espaços escolares e não escolares; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar; promover as relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; demonstrar consciência da diversidade; desenvolver trabalho em equipe; relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação; participar da gestão das instituições; realizar pesquisas sobre processos de ensinar e de aprender, propostas curriculares, organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, dentre outras (Brasil, 2006).

Consoante Almeida (2012, p. 81), a formação inicial nos cursos de licenciatura “compreende a intrínseca relação entre teoria e prática, adquire a capacidade de olhar para si, compreende o ensino e a aprendizagem como aspectos inter-relacionados e, finalmente, que ele concebe a ação docente como uma prática social viva, contextualizada e transformadora”. As contribuições teóricas dos diversos campos do conhecimento, articulados aos conteúdos de natureza prática, desenvolvidos no curso de Pedagogia, “propiciarão a formação de competências e habilidades técnicas, humanas e políticas, imprescindíveis ao exercício das atividades de docência em instituições de ensino” (Unimontes, 2013, p. 99). Os princípios que

⁵³ Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder (Unimontes, 2013, p. 39).

sustentam a formação e o perfil do licenciado em Pedagogia devem ser expressos por meio de duas dimensões:

- Dimensão epistemológica: que diz respeito à escolha e aos recortes teóricos metodológicos das áreas e disciplinas ligadas às ciências que integram o currículo.
- Dimensão profissionalizante: que, implicando a primeira, diz respeito aos suportes teórico-práticos que possibilitam uma compreensão do fazer do professor, em todas as suas relações sócias, políticas e culturais, e nas perspectivas da moral e da ética (Unimontes, 2013, p. 99).

A proposta curricular do curso de Pedagogia da UAB/Unimontes prevê novas possibilidades para a formação de professores, por meio da Educação a Distância, “baseada na dialética entre teoria e prática profissional, como momento de ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização dessa, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (Unimontes, 2013, p. 41). Além disso, o currículo tem como pressuposto a concepção de educação contínua e permanente: “Os princípios dinamizadores do currículo do curso são decorrentes não só das abordagens epistemológica e metodológica do curso, mas também do fato de que os cursistas/acadêmicos terão uma abordagem teórico/prática dos conteúdos trabalhados” (Unimontes, 2013, p. p.98). Ainda, o currículo proposto no curso visa favorecer “o desenvolvimento humano, político e sociocultural mais amplo, do ponto de vista da formação dos indivíduos, da sociedade e da cultura” (Unimontes, 2013, p. 24).

O currículo de formação profissional do pedagogo, para além de um eixo disciplinar relacionado ao seu campo de especialização científica ou técnica, precisa dispor de eixos complementares integrados, do campo antropológico, do campo sócio Histórico e do campo filosófico. Ou seja, o profissional da educação precisa sair da universidade com a compreensão lúcida da significação de sua existência, em razão de sua pertença à espécie humana, e das consequências dessa pertença, de sua inserção em determinada sociedade histórica, com seus vínculos e peculiaridades e dos recursos do conhecimento humano na construção de todas essas referências. (Severino, 2006, p. 69)

A organização curricular do curso de licenciatura em Pedagogia da UAB/Unimontes é composta pelo Eixo Transversal Educação, Ética e Cidadania, em torno do qual se articularão todas as disciplinas do Curso; por oito Eixos Integradores em cada período: a construção dos Saberes na Perspectiva Investigativa, a construção do conhecimento, numa visão psico-sócio histórico; a construção da cidadania, numa perspectiva psico-sociocultural; a construção coletiva de ensino-aprendizagem, mediada pelo sistema de ensino; as práticas

pedagógicas, numa visão crítica e participativa; gestão educativa e formação docente; gestão escolar, perspectivas e desafios e formação política em novas práticas.

Os núcleos devem possibilitar a articulação entre teoria e prática na formação docente, numa perspectiva interdisciplinar. A Organização Curricular Vertical do curso contempla três Núcleos de Dimensão Formadora: a Formação Humanística/Artística/Científica, referente ao Currículo Inicial Humanista: formação do pensamento crítico, autônomo e amplo; Organização do Processo Educativo, que trata da construção dos domínios, competências e habilidades necessárias à formação de um profissional que compreenda as relações e mediações decorrentes da organização social; Organização do Processo Social, que se relaciona à possibilidade de intervenção social – socioeducativas (Unimontes, 2013).

As disciplinas do curso são trabalhadas de forma interdisciplinar, com a integração da teoria e prática, visando à formação por competência, flexibilidade curricular e modularização. As disciplinas da matriz curricular são contempladas nos três Núcleos/Dimensões Formadores em cada período do curso:

Quadro 18 - Núcleos/Dimensões Formadores e disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia UAB/Unimontes

Núcleo	Disciplinas
O Núcleo/ Dimensão Formadora I- Estudos Básicos	Psicologia e Educação, Prática de Formação / Articulação, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil, Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa Aplicada a Educação infantil, Fundamentos e Metodologia da Sociedade Aplicados à Educação Infantil (História e Geografia), Fundamentos e Metodologia da Matemática Aplicada à Educação Infantil, Fundamentos e Metodologia das Ciências Aplicadas à Educação Infantil, Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I, Fundamentos e Metodologia da Matemática I, Fundamentos e Metodologia da História dos Anos Iniciais Ensino Fundamental Fundamentos e Metodologia da Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Fundamentos e Metodologia de Ciências dos Anos Iniciais Ensino Fundamenta, Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa II, Fundamentos e Metodologia da Matemática II, Fundamentos e Prática da Arte e Educação, Fundamentos e Metodologia da Educação Especial/Inclusiva, Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos, Fundamentos e Metodologia da Educação Física Escolar.
	Sociologia Geral, Antropologia e Educação, Filosofia da Educação, Língua Portuguesa, História da Educação, Educação e Sociedade,

Núcleo/ Dimensão Formadora II: Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Psicologia do Desenvolvimento, Tecnologia Aplicada à Educação, Elementos de Hipermídia e Multimídia Didática I, Psicologia da Aprendizagem, Currículo e Diversidade Cultural, Política Educacional Brasileira, Didática II, Estágio Curricular Supervisionado I: Docência na Educação Infantil, Gestão dos Sistemas e Instituições de Ensino, Gestão dos Processos Formativos em Espaços Escolares, Estágio Curricular Supervisionado II: Docência nos Anos, Iniciais do Ensino Fundamental, 4º e 5º ano, Estágio Curricular Supervisionado III: Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 4º e 5º ano, Gestão dos Processos Formativos em espaços não-escolares, Estágio Curricular Supervisionado IV: Docência na EJA, na Educação Especial, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação para as relações Inter étnicas e Disciplina Eletiva (Pedagogia Hospitalar; Pedagogia Empresarial; Pedagogia Carcerária; Pedagogia do Campo).
Núcleo/ Dimensão Formadora III - Estudos Integradores.	Introdução à EAD, Iniciação Científica, Pesquisa em Educação, I Pesquisa em Educação II Pesquisa Aplicada a Educação III / TCC, Pesquisa Aplicada a Educação IV / TCC e AACC

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (Unimontes, 2013, adaptado pela autora, 2025).

No processo de ressignificação da realidade, as atividades realizadas no curso de Pedagogia objetiva promover a articulação das disciplinas com Prática de Formação ao Estágio Curricular Supervisionado em processos de ação-reflexão-ação, visando à articulação entre a teoria e a prática e à construção de uma ação docente comprometida com a construção da interdisciplinaridade e da pesquisa. “A Prática de Formação deve estar vinculada aos conteúdos curriculares, com a articulação da teoria-prática, que ocorrerá do 1º aos 8º períodos do curso. A prática de formação estará sob a responsabilidade dos professores formadores, cuja disciplina contempla a dimensão prática” (Unimontes, 2013, p. 102). Considera-se também: “Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados” (Pimenta, 2012, p. 31).

A partir do 5º período, a prática de formação estará vinculada ao Estágio Curricular Supervisionado, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de atividades de “articulação entre a teoria e a prática, buscando superar a dicotomia aí existente, construindo uma relação dialética entre o fazer e o pensar, objetivando, assim, a construção de uma ação docente reflexiva e comprometida com a construção da interdisciplinaridade e da pesquisa” (Unimontes, 2013, p. 102). O estágio deve ser o eixo de todas as disciplinas do curso, considerando que “o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas

teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade” (Pimenta; Lima, 2008, p.45) ⁵⁴

O Estágio Curricular Supervisionado, com a carga horária total de 480 horas-aula, é um componente curricular obrigatório, sendo realizado a partir do 5º período do curso, sob a orientação pelo professor de estágio e acompanhado pelo tutor presencial. O cumprimento de um período do estágio será pré-requisito para estágio subsequente. O estágio contempla a etapa de observação e contextualização da Escola, co-participação docente, docência e observações gerais referentes às etapas realizadas nas escolas. Possibilita ainda a interação entre a universidade e escolas da Educação Básica, propiciando aos acadêmicos a inserção e vivência de experiências na escola campo.

Nos últimos períodos do curso, os acadêmicos devem elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC – Monografia), obrigatório, com temáticas na área de educação. “O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) consiste em uma atividade individual, acadêmica que estimula a produção científica por meio da pesquisa” (Unimontes, 2013, p. 84). No 8º período, o acadêmico deverá apresentar o TCC em banca, conforme Regulamento de Normatização de TCC elaborado pelo colegiado didático do curso.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância contempla ainda as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), que correspondem a 240 (duzentas e quarenta) horas, e podem ser cumpridas pelos acadêmicos durante o curso de graduação. A escolha das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais é de responsabilidade dos acadêmicos, tendo como finalidade o enriquecimento do currículo pleno do curso. Essas Atividades não estão vinculadas a uma disciplina específica do curso e deverão ser cumpridas pelos acadêmicos com as suas respectivas cargas horárias.

No desenvolvimento da estrutura curricular do curso de Pedagogia, serão utilizados os seguintes recursos didáticos: Módulos impressos por período, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Videoconferências, Encontros Presenciais e Sistema de Acompanhamento ao Acadêmico a Distância (tutoria presencial e a distância). Além dos recursos didáticos, os recursos humanos são fundamentais na garantia de uma educação de qualidade, nesse sentido, a coordenação da UAB na Unimontes ofertou cursos de capacitação para os atores envolvidos

⁵⁴O estágio é considerado uma atividade teórico e prática de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, é no contexto escolar da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá, então é necessária uma verdadeira intervenção para ocorrer, de fato, a consolidação da aprendizagem na prática. (Pimenta; Lima, 2012, p.43)

no processo, de forma articulada com a Coordenação dos Cursos e dos polos. Os recursos humanos que integram o sistema UAB na Unimontes são descritos no quadro abaixo:

Quadro 19 - Descrição dos Recursos Humanos da UAB/Unimontes

Equipe	Integrantes	Funções
Coordenação Geral da UAB na Unimontes (indicação pelo Reitor)	Coordenador Coordenador-Adjunto	Articular, na Unimontes, do ponto de vista acadêmico, a operacionalização dos cursos/polos.
Coordenação do Curso	Coordenador indicado pelo Colegiado Didático do Curso.	Articular, na Unimontes, do ponto de vista acadêmico, a operacionalização específica do curso e polos.
Multidisciplinar: Produção de Material Didático	Professor Conteudista Designer instrucional Revisor de língua portuguesa.	Responsáveis pela elaboração do Material Didático (impresso, web, vídeo) e avaliações.
Multidisciplinar: Avaliação	Professor Especialista	Acompanhar a avaliação discente, docente e Projeto Político Pedagógico e Institucional, relativo aos cursos oferecidos pela Unimontes no âmbito da UAB.
Multidisciplinar: Tutoria	Tutores a Distância	Dar assistência aos professores/formadores, orientar os tutores presenciais e os acadêmicos.
	Tutores Presenciais	- Acompanhar e orientar os acadêmicos do curso, no polo de apoio presencial; - realizar as atividades da Fase Presencial Intensiva; - aplicar as avaliações on-line (AO) e as avaliações semestrais (AS); - orientar e acompanhar as atividades de estágio, TCC e AACC.
Multidisciplinar docente	Professor Docente	Responsável pelo planejamento, realização e avaliação da disciplina, sob sua responsabilidade.
Suporte	Diagramador Jornalista Web designer Web development	Responsáveis pela adequação do Material Didático do curso às mídias: material impresso, web e vídeo.

Fonte: Guia do acadêmico/Curso de Pedagogia-Unimontes (2008, p. 210).

Os recursos humanos que integram o sistema UAB na Unimontes são compostos pela Coordenação Geral da UAB, Coordenação do Curso, equipe Multidisciplinar de

Produção de Material Didático, Avaliação, Tutoria e suporte. As estratégias didáticas e pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem são planejadas numa perspectiva crítica, na realização das atividades desenvolvidas nos momentos presenciais e a distância. A metodologia proposta visa à articulação entre teoria e prática, com base na interdisciplinaridade e na construção coletiva do conhecimento. Nesse processo, são realizadas, nos polos de apoio presencial, encontros presenciais para atividades práticas, avaliações e atividades síncronas e assíncronas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A utilização das TDICs nos cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância redefine os papéis dos professores e os comportamentos dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Valente (2013), as TDICs referem-se a qualquer equipamento eletrônico que se conecte a internet que possibilite a ampliação das possibilidades de comunicabilidade de seus usuários.

Os momentos presenciais, realizados por meio de encontros presenciais e seminários temáticos, são desenvolvidos por meio da tecnologia de transmissão via satélite nos polos de apoio presencial. As aulas são ministradas via videoconferências, em tempo real, com a interação ao vivo dos acadêmicos por intermédio do Portal Cead. As tele aulas são produzidas em estúdio, no Cead/Unimontes, pelo docente formador responsável pelas disciplinas, e são centradas na exposição e discussão dos conteúdos a partir dos textos de referências do caderno didático e no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Além disso, são transmitidas ao vivo, com o objetivo de promover interatividade entre docente formador/aluno nos polos de apoio presencial, visando à formação profissional dos acadêmicos (Unimontes, 2013).

Em alguns casos, são utilizadas as teleconferências, que têm como característica a comunicação assíncrona, que não interagem em tempo real. Para transmissão das aulas, são utilizadas ferramentas que possibilitem a interação por meio dos recursos: videoconferência com até sete polos simultâneos, enquete, lousa digital, compartilhamento de aplicativos e *chat*. Todas as interatividades serão mediadas pelo docente e tutor presencial. As mudanças na dinâmica dos momentos presenciais nos Polos de Apoio Presencial, na segunda oferta dos cursos de licenciatura na Unimontes, no período de 2013 a 2018, ocorreram mediante a diminuição de investimentos da Capes no financiamento dos cursos ofertados pelo Sistema UAB nas universidades públicas, com a restrição do orçamento no custeio das diárias, bolsas, prestação de serviços, compra de material de consumo e de equipamentos. Diante desse

cenário, a web conferência foi o meio empregado para a continuidade das atividades presenciais nos polos de apoio presencial.

Os momentos a distância do Curso de Pedagogia UAB/Unimontes (2013) foram realizados por meio de atividades complementares (atividades autoinstrutivas e atividades supervisionadas) que contaram com reflexões dos conteúdos abordados nos cadernos didáticos, orientações para o desenvolvimento de pesquisas, leituras complementares, trabalhos individuais e em grupo e atividades avaliativas disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, o que possibilitou o acesso aos conteúdos e a realização de atividades síncronas e assíncronas, com as atividades realizadas por meio do acompanhamento dos docentes formadores e docentes Tutores (Unimontes, 2013). O Ambiente Virtual de Aprendizagem possibilita “o acesso à informação por meio de materiais didáticos, assim como armazenamento e disponibilização de documentos (arquivos); a comunicação síncrona e assíncrona; o gerenciamento dos processos administrativos pedagógicos; produção de atividades individuais ou em grupo” (Pereira, 2007, p. 5).

A Unimontes utiliza o *Moodle* devidamente personalizado para as necessidades dos cursos. Na sala virtual das disciplinas no AVA são disponibilizados os recursos e as atividades propostas, como: caderno didático, cronograma, plano de ensino, fóruns de notícias e de apresentação. O *Moodle* permite aos acadêmicos postar vários tipos de trabalhos, desenvolver documentação, pesquisas, responder a questionários e participar da criação colaborativa de documentos (Mill; Torres, 2013). Dentre as atividades que o professor formador pode disponibilizar na sala virtual da disciplina no AVA destaca-se:

- O Chat - É uma atividade de bate-papo em que os alunos, tutores e professores estabelecem uma comunicação por escrito e on-line;
- Escolha - São enquetes que servem para pesquisas de opinião ou votações. Para manifestar sua opinião sobre determinado assunto;
- Fórum - Permite que os participantes interajam para tratar de assuntos diversos, relacionados aos conteúdos programáticos da disciplina;
- Glossário - Atividade que permite que os participantes criem e atualizem uma lista de definições como em um dicionário;
- Tarefa - Consiste na descrição ou na apresentação de uma atividade desenvolvida pelo acadêmico, que pode ser digitada no próprio AVA ou enviada em formato digital ao professor formador do curso, utilizando a plataforma. O link pode contemplar as

tarefas: Texto on-line, cujo acadêmico tem acesso ao editor do ambiente e desenvolve a tarefa on-line, e a tarefa Envio de arquivo único, que permite que cada participante envie um ou mais arquivos de qualquer extensão e

- *Wiki* - Permite aos participantes de um curso uma interação colaborativa, de modo que possam construir coletivamente um determinado conteúdo (Mill, Torres, 2013).

O projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UAB/Unimontes (2013) ressalta que, no atendimento às especificidades do público-alvo e na organização do próprio projeto pedagógico, as interações essenciais, no processo de aprendizagem, nos momentos presenciais e a distância, mediadas pela tecnologia, serão oportunizadas por uma “infraestrutura que inclui: coordenação do curso, coordenação de tutoria, docentes tutores virtuais e docentes tutores presenciais, serviços de secretaria, suporte técnico e suporte operacional” (Unimontes, 2013, p, 67).

O Cead/Unimontes coordena o Sistema de Tutoria provendo uma infraestrutura de atendimento aos cursistas/acadêmicos com o acompanhamento presencial e a distância, em cada disciplina, realizado por uma equipe de docentes tutores, por telefone, e-mail e suporte on-line. A tutoria presencial é realizada nos Polos de Apoio Presencial, com encontros periódicos de suporte pedagógico. Já a tutoria virtual é realizada por meio da internet. Os acadêmicos são acompanhados a distância, em cada disciplina, pelo docente tutor virtual. O projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UAB/Unimontes (2013) prevê a capacitação dos profissionais envolvidos em todo o processo.

Em relação à avaliação educacional, o projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UAB/Unimontes (2013) contempla a avaliação da aprendizagem e avaliação institucional em consonância com as políticas externas de avaliação. Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância (2007) ressaltam duas dimensões que devem ser contempladas na proposta de avaliação de um projeto de educação a distância: “a) a que diz respeito ao processo de aprendizagem; b) a que se refere à avaliação institucional” (Brasil, 2007, p. 7).

A avaliação da aprendizagem é um instrumento fundamental para as ações de planejamento e de reorganização do trabalho pedagógico, de modo processual, baseada em atividades individuais e coletivas, prevalecendo os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, processando-se de forma contínua no decorrer do curso. A avaliação caracteriza-se pelo envolvimento docente e discente, buscando a interdependência das modalidades diagnóstica, formativa e somativa. “A avaliação será entendida como um

processo de acompanhamento do cursista/acadêmico em seu aprendizado, servindo também para reorientar o processo de ensino e de aprendizagem” (Unimontes, 2013, p. 77). Ademais, a avaliação da aprendizagem contempla a participação individual e coletiva dos acadêmicos com a leitura dos materiais indicados, a resolução das atividades autoinstrutivas propostas no caderno didático, a resolução das atividades supervisionadas, avaliação on-line, avaliação final individual – escrita e sem consulta (Unimontes, 2013, p. 79).

Na avaliação da aprendizagem nas disciplinas, no primeiro momento, são realizadas a distância, com registros no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Em um segundo nível, as avaliações ocorrem de forma presencial, sob a responsabilidade dos docentes responsáveis pelas disciplinas, considerando que “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória, nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva” (Luckesi, 2009, p. 172). Além do aproveitamento de 70% (setenta por cento) para a aprovação em cada disciplina, os acadêmicos precisam cumprir 75% (setenta e cinco por cento) de frequência nas atividades didáticas oficiais e programadas.

Quanto à Avaliação Institucional, a Unimontes utiliza, nos cursos de licenciatura, os instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, compostos por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes; Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, conforme calendários estabelecidos pelo Ministério da Educação; e a participação anual dos professores e alunos no Censo da Educação Superior e no processo de Autoavaliação da Unimontes. (Brasil, 2004). Nesse contexto, Veiga (2019) ressalta a importância da ampliação da avaliação além da sala de aula, enfatizando a necessidade da avaliação institucional:

A ampliação dos níveis de avaliação para além da sala de aula e da aprendizagem dos estudantes, em especial a avaliação institucional, trouxe novas possibilidades ao desenvolvimento de escolas reflexivas. Assim, pensar em avaliação implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes, junto aos estudantes. Examinarmos mais perto esta questão (Veiga, 2019, p. 35).

Além do Sinaes, a coordenação do curso adota a autoavaliação em cada período do curso, contemplando o desempenho dos docentes formadores, docentes tutores e

acadêmicos, o material didático, a infraestrutura de suporte tecnológico e científico e as instalações físicas dos Polos de apoio presencial. “Internamente o curso será também avaliado por docentes cursistas/acadêmicos, pessoal técnico-administrativo e pela Comissão Própria de Avaliação – CPA” (Unimontes, 2013, p. 83). A avaliação externa da instituição “envolverá a comunidade local nos polos de apoio presencial, os órgãos ou instituições responsáveis pela gestão do curso e a comunidade acadêmica, por meio de instrumentos específicos” (Unimontes, 2013, p. 82). As avaliações externas exercem influências na organização do curso se for considerado que os resultados obtidos são utilizados no processo de tomadas de decisões pelos órgãos colegiados em busca da melhoria da qualidade da educação no Ensino Superior.

Quanto ao material didático utilizado no curso, estes constituem um elemento mediador entre os acadêmicos, os docentes formadores e tutores e o conteúdo a ser aprendido. “No Cead/Unimontes, os materiais didáticos serão ‘fios condutores’ no processo de ensino e aprendizagem, pois serão elaborados com foco nas necessidades dos cursistas/acadêmicos, que estarão estudando e aprendendo a distância” (Unimontes, 2013, p. 71). Os materiais didáticos visam oportunizar a autonomia, dialogicidade e interatividade por meio da utilização de diversas linguagens.

O material didático pedagógico é produzido pelos docentes autores e disponibilizado pela parceria com a Universidade Aberta do Brasil, em diferentes formatos e suportes (impresso e digital). Os arquivos digitalizados dos materiais ficam disponíveis no AVA, sendo disponibilizadas ainda outras mídias educacionais, dentre elas: tutoriais on-line, vídeos, animações e simulações. Cada disciplina do curso tem um caderno didático, acompanhado de um Guia Didático da Disciplina. Esse material configura-se como um conjunto de mídias – impresso, audiovisual e informático. O material didático pode ser impresso, audiovisuais, multimídia, on-line, além de videoconferências transmitidas nos encontros presenciais nos polos de apoio presencial (Unimontes, 2013).

Quanto ao processo seletivo dos acadêmicos e formas de acesso, O PPC define que o acesso ao curso de licenciatura na modalidade a distância seguirá os modelos vigentes para o ingresso nos cursos de licenciatura presenciais da Unimontes, com base nos determinantes legais do acesso à educação superior nas universidades. O processo de seleção dos acadêmicos no Sistema UAB na Unimontes faculta aos candidatos realizarem a inscrição por meio do Sistema de Reserva de Vagas (Afrodescendente carente (ADC), Egresso da escola pública carente (EEPC); Portador de deficiência e Indígena (PD/I), Plano Nacional de

Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e Sistema Universal, na articulação de políticas públicas de democratização do Ensino Superior e formação de professores.

A análise do projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UAB/Unimontes (2013) possibilitou a compreensão da proposta de formação inicial de professores, a dinâmica e a estrutura de funcionamento do curso ofertado na modalidade de Educação a Distância. Pode-se constatar que a formação proposta no PPC tem a docência como base, fundamentada no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, sendo ponto central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino. O currículo do curso contempla os princípios e diretrizes definidas nas políticas públicas de formação de professores e os pressupostos filosóficos, sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos que permeiam a formação docente.

Nas disciplinas do curso, são propostos momentos presenciais e a distância mediadas pelas tecnologias, com a realização de atividades, nos polos de apoio presencial, e atividades síncronas e assíncronas, no Ambiente Virtual de Aprendizagem, com o acompanhamento de professores formadores e tutores. A avaliação da aprendizagem é concebida de forma contínua e cumulativa, com funções diagnóstica, formativa e somativa no processo ensino-aprendizagem. Assim, o processo avaliativo contempla a avaliação da aprendizagem, descrevendo as formas de organização das atividades, do curso e institucional.

No entanto, o projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia da UAB/Unimontes (2013) não contempla política e ações de assistência estudantil (auxílio moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, creche, dentre outras) e política de acompanhamento dos egressos após a conclusão do curso. O acompanhamento ao egresso, após a conclusão do curso, deve ocorrer levando-se em conta a trajetória profissional e a articulação dos conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica na universidade.

As instituições de Ensino Superior precisam conhecer o perfil dos egressos, a sua avaliação quanto à formação acadêmica e a trajetória profissional após a conclusão do curso, verificando a adequação da formação recebida às demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, torna-se fundamental a proposição de políticas de acompanhamento dos egressos nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura ofertado na modalidade Educação a Distância nas universidades brasileiras.

5 O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA: AS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNB E NA UNIMONTES

Neste capítulo, apresenta-se a análise e discussão dos dados coletados a partir do questionário aplicado aos egressos do curso de licenciatura em Pedagogia ofertado pelo sistema UAB, no período de 2013 a 2018, na UnB e na Unimontes, com o objetivo de analisar as contribuições do Sistema UAB na formação inicial e no desenvolvimento profissional docente. Dessa forma, são retratados os dados referentes ao perfil sócio demográfico dos egressos e suas percepções quanto à formação inicial na modalidade de Educação a Distância, satisfação com o curso, relações estabelecidas entre a formação inicial e a trajetória profissional, inserção no mercado de trabalho e atuação profissional no campo de formação nas escolas de Educação Básica após a conclusão do curso.

5.1 As contribuições do Sistema Universidade Aberta do Brasil na formação e desenvolvimento profissional docente

O Ensino Superior é um direito que deve ser garantido à população, com situação socioeconômica desfavorável e excluída do sistema educacional, por meio de políticas públicas de democratização do Ensino Superior adotadas pelo Estado, garantindo o acesso a uma educação de qualidade, capaz de promover a inclusão e emancipação social da população. Dias Sobrinho (2008, p. 195) considera que “A educação superior é instrumento de aprofundamento e fortalecimento da autonomia pessoal, da emancipação do sujeito, mediante as relações com os valores, o conhecimento, a crítica, a reflexão, o exercício político da participação na vida da sociedade”. A LDB n.º 9.394/96 estabelece que uma das finalidades do Ensino Superior é a formação de diplomados aptos para inserção em setores profissionais nas diferentes áreas de conhecimento na sociedade (Brasil, 1996).

Lousada e Martins (2005, p. 74) asseguram que as universidades têm como uma das finalidades “inserir na sociedade diplomados aptos para o exercício profissional, deve ela ter retorno quanto à qualidade desses profissionais que vem formando, principalmente no que diz respeito à qualificação para o trabalho.”. No acompanhamento do alcance da finalidade do Ensino Superior de inserir na sociedade diplomados aptos para o exercício profissional, faz-se necessária a adoção de políticas de acompanhamento de egressos dos cursos de graduação

ofertados nas universidades públicas com o objetivo de obter informações quanto à formação ofertada nas IES e as correlações com a inserção e atuação profissional dos egressos no mercado de trabalho.⁵⁵

Nesse sentido, a amostra da pesquisa contempla egressos do Curso de Pedagogia ofertado pelo sistema UAB na modalidade de Educação a Distância, no período 2013 a 2018, nos polos de apoio presencial da Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Montes Claros, como apontam Cunha *et. al.* (2019b, p. 40), “As pesquisas sobre egressos fazem sentido para retornar aos cursos questões sobre os percursos da formação inicial, articulando melhor os saberes adquiridos e desempenho profissional em situações diversas, o que exige pensar a formação profissional”.

Neste estudo, como instrumento de coleta de dados, foi utilizado o questionário com o objetivo de analisar as percepções dos egressos sobre a formação recebida no curso e a adequação da formação com as exigências para inserção e atuação dos egressos no mercado de trabalho. Sob essa perspectiva, o questionário é composto por questões de múltipla escolha e questões abertas, que possibilitam o registro de comentários do pesquisado, com exposição de opinião sobre o tema. Ele é constituído por 30 questões, que foram subdivididas em vinte fechadas, com algumas justificativas entre elas; e, mais dez questões abertas. A tabulação das respostas fechadas do questionário se apresenta em forma de quadros, gráficos e tabelas e as respostas abertas são apresentadas uma abaixo da outra com a identificação anônima dos egressos.

Na aplicação dos questionários, via correio eletrônico, houve baixa taxa de retorno, totalizando quinze participantes na pesquisa, sendo oito questionários respondidos pelos egressos da UnB e sete da Unimontes. Os dados obtidos no questionário são apresentados como um elemento suplementar da pesquisa, considerando que a baixa devolutiva também se constitui um dado relevante na pesquisa. Assim, alguns dados do questionário serão apresentados em valores absolutos que representam o quantitativo de egressos respondentes, a fim de preservar a precisão e evitar inferências estatísticas na pesquisa.

⁵⁵A universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 49).

Os dados obtidos no questionário são organizados em quatro subcategorias: o perfil do sociodemográfico dos egressos; o nível de escolaridade que contempla os percursos da formação, incluindo a formação anterior, durante e a posterior ao curso de licenciatura em Pedagogia a distância; as atividades econômicas dos egressos que apresentam a trajetória profissional após a conclusão do curso; as percepções dos egressos quanto à dinâmica e estrutura de funcionamento do curso e satisfação dos egressos quanto à formação recebida e vinculação profissional no mercado de trabalho.

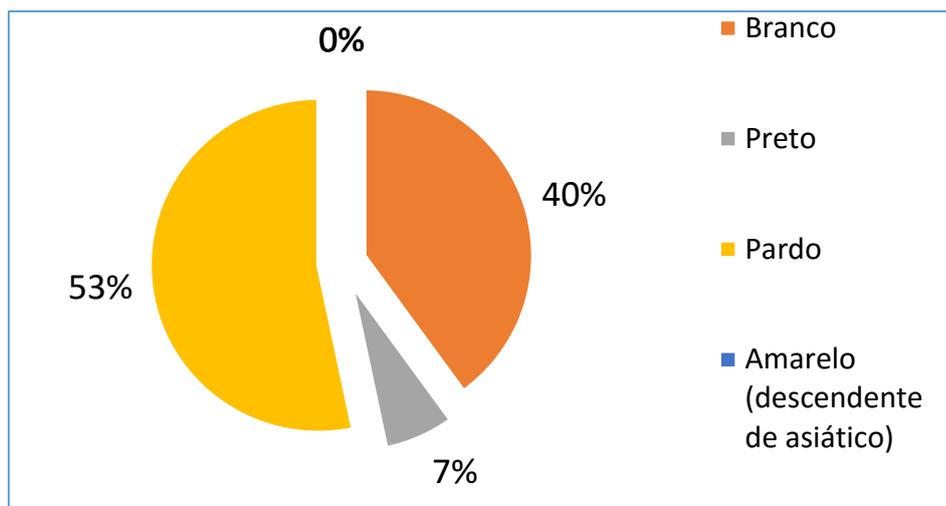
Para preservação da identidade dos participantes da pesquisa, na apresentação dos dados obtidos no questionário, os egressos da UnB foram identificados com as letras “EB” e os egressos da Unimontes com as letras “EM”, acrescido do número do questionário, seguindo ordem alfanumérica crescente, “E1” que significa Egresso 1 até finalizar com o “E15”. A seguir, apresenta-se a análise e interpretação dos dados.

5.1.2 O perfil sociodemográfico dos egressos do Curso de licenciatura em Pedagogia do Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB na Unimontes e na UnB

As questões referentes aos dados de identificação dos egressos do Curso de Pedagogia da UAB/Unimontes e UnB demonstram que treze egressos participantes da pesquisa são do sexo feminino e dois do sexo masculino, o que denota a predominância do sexo feminino no curso. Esses dados estão em consonância com o Censo da Educação Superior (2017), que afirma que as mulheres constituem 61,1% dos concluintes dos cursos de graduação (Brasil, 2018).

Em relação à faixa etária, os egressos estão entre 29 e 60 anos. Quanto à Cor/Raça, observa-se, que oito se autodeclararam pardos, seis egressos brancos e um como preto. Não é contabilizado nenhum amarelo e indígena, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 5 - Cor/Raça



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Os egressos da UAB/UnB residem em municípios localizados em diversas regiões do país, dentre eles: Cavalcante, Aparecida de Goiânia, Alto Paraíso de Goiás, Brasília e Ceilândia nos estados do Acre, Bahia e Goiás e DF. Enquanto os egressos da UAB/Unimontes residem em municípios localizados no estado de Minas Gerais: Uberlândia, Januária, Medina, Pedra Azul e Januária. O Sistema UAB tem favorecido a democratização e interiorização do acesso ao Ensino Superior, em consonância com o seu objetivo de ampliar o acesso à educação superior gratuita e reduzir as desigualdades de oferta desse ensino entre as diferentes regiões do país (Brasil, 2006).

O Sistema UAB tem se tornado cada vez mais uma política pública de Educação a Distância viável no atendimento a demanda de democratização do ensino superior em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Concomitantemente, possibilita o acesso dos grupos excluídos historicamente dos processos educacionais em regiões próximas aos centros universitários, com o aumento de número de vagas nas universidades públicas e elevação do nível de escolaridade.

5.1.3 Nível de escolaridade dos egressos do Curso de licenciatura em Pedagogia do Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB na Unimontes e UnB

A articulação das políticas públicas de democratização do Ensino Superior e formação de professores – dentre eles: o Sistema UAB, o Sistema de Reserva de Vagas e o Parfor – tem possibilitado o acesso da população em diversas a regiões do país ao Ensino Superior, com a ampliação das possibilidades de ingresso nos cursos de licenciatura na

modalidade de Educação a distância na UnB e na Unimontes. Esse fator cumpre os objetivos do Sistema UAB de ampliar o acesso ao Ensino Superior público; reduzir as desigualdades de oferta de Ensino Superior entre as diferentes regiões do país e oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (Brasil, 2006), visando à garantia o direito de todos ao acesso ao ensino superior.

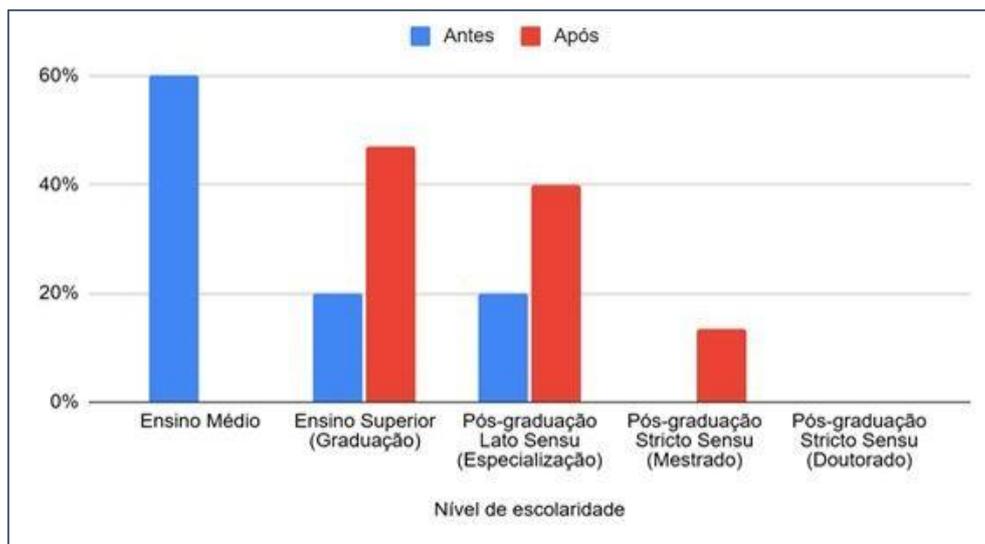
Na perspectiva de democratização do acesso ao Ensino Superior, os cursos de licenciatura ofertados pelo sistema UAB na UnB e Unimontes são regidos por processos seletivos que contemplam as modalidades de ingresso por meio do Sistema de Reserva de Vagas, Parfor e Sistema Universal. A partir dos dados do questionário, pode-se verificar que todos os egressos participantes da pesquisa foram aprovados no processo seletivo do ano letivo de 2013 na categoria Sistema Universal.

O sistema UAB possibilitou aos egressos a realização do curso de Pedagogia a distância nos polos de apoio presencial localizados em municípios onde residiam ou próximos ao município de residência. Do total analisado, oito egressos realizaram o curso nos polos de abrangência da UnB nos municípios de Cavalcante, Alto Paraíso e Goiás, localizados no Estado de Goiás. Enquanto sete realizaram o curso nos polos de abrangência da Unimontes nos municípios de Janaúba, Januária e Pedra Azul localizados no Estado de Minas Gerais.

Os egressos participantes da pesquisa matriculados nos polos de apoio presencial da UAB/UnB cursaram a graduação de Licenciatura em Pedagogia a distância ofertada pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, porém um dos participantes não concluiu o curso, enquanto todos os outros concluíram no ano de 2017. Na UnB, o curso de Pedagogia foi realizado no decorrer de dez semestres letivos; e, na Unimontes, o curso de Pedagogia foi desenvolvido oito períodos, sendo cada ano composto por dois semestres letivos.

Em relação ao nível de escolaridade dos egressos, os dados demonstram que, ao ingressarem no Ensino Superior a distância, nove egressos possuíam o Ensino Médio, três Ensino Superior – Graduação – e três Pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização). Após a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia, pode-se verificar que sete dos egressos possuem o Ensino Superior (Graduação), seis Pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização) e dois egressos Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado), conforme gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Comparativo do nível de escolaridade dos egressos antes e após a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia a distância na UnB e Unimontes



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

O aumento do nível de escolaridade traz em si a possibilidade de maior inserção no mercado de trabalho e empregabilidade, aliada à progressão na carreira, emancipação e participação dos sujeitos no desenvolvimento da sociedade. Os dados demonstram ainda que a maioria dos egressos optou por dar prosseguimento aos estudos em nível de Pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização) e Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) com o objetivo de ampliar os conhecimentos e habilidades em áreas específicas ou em áreas relacionadas ao curso de graduação.

A Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada enfatiza que a formação continuada envolve a concepção de desenvolvimento profissional docente do magistério. Estabelece, no art. 16, que “A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores” (Brasil, 2015, p.13). Ademais, Dourado (2015) afirma que a formação continuada

deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério (Dourado, 2015, p. 313).

As políticas públicas de formação de professores devem contemplar a formação inicial de professores em nível superior e formação continuada, possibilitando a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 13). Isso visa garantir o acesso aos conhecimentos necessários à progressão de carreira e a estudos posteriores em nível de pós-graduação em diferentes modalidades de ensino, considerando que a elevação do nível de escolaridade dos egressos reflete a melhoria da qualidade de vida, inserção no mercado de trabalho, aumento de renda e melhoria das condições de carreira e trabalho em diversos setores de conhecimento da sociedade.

5.1.4 Atividades econômicas dos egressos do curso de licenciatura em Pedagogia do Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB na UnB e na Unimontes

A educação, na sociedade capitalista, pautada nas políticas neoliberais, visa ao atendimento de formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Isso ocorre devido às novas demandas da sociedade com o advento da globalização da economia mediante o desenvolvimento técnico e tecnológico dos meios e modos de produção, que provocou expressivas mudanças no perfil dos trabalhadores em todos os setores econômicos e na educação. (Prete, 2011).

Antunes (2001) assegura que a educação e o trabalho são práticas sociais que promovem a formação dos cidadãos para a vida em sociedade, fazem parte do modo de produção da existência humana a partir das relações do homem com a natureza e com os demais homens, em determinados contextos históricos e culturais. Nesse processo, é importante considerar que “a direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 3).

As universidades devem desempenhar o seu papel na emancipação da sociedade e mediação entre a formação profissional dos diplomados e as relações com o mundo do trabalho. Melo (2018, p. 67) pontua que a “Educação Superior está diretamente vinculada à conjuntura social mais ampla, que determina, mas também é determinada pela práxis dos sujeitos, ou seja, não é possível compreender a universidade fora da realidade concreta na qual está inserida, mas sim, como parte de uma totalidade”.

Na análise da relação estabelecida entre educação e trabalho mediada pelas universidades pesquisadas, esta pesquisa teve como um dos seus objetivos identificar as mudanças decorrentes da conclusão do curso de Pedagogia ofertado na modalidade de Educação a Distância pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), na sistematização de informações sobre as atividades econômicas dos egressos antes, durante e após a conclusão do curso.

Em relação à atividade econômica dos egressos, verifica-se que, antes do ingresso na universidade, dois egressos exerciam atividade profissional na área de formação acadêmica; seis exerciam atividade profissional fora da área de formação acadêmica e sete não exerciam atividade profissional. Durante o curso de Pedagogia, três egressos exerciam atividade profissional na área de educação, sete exerciam atividade profissional fora da área de educação e cinco não exerciam atividade profissional.

Os dados da pesquisa demonstram que, após a conclusão do curso, sete egressos mudaram de profissão e/ou emprego, seis permaneceram no mesmo emprego e/ou profissão que exerciam durante o curso e dois não exercem atividade profissional. Ao serem questionados se tiveram mudanças de profissão e/ou emprego após a conclusão do Curso de Pedagogia, vários egressos afirmaram que tiveram mudança de profissão, alguns já atuavam na educação sem formação na área, outros passaram a atuar na educação após a conclusão do curso, e dois acadêmicos alegaram que não estão trabalhando. Os egressos afirmaram:

EB2 Sim. Trabalhava com tecnologia e vendas, hoje sou professor da rede pública do DF.

EB3 Sim. Trabalhava com tecnologia e vendas, hoje sou professor da rede pública do DF.

EB4 Sim. Atuo na área.

EB5 Não. No momento ainda não tive oportunidades.

EM1 Não. Já era concursada na área administrativa e não apareceu oportunidade para a área de formação.

EM2 Sim. Mudei de profissão após a conclusão do curso.

EM3 Sim. Antes não atuava na educação, hoje sou professora. (Questionário. Pesquisa, 2025).

Quanto à atuação profissional dos egressos do curso de Pedagogia, após a conclusão do curso, no âmbito educacional, pode-se verificar que um egresso exerce o magistério como professor na Educação Infantil, sete exercem o magistério como professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, um como Professor de apoio, um como Técnico-Administrativo na Educação Básica e cinco não atuam na Educação Básica. Nenhum egresso

exerce a função no Serviço pedagógico (supervisão, orientação e inspeção), como professor de disciplinas específicas no Ensino Médio ou é gestor na Educação Básica.

Os dados demonstram que a maioria dos egressos (dez) exerce ou exerceu funções no magistério na Educação Básica. Há uma concentração maior de atuação dos egressos na área da Educação, em conformidade com os objetivos do sistema UAB, que tem como prioridade a formação de professores para exercer a docência na Educação Básica.

A docência, compreendida como profissão complexa, que tem por natureza o desenvolvimento de processos pedagógicos intencionais, é circunscrita em saberes específicos e pedagógicos, conceitos, concepções e princípios formativos. Tem como prerrogativa a prática pedagógica, pautada em conhecimentos científicos e culturais, em valores éticos, estéticos e políticos, próprios do movimento de ensinar-aprender. E, ainda, reveste-se do compromisso com a construção e a socialização de conhecimentos, com o diálogo constante entre diferentes visões de mundo, com o respeito e a solidariedade entre todos os envolvidos na cena pedagógica (Melo, 2018, p. 52).

No exercício do magistério, “O reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e remuneração condizente com a formação deles exigida e ao trabalho deles esperado” (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 139), ao considerar que o trabalho do professor “é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto à sua lógica e às suas contradições⁵⁶” (Duarte, 2011, p. 163).

Os dados da pesquisa demonstram um alto percentual de empregabilidade entre os egressos na área da Educação, visto que a formação “cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 89). Nesse processo, a formação inicial de professores ofertada na modalidade de Educação a Distância nas universidades pesquisadas assume um papel muito importante na atuação e inserção dos egressos na área educacional e outros setores da sociedade. Os dados enfatizam a relação entre a formação

⁵⁶O trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força do trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científica tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento, tendo em vista a subordinação, pela produção de ciência e tecnologia. Assim, seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo (Kuenzer; Caldas, 2009, p. 62).

específica do curso e a inserção dos egressos no campo de atuação profissional – no âmbito educacional.

Dos quinze participantes da pesquisa, treze egressos consideraram que o curso de Pedagogia ofertada na modalidade de Educação a Distância pelo sistema UAB na UnB e Unimontes contribuiu para a inserção profissional no mercado de trabalho. Afirmaram ainda que a formação superior possibilitou novas oportunidades de empregos e atuação na área da educação, dado que o curso superior proporcionou novas oportunidades de emprego no mercado de trabalho:

EB3: Sim, a formação de excelência me permitiu me colocar no mercado de trabalho de forma competitiva.

EB4: Sim. Eu sempre quis trabalhar com a Educação Infantil.

EB5: Não. No momento não.

EB6: Sim. Sem o curso superior as oportunidades são menores.

EM1: Sim, pois forma pessoas qualificadas, pontas para atuar no mercado de trabalho.

EM3: Sim. Contribuiu muito (Questionário. Pesquisa, 2025).

A inserção profissional é um processo complexo, que contempla a transição do espaço educativo para o espaço profissional, não se restringindo aos aspectos as articulações estabelecidas entre educação e trabalho. É um período importante na trajetória profissional dos egressos, pois representa o momento em que “os professores devem realizar a transição de estudantes a professores, por isso surgem dúvidas e tensões, devendo adquirir um conhecimento adequado e competência profissional num curto período de tempo” (Marcelo Garcia, 2010, p 29).

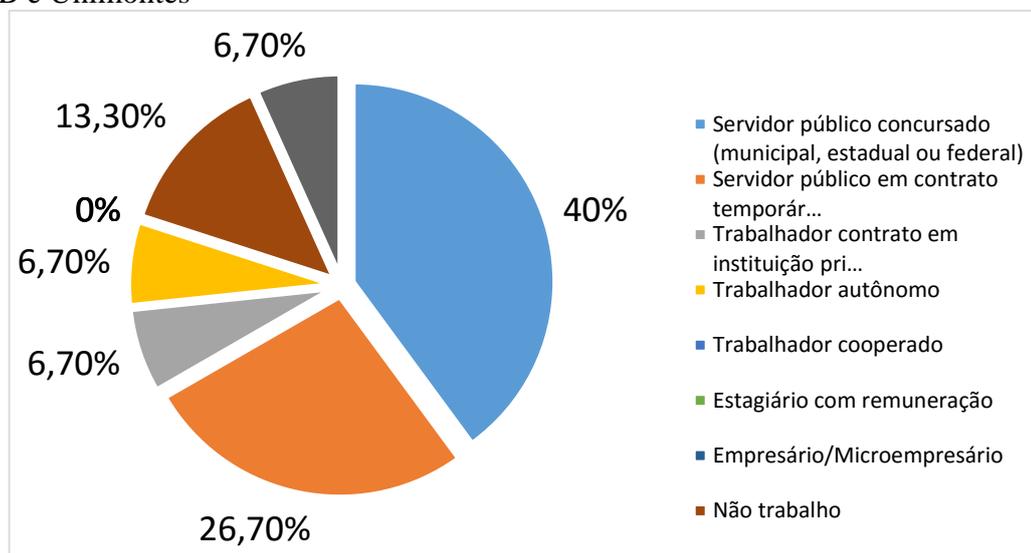
A partir dos dados obtidos no questionário, constata-se ainda que a minoria dos egressos (cinco) não atua na Educação Básica na área de formação. Em relação a essa questão, os egressos apresentaram os principais motivos de trabalharem em outra área: para dois, falta oportunidades na área de formação; um disse que há baixa remuneração na Educação Básica; três afirmaram estar desempregados, e sete pontuaram que atuam na área de formação.

Dentre os motivos que podem favorecer a falta de atividade de egressos dos cursos de licenciatura ao exercício do magistério na Educação Básica pode-se relacionar: “Salários pouco atraentes e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor” (Gatti; Barretto, 2009, p. 256). A precarização do trabalho docente constitui-se em outro fator

que pode contribuir para a não atuação dos egressos na área de formação, uma vez que a “precarização docente, longe de ser um fenômeno isolado, está inserida em um contexto mais amplo de desmonte das políticas públicas e de intensificação da lógica neoliberal” (Caminha; Freire, 2025, p. 739).

Em relação ao vínculo empregatício atual, seis egressos são servidores públicos concursados (municipal, estadual ou federal), quatro são servidores públicos em contrato temporário, um trabalha por contrato em instituição privada, um é trabalhador autônomo e dois não trabalham. O gráfico abaixo demonstra os vínculos empregatícios dos egressos após a conclusão do curso.

Gráfico 7 - Vínculo empregatício atual dos egressos de licenciatura em Pedagogia a distância na UnB e Unimontes



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

O emprego público concentra o maior número de egressos. Verificou-se, pelos dados, que onze egressos estão trabalhando atualmente, e dois estão aposentados. Este é um resultado positivo, que demonstra que o curso de Pedagogia tem uma alta taxa de empregabilidade⁵⁷ em cumprimento às finalidades das políticas públicas de Ensino Superior a distância nas universidades pesquisadas, visto que a eficácia de um programa público de formação profissional deve ser avaliada pelo nível de empregabilidade, geração de renda,

⁵⁷A empregabilidade refere-se à capacidade dos trabalhadores de se manterem empregados ou de encontrar novos empregos, quando demitidos, a partir de suas possibilidades de respostas às exigências de maiores requisitos de qualificação demandados pelas exigências tecnológicas do processo produtivo (Oliveira, 2001, p. 76).

melhoria da qualidade de vida , sendo efetividade social relacionada às necessidades técnicas e sociais do mundo do trabalho (Belloni, 2003). Contudo, pode-se verificar que dois egressos não estão trabalhando e, mesmo com a formação em nível superior, ainda enfrentam desafios para ingressar no mercado de trabalho.

Após a conclusão do curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, os egressos afirmaram que obtiveram benefícios em seu desenvolvimento profissional a partir da formação no curso de Pedagogia a distância. Dentre os benefícios em destaque, seis egressos afirmaram que tiveram aumento salarial, seis obtiveram melhores condições de trabalho, cinco conseguiram um emprego/novo emprego. No entanto, dois permaneceram no mesmo cargo sem aumento salarial, e seis egressos afirmaram que não tiveram impacto direto na condição econômica. A tabela abaixo demonstra os benefícios do curso para os egressos.

Tabela 1- Benefícios obtidos pelos egressos após a conclusão do curso do curso de licenciatura em Pedagogia a distância na UnB e Unimontes

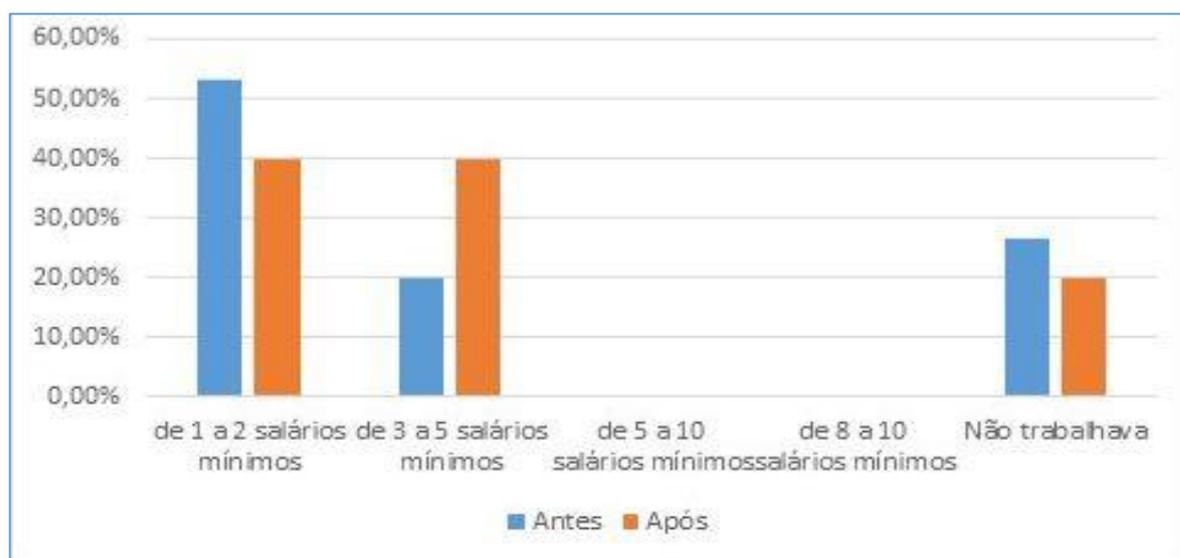
Indicadores	Respondentes (N)
1 Teve aumento salarial	6
2 Progrediu na carreira	1
3 Mudou de profissão	1
4 Teve melhores condições de trabalho	5
5 Permaneceu no mesmo cargo sem aumento salarial	2
6 Conseguiu um emprego/novo emprego	4
7 Ocupou cargo em comissão/de chefia/função de confiança	-
8 Não teve impacto direto em sua condição econômica	9
9 Outro	-

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Ao ingressar no Ensino Superior, os acadêmicos criam “expectativas para seu futuro, visando a um avanço socioeconômico, acreditando que pode crescer futuramente em sua escolha profissional e obter uma estabilidade financeira que lhe proporcione novos desafios” (Polli *et. al.*, 2021, p. 122). Neste estudo, pode-se verificar, em relação à faixa salarial dos egressos, que, antes do ingresso no Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, oito recebiam de um a dois salários mínimos, três de três a cinco

salários mínimos, e quatro não trabalham. Após a conclusão do curso do Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, seis egressos recebem de um a dois salários mínimos, sete egressos recebem de três a cinco salários mínimos e dois não trabalham. O gráfico abaixo demonstra um comparativo da faixa salarial dos egressos antes e após a conclusão do curso.

Gráfico 8 - Renda mensal dos egressos antes e após a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia a distância na UnB e Unimontes



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

No gráfico 8, verifica-se que oito egressos tinham uma renda mensal individual de um a dois salários mínimos. Após a conclusão do curso, houve um decréscimo desse percentual para seis egressos. Observa-se, ainda, que houve um aumento de renda individual dos egressos após o término do curso, uma vez que três recebiam de três a cinco salários antes do ingresso e, graduados, houve um acréscimo desse percentual para sete, permanecendo dois sem trabalhar. Não consta nos dados do questionário um quantitativo de egressos com renda entre seis e dez salários mínimos antes ou após a conclusão do curso. Assim, a formação superior traz em si a expectativa de salários mais altos para os diplomados, principalmente na área da educação, com a exigência legal de formação em nível superior para atuar na Educação Básica e em cargos públicos, possibilitando o aumento de renda, a melhoria da qualidade de vida e condições de trabalho.

Quanto à jornada de trabalho dos egressos antes do ingresso na universidade, um egresso trabalhava acima de 40 horas semanais; sete trabalhavam, em média, 30 a 40 horas

semanais; quatro trabalhavam de 20 a 30 horas semanais; um até 20 semanais; e dois não trabalhavam. Após a conclusão do curso, em relação à carga horária semanal de trabalho, um trabalha até 20 horas; cinco de 20 a 30 horas; sete de 30 a 40 horas; e dois não trabalham. Não houve alterações relevantes na jornada de trabalho, no entanto, “deve-se considerar que, no caso dos docentes, o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas” (Gatti; Barreto, 2009, p. 30).

Os dados da pesquisa demonstram que o acesso à Educação Superior possibilita novas oportunidades de emprego no mercado de trabalho, favorecendo as chances de os egressos conseguirem um emprego ou mudar de profissão com ganhos adicionais no salário e inclusão e mobilidade social. A elevação do nível de escolaridade dos egressos reflete a melhoria da qualidade de vida, inserção no mercado de trabalho, aumento de renda e melhoria das condições de carreira e trabalho em diversos setores de conhecimento da sociedade.

5.1.5 Percepções dos egressos sobre o curso de Pedagogia da UAB na UnB e na Unimontes

A Educação a Distância foi implantada no Brasil como uma estratégia política, econômica e social para solucionar os problemas educacionais de segmentos excluídos do sistema de ensino tradicional, visando à democratização e à universalização do acesso à Educação Básica. Posteriormente, também ao atendimento à demanda do direito à educação superior e de formação de professores, em consonância com os princípios das políticas neoliberais adotados pelos governos brasileiros a partir dos anos de 1990.

Nas últimas décadas, a Educação a Distância, como política pública educacional, tem favorecido o enfrentamento das questões referentes às desigualdades do acesso ao Ensino Superior, visando à democratização do Ensino Superior no Brasil e ao atendimento à demanda de formação de professores, em nível superior, para atuar na Educação Básica.

Nesta perspectiva, os egressos foram questionados sobre os principais motivos da escolha por um curso ofertado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil na modalidade de Educação Distância. A questão possibilitou aos egressos assinalar as opções que considerassem mais pertinentes. Os dados são apresentados na tabela abaixo:

Tabela 2 - Motivos que levaram os egressos a escolher um curso na modalidade de Educação a Distância ofertado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil na UnB e Unimontes

Indicadores	Respondentes (N)
1 Conciliar estudo com o trabalho	9
2 Conciliar estudo com a família	3
3 Pela qualidade do ensino na modalidade a distância	6
4 Curso gratuito ofertado em universidade pública	10
5 Estudar por meio do uso da tecnologia	6
6 Estudar em qualquer lugar e horário	8
7 Para não perder tempo com o deslocamento de um lugar para outro	4
8 Recebimento de um diploma em nível superior reconhecido pelo MEC	9
9 Outro	-

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Os dados da tabela 2 demonstram que os motivos considerados mais relevantes pelos egressos foram: curso gratuito ofertado em universidade pública conciliar estudo com trabalho, recebimento de um diploma em nível superior reconhecido pelo MEC. Conforme Linden (2011, p. 13), “Atualmente, os sistemas de educação a distância constituem cada vez mais uma possibilidade real para quem, por diferentes razões, deseja concluir ou continuar um processo de formação educacional ou profissional”.

Em relação aos motivos predominantes na escolha do curso de Pedagogia ofertada na modalidade de Educação a Distância, observa-se que os egressos consideram como principais motivos para escolha do curso a possibilidade de realização pessoal, a disponibilidade de vagas no mercado de trabalho e a influência de familiares e/ou terceiros. Ainda houve as seguintes respostas: dois egressos afirmaram que escolheram o curso porque já trabalham na área, dois por necessidade de uma complementação profissional que já exercia, três por reconhecimento profissional, e cinco escolheram o curso pela possibilidade de poder contribuir com a sociedade e amplas expectativas salariais. Os egressos puderam assinalar mais de uma opção na questão.

Tabela 3 - Os motivos predominantes da escolha do Curso de licenciatura em Pedagogia a distância

Indicadores	Respondentes
--------------------	---------------------

	(N)
1 Já trabalha na área	2
2 Complementação de formação profissional que já exercia	2
3 Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho	7
4 Influência de familiares e/ou terceiros	6
5 Possibilidade de realização pessoal	8
6 Reconhecimento profissional	3
7 Possibilidade de poder contribuir com a sociedade	5
8 Amplas expectativas salariais	5
9 Outro	-

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

A Educação a Distância possibilita atendimento da demanda de formação de professores, “assegurando a qualidade, atingindo regiões e grupos de professores que de outra forma não poderiam ser incluídos, levando até eles uma formação elaborada e realizada por profissionais competentes de nossas melhores universidades públicas”. (Belloni, 2010, p. 254). Os cursos de licenciaturas ofertados pelo Sistema UAB na UnB e na Unimontes visam garantir uma formação inicial de qualidade que reflita na melhoria das práticas pedagógicas nas escolas de Educação Básica.

Os dados da pesquisa demonstram que, na perspectiva da maioria dos egressos, (treze), o curso de Pedagogia ofertado pelo sistema UAB na modalidade de Educação a Distância possibilitou a sistematização de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão docente. No entanto, dois afirmaram que o curso não possibilitou uma formação adequada para o exercício da profissão docente. Ao serem questionados se o curso possibilitou o acesso aos conhecimentos necessário ao exercício da docência, os egressos consideraram que as disciplinas ministradas abordaram conteúdos e saberes necessários ao exercício da profissão docente.

EB1: Sim. As disciplinas são estruturadas para atender à demanda da prática docente que só pode ser aprofundada com a experiência do cotidiano.

EB2: Não.

EB3: Sim, os conhecimentos adquiridos durante os cursos foram fundamentais para a consolidação da minha prática docente.

EB4: Não. Acho que poderia ter sido melhor.

EB8: Sim. O curso proporciona os conhecimentos necessários para o exercício da profissão docente.

EM2: Sim. Foram ministrados conteúdos que qualificava os estudantes com habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão docente. (Questionário, Pesquisa 2025).

A formação de professores no curso de Pedagogia a distância deve estabelecer estratégias de ensino que possibilitem aos acadêmicos o acesso a conhecimentos teóricos e práticos imprescindíveis para o exercício da profissão e oferecer uma formação que garanta aos futuros profissionais o domínio dos conhecimentos científicos relativos à área de atuação. Severino (2017, p. 32) assegura que deve ofertar o domínio “de um conjunto de habilidades técnicas adequadas à sua ação interventiva sobre a natureza e sobre a própria sociedade, e o desenvolvimento de uma sensibilidade a valores culturais necessários para inserir-se ética e politicamente em sua sociedade histórica”, visto que:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício e sua atividade docente, uma vez que o professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática lhes coloca no cotidiano (Pimenta, 2009, p. 18).

A qualidade da formação de professores na modalidade de Educação a distância é tema de constantes debates no âmbito educacional. Nesse sentido, conhecer as percepções dos egressos acerca da formação inicial e sua sintonia com as demandas do campo profissional é importante para que as instituições de Ensino Superior possam fazer ajustes necessários entre os níveis de formação e a atuação no mercado de trabalho, considerando a realidade econômica e social da região em que está inserida. Assim, o questionário abordou questões que possibilitaram analisar as percepções dos egressos sobre a estrutura e dinâmica de funcionamento do curso de Pedagogia a distância:

Tabela 4 - Opiniões dos egressos sobre a estrutura e dinâmica de funcionamento do curso de licenciatura em Pedagogia a distância na UnB e Unimontes

Indicadores	Respondentes (N)	Respondentes (N)
	Sim	Não

A atuação dos professores e tutores na realização das atividades presenciais e a distância no curso favoreceu o processo de ensino-aprendizagem.	10	5
Os polos de apoio para os encontros presenciais possuem infraestrutura adequada (Salas de aula, biblioteca, laboratórios, equipamentos e instrumentos tecnológicos).	8	7
As ferramentas síncronas e assíncronas utilizadas pelos professores no Ambiente Virtual de Aprendizagem possibilitaram uma aprendizagem significativa, interativa e colaborativa.	10	5
As disciplinas ministradas no curso possibilitaram a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para o desenvolvimento profissional docente.	10	5
O estágio proporcionou uma reflexão dos conteúdos apresentados no curso, com articulação entre teoria e prática na formação acadêmica.	8	7
As disciplinas ministradas e as atividades acadêmicas realizadas no curso estimularam a prática da pesquisa, ensino e extensão na universidade.	5	10
A avaliação da aprendizagem utilizada no curso favorece o exercício de reflexão, autonomia e a tomada de decisões no processo de ensino-aprendizagem.	9	6
As disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia são satisfatórias para a sua formação profissional.	9	6
O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no curso de licenciatura em Pedagogia ofertada na modalidade de educação a distância contribuiu para sua formação inicial e desenvolvimento profissional docente.	12	3

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Os dados da tabela 4 demonstram que a maioria dos egressos (dez) considera que a atuação dos professores e tutores na realização das atividades presenciais e a distância no curso favoreceram o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, os professores formadores e os professores tutores desempenharam um papel fundamental no curso ofertado na modalidade de Educação a Distância na UnB e Unimontes, mediado pelas tecnologias, favorecendo as inter-relações entre os participantes dos cursos ofertados pelo sistema UAB, uma vez que:

Educar e educar-se a distância requer condições muito diferentes da escolarização presencial. Os alunos em processos de educação a distância não contam com a presença cotidiana e continuada de professores, nem com o contato constante com seus colegas. Embora possam lidar com os temas de estudo disponibilizados em diferentes suportes, no tempo e local mais adequados para seus estudos, num ritmo mais pessoal, isso exige determinação, perseverança, novos hábitos de estudo, novas atitudes em face da aprendizagem, novas maneiras de lidar com suas dificuldades. Por outro lado, os educadores envolvidos com os processos de ensino a distância têm que redobrar seus cuidados com as linguagens, aprender a trabalhar com multimídia e equipamentos especiais, maximizar o uso dos momentos presenciais, desenvolver melhor sua interlocução via diferentes canais de comunicação, criando nova sensibilidade para perceber o desenvolvimento dos alunos com quem mantêm interatividade por diferentes meios e diferentes condições (Gatti, 2000, 143).

Os Projetos pedagógicos do curso de licenciatura em Pedagogia a distância estabelecem que, no atendimento ao acadêmico, é disponibilizado um professor para cada disciplina do curso, um tutor presencial em cada polo de apoio presencial e um tutor para cada grupo de 25 alunos. Os professores formadores e tutores desempenham funções distintas, porém complementares no processo de ensino-aprendizagem na modalidade de Educação a Distância, dentre elas:

- O professor formador é “responsável, por praxe, pelo acompanhamento dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, responsabiliza-se por coordenar as atividades dos docentes-tutores e pela realização de web conferências” (Veloso; Mill, 2018, 4).
- Os tutores presenciais esclarecem dúvidas dos acadêmicos, auxiliam “os demais docentes durante os encontros presenciais. Também se responsabilizam por atividades diversas nos polos, como aplicação de provas, organização de grupos de estudos, dentre outras tarefas que variam de acordo com cada experiência” (Veloso; Mill, 2018, p.5).
- O tutor virtual é responsável por auxiliar o docente formador e os acadêmicos durante a disciplina, orientando-o em suas dificuldades e dúvidas, realização de tarefas no AVA, cumprimento de prazos e tempo de dedicação ao estudo e à pesquisa. O tutor virtual desempenha um papel importante no “esclarecimento do conteúdo da disciplina, de forma que são, normalmente, especialistas na área da disciplina ou do curso em que atuam. Suas atividades envolvem o acompanhamento dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem” (Veloso; Mill, 2018, p.4).

Nos projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura em Pedagogia da UAB/UnB e UAB/Unimontes, constata-se ainda que as universidades pesquisadas disponibilizam equipe multidisciplinar composta por docentes, tutores e técnico-administrativos que favorecem a realização das atividades desenvolvidas nos momentos presenciais nos polos de apoio presencial e a distância e a realização de atividades síncronas e assíncronas no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Em relação à infraestrutura dos polos de apoio presencial, oito egressos consideram que possuem infraestrutura adequada para a realização dos encontros presenciais (Salas de aula, biblioteca, laboratórios, equipamentos e instrumentos tecnológicos). O curso de licenciatura em Pedagogia é ofertado nos polos de Educação a Distância⁵⁸, sob a responsabilidade das universidades, prefeituras municipais e governos estaduais, com o financiamento da Capes/MEC. “O polo de EaD é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no país ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos superiores a distância” (Brasil, 2017, p. 2).

De acordo com os projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UAB/UnB e UAB/Unimontes e percepções dos egressos, os polos de apoio presencial contemplam as condições necessárias para o funcionamento, oferecendo uma infraestrutura física, tecnológica e recursos humanos adequados para a realização dos encontros presenciais, com atividades desenvolvidas por meio da tecnologia de transmissão via satélite, práticas de laboratório, avaliações presenciais, orientações de estudo e questões tecnológicas e administrativas, por intermédio dos tutores presenciais, coordenadores de curso e coordenadores dos polos presencial, que têm como função a gestão operacional do Polo de Apoio Presencial.

Os polos de apoio presencial, em conformidade com os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007), devem disponibilizar “biblioteca, laboratório de informática com acesso à Internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais” (Brasil, 2007, p. 26). A infraestrutura física das universidades “que oferecem cursos a distância deve estar disponível: na sede da instituição (em sua Secretaria, núcleo de EAD); e nos polos de apoio presencial” (Brasil, 2007, p. 26).

⁵⁸O polo é um prolongamento orgânico e funcional da sede, com atividades político-pedagógicas e administrativas da IES a serem realizadas em nível local. Polo é um espaço acadêmico, capaz de abrigar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com a organização acadêmica de cada IES. Deve oferecer recursos humanos e infraestrutura compatíveis com a missão proposta no PDI e com os projetos pedagógicos dos cursos ofertados na modalidade EaD. (Brasil, 2016, p. 21).

Nas disciplinas do curso de Pedagogia da UAB/UnB e UAB/Unimontes, além das atividades presenciais nos polos de apoio presencial foram realizados concomitantemente, atividades síncronas e assíncronas no Ambiente Virtual de Aprendizagem com o acompanhamento de professores formadores e tutores presenciais e a distância. Em relação às atividades realizadas no AVA, a maioria dos egressos considera que as ferramentas síncronas e assíncronas utilizadas pelos professores no Ambiente Virtual de Aprendizagem possibilitaram uma aprendizagem significativa, interativa e colaborativa.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem possibilita “o acesso à informação por meio de materiais didáticos, assim como armazenamento e disponibilização de documentos (arquivos); a comunicação síncrona e assíncrona; o gerenciamento dos processos administrativos pedagógicos; produção de atividades individuais ou em grupo (Pereira, 2007, p. 5). As atividades síncronas são aquelas cujos participantes estão conectados no Ambiente Virtual de Aprendizagem simultaneamente, e as atividades assíncronas os participantes interagem no sistema em tempos e espaços diferentes (Corrêa, 2007).

Os AVAS trouxeram uma perspectiva pedagógica na qual a interação e mediação entre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem são realizadas por uma série de recursos de comunicação e interação via internet. Neste, por meio das tecnologias e do planejamento educacional, são possíveis a gestão educacional, a viabilização de processos de ensino aprendizagem e a disponibilização de conteúdos para a formação on-line (Mill, 2018, p. 31).

Na Educação a Distância, o planejamento dos cursos e das disciplinas deve ser observado criteriosamente. Assim, há vários elementos para se pensar o Ambiente Virtual de Aprendizagem, dentre eles: o conhecimento do público, a proposta pedagógica, os objetivos, estratégias, metodologias e avaliação da aprendizagem, a seleção de componentes curriculares, materiais didáticos e recursos, a possibilidade de interações entre os estudantes e seus interlocutores, por meio de recursos de mediatização que utilizam diversas linguagens, com novos recursos midiáticos incentivando a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo crítico, reflexivo e contínuo. “Dessa forma, o ambiente deve ter muitas portas de entrada, evitando elementos que façam o sujeito se sentir fora do seu contexto, excluído no virtual, silenciado pela ausência do sentimento de pertença” (Ramos; Medeiros, 2010, p. 50).

Em relação às disciplinas ministradas no curso, a maioria dos egressos (dez) afirmou que as disciplinas possibilitaram a aquisição de conhecimentos e competências

necessárias para o desenvolvimento profissional docente. A formação de professores⁵⁹ nos cursos de Pedagogia deve estabelecer estratégias de ensino que possibilitem aos acadêmicos o acesso a conhecimentos teóricos e práticos imprescindíveis para o exercício da profissão, considerando:

A formação busca a melhoria dos conhecimentos profissionais, suas habilidades e atitudes na gestão da docência em uma instituição educativa. A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais. Pensar a formação como um processo pessoal, e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente (Veiga, 2014, p. 33).

O currículo do curso de Pedagogia deve assegurar três conjuntos de conteúdos e habilidades necessárias na formação inicial docente: “o domínio dos conteúdos específicos, no caso, os conhecimentos relacionados com o fenômeno educação; o domínio das metodologias do trabalho pedagógico e o domínio dos conteúdos significativo” (Severino, 2006, p. 66). Nessa perspectiva, pode-se ressaltar que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58), uma vez que:

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p. 24).

A formação de professores nos cursos de Pedagogia a distância deve contemplar as dimensões pessoal, histórica, política e social. Além disso, deve estar alinhada ao desenvolvimento profissional do docente por meio de vivências individuais e coletivas e descobertas apoiadas numa reflexão rigorosa sobre a “prática, mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura. Portanto, a interação com o contexto de atuação constitui elemento essencial ao processo de

⁵⁹A formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 89).

formação ao longo da carreira docente” (Pimenta; Almeida, 2014, p. 13). Nesse estudo, pode-se afirmar que, na perspectiva dos egressos, as disciplinas ofertadas no currículo do curso possibilitaram a aquisição de conhecimentos necessários à formação e ao desenvolvimento profissional docente.

Quanto ao Estágio Curricular Supervisionado, oito egressos consideram que proporcionou uma reflexão dos conteúdos apresentados no curso, com articulação teoria e prática na formação acadêmica. O estágio⁶⁰ possibilita aos futuros profissionais aproximarem-se da escola, ajudando-os a compreender a complexidade das práticas institucionais e das ações ali praticadas pelos profissionais como alternativas no preparo para a inserção profissional. (Pimenta; Lima, 2012, p. 43)

Em relação à prática da pesquisa, ensino e extensão na universidade, a maioria dos egressos (dez) considera que as disciplinas ministradas e as atividades acadêmicas realizadas no curso não estimularam essa prática na universidade. Um dado importante que denota uma contradição entre a opinião dos egressos e as diretrizes propostas nos Projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia UAB//UnB e UAB Unimontes, que, em sua organização curricular, contempla os princípios interdependentes da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A formação inicial se materializa pela parceria entre escola e universidade e deve contemplar ações e projetos de ensino, pesquisa e extensão que possibilitem a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos necessários à formação e desenvolvimento profissional docente. Isso requer uma reflexão quanto à dinâmica das disciplinas e atividades acadêmicas propostas e desenvolvidas no curso que efetivamente estimulem a articulação entre pesquisa, ensino e extensão nas universidades, considerando que:

A Educação Superior possui, entre outras, a função social de garantir a formação de graduados que possam, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, acessar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que lhes possibilite uma intervenção qualificada no mundo, como profissionais e cidadãos. Assim, a Universidade tem a preocupação de pesquisar, divulgar e socializar por meio de práticas de pesquisa e extensão estes conhecimentos, deve também ocupar-se de ensinar às novas gerações que adentram ao seu espaço aquilo que já se produziu coletivamente e historicamente (Borges; Sbardelotto, 2017, p. 469).

⁶⁰Durante o curso de graduação, começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (Almeida; Pimenta, 2014, p. 73).

Outro aspecto importante na oferta dos cursos de licenciatura na modalidade de Educação a distância é o uso das TDICS, dado que “O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é saber e sobre as formas de ensinar e aprender” (Kenski, 2003, p.75). O avanço das TICs e a disseminação da internet favoreceram o processo de expansão da EAD na democratização do acesso ao Ensino Superior e formação de professores, visto que novas propostas surgiram para as instituições de Ensino Superior na oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores. As universidades tiveram que ressignificar as suas práticas pedagógicas com o uso de tecnologias e mídias digitais, no atendimento às novas demandas do mundo globalizado, em consonância com as diretrizes dos organismos internacionais na formulação das políticas públicas de Educação a Distância no Brasil.

Os dados da pesquisa demonstram que, na opinião da maioria dos egressos (doze), o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, no curso licenciatura de Pedagogia ofertada na modalidade de Educação a Distância, contribuiu para a formação inicial e para o desenvolvimento profissional docente. A Educação a Distância é caracterizada pelo “intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, onde professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo” (Alves, 2011, p.82), sendo considerada um “aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (Moore; Kearsley, 2008, p.2).

A dinâmica e a estrutura de funcionamento do curso de Pedagogia contempladas nas propostas pedagógicas das universidades pesquisadas retratam os desafios e perspectivas da formação de professores na modalidade de Educação a Distância, mediada pelas TDICs, frente às novas demandas da sociedade, visto que o uso das TDICs foi imprescindível na realização das atividades propostas nos momentos presenciais e a distância do curso:

A educação propiciada pela modalidade a distância certamente precisa utilizar recursos das TDICs como ferramentas que podem auxiliar o processo educacional. Isso ocorrerá na medida em que elas sejam apropriadas nos projetos dos cursos e seus usuários (gestores, professores e cursistas) passarem a utilizá-las numa perspectiva democratizante da produção de conhecimentos. É importante que os projetos de cursos explicitem suas propostas, e estas sejam executadas, por meio de metodologias em que o processo operacional das técnicas pedagógicas e dos processos de avaliação tenham mediação e diálogo constante. Assim, se faz necessário que a construção do material pedagógico, a gestão do curso, as

possibilidades de convivência em ambientes virtuais, as dinâmicas com relação ao fator tempo e espaço, a realização dos encontros presenciais (quando houver), as parcerias do curso, dentre outras questões, estejam bem definidas e explicitem de forma clara a visão de homem que se deseja contribuir para formar. (Souza; Moraes, 2018, p. 416).

Quanto às percepções dos egressos sobre estrutura e dinâmica de funcionamento do curso de Pedagogia a distância, pode se constatar-se que, entre os indicadores analisados, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no curso licenciatura de Pedagogia ofertada na modalidade de Educação a Distância contribuiu para sua formação inicial e desenvolvimento profissional docente, uma vez que foi o indicador melhor avaliado pelos egressos. Na sequência, os indicadores “A atuação dos professores e tutores na realização das atividades presenciais e a distância no curso favoreceram o processo de ensino aprendizagem”, “As ferramentas síncronas e assíncronas utilizadas pelos professores no Ambiente Virtual de Aprendizagem possibilitaram uma aprendizagem significativa, interativa e colaborativa” e “As disciplinas ministradas no curso possibilitaram a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para o desenvolvimento profissional docente”.

Os dados demonstram, ainda, que o indicador “disciplinas ministradas e atividades acadêmicas realizadas no curso estimularam a prática da pesquisa, ensino e extensão na universidade” teve o menor índice de aprovação, pois a maioria dos egressos considera que as disciplinas ministradas e atividades acadêmicas não estimularam a prática da pesquisa, ensino e extensão na realização do curso.

Quanto à qualidade da formação do curso de Pedagogia ofertado pelo Sistema UAB na modalidade de Educação a Distância na Unimontes e UnB, na UAB/Unimontes, pode-se verificar que seis egressos consideraram o curso excelente, quatro consideraram o curso muito bom, quatro consideraram bom e um considera o curso regular. Na avaliação da formação proporcionada no curso superior à distância, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância (2007) ressaltam que “um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão” (Brasil, 2007, p.7).

Nessa perspectiva, o sistema UAB tem contribuído com a formação inicial de professores para atuar nas escolas da Educação Básica, favorecendo a inserção dos diplomados no mercado de trabalho e no atendimento à formação inicial de professores em efetivo exercício na Educação Básica pública, sem formação em nível superior na área de

atuação. Ao serem questionados se o sistema UAB tem contribuído para a formação inicial de professores nas universidades públicas, os egressos afirmaram:

EB1 Sim. A UAB, apesar de pouco divulgada, é um sistema que garante o ensino público, gratuito e de qualidade em todo o Brasil.

EB3 Sim. A importância da UAB se refletiu diretamente na minha mudança de profissão para seguir a carreira docente, hoje sou professor da rede pública de ensino do DF, portanto, sou uma prova da importância da UAB e das Universidades Públicas na formação de novos professores na educação pública brasileira.

EB4 Sim, pois oferece oportunidades para pessoas que não têm condições para cursar no meio presencial.

EB5 Sim, pois são sistemas que facilitam o ingresso de profissionais pelo fato de estar a distância.

EB6 Sim. Bastante acessível.

EB7 Sim. Principalmente para moradores de regiões de difícil acesso e onde não possuem universidade.

EM1 Sim. É uma oportunidade de ter uma formação na área desejada.

EM2 Sim. A UAB tem contribuído muito na formação de professores em nível superior. (Questionário. Pesquisa, 2025).

Na perspectiva dos egressos, o sistema UAB tem contribuído para a formação inicial de professores em nível superior nas universidades públicas. Os egressos do curso de Pedagogia a distância ressaltaram a importância do sistema UAB para o ingresso na universidade da população que reside em regiões de difícil acesso e longe dos centros universitários presenciais, mudança de profissão e/ou inserção e atuação dos egressos na área da educação no exercício do magistério nas escolas de Educação Básica.

Em relação ao nível de satisfação dos egressos com a sua formação e desenvolvimento profissional docente proporcionado pelo sistema UAB no curso de Pedagogia a distância, verifica-se que a maioria dos egressos está muito satisfeito com sua formação acadêmica, conforme quadro abaixo:

Quadro 19 - Nível de satisfação dos egressos do Curso de licenciatura em Pedagogia a distância na UnB e Unimontes

Indicadores	Muito satisfeito	Parcialmente satisfeito	Nem satisfeito, nem insatisfeito	Parcialmente insatisfeito	Muito insatisfeito
	Respondentes (N)				
Com a sua formação acadêmica	9	5	1	-	-
Com a sua situação profissional atual	3	8	-	2	2
Com a oferta de trabalho	3	6	-	4	2

na sua área de formação					
Com seu salário atual	10	2	-	1	2
Com a possibilidade de crescimento profissional	5	6	2	2	-
Com as condições de trabalho e plano de carreira	2	7	-	2	4
Com a vinculação da formação acadêmica e inserção profissional no mercado de trabalho	4	7	-	2	2

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Quanto à “vinculação da formação acadêmica e inserção profissional no mercado de trabalho”, pode-se verificar, no quadro 19, que quatro egressos estão muito satisfeitos, sete parcialmente satisfeitos, e dois muito insatisfeitos. Em relação à atividade profissional, a maioria dos egressos está parcialmente satisfeito. Nesse processo de vinculação entre a educação e o trabalho, é importante ressaltar:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (Nóvoa, 2017, p. 1131).

Em relação à “satisfação na oferta de trabalho na sua área de formação”, três egressos estão muito satisfeitos, seis parcialmente satisfeitos, e dois estão muito insatisfeitos. Quanto à possibilidade de crescimento profissional, cinco egressos estão muito satisfeitos, e seis estão parcialmente satisfeitos. A formação superior aumenta as chances de empregabilidade e oferta de trabalho na área de formação, melhores salários e possibilidade de crescimento profissional, com acesso a promoções e melhores posições no mercado de trabalho.

Quanto à satisfação com o salário atual, a maioria dos egressos (dez) está muito satisfeito com o salário atual e a minoria está muito insatisfeito com seu salário atual. Na área da educação, as políticas nacionais de remuneração devem garantir as condições de trabalho (salário, carreira e jornada) que reflitam a importância social do trabalho docente e que possam favorecer a opção pela profissão docente, visto que “a valorização social real de uma

área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho,⁶¹ a ela relativos” (Gatti; Barretto, 2009, p. 238):

A valorização docente não pode ser compreendida apenas como um conjunto de medidas isoladas ou como um discurso retórico presente nas políticas educacionais. É necessário analisá-la a partir da contradição entre sua formulação e sua implementação, levando em consideração os desafios impostos pelo avanço da precarização e pela necessidade de resistência da categoria docente na luta pela dignidade profissional (Carminha; Freire, 2025, p. 739).

Na reivindicação dos direitos e valorização dos profissionais da educação, professores de todo o país se organizam em associações, sindicatos e comissões, dentre elas: Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas do País (Forumdir). A atuação das associações e sindicatos tem contribuído significativamente na pauta de luta pela valorização dos profissionais da educação, na melhoria das condições e relações de trabalho e na garantia dos seus direitos. A valorização dos profissionais da Educação, sem dúvida, passa pela remuneração condigna, mas também por outros aspectos relativos às condições de trabalho (Gatti, 2012, p. 61). Esse é um conceito mais amplo que envolve duas dimensões:

(1) objetivas – regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho e (2) subjetivas – reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional... A questão da valorização é, portanto, indissociável das relações contraditórias de uma escola capitalista em que sobressaem os nexos Estado-educação e entre o trabalho docente e sua institucionalização e profissionalização (Leher, 2010, p. 1).

As políticas públicas de formação de professores e valorização dos profissionais da educação devem ser ação prioritária do Estado, no contexto de uma sociedade capitalista. Segundo Paro (2016, p. 132), “Essa mediação política não apenas regula conflitos, mas

⁶¹ As análises sobre as condições de trabalho devem se situar no tempo e no espaço, ou seja, no contexto histórico-social e econômico que as engendram. Assim, discutir as condições de trabalho em geral e as condições de trabalho docente na atualidade implica em considerar que as mesmas são resultadas de uma dada organização social definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista. Considera-se, dessa maneira, que as condições de trabalho são derivadas da forma determinada pela organização do trabalho no capitalismo (Oliveira; Assunção, 2010, p.1).

também molda as funções sociais atribuídas à educação, muitas vezes em consonância com os interesses dominantes”. A valorização dos profissionais da educação é materializada nas diretrizes e nos Planos Nacionais de Educação (PNE) mediante a efetivação de uma formação inicial e continuada de qualidade, a garantia material das condições de trabalho, carreira e remuneração dos professores, com a observância da legislação educacional vigente no país⁶². Nessa perspectiva, a LDB n.º 9.394/96 estabelece em seu art. 67:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios nos termos das normas de cada sistema de ensino (Brasil, 1996, p.21).

Quanto à satisfação dos egressos com as condições de trabalho e plano de carreira, dois egressos estão muito satisfeitos; sete parcialmente satisfeitos; dois parcialmente insatisfeitos; e quatro estão muito insatisfeitos. As condições de trabalho requerem mais do que a disponibilização de recursos e infraestrutura das escolas de Educação Básica no país.

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (Oliveira; Assunção, 2010, p.1).

⁶² A valorização docente, longe de ser uma questão meramente técnica, está intrinsecamente ligada a disputas políticas e ideológicas que determinam os rumos da educação no Brasil. (...). Embora a valorização docente tenha sido incorporada ao discurso oficial das políticas educacionais, principalmente em épocas eleitorais, sua materialização continua sendo um grande desafio. A persistência da precarização, a descontinuidade das políticas públicas e a ausência de um compromisso efetivo com o financiamento adequado da educação revelam as contradições entre a retórica e a prática (Carmina; Freire, 2025, p. 741).

Nesse processo, é importante que as universidades adotem políticas de acompanhamento de egressos que possibilitem a sistematização de informações quanto à formação recebida e as condições de trabalho após a conclusão do curso: “Quando existem mecanismos adequados para conhecer a opinião dos egressos sobre a formação recebida, tanto curricular quanto ética, para saber o índice de ocupação entre eles, para estabelecer relação entre a ocupação e a formação profissional recebida” (Brasil, 2009, p. 142). O acompanhamento do egresso deve ocorrer levando-se em conta a trajetória profissional e a articulação dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica.

Com o intuito de verificar como tem sido realizado o acompanhamento dos egressos do curso de Pedagogia a distância nas universidades pesquisadas, foi questionado se os egressos têm conhecimento se a Universidade desenvolve ações para garantir o acompanhamento dos egressos após a conclusão do Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância. Os dados demonstram que, mesmo em realidades distintas vivenciadas em uma universidade federal e outra estadual, todos alegaram que não têm conhecimento desse fato. Os dados obtidos no questionário e nos projetos pedagógicos do curso denotam a ausência de ações de acompanhamento de egresso nas UnB e Unimontes. Nesse sentido, é importante ressaltar:

A atualização sistemática de informações a respeito da continuidade na vida acadêmica ou da inserção profissional, prevê estudo comparativo entre a atuação do egresso e a formação recebida, subsidiando ações de melhoria relacionadas às demandas da sociedade e do mundo do trabalho, e promove outras ações reconhecidamente exitosas ou inovadoras (Brasil, 2017, p.18).

A maioria das Instituições de Ensino Superior, “independentemente da região onde se situa a organização universitária, utiliza muito pouco o egresso como fonte de informação sobre seu curso e a própria instituição para a melhoria da qualidade educacional” (Brasil, 2015, p. 46). A adoção e a consolidação de políticas de acompanhamento dos egressos por meio de sistemas operacionais nas universidades são importantes para o estabelecimento de bases de dados atualizados, não apenas para fins de pesquisa, mas para subsidiar a elaboração de ações que favoreçam a qualidade do Ensino Superior e a verificação do alcance dos objetivos estabelecidos no Ensino Superior na legislação educacional brasileira. Lousada e Martins (2005, p. 12) pontuam: “A prática sistemática do acompanhamento de egressos nas IES requer uma mudança de mentalidade, uma nova cultura voltada para a eficiência, para a qualidade e para a relevância social dos resultados”.

Ao finalizar o questionário, foi reservado um espaço aberto para que os egressos registrassem algum comentário ou acrescentassem algo que não foi contemplado sobre a formação inicial e trajetória profissional. Os egressos acrescentaram:

EB1 Seria ótimo uma abertura de edital para o curso de Pedagogia em Ampla Concorrência, ofertando pela Universidade de Brasília (UnB).

EB3 Eu tive uma educação de excelência que me surpreendeu. Sobre a UAB/UnB a que refiro como antes e depois na minha vida, me possibilitou conhecer a abrangência da educação, os conhecimentos histórico-crítico e social necessários para que eu possa fazer a parte docente de forma consciente, objetiva e crítica.

EB4 Já tem um tempinho que me formei, estou atuando na área. O período de estudos a distância foi bem difícil, em alguns momentos, fiquei confusa e perdida. Mas vejo como uma oportunidade para quem não tem como fazer presencial.

EB5 A formação profissional é de suma importância, porém algumas profissões estão saturadas. Importante escolher bem em qual área você quer seguir, mas a área da educação é bem ampla. Sendo assim, no curso de Pedagogia vale investir.

EB6 Satisfeita com o questionário, nada a acrescentar.

EM1 O curso ofereceu o desenvolvimento de habilidades profissionais, porém o mercado de trabalho é muito desvalorizado nessa área.

EM4 O curso de Pedagogia na modalidade a distância foi o divisor de águas na vida profissional, sou muito grata pela oportunidade que a Unimontes me proporcionou. Abraços! (Questionário. Pesquisa, 2025).

Ao acrescentar dados ao questionário, os egressos ressaltaram a importância do sistema UAB em sua formação e aquisição de conhecimentos necessários ao exercício da docência, enfatizando as dificuldades enfrentadas nos estudos na modalidade de Educação a Distância, a importância da formação profissional, a saturação de algumas profissões nas quais há muitos profissionais qualificados para ocupar um número reduzido de vagas no mercado de trabalho e a desvalorização do profissional do magistério.

Os dados do questionário ressaltam a importância dos estudos sobre egressos na sistematização de conhecimentos, uma vez que podem auxiliar na avaliação das IES e dos cursos de licenciatura ofertados pelo sistema UAB ao estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e a trajetória profissional dos egressos, na proposição de melhoria da qualidade de ensino e no papel social da universidade como formadora de novos profissionais para atuar na área da educação. Andriola (2014, p. 207) assegura que “há que se enfatizar o acompanhamento de egressos como relevante estratégia institucional para obtenção de informações acerca da qualidade da formação discente e de sua adequação às novas exigências da sociedade e mercado de trabalho”.

Assim, na perspectiva dos egressos, o Sistema UAB possibilitou o acesso ao Ensino Superior nos polos de apoio presencial de abrangência da UnB e Unimontes, proporcionando a elevação do nível de escolaridade com formação específica em nível

superior para atuar nas escolas da Educação Básica, favorecendo a inserção no mercado de trabalho e na área da educação. O Sistema UAB tem contribuído significativamente na democratização do acesso ao Ensino Superior e na formação e desenvolvimento profissional docente dos egressos dos cursos de Pedagogia ofertado na modalidade de Educação a Distância na UnB e Unimontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objetivo analisar as públicas de democratização do Ensino Superior, tendo como foco central o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e suas contribuições na formação inicial e no desenvolvimento profissional docente de egressos do Curso de Pedagogia, no período 2013 a 2018, na Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Montes Claros. Tem como amostra o curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, ofertado concomitantemente na UAB/Unimontes e UAB/UnB, no período de 2013 a 2018.

Durante a pesquisa, foram caracterizadas as categorias de conteúdo referentes às políticas públicas de democratização do Ensino Superior, Educação a Distância e Formação de Professores na modalidade a distância. Na discussão das principais políticas públicas de democratização do Ensino Superior, com ênfase na Educação a Distância, por meio do Sistema do Sistema UAB, nas universidades brasileiras, foi possível constatar que, a partir da segunda metade da década 1990, importantes políticas públicas de democratização do Ensino Superior foram adotadas pelos governos brasileiros nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Dentre elas: Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Sistema de Reserva de Vagas e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No contexto da democratização do Ensino Superior, neste estudo, destaca-se a Educação a Distância como política pública de democratização do Ensino Superior. Na análise dos aspectos históricos, políticos e sociais que permeiam o desenvolvimento da Educação a Distância no contexto nacional, com ênfase nos documentos legais que regulam a Educação a Distância no Brasil, pode-se constatar que, na trajetória histórica, a Educação a Distância ganha foro privilegiado no Brasil a partir da segunda metade dos anos 1990, fundamentada com mecanismos legais, políticos e ideológicos. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, de dezembro de 1996, a regulamentação, supervisão e avaliação pelo Poder Público ocorreram de maneira mais orgânica nos últimos anos.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a flexibilização das normas para abertura de polos e cursos a distância, com ênfase nas instituições privadas, incentivou um olhar mercantil da Educação a Distância, com a possibilidade de ampliação e

redução de custo na oferta de cursos na modalidade a distância, o que favoreceu a acumulação de capital pelas instituições privadas. No entanto, também favoreceu a expansão do Ensino Superior nas instituições de Ensino Superior privadas, em detrimento das universidades públicas, com o aumento do número de instituições e cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância no país.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), ocorreu uma expansão expressiva do Ensino Superior a distância no setor público, com a implantação do Sistema UAB nas universidades públicas. Além disso, houve incentivo fiscal e financiamento público nas instituições de Ensino Superior privadas, em cumprimento às metas estabelecidas para a oferta do Ensino Superior no Plano Nacional de Educação (2001-2010). A UAB foi instituída visando à expansão da modalidade de Educação a Distância, com a ampliação e interiorização das ofertas de cursos e programas de Educação Superior no país, com apoio a pesquisas em metodologias inovadoras de Ensino Superior amparadas nas tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2016).

O governo de Dilma (2011-2016) deu continuidade às políticas públicas voltadas para o fortalecimento e expansão da Educação a Distância adotada no governo de Lula nas IES públicas e privadas. Nos anos de 2016-2018, no governo de Michel Temer, houve a intensificação da expansão da educação superior nas IES privadas, com a flexibilização das normas de abertura de polos e oferta de cursos na modalidade a distância em detrimento da expansão do Ensino Superior nas instituições públicas desse ensino.

A regulamentação da Educação a Distância pelos dispositivos legais engendrou políticas públicas de Ensino Superior que têm favorecido a expansão da Educação a Distância nas instituições de Ensino Superior em todo o país. Dentre as políticas públicas de democratização do Ensino Superior a Distância, destaca-se o sistema UAB, que tem como objetivo expandir e interiorizar o Ensino Superior no Brasil, com a oferta gratuita de cursos de licenciatura na modalidade de Educação a Distância nas universidades públicas em sistema de cooperação com prefeituras municipais e governos estaduais.

O sistema Universidade Aberta do Brasil é uma política pública de atendimento à demanda de democratização do Ensino Superior e formação de professores em consonância com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Esta estabelece a obrigatoriedade de formação de professores em nível superior para atuar nas escolas de Educação Básica, mediante a reivindicação de entidades do campo educacional em prol de uma política nacional de formação de professores nas universidades públicas brasileiras.

No entanto, no contexto de expansão da Educação a Distância e democratização do Ensino Superior, o sistema UAB também enfrenta desafios que precisam ser superados, incluindo a escassez de vagas, a necessidade de ampliação do investimento do Estado na oferta dos cursos de licenciaturas na modalidade de Educação a Distância, o índice elevado de evasão nos cursos de graduação, as dificuldades para institucionalização da Educação a Distância nas universidades públicas.

Na contextualização do processo de implantação e implementação do Sistema UAB das universidades participantes desta pesquisa, pode-se constatar que, na Universidade de Brasília e na Unimontes, o sistema UAB tem contribuído na democratização do acesso ao Ensino Superior à população excluída do sistema educacional em diversas regiões do país e na formação de professores em nível superior para atuar nas escolas de Educação Básica. Dentre os cursos de licenciatura na modalidade de Educação a Distância ofertado pelo sistema UAB, na UnB e Unimontes, neste estudo, foi escolhido como amostra o curso de Pedagogia ofertado na modalidade de Educação a Distância.

A partir dos dados obtidos nos documentos oficiais das universidades pesquisadas, verificou-se que, na UnB, foram disponibilizadas 270 vagas do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância; na Unimontes, 250 vagas, totalizando 520 ofertadas concomitantemente pelas universidades pesquisadas no processo seletivo 1/2013. Por meio da articulação de políticas públicas de democratização do Ensino Superior e formação de professores, foi facultado aos candidatos se inscreverem nos processos seletivos curso de Pedagogia a distância, por meio do Sistema de Reserva de Vagas, Parfor e Sistema Universal.

Os dados demonstram que, no processo seletivo 1/2013 do curso de Pedagogia a distância na UAB/UnB, houve 1.125 candidatos inscritos, sendo que 24% dos candidatos foram contemplados com as vagas disponibilizadas e um total de 880 candidatos 76% permaneceram excluídos do Ensino Superior. No processo seletivo 1/2013, da UAB/Unimontes, dos 1.360 inscritos no Curso de Pedagogia, 18,38% dos candidatos conseguiram ingressar na universidade pública, com um remanescente de 1.110 81,62% que permaneceram excluídos do processo educacional no Ensino Superior. No total nas duas universidades, foram realizados 2.485 (dois mil quatrocentos e oitenta e cinco) inscrições, sendo 1965 (mil novecentos e sessenta e cinco) dos candidatos inscritos, ou seja, 79,05% permaneceram excluídos do Ensino Superior.

A partir dos dados dos processos seletivos 1/2013 do curso de Pedagogia na UAB/Unimontes e UAB/UnB, pode-se constatar que as universidades pesquisadas no atendimento a demanda de democratização do Ensino Superior contribuiu para o acesso de 520 candidatos no Ensino Superior nas regiões de abrangência das universidades nos estados do Acre, Bahia, Goiás, DF e Minas Gerais. No entanto, os dados denotam a necessidade de maiores investimentos do Governo Federal na efetivação de políticas de democratização do Ensino Superior a Distância, visando à ampliação do número de vagas ofertadas nos cursos de licenciaturas nas universidades públicas no atendimento à demanda de democratização do Ensino Superior e formação de professores no país.

Os dados demonstram ainda que, do quantitativo de 270 acadêmicos matriculados no curso de licenciatura em Pedagogia a distância na UnB, 31,8% dos egressos concluíram o curso, tendo um índice de evasão de 68,2% dos acadêmicos matriculados. Na Unimontes, dos 250 acadêmicos matriculados, houve um índice de 73,2% de concluintes, com evasão de 6,8% no curso. Esses dados ressaltam a necessidade da articulação das políticas públicas de democratização do acesso ao Ensino Superior e de assistência estudantil adotadas pelo Estado, com a ampliação da oferta de vagas nos cursos de licenciaturas a distância e a promoção das condições de permanência dos acadêmicos nas universidades públicas brasileiras.

Em relação à categoria formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, trouxe mudanças importantes com a exigência de formação em nível superior para atuar na Educação Básica, sendo legitimadas as políticas públicas de Ensino Superior a Distância. Nessa perspectiva, a Universidade de Brasília e a Universidade Estadual de Montes Claros, em consonância com as exigências estabelecidas na legislação educacional brasileira, além dos cursos de licenciatura presenciais, ofertam cursos de licenciatura na modalidade de Educação a Distância em parceria com o sistema UAB, possibilitando a formação de professores em nível superior em diversas regiões geográficas do país e em localidades distantes dos centros universitários.

Na identificação das semelhanças, convergências, diferenças e contradições na gestão do Sistema UAB e na formação inicial de professores na modalidade de Educação a Distância, pode-se constatar, a partir da análise dos Projetos pedagógicos do curso de Pedagogia a distância ofertado pelo sistema UAB na UnB e Unimontes, que a formação proposta no curso tem como base os princípios e diretrizes definidas nas políticas públicas de formação de professores e legislação vigente, apresentam a concepção de formação docente, o perfil do profissional que o curso pretende formar, os princípios norteadores do currículo,

contemplando as questões teóricas e metodológicas e avaliação concomitantemente, a discussão e análise dos conceitos, dos elementos constitutivos dos projetos políticos pedagógicos e da formação inicial dos profissionais da Educação Básica na modalidade de Educação à Distância, bem como a necessidade de possíveis adequações do currículo ao atendimento às especificidades e desafios da modalidade de Educação a Distância.

O curso de Pedagogia ofertado na modalidade de Educação a Distância no âmbito do Sistema UAB na UnB e Unimontes tem como objetivo principal formar profissionais críticos, éticos e criativos. Além disso, devem estar aptos a exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais de Ensino Fundamental, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos em contextos escolares e não escolares, com ênfase na prática social e na democratização do ensino.

Na UnB, o curso de Pedagogia foi realizado no decorrer de dez semestres letivos, com a oferta de disciplinas obrigatórias, optativas, estágio supervisionado e projetos integradores culminando no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Já na Unimontes, o curso de Pedagogia foi desenvolvido em oito períodos, sendo cada ano composto por dois semestres letivos, com a oferta de disciplinas que contemplam Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-culturais, Prática de Formação, Estágio Supervisionado, Atividades Acadêmico-científico Culturais e Trabalho de Conclusão de Curso. Na operacionalização dos cursos ofertados por meio do Sistema UAB, além dos recursos provenientes do financiamento do MEC/Capes, a UnB utiliza recursos próprios da FUB, enquanto a Unimontes atua exclusivamente com recursos provenientes do financiamento MEC/Capes, utilizando a infraestrutura da universidade.

As propostas pedagógicas do curso de Pedagogia a distância na UnB e Unimontes têm a docência como base e objetiva uma sólida formação teórico-prática que possa garantir o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, saberes e habilidades necessárias à qualidade no exercício da profissão docente, baseada na dialética entre teoria e prática profissional. Nesse sentido, a formação e o perfil do licenciado em Pedagogia são expressos por meio de duas dimensões: epistemológica e profissionalizante, sendo fundamental a proposição da articulação entre a formação inicial e desenvolvimento profissional docente no processo formativo mediado pela universidade. O currículo do curso de Pedagogia da UAB, tem como pressuposto a concepção de educação contínua e permanente e contempla os princípios de valorização das diferenças individuais e a realidade sociocultural dos

acadêmicos, a articulação teoria e prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a interdisciplinaridade do conhecimento.

Quanto à metodologia e estratégias de ensino adotadas no curso de Pedagogia nos momentos presenciais e a distância nas universidades pesquisadas, enfatiza-se a importância do uso das TDICs na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Devido a cortes orçamentários do MEC/Capes, nos cursos de graduação ofertados no âmbito da UAB, nas universidades públicas, foram necessárias adequações na realização dos momentos presenciais desenvolvidos nos polos de apoio presencial nas regiões de abrangência da UnB e Unimontes. Nas disciplinas do curso, foram propostos momentos presenciais e a distância com a realização de atividades nos polos de apoio presencial que contemplam a transmissão de web conferências, oficinas e atividades avaliativas, dentre outras, bem como atividades síncronas e assíncronas realizadas individualmente ou em grupo no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Em relação à avaliação, os projetos pedagógicos do curso de Pedagogia da UnB e Unimontes adotam uma concepção fundamental para ações de planejamento e de reorganização do trabalho pedagógico, de modo processual, com prevalência dos aspectos qualitativos, sendo realizada de forma contínua no decorrer do curso, indissociável dos objetivos formulados e das estratégias adotadas no curso. Os projetos pedagógicos contemplam ainda em seu processo avaliativo a proposição das avaliações internas e externas, com a realização da avaliação da aprendizagem presencial e on-line, do curso e institucional.

No atendimento ao perfil dos acadêmicos, em conformidade com a modalidade de ingresso dos acadêmicos, estabelecidos nos processos seletivos, nas universidades, os projetos pedagógicos do Curso Pedagogia da UAB/UnB e UAB/Unimontes não apresentam a proposição de mudanças no desenvolvimento dos conteúdos curriculares ou a utilização de estratégias de ensino diferenciadas para atender às necessidades e especificidades dos acadêmicos cotistas (Sistema de Reserva de Vagas) e professores que já atuam na Educação Básica (Parfor), com exceção do aproveitamento de horas referentes à prática docente durante a realização do estágio nas escolas para os acadêmicos que já atuam em sala de aula na Educação Básica. É importante ressaltar que um dos objetivos do Sistema UAB é a formação de professores em serviço que ainda não tenham a formação em nível superior.

Em relação à política de acompanhamento dos egressos, constata-se a sua inexistência nos projetos pedagógico da UAB/Unimontes, enquanto o projeto acadêmico do curso da UAB/UnB apresenta vagamente essa política de acompanhamento. Ressalta-se que

esses dados são específicos do Curso de Pedagogia ofertado pelo sistema UAB na UnB e Unimontes, no período de 2013 a 2018, recorte temporal da pesquisa, o que não significa que não exista uma política de acompanhamento de egressos nas universidades pesquisadas.

O acompanhamento da trajetória de formação e profissional dos egressos é um importante instrumento que possibilita a obtenção de informações acerca da qualidade da formação e a adequação às novas exigências da sociedade contemporânea. Ao se considerar a importância do acompanhamento do egresso após a conclusão do curso, nesta pesquisa foi utilizado, como instrumento de coleta de dados, um questionário, com o objetivo de delinear o perfil sociodemográfico dos egressos e analisar as suas percepções quanto às contribuições do Sistema UAB na formação e desenvolvimento profissional docente, com a identificação de dados referentes à formação e inserção e atuação profissional dos egressos após a conclusão do curso.

Os principais desafios enfrentados na aplicação do questionário foram as dificuldades de acesso aos contatos dos egressos, o quantitativo de e-mails com grafias incorretas e/ou inativos, a ausência de uma base de dados atualizados dos egressos e a baixa taxa de devolução dos questionários respondidos, tendo a participação de oito egressos da UnB e sete da Unimontes, totalizando a participação de quinze egressos na pesquisa. Esses aspectos ratificam os dados da revisão de literatura que enfatiza que a maioria das universidades não possui uma base de dados atualizados necessária ao acompanhamento dos egressos após a conclusão do curso e também não tem o egresso como fonte de informação sobre a instituição, o curso, a formação recebida e sua adequação ao mercado de trabalho. Considera-se, ainda, que os dados obtidos por meio de um sistema de informações podem auxiliar no processo de autoavaliação das universidades, na implementação de políticas, com a indicação de mudanças e avanços necessários para a melhoria dos cursos de licenciatura a distância por meio da utilização das opiniões dos egressos para o aperfeiçoamento do processo formativo nas universidades públicas brasileiras.

Diante das dificuldades enfrentadas quanto ao acesso de dados atualizados dos egressos nas universidades pesquisadas e devolutivas do questionário respondidos, fez-se necessário um redimensionamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa, sendo utilizada como procedimento a revisão de literatura e pesquisa documental e os dados obtidos nos questionários apresentados como um elemento suplementar. A partir da tabulação e análise dos dados do questionário, podem-se destacar alguns pontos importantes quanto ao perfil dos egressos do curso de Pedagogia ofertado na modalidade de Educação a Distância,

no âmbito do Sistema UAB, na UnB e Unimontes, processos formativos antes, durante e após a conclusão do curso e trajetória profissional dos egressos.

Os dados do questionário demonstram que treze egressos são do sexo feminino no curso e dois do sexo masculino, com faixa etária entre 29 e 60 anos. Oito egressos se autodeclararam pardos; seis brancos; e um preto. Os egressos da UAB/UnB residem em municípios localizados em diversas regiões do país: estados do Acre, Bahia e Goiás e DF, enquanto os egressos da UAB/Unimontes residem em municípios localizados no estado de Minas Gerais.

A respeito do nível de escolaridade dos egressos, antes de ingressarem no curso de Pedagogia a distância, a maioria (nove) possuía o Ensino Médio; três o Ensino Superior (Graduação); três Pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização). Após a conclusão do curso, pode-se constatar que oito egressos possuem Pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização) e Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado), o que denota uma elevação significativa no nível de escolaridade dos egressos. Percebe-se que a maioria deles optou por dar prosseguimento aos estudos em nível de Pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização) e Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado).

Em relação às atividades econômicas dos egressos, quanto à situação profissional, pode-se verificar que, antes do ingresso no curso de Pedagogia a Distância, dois egressos exerciam atividade profissional na área de formação acadêmica; seis exerciam atividade profissional fora da área de formação acadêmica; sete não exerciam atividade profissional. Durante o curso, três exerciam atividade profissional na área de educação; sete exerciam atividade profissional fora da área de educação; e cinco não exerciam atividade profissional. Os dados da pesquisa demonstram que, após a conclusão do curso, sete egressos mudaram de profissão e/ou emprego, enquanto seis permaneceram no mesmo emprego e/ou profissão que exerciam durante o curso, e dois continuam não exercendo atividade profissional.

No que diz respeito à atuação profissional dos egressos na área da educação, após a conclusão do curso, pode-se verificar que um egresso exerce o magistério como professor na Educação Infantil, sete exercem o magistério como professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, um como professor de apoio, um como Técnico-Administrativo na Educação Básica, e cinco não atuam na Educação Básica. Assim, a maioria dos egressos (dez) exerce ou exerceu funções no magistério na Educação Básica, e cinco não atuam na Educação Básica.

Quanto ao vínculo empregatício atual dos egressos, seis são servidores públicos concursados (municipal, estadual ou federal); quatro são servidores públicos em contrato

temporário; um é trabalhador por contrato em instituição privada; um é trabalhador autônomo; dois não trabalham, sendo sete egressos trabalhadores do setor público. Pode-se constatar um alto percentual de empregabilidade entre os egressos, visto que nove deles estão trabalhando atualmente, dois aposentados e dois não trabalham.

A conclusão do curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância proporcionou benefícios aos egressos em seu desenvolvimento profissional, com destaque para os indicadores “teve aumento salarial”, “teve melhores condições de trabalho” e “conseguiu um emprego/novo emprego”. Pode se verificar que todos egressos obtiveram algum tipo de benefício após a conclusão do curso do curso de licenciatura em Pedagogia a distância ofertado pelo sistema UAB na UnB e Unimontes.

Acerca da faixa salarial dos egressos antes do ingresso no Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, oito egressos recebiam de um a dois salários mínimos; três egressos recebiam de três a cinco salários mínimos; quatro não trabalhavam. Após a conclusão do curso, pode-se verificar que houve um decréscimo no quantitativo de egressos que recebem de um a dois salários mínimos e um acréscimo de egressos que recebem de três a cinco salários, assim como um decréscimo no quantitativo de egressos que não trabalham. Quanto à jornada de trabalho antes e após a conclusão do curso, não houve muitas alterações.

Na perspectiva da maioria dos egressos (treze) afirmaram que o curso de Pedagogia ofertada na modalidade de Educação a Distância pelo sistema UAB na UnB e Unimontes contribuiu para sua inserção profissional, possibilitou a sistematização de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão docente.

Quanto às percepções dos egressos sobre o curso de Pedagogia a distância na UnB e Unimontes, pode se constatar que os principais motivos apresentados pelos egressos para a escolha de curso na modalidade de Educação Distância ofertado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil são: o curso gratuito ofertado em universidade pública, conciliar estudo com trabalho recebimento de um diploma em nível superior reconhecido pelo MEC, estudar em qualquer lugar e horário, qualidade do ensino na modalidade a distância e estudar por meio da tecnologia. Em relação aos motivos predominantes pela escolha do curso de Pedagogia a distância, verifica-se que os egressos consideram como principais a possibilidade de realização pessoal, a disponibilidade de vagas no mercado de trabalho e influência de familiares e/ou terceiros.

Em relação à opinião dos egressos sobre a estrutura e dinâmica de funcionamento do curso de licenciatura em Pedagogia a distância na UnB e Unimontes, a maioria dos egressos (dez) considera que a atuação dos professores e tutores na realização das atividades presenciais e a distância no curso favoreceu o processo de ensino-aprendizagem. Dos quinze egressos, oito consideram que os polos possuem infraestrutura adequada para realização dos encontros presenciais. Ainda, a maioria (dez) dos egressos considera que as ferramentas síncronas e assíncronas utilizadas pelos professores no Ambiente Virtual de Aprendizagem possibilitaram uma aprendizagem significativa, interativa e colaborativa. Ademais, concordam que as disciplinas propiciaram a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para o desenvolvimento profissional docente.

Quanto à prática da pesquisa, ensino e extensão na universidade, a maioria (dez) dos egressos considera que as disciplinas ministradas e as atividades acadêmicas realizadas no curso não estimularam essa prática, enquanto o indicador melhor avaliado pelos egressos foi o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no curso de licenciatura de Pedagogia ofertada na modalidade de Educação a Distância, que contribuiu significativamente para a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente.

Dos quinze egressos, treze consideram que o curso de licenciatura em Pedagogia ofertado pelo sistema UAB na modalidade de Educação a Distância possibilitou a sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão docente. Na avaliação do curso, seis egressos consideram o curso excelente; quatro consideram o curso muito bom; quatro consideram o curso bom; um, regular. Nenhum egresso considera o curso ruim.

Em relação ao nível de satisfação dos egressos quanto à formação inicial e o desenvolvimento profissional docente proporcionado pelo sistema UAB na UnB e Unimontes, pode-se constatar que nove egressos estão muito satisfeitos com a formação acadêmica. Acerca da atividade profissional, sete egressos estão parcialmente satisfeitos com a vinculação da formação acadêmica e inserção profissional no mercado de trabalho; dez egressos estão muito satisfeitos com seu salário atual; e oito parcialmente satisfeitos com a sua situação profissional atual.

Os dados obtidos no questionário revelam que, na perspectiva dos egressos, o sistema UAB tem contribuído significativamente na formação e desenvolvimento profissional docente, na oferta do curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância nos polos de apoio presencial da UnB e Unimontes. Contudo, faz-se necessária a discussão constante

sobre a relevância do sistema UAB no atendimento à demanda de democratização do Ensino Superior e formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica, concomitantemente, a efetivação de políticas de acompanhamento de egressos nas universidades públicas brasileiras. O Estado deve implementar políticas públicas educacionais que possibilitem a superação das desigualdades no acesso de vagas, a permanência no Ensino Superior nas universidades e a garantia de uma educação pública gratuita de qualidade.

Por fim, pôde-se constatar que a expansão da Educação a Distância, por meio do sistema UAB, sob o ideário da democratização, deve ser entendida como a ampliação das oportunidades educacionais para diversos segmentos da sociedade, o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais e o atendimento à demanda de formação de professores. O sistema UAB tem proporcionado a elevação do nível de escolaridade dos egressos na oferta de formação específica para atuação na Educação Básica, favorecendo assim a inserção e atuação dos egressos no mercado de trabalho nas diferentes áreas de conhecimento e a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, em consonância com as exigências da legislação educacional vigente no país.

Os resultados da pesquisa podem auxiliar no processo de avaliação institucional das universidades participantes da pesquisa, referente à formação inicial ofertada na modalidade de Educação a Distância e o desenvolvimento profissional docente. Nessa perspectiva, esta pesquisa pode estimular novos estudos e outras questões sobre egressos de cursos de licenciatura ofertados na modalidade de Educação a Distância por meio do sistema UAB nas universidades públicas, a fim de preencher lacunas que não foram possíveis de serem abarcadas nesta tese.

REFERÊNCIAS

- AIRES, C. J. LOPES, R. G. de F. **A Gestão na Educação a Distância**. In: SOUZA *et al.* (Org.). Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, v. 1. 2010.
- ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia universitária - Valorizando o ensino e à docência na universidade** Revista Portuguesa de Educação, vol. 27, núm. 2. Universidade do Minho Braga, Portugal, 2014.
- ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, 10(1). 2011.
- ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2009.
- ALVES-MAZZOTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2004.
- AMORIM, Evelyn Vieira; MALANCHEN, Júlia. A educação a distância e a precarização da formação do professor: um desafio a superar. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE>. Acesso em: 2 fev. 2025.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a auto avaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, 2014.
- ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará 10 (UFC). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, 2006.
- ANTUNES, R. (Org.) **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- ANTUNES, R. Trabalho e estranhamento. In: ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 15a ed. São Paulo: Cortez. 2011.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede - **Revista de Educação a Distância** [on-line]. v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ARRUDA, E. P. Políticas públicas em EaD no Brasil: Marcas de técnica e lacunas educacionais. *In*: NEVES, I. S. V.; CASTRO, W. C. L. (org.) **EaD: diálogos, compartimentos, práticas e saberes**. Barbacena: EdUEMG, 2016.

ARRUDA, E.P.; ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à Distância no Brasil: Políticas Públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v.3, n.03, julho-setembro 2015.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARAÚNA, Silvana Malusá; ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Políticas públicas em educação a distância: aspectos históricos e perspectivas no Brasil. **Revista Eletrônica PESQUISEDUCA**, Santos, v. 4, n. 08, jul. /Dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/272>. Acesso em: 06 nov. 2023.

BARRERA, Débora Furtado. **O Sistema UAB na UnB**: possibilidades, contradições e desafios para a institucionalização da EaD no ensino de graduação. / Débora Furtado Barrera; orientadora Profa. Dra. Raquel de Almeida Moraes. Brasília. 2018. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2018,133p.

BANCO MUNDIAL. **Educação Primária**. Washington (EUA): Banco Mundial, 1992a.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e estratégias para educação**. Washington: Banco Mundial, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. Equidade e desenvolvimento. Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial. (2006)

BARBOSA. Carlos Soares A política neoliberal e a contrarreforma na educação dos trabalhadores no governo Fernando Henrique Cardoso. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, nº 74 - jul./dez. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BELLONI, Maria Luiza. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 287-301, jun./dez., 2003.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação e educação a distância na formação de professores. *In*: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos, SP: EdFSCar, (2010).

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 117-148. abr. 2002.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política institucional de integração e de avaliação do egresso na melhoria da IES**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade para cursos de graduação a distância**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Brasília (DF), 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. INEP. **Censo da educação superior**: resumo técnico: 1996, 2000, 2003, 2007, 2011. Brasília, INEP.

BRASIL. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação – Ano 2002, 2005, 2006, 2008, 2010, 2011**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 14 jan. 2023

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Educação a Distância**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. Censo da educação superior. *In*: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior (1996-2019)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-eindicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. 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, DF, 11 fev. 1998a. Seção 1. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação 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. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/.../decreto/D5622.htm. Acesso: 21 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 2.561, de 27 de abril 1998b. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1998b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-lei nº 709, de 28 de julho de 1969 que deu nova redação ao Artigo 99, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEL&numero=709&ano=1969&ato=2bfUTVE9EMjRVtbc4>. Acesso em: 5 de maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Decreto n.º 5800, de 8 de junho de 2006. Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 08 jun 2006. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 03 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 5 de agosto de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Decreto nº-6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 4 maio. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 7.480, de 17 de abril de 2011 a Secretaria de Regulação da Educação Superior (SERES) que assumiu as competências antes atribuídas. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Disponível em:
<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1016/decreto-n-7.48>. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 7.480 de 16 de maio de 2011. Dispõe sobre a Estrutura Regimental do MEC Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1016/decreto-n-7.480>. Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 9.034 de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2092/decreto-n-9.034>. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 mai. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 100, 26 maios 2017b. Seção 1, p. 3. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto-9057-2017-05-25.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 241, 12 dez. 2017e. Seção 1, p. 2-9. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Lei n. 236, de 1967. Modifica o Código Brasileiro de Telecomunicações. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 fev. 1967. Disponível em: www.consutel.hpg.ig.com.br/Legislacao/indice.htm. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190>. Acesso em: 05 maios 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Lei n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o artigo 80 da LDB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Lei n. 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n. 2494. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior na educação superior- FIES. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 10.172, de setembro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Diário Oficial de 15 de abril de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Medida Provisória n.º 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=213&ano=2004&ato=70bATSE9UeRpWT4ce>. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n.º 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Lei n.º 11.273, de 06 de fevereiro de 2006. Regulamenta a Lei de Bolsas do sistema Universidade do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm. Acesso em: 15 abril 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Lei n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União. Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 11.502, de novembro de 2007. Modifica as competências e a estrutura da Fundação Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 18 jul. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 12.202 de 14 de janeiro de 2010 que altera a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - Fies. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112202.htm. Acesso em: 09 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, ano 149, n. 169, seção 1, p.

1-2, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 7 jan. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 jun. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 13.366 de 1 de dezembro de 2016 que altera as Leis n.º 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2004/lei-n-13.366>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 13.530 de 7 de janeiro de 2017. Altera a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2273/lei-n-13.530>. Acesso em 04 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 13.620, de 15 de janeiro de 2018. Institui o dia 27 de novembro como Dia Nacional de Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jan. 2018a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13620.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação Lei n.º 14.375, de 21 de junho de 2022. Altera as Leis n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, 10.522, de 19 de julho de 2002, e 12.087, de 11 de novembro de 2009, disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.375-de-21>- Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º. 301 de 7 de abril de 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria301.pdf. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial n.º 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º jun. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.466, de 12 de julho de 2001. Estabelece procedimentos de autorização de cursos fora de sede por universidades. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Edição n.º: 135 de 13/07/2001 Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001. Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n.º 9.394, de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 out. 2001b. Seção 1, p. 18. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wpcontent/uploads/sites/7/2014/09/Portaria-n%C2%B0-2.253-de-18-de-outubro-de-2001.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 4.361, de 29 de dezembro de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf. Acesso em: 3 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Portaria n.º 1.047 de 08 de novembro 2007. Aprova, em extrato, as diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para o credenciamento de instituições de educação superior e seus polos de apoio presencial, para a modalidade de educação a distância. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2367/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa n.º 40, de 12 de dezembro 2007– Institui o e-MEC, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/198/portaria-normativa-n-40>. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 318, de 02 de abril de 2009. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 02 abr. 2009b. Disponível em: https://www3.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2009/Portarias/02.04.09/n318_02.04.09.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa n.º 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. 2007a. Diário Oficial da União. 11 jan. 2007a Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/pdi/port%20normativa%20n%20de%2010%20de%20janeiro%20de%2007.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Diário Oficial da União, Brasília, ano 147, n. 18, seção 1, 27 de janeiro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.741, de 12 de dezembro de 2011. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades: presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1154>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SISU. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Portaria%20no%2021-2012%20.pdf>. Acesso em: 6 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 196. 11 out. 2016c. Seção 1, p. 21. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. MEC. Portaria n.º 468, de 3 abril de 2017. Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 04 de abril de 2017b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20144117/do1-2017-04-04-portaria-no-468-de-3-de-abril-de-2017-20144067. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa n.º 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017c. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n.118, 22 jun. 2017c. Seção 1, p. 14. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-Normativa-011-2017-06-20.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 239, 11 dez. 2019. Seção 1, p. 131. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 433, de 22 de outubro de 2020. Institui o Comitê de Orientação Estratégica - COE para a Elaboração de Iniciativas de Promoção à Expansão da Educação Superior por meio digital em Universidades Federais, no âmbito da Secretaria de Educação Superior, e dá outras providências. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/reunidigital/pdf/portaria_433.pdf. Acesso em 4 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Portaria n.º 1.030, de 1º de dezembro de 2020. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3378/portaria-mec-n-1.030>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Portaria n.º 265, de 27 de junho de 2022. Regulamenta a Avaliação Externa Virtual in Loco no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no bojo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e da avaliação das Escolas de Governo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 27 jun.2022a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-265-de-27-de-junho-de-2022-410723410>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 1 de 26 de fevereiro de 1997. Fixa condições para validade de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semi-presenciais ou à distância. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_0197.pdf. Acesso em 27 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/resolucao12001.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução/CD/FNDE n.º 44, de 29 de dezembro de 2006. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado ao Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006. Disponível

em:<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/111/resoucao-fnde-n-44>. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CD/FNDE n.º 26, de 5 de junho de 2009. Dispõe sobre o estabelecimento dos indicadores de desempenho no âmbito do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Disponível em:

<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2517/resolucao-fnde-n-26>. Acesso em 23 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CD/ FNDE n.º 8, de 30 de abril de 2010 altera os valores das bolsas dos beneficiários e outras providências. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/51051-resolucoes>. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 1, de 11 de março de 2016: Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, 2016. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020.

Institui as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Brasília, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP n.º 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Artigos 62 e 63 da Lei 9.394/1996 e o artigo 9o, § 2, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/1961, com a redação dada pela Lei 9.131/1995. Diário Oficial da União, Brasília, 1999c.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia, 1939.

BRASIL. Decreto n.º 3554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 de ago. 2000, Seção 1, p.1.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). Parecer n.º 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores: mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valmir Chagas. Documenta, Brasília, DF, n. 100, p. 101-117, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). Resolução n.º 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, DF, n. 100, p. 113-117, 1969b.

BRASIL. Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art1. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC -Formação). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 04 jan. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 14 de jan. de 2025.

BRASIL. Decreto n.º 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 dez. 1999.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, no 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968.

BRASIL. Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2016.

BRASIL. Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2016.

BRASIL. Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância. Brasília, 2017.

BONETI, Lindomar W. Políticas públicas, educação e exclusão social. *In: (Cord.) Educação, exclusão e Cidadania*. 3ª ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2003.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.

BORGES, L. F. P.; SBARDELOTTO, V. S. O ensino na educação superior: uma análise da metodologia “trezentos” e sua relação com a pedagogia histórico crítica. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v.3, n.3, p.468-477. set./dez. 2017.

CAMINHA, Raul Vasconcelos; FREIRE, Miriam Espíndula dos Santos. Os desafios da valorização docente: entre a precarização e a luta pela dignidade profissional. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 11, n. 8, ago. 2025.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 52, set/2013.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v.36, n.1, p.129-141, jan-jun, 2014.

CHAUÍ, M. A Universidade Pública sob Nova Perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez.2003, p.5-15.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

C.; PIMENTEL, N. O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2. 2009.

CORRÊA, Juliane. **Educação a distância**: orientações metodológicas. Porto alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, J. R.; LIMA, D. da C. B. P. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 13. Abril de 2019.

CUNHA, Daisy; LAS CASAS, Estevam Barbosa de; QUEIROZ Tatiana. UFMG Pesquisa Egressos. *In: LAS CASAS, Estevam Barbosa de; CUNHA, Daisy; QUEIROZ Tatiana (Orgs.). UFMG pesquisa egressos*. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. **Revista Com Censo #22: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. Revista Com Censo #22, Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020. Semanal. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br>. Acesso em: 18 out. 2023.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *In: Educação em Pesquisa*, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.
CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, 2002

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. **Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices**. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008a.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

DINIZ, Ester de Carvalho; LINDEN, Marta Maria Gomes Van der; FERNANDES, Terezinha Alves. (org.) **Educação a Distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. *In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (ORG.). Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: Novos Marcos Regulatórios? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial p.891-917, out.2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. *In: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: ANTUNES, R. (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 13-29.

FERREIRA, J. L. Moodle: ambiente virtual de aprendizagem. *In*: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. (Org.). **Educação a Distância no Brasil**: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. Maringá: Eduem, 2014.

FERRETTI, C.J. *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EaD. *In*: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª edição – São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Cristina Albieri de Almeida. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete. BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, B. M.; MELO, Adriana Almeida Sales de. Um panorama das políticas educacionais do Brasil e as atuais perspectivas em educação. **Revista FT**, Brasília, vol.27, n 123, p 1-17, jan/maio. 2023.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. **Educação a Distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3 2007 a.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. A Educação a Distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 166-181, 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, ano XXI, nº.: 55, novembro 2001.

IANNI, O. **A Era do Globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: **O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Revista Educação & Sociedade**. Cedes. Campinas, ano 20, n. 68, 1999.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A.; FIDALGO, N. L. R. (Org.). A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. **Revista Eletrônica Arma da Crítica** N.15/ 2021 ISSN 1984-4735 39. Campinas: Papirus, 2009.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública** – a pedagogia crítico social dos conteúdos. 21 ed. São Paulo. Loyola, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico] / – 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos.; SILVA, S. P. Organismos internacionais e políticas para a educação: repercussões na escola e no processo de ensino-aprendizagem. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, A. V. L. (Org.) **Didática e Currículo**: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente. Goiânia (GO): CEPED Publicações/Editora Espaço Acadêmico, v. 1, 2016.

LIBANELO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; DESIDERIO, Mônica. **Capacidades do Estado brasileiro e arquitetura institucional da EaD**: da organização burocrática à autonomia inserida dos órgãos estatais. RBPAAE v.34, n.1, p.121 – 142, jan/abr. 2018.

LIMA, K. R. de S. **Reformada educação superior e educação a distância**: democratização do acesso ou subordinação das instituições públicas de ensino superior à ordem do capital? Caderno especial n. 33. Edição 08 de Maio a 05 de junho de 2006.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, T. CUNHA, M. Iniciais. **A educação superior no Brasil contemporâneo (1995-2016)**: uma análise dos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 14, e71794. Junho de 2020.

LIMA, Leonardo Araújo. ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 104-125, mar. 2018

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LITTO, F. E. Formiga. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

LOPES, L. F.; FARIA, A. A. **O que e o quem da EaD**: história e fundamentos. 1.ed. Curitiba: InterSaberes, 2013.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**. São Paulo, v. 16, n. 37, p. 73-84, 2005. Disponível em: <https://goo.gl/pF0WCQ>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MACHADO, Dinamara Pereira; MORAES, Márcio Gilberto de Souza. **Educação a Distância: Fundamentos, tecnologias, estrutura e processo de ensino e aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Érica, 2015.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**: a Educação a Distância hoje. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007

MAIA, M. Z. B. Marcos Regulatórios da Educação a Distância no Brasil: Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). *In*: **Colóquio Internacional De Gestão Universitária**, 12, p. 1-17, 2012. Disponível em: <https://coloquio2012.paginas.ufsc.br>. Acesso em: 13 jun. 2023

MANCEBO, D; MAUÉS, O.; CHAVES, V. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar rev**. Curitiba, nº 28, p. 37-53, 2006

MANCEBO, D; MAUÉS, O.; CHAVES, V. Crise Político-Econômica no Brasil: Breve Análise da Educação Superior. **Revista Educação e Sociedade**. V.38, nº 141, p. 875-892, out-dez, 2017. Acessado: 20 fev. 2018.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo / **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan/abr, 2009^a.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em

<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/download/17/15> Acesso em: 27 dez. 2024.

MARTINS, Angela Maria. **A descentralização como eixo das reformas do ensino**: uma discussão da literatura. Educ. Soc. Campinas, v. 22, n.77, 2001.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana. *In*: FERNANDES, F. (Org.). **Marx-Engels** (História). São Paulo: Ática, 1989.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os economistas).

MARX, K. **O capital**: o processo de produção do capital. Livro I, v. 2, 2002.

MARX, K. **O Capital** – Crítica da Economia Política. Livro Primeiro, Tomo 1. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996a.

MARX, K. **O Capital** – Crítica da Economia Política. Livro Primeiro, Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996b.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, K. **O Manifesto Comunista**. 5ª ed. São Paulo: Editora: Global, 1985.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Trad. Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo. 2010a.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007

MASSON, Gisele. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 165-184, jan./mar. 2012

MATTOS, Miriam de C C M; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. **Marco Regulatório da Educação à Distância no Brasil de 1961 a 2017**: Uma análise histórica–crítica. EaD em Foco, 2019.

MATTOS, Paulo Carvalho. **Tipos de Revisão de literatura**. Botucatu. 2015. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf> . Acesso em: out. 2024.

MEDEIROS, Simone. **Políticas de educação a distância na formação de professores da educação Básica no Governo Lula da Silva (2003-2010): embates Teóricos e políticos de um campo em disputa**. Goiânia, 2012. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012, 390 p.

MELO. Adriana Sales de. **A mundialização da educação**. O projeto neoliberal de educação e sociedade no Brasil e Venezuela. Tese (Doutorado) – Unicamp. Campinas, SP. (s.n.). 2003

MELO. Adriana Sales de. Planejamento nacional e regional da interacionalização da pesquisa em educação. *In: XVI Congresso Internacional Fórum Universitário Mercosul*, Salvador-BA, 2017.

MELO. Adriana Sales de. Aspectos da coexistência entre educação pública e privada no Brasil. *In: PIMENTEL, Nara; ROCHA, Maria. Zélia Borba (orgs.). Organização da educação Brasileira: marcos contemporâneos*. Brasília: Ed.UnB, 2016, pp 137-170.

MELO. Adriana Sales de. Educação Brasileira e estratégias de sobrevivência do capitalismo. **Revista Germinal**: Salvador, v. 4, n. 1, p. 20-30, jun. 2012.

MELO. Adriana Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina**. Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

MELO. Adriana Sales de. O acompanhamento de diplomados e suas vidas profissionais nas Universidades do MERCOSUL. **Rev. Integración y Conocimiento**, v.1, p.32-48, 2021. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/31946/32903>. Acesso em 3 agosto 2023

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.

MILL, Daniel. Interfaces Digitais e Educação em Rede. *In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; TORRES, Antônia Lis de Maria Martins. Tecnologias da Educação: passado-presente-futuro*. Fortaleza, CE. Edições UFC, 2018.

MILL, D.; VELOSO, B. Reflexões sobre a institucionalização da modalidade de Educação a Distância. *In: MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber (org.). Luzes sobre a Gestão da Educação a Distância: uma visão propositiva*. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. p. 95-113.

MILL, D. A Universidade Aberta do Brasil. *In: LITTO, F. M.; FORMIGA. M. (Org.). Educação a Distância: o estado da arte*. Vol. 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011. p. 280-291.

MILL, D. A Universidade Aberta do Brasil. *In*: LITTO, Fredric. M.; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a Distância**: o estado da arte. vol. 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 280-291.

MILL, D. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. 1 ed. Campinas: Papirus, 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, 197-217, Nov. 2002.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: Uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAES, R. A. Rêses, E. S. TELES, L. F. A Educação a Distância na Faculdade de Educação. *In*: BORGES, L. F. *et al.* (Org.) **FE 50 anos: 1966-2016**: memória e registros da história da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília– Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

MORAES, Raquel de Almeida. A informática na educação brasileira na década de 1990. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.46, p. 251-263, jun. 2012.

MORAES Reginaldo Carmello Corrêa de. Educação a distância e efeitos em cadeia. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010

MORAN, Edgar. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Editora Papirus, 5ª. ed., 2012.

MORAN, Edgar. Desafios da Educação a Distância do Brasil. *In*: ARANTES, Valéria Amorim (org.) VALENTE, José Armando. **Educação a distância**: pontos e contrapontos. Summus Editorial. 2011. p.45-109.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: Currículo, Conhecimento e Cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, J. A; MONTEIRO, A. **Blended learning**: uma estratégia dinâmica a serviço da educação. *In*: HENRIQUES, Helder Manuel Guerra (Org.). Educação e formação de professores: história(s) e memória(s). Porto Alegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre. Escola Superior de Educação, 2013.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. **A pandemia da Covid-19 e a educação na saúde**. Educação em tempos de pandemia e outros cenários de crise II, v. 8 n. 62, 2021.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez., 2017.

NUNES, Ivônio B. A história da EaD no mundo. *In*: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NUNES, Ivônio B. A história da EAD no mundo. *In*: Litto, F. M.; Formiga, M. (Org.). **Educação A Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson EDUCATION DO BRASIL, 2014.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da educação**: tecnologias e políticas. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade.; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, D. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. *In*: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Política e Trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PARO, V. (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PEIXOTO, M. C. de L.; SOUSA, J. V. de. Dossiê: expansão e desafios da qualidade na educação superior brasileira. **Educ.Rev.** vol.32 (4) Belo Horizonte Out./Dez. 2016.

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, Valdenise; DIAS, M. R. A. C. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *In*: PEREIRA, A. T. C. (org). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**: Em Diferentes Contextos. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Envandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Nara M. Políticas públicas de educação a distância. *In*: MILL, Daniel (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018.

PIMENTEL, Nara M. A modalidade a distância no Brasil: aspectos conceituais, políticos e tecnológico. *In*: PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MORAESs, Raquel de Almeida; TERUYA, Teresa Kazuko. (Org.) **Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PEREIRA, E. W.; MORAES, R. A. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. *In*: SOUZA, A. M.; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (Org.). **Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Editora da Universidade de Brasília, 2010.

PETERS, Othrs. **Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERS, Ottors. **Didática do ensino a distância**. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

POLLI, Gislei Mocelin *et al.* Políticas públicas e mobilidade social: egressos do Programa Universidade para todos (PROUNI). **Psicologia da Educação**. n.52, 2021.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

PERONI, V. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, V.; VIDAL, Maria *et al.* **Relações entre o público e o privado na educação básica brasileira: Implicações para processos de democratização**. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 92-109, 2013.148

PETERS, O. **A Educação a Distância em Transição: Tendências e Desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

RAMOS, Wilsa Maria. MEDEIROS, Larissa. Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. *In*: SOUZA *et al.* (Org.). **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, v. 1. 2010.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3.524 de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-3524-2000-rio-de-janeiro>. Acesso em 23 maio 2023.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense, e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-3708-2001-rio-de-janeiro>. Acesso em: 23 maio 2023.

RODRIGUES, M. A. M. (orgs.). **Educação Superior a Distância**: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Editora da Universidade de Brasília, 2010.

RAMOS, S. **Tecnologias da Informação e Comunicação**: conceitos básicos. Portugal, 2008

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Josué Leite dos. MATOS, Flávio Barreto de. Eça de Antoniclebio Cavalcante. **Tecnologias do ensino a distância**. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2020.

SAMPAIO, H. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29. n. 84. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Campinas: Histedbr, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44 maio/ago, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v, 14, n. 40, jan. /abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância. *Educere et Educare*. **Revista de Educação**. v 1. n. 2. 2006.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1.000, jul./set. 2010.

SEVERINO, A. J. **O ensino superior brasileiro**: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, Curitiba, n. 31, Editora UFPR. 2008.

SEVERINO, A. J. **Filosofia na formação profissional**. São Paulo: Cartago Editorial, 2017.

SEVERINO, A. J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. *In*: BARBOSA, Raquel. **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: UNESP, 2006.

SILVA, Danniela Ernesto de Lima e. **Estratégias de sobrevivência no ensino superior na educação a distância**: os estudantes de pedagogia (UFRN). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Jardel Messias; BRAGA, Jailson. Os Sentidos do Trabalho: uma análise circunscrita ao trabalho dos docentes de duas instituições de ensino superior em Salvador. **Revista Formadores**: Vivências e Estudos, Cachoeira-BA, v. 7 n. 1, p. 46-59, Jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer-adventista.com.br/ojs/index.php/formadores/article/view/446/422>. Acesso em 02 nov.2024.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUSA, J. V.; BOTELHO, A. F. (Org.) ; GRIBOSKI, C. M. (Org.). **Acesso e permanência**: na expansão da educação superior. 1. ed. Anápolis - GO: Editora da UEG, 2018.

SOUSA, J. V. de. Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando? **Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 3, p. 343-356, set.-dez. 2017.

SOUZA. Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon RPGE– **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago., 2018.

SOUZA. Ivanise Melo de. **Ações afirmativas na educação superior a distância**: uma análise do impacto social do sistema de reserva de vagas no curso de Pedagogia da UAB/Unimontes. (Dissertação) Universidade de Brasília. Brasília: DF.2013

SOUZA, R. A.; MORAES, R. de A. A Educação a Distância como princípio educativo: possibilidades e/ou limites **Rede Revista de Educação a distância**, v. 5, n. 3, 2018. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/> Acesso em: 19 jun. 2024.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. – 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR, v. 200, p. 1-11, 2002.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. O Marco de ação de Dakar educação para todos: atendendo nossos compromissos coletivos. Dakar: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: Acesso em: 18 jun. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia. 1990

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. "Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação." Conferência Mundial sobre Ensino Superior. 1998.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2 ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

VALENTE, C. e MATTAR, J. **Second Life e Web 2.0 na Educação**: o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.

VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [s.l.], v. 7, n. 12, p.139-142, fev. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-32832003000100010>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832003000100010. Acesso em: 15 ago. 2023.

VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. *In*: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Org.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Planejamento educacional e as relações entre seus diferentes níveis e modalidades. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Planejamento educacional**: uma abordagem político-pedagógica em tempos de incertezas. Curitiba: CRV, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogos em Educação**, Curitiba, v. 14. maio/ago. 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro *et al.* (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a Inclusão Social**. Recife: ENDIPE, 2006.

VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Precarização do trabalho docente na educação a distância. CIET:EnPED, São Carlos, maio 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/141>. Acesso em: 12 mar. 2025.

VELOSO, Geisa. Unimontes científica. **Revista Científica da Universidade Estadual de Montes Claros**. V. 8, nº 2 (jul/dez. 2006), Montes Claros: Unimontes, 2007.

VIDAL, E. M.; MAIA, J, E. B. **Introdução a Educação a Distância**. 1.ed. Fortaleza: RDS, 2010

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Educação superior, democracia e desenvolvimento humano sustentável. *In*: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; GISI, Maria Lourdes. **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. **Diretrizes para professor formador UAB/UNIMONTES**. 2º versão. Montes Claros/MG: UAB/UNIMONTES, [2008].

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. Universidade Aberta do Brasil. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, Licenciatura**. Montes Claros, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. **Edital do Processo Seletivo para Cursos de Licenciatura Educação a Distância** – Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB/2013. Montes Claros: COTEC/UNIMONTES, 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Edital do Processo Seletivo para Cursos de Licenciatura Educação a Distância** – Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB/2013. Distrito Federal: CESPE/UNB, 2013. Disponível em <http://www.cespe.unb.br>. Acesso em: jan. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Universidade Aberta do Brasil. **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia a distância**. Brasília, 2011.

VELOSO, Geisa. Unimontes científica. **Revista Científica da Universidade Estadual de Montes Claros**. V. 8, nº 2 (jul/dez. 2006), Montes Claros: Unimontes, 2007.

VIANNEY, João. Cronologia da EAD no Brasil. *In*: DINIZ, Ester de Carvalho; VANDERLINDEN, Marta Maria Gomes; FERNANDES, Terezinha Alves. **Educação a distância**: 119 coletâneas de textos para subsidiar a docência on-line. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2011.

APENDICE I

QUESTIONÁRIO

Prezado Egresso,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado de Ivanise Melo de Souza, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Almeida Sales de Melo, com o objetivo de analisar as políticas públicas de ensino superior à distância, tendo como foco central o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e suas contribuições na formação inicial e desenvolvimento profissional docente de egressos do Curso de Pedagogia, no período 2013 a 2018, na Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Montes Claros .

Solicitamos a gentileza de responder o questionário que segue, com questões de múltipla escolha e abertas.

Não é necessário à sua identificação. Os dados coletados não serão divulgados com o seu nome.

Suas informações são muito importantes, por isso antecipadamente agradecemos sua atenção e colaboração.

SEÇÃO 1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Instrução I. Assinale uma das opções de seleção em cada questão.

Idade: _____

Sexo:

Masculino

Feminino

Outro: _____

Cor/Raça:

Branco

Preto

Pardo

Amarelo (descendente de asiático)

Indígena

Outro: _____

Cidade onde reside: _____

Profissão: _____

Durante o curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, assinale uma das opções:

Em qual modalidade de ingresso você foi aprovado no processo seletivo do curso de licenciatura em Pedagogia?

- Sistema Universal
- Sistema de Reserva de Vagas (Cotas)
- Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR)
- Outro: _____

SEÇÃO 2 – ANTES DO INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Instrução I. Assinale uma das opções de seleção em cada questão.

Qual nível de escolaridade você tinha antes de ingressar no curso de licenciatura Pedagogia na modalidade de Educação a Distância?

- Ensino Médio
- Ensino Superior (Graduação)
- Pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização)
- Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado)
- Pós-graduação *Stricto Sensu* (Doutorado)

Você exercia atividade profissional antes do ingresso no curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância?

- Exercia atividade profissional na área de formação acadêmica
- Exercia atividade profissional fora da área de formação acadêmica
- Não exercia atividade profissional

Qual a sua faixa salarial antes do ingresso no curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância?

- De 1 a 2 salários mínimos
- De 3 a 5 salários mínimos
- De 5 a 10 salários mínimos
- De 8 a 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos
- Não trabalhava

Qual carga horária semanal do seu trabalho?

- Até 20 horas
 - De 20 a 30 horas
 - De 30 a 40 horas
 - Acima de 40 horas
 - Não trabalhava
 - Outro: _____
-

SEÇÃO 3 – DURANTE O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Em qual polo de educação a distância você se matriculou no curso de Pedagogia do Sistema Universidade Aberta do Brasil?

- Universidade de Brasília
- Universidade Estadual de Montes Claros

Qual o nome do Polo: _____

Por que escolheu um curso na modalidade de educação a distância ofertado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil?

Instrução II. Assinale as opções que considerar pertinentes.

- Conciliar estudo com o trabalho
- Conciliar estudo com a família
- Pela qualidade do ensino na modalidade a distância
- Curso gratuito ofertado em universidade pública
- Estudar por meio do uso da tecnologia
- Estudar em qualquer lugar e horário
- Para não perder tempo com o deslocamento de um lugar para outro
- Recebimento de um diploma em nível superior reconhecido pelo MEC
- Outro: _____

Quais os motivos predominantes da escolha do Curso de Pedagogia a distância?

Instrução II. Assinale as opções que considerar pertinentes.

- Já trabalha na área
- Complementação de formação profissional que já exercia
- Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho
- Influência de familiares e/ou terceiros
- Possibilidade de realização pessoal
- Reconhecimento profissional
- Possibilidade de poder contribuir com a sociedade
- Amplas expectativas salariais
- Outro: _____

Você exercia atividade profissional durante o curso de Pedagogia a distância?

- Exercia atividade profissional na área de educação
- Exercia atividade profissional fora da área de educação
- Não exercia atividade profissional

Sobre a estrutura e dinâmica de funcionamento do curso de Pedagogia a distância ofertado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil:

Instrução III. Assinale apenas as afirmativas que considerar positivas (ou seja, entre "não" e "sim", você assinalaria "sim").

- A atuação dos professores e tutores favoreceu o processo de ensino-aprendizagem
- Os polos de apoio possuem infraestrutura adequada (salas de aula, biblioteca, laboratórios, equipamentos e instrumentos tecnológicos)
- As ferramentas síncronas e assíncronas no Ambiente Virtual de Aprendizagem possibilitaram uma aprendizagem significativa, interativa e colaborativa
- As disciplinas ministradas possibilitaram a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para o desenvolvimento profissional docente
- O estágio proporcionou reflexão dos conteúdos apresentados, articulando teoria e prática
- As disciplinas e atividades acadêmicas estimularam a prática de pesquisa, ensino e extensão
- A avaliação da aprendizagem favoreceu reflexão, autonomia e tomada de decisões
- As disciplinas ofertadas foram satisfatórias para a formação profissional
- O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) contribuiu para a formação inicial e desenvolvimento profissional docente

Quanto à qualidade da formação acadêmica do Curso de Pedagogia ofertado pelo Sistema UAB na modalidade de Educação a Distância, você considera:

- Péssima
- Ruim
- Regular
- Bom
- Muito bom
- Excelente

Em sua opinião, o Sistema UAB tem contribuído para a formação inicial de professores nas universidades públicas? Justifique sua resposta:

SEÇÃO 4 – APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Em qual ano você concluiu a graduação de Licenciatura em Pedagogia a distância ofertado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil?

Qual o seu nível de escolaridade atual?

- Ensino Superior (Graduação)
- Pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização)
- Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado)
- Pós-graduação *Stricto Sensu* (Doutorado)

Você mudou de profissão e/ou emprego após a conclusão do Curso de Pedagogia?

Justifique: _____

Qual o período entre a conclusão do curso e o início da atividade profissional?

- Imediatamente ao terminar o curso de graduação
- Menos de um ano
- De 2 a 3 anos
- Mais de 3 anos
- Já exercia a atividade profissional
- Não exerceu atividade profissional

Você atua na Educação Básica após a conclusão do curso?

Instrução II. Assinale as opções que considerar pertinentes.

- Professor (a) na educação infantil
- Professor (a) nos anos iniciais do Ensino Fundamental
- Professor (a) de disciplinas específicas no Ensino Médio
- Professor de apoio
- Gestor (a) na Educação Básica
- Técnico-administrativo na Educação Básica
- Serviço pedagógico (supervisão, orientação, inspeção)
- Não atuo na Educação Básica

Em sua opinião, o curso de Pedagogia ofertado na modalidade de educação a distância possibilitou a sistematização de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão docente?

Justifique: _____

Após a conclusão do curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância:

Instrução II. Assinale as opções que considerar pertinentes.

- Teve aumento salarial
- Progrediu na carreira
- Mudou de profissão
- Teve melhores condições de trabalho
- Permaneceu no mesmo cargo sem aumento salarial
- Conseguiu um emprego/novo emprego
- Ocupou cargo em comissão/de chefia/função de confiança
- Não teve impacto direto em sua condição econômica

Se você não atua na área de formação, qual(is) motivo(s) o(a) levaram a trabalhar em outra área?

Instrução II. Assinale as opções que considerar pertinentes.

- Mercado de trabalho saturado
- Falta de oportunidades na área de formação
- Condições de trabalho precárias na área de formação
- Baixa remuneração na Educação Básica
- Nunca tive interesse em atuar na área
- Melhor oportunidade em outra área
- Está desempregado
- Atuo na área de formação

Qual a sua faixa salarial após a conclusão do Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância?

- De 1 a 2 salários mínimos
- De 3 a 5 salários mínimos
- De 5 a 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos
- Não trabalho

Qual carga horária semanal do seu trabalho?

- Até 20 horas
- De 20 a 30 horas
- De 30 a 40 horas
- Acima de 40 horas
- Não trabalho

Qual o seu vínculo empregatício atual?

- Servidor público concursado (municipal, estadual ou federal)
- Servidor público em contrato temporário, substituto ou designado
- Trabalhador contratado em instituição privada
- Trabalhador autônomo
- Trabalhador cooperado
- Estagiário com remuneração
- Empresário/Microempresário
- Não trabalho
- Outro: _____

Em sua opinião, o curso de Pedagogia ofertado na modalidade de educação a distância contribuiu para sua inserção profissional no mercado de trabalho? Justifique: _____

Qual a sua satisfação com a sua formação acadêmica?

- Muito satisfeito
- Parcialmente satisfeito
- Nem satisfeito, nem insatisfeito
- Parcialmente insatisfeito
- Muito insatisfeito

Qual a sua satisfação com a sua situação profissional atual?

- Muito satisfeito
- Parcialmente satisfeito
- Nem satisfeito, nem insatisfeito
- Parcialmente insatisfeito
- Muito insatisfeito

Qual a sua satisfação com a oferta de trabalho na sua área de formação?

- Muito satisfeito
- Parcialmente satisfeito
- Nem satisfeito, nem insatisfeito

- Parcialmente insatisfeito
- Muito insatisfeito

Qual a sua satisfação com seu salário atual?

- Muito satisfeito
- Parcialmente satisfeito
- Nem satisfeito, nem insatisfeito
- Parcialmente insatisfeito
- Muito insatisfeito

Qual a sua satisfação com a possibilidade de crescimento profissional?

- Muito satisfeito
- Parcialmente satisfeito
- Nem satisfeito, nem insatisfeito
- Parcialmente insatisfeito
- Muito insatisfeito

Qual a sua satisfação com as condições de trabalho e plano de carreira?

- Muito satisfeito
- Parcialmente satisfeito
- Nem satisfeito, nem insatisfeito
- Parcialmente insatisfeito
- Muito insatisfeito

Qual a sua satisfação com a vinculação da formação acadêmica e inserção profissional no mercado de trabalho?

- Muito satisfeito
- Parcialmente satisfeito
- Nem satisfeito, nem insatisfeito
- Parcialmente insatisfeito
- Muito insatisfeito

Você tem conhecimento se a Universidade desenvolve ações para garantir o acompanhamento dos egressos após a conclusão do Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância? Se positivo, especifique as ações:

Esse é um espaço aberto para que você registre algum comentário ou acrescente algo que não foi contemplado no questionário sobre a formação inicial e trajetória profissional docente dos egressos do Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância:
