

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

HENALDO BARROS MORAES

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS ATUANTES NO
TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA (2000 a 2018)

UBERABA, MG

2021

HENALDO BARROS MORAES

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS ATUANTES NO
TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA (2000 a 2018)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, curso de Doutorado, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos S. Araújo.

Linha de Pesquisa: Processos educacionais e seus fundamentos

Área de Concentração: Educação

UBERABA, MG

2021

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central Uniube

Moraes, Henaldo Barros.

M791f Formação de professores na educação a distância em instituições de educação superior públicas atuantes no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (2000 a 2018) / Henaldo Barros Moraes. – Uberaba, 2021.
231 f. : il. color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-graduação em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos S. Araújo.

1. Educação a distância. 2. Instituições de ensino. 3. Licenciatura. 4. Formação de professores. I. Araújo, José Carlos S. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 371.35


Henaldo Barros Moraes


FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS ATUANTES NO
TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA (2000 A 2018)


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.


Aprovada em 06/08/2021.

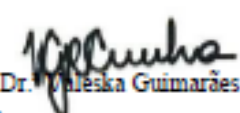
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
(Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.


Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Gomes Machado
UEM - Universidade Estadual de Maringá.


Prof.ª Dr.ª Betânia de Oliveira Laterza
Ribeiro
UFU - Universidade Federal de
Uberlândia.


Prof.ª Dr.ª Giseli Cristina do Vale Gatti
UNIUBE - Universidade de Uberaba.


Prof.ª Dr.ª Valéska Guimarães Rezende da
Cunha
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

Aos meus pais, Joaquim e Luzia, minha
gratidão, e eterna saudade.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a Deus, que sempre tem colocado em minha vida pessoas tão especiais, e aquele que min concede forças para vencer os obstáculos da vida.

Meus eternos agradecimentos a minha mãe, Luzia Barros Moraes, pela insistência em querer sempre que eu estudasse para que de alguma forma mudasse os rumos de minha vida. A senhora sempre foi, e será a mestra de minha vida, pois é á pessoa que mais se fez presente e mais acreditou em min, (Agradecimento feito antes da morte dela, no dia 02/06/2021).

Num dos momentos de maior alegria em minha vida não posso compartilhar esta vitória com uma pessoa especial para min que é o meu pai, Joaquim Gabriel de Moraes, que foi morar com Deus. Um homem sem estudos, mas que sempre lutou para dar formação para os filhos, e nunca mediu esforços para me apoiar nas lutas diárias. Onde estiver, meu pai, saiba que o senhor tem uma parte grande nesta conquista. Queria tanto sua presença neste momento, mas aceito as vontades de Deus, fique em paz meu velho.

Meus agradecimentos a meus irmãos e sobrinhos que sempre acreditaram em min, e me auxiliaram nos momentos que necessitei. Mesmo ausente, sempre acreditei em nossa união para buscar forças em minhas lutas diárias.

A minha esposa, Luana Cristina Alves, e meus pequenos filhos: Maria Eduarda Alves de Moraes e Francisco Alves de Moraes, por aceitarem a minha ausência nos momentos de estudo. Vocês tiveram uma importância significativa nesta etapa de minha vida.

Ao meu orientador de Doutorado, José Carlos Sousa Araújo, que sempre me auxiliou com seus conhecimentos e educação. Fica a minha eterna gratidão. O senhor tem uma contribuição grande nesta minha conquista.

Aos professores, do programa de pós-graduação da Universidade de Uberaba (Uniupe), quero agradecer profundamente a oportunidade de desenvolvimento pessoal que vocês me proporcionaram. Faço a conclusão desta Tese me sentindo uma pessoa melhor e mais realizada, e vocês contribuíram imensamente neste processo. Meus eternos agradecimentos.

Por fim, agradeço aos colegas de sala de aula pela companhia e amizade durante estes 4 anos, e a todas aquelas pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para o meu crescimento e formação pessoal. A todos meus eternos agradecimentos.

RESUMO

A presente investigação se insere na linha de pesquisa, *Processos Educacionais e seus Fundamentos*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, MG, e tem por objetivo prover os níveis científicos da descrição, da explicação e da interpretação a respeito das categorias expansão, interiorização e da democratização da Educação Superior por meio da Educação a Distância (EAD) entre os anos de 2000 e 2018, focalizadas na formação do professor por meio dos cursos de Licenciatura na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (TM/AP). Os dados, analisados neste período, serão obtidos através da Plataforma Nilo Peçanha, e das Sinopses Estatísticas da Educação Superior divulgadas pelo MEC/INEP. Além disso, na referida região encontram-se algumas Instituições de Educação Superior (IES) públicas, externas à referida região, que são provedoras de cursos na modalidade de EAD, inclusive por meio dos relativos às licenciaturas. Tal pesquisa se justifica pela baixa densidade de produção científica a respeito da temática. De acordo com o MEC/INEP, os cursos disponibilizados pelas IES em EAD têm passado por um processo acentuado de expansão e interiorização em todas as regiões do país, o que tem promovido a democratização do acesso à Educação Superior. A problematização fundamental circunda a seguinte questão: como avaliar a formação de professores por intermédio da EAD no TM/AP, por meio das IES públicas, cuja expansão, interiorização e democratização apresentam questões controversas quanto ao número de matrículas, taxa de evasão e número de concluintes? Dados publicados pelo MEC/INEP mostram que, nacionalmente, os cursos de Licenciatura na modalidade da EAD, presentes nas IES públicas, apresentam problemas quanto ao número de matrícula, taxa de evasão e número de concluintes. No entanto, estes dados não são exclusivos para os cursos de Licenciatura, na EAD, providos pelas IES públicas presentes no TM/AP. Para isso, propõe-se como objetivo geral compreender a tripla tarefa mencionada há pouco, em vista do foco se desenvolver em torno da formação de professores pela modalidade à distância na região do TM/AP. Os objetivos específicos são três: a) descrever o histórico da formação de professores no Brasil nos séculos XIX e XX, que passou pelas Escolas Normais, pelos institutos de educação etc, bem como vem passando pela EAD entre outros aspectos; b) levantar o desenvolvimento histórico da EAD em nível mundial e nacional, bem como a emergência dos cursos de graduação/licenciatura

presenciais desde os meados dos anos de 1930; c) descrever o desenvolvimento e expansão da modalidade de EAD no Brasil e, em particular, nas IES públicas na região do TM/AP, basicamente no século XXI, no tocante aos cursos de licenciatura destinados à formação de professores. No tocante ao método, trata-se de uma dupla pesquisa, bibliográfica e documental. O referencial teórico utilizado será o materialismo histórico e dialético, o qual permite correlacionar a expansão, a interiorização e a democratização propiciada pela EAD, mas encadeada à Educação Superior presencial. Nessa direção, a tese que se defende configura-se como resposta ao desenvolvimento dessa pesquisa: verifica-se que a democratização de cursos de Licenciatura em EAD, no TM/AP, somente será alcançada com a expansão e interiorização de polos das IES públicas nos diversos municípios da região. Se for analisado o crescimento alcançado pela EAD no TM/AP a partir de 2009, verifica-se que houve uma expansão e interiorização consideráveis. No entanto, os polos dos cursos de Licenciatura precisam ser melhor distribuídos regionalmente, e estruturados de forma que se possa aumentar o número de cursos oferecidos e, conseqüentemente, a quantidade de matrículas e de concluintes em todo o TM/AP.

Palavras-Chave: Educação a Distância. Licenciatura. Formação de Professores. IES Públicas. Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

ABSTRACT

This investigation is part of the research line, Educational Processes and their Fundamentals from the Graduate Education Program at the University of Uberaba, MG, and aims to provide the scientific levels of description, explanation and interpretation regarding expansion, interiorization and democratization of Higher Education through Distance Education (EAD) between 2000 and 2018, focusing on teacher training in graduation courses in Triângulo Mineiro and Alto Paranaíba regions (TM/AP). The data, analyzed in this period, will be obtained through the Nilo Peçanha Platform, and the Statistical Synopsis of Higher Education released by MEC/INEP. Besides, in such regions, there are some public Higher Education Institutions (HEI), external to that region, which provide courses in the distance learning modality, including those related to licentiate degrees. Such research is justified by the low density of scientific production on the subject. According to the MEC/INEP, the courses offered by HEI in distance learning modality have gone through an accentuated process of expansion and interiorization in all regions of the country, which has promoted the democratization of access to Higher Education. The fundamental questioning surrounds the following question: how to evaluate teacher education through distance education in TM/AP regions, in public HEI whose expansion, internalization and democratization present controversial issues regarding the number of enrollments, dropout rate and number of graduates? Data published by MEC/INEP show that, nationally, the Licentiate Degree courses in the distance learning modality, present in public HEI, present problems regarding the number of enrollment, dropout rate and number of graduates. However, these data are not presented exclusive for the Licentiate Degree courses, in EAD, provided by the public HEI present in the TM/AP. For this, it is proposed as the general objective understanding the triple task mentioned earlier, in view of the focus being developed around teacher training in distance modality in the TM/AP region. There are three specific objectives: a) history of teacher education in Brazil in the 19th and 20th centuries, which went through Normal Schools, educational institutes as well as distance learning, among other aspects; b) historical development of distance education at a global and national level, as well as the emergence of on-site undergraduate/licensing courses since the mid-1930s; c) development and expansion of the distance learning modality in Brazil and, in particular, in public HEI in the TM/AP

regions, basically in the 21st century regarding teaching courses aimed at training teachers. In terms of methods, it is a bibliographical and documentary research. The theoretical framework used will be historical and dialectical materialism, which allows correlating the expansion, interiorization and democratization provided by distance education, but linked to onsite Higher Education. In this direction, the defended thesis is configured as a response to the development of this research: it is observed that the democratization of distance education graduation courses, in TM/AP, will only be achieved with the expansion and internalization of public HEI centers in several municipalities in the region. If we analyze the growth achieved by distance learning in TM/AP from 2009, it can be seen that there has been considerable expansion and internalization. However, graduation course centers need to be better distributed regionally, and structured so that the number of courses offered can be increased as well as the number of enrollments and graduate students throughout TM/AP regions.

Keywords: Distance Education. Graduation. Teacher Training. Public HEI. Triângulo Mineiro and Alto Paranaíba.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Número de Matrícula na EAD nas IES Públicas por Região | 139 |
| Tabela 2- Número de Matrículas nas IES na Modalidade Presencial e EAD | 143 |
| Tabela 3 - Matrículas em Graduação Presencial nas IES Públicas e Privadas..... | 154 |
| Tabela 4 - Matrículas em Graduação Presencial, Públicos e Privados, por Região | 159 |
| Tabela 5 - Matrículas em Graduação nas IES Públicas Modalidade da EAD..... | 161 |
| Tabela 6 - Evolução nos Cursos de Licenciatura na Modalidade da EAD..... | 163 |
| Tabela 7 - Matrículas de Licenciatura na Modalidade da EAD Nas IES Públicas | 164 |
| Tabela 8 - Número de Matrículas, Taxa de Evasão e Concluintes no Setor Público ... | 165 |
| Tabela 9- Evolução de Matrícula nas Graduações e Licenciaturas Presenciais | 168 |
| Tabela 10- Número de Matrícula e Concluintes para Licenciaturas no Setor Público. | 171 |
| Tabela 11 - Matrícula e Concluintes para Licenciaturas no Setor Privado | 172 |
| Tabela 12- Evolução no Número de IES, Públicas e Privadas, na Região Sudeste | 176 |
| Tabela 13 - Aumento do Número de IES em Minas Gerais e na Região Sudeste..... | 176 |
| Tabela 14 - Dados da EAD nas Mesorregiões de Minas | 180 |
| Tabela 15 - Evolução dos Cursos de Licenciatura do IFTM..... | 186 |
| Tabela 16 - Dados do Curso de Licenciatura em Computação do IFTM..... | 188 |
| Tabela 17 - Dados do Curso de Licenciatura em Matemática do IFTM..... | 189 |
| Tabela 18 - Dados do Curso de Licenciatura em Letras do IFTM..... | 190 |
| Tabela 19 - Número de Alunos por Sexo e Faixa Etária | 193 |
| Tabela 20 - Número de Alunos por Sexo e Faixa Etária | 201 |
| Tabela 21 - Número de Ingressantes de Licenciatura nos Referidos Polos Atendidos | 207 |
| Tabela 22 - Evolução no Número de Matrícula | 208 |
| Tabela 23- Taxa de Concluintes e Evasão para Computação e Matemática | 209 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1- Articulação de Cursos CAPES/UAB | 130 |
|---|-----|

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1- Mapa do Estado de Minas Gerais com destaque para região do TM/AP | 22 |
| Figura 2- Organograma de Organização da Diretoria de Educação a Distância | 129 |
| Figura 3 - IFTM e seus Polos no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba | 186 |
| Figura 4 - UFSJ e Seu Polo no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba | 195 |
| Figura 5 - UFU e Seus Polos no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba | 198 |
| Figura 6 - UFJF e Seus Polos no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba | 206 |
| Figura 7 - Cidades Sedes das IES públicas que Oferecem Cursos de EAD no TM/AP215 | |

LISTA DE GRÁFICO

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Número de Cursos de Formação de Professores nas IES Públicas e Privadas. | 72 |
| Gráfico 2 - Número de Cursos de Formação de Professores da Educação Básica..... | 73 |
| Gráfico 3 - Número de Cursos de Formação de Professores de Matérias Específicas... | 75 |
| Gráfico 4 - Número de Matrículas e de Concluintes no Curso de Formação de Professores da Educação Básica (Públicas e Privadas) | 77 |
| Gráfico 5 - Número de Cursos de Bacharelado e Licenciatura em IES Públicas/Privadas | 79 |
| Gráfico 6 - Evolução do Número de Matrícula em Pedagogia Presencial | 80 |
| Gráfico 7 - Número de Matrícula e Concluintes de Pedagogia em EAD..... | 84 |
| Gráfico 8 - Número de Matrícula em Pedagogia na EAD nas IES Público e Privada ... | 85 |
| Gráfico 9 - Numero de Matrícula Ed. Básica e Concluintes da Ed. Básica na EAD | 86 |
| Gráfico 10 - Número de Matrículas em Pedagogia na Modalidade Presencial e em EAD | 114 |
| Gráfico 11 - Evolução do Número de Matrícula em EAD por Região | 138 |
| Gráfico 12 - Evolução do Número de Matrícula do Ensino Presencial e da EAD..... | 141 |
| Gráfico 13 - Porcentagem de Matrículas no Ensino Presencial e na Modalidade EAD | 142 |
| Gráfico 14 - Números de Cursos de Graduação em EAD nas IES Públicas e Privadas | 144 |
| Gráfico 15 - Números de Vagas de Graduação em EAD nas IES Públicas e Privadas | 146 |
| Gráfico 16 - Evolução no número de IES Públicas no Brasil | 153 |
| Gráfico 17 - Número de Matrícula nas IES Pública no Interior e nas Capitais..... | 155 |
| Gráfico 18 - Número de Matrículas nas IES Pública por Organização..... | 157 |
| Gráfico 19 - Evolução do Número de IES Públicas no Interior e nas Capitais. | 158 |
| Gráfico 20 - Matrículas em Cursos Licenciatura Presencial Públicos e Privados..... | 167 |
| Gráfico 21 - Evolução da Taxa de Concluintes dos Cursos de Licenciatura Presencial | 170 |
| Gráfico 22 - Número de Matrículas nas IES, Públicas e Privadas, de Minas Gerais ... | 175 |
| Gráfico 23 - Número de Matrículas nas IES, Públicas e Privadas, de Minas Gerais ... | 178 |
| Gráfico 24 - Número de Matrícula na EAD, Público e Privado, em Minas Gerais | 181 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 25 - Número de Matrícula na EAD nos Polos da Região..... | 199 |
| Gráfico 26 - Evolução no Número de Matrícula x Concluintes de Pedagogia..... | 200 |
| Gráfico 27 - Evolução no Número de Matrícula x Evasão..... | 203 |
| Gráfico 28 - Evolução no Número de Matrícula em Pedagogia..... | 207 |
| Gráfico 29 - Evolução no Número de Matrícula, Evasão e Concluintes de Pedagogia | 209 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| ABED | Associação Brasileira de Educação a Distância |
| AVA | Ambiente Virtual de Avaliação |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| BRASILEAD | Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância |
| CEFAM | Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CAUPT | Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico |
| CEAD | Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância |
| CEAD | Centro de Educação a Distância |
| CET | Centro de Educação Tecnológica |
| CEFET | Centro Federal de Educação |
| CGAC | Coordenadoria Geral de Articulação Acadêmica |
| CGFO | Coordenadoria Geral de Fomento e Orçamento |
| CGIE | Coordenação Geral de Inovação em Ensino a Distância |
| CGIP | Coordenadoria Geral de Infraestrutura de Polos e Núcleos |
| CGPC | Coordenação Geral de Programas e Cursos em Ensino a Distância |
| CGTI | Coordenadoria Geral de Política de Tecnologia da Informação |
| CIER | Centro Internacional de Estudos Regulares |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COEAD | Colegiado de Educação a Distância |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DEB | Diretoria de Educação Básica |
| DED | Diretoria de Educação a Distância |
| EAD | Educação a Distância |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FIES | Financiamento Estudantil |

| | |
|------------|---|
| FIESP | Federação das Indústrias do Estado de São Paulo |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FNDE | Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental |
| FUNDESCOLA | Fundo de Fortalecimento da Escola |
| FUNREI | Fundação Educacional de São João Del Rei |
| HEM | Habilitação Específica do Magistério |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| IES | Instituições de Educação Superior |
| IFET | Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia |
| IFTM | Instituto Federal do Triangulo Mineiro |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPES | Instituições Públicas de Ensino Superior |
| IUB | Instituto Universal Brasileiro |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| NEAD | Núcleo de Educação a Distância |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PEAD | Programa de Educação a Distância |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PEC | Programa de Educação Continuada |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROCAP | Programa de Capacitação de Professor |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PROUNI | Programa Universidade Para Todos |
| RV | Realidade Virtual |

| | |
|-----------|--|
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SEED | Secretaria de Educação a Distância |
| SEMESP | Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SERES | Secretaria de Regulação e Supervisão |
| SENEB | Secretaria de Educação Básica |
| SESC | Serviço Social do Comercial |
| SINEAD | Sistema Nacional de EAD |
| TDIC | Tecnologia da Informação e Comunicação |
| TM/AP | Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba |
| UA | Universidade Aberta |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UDF | Universidade do Distrito Federal |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UEMG | Universidade do Estado de Minas Gerais |
| UFMT | Universidade Federal do Mato Grosso |
| UFOP | Universidade Federal de Ouro Preto |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFSJ | Universidade Federal de São João Del Rei |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNED | Universidade Nacional de Educação a Distância |
| UNED | Unidade de Ensino Descentralizada |
| UNIMONTES | Universidade de Montes Claros |
| UniRede | Universidade Virtual Pública do Brasil |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 21 |
| 1 GENEALOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL | 42 |
| 1.1 Aspectos Históricos da Formação de Professores | 42 |
| 1.2 Ensaios Intermitentes de Formação de Professores no Brasil | 45 |
| 1.2.1 A Reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo em 1890..... | 50 |
| 1.2.2 A Organização dos Institutos de Educação (1932 - 1939)..... | 52 |
| 1.2.3 A Implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e Consolidação do Padrão das Escolas Normais (1939 – 1971)..... | 55 |
| 1.2.4 Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério... 56 | |
| 1.2.5 Os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores de (1996-2006)..... | 59 |
| 1.3 A Situação das Licenciaturas e da Formação de Professores no Brasil | 59 |
| 1.3.1 O Governo de Fernando Henrique Cardoso e as Políticas Educacionais..... | 66 |
| 1.3.2 O Governo de Luiz Inácio Lula da Silva e as Políticas Educacionais | 68 |
| 1.3.3 O Governo Dilma e Temer e as Políticas Educacionais..... | 71 |
| 1.7 O Contexto dos Cursos de Licenciatura e Características dos Licenciados | 72 |
| 1.8 Formação de Professores nos Cursos de Bacharelado e Licenciatura..... | 78 |
| 1.9 A Formação de Professores na Modalidade da EAD | 81 |
| 2 ELUCIDAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE EAD, SUA HISTÓRIA E SEUS MARCOS ATUAIS NO BRASIL | 91 |
| 2.1 Educação a Distância, uma locução discutida..... | 91 |
| 2.2 Algumas Elucidações Conceituais Sobre a Educação a Distância | 95 |
| 2.3 As Gerações da Educação a Distância..... | 101 |
| 2.4 História da Educação a Distância no Mundo..... | 104 |
| 2.5 História da Educação a Distância no Brasil..... | 109 |
| 2.6 Educação Superior a Distância no Brasil | 113 |
| 2.6.1 Os Marcos Legais da EAD..... | 116 |
| 2.6.2 Políticas Públicas na Formação de Professores na Modalidade à Distância | 119 |
| 2.6.3 A Universidade Aberta do Brasil (UAB) | 124 |
| 2.6.4 Polo de Apoio Presencial de uma UAB | 132 |
| 2.6.5 Críticas à Universidade Aberta do Brasil (UAB)..... | 134 |

| | |
|---|-----|
| 2.6.6 A Expansão da Modalidade EAD por Regiões do Brasil..... | 137 |
| 2.6.7 A Educação a Distância em Números | 140 |
| 2.6.8 Qualidade na Educação Superior a Distância no Brasil | 147 |
| 3 DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL NO BRASIL E DA EAD NO TRIANGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA | 151 |
| 3.1 Evolução do Número de IES Públicas entre 2001-2018 | 152 |
| 3.2 Evolução do Número de Matrículas nos cursos de Graduação Presencial..... | 153 |
| 3.3 Evolução do Número de Matrícula e IES Públicas no Interior e nas Capitais | 156 |
| 3.4 A Expansão do Número de Matrículas nos Cursos de Graduação Presencial nas IES por Unidade da Federação | 158 |
| 3.5 A Expansão do Número de Matrículas nos Cursos de Graduação na Modalidade da EAD nas IES Públicas | 160 |
| 3.6 Os Cursos de Licenciatura na Modalidade da EAD, nas IES Públicas | 162 |
| 3.7 Os Cursos de Licenciatura na Modalidade Presencial no Brasil | 165 |
| 3.8 A Educação em Minas Gerais: as graduações, as licenciaturas presenciais e a interiorização da educação | 173 |
| 3.9 As Graduações e as Licenciaturas na Modalidade de EAD em Minas Gerais | 178 |
| 3.10 Evolução das Instituições que Oferecem Cursos de Licenciatura na Modalidade da EAD no Triangulo Mineiro e Alto Paranaíba | 182 |
| 3.11 Histórico do Instituto Federal do Triangulo Mineiro (IFTM) | 182 |
| 3.11.1 A EAD no Instituto Federal do Triangulo Mineiro..... | 184 |
| 3.11.2 Curso de Licenciatura com Turmas Encerradas no IFTM | 188 |
| 3.11.3 Curso de Licenciatura com Turmas em Andamento no IFTM | 191 |
| 3.11.4 Faixa Etária dos Alunos dos Cursos de Licenciatura do IFTM | 192 |
| 3.12 Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)..... | 193 |
| 3.12.1 A EAD na Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)..... | 194 |
| 3.12.2 Curso de Licenciatura oferecidos na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba Pela UFSJ | 195 |
| 3.13 Universidade Federal de Uberlândia (UFU)..... | 196 |
| 3.13.1 Cursos de Licenciatura Oferecidos na Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba Pela UFU | 198 |
| 3.14 Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)..... | 204 |
| 3.14.1 A EAD na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)..... | 204 |

| | |
|---|-----|
| 3.14.2 Cursos de Licenciatura Oferecidos na Região do Triangulo Mineiro e Alto Paranaíba pela UFJF..... | 206 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 211 |
| REFERÊNCIAS | 219 |

INTRODUÇÃO

O objeto da presente investigação se dedica aos cursos de Licenciatura, destinados à formação de professores na modalidade de Educação a Distância (EAD), existentes nas Instituições de Educação Superior (IES) públicas do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, quando serão examinadas várias dimensões pertinentes ao período de 2000 a 2018. Neste caso, será examinado o processo de interiorização, expansão e democratização da educação através da modalidade da EAD na região supracitada. Deste modo são apresentadas as problematizações que se impõem, a democratização, quanto à expansão do número de matrículas, a taxa de evasão e o número de concluintes presentes nos cursos de Licenciatura das IES públicas da região.

Nos últimos 20 anos, o Brasil vem passando por um processo muito acentuado de expansão e interiorização de cursos na modalidade de EAD. Nota-se que o número de matrículas tem apresentado crescimento em todos os estados do Brasil, no entanto estes dados não são divulgados separadamente por região.

Com isso, objetiva-se a descrição, a explicação e a interpretação sobre a especificidade da referida formação, através dos quais se busca a explicitação dos três níveis científicos próprios das Ciências Humanas (SALOMON, 2013).

Cabe esclarecer desde já que a EAD é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica é efetivada pela utilização intensa das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)¹, pelo qual estudantes e professores desenvolvem as atividades educativas diferenciadas por lugares, dias e tempos. Ou melhor, a EAD envolve basicamente “[...] práticas de educação mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, em especial as interfaces síncronas e assíncronas encontradas na Web 2.0 e os ambientes virtuais de aprendizagem [...]” (SANTOS, 2009, p. 5658).

O Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (TM/AP) serão assumidos como região, dada a identidade histórica de ambas: segundo o IBGE, “Até o ano de 2016 o critério admitia zonas e regiões administrativas que não necessariamente se enquadrassem na divisão distrital ou municipal”. Posteriormente a 2016, definiu-se “[...] por restringir o

¹ Integram em bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas.

critério em virtude de fatores operacionais de vinculação com a malha de setores censitários”². Dessa forma, passaram a ser designados como regiões.

A Figura 1, a seguir, apresenta o mapa do Estado de Minas Gerais com a região do TM/AP em destaque.

Figura 1- Mapa do Estado de Minas Gerais com destaque para região do TM/AP



Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse sentido, a região do TM/AP é atendida por várias Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas e, dentre aquelas, o número é relativamente baixo, se regionalmente comparado em relação à quantidade de IES privadas. Em sintonia com o conteúdo em Brasil (2010), verifica-se que é a partir de 2009 que as IES públicas iniciaram o processo de oferecimento de cursos na modalidade da EAD na referida região.

Tal direção torna-se relevante, porque as informações estatísticas a respeito dos cursos ainda não se fizeram presentes em dissertações e teses. Além disso, o foco dessa

² Disponível em

https://www.google.com/search?q=divis%C3%A3o+territorial+brasileira+2016&rlz=1C1GCEA_enBR942BR942&oq=divis%C3%A3o+territorial+brasileira+2016&aqs=chrome..69i57.7999j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em 30/05/2021.

pesquisa também se torna importante, pois possibilita conhecer o crescimento dos cursos de Licenciatura em EAD na região mencionada a partir de 2009.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), é a partir de 2002 que, no Brasil, a EAD inicia um processo acentuado de expansão de cursos (BRASIL, 2003). Por exemplo, somente no período de 2014 a 2018, o número de matrículas experimentou um crescimento de 53,2%, passando de 1.341.842 para 2.056.511 matrículas (BRASIL, 2018).

Na modalidade de EAD, os cursos são mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)³, as quais têm como objetivo aproximar a relação entre professores e alunos, mesmo que estes estejam em ambientes fisicamente distantes. Deste modo, ao invés de todos os participantes se encontrarem dentro de uma mesma sala de aula, com dia e horário marcados, os estudos podem ser praticados em horários, dias e localidades diferentes, através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)⁴. Em alguns casos, os cursos na modalidade da EAD são mediados por outras tecnologias comparáveis ao AVA, tecnologias estas que permitem disponibilização de conteúdo e avaliação de aprendizagem.

Os cursos de graduação em EAD são relativamente recentes nas universidades públicas e privadas existentes no Brasil, em particular nas universidades públicas na região do TM/AP, que tiveram suas ofertas a partir do ano de 2009. De acordo com os dados presentes em Brasil (2004), a expansão de cursos na modalidade da EAD, pelas IES públicas, teve atraso em várias regiões do país devido ao pouco investimento, em educação, realizado pelo poder público federal. Segundo informações da plataforma⁵ *e-Sic* (2019), os cursos de Licenciatura são aqueles que predominam entre os cursos oferecidos na EAD na região do TM/AP, sendo que a primeira universidade pública a oferecer um curso pela EAD foi a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por intermédio do curso de Pedagogia. Posteriormente, outras instituições públicas de ensino compartilharam deste mesmo processo de expansão.

³ Atualmente os cursos na modalidade EAD são mediados pelas TDIC, mas vale a pena destacar que até bem pouco tempo as mediações não eram realizadas por estas tecnologias. A modalidade da EAD já foi mediada por materiais impressos, o rádio a televisão etc.

⁴ É um ambiente que simula a existência de uma sala de aula presencial no meio digital. É um espaço que apresenta uma interatividade maior em consequência das funcionalidades que apresenta.

⁵ Uma plataforma é um ambiente pré-existente ou uma parte de software que é projetado para ser executado internamente, obedecendo as suas limitações.

De um modo geral, o número de instituições públicas que oferece cursos de formação de professores na EAD, e que disponibilizam polos⁶ nas mais diversas regiões do país, tem crescido significativamente nos últimos 20 anos. Deste modo, nota-se que tem ocorrido crescimento no número de matrículas nos cursos de formação de professores, por meio da EAD, de forma acentuada em todo o país, pois passou de 99.109, em 2014, para 113.767 no ano de 2018, um crescimento de 14,78% (BRASIL, 2018); (BRASIL, 2014).

Com relação à região do TM/AP, destaca-se que as mesmas, no período de 2000 a 2018, foram atendidas por três universidades federais, sendo elas: a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com seus polos nas cidades mineiras de Araxá, Carneirinho, Coromandel, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia; os polos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), nas cidades de Araxá e Coromandel e, por fim, o polo da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) presente na cidade de Patos de Minas. Com relação aos Institutos Federais, a região do TM/AP é atendida pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), com sede em Uberaba, e pelos polos localizados nas seguintes cidades mineiras: Araguari, Araxá, Coromandel, Frutal, Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia.

Como se observa, a presente investigação aborda os cursos de Licenciatura oferecidos no TM/AP, por intermédio da EAD, por polos de universidades públicas e do IFTM, com sede na região bem como por outras IES que possuem sede própria fora do TM/AP. Por se tratar de uma modalidade de educação que vem sendo altamente utilizada por estudantes que buscam formação em cursos de Licenciatura, optou-se por constituir a pesquisa em torno dessa temática específica.

De acordo com Alves (2009), a EAD surgiu concomitantemente em várias localidades do Brasil, à medida que a infraestrutura de telefonia móvel e fixa foi sendo implantada nas mais diferentes regiões. Outro impulso relacionado à interiorização da EAD foi a necessidade de democratização de educação superior para populações mais carentes, em especial para aqueles usuários localizados em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, bem como para aquelas pessoas que não mantêm flexibilidade de tempo para frequentar um curso presencialmente.

⁶ Local devidamente credenciado pelo MEC, no país ou no exterior, no qual é realizado o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados à distância.

Conforme informações presentes em Brasil (2018), a EAD tem experimentado crescimento nas mais diversas regiões do país. Esse crescimento é fruto da expansão das redes de telecomunicações que são fundamentais na transmissão de conteúdo, e que nos últimos anos tem passado por processos de expansão nas mais diversas localidades do país; conseqüentemente, mais pessoas têm sido beneficiadas. Certifica-se que o movimento de expansão das redes de telecomunicações está ligado à possibilidade de democratização da EAD para as mais variadas e distantes localidades e pessoas.

De acordo com Dubet (2015), o processo de democratização da educação compreende reverter uma situação pela qual a busca pela educação superior seria possível para uma minoria considerada excepcionalmente talentosa. Nesse caso, a democratização permite o acesso de alunos que são provenientes de camadas sociais mais modestas. O mesmo autor argumenta ainda que a democratização da educação superior permitiu a pessoas, que antes nem imaginavam cursar uma faculdade, terem a oportunidade de concluir um curso superior.

No Brasil, nos últimos 20 anos, as IES buscam implantar cursos em EAD, sobretudo as universidades e institutos federais. Nota-se que no ano de 2000 estas instituições tiveram 6.969 matrículas e no ano de 2018 foram computadas 172.927 matrículas, um crescimento de aproximadamente 2.381% (BRASIL, 2000); (BRASIL, 2018). Com o objetivo de democratizar a educação, por meio da EAD, o processo de expansão e geração de acessibilidade à educação superior tornou-se uma pauta política no país. Dessa forma, esta modalidade também é vista como estratégia altamente viável e privilegiada de formação de professores (TORRES; LIMA, 2007). Observa-se que a expansão, a interiorização e a democratização são aspectos associáveis podendo se afirmar que são categorias estruturantes dessa investigação.

Nesse sentido, o referencial teórico estará assentado em tais categorias, concebendo-as numa perspectiva dialética, uma vez que as mesmas permitem compreender o movimento, a relação entre o todo e as partes, as contradições, a inseparabilidade entre a qualidade e a quantidade no tocante à educação a distância. Além disso, outra dimensão cara à perspectiva dialética, a EAD também se tornou práxis (ação), tendo em vista a superação dos baixos índices de demanda pela educação superior. Embora o período compreendido por essa investigação se atenha a pouco menos de 20 anos, trata-se de um movimento contemporâneo que vem propiciando transformações em relação à demanda pela educação superior de um modo geral.

Com relação à dimensão relativa à inseparabilidade entre as abordagens qualitativa e quantitativa, cabe destacá-la com algumas observações em vista do caráter quantitativo que esta investigação pode parecer ter assumido. A perspectiva dialética não estabelece cisões em tais dimensões, como assinala Frigotto (2000, p. 83):

Há, ainda, uma falsa contraposição entre qualidade e quantidade, e uma confusão entre uma leitura empiricista da realidade e a realidade empírica. Isto tem desdobramento num certo senso comum de que o método dialético trabalha só com análises qualitativas.

Ressalte-se também a posição de Triviños (1987, p. 118):

O referido problema dicotômico comentado no espaço da pesquisa qualitativa, apoiado nos referenciais teóricos básicos, marxismo, fenomenologia e ainda no estrutural-funcionalismo (com muitas reservas porque este, com sua raiz positivista, assinala a oposição entre quantidade e qualidade, porém levanta a pesquisa qualitativa em oposição à quantitativa), estritamente não existe. Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. Na prática ocorre que toda investigação baseada na estatística, que pretende obter resultados objetivos, fica exclusivamente no dado estatístico. Raramente o pesquisador aproveita essa informação para avançar numa interpretação mais ampla da mesma.

A título de complementação, também é importante trazer as reflexões de Gamboa (2013, p. 103) a respeito da mesma problemática:

Essas categorias modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno. De fato, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra.

Nessa direção, a respeito da perspectiva materialista histórica e dialética, defende-se a Tese com a perspectiva de identificar o processo de expansão, interiorização e democratização dos cursos de Licenciatura, na modalidade da EAD, presentes na região do TM/AP nas IES públicas.

Foi a partir da Lei de Diretrizes Básicas (LDB) 9.394/96, Art. 80, que se tornou significativa a preocupação com a democratização da formação de professores no Brasil; após esse marco, a EAD vem sendo apontada como uma provável solução para os mais variados problemas da educação. Nesse contexto, a democratização de cursos de formação de professores teve um impulso bastante acentuado com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo MEC no ano de 2005. A UAB foi concebida

como parte de políticas públicas⁷ de ampliação da oferta de oportunidade para ingresso na educação superior gratuita e de qualidade, o que também tem sido compreendido como democratização (COSTA; PIMENTEL, 2009).

No entanto, o que se verifica ao analisar os dados do primeiro edital, publicado em 2005, para a formação de polos da UAB, é a adesão de 150 municípios, distribuídos em todo o país, com início das atividades para o primeiro semestre de 2007. Ao examinar a localização geográfica dos polos selecionados, os estados com menor densidade demográfica e com maior extensão territorial foram os menos privilegiados. Por exemplo, no estado do Amazonas apenas quatro pequenos municípios foram agraciados com polos, enquanto no Rio Grande do Sul foram selecionados 35 municípios (TORRES; LIMA, 2007).

De acordo com Jimenez et al. (2012), mesmo não atingindo toda a população excluída, que necessita de acesso à educação superior, os processos de democratização da educação têm colocado a EAD como a mais rápida e econômica para atingir as metas de oferta de vagas, garantia de qualidade e inclusão social pela educação.

Tais aspectos já estavam presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007, o qual, em sua meta 12, previa elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, e a taxa líquida em 33%. Isto somente seria factível pelo fato da UAB não necessitar da criação física de novas IES, reduzindo de forma significativa o investimento em infraestrutura.

De acordo com relatório da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a meta 12 dificilmente será atingida, pois no ano de 2018 houve 34,6% de matrículas na educação superior, sendo apenas 9,2% nas IES públicas, valor distante dos 40% necessários para atingir a referida meta (ANDIFES, 2020).

Nesse ínterim, ocorre a expansão dos cursos de formação docente sem a necessidade de contratação de professores, pois com a UAB estes são substituídos por tutores⁸, despertando deste modo a precarização da formação e do trabalho docente (JIMENEZ et al., 2012).

⁷ Conjunto de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados que visam assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade.

⁸ O tutor é o indivíduo que foi legalmente incumbido de tutelar alguém. É um profissional que acompanha e comunica-se com seus alunos de forma sistemática, planejando o desenvolvimento e avaliando a

Segundo Belloni (2013), outro aspecto da precarização do trabalho docente é a política de contratação de professores exercida pela UAB, que economiza na remuneração e na organização do trabalho docente, sendo estas os pontos fundamentais no processo de qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A mesma autora advoga que a disseminação e expansão da UAB tem padronizado o trabalho docente a partir de uma concepção de educação em massa e de redução do trabalho docente.

Para Veloso e Mill (2018), outro ponto que tem potencializado a precarização do trabalho docente é a utilização em massa das tecnologias digitais na UAB, que insere novas características na relação de trabalho, visto que a partir do instante em que aluno e professor estão conectados num dispositivo móvel, o trabalho do professor não se limita a espaços físicos, mas passa ser realizado de qualquer lugar e a qualquer hora. Segundo os autores, este trabalho adicional normalmente não vem acompanhado de uma remuneração compatível.

Com relação à precarização do trabalho dos tutores na UAB, trata-se de um profissional que não participa da construção coletiva do projeto pedagógico do curso ao qual está vinculado; nesse sentido, o tutor passa ser visto apenas como um profissional responsável por atividades administrativas, que atua como agente fiscalizador de entrega de atividades, presença e avaliação de trabalhos. Além disso, o tutor é um profissional que é enquadrado como bolsista, sendo esta uma condição que não garante direitos e nem seguros trabalhistas, não apresentam nenhum vínculo empregatício e são vistos como uma categoria simbólica de profissionais da educação (LAPA; PRETO, 2010).

De acordo com Mendes (2013), os tutores têm mostrado dedicação na resolução de diversas atividades e na mediação com os alunos; no entanto, a maioria desses profissionais não se identifica como professores. Em geral, atendem um número grande de alunos, não possuem estabilidade no trabalho e ainda são mal remunerados.

O mesmo autor também se refere ao que os tutores têm enfrentado: a precarização do trabalho devido ao aumento do número de horas trabalhadas e de alunos em sala. Além disso, não possuem uma estrutura adequada de trabalho e normalmente enfrentam jornadas de trabalho que podem chegar a 60 horas semanais (MENDES, 2013).

Nesse sentido, pode-se concluir que a política de contratação de professores e tutores, estabelecida pela UAB, é padronizada dentro de um modelo que não aceita novas propostas de mudanças de trabalho, impossibilitando uma maior valorização salarial e o reconhecimento exercido por professores e tutores na modalidade da EAD.

Com relação IES públicas destaca-se que foi a partir do ano de 2000 que iniciaram no processo de provimento de cursos em EAD no Brasil; e, somente em 2002, as instituições privadas começaram a oferecer cursos nesta modalidade. Porém, a expansão da EAD tem ocorrido, de forma acentuada nas instituições privadas em relação às públicas, pois as primeiras expandiram de forma progressiva o número de polos e, conseqüentemente, houve aumento no número vagas por todas as regiões do país. Constatase que, no período entre os anos de 2009⁹ e 2018, as IES públicas e privadas experimentaram um crescimento em seu número de polos de 21,9% e 132,9% respectivamente (BRASIL, 2009); (BRASIL, 2018).

Como consequência, os cursos de Licenciatura em EAD têm alcançado regiões que até bem pouco tempo seria inimaginável supor o provimento de cursos superiores. Com o propósito de democratizar a educação superior em EAD, tais cursos experimentam um processo de expansão acentuado em quase todas as regiões do país. A expansão de cursos de Licenciatura pelo interior do país, e a constante ampliação no número de vagas em EAD, têm contribuído para o quadro de crescente precarização das atividades docentes (MINTO, 2009).

A expansão do número de vagas tem ocasionado crescimento no número de matrículas nos cursos na modalidade de EAD, e isto contribui diretamente para o aumento do número de atividades a serem realizadas por docentes sem compensação financeira em seus vencimentos.

Minto (2009) advoga que a democratização da educação, através da EAD, além de permitir o estudo à distância, traz a flexibilização de atividades dos educadores, mas com relações extremamente precárias na realização de trabalho. Normalmente os docentes que trabalham à distância exercem uma carga de trabalho exaustiva, e a remuneração nem sempre é compatível com as atividades exercidas.

A democratização da educação passa recorrentemente pela financeirização do setor, pela qual vultosos investimentos têm sido feitos na busca por alunos, na expansão de polos e pela aquisição de instituições pelo interior do país. Este processo tem levado

⁹ Somente a partir de 2009 o MEC/INEP iniciou o processo de publicação do número de polos através das Sinopses.

à criação de grandes grupos educacionais, os quais têm implementado uma expansão acentuada de IES e de cursos de formação de professores pela EAD (SGUISSARDI, 2008).

De acordo com a Tricontinental (2020), o Brasil possui oito grandes grupos educacionais privados, e de capital aberto, que atuam na bolsa de valores negociando seus títulos de propriedade. Estes grupos são os seguintes: Kroton Educacional S.A. (também conhecida como Cogna), Yduqs Participações S.A., Ser Educacional S.A., Ânima Holding S.A., Bahema Educação S.A., Arco Educação S.A., Afya Participações S.A. e Vasta Platform Limited. Estes grupos têm contribuído de forma acentuada para a expansão, democratização e financeirização na educação privada.

Com relação a estes três aspectos - expansão, democratização e financeirização - que vem sendo imposta no Brasil, verifica-se que o curso de Licenciatura em Pedagogia é aquele que apresenta o maior crescimento em número de matrículas entre os cursos, sendo que somente no ano de 2017 havia 747.890 alunos matriculados (BRASIL, 2018).

A financeirização¹⁰ da educação transformou os cursos de formação de professores num negócio extremamente rentável para empresas que buscam apenas o aumento de seu capital. Observa-se que a financeirização imposta pelas IES privadas permite uma expansão superior àquela experimentada pelas IES públicas. No ano de 2018, as IES privadas correspondiam com 86,09% das matrículas nos cursos de formação de professores em EAD, enquanto as IES públicas participavam com apenas 13,01% do número de matrículas (BRASIL, 2018).

Tanto no Brasil, quanto em Minas Gerais, há um enfrentamento de problemas com relação à democratização e à financeirização da educação nas IES públicas e privadas. Todavia, nos últimos dez anos, a democratização da educação não tem alavancado um aumento significativo no número de matrículas em cursos de Licenciatura, seja nas universidades públicas, seja nos institutos federais. No entanto, nota-se que nas IES privadas o aumento do número de matrículas tem ocorrido de forma mais acentuada, e até mesmo descontrolada, mas em algumas regiões do país o número de matrículas é pequeno se se comparar com a expansão sofrida pelos polos (BRASIL, 2018).

¹⁰ A financeirização de Educação é um movimento do capital com objetivo de recuperação de sua taxa de lucro. O capital portador de juros é elemento central para manutenção e expansão da produção capitalista.

Com relação ao estado de Minas Gerais, a expansão no número de matrículas em cursos de EAD, nas instituições privadas, ocorreu de forma acentuada entre os anos de 2009 até 2018¹¹. No entanto, quando se analisa o número de matrículas nas IES públicas, no mesmo período, verifica-se uma expansão considerável com relação ao número de polos. Percebe-se que houve um aumento de 44,4% no número de polos, enquanto o número de matrículas sofreu uma regressão de 36,8%. Contrariamente, nas IES privadas o número de polos teve um aumento de 172,7%, e o número de matrículas sofreu uma variação positiva de 127,66% (BRASIL, 2018).

Com a crescente expansão das universidades públicas e dos institutos federais por várias regiões do estado de Minas Gerais e com a criação de polos, a interiorização da EAD tem ocorrido de forma acentuada. Mesmo com uma intensa redução no número de matrículas, as IES públicas buscam expandir o espaço de atuação pelo interior do estado. Somente nas universidades públicas, no ano de 2015, foram realizadas 115 matrículas em cursos de EAD no interior do estado, e no ano de 2017¹² houve 3.652 matrículas, um crescimento de 3.075,65% em apenas 3 anos (SEMESP, 2019).

Com relação aos institutos federais, estes possuíam, no ano de 2018, aproximadamente 1.544 matrículas em cursos de Licenciatura na EAD, distribuídos em todo o interior do estado de Minas Gerais. Estes mesmos institutos tiveram no ano de 2019 aproximadamente 2.930 matrículas, um crescimento de aproximadamente 89,76% em apenas um ano (BRASIL, 2018c); (BRASIL, 2019c).

O processo de democratização da educação, imposto pelas universidades e pelos institutos federais, tem ocorrido com frequência em todo o país nos últimos 20 anos. Com relação à região do TM/AP, observa-se que, além do processo de democratização, ocorre uma expansão considerável de universidades públicas e pelo IFTM na região, provendo cursos de Licenciatura em EAD. No entanto, não existe nenhum documento, emitido por parte do MEC/INEP, que informe os dados destas instituições e dos cursos oferecidos. Da mesma forma, não foram encontrados trabalhos de pesquisas, resultantes de dissertações ou teses, que apresentem estudos a respeito das IES, bem como dos cursos em EAD que são oferecidos regionalmente.

Com relação à taxa de evasão, número de concluintes e de matrículas, nos cursos de Licenciatura em EAD das instituições federais, na região do TM/AP, verifica-

¹¹ Será utilizado este período de tempo porque antes desta data o número de polos não era disponibilizado pelas Sinopses do MEC/INEP.

¹² 2019 foi o último ano que os mapas do SEMESP foram divulgados.

se que ainda não foi encontrado material que apresente e discuta estas variáveis em tal contexto. No entanto, nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior, divulgadas pelo MEC/INEP, percebe-se que estas variáveis têm apresentado valores preocupantes em instituições públicas localizadas fora do TM/AP e do estado de Minas Gerais. Neste caso, surge o interesse em investigar a situação dos cursos de Licenciatura oferecidos pelas universidades públicas e pelo instituto federal na região do TM/AP.

Nos últimos 20 anos, as IES públicas vêm passando por um processo de expansão de cursos de Licenciatura, presencial e em EAD, acentuado em todo o país. De acordo com Brasil (2008), o país necessita com urgência de expansão da educação por todas as regiões visto que, dentre os jovens brasileiros entre 18 e 24 anos, aproximadamente 80% estão fora das universidades. Conforme citado por Brasil (2019b), o país possuía no ano de 2018 aproximadamente 78,2%, dos jovens de 18 a 24 anos, fora da educação superior. Em vista disso, o MEC/INEP incentiva as universidades públicas e os institutos federais a expandirem a oferta de cursos em EAD, para alcançar regiões mais remotas dos grandes centros urbanos, bem como disponibilizar vagas e cursos nas mais diversas áreas de formação.

Com base nessa expansão, em especial de vagas, cursos e matrículas em EAD, certifica-se que vem ocorrendo a interiorização de oportunidades de estudos em todas as regiões do país. As IES têm buscado novas oportunidades de expansão e interiorização, de seus polos em EAD, nas mais diversas localidades. Este movimento permite que ocorra a disponibilização de conteúdo para pessoas que antes estavam excluídas do processo educacional.

Com relação ao TM/AP, verifica-se que o processo de expansão, interiorização e democratização, permitiu o aumento no número de polos de universidades públicas e do IFTM provendo cursos de Licenciatura em várias cidades da região. No entanto, os dados estatísticos destes cursos, no TM/AP, ainda não foram analisados ou até mesmo divulgados. Neste caso, o problema proposto para esta investigação é o seguinte: A avaliação da formação de professores por intermédio da EAD no TM/AP, nas IES públicas e no Instituto Federal, cuja expansão, interiorização e democratização apresentam problematizações quanto ao número de matrículas, taxa de evasão e número de concluintes conforme mencionada anteriormente?

Ao realizar a coleta e análise dos dados relacionados às IES públicas, presentes na região do TM/AP, a presente investigação vislumbra a hipótese de que o número de

matrículas e a taxa de evasão nos cursos de Licenciatura, nas IES públicas presentes no TM/AP, apresenta valor alto. Porém, este fato incorre numa taxa de concluintes muito baixa.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a formação de professores no Brasil, para as gerações futuras, está com uma forte tendência direcionada aos cursos oferecidos pela EAD. As mesmas autoras advertem que o futuro candidato a professor que não tenha adquirido experiências com relações acadêmicas cotidianas, terá dificuldades em se relacionar com seus alunos em sala de aula da Educação Básica. Além de se preocupar com a formação profissional dos futuros candidatos a professor, as autoras mantêm preocupação com a expansão desordenada que vem sendo implementada nos cursos de Licenciatura em EAD em todo o país.

As citações de Gatti e Barreto (2009), mostradas no parágrafo anterior com relação a formação de professores estão se concretizando, pois de acordo com dados fornecidos por Brasil (2019d), os cursos de formação de professores em EAD experimentaram um crescimento de 10,4% no número de matrículas entre os anos de 2018 e 2019, enquanto os mesmos cursos no modelo presencial tiveram uma redução de 2,92% no mesmo período de tempo.

Em busca de espaço, as universidades públicas e os institutos federais tem buscado expandir seus polos pelo interior do país. Nesse caso, o TM/AP, por ser uma região que apresenta uma alta atratividade na área econômica e educacional, surge como potencial receptor de polos de cursos de Licenciatura em EAD. Neste sentido, o que se verifica é que, nos últimos dez anos, várias IES públicas expandiram polos na região com o objetivo de oferecer cursos de Licenciatura, sobre o que não foram encontrados trabalhos científicos a respeito, desde o início da implantação.

Dada essa perspectiva, argumenta-se a favor da relevância acadêmica dessa investigação. Como relevância pessoal, justifica-se pelo fato de que aproximadamente, há dez anos, iniciei minhas experiências em EAD, trabalhando como tutor de um curso de informática oferecido pelo IFTM. Por intermédio deste curso, pude conhecer o funcionamento da EAD, bem como verificar as dificuldades enfrentadas pelos tutores e professores no desenvolvimento das atividades. Além disso, este trabalho permitiu compreender o funcionamento das atividades exercidas pela tutoria e pelos professores dos cursos de EAD, no contexto do IFTM.

Para exercer minhas atividades como tutor, fui obrigado a estudar alguns materiais para o exercício da atividade, visto que o IFTM não ofereceu treinamento para o exercício de tal atividade. Durante tais estudos, pude conhecer mais de perto, teoricamente, os principais conceitos a respeito da EAD, conceitos estes que, em muitos casos, me deixavam com muitas perguntas e poucas respostas por falta de conhecimento mais aprofundado na modalidade. Por ser uma modalidade relativamente nova, durante o período de tutoria, bem como através de estudos isolados, não encontrava pessoas com as quais pudesse resolver minhas dúvidas e questionamentos.

À medida que fui ampliando os estudos, pude verificar que minhas dúvidas tinham aumentado ao longo dos anos. Como trabalhava todos os dias no IFTM, tinha contato diário com professores e tutores que me informavam a respeito dos problemas enfrentados no exercício da profissão. Em contato com tutores de outras instituições públicas, informavam-me a respeito das mesmas dificuldades enfrentadas no exercício da atividade de tutoria. Como queria ampliar meus conhecimentos e solucionar minhas dúvidas, adquiridas no trabalho, fui buscar um curso de pós-graduação em EAD, quando verifiquei que a região do TM/AP possuía polos de algumas universidades públicas de outras regiões oferecendo cursos variados em EAD. Assim, ingressei num curso de pós-graduação, *lato sensu*, em EAD, oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF) na cidade de Araxá. O curso foi na área de Gestão em EAD, semipresencial, o qual permitiu aprofundar bem mais os conhecimentos na modalidade.

No primeiro dia do curso, houve uma apresentação na cidade de Araxá, na qual todos os cursos e alunos estiveram presentes. Verifiquei que além do curso, que iria realizar, existia um curso de pós-graduação em Pedagogia, no qual a turma era composta, inicialmente, por uma quantidade grande de alunos. No entanto, passado o período de estudos, fomos fazer a apresentação do trabalho final; as apresentações ocorreram no mesmo dia para todos os cursos. Nesse sentido, pude apurar que, no curso de pós-graduação em Pedagogia, tinha ocorrido uma evasão enorme, pois a quantidade de alunos que estava concluindo o trabalho era pequena em relação ao número de matrículas realizado.

Apresentei meu trabalho de conclusão, fui aprovado, mas uma pergunta ainda continuou persistindo em mim, que foi a seguinte: será que em todas as universidades públicas e institutos federais, presentes na região do TM/AP, os cursos de Licenciatura possuem esta mesma característica? Será que mesmo sendo cursos gratuitos, possuem

alta taxa de matrícula e evasão, bem como baixa taxa de concluintes? Nesse caso, verifiquei que poderia fazer outro curso para desenvolver uma pesquisa científica com o objetivo de identificar a evolução dos cursos de Licenciatura presentes em todas as universidades e institutos federais existentes na referida região.

Como relevância acadêmica, tal pesquisa se justifica com a perspectiva de investigar com mais profundidade. Os estudos e os trabalhos na área trouxeram vários questionamentos que somente podem ser clareados com o desenvolvimento de um trabalho científico que aprofundasse a resposta do tema. Além disso, por ser uma modalidade em evidência, o estudo vai me auxiliar no desenvolvimento de minhas atividades futuras como docente.

Como até o momento não encontramos nenhum estudo que explore o desenvolvimento de uma pesquisa a respeito dos cursos de Licenciatura das universidades públicas e do IFTM na região em apreço, estou convencido de que, academicamente, será uma investigação que poderá apresentar resultados relevantes para pessoas que estão no meio acadêmico e, sobretudo, para aqueles que trabalham ou estudam por intermédio da EAD.

O objetivo geral desta investigação é realizar um estudo a respeito dos cursos de formação de professores na EAD, oferecidos pelas IES públicas na região do TM/AP no período de 2000 a 2018. Como o número de matrículas tem aumentado de forma acentuada em outras regiões do país, objetiva-se realizar uma análise para verificar a situação na região em pauta, bem como averiguar como se encontram a expansão, a democratização e a interiorização em na região.

Para atingir os objetivos gerais, os seguintes objetivos específicos devem ser atingidos:

- Descrever as principais características sobre os cursos de formação de professores na EAD. Historicamente, serão apresentados aspectos a respeito da formação de professores através das Escolas Normais e dos Institutos de Educação. Além disso, haverá referências às origens da criação dos cursos de formação de professores desde os meados dos anos 30. Além do mais, será apresentada uma descrição geral a respeito da evolução dos cursos de formação de professores no período de 2000 até 2018, descrevendo como vem se verificando a evolução dos cursos de formação de professores no período analisado.

- Levantar as principais características a respeito da EAD no Brasil, expondo seus dados desde o surgimento, no ano de 2000, até o ano de 2018. Além disso, serão apresentadas algumas informações específicas, inerentes à EAD, na Europa, nos EUA e no Brasil, com o objetivo de expor informações globais sobre a modalidade para o estudo apresentado. Também serão fornecidas informações relativas à criação da UAB, bem como suas contribuições para o processo de democratização da educação no Brasil. Pelo fato da UAB ainda ser questionada em relação ao processo de expansão, serão levantadas informações a respeito da criação e interiorização de polos. Também estarão em foco dados que demonstrem o crescimento da EAD por regiões do Brasil.
- Descrever, analisar e explicar as informações quantitativas e qualitativas que apresentam a realidade atual dos cursos de graduação e de Licenciatura nas IES em nível nacional e, em especial, nas IES que oferecem cursos em EAD, na região do TM/AP. Neste caso, será analisado o número de matrículas, a taxa de evasão e de conclusão nos cursos de formação de professores, em EAD, entre os anos de 2000 e 2018, nas IES públicas na região do TM/AP. Tais dimensões, ainda que quantitativas, permitem observações de natureza qualitativa. Nas IES que oferecem cursos em EAD, no TM/AP serão analisados os dados apenas dos cursos de Licenciatura, pois este é o principal compromisso do objeto desta investigação.

A metódica utilizada para a realização desta pesquisa será através de uma investigação bibliográfica e documental. A pesquisa documental, pertinente às universidades federais e ao IFTM, será realizada através de detalhamento de documentos, emitidos pelo MEC/INEP que norteiam a EAD e registram acontecimentos que ocorreram nas universidades e institutos federais. Os documentos que contém esta fonte primária são as Sinopses Estatísticas da Educação Superior e que tiveram o início de suas publicações a partir do ano 2000. Outra fonte que será utilizada para a busca de dados é a Plataforma Nilo Peçanha¹³, uma vez que se trata de um ambiente virtual para coletar, validar e disseminar as estatísticas oficiais da rede federal de educação

¹³ É um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>

profissional, científica e tecnológica. Os dados fornecidos por esta Plataforma são emitidos pelo MEC/INEP, e contém as informações detalhadas dos institutos federais para cada estado.

Outra fonte utilizada para a busca de documentos serão os Mapas do Ensino Superior disponibilizados pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo (SEMESP). De acordo com Godoy (1995), a pesquisa documental permite que o pesquisador, com o uso da imaginação e da criatividade, seja direcionado a propor trabalhos que explorem novos enfoques:

A pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto atenção especial (GODOY, 1995, p. 20-29).

Neste caso, esta autora comenta a respeito da importância da utilização de documentos que contenham dados primários para o desenvolvimento de uma pesquisa. É dentro dessa perspectiva que acreditamos na possibilidade de uma pesquisa inovadora, visto que até o presente momento não foi encontrada nenhuma outra pesquisa dentro da perspectiva do referido tema, bem como não foram localizadas análises de variáveis que estão sendo postas por esta investigação.

A dimensão bibliográfica será também uma etapa desta investigação, e tem como objetivo reunir as descrições, explicações e interpretações necessárias que servirão de base para o desenvolvimento do referencial teórico do tema escolhido. O levantamento bibliográfico será realizado pela análise de fontes secundárias que abordam o tema escolhido nesta investigação. Diante disso, estarão sendo objeto de leituras e estudos as seguintes fontes: livros; artigos; teses e dissertações que focalizam os cursos de formação de professores no Brasil na EAD. Alguns dos principais autores que subsidiarão as análises de pesquisa são: Gatti (2010); Gatti e Barreto (2009); Saviani (2005, 2007, 2009, 2010); Tanuri (1979); Tanuri (2009); Scheibe (2010); Mill (2012); dentre outros. Ademais, serão utilizados hipertextos¹⁴ especializados, bem como outros conteúdos documentados.

¹⁴ Para Houaiss (2009) o hipertexto é “[...] forma de apresentação de informações em um monitor de vídeo, na qual algum elemento (palavra, expressão ou imagem) é destacado e, quando acionado (ger.

Com relação à modalidade de pesquisa, esta investigação terá uma dimensão de caráter quantitativo e qualitativo. Com relação ao caráter qualitativo serão analisados dados gerais dos cursos de Licenciatura presentes nas IES públicas e privadas do Brasil; e posteriormente será realizada uma análise nas universidades públicas e no IFTM presentes no TM/AP. Para a realização deste estudo qualitativo, estão em foco o número de matrículas, as taxas de evasão e o número de concluintes, nas universidades públicas e no IFTM localizados no TM/AP. Esta análise qualitativa é importante, pois nos últimos 20 anos vêm ocorrendo um processo de democratização da educação, por meio da EAD, pelas universidades públicas e institutos federais em várias regiões país. Este fato tem levado à disponibilização exagerada de vagas em regiões com baixa densidade populacional, e isso tem ocasionado uma expansão desordenada de cursos e vagas, além da precarização do trabalho docente.

Relacionado ao caráter quantitativo, foram definidas as IES que participam desta investigação; posteriormente, definiram-se também o período de tempo e a região em que iremos trabalhar com os dados dos cursos de formação de professores. A delimitação dos cursos, do período de tempo e das regiões é de fundamental importância, pois auxiliam no direcionamento da pesquisa permitindo definir de forma objetiva a localidade e o tempo em que serão coletadas as informações.

De acordo com Neves (1996), o quantitativo tradicionalmente é observável, objetivo e mensurável, e para ter um melhor aproveitamento na pesquisa é aconselhável que o pesquisador determine o perfil e a quantidade do público-alvo a ser analisado; além disso, para obter o resultado desejado aplica-se alguma forma de análise estatística.

Para Günther (2006), a pesquisa quantitativa apresenta as seguintes características:

- O controle máximo sobre o contexto que produz ambientes artificiais.
- A interação do pesquisador com o objeto de estudo com neutralidade.
- Crenças e valores pessoais não são levados em consideração como fontes de influência dentro do processo de investigação.
- Os dados coletados são analisados através de análises matemáticas, com o objetivo de apresentar uma explicação para o fenômeno.

Verifica-se, de acordo com Günther (2006) que, em termos estatísticos, a análise estatística dos dados coletados é fundamental para obter o resultado desejado.

Com relação ao referencial teórico a ser utilizado no desenvolvimento desta investigação, destaca-se que, de acordo dados emitidos por Brasil (2008), é a partir desta data que o governo federal, na gestão do presidente Lula, implantou um processo acentuado de ampliação do acesso ao ensino superior público através da interiorização de algumas universidades e institutos federais pelo país. Com a interiorização e a crescente necessidade de democratizar o acesso a educação superior, a EAD surge como uma modalidade de ensino altamente viável e capaz de prover conteúdo para alunos localizados em regiões de acesso remoto.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Artigo XXVI, a democratização da educação é vista como critério para estabelecer a igualdade de oportunidades entre os indivíduos, permitindo que os mesmos possam ter acesso à educação superior.

Neste contexto, o que se verifica é que a democratização da educação, através da EAD, assumida pelas universidades públicas e pelo IFTM na região do TM/AP, veio acompanhada de um processo acentuado na expansão de polos e na ampliação do número de vagas disponíveis. Destaca-se que foi a partir do ano de 2007, com a criação do Plano de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que as universidades iniciaram o processo de expansão de cursos e vagas na EAD pelo interior do país; também nessa direção vieram os institutos federais instituídos em 2008.

Dentro deste viés de democratização e expansão, o processo de interiorização da EAD, no TM/AP, vem acompanhado da expansão empreendida pelas universidades e institutos federais na região em apreço, somando-se a isso a criação, o financiamento e a ampliação da UAB. O processo de expansão e interiorização de cursos de EAD, no TM/AP, teve seu início no ano de 2008 com a instalação de polo EAD da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) na cidade de Araxá. A expansão que vem sendo empreendida pelas universidades e pelo Instituto Federal no TM/AP em EAD, tem atingido um número pequeno de cidades em termos de instalação de polos; no entanto, esta interiorização permite oportunizar o acesso a educação superior a um número cada vez maior de alunos.

Com o aumento no número de vagas e matrículas em cursos de Licenciatura, no TM/AP, pode-se afirmar que a EAD democratizou o acesso à educação superior, em

particular nas cidades que sediam polos, pois houve uma expansão considerável no número de vagas disponíveis nessas localidades. O TM/AP constitui uma região relativamente extensa: com 101.677 km², é pouco maior do que Portugal com seus 92.212 km²; para haver democratização da educação através da EAD, e de modo amplo em tal região, é necessário que exista uma interiorização e expansão de polos acima da existente atualmente, de forma que possa atender um número bem maior de cidades. Para alcançar essa meta, deve haver a implementação de políticas públicas, por parte do governo federal, tendo em vista viabilizar a expansão e interiorização de forma mais ampliada de cursos de Licenciatura, pois somente assim a democratização da educação, através da EAD, será alcançada em toda região do TM/AP.

Nessa direção, como resposta ao desenvolvimento desta pesquisa, verifica-se que a democratização de cursos de Licenciatura em EAD, no TM/AP, somente será alcançada com a expansão e interiorização de polos das universidades públicas e do Instituto Federal em pauta nos mais diversos municípios da região. Se for analisado o crescimento alcançado pela EAD no TM/AP a partir de 2009, verifica-se que houve uma expansão e interiorização considerável quanto ao número de universidades e do Instituto Federal na região em apreço. No entanto, os polos dos cursos de Licenciatura precisam ser melhores distribuídos e estruturados, de forma que se possa aumentar o número de cursos oferecidos e, conseqüentemente, a quantidade de matrículas e de concluintes em todo o TM/AP.

Essa investigação está dividida em três capítulos, além das necessárias introdução e conclusão. O Capítulo I apresenta uma descrição a respeito da trajetória dos cursos de formação de professores em EAD no Brasil. Por ser um assunto de extrema importância no contexto da educação brasileira, bem como de sua Educação Básica, esse capítulo destaca os aspectos históricos a respeito da formação de professores no país, pelo qual se apresenta um enfoque especial a respeito da consolidação das Escolas Normais bem como para a institucionalização dos institutos de educação. Com a intenção de apresentar a problematização do tema, traça-se a situação atual dos cursos de formação de professores em EAD, bem como na modalidade presencial.

O Capítulo II apresenta, inicialmente, a identificação das principais características da modalidade denominada por EAD, bem como de sua estruturação inclusive de caráter funcional. As seções seguintes apresentam alguns tópicos que

complementam a base para o entendimento sobre esta modalidade de ensino. Com o propósito de apresentar a evolução da EAD, uma parte de sua história é apresentada mostrando seu desenvolvimento ao longo dos anos no Brasil e no mundo. Posteriormente, os marcos legais para a criação e expansão da EAD no país são apresentados. Como sendo um dos maiores e mais bem sucedidos projetos de expansão da EAD no Brasil, são apresentados os processos de implantação da UAB, os seus polos e todas as conquistas desde o processo de expansão. Por fim, o capítulo apresenta outros temas importantes relacionados à educação, tais como o crescimento experimentado pela EAD e os dados estatísticos desta expansão.

O Capítulo III inicia-se com uma descrição a respeito da evolução da educação pública no Brasil no período de 2000 a 2018. Esta análise se faz necessária para apresentar ao leitor a evolução da educação nas modalidades em EAD, bem como em alguns momentos da modalidade presencial em termos público e privado. Posteriormente o enfoque é totalmente direcionado para a EAD, por ser esta modalidade o objeto desta pesquisa. Além disso, este capítulo apresenta os processos de estadualização e interiorização da educação superior em Minas Gerais, com enfoque especial voltado aos cursos de formação de professores na modalidade em EAD na região do TM/AP. Por fim, apresenta um levantamento a respeito dos cursos de formação de professores oferecidos pelas universidades públicas e pelo IFTM, na EAD, no TM/AP, no período de 2000 a 2018.

CAPÍTULO I

GENEALOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

1.1 Aspectos Históricos da Formação de Professores

Nos últimos anos, a Formação de Professores tornou-se um objeto de debate e de várias mudanças em todas as partes do mundo. Inúmeras iniciativas criadas por pessoas com cargo de gestão na educação foram sugeridas em torno da educação escolar e, sobretudo, da formação de professores, sendo que o objetivo final sempre foi proporcionar condições para que o sistema educacional pudesse lograr organização e racionalidade.

De acordo com Gatti et al. (2009, p. 8), “[...]a grande maioria dos países ainda não logrou atingir aos padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes”.

De acordo com a mesma autora, ao realizar um breve retorno na história de formação de professores no Brasil, verifica-se que 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, que a partir de meados do século XX correspondiam ao nível secundário, e, posteriormente, ao Ensino Médio. Enquanto isso, no contexto mundial, de acordo com Saviani (2009), Comenius foi o primeiro educador a preconizar a necessidade da formação de professores, na primeira metade do século XVII. Ao final do século XVII, São João Batista de La Salle, em 1684, instituiu o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores, em Reims, cujo nome era Seminário dos Mestres.

Em termos governamentais, o início cabe ao projeto de Joseph Lakanal, ao final do século XVIII, logo após a Revolução Francesa em 1789, quando se aprovou legislação a respeito da instauração político-educacional de Escolas Normais, a qual apontava para a necessidade de instrução popular.

Na verdade, o projeto aprovado de Joseph Lakanal não se efetivou. A instauração das referidas Escolas Normais deu-se a partir dos anos de 1830, sob a responsabilidade do poder público. É desse período que deriva sua disseminação mais significativa. Seu foco era a formação de professores, e suas bases se fizeram propícias,

dadas a consolidação do estado moderno ou, se se quiser, dos estados nacionais. É nessa conjuntura que estão em gestação os sistemas nacionais de ensino.

Saviani (2009) traz informações complementares: advoga que na França a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta na convenção de 1794 e somente foi instalada no ano de 1795. O mesmo autor informa que, a partir deste momento, ficou definida a distinção entre a Escola Normal Superior, que era responsável por formar professores de nível secundário, e a Escola Normal, simplesmente, que era a responsável por formar docentes destinados ao ensino primário. Quando Napoleão Bonaparte conquistou o Norte da Itália, no ano de 1802, ele instituiu a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal de Paris, instalada em 1795.

Utilizando-se do mesmo modelo de ensino da França, a Escola Normal de Pisa destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas com o passar do tempo, tornou-se uma instituição de alto estudo e, com isso, foi deixada de lado a preocupação com a formação didático-pedagógica. Após este período de instalação e estabilização das Escolas Normais na França e na Itália, países como Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha seguiram instalando as suas Escolas Normais ao longo do século XIX (SAVIANI, 2009).

Com relação ao Brasil destaca-se que a primeira reforma educacional foi executada por Sebastião José de Carvalho, conhecido como Marquês de Pombal, em meado do século XVIII, entre 1750 e 1777, que surgiu de interesses particulares em prol do alargamento econômico português. A estrutura administrativa baseada na educação religiosa, que era ministrada pelos jesuítas, foi desmontada pelo governo e em seu lugar foi instituído as aulas Régias.

No período de reforma da educação de Pombal os estudos foram divididos em três formas: Estudos Menores, Estudos Maiores e as Escolas de Primeiras Letras. De acordo com Cardoso (2004), os Estudos Menores compreendiam as aulas de ler, escrever e contar, e que também eram chamadas de primeiras letras. Para Saviani (2013), os Estudos Menores, e de primeiros estudos, correspondiam ao ensino primário e o secundário, que tinham como função ensinar os conteúdos de promoção do cidadão que foram implantadas no ano de 1759, e as aulas de primeiras letras e humanidade referenciavam o ensino das aulas Régias. Os estudos maiores, ou aqueles que eram oferecidos em universidades, somente poderiam ser cursados se o aluno tivesse concluído os estudos menores, e ter idade mínima de 18 anos.

Segundo Cardoso (2004), neste mesmo período foi oferecido aos professores o privilégio de nobres, elevando estes à condição de uma pessoa honrada, ao mesmo tempo os professores deveriam instalar a escola em sua própria casa arcando com todas as despesas de materiais. O mesmo autor cita que a implantação da primeira fase fracassou, e levou o governo a criar um imposto com o objetivo de financiar as reformas em andamento no campo da educação. Este imposto não foi suficiente para arcar com o pagamento dos salários dos professores, nem para auxiliar nas demais despesas relacionadas às reformas educacionais. Neste sentido, chega-se o final do século XVIII sem que a proposta de reforma educacional de Pombal tenha sido efetivamente implantada.

A preocupação com a formação docente surgiu somente, mais explícita, após o período de independência, quando se passou a debater de forma mais clara a abertura e a organização da instrução popular. Saviani (2009, p.143-144) examinou a questão pedagógica que estava se articulando com as transformações e que se processavam na sociedade brasileira ao longo dos dois últimos séculos. Nesta análise, o autor realizou uma divisão, da formação de professores no Brasil, em seis períodos:

1. Ensaio 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, as próprias expensas; estende-se até 1890, quando se 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 de 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.143-144).

Verifica-se que a preocupação na temática da formação de professores vem de longa data e foi responsável por grandes transformações dentro a sociedade brasileira. Nas próximas seis seções serão descritos os períodos da formação de professores supracitados por Saviani (2009).

1.2 Ensaio Intermitentes de Formação de Professores no Brasil

Estes ensaios fazem parte do primeiro período da história de formação de professores proposto por Saviani (2009). Este autor advoga que a questão da necessidade de implantar cursos de formação de professores não teve nenhum tipo de manifesto e muito menos alguma movimentação durante todo o período colonial, desde a hegemonia da escola jesuítica até as aulas régias sob o nordeamento pombalino; também se insere, em termos coloniais, a ausência de princípios e diretrizes por parte dos cursos superiores criados a partir de 1808, com a chegada da família real.

De acordo com Fernandes et al. (2017), a preocupação com a formação de professores somente surgiu, pela primeira vez no Brasil, através da Lei das Escolas de Primeiras Letras promulgada no dia 15 de outubro de 1827. Esta Lei instituía a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, nas vilas e lugares mais populosos do Império.

Um ponto importante tratado por esta Lei, e que está presente nos artigos 7º e 12º, expõe que o indivíduo que desejar ingressar na carreira de professor deve se submeter a um processo avaliativo, público, para exercer suas atividades, muito embora, parlamentares solicitaram a dispensa das mulheres em participarem do processo de seleção.

O artigo 4º desta Lei estipula que o método de ensino a ser utilizado, nas capitais e nas respectivas províncias, na formação e treinamento dos professores é o mútuo, e foi instalado nas escolas a partir do ano de 1820.

Também ficou estabelecido que os professores teriam que ser treinados para exercerem a profissão, tanto nas capitais quanto nas províncias. Esta foi a primeira exigência de preparo didático utilizada para o aperfeiçoamento de professores, sem nenhuma base teórica que fizesse alguma referência à questão pedagógica (SAVIANI, 2009); (FERNANDES et al., 2017).

Saviani (2009) refere-se ainda à instrução primária, que somente ficou sob a responsabilidade das províncias após a promulgação do Ato Adicional de 1834. Segundo este, as províncias deveriam adotar, na formação de seus professores, o mesmo método que vinha sendo utilizado na formação de professores nos países europeus. Desta forma, a primeira província a efetivar uma Escola Normal foi a do Rio de Janeiro,

através da Lei nº 10, no ano de 1835, na cidade de Niterói, RJ. Para a abertura desta escola esta Lei determinava o seguinte:

[...] Haverá na capital da província uma Escola Normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinam ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.

De acordo com Tanuri (2000), estas escolas possuíam um diretor que normalmente apresentava também a profissão de professor dentro da instituição. A Lei nº 10, supracitada, estabelece que o professor deveria seguir alguns critérios no exercício da profissão, e que o seu currículo deveria possuir algumas características obrigatórias, tais como: ser capaz de ler e escrever pelo modo de ensino lancasteriano¹⁵; possuir domínio das quatro operações e proporções básicas da matemática; ter conhecimento da língua nacional e ser nativo; conhecimentos de geografia e princípios de moral cristã. Para assumir o cargo o candidato deveria, além de ser brasileiro, ter no mínimo 18 anos de idade, ser educado e saber ler e escrever de forma correta.

De acordo com Bastos (1998), a primeira Escola Normal do Brasil, em Niterói, RJ, teve uma duração curta, sendo extinta no ano de 1849, apenas 14 anos após a sua criação. O fechamento desta escola ocorreu a partir do instante em que Couto Ferraz assumiu a presidência da Província do Rio de Janeiro, substituindo-a pelos professores adjuntos (suplentes, substitutos).

Posteriormente, quando assumiu o cargo de ministro do Império adotou esse regime no regulamento de 1854. Os professores adjuntos iriam trabalhar nas escolas como auxiliares dos regentes de sala, quando seria possível obter aperfeiçoamento nas matérias e práticas de ensino. Por esse modo, os professores seriam preparados para o exercício do magistério, dispensando assim a existência das Escolas Normais.

Diga-se que este ato prosperou, e os cursos Normais tiveram continuação em suas instalações, quando a pioneira foi a própria escola de Niterói que foi reaberta em 1859. Com relação à extinção da referida Escola Normal, cita-se o fato de que no ano de 1840, aproximadamente cinco anos após a sua criação, esta havia formado apenas 14 alunos, dos quais apenas 11 se dedicaram ao magistério (TANURY, 2000).

¹⁵ Conhecido como ensino mútuo ou sistema monitoral, esse método pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decúria) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor.

A mesma autora informa que através da Lei Provincial de número 1.127, datada de 4 de fevereiro de 1859, determinou-se a criação de outra Escola Normal na capital da Província. Esta nova escola iria oferecer cursos com duração máxima de três anos, e que apresentassem o seguinte programa: língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia, aritmética, metrologia, álgebra incluindo equações de 2º grau, noções gerais de geometria teórica e prática, elementos de cosmografia, geografia e História.

Os cursos normais, criados nas províncias, tiveram inicialmente uma trajetória bastante incerta quanto à continuação do projeto educacional. Submetidos a um processo inicial, quando eram criadas e, posteriormente, extintas, somente foram lograr algum êxito a partir do ano de 1870, quando foram consolidadas as ideias liberais de democratização e, por fim, a inclusão da obrigatoriedade, pelo menos, de instrução primária, e a liberdade de ensino. Moacyr (1940) sustenta que antes disso, estas escolas não passavam de um projeto sem realização ou fim.

O mesmo autor adverte que, no ano de 1876, o presidente da Província do Paraná dissera que as Escolas Normais não passavam de algumas plantas exóticas que nasciam e morriam quase no mesmo dia. O mesmo autor notifica que após a criação da primeira Escola Normal, este caminho foi seguido por outras províncias, onde foram criadas instituições de forma semelhante no decorrer do século XIX.

A criação de tais instituições obedeceu à seguinte ordem: em Minas Gerais no ano de 1835, sendo instalada em 1836; na Bahia, no ano de 1836 e foi instalada no ano de 1841; em São Paulo em 1846; em Pernambuco e Piauí no ano de 1864, e instaladas em 1865; Paraná e Sergipe em 1870; Amazonas em 1872, muito embora em 1871 fosse criado um curso de Pedagogia no Colégio Liceu; Espírito Santo e Rio Grande do Norte em 1873; Paraíba 1879; Rio de Janeiro e Santa Catarina em 1880; Goiás 1884; Ceará 1885 e por fim o Maranhão em 1890 (MOACYR, 1940).

Com relação às características das Escolas Normais instaladas no Brasil, pode-se dizer que, em todas elas, os cursos apresentavam uma organização didática extremamente simples, quando ostentavam no máximo dois professores para todas as disciplinas; os cursos tinham uma duração média de dois anos, o que foi gradativamente ampliado até o final do Império.

Com o final do período imperial, as províncias não possuíam, de um modo geral, mais do que uma Escola Normal pública, sendo duas em pouquíssimos casos.

Estas escolas ofereciam cursos distribuídos em salas separadas para as pessoas do sexo feminino e outra para o sexo masculino. Os cursos eram organizados com períodos de dois a quatro anos de estudos, sendo que normalmente podiam ser realizados em três anos.

De acordo com Saviani (2009), o currículo existente nas Escolas Normais nesta época era bastante rudimentar, não sendo superior ao nível e ao conteúdo dos estudos primários, com uma formação pedagógica básica limitada a uma única disciplina que era essencialmente de caráter prescritivo (SAVIANI, 2009).

Os documentos da época mostram que a infraestrutura utilizada pelas Escolas Normais, tanto no que se refere ao espaço físico quanto às instalações e equipamentos de trabalho eram objetos de constantes críticas (TANURI, 2000).

De acordo com Saviani (2009), as condições de trabalho oferecidas aos professores e alunos que frequentavam as escolas, não eram das mais desejáveis, e este problema trouxe, com o passar do tempo, uma baixa taxa de frequência nos cursos. Este fato pode ter sido uma das causas diretas no fechamento de várias escolas por infrequência e desistência de alunos e, também, por descontinuidade administrativa com constantes medidas de criação e extinção de escolas.

Para Tanuri (2000), a baixa capacidade de buscar novos alunos não pode ser toda ela atribuída às deficiências didáticas das Escolas Normais, mas sobretudo pela falta de interesse da população pela profissão docente. Tal situação envolvia péssima remuneração recebida pelos profissionais do magistério primário, sem falar do baixo prestígio que um estudante gozava, quando obtinha uma formação no magistério, isso a julgar pelas declarações da época. Ademais, deve se acrescentar a falta de compreensão a respeito da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras para exercerem a profissão.

Acrescente-se a isso o fato de que a inexistência das Escolas Normais e mesmo durante o seu funcionamento, as províncias não utilizaram nenhum recurso, concurso ou exame específico, para recrutar os professores mais capazes. De acordo com Tanuri (2000), o magistério, que nesta época era submetido a uma política partidária de protecionismo e sem nenhum tipo de rigor, somente foi capaz de atrair profissionais de baixo nível sem nenhum tipo de habilitação, e de que não tinha nada que justificasse o trabalho dos mesmos como docentes nas escolas.

Por possuir tantos profissionais de baixa qualidade trabalhando como docentes, as Escolas Normais inicialmente lograram apenas insucessos, falta de prestígio e baixos resultados produzidos, chegando ao ponto de alguns presidentes de Província e inspetores de instrução dizerem que estas não eram capazes de atuarem na qualificação de pessoal docente. Ademais, os presidentes de província indicaram o mecanismo de formação de professores adjuntos, de inspiração austríaca e holandesa, como bem mais econômico e aconselhável para ser utilizada na formação de professores.

Este sistema, que era de inspiração austríaca e holandesa, consistia em empregar os candidatos aprendizes para trabalharem como auxiliares de professores que já estavam atuando no magistério; assim acreditavam que estes auxiliares estavam sendo preparados de forma consistente para atuarem na profissão docente. Nota-se que o período de preparo destes profissionais era totalmente prático sem nenhuma formação teórica e pedagógica.

De acordo com Tanuri (2000), este mecanismo foi introduzido na Província do Rio de Janeiro por meio do regulamento de 14 de Dezembro de 1849. Devido ao fechamento da Escola Normal então existente, os professores adjuntos foram, posteriormente, adotados na Corte mediante o decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Este mecanismo foi adotado por muitos anos em outras províncias mesmo após a instalação das Escolas Normais. Tanuri (2000) notifica que nos primeiros 50 anos do período imperial, as Escolas Normais apresentaram uma qualidade medíocre de ensino e não passaram de pequenos projetos rudimentares e mal sucedidos.

No ano de 1867, registra-se a existência de apenas quatro Escolas Normais no Brasil, sendo no Piauí, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. Liberato Barroso¹⁶, nessa mesma época, disse que lamentava profundamente o fato de que em virtude das deficiências da qualidade do ensino praticado nas referidas escolas, nenhum aproveitamento havia sido produzido até aquele momento, de forma que esta escola não passava de uma instituição quase que totalmente desconhecida pelas pessoas (TANURI, 1979). A partir do ano de 1868 e começo da década de 1870, novas transformações ideológicas começaram a surgir no país e foram acompanhadas de uma profunda movimentação de ideias e repercussões no setor educacional.

A partir desta data, a educação começou a assumir uma importância dentro da sociedade que até bem pouco tempo não se vislumbrava. Pode-se dizer que a partir

¹⁶ Presidente das províncias do Ceará e de Pernambuco. Por decreto imperial foi nomeado ministro e secretário de estado interino dos negócios da agricultura, comercio e obras públicas.

deste momento a crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser” generalizou-se entre os homens de decisões da época e, nesse caso, a difusão do ensino passou a ser algo indispensável no desenvolvimento social e econômico da nação.

Com a propagação da ideologia da obrigatoriedade de disseminação do ensino, algumas teses se tornaram objetos de frequentes considerações, quando se destacam: a obrigatoriedade de provimento da instrução elementar; a liberdade de ensino em todos os níveis e, por fim, a participação do poder central fomentando a instrução primária e secundária nas províncias.

É nesse contexto de obrigatoriedade de provimento de instrução para atingir melhor qualidade de vida, que as instalações das Escolas Normais passam ser solicitadas com maior constância pela sociedade e valorizadas pelos êxitos obtidos. De acordo com Tanuri (1979), o crescimento das Escolas Normais foi significativo nesta época, pois se em 1867 haviam apenas quatro estabelecimentos dessa modalidade, no ano de 1883, pelo relatório do ministro do Império registrou-se a existência de 22 Escolas Normais. Relacionado à organização e ao nível da educação desenvolvida, foi constatada uma melhora considerável na qualidade e com evidentes sinais de progresso nos conteúdos curriculares (TANURI, 2000).

Nota-se que as Escolas Normais tiveram uma importância grande no processo educacional e de melhora de vida das pessoas. Apesar das precariedades existentes na época, a Escola Normal foi uma instituição que permitiu às pessoas uma alternativa na busca de conhecimento.

1.2.1 A Reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo em 1890

O segundo período na formação de professores teve como marco principal a reforma das Escolas Normais ocorrida no estado de São Paulo além de ter como anexo a escola-modelo. Com a implantação da República as províncias, obrigatoriamente, se transformaram em estados federados. É neste contexto que o estado de São Paulo, através da reforma da instrução pública ocorrida com o Decreto nº 27 de 12 de março de 1890, define o padrão e a organização de funcionamento das Escolas Normais.

Os reformadores¹⁷ desta instrução afirmaram o seguinte: “Sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com

¹⁷ Antônio Caetano de Campos, Oscar Thompson, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira.

cabedal científico adequado as necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890). No referido decreto estabelecia-se que a formação de professores com qualificação suficiente para assumir um posto em sala de aula, somente poderia acontecer com as Escolas Normais organizadas e com condições suficientes para preparar os docentes.

Nesse sentido, como a Escola Normal existente era ineficiente e pecava num programa de estudo por insuficiência e sem preparo prático dos seus alunos, tornou-se indispensável a mudança do plano de estudos praticados dentro destas escolas (SAVIANI, 2009). Por conseguinte, a mudança tão esperada chegou e trouxe consigo duas melhorias que eram desejadas por aqueles que lutavam por uma Escola Normal atuante e com qualidade.

As mudanças propostas foram as seguintes: enriquecimento dos conteúdos curriculares e maior utilização de exercícios práticos de ensino. Nesta primeira proposta, diante da exposição de Caetano de Campos¹⁸, que tinha acabado de assumir a direção da Escola Normal em 1890, pôde-se notar de forma bem clara em que consistia a tarefa a ele atribuída de promover a reforma da Escola Normal. No relatório por ele apresentado ao governador de estado, mais precisamente no ano de 1891, são descritas as inovações que foram incorporadas pela reforma educacional:

Novas cadeiras foram criadas. Às matemáticas juntou-se o estudo da álgebra e escrituração mercantil; às ciências físico-químicas adicionaram-se as ciências biológicas; o estudo da língua materna foi ampliado; e a parte artística profundamente modificada no estudo do desenho, foi alargada com a cadeira de música (solfejo e canto escolar); a educação física foi criada com as aulas de calistenia, ginástica e exercícios militares; finalmente, a geografia foi separada da cadeira de história, para maior latitude do ensino; e as ciências sociais contempladas com o acréscimo da cadeira de economia política e educação cívica, na qual se dão noções de direito e de administração (SAVIANI, 2005, p.14).

Estas mudanças culminaram com a criação da escola-modelo, uma das modalidades de escola primária, anexa à Escola Normal de São Paulo, o que foi considerado como inovação mais significativa e eficiente realizada durante a reforma. O

¹⁸ Com a reforma que levou seu nome, institucionalizou-se pela primeira vez o método defendido pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, baseado no educador norte-americano John Dewey. Aglutinaram-se diversos intelectuais, e constituiu-se a primeira Escola Normal de São Paulo, a partir dos métodos modernos baseados na escola americana.

principal objetivo da escola-modelo era garantir aos alunos da Escola Normal uma formação mais prática, sem haver preocupação com uma formação teórica sistemática (SAVIANI, 2009); (TANURI, 2000).

Destaque-se que a reforma realizada na estrutura da Escola Normal de São Paulo aos poucos foi se estendendo para as outras cidades do interior do estado e de forma bastante rápida foi se tornando referência para outras cidades e estados do país.

Nessa mesma época, era comum ocorrer solicitações de profissionais de outras cidades e estados para estagiarem nas escolas de São Paulo; outras vezes, os professores paulistas saíam em missões pelo interior do país na condição de reformadores. Desta forma, o padrão da Escola Normal criado em São Paulo teve uma importância significativa na expansão e melhoria da Escola Normal existente em todo o país (SAVIANI, 2009).

De acordo com Saviani (2005), a reorganização das Escolas Normais do Estado de São Paulo, foi efetivada no ano de 1892; no ano seguinte, é implantada a reforma do ensino primário, pela qual a principal inovação apresentada foi a criação dos grupos escolares, outra modalidade de escola primária, além das escolas isoladas (que no período imperial, eram denominadas por escolas de primeiras letras).

1.2.2 A Organização dos Institutos de Educação (1932 - 1939)

De acordo com Saviani (2009), “ainda que o padrão de qualidade da Escola Normal tenha sido baseado a partir da reforma paulista, sabe-se que após a primeira década do período republicano o ímpeto reformador se arrefeceu”. Uma nova fase surgiu com a criação dos Institutos de Educação, que surgiram como um espaço de cultivo da educação, que foram criados não apenas como objetos de ensino, mas também para auxiliar na pesquisa.

Neste sentido, os dois principais destaques foram a criação e a implantação do Instituto de Educação do Distrito Federal no ano de 1932 por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço filho; outro marco foi a implantação do Instituto de Educação de São Paulo, no ano de 1933, por Fernando de Azevedo. As iniciativas de criação destes dois institutos tiveram uma inspiração no ideal da Escola Nova.

Pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira deixava claro que procurou a reorganização das Escolas Normais, e para isso ele propôs abolir aquilo que

julgava ser o “vício de constituição” destas escolas que, segundo ele, pretendiam ser ao mesmo tempo “[...] escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, 2001, p. 79-80). Para atingir estas metas, a Escola Normal foi transformada em Escola de Professores, e o currículo de formação incluía, já no primeiro ano, uma quantidade variada de disciplinas (VIDAL, 1995); (SAVIANI, 2009).

Num outro texto, Anísio Teixeira explica claramente sua proposta: “Se a Escola Normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério” (VIDAL, 1995).

Diante disso, o antigo modelo preparatório das Escolas Normais foi ampliado e equiparado ao ensino secundário federal, ou seja, o curso fundamental de cinco anos; e o curso profissional foi totalmente modificado para se constituir na Escola de Professores. Esta reformulação veio transformar a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, que fora constituído de quatro escolas: Escola de Professores; Escola Secundária; Escola Primária e Jardim de Infância.

De acordo com Vidal (1995), no início, as três últimas escolas citadas anteriormente, foram utilizadas como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino, tudo isso devido à importância das pesquisas e das experimentações que ocorriam em diversas disciplinas.

Com relação ao curso regular de formação de professores primários, destaca-se que o mesmo tinha um período de duração de dois anos; a grade curricular era composta de disciplinas de várias áreas. A Escola de Professores oferecia outros cursos, tais como: especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários (VIDAL, 1995).

No ano de 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF) que recebeu de imediato a incorporação da Escola de Professores. A partir deste marco, esta escola passou a se chamar Faculdade de Educação, sendo a única responsável em conceder a licença para o exercício do magistério para aqueles professores que concluíssem o curso. Com a extinção da UDF, no ano de 1939, todos os seus cursos foram anexados à Universidade do Brasil e, nesse caso, a Escola de Professores passava a ser, novamente, integrada ao Instituto de Educação (VIDAL, 1995); (SAVIANI, 2009).

Uma reforma semelhante ocorreu em São Paulo, e foi realizada por Fernando de Azevedo¹⁹ no Instituto de Educação de São Paulo que estava sob sua gestão. Esta reforma seguiu um caminho semelhante ao implantado por Anísio Teixeira no Distrito Federal, quando foi dada prioridade à criação da escola de professores. Deste modo, para Saviani (2009), observa-se que os Institutos de Educação buscaram de certa forma incorporar as exigências da pedagogia que tentava se firmar como um conhecimento de caráter científico, seguindo em direção à consolidação de um modelo pedagógico-didático para formação de professores, e que permitia a correção das ineficiências e distorções das antigas Escolas Normais criadas no passado.

De acordo com Tanuri (2000), as antigas Escolas Normais podiam ser caracterizadas pela existência de “[...] um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p.72).

Com esta reforma os cursos que eram oferecidos pelas Escolas Normais, que tinham uma duração de quatro anos precedidos pelo complementar de três, passaram a ser constituídos de um curso com formação profissional composto por duas séries, quando era exigido como requisito mínimo para o ingresso a conclusão do curso secundário fundamental. Paralelamente ao que acontecia no Distrito Federal, a Escola Normal de São Paulo, que tinha a denominação de Instituto de Educação Caetano de Campos, passou a ministrar em sua Escola de Professores cursos de formação profissional em várias áreas da educação.

Outro fato que ocorreu no Instituto de Educação de São Paulo, que igualmente aconteceu com a Escola Normal do Distrito Federal, foi que sua Escola de Professores foi incorporada à Universidade de São Paulo no ano de 1934, passando a ser a responsável pela formação pedagógica dos alunos de diversas áreas que pretendiam obter formação para ingressar na carreira do magistério. Com relação ao currículo de formação dos professores primários, esteve centrado, exclusivamente, nas disciplinas pedagógicas distribuídas em três seções: Psicologia; Fisiologia e Higiene da Criança e, por fim, Fundamentos da Sociologia (TANURI, 2000).

¹⁹ Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo de Sapucaí (MG), em 1894. Graduado pela Faculdade de Direito de São Paulo, foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova, tendo também participado intensamente do processo de formação da universidade brasileira. Ao longo dos anos de 1920, dedicou-se ao magistério.

Com todas estas mudanças, a educação começou a ganhar importância como área técnica, e nesse sentido diversificavam as funções educativas, surgindo assim, cursos com a intenção de preparar ou formar pessoal para assumir os postos de trabalhos. De acordo com Tanuri (2000), nos primeiros anos da década de 1930 houve o surgimento de cursos regulares para o aperfeiçoamento no magistério e para formação de administradores escolares no estado de São Paulo e no Distrito Federal.

Posteriormente, esses mesmos cursos se disseminaram por várias outras unidades da federação. No ano de 1937, foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia, o qual, em 1938, recebeu o nome de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP); tal órgão passou a exigir a necessidade de uma maior qualificação de pessoal para assumir os postos de trabalho na administração escolar. Para isso, iniciou o oferecimento de cursos formadores aos diretores, bem como para os inspetores comissionados pelo estado.

1.2.3 A Implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e Consolidação do Padrão das Escolas Normais (1939 – 1971)

Com a elevação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo ao nível universitário, os mesmos tornaram-se a base dos estudos superiores de educação. E foi sobre esta base que foram se organizando os cursos superiores de formação de professores, pedagogos, direcionados para as escolas secundárias. Estes cursos foram distribuídos por todo o interior do país com a promulgação do Decreto nº 1.190 de 4 de abril de 1939, que definiu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

O curso criado tinha como característica formar profissionais, bacharéis, para atuarem como técnicos de educação e licenciados, destinados a exercerem a função nos cursos normais. Nesse caso, iniciou-se um modelo de organização dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia que passaram a ser conhecidos como “3+1”, ou seja, três anos dedicado ao estudo das disciplinas de conteúdo específico, isto é, conteúdos cognitivos; e um ano dedicado ao curso de didática, para formação do licenciado (SAVIANI, 2009).

Pela reestruturação ficou definido que os cursos de Licenciatura seriam os responsáveis pela formação de professores para ministrar as disciplinas que fizessem

parte do currículo das escolas secundárias. Enquanto isso, os cursos de Pedagogia eram os responsáveis pela formação de professores para exercerem a docência nas Escolas Normais. Em se tratando do modelo de formação de professores Saviani (2009) assim se refere ao mesmo:

O modelo de formação de professores em nível superior, ao ser generalizado, perdeu sua referência de origem, pois o suporte eram as escolas experimentais que eram responsáveis em fornecer uma base de pesquisa para empreender um caráter científico aos processos formativos (SAVIANI, 2009, p.146).

Em se tratando do ensino normal, a mesma orientação prevaleceu, com a aprovação do decreto 8.530, de 2 de Janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946). Com a nova estrutura, os cursos normais acabaram sendo divididos em dois ciclos, em que o primeiro era o ginásial do curso secundário com uma duração de quatro anos, o qual apresentava como objetivo a formação de regentes do ensino primário nas Escolas Normais regionais.

Por sua vez, o segundo ciclo, que tinha a duração de três anos, era composto pelo nível colegial do curso secundário. Este ciclo era o responsável pela formação dos professores do ensino primário, e funcionaria nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. De acordo com Saviani (2009), os cursos presentes no 1º ciclo apresentavam um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, similar ao praticado pelas velhas Escolas Normais.

Contrariamente, os cursos do segundo ciclo apresentavam os fundamentos básicos da educação que foram introduzidos pela reforma ocorrida na década de 1930. O mesmo autor informa que os cursos normais, Licenciatura e Pedagogia ao serem implantados, concentravam a formação dentro do aspecto profissional, e possuíam um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, com a não obrigatoriedade de escola-laboratórios.

1.2.4 Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério

De acordo com Saviani (2009), as exigências para adequações na educação foram efetivadas perante várias mudanças na legislação de ensino, e isto ocorreu obrigatoriamente após o golpe militar de 1964. Este fato desencadeou uma modificação,

pela promulgação da Lei nº 5.692/71, que introduziu a denominação de primeiro e segundo grau (BRASIL, 1971), em substituição aos anteriores, cursos primário e secundário.

Como consequência destas mudanças, e criação de uma nova estrutura, houve a extinção das Escolas Normais, e a criação ou surgimento da Habilitação Específica de 1º e 2º graus. No dia 6 de abril de 1972, pelo Parecer nº 346/72, foi organizada, em duas modalidades básicas, a Habilitação do Magistério, uma delas com duração de três anos, e o profissional sendo habilitado para lecionar até a 4ª série; contrariamente outra habilitação apresentava uma duração de quatro anos, e o profissional era habilitado para exercer suas atividades até a 6ª série do 1º grau (BRASIL, 1972).

O currículo mínimo passou a compreender o núcleo comum, de caráter obrigatório em todo o país para o ensino de 1º e 2º graus, quando seriam estes os destinados a garantir a formação geral. Por outro lado, uma parte diversificada era responsável pela formação especial, e a habilitação do 2º grau substituiu o antigo curso normal. Ademais, os cursos que formavam professores direcionados para o antigo ensino primário foram reduzidos a uma habilitação mais básica no meio de tantas outras, tornando-se um quadro bastante preocupante para educação.

Diante da gravidade dos problemas gerados, o governo central, representado pelo MEC, foi obrigado no ano de 1982 a criar os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que foram considerados como a revitalização da Escola Normal (CAVALCANTE, 1994). Inicialmente, o projeto foi implantado no ano de 1983, com o apoio do MEC, em seis unidades da federação com a criação de 55 Centros.

Posteriormente, pelo projeto “Consolidação e Expansão do CEFAM”, no ano de 1987, tais centros foram criados em mais nove estados, de modo que no final deste mesmo ano já haviam sido instalados um total de 120 unidades. No ano de 1991, este projeto já somava um total de 199 centros em todo país e apresentava a marca de 72.914 matrículas.

Mesmo apresentando resultados bastante expressivos, este projeto foi descontinuado quando o seu alcance quantitativo era restrito, pois não havia nenhuma política para o aproveitamento de professores formados nesses centros dentro da rede de ensino.

A Lei nº 5.692/71 estabelecia a formação de professores em cursos de graduação, Licenciatura curta e Licenciatura plena, com o objetivo de que estes fossem ministrar aula, respectivamente, para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau. Em se tratando do curso de Pedagogia, este ficou responsável pela formação de professores para a Habilitação Específica do Magistério (HEM) e de especialistas da educação.

A partir de 1980, ocorreu um amplo movimento de reformulação do curso de Pedagogia e das Licenciaturas, quando se adotou o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”. Na sequência, as instituições de ensino passaram a atribuir aos cursos de Pedagogia a responsabilidade pela formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (SAVIANI, 2009, p. 147-148).

Tanuri (2000) realiza críticas à Lei nº 5.692/71 sobre a qual advoga que a mesma descaracterizou as Escolas Normais, e fez com que estas perdessem o status adquirido ao longo dos anos e se transformassem apenas numa HEM. A mesma autora também advoga que houve o desaparecimento dos Institutos de Educação, e os cursos de Pedagogia passaram a ser os responsáveis pela formação de professores e especialistas para o curso normal.

As críticas feitas ao antigo HEM podem ser sintetizadas num trabalho que foi publicado pelo CENAFOR (1986):

Dispersa no meio de tantas outras, a habilitação ao magistério assumiu caráter propedêutico e descaracterizou-se: se antes de 1971 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais em detrimento do conteúdo básico, geral e específico, hoje ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. O magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo em que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário em Escolas Normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular (CENAFOR, 1986, P.25).

Várias críticas direcionadas aos HEM se prolongaram neste período e uma boa parte delas resultava numa produção acadêmica que se baseava numa análise de cunho sociológico. O agravamento, em âmbito nacional, nas condições de formação de professor, o baixo número de matrículas da HEM e o descontentamento relacionado à

desvalorização da carreira, levariam a um movimento de cunho nacional para discutir a criação de projetos de pesquisas para a revitalização do ensino normal, propiciando iniciativas por parte do MEC de propor novas medidas para tentar reverter o quadro instalado.

1.2.5 Os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores de (1996-2006)

Os educadores brasileiros alimentavam a esperança de haver uma melhora na política de formação de professores após o final do regime militar, mas o que se apresentou não foi o que se esperava. Com a promulgação da nova LDB/1996, após diversas mudanças, a expectativa esperada pelos professores não foi atendida por completo. No texto da nova Lei, foi introduzido como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores.

De acordo com Saviani (2009), a promulgação da LDB/1996 sinalizou para uma política educacional com tendência a efetuar um nivelamento por baixo: “Os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (SAVIANI, 2009, p.148).

Ao longo dos últimos anos, nota-se que as constantes alterações introduzidas no processo de formação de professores no Brasil, mostram uma situação de irregularidade quando os ideais foram mantidos de um processo para outro. Nota-se que as questões pedagógicas, aos poucos, foram sendo inseridas ao ponto de ocupar posição central nas reformas educacionais.

De acordo com Saviani (2009), o que se nota após a análise dos seis períodos é a precariedade das políticas de formação de professores, que após tantas mudanças em sua história, não conseguiu fixar um padrão minimamente consistente na formação docente.

1.3 A Situação das Licenciaturas e da Formação de Professores no Brasil

O processo histórico da formação de professores apresentado anteriormente, informa de forma bem clara que a concepção e as finalidades na formação docente no

país sofreram muitas mudanças ao longo do tempo, de maneira que foi bastante ligada ao contexto econômico, político e social de cada momento.

A educação e a cultura de uma sociedade estão intimamente ligadas à formação docente, pois é a base para a constituição do conhecimento que um indivíduo acumulou em função dos grupos aos quais pertenceu ou pertence e também de suas experiências pessoais. Desta forma, pode-se dizer que a formação docente se constitui num transformador da cultura e do conhecimento dos indivíduos. De acordo com Dutra (2015), a formação docente se compõe num elemento fundamental para poder atingir os objetivos visados pela educação. Para isso deve estar adaptada à realidade presente dentro da sociedade.

De acordo com Barreto (2003), nunca se falou tanto em formação de professores como se tem pronunciado ultimamente, sendo abordado como agente que será o responsável em legitimar as novas políticas implantadas. Outro papel atribuído a este profissional é relacionado ao conhecimento dos alunos, pois precisa mediar este conhecimento para que os alunos possam encontrar, organizar e gerir o saber. A mesma autora advoga que falar da formação de professores atualmente não é falar de formação inicial e continuada, mas sim da capacitação em serviço e até de certificação.

Em se tratando de formação de professor, destaca-se que uma mudança importante neste processo ocorreu no ano de 1986, quando o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer 161 sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia no país, quando se permitiu oferecer uma formação docente de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, muito embora em algumas IES espalhadas pelo interior do país já existisse o oferecimento desta formação em caráter experimental.

Segundo Gatti (2010), foram as IES privadas que mais se adaptaram em oferecer este tipo de formação no final dos anos de 1980. Em vez disso, os cursos de Pedagogia oferecidos pelas IES públicas mantiveram os cursos de formação de bacharéis.

Com a publicação da LDB/1996, algumas alterações são propostas tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores. Esta nova Lei encontrou algumas características já delineadas com relação à formação docente nos anos iniciais de escolaridade, em que podia ser verificada uma variedade de instituições formadoras, seja em nível médio seja no nível superior, com predominância no setor público.

No ano de 1996 podiam ser contabilizados 5.276 estabelecimentos de ensino médio oferecendo o curso de Habilitação do Magistério. Deste montante, sabia-se que nas escolas estaduais havia 3.420 unidades, 1.152 nas escolas particulares, 761 nas escolas municipais e 3 nas instituições federais.

Contrariamente, no ano de 1994, para os cursos de Pedagogia, existia uma quantidade inferior de cursos e, neste ano foi constatada a existência de 337 cursos distribuídos em todo o território nacional. Deste total, percebeu-se a existência de 239 cursos de Pedagogia sendo oferecidos pela iniciativa privada, 35 cursos nas instituições federais e outros 35 cursos nas instituições estaduais e, por fim, 28 cursos nas instituições municipais (TANURI, 2000).

Verifica-se, portanto, que há uma alta predominância destes cursos e que foi oferecida pela iniciativa privada. Outro fato, não menos importante, é que neste período existiu uma alta concentração de ofertas destes cursos na região sudeste, onde foi constatada a existência de 197 cursos, sendo 165 oferecidos por instituições privadas e apenas 32 distribuídos nas instituições públicas. Diante destes dados, fica evidente que não havia um modelo único de formação em nível superior para atuação no magistério (BRASIL, 1997); (TANURI, 2000).

Diante deste quadro da falta de definição na formação docente, a LDB/1996 estabelece que os cursos de formação de professores, para exercer o magistério e atuar na educação básica, devem ocorrer em nível superior, sendo de responsabilidade dos cursos de Licenciatura e graduação das Universidades e Institutos Superiores de Educação. Neste sentido, vale ressaltar na LDB/1996 o conteúdo existente nos artigos 62, 63 e 64 a respeito da formação docente:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso Normal superior, destinado a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar a educação básica; III – programa de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. 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, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a Base Comum Nacional (BRASIL, 1996).

De acordo com Tanuri (2000), mesmo admitindo como norma a formação em nível superior, a Lei admite como formação mínima para exercer o cargo de magistério aquela oferecida pelos cursos normais. Nesse caso, deve-se supor que estes cursos deverão perdurar ainda por um bom período de tempo, muito embora fique estipulado em disposições transitórias um prazo de 10 (dez) anos, para que os estabelecimentos de ensino possam realizar as devidas adequações a estas normas.

De acordo com Gatti et al. (2009), o prazo estabelecido para o cumprimento das metas foi importante, pois até bem pouco tempo, no Brasil, a maioria dos professores que trabalhava no ensino fundamental possuía, no máximo, a formação no magistério, em nível médio, contando também com vários professores leigos que não possuíam sequer a formação no ensino médio como era exigido. Neste caso, verifica-se que era necessário um espaço de tempo maior e financiamento para a formação destes professores em nível superior.

No ano de 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e, logo nos anos posteriores, as Diretrizes Curriculares válidas para cada um dos cursos de Licenciatura foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Devido às novas diretrizes e com os ajustes parciais que foram necessários realizar, pôde-se verificar nas Licenciaturas dos professores especialistas, o predomínio da histórica ideia de oferecer uma formação cujo foco esteja na área disciplinar específica, e com pouco espaço, para área pedagógica.

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, depois de vários debates, no ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação veio aprovar a resolução nº. 1. Esta resolução continha as Diretrizes Curriculares Nacionais que deveriam ser seguidas nos cursos de Pedagogia; nelas, continham as propostas de formação em Licenciatura com a atribuição de formação de professores para a educação infantil, além dos anos iniciais do Ensino Fundamental e para o ensino médio na modalidade Normal e, por fim, para educação de jovens e adultos e na formação de gestores.

De acordo com Gatti (2010), esta licenciatura passou a possuir uma quantidade enorme de atribuições, muito embora a sua principal linha fosse a formação docente para os anos iniciais da escolarização. Além disso, este curso passou a apresentar uma alta complexidade curricular, verificando-se também, baseado na Resolução

supracitada, a dispersão curricular que foi imposta em função do tempo de duração do curso e de sua carga horária, visto que este deveria propiciar: aplicação de contribuições no campo da educação; aplicação de conhecimento tal como o filosófico, o histórico, o psicológico, o político, o econômico; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, tanto nos contextos escolares como entre os não escolares.

Além disso, o licenciado em Pedagogia deverá estar apto exatamente em tudo que é especificado nos incisos existentes no artigo 5º da Resolução. Além disso, o licenciado deve cumprir com o estágio curricular estando em acordo com o inciso IV contido no artigo 8º. Segundo Gatti (2010), o que se pode verificar é que:

a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (GATTI, 2010, p.1358).

A mesma autora comenta que, historicamente, nos cursos formadores de professores sempre foi colocada a separação formativa entre: o professor polivalente, educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental e o professor especialista de disciplina. Desse modo, para estes ficou marcada a dependência aos bacharelados disciplinares.

De acordo com Gatti (2009), foi a partir do instante que o Decreto nº 6.755 foi editado, em janeiro de 2009, que foi instituída no Brasil uma política nacional para a formação de professores para atuarem no magistério da Educação Básica. Nesse mesmo decreto foi apresentada a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que ficou responsável pelo fomento de programas de formação inicial e continuada.

Dentre as propostas estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e que estão presentes no art. 1º, podem ser citadas: “[...] a organização em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009b, p.1).

As Licenciaturas, com o amparo da legislação brasileira, são cursos que apresentam como objetivo formar professores voltados ao desenvolvimento de suas atividades na Educação Básica, Ensino Médio; Ensino Profissional; Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (GATTI, 2010).

As Licenciaturas já experimentaram períodos de grande reconhecimento na sociedade brasileira, mas atualmente os profissionais desta área enfrentam um estágio bastante difícil no magistério. A grande desvalorização, que ultimamente tem arruinado a carreira de profissionais dentro do magistério, pode ser causada por diversos motivos. Segundo Aranha e Sousa (2013), comentam o fato dos cursos de Licenciatura recrutarem alunos de escolarização mais precária. Isso indica que estes cursos apresentam uma baixa atratividade entre alunos de maior poder aquisitivo, com uma formação mais elitizada.

Este fato mostra que em muitos casos o acesso ao ensino superior não ocorre da mesma forma para todos os indivíduos da sociedade. Verifica-se que vários candidatos que estão alcançando o tão sonhado acesso a um curso superior, faz por aqueles com valor de diploma bem menor.

Para Saviani (2009), os problemas relacionados à formação de professores e às condições de trabalho no exercício da profissão precisam ser enfrentados, pois são aspectos que se relacionam de forma conjunta. As condições do trabalho docente e a situação da carreira de magistério passaram a ser temas em congressos no sentido de debater a formação de professores no Brasil.

A partir dos anos 70, houve um processo de desvalorização do magistério e da profissão docente, pois as questões relacionadas à estrutura e às condições de trabalho que os professores são submetidos, reforçam o crescente processo de proletarização do magistério (BRASIL, 2015); (DINIZ-PEREIRA, 2015).

As Licenciaturas foram introduzidas no Brasil na década de 1930, voltadas para a formação de professores para as escolas secundárias e, somente mais tarde, se estendeu a preparação de professores para os demais níveis e ramos de ensino. Sua institucionalização e currículos formativos estão sendo questionados por uma longa data.

De acordo com Gatti (2010), alguns estudos publicados há algumas décadas atrás, já mostravam esta preocupação relacionada aos propósitos formativos atribuídos às Licenciaturas. Atualmente, devido aos graves problemas enfrentados na educação, as

preocupações relacionadas às Licenciaturas têm aumentado de forma bastante significativa. Preocupações estas que se acentuam quando se trata das estruturas institucionais e também quanto a seus currículos e conteúdos formativos, que já foram citados anteriormente.

Os problemas enfrentados pelos cursos de Licenciatura têm acarretado uma diminuição drástica no número de alunos do Ensino Médio interessados pelo magistério. Atualmente verifica-se que as Licenciaturas têm se tornado uma segunda opção para ingresso na Educação Superior. Estudo apresentado por Gatti (2010) informa que menos de 2% dos alunos que estão na Educação Básica pretendem seguir no magistério. Para Santos (2015), a falta de interesse pela carreira de magistério pode trazer problemas graves para a educação brasileira num futuro próximo.

Para Montenegro e Silva (2013), as autoridades com poder de mudança na educação, têm utilizado o poder de forma equivocada, visto que para aumentar o incentivo e o interesse dos estudantes na escolha de um curso superior com relação às Licenciaturas, tem diminuído o tempo de duração do curso, fazendo com que o estudante opte pela Licenciatura apenas para obter o diploma de graduação, sem ao menos gostar ou saber a situação em que se encontra o estado deste no país.

O mesmo autor comenta que, atualmente, alguns alunos têm escolhido as Licenciaturas por não terem obtido uma pontuação necessária para entrar em outros cursos de maior concorrência. Contrariamente, outros escolhem as Licenciaturas por apresentarem baixo custo de manutenção e, nesse caso, o que se tem verificado é que a maioria dos alunos ingressantes não apresenta aptidão para o magistério, tornando-se num futuro próximo, professores desmotivados e despreparados dentro do ambiente educacional.

Para Arroio e Honório (2006), ultimamente os cursos de Licenciatura têm deixado de ser a primeira escolha para ingressar numa faculdade, e este fator não está relacionado apenas ao fato de o graduado em Licenciatura ter uma baixa remuneração, mas está intimamente vinculado à maior valorização financeira existente em outros cursos, tornando os cursos de Licenciatura uma segunda ou terceira opção de carreira.

O mesmo autor cita o caso dos cursos de Licenciatura das disciplinas na área de Exatas, que são vistas como extremamente difíceis pelos alunos do ensino médio. Ultimamente tem-se verificado que as Licenciaturas destas disciplinas estão desaparecendo em muitas instituições de ensino.

Esta visão distorcida a respeito destas disciplinas é ocasionada pela falta de preparo dos docentes que normalmente não oferecem uma aula além do campo tradicional, e isso gera um ciclo repetitivo, no qual os alunos do ensino médio acabam ingressando em cursos de licenciatura por falta de opção. Muitos tornam-se profissionais frustrados, e geram o mesmo sentimento em seus alunos que passam a ter a mesma visão das licenciaturas.

Para Gatti (2010) não se deve atribuir toda a responsabilidade do desempenho atual das redes de ensino para os professores e muito menos a sua formação. Sabe-se que vários fatores influenciam na qualidade final, tais como: as políticas educacionais, a formação dos gestores, o financiamento estudantil, as condições sociais e a escolarização de pais e alunos e, por fim, a condição de trabalho dos professores.

Com relação à situação dos professores, destaca-se como um dos principais fatores a sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salários recebidos na educação básica e as condições de trabalho que os mesmos enfrentam nas escolas.

1.3.1 O Governo de Fernando Henrique Cardoso e as Políticas Educacionais

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi marcado por dois mandatos consecutivos de 1995 até 2002, os quais foram marcados por uma agenda de reformas com forte apelo liberal. Foi neste período que diversos monopólios públicos foram desfeitos através de uma vasta política de privatizações (SILVA JÚNIOR, 2002).

Durante o governo de FHC, o Brasil passou por um processo de implantação de diversas políticas no campo educacional, entre as quais se destaca a criação de indicadores que auxiliam na estimativa de qualidade da educação utilizada no país, medições estas que até o momento o Brasil ainda não possuía. Foi neste período, a partir de 1995, que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passou por melhorias e aperfeiçoamentos em suas estruturas, sendo uma das alterações a inclusão do país nas avaliações da educação realizadas, internacionalmente, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). É a partir deste momento que o Brasil passou a contar com dados reais para alimentar os debates a respeito da qualidade e desempenho na educação, com o objetivo de serem incluídos em propostas de políticas educacionais.

De acordo com Hypólito (2011), a exaltação dos mecanismos de avaliações externas criados tem uma forte familiaridade com as reformas liberais do estado, as quais apresentavam fortes relações com a gestão privada, orientadas pelos mecanismos da eficiência, meritocracia e de resultados, solicitados de acordo com os interesses do mercado. É durante este período que as políticas de formação de professores no Brasil passaram a ser fortemente influenciadas através das observações de organismos internacionais, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela UNESCO, no ano de 1990.

Dentre as melhorias criadas pode ser citada a oferta de educação básica de qualidade. De acordo com Oliveira et. al (2018), dentre os organismos internacionais destacam-se, como parte fundamental do contexto na retomada das políticas públicas educacionais, a OCDE, o Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), que de forma direta influenciaram nas políticas educacionais por meio de recomendações e acordos bilaterais e multilaterais.

Foi no ano de 1996 que o projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro é aprovado na Câmara e no Senado Federal, e no dia 20 de dezembro do mesmo ano, foi promulgada a LDB/1996, mediante a Lei nº 9.394. Com a promulgação da LDB foi estabelecida uma nova ordem entre o governo federal, os estados e municípios do Brasil, estimulada pelas políticas liberais de descentralização das responsabilidades com a educação. Deste modo, ficou estabelecido que os entes federados passassem a ter responsabilidade e obrigatoriedade de oferecer uma determinada modalidade de ensino. Neste mesmo período surgiram novas pesquisas que propunham novas concepções a respeito da formação de professores no Brasil. Por isso, um amplo debate se estabeleceu a respeito das necessidades da formação inicial e continuada de docentes, refletindo diretamente nos projetos que seriam implementados pelos governos centrais subsequentes (OLIVEIRA et. al., 2018).

Para dar continuidade a estes projetos, o MEC desenvolveu, através da Secretaria de Educação a Distância (SEED), projetos de formação de professores adotando a modalidade de EAD, com o objetivo de alcançar a maior quantidade de professores, atuantes no magistério e sem titulação, em todo o Brasil. Neste caso, a EAD passou a ser considerada uma modalidade de educação, o que promoveu sua institucionalização. Assim, surgem vários cursos de formação de professores, tais como

o Proformação, o Programa de Capacitação de Professores (Procap), o Programa de Educação Continuada (PEC), Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (Progestão) e o Projeto Veredas (GATTI, 2008)²⁰.

Ademais, com relação à formação de professores, a nova LDB/96 trouxe algumas mudanças, e reeditou antigas questões nas quais deixa de forma bem clara a omissão do estado com relação à formação de professores. Quanto à formação docente para atuar na educação básica, a LDB/96 atesta a necessidade de formação superior; no entanto, contraditoriamente admite como formação mínima para exercer o magistério da educação infantil, o mesmo artigo relativo à obrigatoriedade de, pelo menos, o nível médio na modalidade normal. De acordo com Barbosa (2012) este fato mostra um enorme descaso com a formação docente, e um insistente artifício em distanciá-la de um nível universitário.

De acordo com Oliveira et. al. (2018), a valorização dos profissionais da educação, no governo FHC, se distanciou das condições de trabalho e de carreira, prevalecendo apenas a profissionalização docente. O mesmo autor cita que quanto mais os docentes se “valorizavam” por meio de aperfeiçoamento, aumentava a precarização das condições de trabalho e salário.

De acordo com Oliveira et. al. (2018), o governo FHC fez retroceder a educação superior, especificamente marcada pela expansão da educação privada e com o aumento significativo no número de matrículas.

1.3.2 O Governo de Luiz Inácio Lula da Silva e as Políticas Educacionais

O governo Lula, durou de 2003 até 2010, e foi marcado pela criação do documento “Uma escola do tamanho do Brasil”, que afirmava o dever do estado para com a educação e o direito dos brasileiros a uma educação pública, laica e de qualidade. Neste período, houve uma atenção especial aos professores, em exercício, da Educação Básica nas redes públicas de ensino, no sentido de qualificá-los para o exercício da profissão. Deste modo os professores universitários passaram a exercer o papel de tutores ou mediadores da educação, forçando desta forma alteração no plano de trabalho docente das instituições públicas de ensino (PAREDES, 2011).

²⁰ Vários destes projetos são apresentados na seção: Políticas Públicas na Formação de Professores na Modalidade à Distância nesta Tese.

A mesma autora advoga que os programas de formação docente criados pelo governo petista eram compensatórios, pois muitos professores que estavam em exercício permaneciam leigos em outras áreas do conhecimento. Tentando solucionar este problema, o MEC criou programas vinculados à Rede Nacional de Formação de Professores, tais como o Pró-formação, o Pró-infantil e o Pró-letramento (PAREDES, 2011).

De acordo com Brasil (1996), o surgimento destes programas foi de extrema importância para os cursos de Licenciatura visto que dois pontos básicos da LDB foram ressaltados. O primeiro foi em relação aos polos de educação a distância, e o segundo as tecnologias necessárias para a troca de mensagens. Foi a partir desse instante que a modalidade da EAD teve o decreto 5.622/05 publicado. Assim sendo, a EAD tornou-se uma modalidade de ensino pela qual as TDIC são as responsáveis pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem.

Com o surgimento da EAD e de novos programas de formação docente, verifica-se que esta modalidade veio aos poucos se constituindo como uma nova política de formação docente. Neste caso, no ano de 2005 surge o programa pró-Licenciatura, e no ano de 2006 surge a UAB com o objetivo de interiorizar e expandir cursos na modalidade da EAD²¹. De acordo com Oliveira (2016), foi no segundo mandato que o governo Lula implementou diferentes ações no plano da educação, e o principal marco foi a publicação do PDE que continha várias ações relacionadas à formação de professores. Neste mesmo período, em 2006, o movimento “Todos pela Educação” influenciou de forma muito acentuada o PDE, e os cursos de formação de professores em torno da necessidade da qualidade da educação.

De acordo com Leher (2011), o movimento “Todos pela Educação” apresentava em sua estrutura um grupo de empresas bastante influentes no país, tais como Bradesco, Itaú, Pão de Açúcar e Ayrton Sena. O mesmo autor cita que a educação pública permaneceu desarticulada de 2004 até 2009, justamente no período que houve maior financeirização da educação. É justamente no período de maior inserção de capital na educação que um dos membros da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) expõe o seguinte comentário:

²¹ O pró-licenciatura e a UAB são apresentados de forma mais detalhada em capítulos posteriores.

A mensagem é clara: os professores e seus saberes fracassaram e as universidades públicas são responsáveis por essa falta de êxito. Doravante, cabe às corporações estabelecer o que é dado a pensar na escola, reconceituando o trabalho docente como “tarefas docentes” alienadas, definidas de modo heterônomo por esferas externas às escolas. **FONTE**

Verifica-se nessa afirmativa uma crítica acentuada às universidades públicas e aos cursos de formação de professores, alimentando o desejo de distanciar a formação de professor dos espaços públicos, abrindo espaços para a financeirização da educação e impulsionando de forma muito significativa a expansão de cursos na modalidade de EAD para formação de professores.

Outro ato marcante foi que o governo Lula estabeleceu parcerias com instituições privadas, possibilitando aos jovens de camadas sociais menos acessíveis pudessem dar continuidade em seus estudos. Desta maneira, o ENEM, que foi criado para avaliar o ensino médio na rede pública de ensino, passou a prover oportunidade de ingresso na educação superior em universidades privadas. Este fato favoreceu de forma muito significativa grupos educacionais proprietários de IES privadas. Grupos estes que também foram beneficiados com a criação do Prouni, Lei 11.096/05, pois isentava as IES particulares de pagamento de impostos em troca do provimento de oportunidade para pessoas de baixa renda (PAREDES, 2011).

Um marco significativo nas políticas educacionais, do governo Lula, foi a criação da UAB no ano de 2006. Neste caso, foi através da Lei 11.502/07 que ficou definida a EAD como modalidade preferencial a ser utilizada na formação inicial de professores. De acordo com isso, destaca-se que foi no governo Lula que a modalidade da EAD experimentou os melhores níveis de expansão (OLIVEIRA, 2016). O documento, Brasil (2009), advoga que o crescimento da EAD nas IES públicas, no governo Lula, teve forte influência com a expansão das universidades federais, pois beneficiou a expansão e interiorização no número de polos. Somente no governo Lula foram criadas 14 novas Universidades Federais, e mais de 200 Institutos Federais de Educação através da Lei 11.892/2008. A criação do PROUNI e do REUNI aumentou de forma muito acentuada no número de matrículas nas instituições privadas e públicas respectivamente (BRASIL, 2009).

1.3.3 Os Governos Dilma e Temer e as Políticas Educacionais

O governo da presidente Dilma teve início no ano de 2011, e no âmbito educacional deu continuidade às políticas educacionais do governo anterior, na qual efetuou alterações em aspectos da LDB/1996, referentes à oferta de educação superior para os povos indígenas. Foi a partir de 2011 que o ENEM sofreu mudanças significativas em seu processo, pois passou a fornecer diploma de Ensino Médio para pessoas maiores de 18 anos que alcançassem 400 pontos nas disciplinas e 500 em redação. Foi neste período que o resultado do ENEM passou a ser obrigatório para quem desejasse pleitear uma vaga no FIES (SAVIANI, 2018).

O mesmo autor cita que tiveram outros dois pontos de maior relevância criada neste período. O primeiro ponto foi a ampliação da educação obrigatória para faixa de 4 aos 17 anos, tendo como consequência que a educação básica obrigatória passou a abranger a pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

O segundo ponto consiste na criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), através da Lei 12.513/2011. A criação deste Programa tinha como finalidade expandir a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no Brasil. Destaca-se que foi neste período que houve uma expansão acentuada de bolsas disponíveis para a ampliação de cursos técnicos pelo interior do país. Somente durante o governo do PT a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve um aumento de 301,42% no número de unidades, passando de 140 campi em 2002 para 562 em 2014 (SAVIANI, 2018).

Destaca-se também que nesse mesmo período a quantidade de jovens de 18 a 24 matriculados no ensino superior passou de 30% para 34%, e foram criadas quatro universidades Federais pelo interior do Brasil. De acordo com Paredes (2011), a alta taxa de crescimento do número de matrículas, no governo Dilma, está relacionada à implementação ligada às políticas públicas do PROUNI, que de forma muito acentuada concedeu bolsas para custear os estudos de alunos em IES privadas, mediante a renúncia de impostos por parte do governo federal. A mesma autora comenta que outro marco importante para a expansão da educação neste período foram os empréstimos realizados pelo FIES para o pagamento de mensalidades. Destaca-se que ambas as políticas sofreram com a falta de recursos, e tiveram uma redução considerável no número de recursos disponíveis a partir do ano de 2015, no segundo governo Dilma.

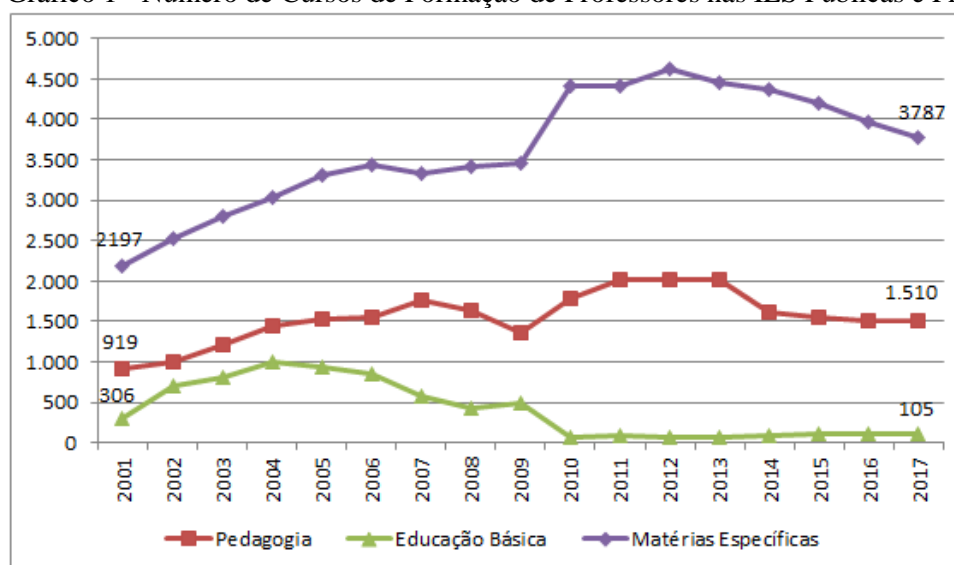
Mesmo apresentando uma redução acentuada no número de bolsas de estudos, neste período o Brasil registrou a menor taxa de analfabetismo de sua história, em torno de 8,7%. Destaca-se ainda que até o mês de maio de 2014 já haviam sido criados no Brasil 208 institutos de ensino. Neste mesmo governo foi aprovado o PNE que elevava, de forma paulatina, os gastos do governo, estados e municípios com a educação a 10% do PIB até o ano de 2024 (OLIVEIRA et. al, 2018).

1.4 O Contexto dos Cursos de Licenciatura e Características dos Licenciados

No período de 2001 a 2017, é observado um crescimento bastante acentuado do número de matrícula nos cursos de formação de professores. Especificamente para o curso de Pedagogia, verifica-se que este curso obteve um crescimento de aproximadamente 64,3% naquele período. Dados fornecidos pelas Sinopses Estatísticas da Educação Superior mostram que no período de 2010 a 2017 o número de matrículas em Pedagogia, nos cursos presenciais, apresentou uma queda de aproximadamente 4,5%, e a tendência de queda é desanimadora.

O Gráfico 1, a seguir, apresenta a variação experimentada no número de cursos de Pedagogia, Educação Básica e Matérias Específicas no período de 2001 a 2017, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas.

Gráfico 1 - Número de Cursos de Formação de Professores nas IES Públicas e Privadas.



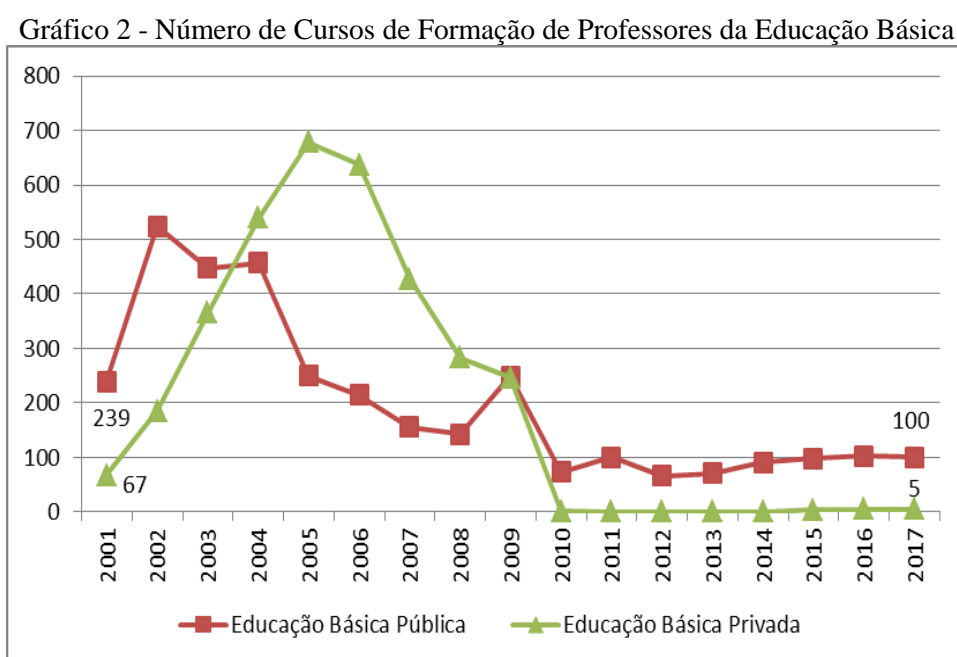
Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2017)²²

²² Gráfico gerado com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior de 2001 a 2017. Na publicação da última Sinopse de 2019 estes dados não foram publicados.

No Gráfico 1, é possível verificar que, dentro do período analisado, os cursos de formação de professores de Matérias Específicas²³ sofreram um aumento bastante significativo de 72,4%; já os cursos de formação de professores para a Educação Básica tiveram uma redução de 34,31% no período analisado. Por fim, verifica-se que para o curso de Pedagogia a taxa de crescimento foi de 64,4% dentro do mesmo período. Analisando o gráfico, verifica-se que nos últimos anos os cursos de formação de professores vêm experimentando uma diminuição bastante acentuada no número de ofertas em todo o país.

O Censo da Educação Superior no período de 2001 até 2017 oferece outros resultados importantes a respeito dos cursos de formação de professores. Em se tratando do curso de formação de professores para a Educação Básica, verifica-se que houve uma diminuição significativa no número de cursos existentes tanto nas instituições públicas quanto nas privadas.

O Gráfico 2, a seguir, apresenta esta variação para a quantidade de cursos no período citado.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2017)²⁴

²³ São aquelas matérias relacionadas a área de formação do candidato, ou seja, são as matérias vistas durante toda a formação, ou que serão cobradas com maior critério na execução das atividades pertinentes ao cargo. Ex: formação de professor em: Historia, Geografia, Matemática, Química etc.

²⁴ Gráfico gerado com base nas Sinopses Estatística da Educação Superior de 2001 a 2017. Na Sinopse de 2018 estes dados não foram publicados.

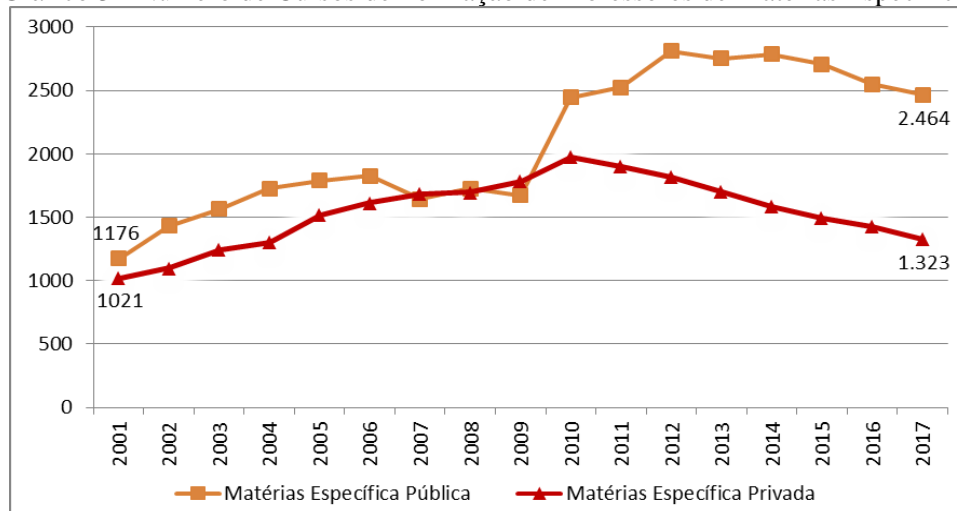
Verifica-se nos dados apresentados pelo Gráfico 2 que, na iniciativa privada, o número de cursos de formação de Professores para a Educação Básica, a partir do ano de 2005, sofreu um decréscimo de aproximadamente 99,26%. Estes cursos, atualmente, são praticamente inexistentes nas IES privadas. Nota-se também que, a partir do ano de 2010, a oferta de cursos de formação de professores para a Educação Básica permaneceu praticamente inalterada e com pouquíssimas ofertas de cursos disponíveis nas IES públicas, mas mesmo assim a situação também não é das mais animadoras. Nota-se que o número de cursos na rede pública, igualmente ao que ocorre na rede privada, há um decréscimo constante ao longo dos anos.

Por meio da análise dos dados apresentados pelo Gráfico 2, verifica-se que o mesmo mostra que a partir do ano de 2002 até o ano de 2017, o número de cursos na rede pública de ensino, para a formação de professores para a Educação Básica, teve um decréscimo de aproximadamente 80,9 %, causado, primordialmente, pela baixa procura destes cursos nos exames de vestibulares. Igualmente a oferta na rede privada, verifica-se que a partir do ano de 2010 o número de curso permaneceu praticamente estável, e não houve mais oferta de vagas; conseqüentemente, o número de cursos diminuiu drasticamente.

Outro resultado importante oferecido pelo Censo da Educação Superior é relacionado ao número de cursos existentes nas IES para os cursos de Formação de Professores de Disciplinas Específicas na modalidade presencial. Estes são cursos direcionados exclusivamente para a formação de professores, exceto o curso de Letras. Estes cursos, devido ao descrédito com a profissão docente, têm enfrentado dificuldades em manter turmas nas IES, em especial nas privadas.

O Gráfico 3, a seguir, apresenta o crescimento do número de cursos de Formação de Professores de Matérias Específicas, que são cursos que foram analisados no período entre os anos de 2000 e 2017, nas IES públicas e privadas.

Gráfico 3 - Número de Cursos de Formação de Professores de Matérias Específicas



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2017)²⁵

Verifica-se no Gráfico 3, que para o curso de Formação de Professores de Matérias Específicas até o ano de 2006, tanto na iniciativa pública quanto na privada, obteve um crescimento bastante progressivo quanto ao número de cursos oferecidos. A partir do ano de 2009, na iniciativa pública, o mesmo curso obteve um crescimento acentuado até o ano de 2014, mas sofrendo uma queda posteriormente.

Na iniciativa privada, o crescimento ocorreu até o ano de 2010, a partir desta data vem ocorrendo uma diminuição bastante acentuada. O Gráfico 3 vem mostrar que os cursos de formação de Professores de Matérias Específicas, na modalidade Presencial, está se direcionando de forma acentuada para que num futuro próximo seja oferecido apenas pelas IES públicas.

Em estudo divulgado por Gatti et al. (2010), é realizado um questionamento sobre as características que são desejadas nos alunos que buscam formação nas Licenciaturas. Estas características, segundo os autores, são importantes, visto que durante o processo de ensino apresentam um peso elevado na aprendizagem dos alunos e aos seus desdobramentos durante a atuação profissional deste formando. Indagações são realizadas a respeito de quem são os alunos das licenciaturas, quais são as suas expectativas com relação à obtenção do título, e, qual é a base de conhecimento.

O mesmo estudo mostra que a taxa de alunos do ensino médio que apresentam interesse em assumir algum cargo como professor é baixa. Na maioria das vezes, a licenciatura é escolhida como uma forma de obter uma “fuga” do desemprego e uma

²⁵ Gráfico gerado com base nas Sinopses da Educação Superior publicadas de 2001 até 2017. Na Sinopse de 2018 estes dados não foram divulgados

alternativa em caso de não existir uma nova possibilidade de exercício em outra atividade. O estudo aponta que apenas 47% dos alunos que concluíram cursos de Licenciatura exercem suas atividades na área de formação; 18,7% deles estão trabalhando numa área totalmente diferente das Licenciaturas, e 34,3% não estão exercendo nenhuma atividade.

De acordo com o Brasil (2018c), a falta de interesse pela profissão docente inicia desde a Educação Básica a partir da Educação Infantil, quando as crianças começam a conviver de forma precoce com os problemas existentes no exercício do magistério. Outro problema verificado na falta de profissionais no magistério são as exigências de formação que atualmente são impostas para alcançar as metas específicas do PNE. Por este motivo, tem-se verificado que, nos últimos anos, o percentual de professores com curso superior trabalhando na Educação Básica ainda não ultrapassou o patamar dos 80%.

De acordo com Brasil (2018c), na Educação Infantil apenas 65,2% dos professores possuem curso superior, e no Ensino Fundamental este número é de 79,8% professores com curso superior. O ensino médio é aquele que apresenta a situação mais privilegiada, pois 93,24% de seus professores apresentam diploma de curso superior. Segundo dados emitidos pelo INEP somente no Ensino Médio, e nos últimos anos do Ensino Fundamental, existem um déficit grande relacionado à formação inadequada de professores que estão em sala de aula.

De acordo com Brasil (2016b), no ano de 2015 o Brasil possuía um déficit de aproximadamente 700 mil professores com formação ideal para trabalhar na Educação Básica. O mesmo relatório permite a análise de que entre os anos de 2001 a 2017 houve uma redução de 65,68% no número de cursos superiores de Licenciatura pelo Brasil; enquanto isso, o número de matrículas sofreu uma redução de 69,67%.

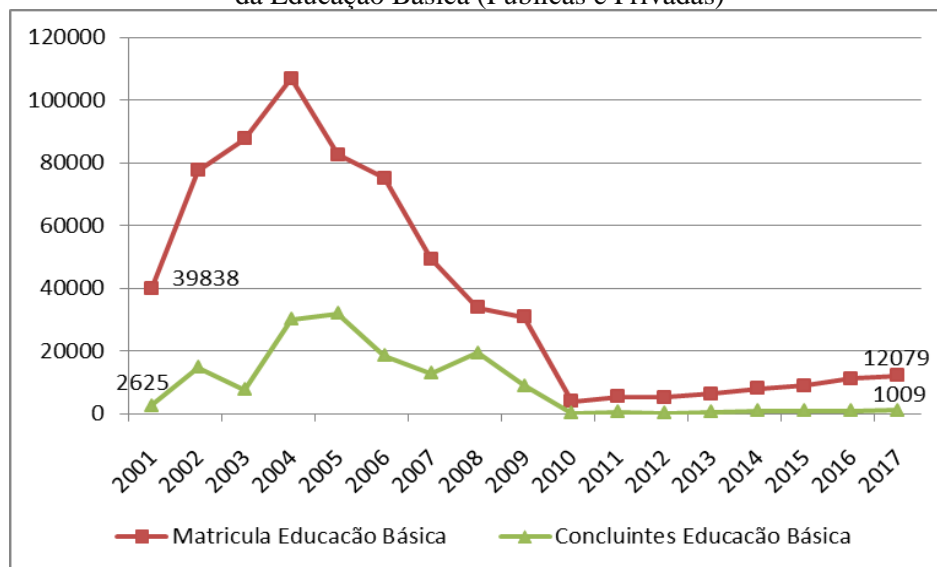
De acordo com Brasil (2017b), quantitativamente o número de professores tem sofrido alterações; no entanto, a qualidade na formação deixa a desejar. O relatório refere-se a que, para a Educação Infantil, 65,28% dos professores apresentam curso superior; entretanto, no Ensino Fundamental há uma taxa de 79,89% de professores com a mesma formação; e, por fim, o Ensino Médio, no qual 93,24% dos professores possuem formação ideal para o exercício do magistério.

O mesmo estudo indica que a docência não é abandonada pelos novos candidatos no momento da escolha profissional. Dados revelam que 32% jovens que

estão no Ensino Médio, nas séries finais, não vêm nas licenciaturas um empecilho como seguimento de uma profissão (BRASIL, 2017b).

O Gráfico 4 apresenta a evolução do número de matrículas para os cursos de formação de professores da Educação Básica, bem como o número de concluintes dos referidos cursos, no período que vai de 2001 a 2017.

Gráfico 4 - Número de Matrículas e de Concluintes no Curso de Formação de Professores da Educação Básica (Públicas e Privadas)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2017)²⁶

Verifica-se no Gráfico 4 que o número de matrículas nos cursos de formação de professores para a Educação Básica sofreu um aumento bastante significativo até o ano de 2004. A partir deste momento, o número de matrículas caiu de forma acentuada até os dias atuais. Este crescimento verificado pode ter sido causado pelos programas de distribuição de bolsas governamentais ou institucionais para incentivar as matrículas nestes cursos, mas posteriormente isso passou a ser mais regulado ou deixado de ser oferecido.

Quanto ao número de concluintes, os cursos de formação de professores para a Educação Básica não apresentam um resultado satisfatório ao longo dos anos quando se compara com o número de matrículas. Durante o período analisado, verifica-se que a partir de 2010 o número de concluintes, para os referidos cursos, permaneceu com valores baixos e praticamente estável, comparado ao pequeno número de matrículas no mesmo período.

²⁶ Gráfico gerado com base nas Sinopses da Educação Superior publicadas de 2001 até 2017. Na Sinopse de 2018 estes dados não foram divulgados

1.5 Formação de Professores nos Cursos de Bacharelado e Licenciatura

De acordo com dados publicados pelo Censo da Educação Superior de 2018, a formação de professores no Brasil, para a Educação Básica tem convergido quase que em sua totalidade para a Educação Superior privada, em especial nas chamadas “universidades-empresas de massa²⁷” e também em instituições isoladas. Atualmente verifica-se que os cursos de formação de professores têm convergido de forma acentuada para as universidades que estão investindo em cursos na modalidade da EAD, com investimento maciço, em sua maioria, realizado pelas instituições privadas.

Segundo Gatti (2009), atualmente uma elevada parcela dos professores que estão atuando no magistério, nos diferentes níveis da Educação Básica, são formados em instituições privadas, as quais normalmente oferecem cursos no período noturno. Compactuando dessa ideia, Scheibe (2010) advoga que, desta forma, não se pode negar a importância, muito menos a participação ativa, das instituições privadas dentro do processo de formação inicial de professores no Brasil.

A investida acentuada das instituições privadas nos cursos de Licenciatura, na modalidade presencial e em EAD, tem trazido problemas na formação de alunos, visto que estas instituições apresentam lógicas de funcionamento diferentes daquelas utilizada pelas universidades públicas. De acordo com Gatti et al. (2009), existem IES privadas, e isoladas, que não possuem estrutura física e pessoal para prover cursos de formação de professores, cursos estes que, em sua maioria, sequer são cobrados o período de estágio obrigatório.

De acordo com Diniz-Pereira (2015), existem denúncias graves a respeito de cursos de formação de professores em instituições privadas, nas quais algumas decisões são tomadas com base em rentabilidade e fundamentadas no discurso da sustentabilidade financeira. Estas lógicas de funcionamento fazem com que alguns cursos de formação tenham uma duração média de três anos e, em vários casos, algumas disciplinas podem ser cumpridas através da EAD.

De acordo com Gatti et al. (2009), mesmo com as diferenças nas lógicas de funcionamento, as instituições privadas vêm sofrendo com a baixa procura dos cursos

²⁷ São IES que operam no formato de uma empresa, visando lucros, e buscam oferecer cursos para uma grande quantidade de alunos. Muitas destas IES não disponibilizam estruturas adequadas para os cursos oferecidos.

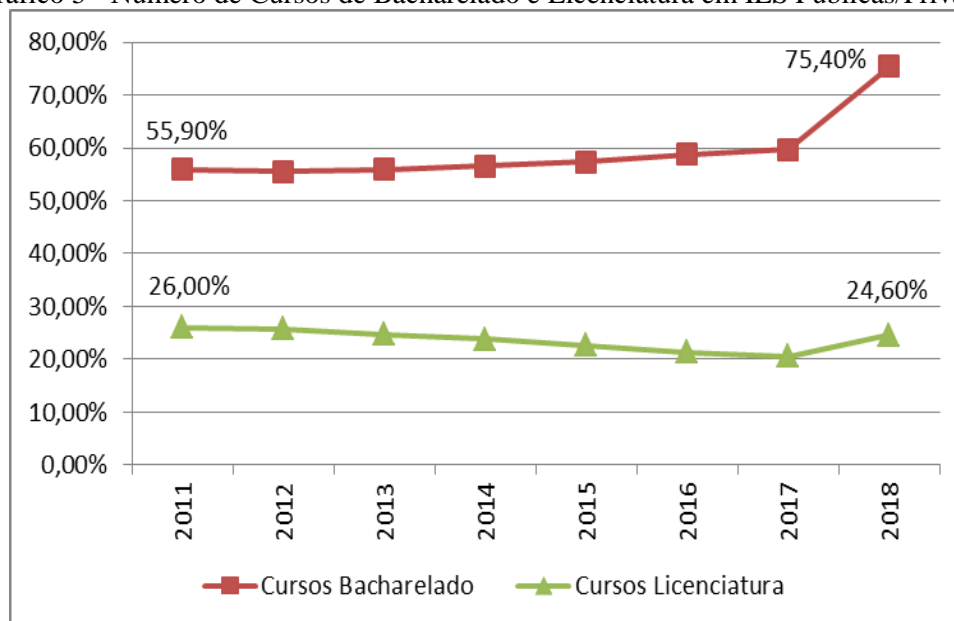
de licenciatura nos programas de vestibulares. Outro fato que tem causado transtornos é a alta evasão de alunos nos cursos de licenciatura, visto que a carreira de professor passa por um período de desprestígio social no Brasil. De acordo com Diniz-Pereira (2015), não tem sido uma tarefa fácil convencer os jovens a investirem na carreira de professor diante da situação atual.

O Brasil passa por uma crise grave no magistério. Dados divulgados pelo governo federal informam que existe uma necessidade cada vez mais crescente em formar profissionais para atuarem na educação. O mesmo relatório menciona que existe um déficit acentuado de professores para atuarem na Educação Básica e, ao mesmo tempo, existe uma baixa procura por cursos de Licenciatura existentes, e um número baixo de universitários em relação ao número de vagas que se encontra disponível.

De acordo com Brasil (2017), o país possuía um total de 37.962 cursos de graduação na modalidade presencial e na EAD, sendo que desse total, 7.415, ou seja, 19,53% pertenciam aos cursos de Licenciatura. Por outro lado, 22.737, ou seja, 59,89% eram representados por cursos de Bacharelados. Os outros cursos representavam algo em torno de 20,57% da totalidade.

O Gráfico 5, a seguir, mostra a evolução do número de cursos de Bacharelado e de Licenciatura, nas IES públicas e privadas, no período de 2011 até 2017.

Gráfico 5 - Número de Cursos de Bacharelado e Licenciatura em IES Públicas/Privadas



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)²⁸

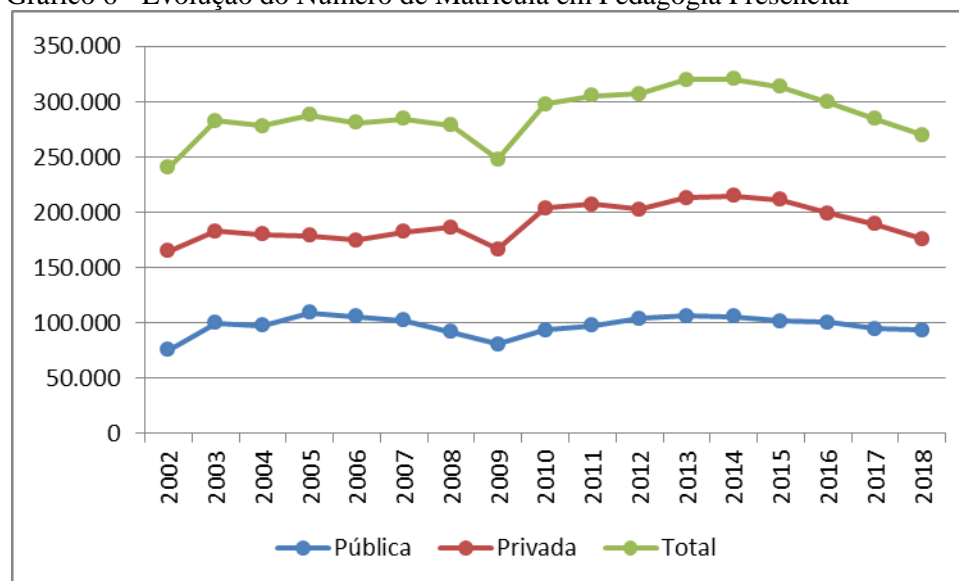
²⁸ Gráfico gerado com dados das Sinopses Estatística da Educação Superior de 2011 até 2018. Não foram usados os dados anteriores porque as Sinopses não apresentam estes dados para os cursos de Licenciatura

Analisando o Gráfico 5, pode-se verificar que o número de cursos de bacharelado apresentou um crescimento tímido até o ano de 2017. No entanto, em 2018 obteve um crescimento bastante acentuado que pode ter ocorrido devido ao elevado número de vagas surgidas nas IES nesse ano. Com relação aos cursos de Licenciatura, verifica-se que até o ano de 2017 apresentaram seguidas quedas no número de cursos, mas em 2018 obtiveram um pequeno crescimento que, provavelmente, pode ter ocorrido devido ao crescimento no número de vagas ofertadas e à expansão de cursos na modalidade da EAD em novas IES pelo interior do país.

Com relação ao curso de Pedagogia na modalidade presencial, verifica-se um panorama totalmente diferente daquele que foi apresentado para os cursos na modalidade da EAD. De acordo com Brasil (2003), verifica-se que no ano de 2002 o curso de Pedagogia na modalidade presencial, nas IES públicas, apresentava um total de 75.477 matrículas, e no ano de 2018 o mesmo já computava 93.643 alunos matriculados, ou seja, um crescimento de 24,06%.

Para o mesmo curso nas IES privadas, verificou-se que no ano de 2002 havia 164.891 alunos matriculados, e no ano de 2018 foram computadas 176.144 matrículas realizadas, um crescimento de aproximadamente 6,82%. O Gráfico 6, a seguir, mostra a evolução no número de matrículas para o curso de Pedagogia na modalidade presencial, pública e privada, no período analisado.

Gráfico 6 - Evolução do Número de Matrícula em Pedagogia Presencial



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)²⁹.

²⁹ Gráfico da Figura foi gerado com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior de 2002 a 2018.

No Gráfico 6, verifica-se que o crescimento apresentado pelos cursos de Pedagogia na modalidade presencial é menor do que o crescimento na modalidade da EAD, e visto no Gráfico 7 a seguir. Neste caso, pode-se concluir, baseado em Gatti e Barreto (2009) que, por enquanto, a formação de professores para a Educação Básica está sendo realizada em sua grande maioria por cursos de Pedagogia na modalidade da EAD e em instituições privadas de ensino.

A baixa procura por cursos de Licenciatura pode ser causada por diversos fatores. De acordo com Diniz-Pereira (2015), a manutenção das despesas durante o período de graduação e a baixa expectativa de renda após a conclusão de um curso de Licenciatura, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, tem causado uma altíssima taxa de evasão, bem como influenciado negativamente a demanda por estes cursos em vestibulares.

1.6 A Formação de Professores na Modalidade da EAD

Os debates sobre a formação de professores não são tão recentes, mas ganharam uma nova configuração ao ser associada de forma consistente a modalidade da EAD. No final da década de 1970, alguns países europeus criaram instituições públicas de ensino superior para atuarem na modalidade da EAD, cuja finalidade era atender a milhares de estudantes, trabalhadores, com pouca formação e que não tinham condições necessárias para frequentar o ensino presencial.

Outra necessidade era a requalificação rápida de um grande contingente de operários para atender às novas opções tecnológicas das empresas capitalistas. Nesse período, os cursos na modalidade da EAD se colocavam como os mais econômicos e rápidos para pessoas que buscavam formação.

Segundo Gatti (2009), nessa época o governo brasileiro não cogitou a respeito da criação de nenhuma instituição pública nos mesmos moldes, mas pelo menos elaborou e implantou programas nacionais de EAD, tal como o Projeto Minerva que foi importante para incrementar a formação geral das pessoas pouco escolarizadas e também para auxiliar na formação de professores leigos.

Para Giolo (2008), a partir da LDB/1996 foi concedido o estatuto da “maioridade” para a EAD. Nesse sentido, foram garantidos pelo poder público

incentivos e espaço amplo de atuação em todos os níveis e modalidades de educação, além de tratamento privilegiado no que se refere à utilização dos dispositivos eletrônicos e canais de radiodifusão

No ano de 2005 foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto nº 5.622, assinado pelo Presidente da República, que posteriormente foi complementado pelo Decreto nº 6.303 com uma nova regulamentação para o Artigo 80, sendo esta mais concreta e detalhada (GIOLO, 2008).

Este novo decreto estabelece novas normas para o funcionamento de um curso na modalidade da EAD, no qual trata, sobretudo, do credenciamento de instituições que possuem projeto de ofertar cursos na modalidade da EAD. Nesse caso, as novas mudanças e regulamentações, que vão além daquelas estabelecidas anteriormente, são as seguintes (BRASIL, 2005).

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

IV – Atividades relacionadas a laboratório de ensino

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, o qual cita que somente pode ser praticada como complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais.

[...]

Art. 3º A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

[...]

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

[...]

II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

Art. 6º Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos a análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional.

Art. 9º O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.

Parágrafo único. As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, poderão solicitar credenciamento institucional, para a oferta de cursos ou programas a distância de: especialização, mestrado, doutorado e educação profissional tecnológica.

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior.

Art. 11. Compete às autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância no nível básico e, no âmbito da respectiva unidade da Federação, nas modalidades de: EJA, Educação Especial, Educação profissional.

§ 1º Para atuar fora da unidade da Federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação.

[...].

Art. 16. O sistema de avaliação da educação superior, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, aplica-se integralmente a educação superior a distância.

Art. 20. As instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciada para oferta de educação superior a distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade, conforme disposto no inciso I do art. 53 da Lei nº 9.394, de 1996.

[...]

Art. 33. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância deverão fazer constar, em todos os seus documentos institucionais, bem como nos materiais de divulgação, referência aos correspondentes atos de credenciamento, autorização e reconhecimento de seus cursos e programas.

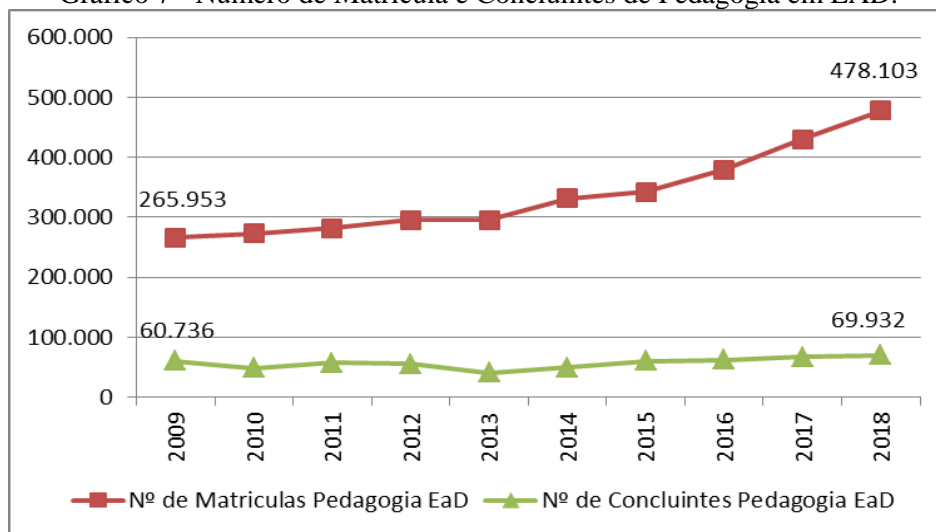
[...] (BRASIL, 2005).

De acordo com Gatti (2009), as regulamentações sugeridas e aplicadas pelo MEC trouxeram algumas consequências que podem influenciar diretamente nos cursos de formação de professores. Estas regulamentações causaram um crescimento

desordenado no número de vagas oferecidas e, ao mesmo tempo, houve aumento considerável no número matrículas nas IES para os cursos de Licenciatura e graduação em Pedagogia na modalidade da EAD.

O Gráfico 7 apresenta uma variação dos valores existentes no número de matrículas e da taxa de concluintes do curso de Pedagogia na modalidade da EAD entre os anos de 2009 e 2018.

Gráfico 7 - Número de Matrícula e Concluintes de Pedagogia em EAD.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)³⁰

Pode-se verificar, analisando os dados do Gráfico 7, que o número de matrículas em Pedagogia na modalidade da EAD tem apresentado crescimento bastante progressivo e contínuo desde o ano de 2009. Fazendo uma análise nos dados, emitidos pelo Censo, foi constatado que o curso de Pedagogia, na modalidade da EAD, experimentou um crescimento de 79,76% de 2009 a 2018. Apesar do número de matrículas em Pedagogia na modalidade da EAD se manter em constante crescimento, verifica-se que o número de concluintes, para o mesmo curso, se mantém em níveis bem baixos e tem apresentado sinais de crescimento.

Este resultado vem ao encontro dos questionamentos que alguns autores têm apresentado nos últimos anos sobre a grande taxa de desistência que ocorre em todos os cursos na modalidade da EAD, ocasionada por vários fatores, tais como: motivação, falta de contato com o professor e, sobretudo, a dificuldade de aprendizagem pelo fato de estar isolado.

³⁰ Gráfico gerado com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior de 2009 a 2018. Estes dados iniciaram a divulgação para os cursos de Licenciatura a partir do ano de 2009 pelo INEP.

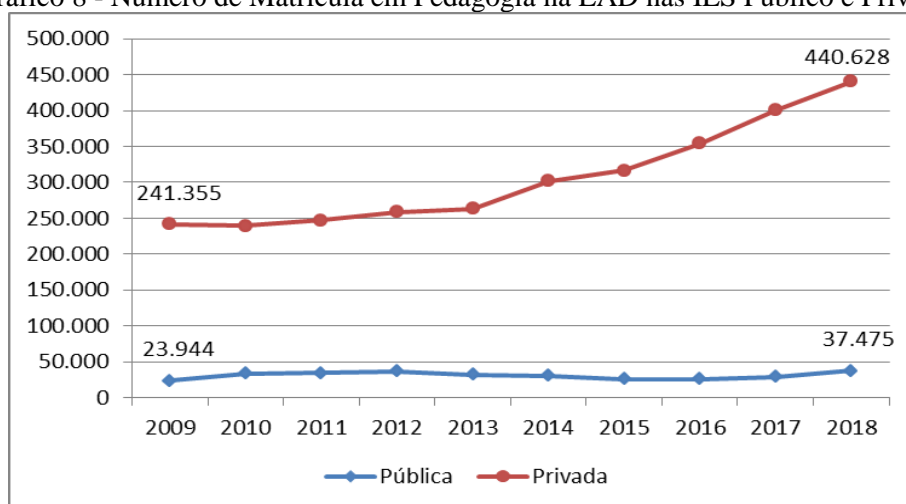
Atualmente o que se percebe nos cursos de Licenciatura e, especialmente, em Pedagogia na modalidade da EAD, é um predomínio acentuado do número de matrículas nas IES privadas em relação às públicas. Alguns autores mencionam que a formação acadêmico-profissional de professores no Brasil tem ocorrido de uma forma crescente na Educação Superior privada, através de cursos na modalidade da EAD. Estes mesmos autores se referem que, a cada ano, o número de alunos matriculados nesses cursos só tem aumentado, devido ao avanço das IES na modalidade da EAD em todo o país.

Realizando uma análise do curso de Pedagogia nas IES públicas e privadas, na modalidade da EAD, nota-se que ele experimentou um crescimento pequeno nos últimos nove anos analisados. De acordo com Brasil (2010), no ano de 2009, as IES públicas tinham 23.944 alunos matriculados no curso de Pedagogia, enquanto no ano de 2018, este mesmo curso contabilizou 37.475 matrículas realizadas, ou seja, um crescimento de 56,51%.

Contrariamente, o crescimento no número de matrículas nas IES privadas foi significativo, pois no ano de 2009 estas instituições tinham 241.355 matrículas realizadas, e no ano de 2018 foram realizadas 440.628, ou seja, um crescimento de aproximadamente 82,56%.

O Gráfico 8, a seguir, mostra a evolução no número de matrículas para o curso de Pedagogia nas IES públicas e privadas, na modalidade da EAD no período analisado.

Gráfico 8 - Número de Matrícula em Pedagogia na EAD nas IES Público e Privada



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)³¹

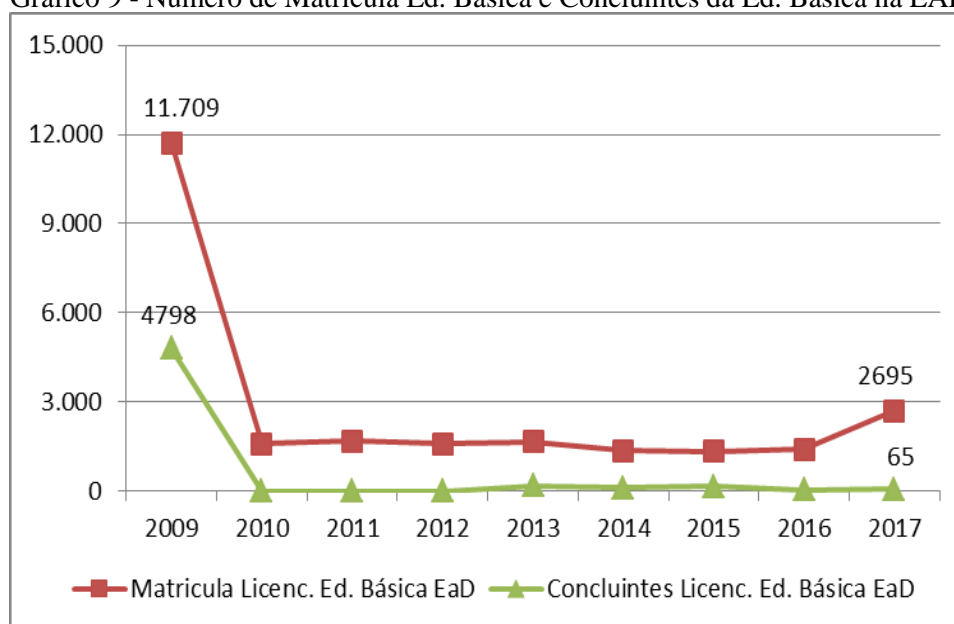
³¹ Gráfico gerado com base nos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior de 2009 a 2018. O gráfico não foi gerado com dados em data anterior porque os mesmos não eram divulgados pelo MEC.

No Gráfico 8 verifica-se que o crescimento do número de matrículas em Pedagogia nas IES públicas, no período analisado, foi pequeno ao longo dos anos; contrariamente, as IES privadas apresentaram um crescimento acentuado dentro do mesmo período.

Outro fato importante é o número de concluintes nos cursos de formação de professores para a Educação Básica, os quais não têm acompanhado, na mesma proporção, o número de matrículas: a diferença tem-se tornado preocupante, visto que o número de concluintes é cada vez mais baixo. Este problema tem ocorrido com muita frequência, pois durante o curso os alunos verificam que a profissão não apresenta as devidas valorizações financeiras e profissionais, e isso acaba sendo um fator a contribuir para o alto índice de evasão registrado dos cursos.

O Gráfico 9, a seguir, apresenta o número matrículas para o curso de Licenciatura da Educação Básica, na modalidade da EAD, e o número de concluintes para o mesmo curso, também na modalidade da EAD.

Gráfico 9 - Numero de Matrícula Ed. Básica e Concluintes da Ed. Básica na EAD



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2017)³²

Ao analisar o Gráfico 9, verifica-se que o número de matrículas nos cursos de formação de professores para a Educação Básica, conforme citado por Gatti (2009), realmente teve uma diminuição acentuada nos últimos anos e o número de concluintes,

³² Gráfico gerado com base nas Sinopses da Educação Superior de 2009 a 2017. Antes de 2009 estes valores não eram divulgados.

para o mesmo curso, acompanhou a mesma tendência, mantendo valores baixos e extremamente preocupantes ao longo dos anos. Conclui-se que os resultados apresentados nos Gráficos 8 e 9 mostram o quanto o número de concluintes nos cursos de Formação de Professores, na modalidade da EAD, vem mantendo valores baixos ao longo dos anos.

O resultado mostra que, mesmo com uma alta oferta de vagas e um número considerável de matrículas, a quantidade de alunos concluintes não tem apresentado crescimento satisfatório nos cursos de Licenciatura para a formação de professores para a Educação Básica, na modalidade da EAD ao longo dos últimos anos. Pelos dados apresentados pelo Gráfico 9, pode-se verificar que a taxa de evasão nos cursos de Licenciatura para a Educação Básica, o ano de 2017 foi de 97,58%, um valor alto se considerada a importância desses cursos para o crescimento da educação no Brasil.

Diante desse cenário, verifica-se que a formação de professores é um tema que vem sendo discutido, visto que impacta diretamente na qualidade da educação, sobretudo quando se trata da Educação Básica. É notável que a EAD vem se tornando uma realidade no que diz respeito à formação de professores. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2017, somente os cursos de Formação de Professores da Educação Básica e Formação de Professores de Matérias Específicas, na modalidade da EAD, somaram neste mesmo ano, 213.484 alunos matriculados.

Até o ano de 2018, as IES privadas detinham aproximadamente 91,59% dos alunos matriculados em cursos na modalidade da EAD, cabendo às IES públicas pouco mais de 8% do número de matriculados. De acordo com Saviani (2010), as universidades públicas são responsáveis por aproximadamente 90% da ciência produzida no Brasil, e os seus cursos apresentam qualidade superior aos mesmos cursos oferecidos nas instituições privadas, e esta qualidade pode ser sentida em relação à formação de novos professores. Para Saviani (2010), o alto percentual de alunos matriculados na modalidade da EAD e em IES privadas, mostra que alguns alunos não estão tendo acesso à pesquisa e apresentam uma formação deficiente.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, as IES privadas possuíam 86,09% do número total de matrículas em cursos na área da educação na modalidade da EAD. O mesmo Censo também mostra que 86,1% dos alunos dos Cursos de Formação de Professores para Educação Básica concluem seus cursos em instituições privadas, que normalmente incentivam pouco a pesquisa.

De acordo com Fermino e Moreira (2018), a cada cinco professores que concluíram o curso de formação no ano de 2017, nas IES privadas, pelo menos dois deles não obtiveram nenhum tipo de contato institucional com pesquisa.

Diante deste cenário, conclui-se que uma parcela considerável dos futuros professores está sendo formados por IES privadas, as quais, normalmente, apresentam um corpo docente menos qualificado e com pouco ou quase nada de contato com a pesquisa (SAVIANI, 2010). Seguindo este mesmo pensamento, Severino (2007) advoga que o conhecimento deve ser construído através da experiência adquirida e ativa do estudante, e não ser assimilado passivamente. O mesmo autor afirma que:

O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser a mediadora da educação (SEVERINO, 2007, p. 25-26).

Devido à inexistência de pesquisa, ou pouco acesso a ela, nas IES privadas e, sobretudo, nos cursos na modalidade da EAD, Giolo (2008) demonstra sua preocupação com referência ao caminho que a educação e, em especial, a formação de professores vem tomando nos últimos anos:

A atividade docente, na sua já longa trajetória, construiu uma cultura e uma malha institucional onde ela se dá: o seu habitat. A escola, a academia, a universidade foram concebidas e constituídas como espaços e tempos específicos para o exercício do ensinar e do aprender. Bibliotecas e laboratórios de todos os tipos se conjugam, ali, com um esforço coletivo para selecionar, sequenciar e disseminar os elementos essenciais do complexo saber (teórico e prático) produzido pela humanidade e pelas próprias instituições educativas. Estes espaços são de socialização, de vida política, de confluência de muitas expectativas. São partes importantes da vida das cidades, ora conservadoras, ora extremamente criativas, mas sempre lugares onde as pessoas se experimentam, no que sabem e no que podem vir a saber; no que são e no que podem vir a ser. Considerar que esse lócus pode ser desprezado como parte fundamental da formação dos jovens, especialmente dos que pretendem se preparar para a atividade docente, é um erro colossal. Os intercâmbios virtuais são, sem dúvida, importantes, assim como o aprendizado (aquisição de conhecimentos) orientado a distância pode ser bem sucedido e é importante. Contudo, o que está em pauta, quando se trata de cursos de formação de professores a distância, não é exatamente a formação de professores para a docência a distância, mas para a docência presencial (GILO, 2008, p.1227- 1228).

Ainda de acordo com as afirmações de Giolo (2008), os professores em seu dia a dia de trabalho irão enfrentar turmas de alunos presentes dentro de uma escola e que, em geral, não serão exigidos apenas os conhecimentos que são normalmente adquiridos, mas um conjunto de habilidades que se aprende com livros mas que, em sua maioria, são adquiridos na prática da convivência, nos laboratórios, nas palestras, nos debates temáticos, nos estágios supervisionados etc.

Diante disso, Giolo (2008) defende que o bom professor é aquele que vive intensamente uma experiência cultural e se apropria dela para proporcionar aos seus alunos a mesma sensação vivida. O ambiente, nesse caso, não é um elemento neutro. Ele faz parte do processo construtivo de aprendizagem, e o ambiente escolar, dentro do processo de formação de professores, se caracteriza por possibilitar um conjunto de relações subjetivas que são essenciais na mediação das demais (GIOLO, 2008).

Compactuando com Giolo (2008) sobre os cursos de formação de professores na modalidade da EAD, Gatti (2009) mostra a mesma preocupação relacionada à formação docente nos respectivos cursos. Segundo a autora, os cursos de formação de professores, na modalidade da EAD, além da grande expansão que experimentaram nos últimos anos, obtiveram muitas facilidades para a abertura de novas turmas em todas as regiões do Brasil. Neste sentido, a autora deixa os seguintes questionamentos:

A formação de docentes far-se-á para as novas gerações apenas em cursos não presenciais? Como fica o desenvolvimento sociocultural dos jovens candidatos a professor sem uma vivência universitária, comunitária, institucional? E o desenvolvimento da sensibilidade humana e da solidariedade? Quase sem experimentar relações acadêmicas face a face, um cotidiano coletivo de estudos e relações escolares como irão interagir com seus alunos nas salas de aula das classes de educação básica? (GATTI, 2009, p. 51).

De acordo com dados emitidos pela Sinopse Estatística do Ensino Superior entre os anos de 2000 até 2018, nota-se que os cursos de formação de professores realmente estão convergindo para modalidade de EAD. Verifica-se que, dentro deste período de tempo, houve uma expansão acentuada no número de matrículas destes cursos em EAD enquanto, na modalidade presencial, tem ocorrido uma diminuição gradativa do número de matrículas. No período de 2018 a 2019 os cursos de formação de professores, de natureza presencial, tiveram uma diminuição de 2,9% no número de

matrículas, enquanto que no mesmo período, os cursos na modalidade da EAD tiveram um aumento de 10,43% (BRASIL, 2018).

Tais fatos empíricos realmente estão em acordo com as posições de Gatti (2009), que previu estes movimentos anteriormente. Os questionamentos da referida autora vão de encontro às posições de Giolo (2008), visto que este menciona os problemas a respeito da qualidade de formação de candidatos a professor em EAD. Tais autores fazem referências sobre os candidatos que não possuem uma relação acadêmica que é fundamental no processo de formação para a profissão docente.

De acordo com Giolo (2008), os defensores dos cursos de formação de professores na modalidade da EAD se esquecem do fato de que as pessoas não se realizam em sua totalidade, e muito menos não se formam apenas com relações instrumentalmente mediadas. O mesmo autor também menciona que, as pessoas em seu período de aprendizagem, necessitam de relações diretas, uma vez que a presença de outra pessoa vai definir as bases da ação humana.

CAPÍTULO II

ELUCIDAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE EAD, SUA HISTÓRIA E SEUS MARCOS ATUAIS NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é apresentar as principais características inerentes à modalidade de EAD, bem como alguns dados de cursos de graduação e, especialmente, de Licenciatura que são ofertados por esta modalidade.

Neste capítulo são tratados temas importantes que ocorreram desde a criação dos primeiros cursos de graduação e Licenciatura até o ano de 2018. Neste sentido, são apresentados aspectos da história dessa modalidade em nível mundial e nacional, dando relevo aos marcos importantes da mesma.

No sentido de mostrar, ao leitor, a importância dessa modalidade de ensino será considerada a expansão dos cursos de Licenciatura da EAD, no Brasil, o que permitirá verificar as dimensões nacional, regional e local da referida expansão.

Também estará em foco a criação da UAB, que possui uma parcela significativa no crescimento da modalidade de EAD em todo o país, sendo que nas regiões sudeste e nordeste houve crescimento, quanto ao número de matrículas, bastante acentuado com relação às outras. Além disso, serão objeto algumas críticas direcionadas ao programa da UAB, as quais merecem ser apresentadas.

Em suma, o objetivo principal deste capítulo é apresentar as principais características da modalidade de EAD, bem como sua evolução e alguns resultados quantitativos que serão importantes na conclusão desta investigação.

2.1 Educação a Distância, uma locução discutida

No cenário em que se encontra atualmente a Educação a Distância (EAD), é importante enfatizar as várias definições que são utilizadas a respeito desta locução. Sabe-se que alguns conceitos, utilizados na literatura, são frequentemente empregados para referir-se a diferentes tipos de atividades na EAD, e apresentam semânticas contrapostas e significados contrários. Alguns autores têm apresentado questionamentos contrários a respeito da validade da referida locução, Educação a Distância, por

considerarem a presença física do aluno em sala de aula um quesito essencial dentro de uma experiência de educação.

No entanto, existem tantos outros autores que advogam não haver nenhum problema com a utilização desta locução, visto que é “possível a Educação a Distância, muitas vezes inclusive de maneira intensa e proveitosa do que no caso da educação presencial” (MAIA e MATTAR, 2007). Nesse sentido, o que se verifica é que não existe uma definição-padrão para a Educação a Distância, tanto é que nos últimos anos vários autores apresentaram definições diferentes. São apresentadas, a seguir, algumas definições utilizadas por vários autores a respeito da modalidade de Educação a Distância.

De acordo com Dohmem (1967, p.73), a modalidade iria aproveitar-se da evolução da tecnologia em seus processos educacionais:

A Educação a Distância é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, e o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação, capazes de vencer longas distâncias (DOHMEN, 1967, p.73).

Observa-se que nesta definição, o autor já se preocupa com as tecnologias para a transmissão de conteúdo para os alunos, tendo em vista vencer as longas distâncias para prover educação.

Segundo a Lei Francesa (BELLONI, 2001, p. 25), “O Ensino a Distância é o ensino que não implica a presença física do professor indicado para ministrá-lo no lugar onde é recebido, ou no qual o professor está presente apenas em certas ocasiões ou para determinadas tarefas”. A mesma autora comenta que a EAD era vista como uma formação continuada, ou educação ao longo da vida, que fazia parte de um sistema bastante amplo de transmissão do conhecimento.

Enquanto isso, Moore (1973, p.663) afirma que as ações do professor são totalmente independentes das ações realizadas pelos alunos. Observe-se sua afirmação:

Ensino a Distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos e outros (MOORE, 1973, p.663).

Nota-se a preocupação do autor em apresentar a comunicação como um meio fundamental dentro do processo de ensino. Para Holmberg (1977, p. 46), a modalidade da EAD é definida da seguinte forma:

O termo Educação a Distância esconde-se sobre várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sobre a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A Educação a Distância beneficia-se do planejamento, direção e instrução da organização do ensino (HOLMBERG, 1977, p.46).

Esta posição privilegiada pelo referido autor se preocupa em expor as formas de organização existente na estrutura de um curso de EAD, bem como o trabalho exercido por tutores.

Para Moore (1990, p.13), a Educação a Distância se apresenta da seguinte maneira:

A Educação a Distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a Distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem (MOORE, 1990, p.13).

Segundo o autor, para que um curso na modalidade EAD cumpra a meta de oferecer um aprendizado efetivo, ele deve ir um pouco além. Para Beloni (2001), a modalidade da EAD apresenta denominações diferentes conforme cita.

A Educação a Distância é um termo genérico que inclui o elenco de estratégias de ensino e aprendizagem referidas como “educação por correspondência”, ou “estudo por correspondência” em nível pós-escolar de educação, no Reino Unido; como “estudo em casa”, no nível pós-escolar, e “estudo independente”, em nível superior, nos Estados Unidos; como “estudos externos”, na Austrália; e como “ensino a distância” ou “ensino a uma distância”, pela *Open University*. Na França é referido como “tele-ensino” ou ensino a distância; e como “estudo a distância” e “ensino a distância”, na Alemanha; “educação a distância”, em espanhol, e “tele-educação”, em português (BELLONI, 2001, p. 25).

Como se observa, o autor tenta mostrar as várias denominações que a EAD recebe pelo mundo. Neste sentido pode-se verificar que na década de 1990 as

denominações para o termo EAD eram diferentes entre os países. De outra forma, Chaves (1999, p. 37) propõe a seguinte definição para a Educação a Distância:

A EAD no sentido fundamental da expressão é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados no tempo e no espaço. No sentido que a expressão assume hoje, enfatiza-se mais a distância no espaço e propõe-se que ela seja contornada através do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagem (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador (CHAVES, 1999, p.37).

Nesta definição é exposto o quanto as TDIC já eram fundamentais dentro do processo de ensino e aprendizagem da EAD e como os computadores estavam se tornando a principal ferramenta tecnológica dentro deste processo.

Por sua vez, Moran (2002, p.1) posiciona-se a favor de que “[...] a Educação a Distância é um processo de ensino-aprendizagem, mediado pelas tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Neste caso o autor considera a locução, Educação a Distância, mais apropriada do que Ensino a Distância, devido ao fato da EAD ser um processo com foco centrado na aprendizagem do aluno.

Moore e Kearley (2007, p. 2) analisam a EAD da seguinte forma:

A EAD é o aprendizado planejado que ocorre normalmente num local afastado da IES, por isso exige que sejam utilizadas técnicas especiais de criação de curso e de instrução, e a comunicação ocorre por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE e KEARLEY, 2007, p.2).

Nota-se que, para os autores citados anteriormente, os processos de ensino e aprendizagem devem atuar conjuntamente e o mecanismo de aprendizagem deve acontecer de forma planejada. Para Peters (2009, p. 69), a EAD é analisada da seguinte forma:

A EAD não é apenas uma aprendizagem convencional com a ajuda de uma mídia técnica em particular. É uma abordagem totalmente diferente, com estudantes, objetivos, métodos, mídias e estratégias variadas e, acima de tudo, objetivos diferentes na política educacional. A Educação a Distância é *sui generis* (PETERS, 2009, p.69).

Verifica-se que para o autor, a EAD precisa se afastar do modelo de ensino tradicional para ser bem sucedida visto que, para ele, no ensino convencional os

mecanismos de ensino-aprendizagem não estão baseados nas formas típicas de ouvir e falar.

Por fim, o Brasil (2018d) estabelece a seguinte definição sobre a EAD:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual os alunos e os professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior (BRASIL, 2018d).

Neste caso, verifica-se a preocupação em expor a separação existente entre mestres e alunos, as tecnologias utilizadas e níveis de educação que podem ser utilizados.

Os exemplos apresentados nas definições das locuções, Educação a Distância e Ensino a Distância, citados anteriormente, mostram o quanto é complexa a definição do tema e também a falta de unanimidade sobre o assunto, verifica-se que alguns parâmetros estão presentes em todas as definições, enquanto outros não são explicitados claramente por nenhum dos autores.

De acordo com Houaiss (2009), o termo ensino é um ato ou processo que possui o efeito de transferir conhecimento, informações úteis e indispensáveis à educação. Diferentemente, o mesmo autor se refere ao termo, educação, como ato ou processo de educar, que visa a aplicação de métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano.

Destaque-se que dentre as definições, citadas anteriormente, é mostrado o quanto é complexo estabelecer uma explicação a respeito do assunto, pois não existe unanimidade. A definição apresentada pelo Brasil (2018d) parece-nos ser próxima daquelas que temos encontrado na literatura atual, pois reforça a utilização no uso das TDIC quanto à aproximação entre aluno e professor, e releva a importância dos meios regulatórios no desenvolvimento da EAD.

2.2 Algumas Elucidações Conceituais Sobre a Educação a Distância

A educação não presencial, comumente chamada de Educação a Distância, é uma modalidade de estudo que faz uso das TDIC para estabelecer a comunicação e a troca de informações, sendo por isso denominado por sistema bidirecional, na qual a

comunicação ocorre nos dois sentidos entre aluno e professor de forma simultânea. Por utilizar assiduamente as TDIC e estas estarem em pleno desenvolvimento tecnológico, pode-se erroneamente pensar que esta modalidade de ensino trata de uma nova estratégia de educação, o que na verdade não é.

A EAD apresenta algumas similaridades com o ensino convencional ou presencial. O traço marcante que distingue a EAD da modalidade presencial consiste na mediação do contato entre quem ensina e aquele que aprende, ou seja, entre aluno e professor.

Nesse sentido, isso significa que na EAD existe uma substituição da prática presencial por parte do aluno em sala de aula por uma nova proposta, pela qual os professores ensinam e os alunos aprendem diante de uma situação não convencional, pois aluno e professor não compartilham o mesmo espaço e tempo (LITWIN, 2002).

Nessa modalidade não existe o contato direto entre aluno e professor, como forma primordial de ensino, mas uma ação conjunta de diversos recursos didáticos e apoio sistemático de uma organização e de tutoria. Isto faz com que se possa estabelecer um mecanismo de aprendizagem totalmente independente e flexível aos alunos.

A EAD é uma modalidade que apresenta características específicas, a qual permite que o aluno possa criar sua própria maneira e ambiente de estudo. Neste caso, o aluno pode desenvolver seus conhecimentos com situações e utilização de recursos tecnológicos, que ele mesmo possa criar no desenvolvimento de suas atividades. Na EAD a utilização das tecnologias pelos alunos auxilia na criação de novas possibilidades de estudos e de aprendizagem.

Para Moran (2002), a forma como os meios de comunicações é utilizada na prática do ensino permite a classificação da educação nas seguintes modalidades: Presencial e em EAD. No modelo presencial, pode-se denominar o que acontece nos cursos regulares – em que alunos e professores se encontram no mesmo espaço físico (por exemplo, sala de aula), mas determinados – por um espaço de tempo para a transmissão e recepção de conteúdo – por ensino convencional.

Na EAD, as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas de forma que alunos e professores não se encontram presentes no mesmo local. Neste caso, os recursos tecnológicos utilizados necessitam ser submetidos a tratamento de desenho instrucional, uma vez que se configuram como procedimentos que organizam os recursos em experiências de aprendizagem, inserindo itens que podem ser analisados e

possivelmente completados. Nessa modalidade de ensino também ocorrem, esporadicamente, encontros presenciais para troca de informações e solução de dúvidas sobre conteúdos já apresentados ou que serão expostos futuramente.

Por ser uma modalidade de educação superior relativamente recente no Brasil, pois ela se iniciou no ano 2000, a EAD tem apresentado um crescimento progressivo no país, especialmente pelo fato de se adaptar a diferentes realidades de alunos, que têm buscado uma oportunidade de formação profissional. Nesse cenário, a EAD não pode ser vista como uma modalidade de ensino que facilita a obtenção de um título ou muito menos de um ensino de baixa qualidade (MOTA, 2009).

Na realidade, trata-se de uma modalidade que veio para atender a um público diferenciado formado por pessoas com idade mais avançada, e que não apresentam condições de frequentar uma sala de aula, muitas vezes por fatores pessoais, financeiros ou até mesmo familiares. Além disso, atende pessoas com características extremamente específicas, as quais não possuem tempo disponível para frequentar o ensino presencial.

Considerar a EAD como uma modalidade de educação que surgiu para resolver problemas emergenciais³³ não é correto, tão pouco que emergiu para solucionar sistemas de ensino fracassados. A tendência não é atender demanda de mercado ou de grupos com idade específica, mas assumir funções de importância bastante significativa no ensino para atender a população adulta. Nesse sentido, incluem-se a educação superior existente e todos os cursos de formação continuada (CARMO, 1997).

De acordo com Vianney e Torres (2003), outro fator que tem impulsionado a inserção da EAD nos meios educacionais é a utilização de tecnologias que a cada dia surgem com novas possibilidades de trabalho. As TDIC têm fomentado novas perspectivas em torno dessa modalidade de educação, auxiliando nas formas de disseminação de conteúdo entre os participantes. Nos últimos anos, tem aumentado de forma significativa o número de experiências na EAD formal e não formal³⁴, tanto em instituições públicas quanto nas privadas, por intermédio de programas e cursos diversificados.

³³ Problemas emergenciais exigem a aplicação de medidas que levem ao encontro de respostas eficazes e rápidas e atendam demandas urgentes. O planejamento estratégico nessas situações deve ser objetivo, claro e operacional, de modo a responder prontamente, apresentando caminhos e soluções viáveis. Um problema emergencial é o ensino remoto, uma vez que se trata de uma mudança temporária na socialização de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise pandêmica.

³⁴ Segundo o MEC, a EAD formal é aquela que ocorre nos sistemas de ensino tradicional, enquanto a EAD não formal corresponde às iniciativas organizadas de aprendizagem que acontecem fora dos sistemas de ensino. Exemplo: os cursos oferecidos pelo Instituto Universal Brasileiro.

Dentre as várias experiências, pode ser mencionado o fato de as IES buscarem a oferta de conteúdo, na EAD, para ampliar o número de vagas eletivas para alunos de outros cursos, fazendo com que os discentes possam cursar um número maior de disciplinas. Este recurso tem sido utilizado por IES privadas, com o objetivo de redução de custos com professores presenciais. Outra experiência que tem surgido com muita força nas IES é a disponibilização de conteúdo totalmente na EAD para cursos técnicos. Nesse caso, as atividades práticas continuam sendo executadas presencialmente. Além dessas, outras experiências têm surgido com muita frequência na EAD, tais como: cursos profissionalizantes, capacitação para o mercado de trabalho e campanhas de alfabetização.

Destaque-se que, nesse caso, as TDIC são vistas como fundamentais nesse processo. Verifica-se que nos cursos superiores e até mesmo em relação ao Ensino Médio de algumas instituições privadas, existe uma importante disseminação da EAD no sentido de disponibilizar parte de atividades para serem realizadas com a utilização das TDIC. Nota-se que a EAD está sendo inserida aos poucos no desenvolvimento de todas as atividades acadêmicas, desde as pedagógicas até as administrativas.

De acordo com Keegan (1991), a EAD pode ser caracterizada pelos seguintes elementos centrais:

- Existe a separação do aluno e do professor no espaço e no tempo.
- O controle do aprendizado é realizado mais intensamente pelo aluno do que pelo professor.
- A comunicação entre alunos e professores é mediada por materiais impressos, mídias e várias outras formas tecnológicas, tais como o computador e o celular.

Rodrigues (2009) advoga que a EAD surgiu basicamente com a necessidade social de prover educação de qualidade, para uma parcela significativa da população que não é atendida de forma adequada pelo sistema tradicional de ensino, ou seja, pelo modelo presencial. Na mesma linha de pensamento, Giolo (2008) acredita que a EAD pode ser considerada como modelo de ensino que possui um papel complementar ou paralelo aos programas de ensino convencional.

Atualmente os cursos oferecidos pela modalidade à distância têm se apresentado como a última ou única oportunidade de estudo para aquelas pessoas que estão envolvidas em longas jornadas de trabalho. Normalmente, estes indivíduos

apresentam restrições que impedem a disponibilidade de tempo para a dedicação exclusiva aos estudos presenciais, visto que existe a obrigatoriedade de frequência e, normalmente, os professores exigem a presença obrigatória em horário e local definido.

Para Nunes (1994), a EAD atualmente oferece benefícios de grande importância para atender a uma quantidade de pessoas que buscam na educação uma melhoria na qualidade de vida. O mesmo autor advoga que a EAD é mais efetiva do que o ensino presencial, e não apresenta riscos com relação à qualidade do ensino oferecido, mesmo tendo a capacidade de atender clientes numa vasta área geográfica. A manutenção da qualidade somente pode ser mantida, quando se utilizam as tecnologias de forma efetiva, no sentido de abrir novas possibilidades dentro do processo de ensino-aprendizagem. Novas abordagens têm surgido devido à grande utilização dos recursos de multimídia e das ferramentas de interação à distância que são utilizados nos programas de produção de cursos.

Nesse caso, vale ressaltar que a modalidade EAD veio para oportunizar a obtenção de diploma para pessoas que não apresentam condições de buscar uma formação no ensino presencial, pessoas estas que enxergam a EAD como a única ou última oportunidade de obter uma formação no ensino superior.

Para a maioria dos defensores da EAD, esta modalidade é composta de várias vantagens, sendo as principais (GUTIERREZ; PRIETO, 1994):

- Baixo custo para manutenção de um estudante.
- Disponibilização de conteúdo para uma grande quantidade de pessoas ao mesmo tempo, espaço e níveis sociais diversificados.
- Alunos apresentam-se muito diversificados
- Alunos devem ter autonomia na prática dos estudos.
- A quantidade de alunos não afeta na qualidade do ensino.
- Individualização da aprendizagem.

Assim sendo, pode-se concluir que a EAD é um modelo educacional que permite a democratização do acesso à educação: de um lado, oferece acesso àqueles alunos que residem geograficamente em regiões afastadas, sem uma instituição de ensino convencional, a oportunidade de obterem uma formação diferenciada e de nível superior; por outro, também oferece acesso a alunos de regiões mais próximas de polos urbanos, ou mesmo em polos urbanos mais populosos. O aluno que faz a escolha por curso na modalidade da EAD tem uma aprendizagem autônoma, na qual ele decide o

tempo para execução das atividades, sendo que estas podem ser desenvolvidas com base em experiências próprias.

Nesse caso, o aluno poderá programar o custo de seus estudos com base na programação realizada. Para Gutierrez e Prieto (1994), a EAD oferece um ensino inovador e de qualidade, comparável ao presencial e em alguns casos até melhor, possibilitando, com a utilização das TDIC ideais, que aluno, tutores e professores possam trocar informações continuamente, para garantir uma melhoria na qualidade do serviço prestado à formação, além de permitir o incentivo aos estudos e a uma prática de avaliação justa.

Igualmente ao ensino presencial, a EAD apresenta vários problemas: Mota (2009), por exemplo, adverte para algumas classificações que podem surgir com a adoção desta modalidade de ensino:

- Ensino industrializado.
- Ensino consumista.
- Ensino autoritário.
- Ensino massificante³⁵.

Apesar de romper o paradigma da tutela do professor, a EAD exige uma equipe de trabalho qualificada na preparação e distribuição de materiais a serem utilizados. Para Litwin (2002), os materiais disponibilizados para os alunos devem apresentar uma linguagem que possa dispensar a presença do professor em relação à aprendizagem.

De acordo com Moran (2002), devido ao grande desenvolvimento e utilização das mídias digitais e ao avanço progressivo da Internet entre as classes mais baixas, isso tem possibilitado um nivelamento de acesso a um número enorme de informações; além disso, tem permitido que todos os usuários podem estabelecer uma colaboração, mesmo estando em regiões geograficamente distantes ou pertencentes às periferias, em particular, em distritos e municípios com baixa densidade populacional.

Ademais, pode-se dizer que a metodologia utilizada na EAD, para disponibilizar conteúdo, apresenta uma relevância social importante, uma vez que permite o acesso à educação para aquelas pessoas que estão à beira da exclusão do processo educacional superior. No entanto, o que se nota é que mesmo a EAD permitindo acesso de um grande número de jovens e adultos nas IES, o Brasil ainda possui uma quantidade enorme de pessoas fora das universidades. Muitas dessas

³⁵ Produtos que antes eram restritos a grupos de elite tornam-se consumíveis por toda a sociedade.

peças apresentam alguns limites pessoais, que não permitem o acesso à educação presencial, aspectos estes que podem ser de ordem financeira, pessoal e familiar. Entretanto, existem indivíduos que não frequentam uma universidade, no modelo de ensino presencial, por residirem em regiões longínquas; e, neste caso, a disponibilidade de tempo em horários específicos, para frequentarem uma sala de aula, se torna uma barreira.

Além disso, verifica-se que existe uma quantidade de pessoas com idade para frequentar uma IES e trabalhar. De acordo com IBGE (2018), o Brasil possui 11,1 milhões de jovens, entre 15 e 29 anos, que não estão matriculadas numa escola, faculdade, curso técnico de nível médio ou de qualificação profissional, e nem inseridos no mercado de trabalho. Este grupo é conhecido como *nem-nem*³⁶ e representa 23% do total de jovens brasileiros. Por falta de opções de estudo, as pessoas desse grupo, decidem não frequentar uma universidade, agravando de maneira significativa o nível de formação educacional dos trabalhadores existente no mercado de trabalho.

De acordo com Preti (2005), nos últimos anos as classes trabalhadoras vêm lutando por acesso à educação, mas a estrutura da escola ou da universidade precisa chegar até elas de forma ágil para atender às suas necessidades pessoais.

A EAD, baseada no contexto supracitado, se apresenta como uma modalidade de ensino de extrema importância na criação de oportunidades, uma vez que aqueles indivíduos que conseguem obter um diploma passam a concorrer de forma mais justa por uma oportunidade no mercado de trabalho. Esta modalidade de ensino permite que as instituições de ensino possam oferecer cursos nas mais diversas áreas da educação e setores, sendo que atualmente são utilizados, em algumas instituições para disponibilizar materiais na Educação Básica, conteúdos na Educação Superior e cursos profissionalizantes, bem como capacitação para o mercado de trabalho.

2.3 As Gerações da Educação a Distância

A EAD, a partir do século XX, passa por um processo de crescimento e consolidação bastante vertiginosos e, nesse cenário, o que se tem verificado é um aumento considerável do número de alunos matriculados e de instituições capazes de oferecer esta modalidade de ensino. Outro fator preponderante nesse crescimento é a

³⁶ Os *nem-nem* se referem àquelas pessoas que não estão fazendo um curso de capacitação, nem inseridas no mercado de trabalho.

utilização das TDIC que permite e facilita a troca de informações entre professor e aluno e, sobretudo, o acesso e disponibilização de conteúdo.

De acordo com Gomes (2008), o crescimento da EAD pode ser dividido em seis gerações de acordo com os aspectos que são por ele analisados:

1ª) É conhecida entre os especialistas como a geração do estudo por correspondência. Nessa fase, os alunos recebiam todo o material que utilizavam para a prática dos estudos pelos correios, e enviavam para os tutores as atividades resolvidas para que fossem avaliadas. Após o período de correção, os alunos recebiam, via serviço postal, um *feedback* das avaliações. Foi um modelo de alta flexibilidade de estudo, considerando o tempo, o lugar e a capacidade de estudo de cada pessoa, mas, ao mesmo tempo, não apresentava uma comunicação adequada entre aluno e professor.

De acordo com Moore e Kearsley (2007), a perspectiva de usar a tecnologia, para chegar até aqueles que não podiam se beneficiar dela, foi o que mais motivou alguns educadores a utilizar o ensino por correspondência, o que pode ser observada em alguns profissionais que atuam na educação a distância. Moore e Kearsley (2007) refletem que, até 1892, era negada às mulheres a possibilidade de acesso às instituições de educação formais. E o ensino por correspondência representou uma oportunidade de estudo para aquelas mulheres que eram excluídas do processo educacional convencional.

2ª) Houve uma pequena inovação, pois já se utilizou da mídia impressa e da radiodifusão, por isso é conhecida como *modelo multimídia*. Nessa geração verifica-se que os materiais já apresentavam uma melhoria considerável na qualidade dos conteúdos distribuídos. Nos EUA, as rádios universitárias foram utilizadas para transmitir os conteúdos da EAD, com o objetivo de oferecer cursos para os próprios alunos das instituições de ensino. Enquanto isso, na Europa a inserção das emissoras de rádio, na divulgação de conteúdos da EAD, ocorreu de forma constante. No início, os áudios foram utilizados para auxiliar na educação de cegos e também em cursos de idiomas (MOORE; KEARSLEY, 2007).

3ª) Nessa geração houve mudanças mais consistentes se comparado às gerações anteriores. As mudanças foram resultado de diversas experiências com novas formas de organização da tecnologia e de recursos humanos, que trouxeram novas formas de instrução e teorização da educação. Nessa geração, foram dois os projetos desenvolvidos, sendo um pela Universidade de Wisconsin – Madison (EUA) e o outro

pela Universidade Aberta da Grã-Bretanha, os quais foram considerados como marcos na consolidação da educação distância (MOORE; KEARSLEY, 2007). O primeiro foi o *Projeto Mídia de Instrução Articulada* (AIM), da Universidade de Wisconsin, EUA, que tinha como proposta agrupar várias tecnologias de comunicação da época para prover um ensino de alta qualidade e de baixo custo para alunos que não eram universitários.

Dentre as tecnologias utilizadas incluíam-se os guias de estudo impressos e as orientações de estudo enviadas por correspondência. Além disso, os conteúdos eram transmitidos por rádio e televisão, além de conferências realizadas por telefones. O segundo projeto foi realizado pela Universidade Aberta (UA ou *Open University*) que, no início, teve um crescimento enorme com relação ao número de alunos. Esta instituição passou a utilizar a mais completa gama de tecnologias de comunicação existentes, com o objetivo de ensino centrado num currículo universitário completo para qualquer pessoa adulta que tivesse o desejo de receber educação.

Com isso, a instituição se internacionalizou e alcançou a marca de 200 mil alunos matriculados e cerca de 2.000 diplomas a cada ano. Atualmente, 2019, a UA é classificada no topo das melhores instituições de ensino do Reino Unido, quando o tema é pesquisa e ensino, e apresenta um custo bastante baixo comparável ao das outras instituições. Ademais, um aluno na UA, em período integral, possui um custo 40% a menos do valor médio comparável às instituições mais tradicionais. Por fim, de todos os alunos que entram nas universidades do Reino Unido, em período parcial, 1/3 são da UA, e de cada 12 alunos que são diplomados, um se forma nesta instituição. Todos estes dados são para cursos em EAD (MOORE; KEARSLEY, 2007).

4ª) Foi marcada pelo uso das teleconferências, e ocorreu de forma mais acentuada com o desenvolvimento dos sistemas de comunicação e com o surgimento da fibra ótica, o que permitiu a transmissão em larga escala de áudio e vídeo em tempo real, de forma *full-duplex*, com altíssima qualidade; além disso, nunca havia sido visto antes no sistema educacional. De acordo com Moore e Kearsley (2007), foi a partir deste período que se fazem registrados os primeiros contatos entre os componentes de um curso em EAD em tempo real.

5ª) É a geração pela qual a EAD alcançou a maior expansão de toda a sua história. Para alguns autores é a geração da internet, pela qual as aulas e todas as interações são realizadas com a utilização da rede de computadores e demais

dispositivos, trocando informações pela rede em tempo real. De acordo com Moore e Kearsley (2007), o uso de computadores conectados à rede mundial (internet) aumentou de forma significativa as oportunidades da prática de estudos da EAD. Atualmente, 2021, observa-se que o acesso a materiais para o estudo à distância se tornou simples, visto que, até mesmo através de um dispositivo de celular, é possível acessar esses conteúdos digitais mesmo em regiões longínquas. Nessa geração, o estudo à distância é potencializado pelas conferências por computador e pelas interconexões existentes que facilitam, de forma significativa, a distribuição de materiais entre os participantes.

Niskier (1999) considera que nenhuma das tecnologias utilizadas nas gerações anteriores, há pouco comentada, deixou de ser utilizada com a chegada da internet. Na realidade, o que houve foi uma adaptação da utilização dessas tecnologias com a chegada da rede mundial de comunicação, de forma que surgiu uma agregação de valores por melhores resultados. Um exemplo disso é o material impresso que até hoje é utilizado na EAD, mas a sua produção e conteúdos são bem elaborados, tornando o resultado profissional e produtivo para o aluno.

6ª) Segundo Luzzi (2007), essa geração chegou com a integração da Realidade Virtual (RV) na produção de materiais com som e imagem em 3D, o que permite que os alunos possam imergir num mundo virtual que emula, de forma bem próxima, a realidade vivida pelos discentes da EAD. A RV permite maior interação do aluno com o material produzido devido às movimentações inseridas no texto. A utilização da RV permite experiências pedagógicas similar ao que se obtém no uso de games na educação.

2.4 História da Educação a Distância no Mundo

Para compreender como se deu o advento da modalidade de Educação a Distância no Brasil, faz-se necessário discorrer, primeiramente, a respeito do surgimento da EAD em alguns outros países, quanto a este e ao seu desenvolvimento. Segundo Alves (2009), os primeiros indícios de surgimento da EAD se deram no século XV com a invenção da imprensa de Gutemberg, na Alemanha.

Contrariamente, Nunes (2009) defende que as primeiras notícias sobre a introdução da EAD, como um novo modo de ensinar, utilizando-se a modalidade à distância, se deu com anúncios de aulas que eram ministradas de forma não presencial,

por intermédio de correios postais, o que fora promovido por Caleb Philips, no ano de 1728, quando foram anunciadas pela *Gazeta de Boston*, EUA. As aulas com as devidas atividades eram enviadas semanalmente aos alunos (nesse caso, notamos a ocorrência da primeira geração no processo de evolução da EAD, pois houve a utilização dos materiais por meio impresso).

Já no ano de 1840, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência na Grã-Bretanha. Depois disso, em 1880, o *Skerry's College*, utilizando-se do modelo de ensino à distância, ofereceu um curso preparatório para concursos públicos. Em 1884 com o objetivo de ministrar cursos de contabilidade, o *Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service*, um instituto escolar, deu continuidade aos mencionados primeiros passos na EAD nos EUA. Nesse mesmo país, surgiu em 1891 a primeira oferta de cursos sobre segurança de minas, que foi organizada por Thomas J. Foster. Com o propósito de oferecer cursos de extensão na EAD, as universidades de Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha, iniciaram suas atividades em meados do século XX. Logo depois, com o mesmo objetivo de oferecer cursos de extensão, a Universidade de Chicago e de Wisconsin iniciaram suas atividades. Verificamos que a disponibilização de conteúdo prevaleceu, no início do século XIX, com a utilização de material impresso; nesse caso, uma característica presente na primeira geração.

De acordo com Alves (2009), em 1906 a *Calvert School*, em Baltimore, EUA, tornou-se a primeira escola primária dos EUA a utilizar a modalidade de EAD em seus processos de ensino, tornando-se um dos fatos marcantes da EAD no mundo. O mesmo autor advoga que a França, Inglaterra e Espanha são os grandes responsáveis pela difusão da EAD mundialmente.

No ano de 1910, a Universidade de Queensland, na Austrália, inicia também cursos por correspondência. Com o objetivo de oferecer cursos para a educação de adultos, utilizando o rádio, a *British Broadcasting Corporation (BBC)* de Londres inicia suas atividades no ano de 1928. Destaca-se que o rádio foi uma tecnologia que veio a ser empregada em várias partes do mundo com o mesmo propósito, o de auxiliar na democratização da educação. Do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, várias experiências foram utilizadas na EAD, mas prevaleceu o ensino por correspondência. Posteriormente as metodologias de ensino foram fortemente influenciadas pelas novas tecnologias que estavam surgindo, pois possibilitavam uma

difusão de conteúdo em massa (NUNES, 2009). Nota-se que foi a partir da Segunda Guerra Mundial que se iniciou a transmissão de conteúdo através das TIC, que são tecnologias capazes de realizar a distribuição da informação cada vez mais veloz, mas não obrigatoriamente no formato digital como ocorre com as TDIC; assim sendo, houve uma mudança na evolução, com o início da segunda e, posteriormente, da terceira geração da EAD.

Atualmente, ano de 2021, um número considerável de países utiliza a EAD como modalidade em todos os níveis escolares, atendendo a milhões de estudantes, seja em sistemas formais ou não formais de ensino. Em países como México, Tanzânia, Nigéria, Angola e Moçambique, a educação formal, através da EAD, é largamente utilizada em treinamento e aperfeiçoamento de professores em serviço visto que, na maioria destes países, a educação formal ou presencial, não consegue atender a todos os profissionais da educação devido às dificuldades de acesso e locomoção. Nesse sentido, a EAD é consideravelmente bem utilizada para atender aos anseios desses profissionais (NUNES, 2009).

Verifica-se que na educação não formal, a EAD vem sendo utilizada de forma acentuada, auxiliando no provimento de cursos para adultos nas áreas da saúde, agricultura e previdência, tanto pela iniciativa privada quanto pela governamental. Nos países da Europa e nos EUA, um número considerável de empresas vem implementando programas e treinamento de seus funcionários com a utilização da EAD. De acordo com Nunes (2009), nos países europeus estão se realizando grandes investimentos em treinamento de pessoal na área financeira e demais áreas do setor de serviço com utilização da EAD; espera-se com isso maior produtividade e redução de custos. Em comparação ainda, esse período é marcado pela chegada da quarta geração da EAD, na qual prevaleceu o uso das teleconferências.

A implantação de cursos em EAD vem alcançando números bastante significativos em vários países do mundo. Instituições de educação superior tradicionais e renomadas, localizadas nos mais diferentes continentes, têm buscado na modalidade da EAD uma oportunidade de alcançar um público localizado em diferentes locais. De acordo com Nunes (2009), alguns países têm implementado melhorias em seus cursos na EAD mais do que outros, com inovações nos métodos de aprendizagem e nas conexões à internet.

A seguir são apresentados alguns destes países onde a EAD tem sido largamente utilizada.

A EAD começou a ser implantada em Cuba basicamente no ano de 1979 pela Faculdade de Ensino Dirigido da Universidade de Havana, tornando-se esta instituição o centro de oferecimento de cursos regulares disponibilizados em todo o país. Atualmente, o programa educacional conta com outras quinze instituições universitárias; os programas curriculares e a estrutura dos cursos em EAD, são os mesmos dos cursos presenciais.

Contrariamente, os Estados Unidos possuem uma situação diferenciada com relação à maioria dos outros países do mundo, isso devido aos grandes investimentos em educação que são realizados continuamente, fazendo com que o país possua uma quantidade enorme de IES que utilizam a EAD em seus cursos. Dentre as IES, destacam-se a *Pensylvania State University* que oferece cursos por correspondência desde 1892; a *Stanford University* que oferece cursos à distância desde 1969; a *University of Utah* oferece cursos na modalidade da EAD desde 1916, e tantas outras instituições que oferecem uma quantidade variada de cursos utilizando a modalidade à distância com provimento de conteúdos (BROWN, 1994).

Outro país com destaque no provimento de cursos na modalidade em EAD é o Canadá, onde se destaca a *Athabasca University*, que iniciou suas atividades em EAD no ano de 1973. Inicialmente, tinham a ideia de criar um campus organizado como uma rede de telecomunicações interligando os setores. Naquele momento, não se imaginava uma rede que fosse tão eficiente quanto é nos dias atuais com a utilização da internet e de fibra ótica, pois interconectavam os setores utilizando um sistema baseado no uso intensivo de telefone, articulado com um mecanismo bastante eficiente de tutoria. Todo o contato entre professores, alunos e tutores eram estabelecidos através de telefones que eram a base que estabelecia o conceito de educação a distância.

Na Austrália existe uma enorme quantidade de cursos à distância. A EAD é utilizada nos cursos de ensino fundamental, cursos de graduação e pós-graduação com tratamento orçamentário idêntico aos cursos de ensino presencial (NUNES, 2009).

Outro país que merece destaque no provimento de EAD é a Espanha, onde se destaca a Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), que foi criada por intermédio de um Ato do Parlamento em 1972. Trata-se de uma instituição que faz parte do Sistema Nacional de Ensino Superior da Espanha, com aproximadamente 180 mil

alunos matriculados e com os mesmos direitos de um aluno do sistema presencial. Com relação ao material de estudo, o impresso continua sendo o meio de ensino importante na instituição, que também utiliza a radiodifusão e a televisão. Atualmente, a UNED conta com 15 centros de estudos à distância, todos interligados por internet. Comparativamente, como se tem feito, verificamos o processo de evolução dentro das referidas gerações, e notamos atualmente, 2021, que o uso intenso da Internet marca a presença da quinta geração nesta IES.

Por fim, vale destacar a universidade com EAD, que tem recebido todos os elogios dos principais estudiosos da área como uma das mais relevantes do setor. Trata-se da *Open University* do Reino Unido. Esta instituição foi criada em 1969, mas somente iniciou suas atividades no ano de 1971. Atualmente, mais de 220 mil alunos estudam EAD nesta instituição, e estão distribuídos em cursos de graduação, pós-graduação e extensão. A *Open University* foi criada num momento em que se imaginava ter a televisão um grande potencial em promover a educação a distância para um grande contingente de pessoas, por isso nos seus primórdios era chamada de universidade do ar.

Neste mesmo período, a *British Broadcasting Corporation (BBC)* foi convidada para ser base de criação da universidade, mas logo depois se transformou em sua principal parceira. A transmissão de conteúdo ocorre com a utilização de TV e uso intenso da internet (NUNES, 2009). Nesse caso, verifica-se a presença da quinta geração, devido à utilização em massa da TV e das redes de computadores.

A criação da *Open University* coincide com o mesmo período de surgimento das grandes universidades, que passaram a atender mais de 100 mil alunos no interior de suas estruturas. A experiência desta instituição passou a se configurar como um paradigma desse tempo, pela qualidade e respeitabilidade, bem como pelos métodos que são utilizados na produção de seus cursos.

No ano de 2019, havia uma quantidade enorme de instituições que atendiam alunos pelo mundo. De acordo com Nunes (2009), são 11 as instituições universitárias com mais de 100 mil alunos, tendo a EAD como a principal modalidade de ensino, a qual atende a uma quantidade cada vez maior de estudantes.

2.5 História da Educação a Distância no Brasil

Baseado nos acontecimentos que ocorrem, em nível mundial, nos últimos anos, em relação à modalidade de EAD, sabe-se que, no Brasil, sua evolução é basicamente marcada pelo surgimento e grande disseminação dos meios de comunicação. Em todos os setores, verifica-se uma disponibilidade enorme de tecnologia e na educação, o que não é diferente, sobretudo em se tratando de EAD.

Nos primórdios de seu surgimento, ela passou por várias etapas de desenvolvimento. Entre elas, pode-se destacar a fase da correspondência, do rádio, da televisão, até chegar à fase atual, na qual pode-se verificar uma utilização conjugada dos meios de comunicação, imensamente beneficiados pelo surgimento da Internet. A história da EAD no Brasil é marcada por avanços ao longo dos anos, mas pode-se verificar que houve retrocessos ao longo de sua existência.

Percebe-se que houve períodos em que a EAD praticamente permaneceu estagnada, provocada em parte pela falta de investimento do governo federal em criar políticas públicas que fossem de encontro às necessidades de crescimento da EAD. De acordo com Alves (2009), até o ano de 1970, registros mostram que o Brasil estava entre os principais países do mundo, com melhores referências em se tratando da EAD, pois existia uma quantidade enorme de institutos que investiam em EAD com cursos não formais. Após esta data, o país praticamente estagnou e não mais apresentou grandes evoluções ou projetos que permitissem destaque em relação a outros países.

O mesmo autor informa que, somente no final do último milênio, o Brasil voltou a apresentar projetos consideráveis para modalidade da EAD, mas devido ao período de inércia, o caminho a percorrer é longo e cheio de desafios a serem superados. As primeiras ações ou experiências em EAD, realizadas no Brasil, provavelmente não foram documentadas, mas os principais registros conhecidos são datados do início do século XX.

Segundo Maia e Mattar (2007), a EAD no Brasil foi iniciada com uma publicação que foi registrada nos classificados de anúncio no *Jornal do Brasil* em 1904, quando oferecia um curso de profissionalização por correspondência para datilógrafo. Esse curso era ministrado por professoras particulares, e não por instituições de ensino, tratando-se então de iniciativas isoladas. No ano de 1923, surgiu um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto que criou a emissora de Rádio Sociedade do

Rio de Janeiro. Tal emissora passou a oferecer cursos, para a sociedade carioca, de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia.

No início, a rádio funcionou numa escola superior que era mantida pelo poder público, mas posteriormente foram colocadas algumas exigências que eram difíceis de serem cumpridas, pois a emissora não tinha fins lucrativos. Os programas criados foram bem recebidos pela sociedade, mas despertaram certa preocupação aos governantes, pois, segundo eles, os programas podiam conter conteúdos inadequados aos interesses da época. Sem alternativa, a emissora foi doada ao Ministério da Educação e da Saúde em 1936 (ALVES, 2009).

Com o objetivo de criar um projeto para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Edgard Roquette-Pinto, instalou em 1934 a Rádio Escola para auxiliar aos alunos na prática dos estudos. Nesse projeto de ensino, os alunos tinham acesso prévio aos folhetos e aos esquemas de aula, e o contato também era realizado por correspondência. Posteriormente, em 1939, surgiu em São Paulo o Instituto Monitor, uma escola pioneira em oferecer cursos profissionalizantes por correspondência. Esta escola foi fundada por um imigrante húngaro, Nicolás Goldberger, que tinha conhecimento em eletrônica e resolveu instalar seu negócio em São Paulo. Vale destacar que esta escola funciona até os dias atuais oferecendo cursos Técnicos, Profissionalizantes, Supletivo, Normas, Gestão Corporativa bem como cursos superiores (ALVES, 2009). Tais exemplos permitem verificar a presença da primeira, segunda e terceira geração nesses processos de divulgação de conteúdo, pois houve utilização acentuada de recursos impressos e do rádio.

Em 1941, com o intuito de oferecer cursos na modalidade EAD, surge o segundo instituto no Brasil, o Instituto Universal Brasileiro (IUB). Este foi fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor, e constituiu-se no maior e principal difusor de cursos profissionalizante à distância no país no decorrer do século XX. Este instituto ainda exerceu suas atividades, até o ano de 1999, utilizando as correspondências como forma de contato, mas a partir do ano 2000 passou a oferecer cursos através da Internet. Comparativamente, esse período fica marcado como mudança para quarta geração, pois a utilização da internet passou a ser considerada na disponibilização de conteúdo.

No ano de 1947, com o patrocínio do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e de emissoras associadas,

surge a Universidade do Ar com o objetivo de oferecer cursos comerciais radiofônicos. O curso era todo ele apostilado, e as dúvidas relacionadas aos conteúdos eram resolvidas com auxílio de monitores. A referida Universidade, em 1950, chegou a operar em 318 localidades, mas teve que encerrar suas atividades em 1961. O SENAC continua com suas atividades em EAD até os dias atuais em muitas localidades do país (ALVES, 2009); (RUBIO, 2011).

1959 foi o ano de surgimento do Movimento de Educação de Base (MEB). Esse movimento teve sua origem na criação das escolas radiofônicas pela Igreja Católica e da Diocese de Natal, RN. Este fato representa um marco na EAD não formal no Brasil, visto que envolvia a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Governo Federal. O MEB utilizou-se de um sistema educativo, com a utilização do rádio, para democratizar o acesso à educação com cursos de letramento de jovens e adultos.

Destaca-se que em 1967, utilizando-se do ensino por correspondência, o Instituto Brasileiro de Administração Municipal inicia suas atividades na área de administração pública. Nesse mesmo ano, a Fundação Padre Landell de Moura³⁷ criou seu núcleo de EAD, com transmissão de conteúdos através de correspondência e do rádio (RUBIO, 2011). Nesses exemplos verificamos a presença da segunda geração devido a utilização do rádio e dos materiais impressos.

Em 1970, utilizando-se de um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta³⁸, foi criado o Projeto Minerva, que propunha novas alterações no processo educativo com a utilização do rádio e da televisão. Esse projeto propunha a implantação de uma cadeia de rádio e televisão educativas para criar um processo de educação de adultos em massa. Um dos principais objetivos do mesmo era a preparação de alunos para exames supletivos de capacitação, sendo implementado como uma solução rápida dos problemas de desenvolvimento do país. Tal projeto foi mantido até o início dos anos 1980, quando foi descontinuado (RUBIO, 2011). Aqui, nota-se a presença da terceira geração devido ao uso intenso de transmissão de recursos pela TV.

³⁷ É considerado um dos pioneiros das telecomunicações no mundo. Landell de Moura era padre e cientista, e em 1890 fez a primeira demonstração pública de transmissão de voz por ondas de rádio, ou seja, foi o inventor do telefone sem fio.

³⁸ Trata-se de uma instituição criada no ano de 1967 pelo governo de São Paulo que goza de autonomia intelectual, política e administrativa. Suas emissoras apresentam como meta oferecer programação de interesse público, sem comprometimento com interesses comerciais ou com a administração pública.

Sendo a pioneira na utilização da EAD, no ensino superior no Brasil, em 1979 a Universidade de Brasília (UnB) criou cursos veiculados por jornais e revistas. O setor de criação destes cursos foi transformado em Centro de Educação Aberta, Continuada, e a Distância (CEAD). Vale ressaltar que, nesse mesmo ano, foi lançado o Brasil EAD.

No ano de 1981, com o objetivo de fornecer Ensino Fundamental e Médio à Distância, é fundado o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo-Americano. Com a criação do CIER, as crianças, filhas de famílias brasileiras que mudassem para o exterior, podiam continuar estudando pelo sistema nacional.

Em 1995, foi criado o Centro Nacional de Educação a Distância da MultiRio (RJ), responsável por ministrar cursos por meio de programas televisivos, utilizando-se material impresso. Nesse mesmo ano, foi criado pela Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP) e pela Fundação Roberto Marinho³⁹ o Telecurso de 1º e 2º Grau. Neste, os materiais são compostos por livros e vídeos que permitiam aos alunos realizarem as atividades em várias tele-salas existentes no país (RUBIO, 2011). Nota-se a presença da terceira geração devido ao uso dos recursos de TV na transmissão de recursos.

Outro fato relevante ocorrido no ano de 1995 foi a criação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), uma sociedade científica voltada para o desenvolvimento da EAD.

Com tantos fatos marcantes nos anos de 1990, o grande marco foi a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em 1996 pelo MEC, dentro da política de democratização da educação brasileira. Nesse mesmo ano, a EAD surge oficialmente no Brasil, tendo como bases legais para a mesma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foi regulamentada em 20 de Dezembro 2005 pelo Decreto nº 5.622⁴⁰ (BRASIL, 2005).

No ano de 2000, foi formado um consórcio de várias instituições públicas no Brasil, que se sentiam comprometidas com a democratização da educação no país; esse

³⁹ Criada no ano de 1977, pelo jornalista Roberto Marinho, é uma instituição privada sem fins lucrativos que desenvolve projetos voltados para o ensino formal e informal bem como projetos educacionais visando à preservação e à revitalização do patrimônio histórico, cultural e natural nos mais diversos pontos do Brasil.

⁴⁰ O decreto 5.622/2005 foi revogado pelo decreto nº 9.057/2017 que dispõe sobre a oferta de cursos na modalidade da EAD. Cita que as instituições de educação superior deverão obter credenciamento para oferta de cursos de graduação, pós-graduação e lato sensu, além disso, a oferta de cursos de mestrado e doutorado dependerá de recomendação da CAPES. Os polos de educação a distância deverão manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso

consórcio, denominado por UniRede, oferecia cursos de graduação, pós-graduação e extensão na modalidade da EAD.

De acordo com a CAPES (2018), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) é criada em 2005, o que envolveu uma parceria entre o MEC, os estados e os municípios, cujo objetivo era oferecer formação inicial a professores em atividade na Educação Básica da rede pública. Com a criação da UAB, o que se pode verificar é que a transmissão de conteúdos ocorre de forma acentuada através da internet, e a produção de materiais com recursos de RV, o que leva à prevalência das referidas quinta e sexta gerações.

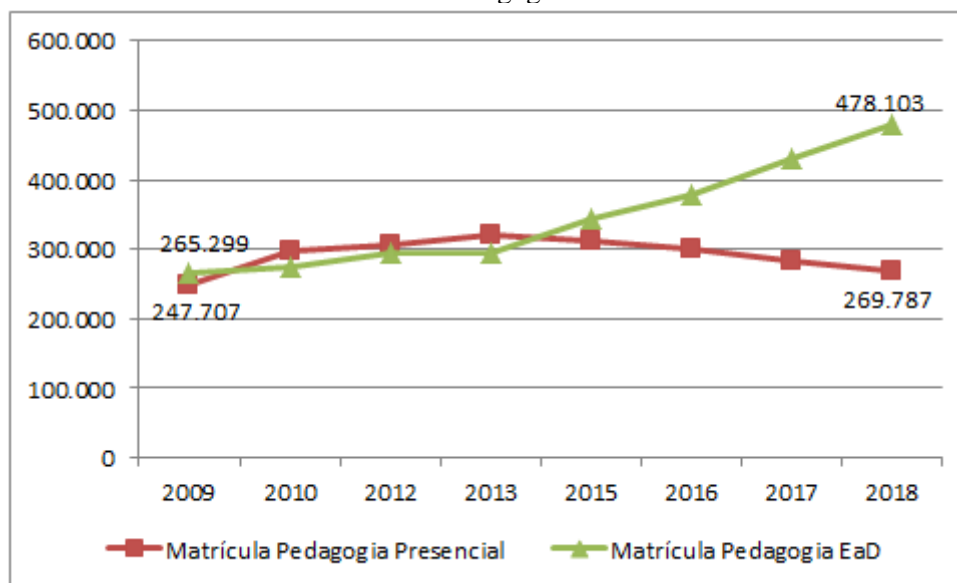
2.6 Educação Superior a Distância no Brasil

No Brasil a educação superior, na modalidade da EAD, deu seus primeiros passos nos anos de 1990, mas começou a se consolidar definitivamente a partir do ano de 2000, com o provimento de cursos pelas IES públicas. A expansão da internet, pelo interior do país, teve um papel fundamental nesse cenário, pois foi a partir desse marco que instituições como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) iniciaram seus primeiros projetos com oferta de cursos superiores à distância.

As bases legais com relação à Educação a Distância foram estabelecidas pela Lei n.º 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, na qual o artigo 80 inseriu a EAD no Brasil em todos os níveis, evidenciando a importância desta modalidade no contexto da educação nacional e por sua inserção nos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 1996). A importância da EAD para a educação superior pode ser reforçada pelo número de alunos nesta modalidade nas IES. Atualmente no Brasil, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, o número de alunos matriculados na modalidade da EAD já ultrapassou, de forma significativa, o número de alunos na modalidade presencial. O Gráfico 10, a seguir, mostra a evolução do número de matrículas para o curso de Pedagogia, no Brasil, a partir do ano de 2009 numa comparação entre a modalidade de EAD e a presencial. Cabe esclarecer, de antemão, que todos os gráficos apresentados, nesta investigação, serão apresentados apenas alguns rótulos⁴¹ para não prejudicar a visualização.

⁴¹ Ponto de encontro, no gráfico, entre os valores dos eixos X e Y.

Gráfico 10 - Número de Matrículas em Pedagogia na Modalidade Presencial e em EAD



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁴²

Pelos dados apresentados no Gráfico 10, verifica-se que enquanto no curso de Pedagogia na modalidade presencial no período apresentado, de 2009 a 2018, houve um crescimento de 8,9% no número de matrículas, na modalidade em EAD houve um crescimento de 80,21% também quanto ao número de matrículas realizadas. O mesmo Gráfico mostra que, aproximadamente, a partir do ano de 2014, o número de matrículas em Pedagogia, na modalidade presencial, iniciou um processo contínuo de diminuição e, contrariamente à modalidade de EAD, a quantidade de matrículas tem aumentado significativamente a partir do ano de 2013.

Vários fatores podem ter influenciado nesse crescimento acentuado do número de matrículas na EAD. Dentre eles, podem ser citados os programas governamentais de distribuição de bolsa de estudos, a chegada da EAD em regiões não atendidas pelo ensino presencial e, presumivelmente, a indisponibilidade de tempo e horário dos alunos para a dedicação à educação presencial. De certa forma, estas particularidades viabilizam o acesso de jovens e adultos e de pessoas carentes à rede na educação superior.

Dentre os programas governamentais que viabilizam o crescimento da EAD e do ensino presencial, com distribuição de bolsas integral ou parcial e financiamento

⁴² O número de matrículas, na modalidade de EAD, somente passou a ser publicado de forma mais eficaz a partir do ano de 2009.

estudantil, podem ser citados o Programa Universidade Para Todos (ProUni) e o Financiamento Estudantil (FIES). Estes programas reforçam cada vez mais a EAD como uma modalidade de caráter inclusivo, pois permitem que pessoas que antes não tinham a mínima condição de frequentar uma instituição privada de educação, possam agora a desfrutar deste privilégio (CORREIA NETO et al., 2017).

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2018), estavam matriculados nos cursos de educação superior, no Brasil 8.450.755 alunos, incluindo-se os cursos superiores presenciais e na modalidade da EAD. Deste total, o Censo informa que 6.373.274, ou seja, 75,41% estudam em instituições privadas de ensino. Com relação aos cursos superiores na modalidade da EAD, no ano de 2017 o número de matrículas, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, era de 1.756.982; em 2018, este número saltou para 2.056.511, ou seja, um crescimento de 17,04%, sendo que este valor corresponde a 24,33% do número de matrículas realizadas nas IES.

Com relação aos cursos de Licenciatura e Bacharelado, o Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2018), neste ano haviam matriculados nos cursos de EAD um total de 2.056.511 alunos, sendo que 817.910 matrículas pertenciam aos cursos de Licenciatura em EAD, ou seja, 39,77% das matrículas existentes na modalidade da EAD pertencem aos cursos de Licenciatura.

O mesmo Censo mostra que entre os cursos de Licenciatura, na modalidade da EAD, 86,1% das matrículas estão nas IES privadas, e 13,9% nas IES públicas. Outra informação relevante é que no ano de 2018 havia matriculado nos cursos de Bacharelado, presencial e EAD, um total de 8.450.755 alunos. Deste valor, 1.630.628 pertenciam aos cursos de Licenciatura na modalidade da EAD e presencial, ou seja, 19,29% das matrículas existente nas IES estão nos cursos de Licenciatura, enquanto 80,7% pertencem aos cursos de Bacharelado.

Verifica-se, neste caso, que os cursos de Licenciatura apresentam uma quantidade de alunos bastante superior nas IES privadas em relação às IES públicas. Isto ocorre pela disputa no exame de vestibular, pois normalmente é disponibilizado um número elevado de vagas. Esse tema será abordado novamente em momento oportuno em capítulo posterior.

Com relação à faixa etária para alunos matriculados nos cursos superiores na modalidade da EAD nas IES públicas, verifica-se que existe uma disparidade entre

alunos que possuem idade entre 19 e 39 anos. De acordo com a SEMESP (2019), apesar de haver uma concentração maior de matrículas na faixa etária de 19 a 24 anos nas IES privadas, existe uma equivalência com outras faixas etárias. Por exemplo, nas IES privadas de ensino, 20,3% dos alunos que realizam matrícula estão na faixa etária de 25 a 29 anos, e 19,4% na faixa de 30 a 34 anos de idade. Por sua vez, nas IES públicas, na faixa etária de 30 a 34 anos, 20,3% realizaram matrículas em cursos de EAD, seguido pelos estudantes com idade entre 25 e 29 anos, o que corresponde a 19,8%. Os jovens com idade entre 18 e 24 anos e adultos de 34 a 39 anos são representados igualmente por 17,2% das matrículas realizadas na modalidade da EAD na rede pública de ensino.

De acordo com o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018), a maior parcela da população acadêmica no Brasil pertence às IES privadas, e estas instituições estão distribuídas de forma desigual pelas regiões do país, pois, enquanto no Sudeste existem 969 IES privadas, a região Norte possui apenas 149 destas mesmas instituições. Da mesma forma, verifica-se que as IES públicas, na modalidade presencial, apresentam uma distribuição direcionada para cidades de grande e médio porte, não favorecendo em nada os estudantes que ainda insistem em residir no interior. Nesse sentido, com o objetivo de democratizar o acesso à educação superior, e alcançar pessoas em regiões remotas, o governo lançou, em 2005, a UAB. Dentre as finalidades da mesma, encontram-se a formação e a capacitação de profissionais para ocuparem cargos na educação, os quais em sua maioria não possuem acesso à educação superior presencial.

2.6.1 Os Marcos Legais da EAD

Foi a partir do século XX, mais precisamente no ano 1904, que instituições de ensino iniciaram o processo de provimento de educação na modalidade da EAD. As primeiras movimentações foram disponibilizadas por instituições privadas que ofereciam cursos por correspondência. No entanto, foi somente na década de 1990 que as IES se mobilizaram para oferecer cursos em EAD com a utilização das TDIC, sobretudo a partir de 1994, quando se deu a inserção da internet nas IES.

As bases legais da EAD foram estabelecidas pela LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Foi a partir da publicação desta Lei, em 1997, que a modalidade de EAD integrou de forma definitiva o sistema de ensino brasileiro. No artigo 80 da LDB, que foi regulamentado pelo Decreto nº 2.494/1998, ficou definido o que é a EAD bem

como as suas disposições, o que possibilitou a criação de novos cursos dentro da modalidade. De acordo com Pereira (2016), este Decreto não contemplou todos os cursos oferecidos, pois não foram inseridos mestrado, doutorado e muito menos os cursos que conferem certificado de conclusão para ensino fundamental, ensino médio, graduação e educação profissional.

De acordo com Andrade (2010), no ano de 2001 veio a público a Portaria do MEC nº 2.253, pela qual ficou definido que os cursos de graduação, na modalidade presencial, poderiam oferecer até 20% de suas disciplinas em EAD; no mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou normas para o funcionamento de cursos de graduação, *lato sensu*, na mesma modalidade. Posteriormente, no ano de 2004, a Portaria do MEC nº 4.059 revogou a Portaria nº 2.253 de 2001. Pela nova portaria, nº 4.059, foram expressas normas para o oferecimento de disciplinas na modalidade da EAD, prevendo a utilização das TDIC, os encontros presenciais e as atividades de tutoria presencial e a distância.

E vista da alteração da Portaria nº 1.428, veio a público no dia 6 de dezembro de 2019, pelo MEC, a Portaria nº 2.117 que permite aos cursos de graduação na modalidade presencial disponibilizar até 40% de sua carga horária na modalidade da EAD, com exceção dos cursos de medicina. A mesma portaria condiciona a introdução de conteúdos na modalidade da EAD ao cumprimento de regras estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cada um dos cursos.

Na LDB/1996, estabelece-se que a criação de cursos experimentais é facultativa pelas IES, o que permite que as instituições possam inserir novas experiências, tais como a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial nos cursos de graduação. A Portaria nº 4.059/2004 traz referências a respeito da criação dessas disciplinas:

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 auto-aprendizagem 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).

Verifica-se que a partir da publicação da Portaria nº 4.059/2004, foi criada a possibilidade da oferta de disciplinas semipresenciais por parte das IES no país; no entanto, ficou definido que a avaliação continuaria sendo presencial.

Nesta mesma Portaria, nº 4.059, ficou definido que os cursos de graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, ficavam sujeitos às exigências de autorização e reconhecimento previstas em lei, e a aprovação por parte do Conselho Nacional de Educação e da CAPES. Contrariamente, os cursos *lato sensu* são independentes de autorização por parte desses órgãos. Ainda no ano de 2004, a Portaria nº 4.361 revogou a Portaria nº 301/1998, a qual incluiu normatizações para o credenciamento de cursos na modalidade da EAD.

No ano de 2005, foi promulgado o Decreto nº 5.622, publicado no dia 20 de dezembro de 2005, que regulamentava os artigos 80 e 81 da Lei 9.394/96, definindo que a EAD seria caracterizada como uma modalidade educacional, que utiliza as TDIC para mediar os processos de ensino e aprendizagem. Esta mesma Lei preconiza que a modalidade de EAD necessita obrigatoriamente de momentos presenciais para a realização de avaliações, estágios obrigatórios, defesas de TCC e atividades realizadas em laboratórios (SOARES, 2008).

O Decreto 6.303/2007 altera a redação do Decreto nº 5.622/2005, estabelecendo a exigência de polos presenciais para a EAD, e definindo estes como uma unidade operacional no país para o desenvolvimento das atividades pedagógicas à distância. O decreto refere-se também às atividades avaliativas, as quais deverão ser realizadas na sede da instituição ou no polo de apoio presencial devidamente credenciado.

Foi com a promulgação da Lei 9.394/96, ficou estabelecido que a partir do ano de 2006 todos os profissionais que viessem a ser contratados, para ministrarem aulas no ensino fundamental e médio, deveriam possuir pelo menos o terceiro grau completo. Esta exigência causou uma procura excessiva em busca de qualificação por parte de

professores que não apresentavam habilitação, permitindo uma demanda excessiva por cursos na modalidade de EAD. E foi por meio do Decreto 5.800/2006 que foi instituída a UAB, com o propósito de interiorizar a educação no país (SOARES, 2008).

No dia 6 de dezembro de 2019, veio a público, pelo MEC, a Portaria nº 2.117 que permite aos cursos de graduação na modalidade presencial disponibilizar até 40% de sua carga horária na modalidade de EAD, com exceção dos cursos de medicina. A mesma portaria condiciona a introdução de conteúdos na modalidade de EAD, em vista de cumprimento de regras estabelecidas pelas DCN de cada um dos cursos (SEMESP, 2020).

2.6.2 Políticas Públicas na Formação de Professores na Modalidade à Distância

Foi com o acordo de cooperação técnica nº 4/1993, firmado entre o MEC e a Universidade de Brasília (UnB), o governo federal deu os primeiros passos para a criação de uma política direcionada para cursos de formação de professores na modalidade de EAD no Brasil.

Nesse acordo, ficou definido que tanto o MEC quanto a UnB seriam os responsáveis pela coordenação do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e à Distância (BRASILEAD). Do mesmo modo, ficou determinado que as IES que participassem deste consórcio seriam responsáveis pela formação de professores para a Educação Básica devido à carência existente destes profissionais. Ressalta-se que em 1994, o MEC criou o Sistema Nacional de EAD (SINEAD), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (PEREIRA, 2016).

De acordo com o Brasil (2018d), as políticas públicas implantadas no país, para cursos de formação de professores na modalidade de EAD, foram inseridas no país a partir de movimentações realizadas por parte do governo federal e estadual.

Nesse sentido, no ano de 1991 foi criado, para atuar na formação de professores na modalidade de EAD, o Programa Salto Para o Futuro, com uma proposta de formação continuada voltada para o Ensino Fundamental, Médio e Educação Infantil. O referido Programa foi implantado pelo MEC, tendo como parceiros a Secretaria de Educação Básica (SENEB) e a Fundação Roquete Pinto. Em sua estrutura, é composto por orientadores educacionais que são os responsáveis por coordenar os trabalhos em

aproximadamente 600 polos, que estão distribuídos por todo o território brasileiro (MEC, 2019).

No ano de 1997, foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo). Este Programa teve como objetivo principal suprir as escolas de infraestrutura de computação, pois permitia a instalação de dispositivos de informática e computadores nas escolas públicas da Educação Básica de todo o país. Trata-se de um Programa construído por intermédio de uma parceria entre os governos municipal, estadual e federal. De um lado, ficava a cargo da União o provimento das escolas selecionadas com computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. De outro, os estados e municípios deviam se responsabilizar pela estrutura física dos laboratórios e capacitar os professores na utilização correta dos recursos das TDIC. É com a implantação do Proinfo, que o governo federal deseja estabelecer a inserção das TDIC e das técnicas de Educação a Distância aos métodos didático-pedagógicos (RUBIO, 2011).

Foi nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul que, no ano de 1999, se iniciou, em caráter experimental, o Programa de formação de professores em exercício, que teve a denominação de Proformação. Este é de nível médio, em EAD, e com habilitação em magistério para professores que não possuíam habilitação para exercer a carreira de professor. Inicialmente, este curso foi direcionado para professores sem habilitação, que exerciam a profissão docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e em cursos de alfabetização em escolas da rede pública de ensino (BERBAT, 2015).

De acordo com Menezes (2001), o Proformação possui uma duração de 2 anos, e atende às normas da LDB/1996, que atribui aos estados, municípios e União a realização de programas de formação docente, de forma que sejam admitidos somente professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento. O Programa atendia as exigências do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que garantia aos professores leigos um prazo de 5 anos para obterem a habilitação necessária ao exercício da atividade docente.

O Proformação foi criado por uma parceria entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). Esse Programa é financiado pelo MEC, e conta com o apoio das secretarias de educação, das prefeituras municipais onde os professores-cursistas exercem suas atividades, e dos que sediam as Agências Formadoras, as quais atuam como polos do programa.

De acordo com o MEC (1999), o Programa tem utilizado os recursos das TDIC em seus processos de ensino e aprendizagem, e isso tem contribuído de forma significativa na qualificação dos professores, os quais possuem dificuldades de acesso ao ensino presencial, pois a modalidade de EAD abre oportunidades para pessoas que moram em regiões de difícil acesso.

Mesmo com uma quantidade significativa de professores já formados pelo Proformação, na rede pública de ensino no Brasil existe um número bastante expressivo de professores que não apresentam a formação mínima para atuar no magistério, nas primeiras séries do Ensino Fundamental e na alfabetização. Conhecedor desta realidade, foi a partir do ano de 2004 que o MEC iniciou um movimento para fornecer este programa para todas as regiões do país. Destaca-se que este programa está em funcionamento no país (BERBAT, 2015).

No ano de 1999, um consórcio reuniu mais de setenta IES públicas, sendo elas federais, estaduais e municipais, e criaram a Universidade Virtual Pública do Brasil ou UniRede. Esse consórcio foi criado com o objetivo de democratizar o acesso à educação superior pública e de qualidade, por meio de cursos de graduação e pós-graduação para a formação de professores (UniRede, 2020).

Com o objetivo de disponibilizar um ambiente colaborativo de aprendizagem à distância, o MEC criou, em 2001, a Plataforma e-Proinfo. Este ambiente foi desenvolvido com o objetivo de permitir às instituições que façam a utilização, que possam desenvolver objetos digitais de aprendizagem. Nesse caso, outras instituições que se cadastrarem na plataforma podem acessar todas as atividades que foram criadas anteriormente pelas outras instituições de ensino e utilizá-las.

O e-Proinfo é uma plataforma que permite o desenvolvimento de diversos tipos de ações, tais como a implementação de cursos à distância, complementação de cursos presenciais, projetos de pesquisa e ao processo de ensino-aprendizagem, tudo disponibilizado gratuitamente para as instituições públicas. De acordo com Pinto (2002), a Plataforma e-Proinfo vem se consolidando como uma alternativa economicamente viável para a EAD em várias etapas de formação na vida das pessoas.

No ano de 2002, o governo de Minas Gerais criou o Projeto Veredas para atuar na formação de professores na Educação Superior, utilizando a modalidade de EAD. Este programa foi instituído pela Secretaria Estadual de Educação com o objetivo de

atuar na formação de professores leigos para atuar no Ensino Fundamental na rede pública estadual e municipal.

O Projeto Veredas esteve voltado para uma das prioridades do governo do estado de Minas Gerais, que era garantir educação de qualidade e pública para as pessoas, de forma a contribuir na formação de uma sociedade mais justa, democrática e solidária (RODRIGUES, 2009).

Os cursos oferecidos dentro do Projeto Veredas são ministrados utilizando as TDIC, materiais impressos e encontros presenciais com tutores nos polos. De acordo com Brasil (2002), o Projeto Veredas envolveu um consórcio de cooperação interuniversitária de 18 IES.

A escolha destas instituições foi feita por meio de edital de licitação baseado em critérios técnicos e de custos. A região do TM/AP teve 3 instituições escolhidas: a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Fundação Educacional de Patos de Minas (UNIPAM) e a Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Dando continuidade aos programas de formação de professores, foi lançado no ano de 2005 o Pró-Licenciatura, projeto que tinha como objetivo atuar na formação de professores na modalidade de EAD. Tal incentivo foi lançado em parceria com as IES públicas para implantar cursos de Licenciatura em EAD.

No ano de 2005, foi instituído pelo governo federal o programa Pró-letramento, cujo objetivo era fornecer formação continuada de professores na melhoria da qualidade da leitura, escrita e matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os cursos oferecidos funcionavam de forma semipresencial e utilizava material impresso e em vídeo, contando com atividade presencial e em EAD.

As atividades são acompanhadas por tutores, e os cursos oferecidos possuem uma duração de 8 meses. Trata-se de um programa desenvolvido pelo MEC em parceria com as IES que fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada, estados e municípios. Destaca-se que todos os professores, em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas, podem participar deste programa em busca de qualificação (MARCUSO, 2009).

Com o objetivo de superar a falta de professores, formados, para atuar na Educação Básica, o MEC constituiu, em caráter emergencial no ano de 2005, o Programa ProInfantil. Trata-se de um Programa, de nível médio, que opera na modalidade semipresencial para capacitar professores que estão no exercício efetivo de suas atividades na rede pública municipal e estadual, e nas instituições privadas sem

fins lucrativos. O ProInfantil foi idealizado a partir de grupos de pessoas preocupadas em buscar alternativas para a precariedade existente na formação de professores para atuarem na educação de crianças de 0 a 6 anos de idade (BARBOSA, 2012).

Os professores que desejassem atualizar seus conhecimentos por meio do Programa devem ter idade mínima de 18 anos completos até o final do primeiro semestre letivo do curso. Além disso, o professor deve estar atuando na educação infantil há pelo menos 6 meses, e permanecer com vínculo com alguma instituição de Educação Infantil, e atuando durante os dois anos de vigência do curso ProInfantil (BARBOSA, 2012).

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) é um Programa que iniciou na Secretaria de Educação Superior do MEC no ano de 2006. Trata-se de um Programa que tem como objetivo aumentar a qualidade dos cursos de formação para o magistério da educação básica, pelo do apoio a projetos que estimulem a inovação, e que possuem novas formas de gestão escolar e proponham renovação da estrutura acadêmica e curricular dos cursos. Este é um programa que apresenta caráter institucional e os projetos submetidos para aprovação devem estar embasados em resultados obtidos por estudos e pesquisas (MONTANDON, 2013).

Uma das vertentes de trabalho defendida pelo Prodocência é estimular a formação de formadores. De acordo com Hardoim et al. (2017), o Prodocência permite que os formadores de futuros professores possam se auto avaliar aprimorando suas competências e estratégias didáticas por meio do aperfeiçoamento na docência universitária.

Foi o governo Lula que propôs política nacional para formação de profissionais do magistério para educação básica. Esta política apresenta como objetivos principais a formação de docentes para Educação Básica, preocupação com um projeto formativo, e valorização profissional (PEREIRA, 2016).

Neste sentido, com o objetivo de promover a capacitação de professores da rede pública da Educação Básica, o governo federal lançou em 2009 o Plano Nacional de Formação de Professores para Educação Básica (PARFOR). Trata-se de um programa que é conduzido pela CAPES, em parceria com governos estaduais e municipais, e tinha como objetivo capacitar e, conseqüentemente, valorizar profissionais para atender a demanda existente da educação brasileira; além disso, estava em foco garantir as exigências de qualidade em todos os níveis da Educação Básica exigida pela LDB.

O PARFOR apresenta como finalidade atender as regulamentações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a qual foi instituída pelo decreto nº 6.755/2009, como um Programa estratégico do PDE. Nesta perspectiva, o PARFOR estabelece a ampliação do número de matrículas nos cursos de pedagogia e Licenciatura para os profissionais em exercício da rede pública de ensino. Os objetivos a serem alcançados são a melhoria da qualidade da Educação Básica pública, a aproximação desta com a Educação Superior e tornar o ambiente escolar inclusivo (PEREIRA, 2016).

2.6.3 A Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Nos últimos anos, as universidades públicas brasileiras vêm passando por um momento único em sua história, frente aos desafios existentes e impostos pelo desenvolvimento sociocultural mundial. Em detrimento de tais mudanças, o poder público sofreu pressão no sentido de prover educação a uma parcela da população que vive excluída do processo educacional.

Em detrimento das mudanças econômicas e das necessidades individuais em buscar novas alternativas de trabalho, verifica-se que a produção econômica se concentrou basicamente nas áreas urbanas; com isso, houve um grande deslocamento da população para a vida urbana, por conta das novas oportunidades. Todo esse processo, de deslocamento provocou uma inversão na constituição demográfica do país, visto que atualmente menos de 20% da população brasileira vive no campo, o que aconteceu no final do século passado quando esta mesma taxa era de pouco mais de 50% (IBGE, 2019).

Este deslocamento populacional pode ser justificado pelo aumento significativo no número de vagas disponíveis nas IES públicas e privadas. Com isso, o número de matrículas tem aumentado substancialmente; assim sendo, o número de oportunidades de formação universitária em curso superior continua atraindo pessoas de diversas classes sociais. De acordo com Brasil (2003), no ano de 2002, as IES ofereceram 1.846.269 vagas nos cursos de graduação. Já no ano de 2018, de acordo com Brasil (2018), o número de vagas oferecidas em cursos de graduação, presenciais e na modalidade de EAD, alcançou o patamar de 9.858.706.

Deste modo, verifica-se que nesse período houve um aumento de 433,97% no número de vagas disponíveis nas IES. Contrariamente, verifica-se que a mesma oferta de formação educacional não é disponibilizada para a população que deseja permanecer trabalhando no campo. De certa forma, as pessoas que residem nas cidades desfrutam de mais privilégios e opções de escolhas educacionais se comparadas à população da zona rural.

Nas regiões mais afastadas dos grandes centros populacionais, a população da zona rural e até mesmo as das pequenas cidades não desfrutam de privilégios quando se trata de acesso à educação. As pessoas que residem no campo têm dificuldade no deslocamento até as cidades para frequentarem um curso superior, adiando com isso o sonho de obterem um diploma universitário. No geral, as IES buscam se instalar, fisicamente, em locais em que a procura por cursos tende a ser alta, para evitar gastos e vagas ociosas. Verifica-se que, até mesmo as IES públicas, não exploram essas regiões para se instalarem, preferindo locais com maior número de pessoas residentes.

Em face desse desequilíbrio, o que se verifica mesmo nas grandes cidades, no interior e na zona rural, é uma quantidade enorme de jovens sem acesso à Educação Superior, e isto ocorre devido à necessidade de trabalhar ou pela falta de oportunidade de estudo em instituições públicas. De acordo com Brasil (2010), existe atualmente no Brasil uma defasagem de matrícula em IES, de pessoas que moram nas zonas rurais em relação àquelas que moram nas grandes cidades. Nesse caso, os cursos na modalidade de EAD surgem como alternativa para a obtenção de um título de curso superior.

De acordo com Costa e Pimentel (2009), as tentativas de instalação de cursos na modalidade de EAD, que tenha grande alcance, têm se apresentado inviável em alguns aspectos, sobretudo pelo fato do Brasil ser um país de dimensões extensas, além das regiões serem diferentes culturalmente.

O modelo de curso ideal que possa atender a complexa realidade do país tem gerado vários debates na sociedade, no Congresso Nacional e junto ao Poder Executivo, mas até o momento nenhuma proposta concreta foi apresentada. As tentativas de implantação de cursos de EAD no Brasil vêm de longa data e apresentam vários pontos de discussões quando se aprofunda na problematização de tal questão.

Dentre os problemas, destaca-se a elevada quantidade de pessoas, no Brasil, sem nenhuma oportunidade de estudo e que poderiam estar desfrutando de um processo mais produtivo em instituições de ensino superior. Outro problema grave é a

infraestrutura precária das escolas de Educação Básica, em que o aluno, de modo geral, não possui estímulo para a prática dos estudos, visto que o ambiente é desfavorável e, em alguns casos, os professores apresentam formação inadequada.

Desse modo, verifica-se que o Brasil precisa incluir, em seus programas que envolvem políticas públicas, a oferta de ensino de qualidade e gratuito para uma grande parte da população que é marginalizada, que vive em cidades pequenas do interior ou em regiões suburbanas. A maioria das Universidades Públicas está localizada em cidades e regiões mais desenvolvidas, e desse modo não oferecem o acesso à educação, de qualidade e gratuita, para pessoas que não possuem condições financeiras para se deslocarem até a sede da instituição. Esta situação gera reflexos na formação de professores, quando não possuem condições de se locomoverem em busca de formação continuada, tornando-se dependentes de cursos superiores de baixa qualidade, ou senão, pagos em instituições privadas.

A inexistência de oportunidades em se realizar cursos de formação continuada, e a dificuldade em conseguir estudar em alguma universidade pública são problemas relacionados a baixa qualificação dos professores, bem como as poucas expectativas de valorização do trabalho docente almejada por professores que se encontram em atividade (MOTA, 2009).

Esta discussão tem levado os pesquisadores a indicarem a EAD como a única alternativa capaz de incrementar a participação do poder público em prover educação superior para esta parcela da população. Inicialmente no Brasil, a EAD era ofertada exclusivamente pelas instituições públicas, mas a partir do ano de 2002 iniciou-se um processo de adesão maciça das instituições privadas, de forma que se tornou um modelo educacional extremamente competitivo no mercado educacional.

Mesmo com as IES públicas iniciando o processo de provimento da EAD antes das instituições privadas, não conseguiram manter um crescimento contínuo ao longo dos anos. Normalmente, o que se verifica são cursos sendo disponibilizados com pouca oferta de vagas e com baixa procura. Outro problema que tem influenciado no crescimento é a falta de investimento público. Nos últimos 30 anos, as IES públicas vêm amargando uma falta de investimento em estrutura que prejudica a busca por novos cursos e construção de uma estrutura para modalidade EAD. Neste caso, nota-se que são poucas IES públicas, se comparado as IES privadas, que têm investido nesta modalidade.

No ano de 2018, as IES tiveram um total de 6.394.244 alunos matriculados em cursos de graduação, sendo que 1.904.554 destas matrículas pertencem às instituições públicas, e 4.489.690 alunos se matricularam em instituições privadas. Desse modo, verifica-se que aproximadamente 70,21% dos alunos matriculados no ensino superior estão nas instituições privadas (BRASIL, 2018).

Com o objetivo de fornecer oportunidades de ensino de forma gratuita, as ações do poder público federal direcionaram-se em torno da ideia de criação da UAB, cujos projetos e objetivos foram alterados, quando no final de 2005 foi adotado um modelo de consenso no sentido de constituir as bases legais para a organização de consórcios públicos para a oferta de EAD; nesse mesmo período, iniciou-se um processo em torno da criação em definitivo da UAB.

De acordo com a CAPES (2018), a criação da UAB envolveu uma parceria entre o MEC, os estados e os municípios, cujo objetivo é oferecer formação e capacitação de profissionais da Educação Básica da rede pública, os quais em sua maioria não possuem acesso a educação superior e presencial.

A UAB iniciou-se com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino público, para populações que vivem em regiões de difícil acesso e em condições precárias, e que necessitam de qualificação para a prática do ensino, além de não possuir condições de financiar a formação numa instituição de ensino privado.

O sistema UAB foi criado pelo Decreto Nº 5.800, em 08 de junho de 2006, cujo objetivo, presente no artigo 1º, é desenvolver a modalidade em EAD com a finalidade de expandir e permitir a interiorização da oferta de cursos superiores no país. Esse decreto define o polo de apoio presencial da UAB que apresenta as funções de desenvolvimento das ações pedagógicas e administrativas do curso. 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 a 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 à distância.

VII- Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em TDIC (BRASIL, 2018d).

O Sistema UAB é composto por um sistema integrado de Instituições Públicas de Educação Superior que oferecem cursos de nível superior por meio do modelo de EAD, na qual todos os cursos oferecidos são fomentados pela SEED por meio de edital, e as instituições de ensino participam apresentando o projeto do curso desejado. Outra finalidade da UAB é apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior, respaldadas em TDIC (CAPES, 2018).

A UAB surgiu após a criação da SEED, pelo Ministério da Educação e Cultura, no dia 27 de maio de 1996, com a promulgação do Decreto nº 1.917, que além da UAB gerou outras ações, tais como, o Proinfo, TV Escola, Proformação, Pro-licenciatura entre outros. Nos primórdios de sua criação, a UAB ficou sob a responsabilidade da SEED, mas através da portaria nº 318 do MEC, de 02 de abril de 2009, sua alocação passou para a CAPES, na qual permanece até os dias atuais.

Com o propósito de estabelecer melhorias na educação, desde a educação básica até a superior e continuada, foi promulgado no dia 24 de abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo Congresso Nacional. Com a criação do PDE, algumas ações foram previstas para serem criadas, mas a principal foi a aprovação, por unanimidade, da Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007 que criou a nova CAPES nos moldes do que existe atualmente. Uma das funções importantes executadas pela CAPES foi a coordenação do alto padrão do Sistema Nacional de Pós-graduação (CAPES 2018); (COSTA e PIMENTEL, 2009).

Com o objetivo de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, tanto no modelo presencial quanto à distância, foram adicionadas ao organograma da CAPES duas novas diretorias:

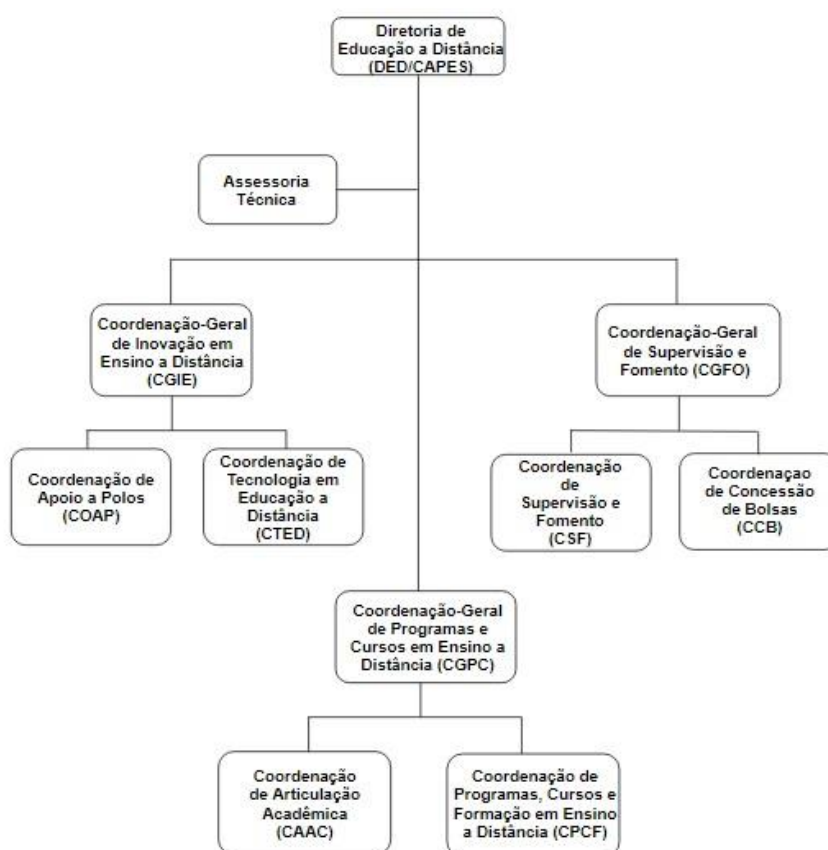
- Diretoria de Educação Básica (DEB).
- Diretoria de Educação a Distância (DED).

Com a criação destas diretorias, o sistema UAB passou a ser totalmente gerido pela CAPES, e a avaliação e regulamentação dos cursos, na modalidade à distância, passou a ser de responsabilidade exclusiva da SEED. Com a criação e instituição da DED na CAPES, foram criadas outras quatro coordenadorias: Coordenadoria Geral de

Fomento e Orçamento (CGFO), Coordenadoria Geral de Infraestrutura de Polos e Núcleos (CGIP), Coordenadoria Geral de Articulação Acadêmica (CGAC) e a Coordenadoria Geral de Política de Tecnologia da Informação (CGTI).

Estas coordenadorias passaram por uma inovação através do Decreto n.º 7.692, de 2 de março de 2012. Com a reorganização, houve o acréscimo das seguintes coordenadorias: Coordenação Geral de Programas e Cursos em Ensino a Distância (CGPC), Coordenação Geral de Supervisão e Fomento e Coordenação Geral de Inovação em Ensino a Distância (CGIE). A Figura 2, a seguir, mostra o organograma de como ficou a DED após as mudanças.

Figura 2- Organograma de Organização da Diretoria de Educação a Distância



Fonte: Elaborado pelo autor com base em CAPES (2018).

Com o objetivo de buscar novas melhorias, a SEED foi extinta pelo MEC, em janeiro de 2011, e suas atribuições foram repassadas para a Secretaria de Regulação e Supervisão (SERES).

De um modo geral, os cursos oferecidos pela rede UAB têm por objetivo contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, sendo disponibilizados para todas as pessoas que se interessarem em fazer, mas os professores que atuam na Educação Básica e formação inicial apresentam prioridades para vagas existentes. Em caso de vacância de vagas, os dirigentes, gestores e os trabalhadores da área da Educação Básica dos estados, municípios e Distrito Federal podem disputar uma oportunidade (BRASIL, 2006); (CAPES, 2018).

De acordo com a CAPES (2018), o sistema UAB conta atualmente com 109 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) que ofertam juntos algo em torno de 800 cursos em 771 polos diferentes, e contam com 200 mil alunos ativos. O projeto precursor da UAB foi instituído pelo MEC no ano de 2006, e teve como desafio criar um curso superior à distância para atender a um público específico na área de Administração Pública, em que estão envolvidas 26 IES públicas.

Os cursos de graduação criados e desenvolvidos pela CAPES/UAB não são regulares e funcionam de acordo com a demanda existente e com algumas regras para as ofertas que são disponibilizadas durante a publicação do edital. De acordo com Alonso (2010), a principal dificuldade dos cursos não serem regulares e a oferta ser por meio de edital, está relacionada ao fato da UAB exigir um número mínimo de vagas para aprovar uma IPES a ofertar o curso. Além disso, a abertura de turmas fica dependendo das demandas existentes na CAPES/UAB. O Quadro 1 apresenta as demandas para que um curso de graduação seja aprovado pela UAB e possa receber verbas no governo.

Quadro 1- Articulação de Cursos CAPES/UAB

| Mínimo de Vagas por Curso | Nível/tipo de curso | Área |
|---------------------------|---|--|
| 100 | Graduação com necessidade de ambiente acadêmico específico. | Ciências, Biologia, Química, Física, Artes Visuais ou Plásticas e Educação Física. |
| 125 | Graduação com necessidade de ambiente acadêmico específico. | Todas, exceto as que necessitam de ambiente específico. |
| | Formação ou Complementação Pedagógica | Todas |
| 150 | Especialização | Todas |
| | Aperfeiçoamento | |
| | Extensão | |

Fonte: Elaborado pelo autor com base CAPES (2018)

O ingresso nos cursos oferecidos pela UAB pode ocorrer através de duas formas: primeira, se desejar ingressar como aluno no sistema, o candidato pode optar pela demanda social; segunda, caso seja professor da Educação Básica o candidato entra pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), utilizando a Plataforma Freire.

Com relação às IPES que participam do consórcio UAB e que são as ofertantes de cursos superiores, são elas as responsáveis pelos projetos pedagógicos e operacionais da implementação e execução dos cursos ofertados. Além disso, são responsáveis pela emissão dos registros acadêmicos e dos certificados de conclusão dos alunos no término do curso. Vale ressaltar que os certificados de conclusão emitidos pelas instituições participantes da UAB são equivalentes aos dos cursos presenciais, ou seja, válido em todo o território nacional, e os alunos concluintes desfrutam dos mesmos direitos e deveres atribuídos aos alunos dos cursos presenciais.

Normalmente são nestas instituições, IPES, que se encontram a maior parte da equipe responsável em colocar os cursos em operação, tais como: coordenador adjunto, coordenador de cursos, coordenador de tutoria, professores responsáveis pelas disciplinas, tutores e coordenador de polo. As instituições contam também com o apoio logístico de profissionais, com formação técnica, para o funcionamento dos cursos, tais como os professores e tutores à distância (MOTA, 2009).

O coordenador adjunto é a pessoa responsável pela coordenação e apoio aos polos presenciais, bem como pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa dos cursos implantados no sistema UAB. O coordenador de curso é a pessoa responsável diretamente pelas atividades relacionadas à coordenação do curso implantado no sistema; além disso, é o profissional responsável pela implantação de projetos de pesquisas relacionados aos cursos. Já o coordenador de tutoria é a pessoa responsável por organizar as atividades dos tutores que atuam no curso, bem como no desenvolvimento de projetos de pesquisas relacionado aos cursos (VIEIRA, 2018).

O professor é responsável pelo desenvolvimento do material didático utilizado, sendo também o encarregado em organizar e ministrar as disciplinas. Este profissional orienta os alunos com o apoio dos tutores à distância que, por sua vez, acompanham e orientam os estudos utilizando as TDIC. O tutor à distância, assim como o tutor presencial, é de preferência um professor da ativa, ou aposentado, da rede pública de

ensino e que possua no mínimo graduação na área de atuação em que irá trabalhar. O tutor à distância presta seus serviços diretamente nas IPES mantendo contato constante com os professores que trabalham com conteúdos cognitivos. Por fim, o coordenador de polo é a pessoa responsável pela manutenção e coordenação do polo de apoio presencial (CAPES, 2018).

Com relação à remuneração dos profissionais que trabalham na UAB, tanto nos cursos quanto nos polos de apoio, é feita com bolsas de estudo e pesquisa que são concedidas pela CAPES/MEC e pagas pelo FNDE/MEC. Para exercerem suas atividades na UAB, os profissionais, tutores ou professores, devem possuir formação mínima em nível superior e também possuir tempo mínimo de experiência no magistério superior. Destaca-se que nos processos seletivos de professores para UAB, pelo fato desta ser composta por um sistema integrado de IES públicas, que envolvem os professores atuantes nestas instituições em sua grande maioria possuem doutorado, verifica-se que a UAB é composta em seu quadro de docentes por vários professores com título de doutorado (CAPES, 2018); (VIEIRA, 2018).

A oferta, disponibilização e manutenção da estrutura física e os polos de apoio presencial ficam a cargo dos estados e municípios que devem manter uma infraestrutura adequada para os alunos que irão ter acesso aos cursos. Estes espaços, polos presenciais, são os locais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades acadêmicas, pedagógicas e administrativas relacionadas ao sistema UAB, ou seja, são espaços em que o aluno tem acesso aos materiais da biblioteca, laboratórios acadêmicos e orientadores de conteúdo (MOTA, 2009).

Conclui-se que o projeto de criação e implantação do sistema UAB no Brasil representa mais do que um programa governamental; na realidade, trata-se de um programa nacional, uma vez que proporciona o acesso à educação superior para todos, com qualidade e democracia, e com um desafio permanente de criação de um projeto nacional que seja sustentável e inclusivo.

2.6.4 Polo de Apoio Presencial de uma UAB

O polo presencial é considerado como o braço operacional das IES numa dada cidade, ou senão o local mais próximo onde o aluno reside (MOTA, 2009). De acordo

com Marcusso (2009), os polos de apoio presencial auxiliam na criação de uma atmosfera favorável à permanência do aluno nos cursos de EAD.

Na realidade, são eles que auxiliam na criação do vínculo do aluno com a universidade, constituindo um centro de integração e desenvolvimento de atividades e, porque não, um local de criação e geração de empregos. Nesse sentido, os polos devem atender tanto as necessidades das IES públicas quanto as necessidades dos alunos, permitindo que todos os estudantes tenham acesso aos meios mais modernos de comunicação e transmissão (MOTA, 2009).

Para Balzzan (2012), os polos de apoio presencial da UAB devem apresentar o mínimo de infraestrutura para que possa permitir a prática do ensino e da aprendizagem. Desse modo, é essencial que um polo contemple as seguintes características: uma localização de fácil acesso e que seja atendida por um sistema de transporte eficiente; espaços físicos adequados para as necessidades dos variados cursos que fazem uso do mesmo ambiente; mobiliários e dispositivos de telecomunicações, conexão com a internet e outras tecnologias modernas e úteis ao desenvolvimento do curso, prioritariamente, uma biblioteca que tenha referências compatíveis com as disciplinas cursadas; e por fim, recursos humanos capacitados, para gerir o polo e oferecer atendimento de qualidade para os alunos.

Nesses polos, destaca-se a presença do tutor presencial que normalmente são pessoas residentes na mesma região, sendo este o responsável em auxiliar os alunos com relação às dificuldades que venham ocorrer durante a resolução de atividades, e estimular o uso de bibliotecas e dos laboratórios existentes.

A montagem da estrutura de funcionamento de um polo apresenta um custo alto ao mantenedor do sistema, sobretudo quando surge a necessidade de montagem de laboratórios pedagógicos de Química, Física, Biologia, Informática e outros similares. Outra dificuldade encontrada relaciona-se às questões de conexão e qualidade da internet disponibilizada, quantidade de máquinas e equipamentos. Em alguns polos presenciais percebe-se um esforço para atender aos requisitos mínimos de funcionamento, mas existem municípios atendidos que, devido à localização, fica difícil o atendimento com as devidas qualidades.

Existem vários municípios que sequer são atendidos por internet banda larga no Brasil e existem grandes áreas geográficas que ainda não possuem atendimento adequado de energia elétrica. Nesse sentido, segundo Mill (2012), se a proposta

pedagógica de funcionamento de um curso na modalidade EAD se basear na disponibilização de materiais didáticos somente no formato virtual, os cursos que serão oferecidos e atendidos pelos polos, terão perdas em se tratando de qualidade.

2.6.5 Críticas à Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A criação e a instalação do sistema UAB sempre representaram um desafio grande para todos os envolvidos, especialmente para o MEC que sempre acreditou ser a UAB a solução para a disseminação de conhecimento para uma parte da população mais isolada.

Um dos grandes desafios do MEC foi o de articular as IPES para ofertar cursos superiores por meio da EAD, para estabelecer um trabalho colaborativo entre as três instâncias - a federal, estadual e municipal - e assim buscar formas de financiamento do sistema com verbas públicas para manutenção das IPES. E a tentar envolver toda a comunidade universitária para oferecer cursos com espaços e tempos diferentes dos cursos da modalidade convencional, no sentido de reestruturar a forma de trabalho promovendo mudanças de mentalidade sobre o que é ensinar e aprender.

Enquanto isso, nos estados e municípios o desafio é o de buscar alternativas de manutenção de uma infraestrutura presencial para atendimento das demandas criadas pelas diversas instituições de ensino. No plano geral, o grande desafio está em superar as dificuldades decorrentes da aprendizagem de trabalho colaborativo (MILL, 2012).

A política de implementação da UAB no Brasil passa por sérios problemas relativos a cortes de orçamento desde o ano de 2015. Desta data até os dias atuais, o sistema UAB teve uma retenção de 70% no custeio e cortes consideráveis no número de bolsas fornecidas. Em época de eleição, a educação se torna a política pública principal a ser oferecida. Não raro, os políticos citam o ensino como a grande meta a ser alcançada, e responsável pelo tão sonhado avanço do país. Mesmo sendo usada como forma de angariar votos e passando por vários problemas financeiros e de recursos humanos, o MEC informa que a UAB tem superado várias expectativas em regiões que possuem um número considerável de pessoas que desejam obter acesso ao ensino superior.

De acordo com Maia (2007), o sistema UAB possui vários desafios que precisam ser enfrentados. A autora delinea que os desafios para a implantação da

UAB passam desde a articulação das estruturas acadêmicas, administrativas e curriculares, até a preparação dos docentes para a consolidação do sistema.

O que se tem verificado é que a UAB precisa superar os desafios e críticas que são impostas ao sistema educacional, que atualmente é utilizado na modalidade de EAD. Alguns autores tais como Arruda (2015), Sobrinho (2003) e Nunes (2017) tecem críticas ao sistema UAB, baseados no artigo 43º da LDB/1996, o qual apresenta as finalidades do ensino superior no Brasil. O artigo 43º da LDB/1996 diz o seguinte:

I - A estimulação a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - A formação de 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 a comunidade e estabelecer com uma relação de reciprocidade;

VII - Promover a extensão, aberta a participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Deste modo, o que se pode afirmar é que a educação superior deve apresentar, obrigatoriamente, as finalidades básicas de ensino, pesquisa e extensão, isso em vista das universidades de um modo geral. De acordo com Nunes (2017, p.79), é no ensino que o indivíduo desenvolve a capacidade de pesquisar, conseguindo assim a autonomia para se desenvolver melhor no mundo; e na extensão ele desenvolve a possibilidade do ensino, e a pesquisa para se comprometerem socialmente com o desenvolvimento econômico.

Como em toda universidade, normalmente, são oferecidos para a comunidade atividades de pesquisa e extensão, mas verifica-se que o modelo apresentado pela UAB não se enquadra neste processo. Para Severino (2007), têm surgido no Brasil, nos

últimos anos, instituições totalmente desprovidas das condições mínimas necessárias para a prática de pesquisa. Segundo o autor referido: “Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa. Mas ela tem ainda uma dimensão social: a perspectiva da extensão” (SEVERINO, 2007, p.26).

Nunes (2017) advoga que a UAB não profissionaliza o aluno, não forma e nem transmite adequadamente os conhecimentos existentes; o que faz, é limitar a repassagem de forma fragmentada.

De acordo com Brasil (2018d), é possível uma instituição de ensino superior oferecer apenas o ensino, estando a UAB neste grupo. Contrário a esta afirmativa, Santana (2007) afirma que o papel das instituições de ensino superior é oferecer para os alunos o ensino a pesquisa e a extensão.

O mesmo autor defende que a instituição oferecendo apenas o ensino, é ou pode ser considerada uma instituição de baixa qualidade em relação àquelas que continuam oferecendo as três opções. Relacionado a esta situação, Severino (2009), se posiciona: “Quando a formação universitária se limita ao ensino como mero repasse de informações ou conhecimentos está colocando o saber a serviço apenas do fazer” (SEVERINO, 2009, p.262).

Com relação à posição anterior, Sobrinho (2003) e Nunes (2017) destacam-se que a EAD necessita sim de mudanças em seus processos formativos com a inserção da modalidade em outros níveis de ensino. Nesse caso, os alunos chegam ao ensino superior com experiência na utilização dos recursos disponíveis na EAD, e isso possibilita melhor capacidade de aprendizado.

Em se tratando da UAB, pode-se dizer que embora seja denominada como universidade, configura-se como um programa educacional diferenciado e pouco provável como uma instituição de ensino. A UAB deveria ter sido concebida como um projeto educacional, mas para Segenreich (2009), ela foi concebida como uma política pública agressiva, cujos principais objetivos são um aumento quantitativo do número de vagas e a formação em massa na rede pública. Para a continuidade do programa devem ser adotados aspectos qualitativos referentes ao que é ensinado e como é ensinado, para que possa produzir um profissional em qualidade e quantidade suficiente em vista do exercício da carreira no mercado de trabalho.

Outro problema enfrentado pela UAB é a evasão escolar. Este é um dos problemas considerados de maior preocupação entre os gestores escolares de cursos na

modalidade de EAD. Esta inquietação tem gerado muitas discussões e debates sobre o problema. Vários motivos e estratégias diversas têm sido apresentados para amenizar esta situação, e várias destas estratégias, utilizados para evitar a evasão escolar na UAB, são estratégias advindas da educação presencial, pois às vezes são métodos equivocados que precisam ser repensados (NUNES, 2017).

O que se nota é que alguns cursos na modalidade de EAD têm utilizado a estratégia de aplicação de estudos, pesquisa de campo, sem utilização das TDIC em larga escala. Esta atividade tem afugentado os alunos da EAD, visto que estes buscam a modalidade por não possuírem tempo disponível para se dedicar em atividades presenciais.

Dentre estas estratégias, há o erro dos gestores presumirem que o simples fato dos alunos terem acesso constante aos dispositivos tecnológicos pode influenciar na diminuição da evasão. Segundo Vieira (2018), os métodos de produção de materiais para a UAB influenciam diretamente na taxa de evasão, pois muitas vezes estes materiais não apresentam conteúdos que satisfaçam as necessidades dos alunos. A mesma autora comenta que uma metodologia equivocada na UAB, e que afeta a educação presencial, é a falta de uma formação continuada dos professores para o exercício da profissão.

2.6.6 A Expansão da Modalidade EAD por Regiões do Brasil

Nos últimos anos, a EAD tem experimentado um crescimento significativo quanto ao número de matrículas dos cursos de graduação. A expectativa das IES é que, diante de um terreno altamente fértil e que foi moldado por novas regulamentações do setor, a crise econômica e as regras que foram realizadas ultimamente nos sistemas de financiamento público estudantil, a EAD possa sair do patamar de matrículas atuais e alcançar valores significativos em faculdades e universidades.

De acordo com Giolo (2008), a expectativa é que num período de pouco mais de 10 anos o número de matrículas nas IES, em EAD, possa igualar e até mesmo ultrapassar os números das IES de ensino presencial.

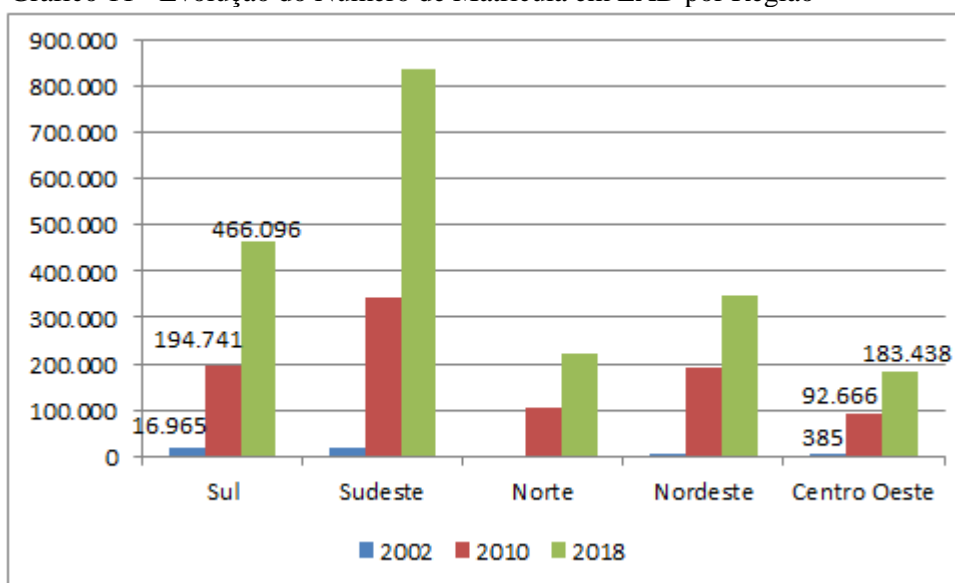
Todas as possibilidades de crescimento do número de matrículas somente puderam ser efetivas a partir da LDB/96, na qual as políticas educacionais passaram a ser estruturadas de forma a objetivar a expansão da educação, pelo aumento de ofertas

no número de cursos superiores e com o objetivo de alcançar e promover uma justa inclusão social. Os programas governamentais, de inclusão social, que possuíam o objetivo de criação de novos cursos dentro de seus aparatos legais, objetivavam a democratização, a expansão e a interiorização de ofertas de ensino superior, público, gratuito e de qualidade para o país (ARAÚJO et. al., 2015).

Diante deste cenário, foi a partir do ano 2000 que os cursos na modalidade da EAD passaram a ser oferecidos de forma oficial pelas instituições públicas de ensino superior, cursos estes que eram oferecidos na graduação, pós-graduação e extensão. A oferta de cursos na modalidade de EAD teve uma expansão centrada nas IES localizadas nas regiões sul e sudeste do país.

A partir do ano de 2002, com a entrada das IES privadas no provimento de conteúdos na modalidade de EAD, observa-se que houve um crescimento acentuado em quase todas as regiões do Brasil. O Gráfico 11, a seguir, apresenta uma pequena amostra do crescimento do número de matrículas, nos cursos em EAD, no período de 2002 a 2018 por região.

Gráfico 11 - Evolução do Número de Matrícula em EAD por Região



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁴³

Verifica-se no Gráfico 11, que desde 2002 o número de matrículas nas IES vem aumentando de forma significativa em todas as regiões do Brasil, com destaques para as

⁴³ Este gráfico foi gerado baseado nas Sinopses da Educação Superior divulgadas nos anos de 2002, 2010 e 2018.

regiões sul e sudeste, que dentro do período mencionado mais do que dobraram o número de matrículas nos cursos na modalidade da EAD. De acordo com o último Censo da Educação Superior, divulgado pelo INEP em setembro de 2019, foram realizadas 2.056.511 matrículas nos cursos de graduação na modalidade de EAD no ano de 2018, e no ano de 2017 o número de matrículas na mesma modalidade foi de 1.756.982, ou seja, um aumento de 17,04% num período de apenas 2 anos.

Verifica-se que, deste total, apenas 8,4% deste número de matrículas se encontram em IES públicas. Com relação à distribuição de matrículas nas IES públicas e privadas na modalidade de EAD, por região, estão assim distribuídas: Região Norte 10,78%, Nordeste 16,94%, Sudeste 40,61%, Sul 22,66% e o Centro Oeste 8,91%.

Pelos dados apresentados, certifica-se que existe uma concentração da oferta de ensino na modalidade da EAD nas regiões Sul e Sudeste do país. De acordo com informações presentes em Brasil (2018), 60% das IES destas regiões que fornecem cursos de EAD estão no mercado há mais de 20 anos.

Outro fato é que somente as instituições localizadas na região Sudeste detêm aproximadamente um terço de todas as matrículas da modalidade de EAD no contexto nacional; além disso, esta região domina o acesso ao ensino superior. Destaca-se que, reunidas, as regiões Sul e Sudeste, mais desenvolvidas, concentram cerca de 65% das instituições brasileiras.

O Censo revelou uma grande discrepância entre o número de matrículas, nos cursos de EAD, nas redes públicas em relação à rede privada em todas as regiões do país. Na região Norte, verifica-se que apenas 0,36% das matrículas foram realizadas na rede pública, no Nordeste 2,41%, no Sudeste 4,27%, Sul 0,92% e no Centro Oeste 0,42%. Constatou-se que, mesmo tendo experimentado um crescimento no número de matrículas na modalidade de EAD, a proporção existente nas IES públicas é pequena se comparada ao ensino privado.

A Tabela 1 expressa o número de matrículas na modalidade de EAD, nas IES públicas e privadas, distribuídas por região (BRASIL, 2018).

Tabela 1 - Número de Matrícula na EAD nas IES Públicas por Região

| | Públicas | Privadas |
|--------------|----------|----------|
| Norte | 7.442 | 214.435 |
| Nordeste | 49.714 | 298.863 |
| Sudeste | 87.996 | 747.293 |
| Sul | 19.089 | 447.007 |
| Centro Oeste | 8.686 | 174.752 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)

Pelos dados apresentados na Tabela 1, verifica-se que o número de matrículas em cursos nas IES públicas, na modalidade de EAD, é pequeno, e tem experimentado crescimento pouco significativo. Por outro lado, nas IES privadas, a cada ano o número de matrículas, na modalidade da EAD, tem aumentado de forma relevante.

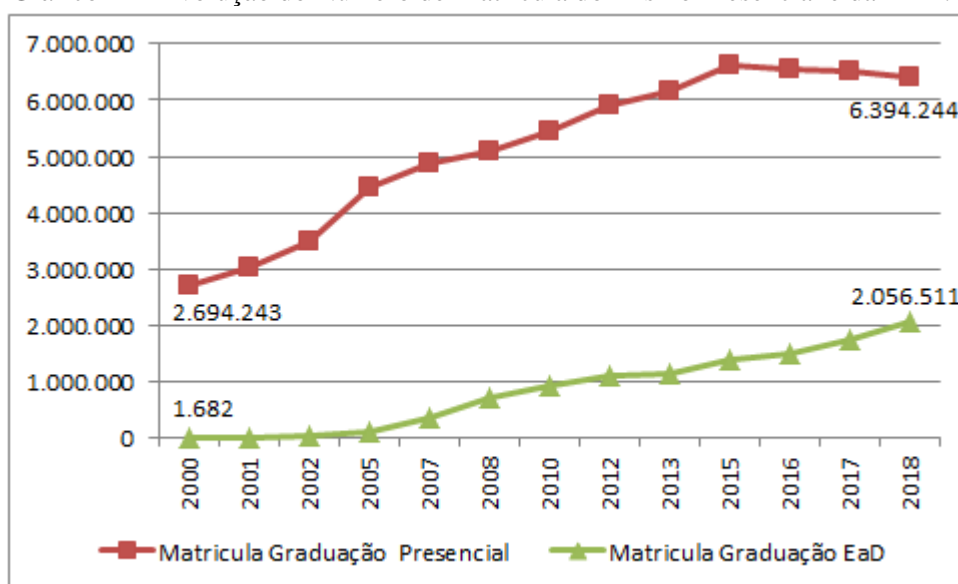
Destaca-se que um dos motivos pelo qual a EAD, nas IES públicas, apresenta um número de matrícula relativamente baixo é devido ao fato de que as vagas são disponibilizadas por demandas, por região e de acordo com recursos liberados. Com a transferência de operacionalização do Sistema UAB para a CAPES, por meio da Portaria 318 de 02 de Abril de 2009 publicada pelo MEC, a CAPES ficou responsável pelo pagamento dos profissionais que trabalham no programa, e como os recursos são escassos para manter os polos, a disponibilização de vagas normalmente é reduzida (COSTA; PIMENTEL, 2009).

2.6.7 A Educação a Distância em Números

Dados do Brasil (2018), publicados no segundo semestre de 2019, explicitam que mais de 24,33% das matrículas efetuadas no ensino superior foram realizadas em cursos na modalidade à distância, na qual foram realizadas a quantidade de 2.056.511 matrículas em 2018. Vale ressaltar que no ano de 2000, o percentual de matrículas da modalidade em EAD era de apenas 0,19%.

O Gráfico 12, a seguir, apresenta a evolução do número de matrículas no ensino presencial e na EAD, nas IES públicas e privadas nos últimos anos.

Gráfico 12 - Evolução do Número de Matrícula do Ensino Presencial e da EAD.



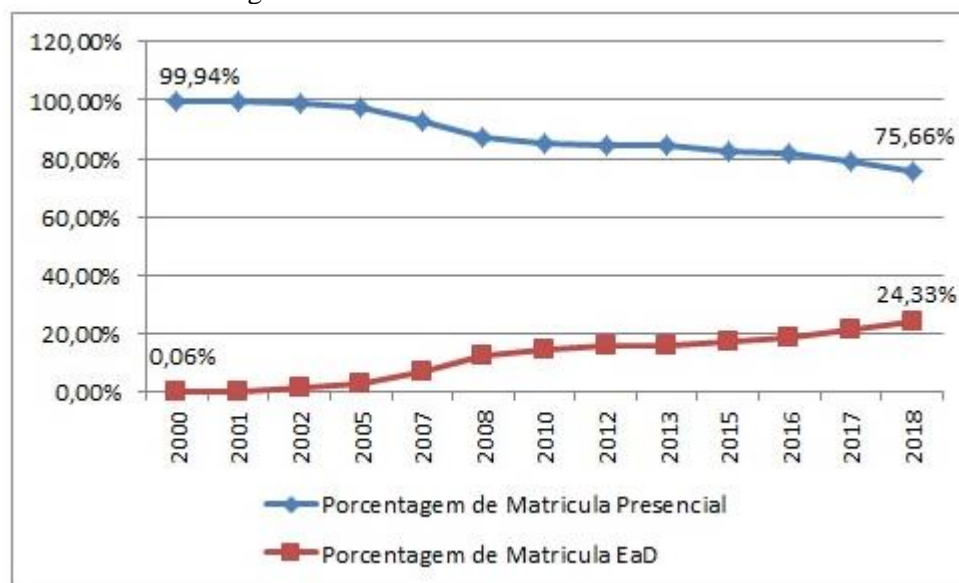
Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁴⁴

Constata-se no Gráfico 12 que enquanto no ensino presencial, no período de 2000 a 2018, houve um crescimento de aproximadamente 137,3% no número de matrículas, na modalidade de EAD, no mesmo período, o crescimento foi de 122,1%.

Os números apresentados pelo Gráfico 12 podem induzir o leitor a realizar uma análise incorreta sobre o crescimento no número de matrículas nas IES nas modalidades presenciais e à distância. Neste sentido, o Gráfico 13, a seguir, apresenta a taxa de crescimento do número de matrículas de cada uma das modalidades, analisando a porcentagem de matrícula em relação ao número total de alunos matriculados.

⁴⁴ Este gráfico foi elaborado baseado nas Sinopses Estatística da Educação Superior no período que vai de 2000 a 2018, nas IES públicas e privadas.

Gráfico 13 - Porcentagem de Matrículas no Ensino Presencial e na Modalidade EAD



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018).⁴⁵

Ao realizar um comparativo entre os dados apresentados pelos Gráficos 12 e 13, nota-se que mesmo tendo um crescimento progressivo quanto ao número de matrículas no período de 2000 até 2018, mostrado pelo Gráfico 12, a educação superior na modalidade presencial vem experimentando uma queda considerável quanto ao número de matrículas, se comparado, estatisticamente, com a modalidade de EAD, conforme pode ser visto no Gráfico 13.

Contrariamente, verifica-se no mesmo período, que a modalidade EAD vem apresentando um crescimento progressivo, estatisticamente, se comparado à modalidade presencial. O gráfico explicita que foi a partir de 2002 que o crescimento da modalidade da EAD iniciou um processo contínuo e acentuado de crescimento até os dias atuais.

Nota-se que o número de matrícula na modalidade EAD saltou de 0,19% no ano de 2000 para 24,33% no ano de 2018, o que faz acreditar num futuro bastante promissor com relação ao crescimento desta modalidade nos próximos anos. Neste período, observa-se que o crescimento do número de matrículas nos cursos na modalidade de EAD foi de 99,74%.

A Tabela 2 mostra a variação do número de matrículas durante o período de 2000 até 2018 para cursos na modalidade de EAD e presencial:

⁴⁵ Gráfico elaborado com a utilização das Sinopses da Educação Superior de 2000 até 2018 utilizando a porcentagem de matrículas realizadas, nas instituições públicas e privadas.

Tabela 2- Número de Matrículas nas IES na Modalidade Presencial e EAD

| Ano | Total de Matrículas | Modalidade Presencial | Porcentagem de Matrícula | Modalidade EAD | Porcentagem de Matrícula |
|------|---------------------|-----------------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| 2000 | 2.695.925 | 2.694.243 | 99,94 | 1.682 | 0,06 |
| 2001 | 3.036.113 | 3.030.754 | 99,82 | 5.359 | 0,18 |
| 2002 | 3.520.627 | 3.479.913 | 98,84 | 40.714 | 1,15 |
| 2005 | 4.567.798 | 4.453.156 | 97,5 | 114.642 | 2,5 |
| 2007 | 5.250.147 | 4.880.381 | 92,94 | 369.766 | 7,04 |
| 2008 | 5.808.017 | 5.080.056 | 87,46 | 727.961 | 12,53 |
| 2010 | 6.379.299 | 5.449.120 | 85,42 | 930.179 | 14,58 |
| 2012 | 7.037.688 | 5.923.838 | 84,17 | 1.113.850 | 15,82 |
| 2013 | 7.305.977 | 6.152.405 | 84,21 | 1.153.572 | 15,79 |
| 2015 | 8.027.297 | 6.633.545 | 82,63 | 1.393.752 | 17,37 |
| 2016 | 8.048.701 | 6.554.283 | 81,43 | 1.494.418 | 18,57 |
| 2017 | 8.286.663 | 6.529.681 | 78,8 | 1.756.982 | 21,2 |
| 2018 | 8.450.755 | 6.394.244 | 75,66 | 2.056.511 | 24,33 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)

Pelos dados apresentados pela Tabela 2, percebe-se que o número total de matrículas tem apresentado um crescimento contínuo ao longo dos anos; no entanto, na modalidade presencial, este valor vem experimentando uma diminuição acentuada desde o ano de 2000. Contrariamente, verifica-se que o número de matrículas na modalidade da EAD vem sofrendo uma variação significativa a cada ano.

Outros dados importantes, fornecidos pelo MEC/INEP, expressam que no Censo de 2018 participaram um total de 2.537 IES, sendo que, deste total, 904 IES estão nas capitais e 1633 estão distribuídas pelo interior do país. Outros dados importantes se referem a que apenas 7,84% das IES são universidades, outros 9,06% são constituídos por Centro Universitários, 81,51% por Faculdades e 1,57% são constituídos pelos Institutos Federais de Educação e pelos CEFET. Destas instituições é relevante destacar informações com relação à categoria administrativa, quando pode-se verificar que 11,8% são representadas por IES públicas, e 88,21% são formadas por instituições privadas.

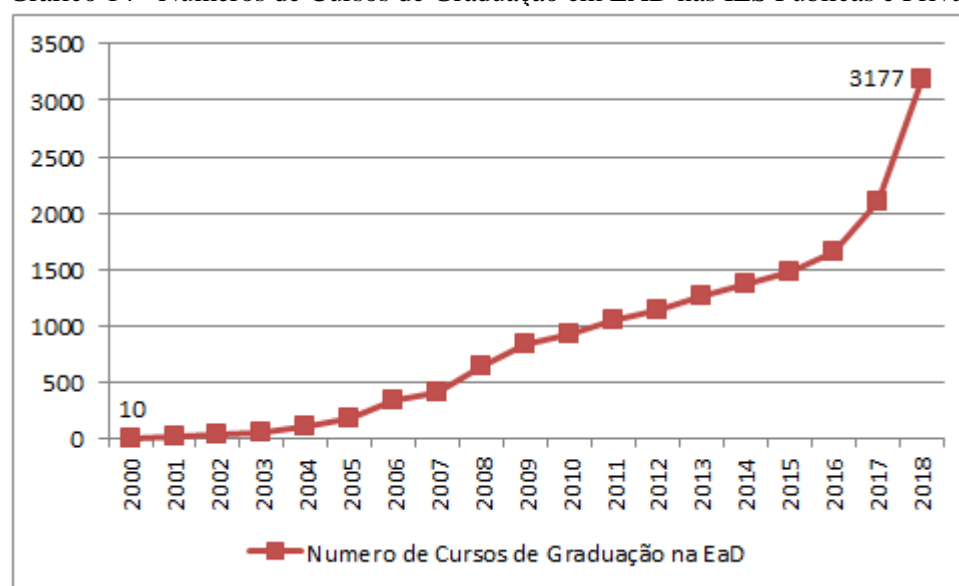
No ensino superior, a maior parte das instituições, com relação à categoria administrativa, são privadas, e na maioria delas ainda prevalece a oferta de ensino presencial. De acordo com Mota (2009), por um longo período de tempo, a EAD não

experimentou crescimento no número de matrículas na educação superior, fato justificado pelos índices elevadíssimos de crescimento do ensino presencial, mesmo nas instituições privadas.

Este fato não justificava a presença da EAD enquanto oferta direta para cursos de graduação. Segundo Giolo (2008), a EAD somente passou a ser prioridade para a iniciativa privada, a partir do momento em que a educação presencial passou a experimentar desgaste no crescimento, causada pela baixa demanda de alunos em busca de formação superior.

O Gráfico 14, a seguir, mostra o crescimento do número de cursos de graduação em EAD ao longo das duas últimas décadas. Nota-se que de 10 cursos de graduação existentes no ano de 2000, a EAD saltou para 3.177 cursos no ano de 2018, um crescimento de 31,6%.

Gráfico 14 - Números de Cursos de Graduação em EAD nas IES Públicas e Privadas



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁴⁶

Verifica-se pelo Gráfico 14 que a quantidade de cursos criados nas IES na modalidade de EAD, ao longo dos anos, está acima da demanda de alunos existentes, visto que atualmente os cursos na modalidade de EAD vêm experimentando uma baixa procura em muitos dos cursos oferecidos, reflexo causado pela crise no setor educacional. Algumas IES têm apresentado crescimento acima do esperado na modalidade de EAD, mas o Brasil possui IES públicas e privadas, isoladas que

⁴⁶ Gráfico gerado através dos resultados emitidos pelas Sinopses Estatísticas da Educação Superior de 2000 até 2018.

oferecem cursos na modalidade da EAD que vem sofrendo amargamente o reflexo da falta de matrícula.

Este resultado mostra um crescimento acentuado na criação de cursos de graduação, na modalidade da EAD, nos últimos anos, no Brasil. Segundo Bielschowsky (2018), este aumento faz com que muitos alunos frequentem cursos mal avaliados pelo ENADE. O mesmo autor cita que muitas IES não possuem o mesmo critério na criação de seus cursos na EAD, pois um mesmo curso na modalidade presencial apresenta resultado no ENADE, superior ao alcançado pelos cursos na modalidade de EAD.

O que se tem notado ultimamente, no Brasil, são IES criando cursos sem nenhum tipo de estrutura, de forma a repor matrículas perdidas na modalidade presencial. Nesse sentido, surgem cursos em EAD sem estrutura e capacidade de oferecer suporte mínimo para os discentes no desenvolvimento de suas atividades (GIOLO, 2008).

O crescimento desordenado no número de cursos na modalidade da EAD apresenta relação com a impossibilidade ou desinteresse em realizar investimento e expansão na educação pública e presencial. Nos últimos anos, o governo federal fez pouco para o crescimento da modalidade presencial.

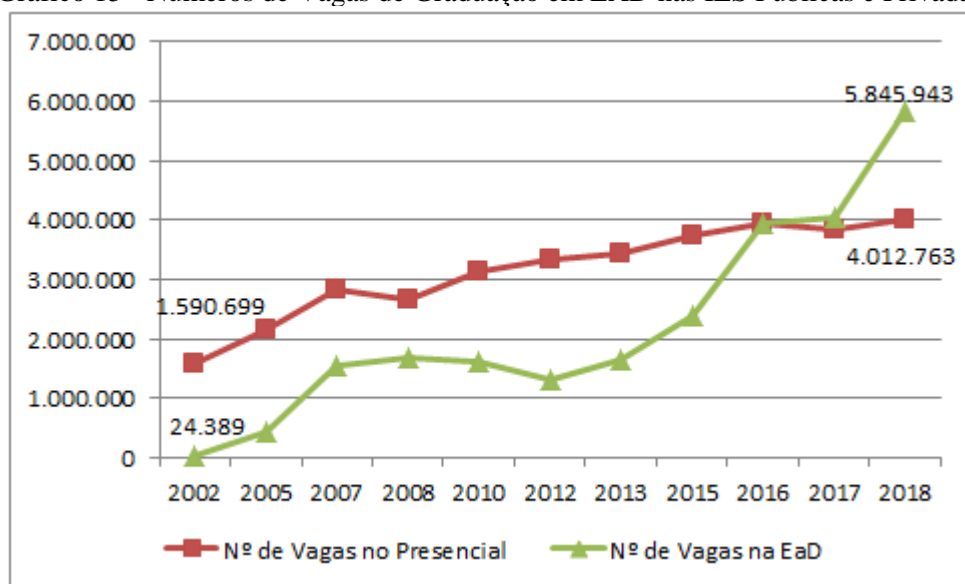
Este fato fez com que os rumos da EAD fossem alterados, passando de uma modalidade de ensino que era vista apenas com capacidade de ampliar o raio de atuação, para um modelo concorrente no mercado, que apresenta relativamente baixos custos e uma possibilidade de crescimento altamente viável pelo interior do país. Em determinadas regiões, a EAD se tornou uma ameaça para a sobrevivência de cursos presenciais, visto que pode disponibilizar, para os alunos, mais flexibilidade nas atividades escolares e com baixos custos de manutenção.

A EAD foi prioridade das instituições públicas, seguindo-se o espírito da LDB/1996, até o ano de 2001; mas, a partir 2002 a iniciativa privada teve o credenciamento para a oferta de cursos na modalidade EAD. Com a entrada da iniciativa privada no provimento de cursos à distância, o número de instituições credenciadas aumentou de forma progressiva num curto espaço de tempo. Nesse sentido, o número de vagas oferecidas também sofreu um aumento na mesma proporção (COSTA; PIMENTEL, 2009).

Com o conseqüente aumento do número de cursos, verificado ao longo dos últimos anos para a modalidade de EAD, houve naturalmente um aumento desproporcional do número de vagas oferecidas.

O Gráfico 15, a seguir, mostra a evolução da oferta do número de vagas na EAD, nas IES públicas e privadas em comparação com o ensino presencial, a partir do instante em que a iniciativa privada começou a oferecer cursos na modalidade de EAD, ou seja, no ano de 2002.

Gráfico 15 - Números de Vagas de Graduação em EAD nas IES Públicas e Privadas



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁴⁷

Analisando o Gráfico 15, verifica-se que de 2002 até o ano de 2018 os cursos na modalidade da EAD tiveram um aumento acentuado no número de vagas oferecidas, de aproximadamente 23,8%. Enquanto isso, a educação na modalidade presencial experimentou um crescimento do número de vagas, no mesmo período, de aproximadamente 152,2 %.

O crescimento desordenado do número de vagas, nos cursos na modalidade de EAD, impactou de forma bastante acentuada na qualidade dos conteúdos oferecidos. Deste modo, o ensino na modalidade presencial passou a enfrentar uma disputa acirrada e injusta por alunos. Verifica-se que vários alunos têm buscado cursos na modalidade de EAD pensando, de forma errônea, ser fácil a conclusão e obtenção de um diploma.

⁴⁷ Gráfico elaborado com base nos dados existentes nas Sinopses da Educação Superior no período de 2002 a 2018.

O aumento do número de vagas na modalidade de EAD tem contribuído de forma significativa no crescimento de matrículas e, conseqüentemente, no índice de envolvimento no ensino superior. De acordo com Bielschowsky (2018), o aumento do número de vagas e, conseqüentemente, do número de matrículas cria um grande potencial de transformação social mostrando a importância que a EAD assume no país. Ao mesmo tempo, o autor realiza questionamentos, tal como se apenas o crescimento no número de vagas e matrículas é o suficiente, pois a oferta só é benéfica se apresentar qualidade.

2.6.8 Qualidade na Educação Superior a Distância no Brasil

De acordo com Nunes (2017), a qualidade é um termo subjetivo e depende da forma de avaliação e de percepção de cada indivíduo. Dizer que um produto ou serviço possui ou não qualidade pode ser influenciado por fatores externos como o contexto, os critérios profissionais de quem realiza avaliações, bem como em relação ao objeto que é avaliado e, por fim, objetivos que pretendem alcançar.

Ultimamente, muito se tem discutido sobre qualidade na educação de ensino superior. O interesse e a preocupação com a qualidade, na educação, surgiram basicamente na década de 1960, nos países industrializados, nos quais seus governantes utilizavam as avaliações internas para analisar os investimentos realizados e resultados obtidos nas empresas. De acordo com Nunes (2017), isto se tornou uma prática, e passou a ser cobrada como uma exigência, por parte da sociedade, para ser aplicado na educação. O mesmo autor cita que a qualidade na educação passou a ser uma exigência social, e uma cobrança crescente da sociedade.

Outro fator que influenciou e até hoje é preponderante nos processos de avaliação de qualidade, nos cursos de ensino superior, são as exigências impostas pela sociedade por um ensino diferenciado e altamente inclusivo. Sobrinho (2003) comenta que, na década de 1990, a qualidade se tornou uma exigência social, e isso mostrava a preocupação e a cobrança constante da sociedade com relação a este atributo no campo educacional.

O conceito de qualidade na educação superior vem evoluindo com o passar dos anos. Na década de 1960 e 1970, com a democratização da educação, causada pela grande utilização de dispositivos audiovisuais, o termo qualidade era centrado

puramente em aspectos quantitativos. Nesta mesma época, qualidade na educação, supunha mais alunos, professores e recursos em sala de aula.

Sabe-se que nos dias atuais o termo qualidade está bem diferenciado, quando as inquietudes estão centradas em critérios, tais como de avaliação, *standard* de qualidade, indicadores, ranking etc. Estas inquietudes estão ocorrendo devido às novas tendências mundiais existentes, quando se fala em qualidade no sistema educacional, e tem como consequência, as necessidades de comparações de resultados entre regiões diferentes para buscarem valores a serem analisados (NUNES, 2017).

Em se tratando de EAD, durante um bom período de tempo, o rendimento acadêmico foi o único parâmetro utilizado para realizar a medição da qualidade no ensino. No entanto, a partir do ano de 2000, uma variedade de requisitos e diretrizes foi definida por entidades profissionais, associações e, sobretudo, por instituições de ensino, como parâmetros na avaliação da qualidade em cursos de EAD.

Pode-se dizer que este acontecimento ocorreu devido às tendências das instituições de ensino internacionais em avaliar o sistema educacional buscando melhorias constantes na qualidade. No Brasil, após o Decreto 5.773/2006 ficou definido que o estado deve regular, avaliar e supervisionar a qualidade da educação superior. Neste sentido, o MEC criou um documento com Referenciais de Qualidade para serem considerados no instante da criação de cursos na EAD (BRASIL, 2007).

Os Referenciais de Qualidade, em EAD, foram produzidos a partir da LDB 9.394/96. É a partir destes Referenciais que se tornou possível ter uma visão detalhada dos objetivos educacionais desejados pelo governo federal com relação à EAD. A primeira versão dos Referenciais de Qualidade para EAD foi criada e publicada no ano de 2003.

No entanto, devido a vários outros atos normativos e legais gerados, referentes ao crescimento da oferta de vagas na modalidade em EAD, tais como as mudanças na sociedade no contexto tecnológico e o investimento do governo na expansão do ensino superior, surgiu a necessidade de produzir um novo documento que definisse os Referenciais de Qualidade, e que acabou sendo criado e publicado no ano de 2007 (CARVALHO, 2014).

Muito embora não tenham regulamentação numa lei específica, estes Referenciais servem para orientar e auxiliar as instituições de ensino, bem como o poder

público nos processos de regulamentação, supervisão, avaliação e análises de projetos de cursos na modalidade EAD (BRASIL, 2007).

Os Referenciais de Qualidade que são utilizados para a EAD são compostos por itens fundamentais que devem ser considerados no momento da implantação de um curso à distância. O primeiro item apresentado é a Concepção de Educação e Currículo no Processo de Ensino e Aprendizagem, quando informa que o projeto político pedagógico deve conter claramente sua opção epistemológica de educação, currículo, ensino, aprendizagem, o perfil do estudante que se deseja formar e como vai se desenvolver os processos de produção de materiais.

O segundo item é o Sistema de Comunicação que é o responsável direto pela popularização e democratização da EAD no Brasil e no mundo. Estes sistemas devem estar apoiados numa filosofia de aprendizagem que proporcione ao aluno uma completa interação com o processo de ensino-aprendizagem e com possibilidades de construção do conhecimento (BRASIL, 2007).

Para o terceiro item é apresentado o Material Didático que deve ser desenvolvido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico. É recomendável que a instituição desenvolva seus materiais para uso na EAD, buscando integrar os variados tipos de mídias, buscando sempre a perspectiva da construção do conhecimento.

O quarto item é a Avaliação de Qualidade Contínua e Abrangente, não menos importante, pois os cursos na modalidade em EAD apresentam um caráter diferenciado e vários desafios que são enfrentados e acompanhados através de avaliação, seja ela, sistemática, contínua e abrangente. Na EAD, o modelo de avaliação da aprendizagem dos alunos deve levar em consideração o ritmo de estudos dos mesmos e, na medida do possível, auxiliá-los a desenvolver sua capacidade de aprendizagem (BRASIL, 2007).

O quinto item a ser tratado é a Equipe Multidisciplinar, responsável pelas funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos à distância. Em tais cursos, os professores, tutores e técnicos administrativos devem estar em constante qualificação, pois são essenciais no processo de oferta de cursos com qualidade.

O sexto item diz respeito à Infraestrutura de apoio, que deve ser proporcional ao número de estudantes em atividades. Os recursos materiais são fundamentais para permitir que alunos e professores possam aumentar o grau de eficiência na execução das

atividades. Como infraestrutura de apoio, podem ser citadas as Coordenações acadêmico-operacionais, os Polos de Apoio, bibliotecas e laboratórios (BRASIL, 2007).

Para o sétimo item é apresentado o Compromisso dos Gestores, fundamental no processo de oferecimento de cursos à distância, visto que neste caso requer alto investimento em tecnologia, produção de materiais didáticos e implantação de polos. Todos estes fatores requerem tempo e alto investimento. Nesse caso, o compromisso dos gestores é fundamental para se alcançar sucesso na sequência de um curso à distância.

Por fim, o último e oitavo item, e também não menos importante, é a Sustentabilidade Financeira. A sustentabilidade para a implantação de cursos na modalidade EAD é de extrema importância, visto que são requeridos altos investimentos na implantação; além disso, estes devem ser cuidadosamente planejados para evitar que o curso tenha que ser interrompido por má gestão, prejudicando assim a instituição e sobretudo os alunos regularmente matriculados (BRASIL, 2007).

De acordo com Nunes (2017), os cursos de EAD são complexos e necessitam de uma abordagem sistêmica. Neste sentido, os Referenciais de Qualidade explicitam que, na modalidade EAD, devem compreender categorias que envolvam aspectos de ordem Pedagógica, Recursos Humanos e Infraestrutura. Neste caso, todos os itens, supracitados, devem ser totalmente inseridos no Projeto Político e Pedagógico dos cursos.

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, considerado como marco regulatório da EAD, em seu artigo nº 19 se refere ao termo qualidade. Neste caso, e considerando os processos de regulação e de supervisão do MEC orientados por este decreto, surge a necessidade de revisão do documento que cita os Referenciais de Qualidade para a EAD a partir de uma realidade inovadora, inclusiva, transparente e sistêmica (TARCIA, 2016).

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL NO BRASIL E DA EAD NO TRIANGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA

Este capítulo tem como objetivo descrever as principais características relacionadas ao crescimento e à expansão da modalidade de EAD no Brasil e, particularmente, nas IES públicas da região do TM/AP, do estado de Minas Gerais. Certamente, estará presente também a modalidade presencial em relação às IES, uma vez que elas definem pelas suas diferenças e aproximações.

Com relação às IES do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba são apresentadas algumas características de criação destas IES bem como o modo de funcionamento atual. Para focar o objeto de estudo desta investigação, serão apresentados, os conceitos da criação e manutenção dos cursos de Licenciatura na Modalidade de EAD, desde o momento em que as IES iniciaram a implantação destes cursos.

Os cursos de Licenciatura, na modalidade de EAD, normalmente apresentam algumas características, que frequentemente não estão presentes, na mesma proporção, nos cursos na modalidade presencial. A disponibilização de vagas, o alto número de matrículas, a alta taxa de evasão e o baixo número de concluintes são os principais problemas que as IES têm enfrentado com relação aos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD. Neste caso, este capítulo apresenta a descrição dos cursos de Licenciatura das IES nacionais e os mesmos números apresentados pelas IES localizadas no TM/AP.

Esta análise se faz necessária para verificar a evolução que vem experimentando os cursos de formação de professores, nas IES públicas com sede ou polos na região do TM/AP, visto que ainda não existe uma produção científica que trate deste assunto.

Com relação à organização acadêmica, o MEC classifica as IES no Brasil em dois tipos: o primeiro tipo se constitui das instituições universitárias, que possuem como função o ensino, a pesquisa e a extensão. Estas instituições são divididas em universidades, universidades especializadas⁴⁸ e centros universitários.

⁴⁸ São IES, públicas ou privadas, que atuam numa área de conhecimento específica ou de formação profissional, devendo oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar.

O segundo tipo de organização se realiza pelas IES não universitárias que são compreendidas pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e Centros de Educação Tecnológica (CET)⁴⁹, faculdades integradas, faculdades isoladas e Institutos Superiores de Educação (ISE). Estas instituições não possuem autonomia própria para aprovação de novos cursos e criação de vagas, neste caso essa função fica a cargo do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2019).

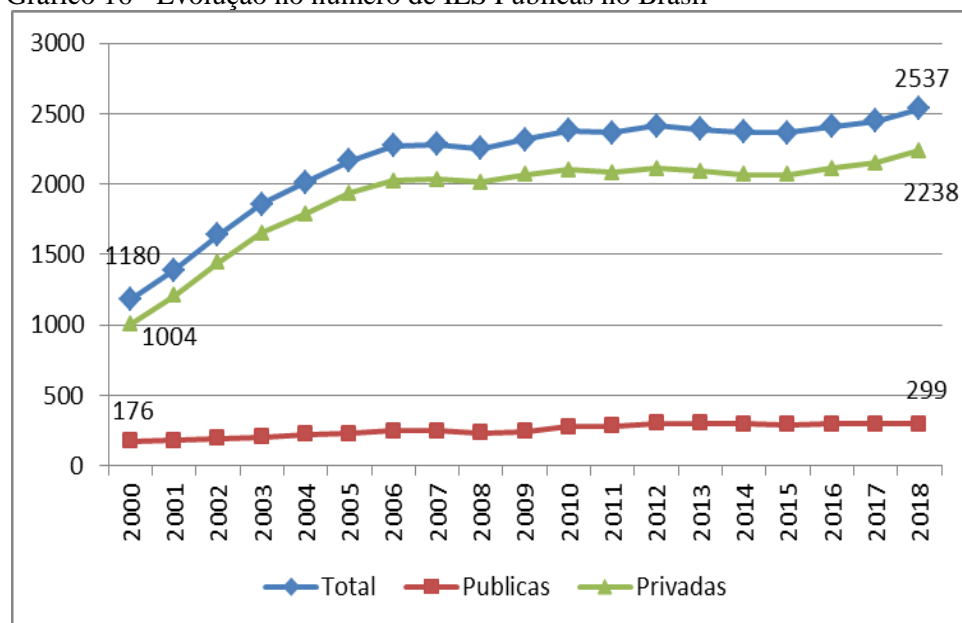
3.1 Evolução do Número de IES Públicas entre 2001-2018

De acordo com o Censo da Educação Superior, divulgado pelo MEC/INEP em 2001, (Brasil, 2001), as IES públicas e privadas apresentaram diferenças marcantes entre elas. Foi advogado que as instituições públicas possuíam no ano de 2000 aproximadamente 28,78% das matrículas, enquanto cabia ao setor privado 71,22% das matrículas distribuídas em todos os cursos existentes. O Censo de 2001 também mostrou que o Brasil possuía 1391 IES, sendo que deste total havia 156 universidades, 66 centros universitários, 99 faculdades integradas, 1036 faculdades, escolas ou institutos e 34 Centros de Educação Tecnológica (BRASIL, 2001). O Gráfico 16, a seguir, apresenta a variação no número de instituições públicas no Brasil a partir do ano 2000.

-

⁴⁹ São IES, públicas ou privadas, pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica. Além do ensino superior, podem ministrar o ensino técnico, em nível médio.

Gráfico 16 - Evolução no número de IES Públicas no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁵⁰.

No ano de 2018, estes números sofreram uma alteração bastante significativa, pois o país passou a 2537 IES, sendo que apenas 11,8% destas IES são públicas. A partir do Gráfico 16 é possível verificar que as IES públicas sofreram um aumento pequeno ao longo dos últimos 18 anos. Contrariamente verifica-se que, a partir do ano 2000, o Brasil sofreu um processo acelerado de privatização do ensino superior.

Com relação ao perfil das instituições, de acordo com a sua organização acadêmica, o Censo da Educação Superior publicado em 2001 mostra que o modelo institucional dominante e acentuado no Brasil era o de faculdades com 81,5% das instituições; no ano de 2018 eram representadas por 81,6% das IES existentes. Entre estas instituições existe um predomínio das IES particulares, com aproximadamente 93%.

3.2 Evolução do Número de Matrículas nos cursos de Graduação Presencial

De fato, as políticas públicas e, especialmente a interiorização da educação superior de forma desorganizada e desproporcional, levou ao surgimento de um crescimento acentuado no número de IES pelo país, ocasionando da mesma forma um grande aumento no número de vagas disponíveis em cursos de graduação no interior e

⁵⁰ Para gerar o referido gráfico foram utilizados os dados das Sinopses da Educação Superior, publicadas pelo MEC/INEP no período de 2000 a 2018.

nas capitais. Contemporaneamente, o que se nota pelos dados apresentados pelo Censo da Educação Superior, no período de 2001 a 2018: o número de matrículas nos cursos superiores mais do que duplicou, sendo um destes fatores o aumento acentuado do número de IES pelo interior e pela capital do país, crescimento este que em muitas das localidades não justifica o investimento.

Pelos dados emitidos pelas Sinopses da Educação Superior de 2001 a 2018, verifica-se que nas IES públicas o número de matrículas somente duplicou no ano de 2017, quando foi atingido o total de mais de 1,8 milhões de alunos matriculados. Enquanto isso nas IES privadas, o número de matrículas duplicou no ano de 2011.

Deste modo, nota-se que enquanto na rede pública de ensino foram necessários 16 anos para duplicar o número de matrículas, nas IES privada foram necessários apenas 10 anos para ocorrer o mesmo fenômeno. Outro fato importante a ser observado é que a quantidade de alunos que estudavam nas IES públicas no ano de 2018 era menor do que a quantidade de alunos matriculados nas IES privadas no ano de 2001.

A Tabela 3 mostra o crescimento do número de matrículas, de 2001 a 2018, nas IES públicas e privadas de educação superior em âmbito nacional, nas IES na modalidade presencial.

Tabela 3 - Matrículas em Graduação Presencial nas IES Públicas e Privadas

| Ano | Total | Públicas | | | | | | | | Privadas | |
|------|-----------|-----------|------|-----------|------|----------|------|-----------|------|-----------|------|
| | | Total | % | Federal | % | Estadual | % | Municipal | % | Total | % |
| 2001 | 3.030.754 | 939.225 | 30,9 | 502.960 | 53,5 | 357.015 | 38,0 | 79.250 | 8,4 | 2.091.529 | 69,0 |
| 2002 | 3.479.913 | 1051.655 | 30,2 | 531.634 | 50,5 | 415.569 | 39,5 | 104.452 | 9,9 | 2.428.258 | 69,7 |
| 2005 | 4.453.156 | 1.192.189 | 26,7 | 579.587 | 48,6 | 477.349 | 40,0 | 135.253 | 11,3 | 3.260.967 | 73,2 |
| 2006 | 4.676.646 | 1.209.304 | 25,8 | 589.821 | 48,7 | 481.756 | 39,8 | 137.727 | 11,3 | 3.467.342 | 74,1 |
| 2009 | 5.115.896 | 1.351.168 | 26,4 | 752.847 | 55,7 | 480.145 | 35,5 | 118.176 | 8,7 | 3.764.728 | 73,5 |
| 2010 | 5.449.120 | 1.461.696 | 26,8 | 833.934 | 57,0 | 524.698 | 35,8 | 103.064 | 7,0 | 3.987.424 | 73,1 |
| 2011 | 5.746.762 | 1.595.391 | 27,7 | 927.086 | 58,1 | 548.202 | 34,3 | 120.103 | 7,5 | 4.151.371 | 72,2 |
| 2013 | 6.152.405 | 1.777.974 | 28,8 | 1.045.507 | 58,8 | 557.588 | 31,3 | 174.879 | 9,8 | 4.374.431 | 71,1 |
| 2014 | 6.456.171 | 1.821.629 | 28,0 | 1.083.586 | 59,4 | 576.668 | 31,6 | 161.375 | 8,8 | 4.664.542 | 71,9 |
| 2016 | 6.554.283 | 1.867.477 | 28,4 | 1.175.650 | 62,9 | 577.967 | 30,5 | 113.860 | 6,0 | 4.686.806 | 71,5 |
| 2017 | 6.529.681 | 1.879.784 | 28,7 | 1.204.956 | 64,1 | 579.615 | 30,8 | 95.213 | 5,0 | 4.649.897 | 71,2 |
| 2018 | 6.394.244 | 1.904.554 | 29,7 | 1.231.909 | 64,6 | 582.905 | 30,6 | 89.740 | 4,71 | 4.489.690 | 70,2 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁵¹

Ao Analisar os dados da Tabela 3, verifica-se que existe uma distribuição desigual de matrículas nas IES públicas em relação às instituições privadas. Comparando-se o número de matrículas realizadas no período de 2001 até 2018, verifica-se que, nos cursos de graduação da rede pública de ensino, houve um

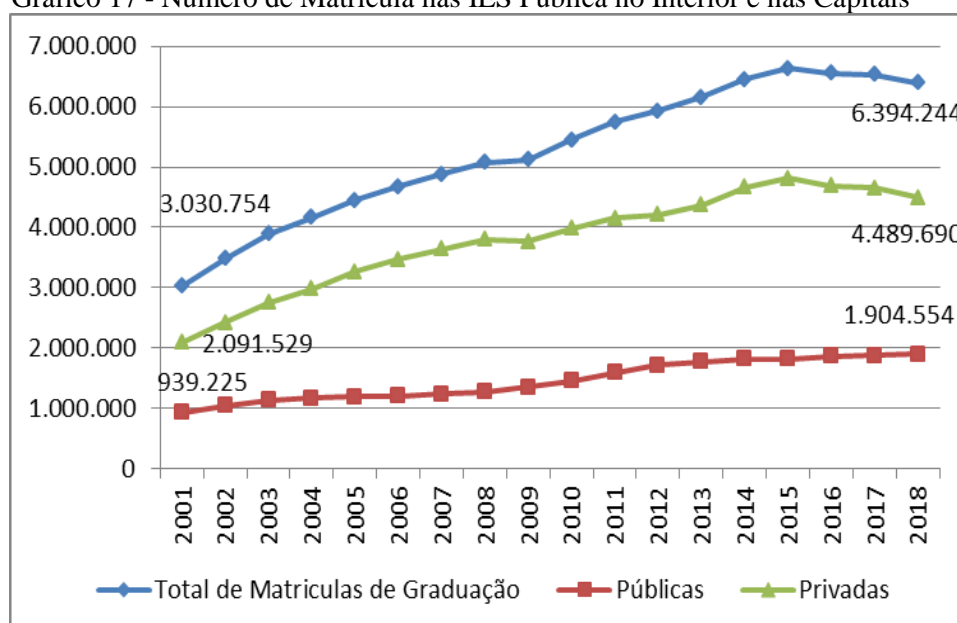
⁵¹ Para gerar a referida tabela foram utilizados os dados das Sinopses da Educação Superior, publicados pelo MEC/INEP no período de 2000 a 2018

crescimento de 102,77%. Dentro do mesmo período de tempo, os cursos de graduação presencial, da rede privada de ensino, experimentaram um crescimento de 114,6%.

Uma das consequências desta tendência acentuada de crescimento do número de matrículas é o fato de que as IES particulares passaram a ser responsáveis por uma parcela grande na oferta de educação superior no Brasil.

Verifica-se, pela Tabela 3, que em 2001 as IES privadas respondiam por 69% das matrículas e em 2018 este valor atingiu 70,21% aproximadamente, sendo que em 2006 houve um pico que alcançou aproximadamente 74% das matrículas. O Gráfico 17, a seguir, apresenta a evolução do número de matrículas nos cursos de graduação presencial ao longo dos últimos anos nas IES públicas e privadas no Brasil.

Gráfico 17 - Número de Matrícula nas IES Pública no Interior e nas Capitais



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁵²

Ao analisar os dados apresentados pelo Gráfico 17, verifica-se que o número de matrículas nos cursos de graduação, na modalidade presencial nas IES públicas e privadas do ano 2001 até 2015, sofreu um aumento bastante acentuado, vindo a cair futuramente. No entanto, nota-se que nas IES públicas houve um crescimento pequeno até o ano de 2013 e, em seguida, manteve-se praticamente constante. Nas IES privadas o crescimento se manteve praticamente igual ao crescimento apresentado pelo número total de matrículas. Conclui-se que, com base no Gráfico 17, o crescimento apresentado

⁵² Para gerar o referido gráfico foram utilizados os dados das Sinopses da Educação Superior, publicadas pelo MEC/INEP no período de 2001 a 2018.

nos últimos anos quanto ao número de matrículas, nos cursos de Graduação, tem uma ligação direta com o aumento do número de IES.

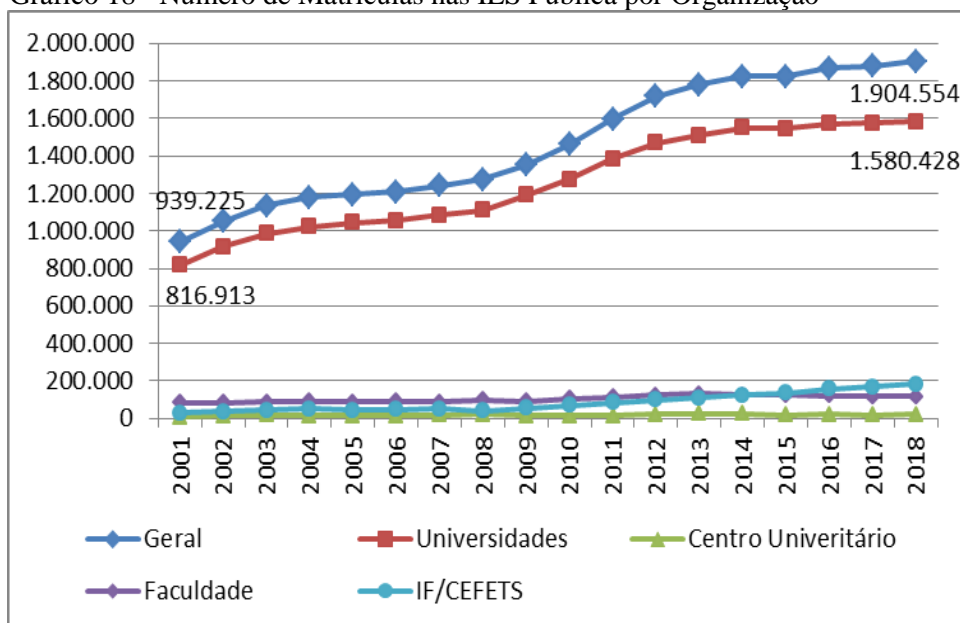
3.3 Evolução do Número de Matrícula e IES Públicas no Interior e nas Capitais

O crescimento do número de matrículas nas IES públicas no Brasil teve uma variação acentuada graças aos projetos de expansão criados pelo governo federal. Tal expansão tem uma ligação direta com os programas sociais, com a interiorização das IES e, sobretudo, com as políticas de financiamento estudantil como o Programa Universidade para Todos e o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior. Por sua vez, o crescimento das IES privadas é relevante, pois marcou o processo de interiorização das universidades e permitiu o acesso à educação superior de pessoas que viviam afastadas das grandes cidades e capitais.

O governo federal é responsável por uma grande fatia na oferta de educação superior no Brasil. Segundo os dados divulgados por Brasil (2019), a rede pública de educação superior possuía, no ano de 2018, aproximadamente 24,5% das matrículas nos cursos de modalidade presencial e de EAD. Os estados respondiam por 7,8% e os municípios por 1,08% das matrículas realizadas. Se for comparado com o ano de 2001, verifica-se que a participação da União na educação teve um crescimento bastante significativo.

A quantidade de Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Federais sofreu um aumento significativo pelo interior do país. Conseqüentemente, o número de matrículas aumentou dentro da mesma proporção. O Gráfico 18, a seguir, apresenta a evolução no número de matrículas em cursos de graduação presenciais por organização acadêmica na rede pública de ensino.

Gráfico 18 - Número de Matrículas nas IES Pública por Organização



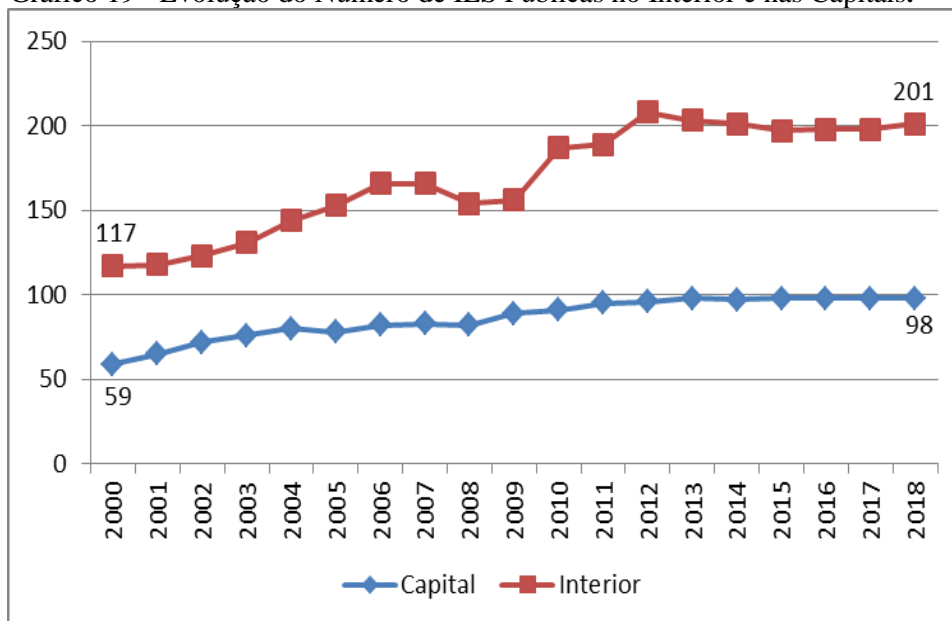
Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁵³

Observa-se, pelo Gráfico 18, um crescimento acentuado no número de matrículas que são realizadas nas universidades pelo país. Contrariamente, nota-se que o número de matrículas existentes nas outras organizações é pequeno se comparado às universidades.

Outro fato que tem contribuído para o baixo crescimento do número de matrículas, nas IFES no interior do país, é a existência de uma distribuição desigual destas instituições em relação às capitais. Enquanto nas 27 capitais e no Distrito Federal o país possuía, no ano 2018, 98 IES públicas, em todo o interior do país existiam 201 destas instituições, uma quantidade pequena se comparado com a extensão do país. O Gráfico 19 mostra o crescimento no número de IFES nas capitais e no interior do país de 2000 a 2018.

⁵³ Para gerar o referido gráfico foram utilizados os dados das Sinopses da Educação Superior publicados pelo MEC/INEP no período de 2001 a 2018

Gráfico 19 - Evolução do Número de IES Públicas no Interior e nas Capitais.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁵⁴

O crescimento das IFES tem-se apresentado pouco acentuado no interior do país, muito embora os últimos governos federais tenham priorizado uma interiorização de forma rápida. Mesmo assim, o que se pode notar é que a quantidade de IES é inferior em relação às necessidades existentes. O Gráfico 19 evidencia que, desde 2013, o número de IES, tanto no interior quanto nas capitais, se mantém praticamente constante.

3.4 A Expansão do Número de Matrículas nos Cursos de Graduação Presencial nas IES por Unidade da Federação

O Censo da Educação Superior de 2018, (BRASIL, 2018), mostrou que houve, desde 2001, um crescimento acentuado no número de matrículas nas IES, na modalidade presencial, de aproximadamente 110,97%. Quando se analisa a quantidade de matrículas nos cursos de graduação por região geográfica, percebe-se que houve crescimento nas regiões Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste nos últimos três anos. Contrariamente, na região Sudeste verifica-se que o número de matrículas sofreu uma leve redução neste mesmo período. A Tabela 4 mostra a distribuição e a participação percentual de matrículas em cursos superiores de graduação presencial nas regiões geográficas de 2001 e 2018.

⁵⁴ Para gerar o referido gráfico foram utilizados os dados das Sinopses da Educação Superior, publicadas pelo MEC/INEP no período de 2000 a 2018.

Tabela 4 - Matrículas em Graduação Presencial, Públicos e Privados, por Região

| Matrículas dos Cursos Presenciais de Graduação | | | | | | |
|---|-------------|----------|--------------------|-------------|----------|--------------------|
| Região Geográfica | 2001 | % | % População | 2018 | % | % População |
| Brasil | 3.030.754 | 100 | 100 | 6.394.244 | 100 | 100 |
| Norte | 141.892 | 4,7 | 5,8 | 469.762 | 7,3 | 8,7 |
| Nordeste | 460.315 | 15,2 | 28,7 | 1.451.032 | 22,6 | 27,2 |
| Sudeste | 1.566.610 | 51,7 | 43,4 | 2.919.864 | 45,6 | 42 |
| Sul | 601.588 | 19,8 | 15 | 962.813 | 15,05 | 14,3 |
| Centro Oeste | 260.349 | 8,6 | 7,1 | 590.773 | 9,2 | 7,7 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁵⁵

Conforme apresentado pela Tabela 4, o número de matrículas no período analisado sofreu um crescimento bastante acentuado, mas verifica-se que o número de alunos matriculados nas IES está distante da proporção da população em todas as regiões. Verifica-se que a disponibilidade de opções para o acesso à educação superior é bastante heterogênea entre as regiões do Brasil.

A região Sudeste, por ser a mais populosa e a mais desenvolvida do país, é aquela que apresenta o maior número de IES, conseqüentemente apresenta o maior número de matrículas. Com quase três milhões de matrículas em cursos de graduação presenciais no ano de 2018, a região experimentou uma diminuição de 2,77% de matrículas, se comparado ao ano de 2017. Este fato reflete a alta taxa de desistência que as IES vêm experimentando nos últimos anos.

Enquanto isso, a região Sul que possui uma população de aproximadamente 30 milhões de habitantes apresentou no ano de 2018 mais de 960 mil matrículas em cursos de graduação nas IES. Este número representa uma queda de aproximadamente 3,5% no número de matrículas se for comparado com o ano de 2017 (BRASIL, 2018).

A região Centro-Oeste realizou no ano de 2018 aproximadamente 590 mil matrículas em cursos de graduação, na modalidade presencial, nas IES. Esta região faz parte daquelas que experimentaram uma pequena diminuição na quantidade de matrículas nos últimos três anos. No ano de 2016, houve 606.523 matrículas enquanto que, em 2018, houve 590.773. Nesse caso, verifica-se que a diminuição experimentada, neste período, ficou em 2,59%, o que representa um valor pequeno mesmo sabendo que o número de IES permaneceu constante.

⁵⁵ Para gerar a referida tabela foram utilizados os dados das Sinopses da Educação Superior publicados pelo MEC/INEP no período de 2001 a 2018.

Outra região que obteve aumento no número de matrículas no último censo é a região Nordeste. Sendo esta a região com o maior número de estados da federação e aquela que apresenta um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), nota-se que o crescimento experimentado no número de matrículas ficou abaixo do esperado. Se considerar as matrículas nos cursos presenciais, esta região teve aproximadamente 1,4 milhão de matrículas realizadas no ano de 2018, uma quantidade baixa se comparada à porcentagem populacional da região (BRASIL, 2018).

Por fim, destaca-se a região Norte que possui o menor número de matrículas, se comparado a todas as outras regiões. No censo de 2018, a região apresentou pouco mais de 469 mil matrículas realizadas nas IES em cursos presenciais, uma diminuição de aproximadamente 0,83% se comparado com o mesmo valor do ano de 2017. Em se tratando de ensino presencial, a quantidade de matrículas nesta região permaneceu praticamente estável, mesmo com o número de IES passando de 165, no ano de 2017, para 173 no ano de 2018 (BRASIL, 2018).

3.5 A Expansão do Número de Matrículas nos Cursos de Graduação na Modalidade da EAD nas IES Públicas

Os cursos de graduação na modalidade de EAD têm mantido um crescimento acentuado nos últimos anos. Dados emitidos pelo Censo da Educação Superior apresentados pelas Sinopses Estatísticas da Educação Superior mostram que no ano de 2001 foram registradas 5.359 matrículas nos cursos de graduação na modalidade de EAD. Enquanto isso, no ano de 2018, foram registradas 2.056.511 matrículas nesses cursos. Verifica-se que, nesse período, tais cursos experimentaram um crescimento acentuado de aproximadamente 38.274% (BRASIL, 2018).

Tais dados quantitativos evidenciam que a evolução de novas matrículas ocorridas nas duas últimas décadas, apresentam poucas informações relevantes em EAD, tais como: a infraestrutura existente nos polos, qualidade dos cursos ofertados, bem como a formação e atuação dos docentes.

Além dos dados supracitados, vale ressaltar que o crescimento do número de matrículas foi mais acentuado nas IES Federais e Estaduais, enquanto que as IES municipais têm apresentado crescimento tímido. A Tabela 5, a seguir, apresenta os

dados de crescimento experimentado pela modalidade de EAD, nos cursos de graduação das IES públicas nos últimos 18 anos.

Tabela 5 - Matrículas em Graduação nas IES Públicas Modalidade da EAD

| Ano | Total | Públicas | | | | | | | |
|------|-----------|----------|------|---------|------|----------|------|-----------|------|
| | | Total | % | Federal | % | Estadual | % | Municipal | % |
| 2001 | 5.359 | 5.359 | 100 | 1.837 | 34,2 | 3.522 | 65,7 | - | - |
| 2002 | 40.714 | 34.322 | 84,3 | 14.873 | 36,5 | 19.449 | 47,7 | - | - |
| 2003 | 49.911 | 40.373 | 80,8 | 17.701 | 35,4 | 23.272 | 46,6 | - | - |
| 2004 | 59.611 | 36.955 | 61,9 | 18.121 | 30,4 | 18.834 | 31,6 | - | - |
| 2005 | 114.642 | 38.185 | 33,3 | 13.503 | 11,7 | 24.682 | 21,5 | - | - |
| 2006 | 207.206 | 38.804 | 18,7 | 17.734 | 8,5 | 21.070 | 10,1 | - | - |
| 2007 | 329.513 | 40.253 | 12,2 | 25.570 | 7,7 | 14.683 | 4,4 | - | - |
| 2008 | 727.961 | 80.772 | 11 | 59.760 | 8,2 | 21.012 | 2,8 | - | - |
| 2009 | 838.125 | 172.696 | 20,6 | 86.550 | 10,3 | 86.059 | 10,2 | 87 | 0,01 |
| 2010 | 930.179 | 119.512 | 12,8 | 104.722 | 11,2 | 14.790 | 1,59 | 221 | 0,02 |
| 2011 | 992.927 | 177.924 | 17,9 | 105.850 | 10,6 | 71.152 | 7,16 | 922 | 0,09 |
| 2012 | 1.113.850 | 181.624 | 16,3 | 102.211 | 9,1 | 64.778 | 5,8 | 14.635 | 1,3 |
| 2013 | 1.153.572 | 154.553 | 13,4 | 92.344 | 8 | 46.929 | 4 | 15.280 | 1,3 |
| 2014 | 1.341.842 | 139.373 | 10,3 | 96.482 | 7,2 | 39.181 | 2,9 | 3.710 | 0,2 |
| 2015 | 1.393.752 | 128.393 | 9,2 | 81.463 | 5,8 | 43.988 | 3,1 | 2.942 | 0,2 |
| 2016 | 1.494.418 | 122.601 | 8,2 | 73.674 | 4,9 | 45.479 | 3 | 3.448 | 0,2 |
| 2017 | 1.756.982 | 165.572 | 9,4 | 101.395 | 5,7 | 62.250 | 3,5 | 1.927 | 0,1 |
| 2018 | 2.056.511 | 172.927 | 8,4 | 93.075 | 4,52 | 77.949 | 3,7 | 1.903 | 0,09 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁵⁶

Verifica-se que as IES Federais foram aquelas que, ao longo do período de 18 anos, apresentaram o maior número de matrículas. Observa-se que, no ano de 2001, as referidas IES apresentavam 5.359 alunos matriculados, e no ano de 2018 havia 172.927 matrículas, ou seja, um crescimento de 3.126,85% em menos de duas décadas.

As IES Estaduais apresentaram um crescimento menor se comparado às IES Federais, mas bastante acentuado. Nota-se que IES estaduais no ano de 2001 registravam 3.522 alunos matriculados, e no ano de 2018 havia 77.949 matrículas, um crescimento de 2.113,2%. Por fim, as IES municipais que possuem um crescimento baixo, visto que somente no ano de 2009 o MEC/INEP passou a divulgar os dados destas IES. Nesse caso, nota-se que em 2009 estas instituições possuíam 87 alunos matriculados e, no ano de 2018, havia 1.903. Dessa forma, observa-se que as IES estaduais experimentaram um crescimento de 2.087% dentro de um período de apenas nove anos.

⁵⁶ Para gerar o referido gráfico foram utilizados os dados das Sinopses da Educação Superior, publicadas pelo MEC/INEP no período de 2001 a 2018.

Conclui-se que os programas para a democratização da educação no país trouxeram um aumento tanto no número de vagas quanto no de matrículas e, nesse caso, a EAD tem se apresentado como uma modalidade em constante expansão. De acordo com Dourado e Santos (2011), “desde o século passado, [XX], expandir e gerar acessibilidade ao ensino superior é pauta política para todas as nações desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento”.

3.6 Os Cursos de Licenciatura na Modalidade da EAD, nas IES Públicas

O sistema da educação superior em Licenciatura e na modalidade de EAD é bastante heterogêneo, visto que a maior parte dos alunos está matriculada em cursos de instituições privadas. Nesse caso, mesmo apresentando uma distorção acentuada quanto ao número de matrículas, verifica-se que as IES, públicas e privadas, vêm enfrentando problemas similares em seus cursos de Licenciatura. Dentre as adversidades, podem ser citados os números de concluintes e a taxa de evasão que tem se apresentado iguais para todas as modalidades (SCHWARTZMAN, 2018).

Os dados apresentados por Brasil (2018) mostram que as IES públicas apresentaram, no ano de 2018, aproximadamente 113.767 alunos matriculados nos cursos de Licenciatura, o que representa 13,9% do total geral de matrículas nas Licenciaturas.

Traçando um cenário a respeito da evolução do número de matrícula nos cursos de Licenciatura na modalidade da EAD no Brasil, nas IES públicas, é possível verificar por meio de Brasil (2018) que estes cursos tiveram um aumento significativo a partir do ano 2001. Ao realizar uma análise nos dados do Censo da Educação Superior de 2001 e de 2018, verifica-se que, durante este período, os cursos de Licenciatura na modalidade de EAD experimentaram um crescimento de aproximadamente 2.022,9% no número de matrículas.

De acordo com Diniz-Pereira (2015), os cursos de Licenciatura na modalidade de EAD, nas IES públicas, tiveram um crescimento de 3,2% entre os anos de 2017 e 2018 que podem ser justificados pelo crescimento no número de cursos, que saltou de 354 para 387.

Desde 2001, o que se nota é o crescimento da representatividade percentual dos cursos na modalidade de EAD nas IES públicas e, nesse caso, inserem os cursos de

Licenciatura. A Tabela 6 a seguir mostra a evolução de algumas variáveis inerentes aos cursos de Licenciatura das IES públicas do Brasil:

Tabela 6 - Evolução nos Cursos de Licenciatura na Modalidade da EAD

| Ano | Nº Cursos de Licenciatura | Matrículas | Concluintes |
|------|---------------------------|------------|-------------|
| 2009 | 241 | 90.771 | 10.125 |
| 2010 | 328 | 102.098 | 7.878 |
| 2011 | 361 | 103.853 | 10.554 |
| 2012 | 374 | 107.906 | 13.115 |
| 2013 | 364 | 96.662 | 11.372 |
| 2014 | 316 | 99.109 | 11.543 |
| 2015 | 314 | 86.802 | 11.627 |
| 2016 | 335 | 81.881 | 10577 |
| 2017 | 354 | 110.145 | 9.049 |
| 2018 | 387 | 113.767 | 12.303 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁵⁷

Ao analisar os dados da Tabela 6, verifica-se que no período, o número de cursos de Licenciatura aumentou de forma acentuada em aproximadamente 60,58%. Enquanto isso, o número de matrículas, no mesmo período, teve um aumento de 25,33%. Com relação à taxa de concluintes, verifica-se que a mesma teve um crescimento de 21,5% no mesmo período analisado. Dessa forma, conclui-se que o aumento no número de cursos de Licenciatura ocasionou obrigatoriamente uma maior disponibilização de vagas e, conseqüentemente, um aumento no número de matrículas.

Outra análise que pode ser realizada é que, no ano de 2009, havia, em média, 376 alunos por curso de Licenciatura existente, enquanto no ano de 2018 esta média foi de 293 alunos para cada um dos cursos. Assim sendo, esta análise mostra que o aumento no número de curso de Licenciatura pode influenciar na média de alunos matriculados em cada curso. Neste caso, houve uma diminuição.

Outra análise importante é que a taxa de concluintes sofreu uma regressão com o aumento do número de matrículas. De acordo com os dados da Tabela 6, verifica-se que, no ano de 2009, um total de 11,1% dos alunos concluiu seus respectivos cursos, enquanto que, em 2018, esta mesma taxa foi de 10,8%. Neste caso, conclui-se que o aumento no número de alunos matriculados não influenciou diretamente na taxa de conclusão.

⁵⁷ Para gerar a referida tabela foram utilizados os dados das Sinopses da Educação Superior, publicados pelo MEC/INEP no período de 2001 a 2018.

Os cursos de Licenciatura em EAD nas IES públicas têm apresentado uma diminuição gradativa do número de matrículas nos últimos 10 anos. De acordo com o Censo Estatístico da Educação Superior, no ano de 2009, o Brasil tinha 90.771 alunos matriculados em cursos de Licenciatura em EAD e, no ano de 2018, este número saltou para 113.767, um crescimento de 25,33% na taxa líquida de matrícula.

A Tabela 7, a seguir, apresenta os dados a respeito dos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD no período que vai de 2009 até 2018:

Tabela 7 - Matrículas de Licenciatura na Modalidade da EAD Nas IES Públicas

| Ano | Matrícula | | |
|------|-----------|--------------|------|
| | Graduação | Licenciatura | % |
| 2009 | 416.692 | 90.771 | 21,7 |
| 2010 | 930.179 | 102.098 | 10,9 |
| 2011 | 992.927 | 103.853 | 10,4 |
| 2012 | 1.113.850 | 107.906 | 9,6 |
| 2013 | 1.153.572 | 96.662 | 8,3 |
| 2014 | 1.341.842 | 99.109 | 7,3 |
| 2015 | 1.393.752 | 86.802 | 6,2 |
| 2016 | 1.494.418 | 81.881 | 5,4 |
| 2017 | 1.756.982 | 110.145 | 6,2 |
| 2018 | 2.056.511 | 113.767 | 5,5 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁵⁸

Verifica-se, pela Tabela 7, que mesmo com o número de matrículas nos cursos de Licenciatura por intermédio da EAD sofrendo um pequeno aumento, estes cursos vêm enfrentando uma diminuição gradativa em sua representatividade no número de matrículas dentro da modalidade de EAD. Os dados apresentados pela Tabela 7 mostram que, no ano de 2009, os cursos de graduação na modalidade de EAD tinham 416.692 alunos matriculados, e os cursos Licenciatura em EAD participavam com 21,7% destas matrículas.

Na outra extremidade da Tabela 7, verifica-se que no ano de 2018, o número de matrículas em todos os cursos de graduação era de 2.056.511, sendo que deste total os cursos de Licenciatura eram representados por apenas 113.767 matrículas, ou seja, apenas 5,5% dos alunos matriculados nos cursos de graduação em EAD pertenciam às Licenciaturas (BRASIL, 2018).

⁵⁸ Para gerar o referido gráfico foram utilizados os dados das Sinopses da Educação Superior, publicados pelo MEC/INEP no período de 2009 a 2018.

Portanto, estes dados vêm mostrar que mesmo com um crescimento de 393,53% quanto ao número de matrículas nos cursos de graduação na modalidade de EAD, as Licenciaturas na mesma modalidade vêm passando por um processo de encolhimento bastante significativo ao longo dos anos.

De fato, o número de matrículas nos cursos de Licenciatura pela EAD tem se mostrado em declínio nos últimos anos. De acordo com Brasil (2018), a diminuição do número de matrículas tem afetado os cursos de Licenciatura tanto na modalidade presencial quanto em EAD.

A Tabela 8 apresenta os dados referentes ao número de matrículas de alguns cursos da modalidade de EAD nas IES públicas, bem como algumas outras características que foram divulgadas pelo Censo Brasil (2018):

Tabela 8 - Número de Matrículas, Taxa de Evasão e Concluintes no Setor Público

| Licenciatura EAD | Matrícula | Concluintes | % de Evasão (Aproximada) |
|------------------|-----------|-------------|--------------------------|
| Biologia | 9.136 | 957 | 58,09 |
| Física | 3.303 | 336 | 59,32 |
| Geografia | 6.752 | 707 | 58,11 |
| História | 5.037 | 531 | 57,82 |
| Letras | 16.971 | 2.410 | 43,18 |
| Matemática | 16.570 | 1.072 | 74,12 |
| Pedagogia | 37.457 | 4.431 | 52,68 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)

Pelos dados apresentados pela Tabela 8, verifica-se que a taxa de concluintes nos cursos apresentados de Licenciatura na modalidade de EAD é baixa se comparado ao número de matrícula. Nota-se que, em média, a taxa de concluintes é de aproximadamente 10% do número de matrículas. Contrariamente, a taxa de evasão apresenta valores altos o que permite concluir que os cursos de Licenciatura da modalidade da EAD, mesmo sendo ofertados em IES públicas, apresentam uma taxa de evasão igual ou maior do que no setor privado.

3.7 Os Cursos de Licenciatura na Modalidade Presencial no Brasil

O quadro geral de formação de professores nos cursos de Licenciatura nas universidades brasileiras não tem sido animador. Nota-se que, com o passar dos anos, o número de matrículas nas IES em cursos de Licenciatura, tem diminuído de forma

gradativa, especialmente nas IES privadas. Devido à crise econômica que se instalou no Brasil nos últimos anos, os cursos de Licenciatura têm se convergido cada vez mais para o período noturno em todas as IES, e em índices crescentes para modalidade de EAD devido ao custo, um fator importante para a explicação do problema.

É fato que a profissão docente vive uma crise enorme na história da educação brasileira. Existe uma grande diversidade nas condições de oferta e demanda por escolarização no Brasil, tanto nas condições dos docentes quanto entre os discentes; entretanto, essa crise atravessa a estrutura da pirâmide escolar não apenas no Brasil, mas em várias partes do mundo (ARANHA; SOUSA, 2013).

Uma das razões pelas quais a profissão docente se encontra hoje extremamente diferenciada e fragmentada é a inexistência de um sistema nacional de educação no Brasil. Atualmente, os estados e municípios considerados entes autônomos, conforme a constituição de 1988, correspondem cada um a um sistema de ensino. Existe uma quantidade diferenciada de tipos de professores que atuam no magistério, que podem ser titulados ou não; rurais ou urbanos; concursados e não concursados; da rede pública ou da rede privada; mas todos dentro do mesmo processo educacional.

Esta diversidade origina planos de carreira diferentes, salários diferenciados e até mesmo duplicação de jornada em carreiras diferentes, tais como: estadual e municipal; pública e privada; educação básica e educação superior (OLIVEIRA, 2010).

A crise no ensino afeta diretamente o valor do diploma de professor, especialmente na educação básica, onde o salário e o prestígio não são valorizados. O baixo valor do diploma expressa uma terrível contradição: quanto mais se expande a oferta da educação escolar, maior tem sido a dificuldade na formação de professores para atender a demanda do mercado, e quanto mais a sociedade se torna escolarizada, maior será a sensação de que a escola não corresponde ao que se espera dela (ARANHA; SOUSA, 2013).

Segundo Gatti et al. (2009), é cada vez maior o número de professores que estão atuando em escolas de educação básica e que possuem formação em IES privadas, não-universitárias, cursos ofertados no período noturno e em IES isoladas. A presença do setor privado na formação de professores no Brasil vem aumentando e apresenta um quadro bastante satisfatório para todos os cursos de Licenciatura.

Apesar de a LDB permitir que a formação docente possa ocorrer em vários tipos de institutos superiores de educação, Libâneo e Pimenta (1999, p. 62) advogam

que o professor “[...] deve ser formado nas universidades, que é o lugar da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social”.

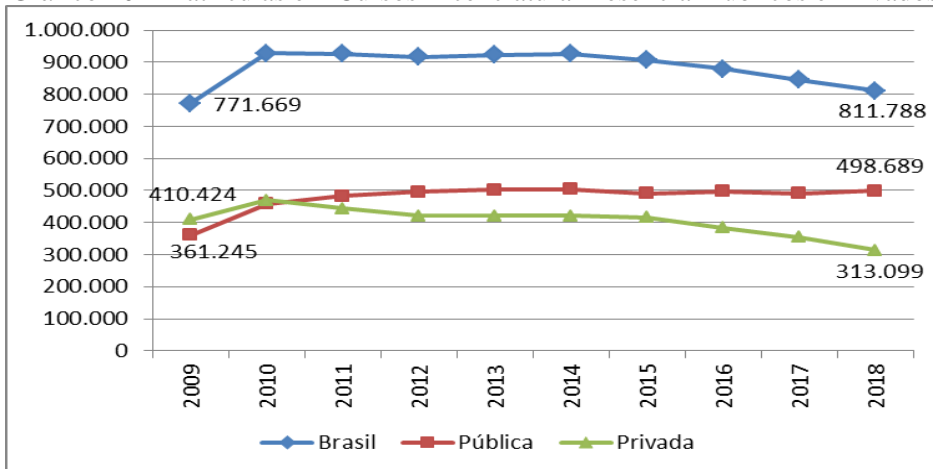
De acordo com Brasil (2018), o número de matrículas nos cursos de Licenciatura nas IES públicas tem se mantido constante ou até mesmo aumentado em algumas regiões. Dados tornam manifesto que, mesmo com fatores desfavoráveis na economia e no sistema educacional, estes cursos têm apresentado um pequeno crescimento do número de matrículas nos últimos anos.

No ano de 2018 foram contabilizadas 811.788 matrículas nos cursos de Licenciatura na modalidade presencial em todo o Brasil, um valor 4,04% menor do que no ano de 2017. Deste total, 498.689 matrículas pertenciam às instituições públicas, ou seja, 61,43%.

No mesmo ano de 2018, as instituições privadas tiveram 313.099 matrículas realizadas, totalizando 38,56%. O que se verifica é que nos últimos anos vem ocorrendo uma diminuição significativa no número de matrículas nos cursos de Licenciatura, tanto nas IES públicas quanto nas privadas.

O Gráfico 20 a seguir mostra a variação em porcentagem do número de matrículas, nas IES públicas e privadas, dos cursos de Licenciatura presencial entre os anos de 2009 e 2018. Esta avaliação foi realizada a partir do ano de 2009, pois antes deste ano os dados não eram fornecidos de forma manifesta para os cursos de Licenciatura.

Gráfico 20 - Matrículas em Cursos Licenciatura Presencial Públicos e Privados



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁵⁹

⁵⁹ Para gerar o referido gráfico foram utilizados os dados das Sinopses da Educação Superior, publicadas pelo MEC/INEP no período de 2009 a 2018.

No Gráfico 20, nota-se que os cursos de Licenciatura, nas IES públicas, mantêm um número de matrículas relativamente maior do que nas IES privadas. Além disso, o gráfico mostra que, mesmo com um número pequeno de matrículas, as IES públicas conseguem manter uma estabilidade e um pequeno crescimento em momentos de crise. Ademais, mesmo com toda a falta de investimento na educação, uma parcela de alunos busca nas IES públicas uma opção para obter um diploma nos cursos de Licenciatura.

Contrariamente, investir na formação pessoal nas IES privadas tem se tornado um desafio para uma maioria de candidatos devido à falta de financiamento e ao descrédito que a carreira de magistério tem enfrentado (VITELLI, 2013).

As IES no Brasil têm verificado uma pequena diminuição no número de matrículas nos cursos de Licenciatura na modalidade presencial; do mesmo modo, verifica-se que o número de concluintes é pequeno se comparado ao número de matrículas realizadas.

Mesmo na modalidade presencial, os cursos de Licenciatura vêm enfrentando, nos últimos anos, uma crescente taxa de evasão. Muitas vezes, esta evasão é causada pelo fato dos alunos, ao entrarem nas IES, verificarem que, ao terminar um curso de Licenciatura, não terão muitas oportunidades no mercado de trabalho, uma vez que compreendem que a profissão docente é mal remunerada e pouco reconhecida. Logo, analisam que investir de 4 a 5 anos de estudos num curso de Licenciatura pode não compensar o tempo e o custo despendido nesta formação. Neste caso, alguns discentes enxergam na evasão a única alternativa para uma nova oportunidade de trabalho.

A Tabela 9 apresenta a evolução no número de matrículas para os cursos de graduação e de Licenciatura no período de 2001 a 2018, nas instituições públicas e privadas do Brasil.

Tabela 9- Evolução de Matrícula nas Graduações e Licenciaturas Presenciais

| Ano | Matrícula | | |
|------|-----------|--------------|------|
| | Graduação | Licenciatura | % |
| 2001 | 3.030.754 | 653.813 | 21,5 |
| 2002 | 3.479.913 | 757.890 | 21,7 |
| 2003 | 3.887.022 | 838.102 | 21,5 |
| 2004 | 4.163.733 | 858.943 | 20,6 |
| 2005 | 4.453.156 | 904.201 | 20,3 |
| 2006 | 4.676.646 | 892.803 | 19,1 |
| 2007 | 4.880.381 | 860.513 | 17,6 |
| 2008 | 5.080.056 | 825.254 | 16,2 |

| | | | |
|------|-----------|---------|------|
| 2009 | 5.115.896 | 742.895 | 14,5 |
| 2010 | 5.449.120 | 923.510 | 16,9 |
| 2011 | 5.746.762 | 926.641 | 16,1 |
| 2012 | 5.923.838 | 913.648 | 15,4 |
| 2013 | 6.152.405 | 922.185 | 14,9 |
| 2014 | 6.486.171 | 924.596 | 14,2 |
| 2015 | 6.633.545 | 907.926 | 13,6 |
| 2016 | 6.554.283 | 882.749 | 13,4 |
| 2017 | 6.529.681 | 847.842 | 12,9 |
| 2018 | 6.394.244 | 811.788 | 12,7 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁶⁰

Observa-se que os cursos de Licenciatura apontam uma queda acentuada e contínua no número de matrículas nos últimos cinco anos. O que torna a situação preocupante é o fato de que, nos últimos anos, tanto o número de matrículas nos cursos de graduação quanto nos cursos de Licenciatura, vem experimentando uma diminuição acentuada e preocupante.

Analisando a Tabela 9, verifica-se que no período que compreende os anos de 2010 a 2014, as matrículas nos cursos de Licenciatura sofreram um aumento significativo, o que pode ser justificado pela existência, nesse período, das políticas públicas lançadas pelo governo federal, que tinham como objetivo a distribuição de bolsas de estudo. Outro dado importante é que, no referido período, enquanto os cursos de graduação sofreram um crescimento de 115,44%, as Licenciaturas experimentaram um crescimento de apenas 24,16%.

Nas IES públicas, verifica-se que a taxa de evasão tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, atingindo valores preocupantes e, neste caso, mesmo sendo uma instituição em que o estudo é gratuito, a taxa de concluintes tem apresentado valores baixos. Estes dados comprovam que os cursos de Licenciatura responsáveis pela formação de novos docentes não têm atraído candidatos compromissados com a carreira em números suficientes.

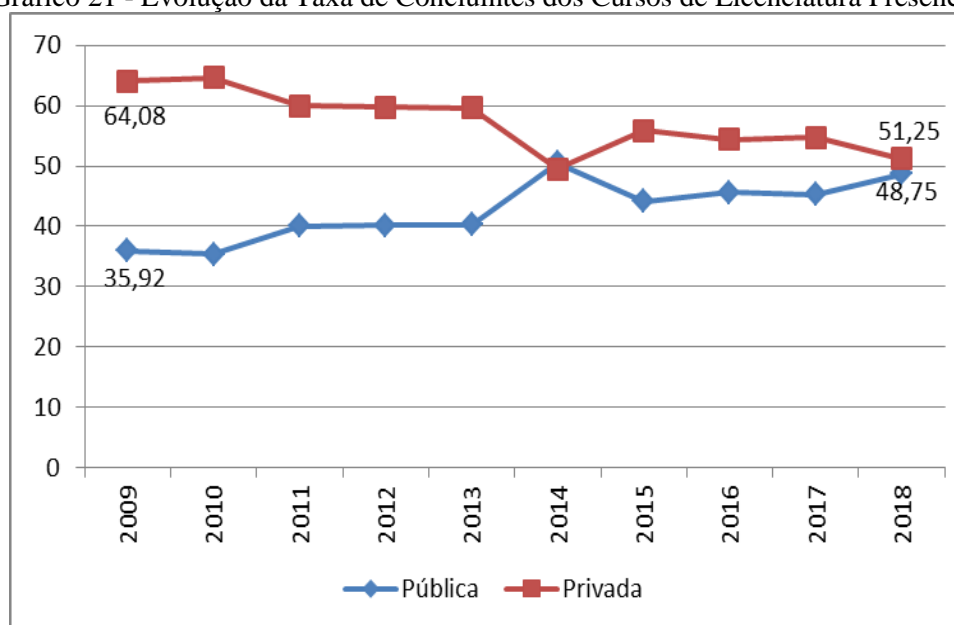
A cada ano, nota-se o desinteresse de jovens em entrar para o magistério, mesmo estudando numa IES pública; tanto nos cursos de Licenciatura presenciais quanto nos cursos na modalidade de EAD o desinteresse pela profissão é preocupante, e os números têm apresentado isso.

⁶⁰ Para gerar a referida tabela foram utilizados os dados das Sinopses da Educação Superior, publicadas pelo MEC/INEP no período de 2001 a 2018.

Ultimamente a taxa de conclusão nos cursos de Licenciatura tem apresentado valores inferiores se comparado aos valores divulgados no ano de 2009, que foi o primeiro ano a iniciar a divulgação destes dados. No entanto, a diferença entre o número de matrículas e concluintes apresenta valores expressivos.

O Gráfico 21, a seguir, apresenta a variação na taxa de concluintes dos cursos de Licenciatura na modalidade presencial das IES públicas e privadas do Brasil.

Gráfico 21 - Evolução da Taxa de Concluintes dos Cursos de Licenciatura Presencial



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁶¹

O Gráfico 21 apresenta o resultado em que é possível verificar que, mesmo sendo uma IES pública, apresenta uma taxa de conclusão, para os cursos de Licenciatura, menor do que nas IES privadas. Se forem analisados os resultados presentes nos Gráficos 20 e 21, verifica-se que mesmo as IES públicas apresentando um número de matrículas superior aos números apresentados pelas privadas, nos cursos de Licenciatura, estas instituições possuem uma taxa de concluintes menor.

Neste caso, conclui-se que o fato de uma IES ser pública não garante, obrigatoriamente, uma taxa de concluintes maior. Este resultado pode nos levar à conclusão de que as IES privadas apresentam uma taxa de concluintes maior devido às flexibilidades que são oferecidas aos alunos durante o período de permanência na

⁶¹ Gráfico gerado utilizando dados a partir do ano de 2009, pois antes desta data estes valores não foram fornecidos pelo MEC/INEP. Não era possível ser calculados.

instituição, sendo que a mesma flexibilidade, muitas vezes, não é oferecida nas IES públicas.

De uma forma geral, quando se trata dos cursos de Licenciatura o declínio é visível em todas as IES no que tange à captação de alunos, isto é, existe uma diminuição gradativa no número de matrículas realizadas e, no final, todos os cursos apresentam uma alta taxa de evasão.

Estes acontecimentos têm ocorrido de forma constante tanto nas IES públicas quanto nas privadas. Com base em Brasil (2018), a Tabela 10 apresenta uma análise com o número de concluintes e de matrículas, para os sete cursos de Licenciatura mais procurados nas IES públicas de ensino presencial no Brasil:

Tabela 10- Número de Matrícula e Concluintes para Licenciaturas no Setor Público

| Licenciatura Presencial | Matrícula | Concluintes | % de Concluintes |
|-------------------------|-----------|-------------|------------------|
| Biologia | 47.876 | 5.946 | 49,67 |
| Física | 22.040 | 1.588 | 28,8 |
| Geografia | 30.157 | 4.119 | 54,6 |
| História | 35.715 | 4.533 | 50,7 |
| Letras | 83.589 | 11.019 | 52,7 |
| Matemática | 45.838 | 4.786 | 41,7 |
| Pedagogia | 93.643 | 15.601 | 66,6 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018).

Os dados apresentados na Tabela 10 mostram que os cursos de Licenciatura, mesmo nas IES públicas, possuem uma quantidade de matrículas relativamente baixa, se comparado a outros cursos de áreas diferentes. Outro fato agravante é que normalmente os cursos de Licenciatura possuem uma oferta no número de vagas relativamente alta, mas atualmente estas vagas não estão sendo preenchidas.

Ademais, uma variável que tem causado preocupação nos gestores de todos os cursos de Licenciatura é a taxa de evasão, que normalmente tem se mantido com números elevados em todos os cursos. A Tabela 10 mostra uma taxa de concluintes baixa, se comparada ao número de alunos matriculados.

O fato é que políticas públicas poderiam auxiliar na diminuição da evasão, mas nota-se que poucos ou quase nenhum projeto governamental tem tratado este problema de forma distinta. O fato é que uma intervenção governamental poderia mudar a situação enfrentada por estes cursos nas IES, visto que merecem uma atenção especial

devido ao grau de importância na formação de profissionais para o sistema de ensino brasileiro.

Deste modo, pode-se dizer que a alta taxa de evasão também é causada por alguns fatores externos ao processo de ensino, tais como a baixa remuneração a que os docentes estão sujeitos e a precariedade para exercer o trabalho escolar, e que muito tem influenciado na formação inicial e continuada dos candidatos a professor no país.

Por fim, pode-se destacar que o baixo número de candidatos inscritos nos processos seletivos desses cursos, é uma influência da falta de estímulo aos jovens no momento de escolher o magistério como uma futura profissão. Jovens estes que percebem a falta de motivação dos professores para o exercício da profissão, e que não buscam aprimoramento profissional devido às péssimas condições de trabalho, aos salários poucos atrativos, às jornadas de trabalho excessivas e desgastantes e, sobretudo, à falta de um plano de carreira.

Devido a esta precariedade e ao fato do Censo da Educação Superior mostrar uma realidade diferente nas IES privadas, quanto ao número de matrículas e concluintes, a Tabela 11 apresentar uma comparação, para os mesmos cursos apresentados na Tabela 10, mas representado aqui, por uma realidade vivida pelas IES privadas:

Tabela 11 - Matrícula e Concluintes para Licenciaturas no Setor Privado

| Licenciatura Presencial | Matrícula | Concluintes | % de Concluintes |
|-------------------------|-----------|-------------|------------------|
| Biologia | 12.031 | 2.943 | 24,5 |
| Física | 839 | 142 | 17 |
| Geografia | 2.104 | 442 | 21 |
| História | 14.043 | 2.888 | 16,6 |
| Letras | 21.904 | 4.577 | 20,1 |
| Matemática | 6.400 | 1.529 | 23,9 |
| Pedagogia | 176.144 | 36.945 | 21 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018).

Ao realizar uma análise entre os dados presentes na Tabela 10 e na Tabela 11, verifica-se que a taxa de concluintes nos cursos de Licenciatura nas IES privadas, apresentada na Tabela 11, é bem maior do que o mesmo número experimentado nas IES públicas. Este fato permite supor que isto pode estar ocorrendo devido ao sucateamento que as IES públicas vêm sofrendo nos últimos anos e as facilidades que são oferecidas nas IES privadas para fixar o aluno na instituição.

Ultimamente, as IES privadas têm enfrentado falta de alunos em seus processos de admissão de vestibulares, e este fato tem levado estas IES a buscarem alternativas no sentido de manter em seus quadros uma grande parte dos alunos que são admitidos.

Outro fato verificado na Tabela 11 é que as IES privadas, apesar de apresentarem uma taxa de concluintes maior, o número de matrículas é bem menor do que o mesmo número experimentado nas IES públicas.

Neste caso, o que tem surgido são projetos internos e alternativos tais como distribuição de bolsas próprias, estágios acadêmicos e descontos em mensalidades, tudo com o objetivo de fixar o aluno na instituição e diminuir a taxa de evasão que mesmo assim, em alguns cursos, se mantém em níveis bastante elevados.

Segundo Gatti (2009), justifica-se o considerável número de matrículas em alguns cursos de Licenciatura nas IES privadas, o fato dos mesmos cursos serem oferecidos nas IES públicas em sua maioria no período diurno. Nas IES privadas, estes cursos normalmente são disponibilizados no período noturno, o que possibilita ao aluno buscar uma alternativa de renda no período diurno.

Ademais a estrutura física que muitas IES privadas colocam à disposição dos alunos é bem superior daquela utilizada pelas IES públicas, e isso tem causado a motivação dos docentes na prática do ensino em sala de aula nestas instituições.

3.8 A Educação em Minas Gerais: as graduações, as licenciaturas presenciais e a interiorização da educação

O processo de estadualização da educação superior em Minas Gerais teve seu marco inicial no ano de 2014 através da Superintendência de Ensino Superior. Esta Superintendência tem como finalidade principal o planejamento, a coordenação, o acompanhamento e a execução de ações de expansão da oferta e melhoria contínua dos cursos, criação e organização de cursos de especialização que são oferecidos pelas IES públicas estaduais.

Nos anos de 2013 e 2014 foi realizada uma grande ampliação de número de alunos presentes nos cursos das IES públicas por meio de estadualização; esta ampliação resultou num crescimento de aproximadamente 300% quanto ao número de alunos no sistema estadual de ensino superior. Esta expansão de vagas no Sistema Estadual de Ensino Superior foi direcionada para a Universidade do Estado de Minas

Gerais (UEMG) e para a Universidade de Montes Claros (UNIMONTES) (SDE, 2019).

A UEMG teve o seu processo de expansão entre os anos de 2013 e 2014, através da incorporação de cursos que eram oferecidos por outras Fundações Educacionais criadas pelo estado na década de 60 e 70, e cuja estadualização está citada na constituição mineira de 1989. Devido ao programa de estadualização implementado no estado, a UEMG passou a oferecer cursos superiores, gratuitos, em vários municípios do estado.

Como resultado de sua expansão, a mesma oferece nos dias atuais cursos de graduação em mais de 14 cidades, atendendo aproximadamente 18 mil alunos distribuídos em 112 cursos presenciais, 37 especializações, 5 mestrados e um doutorado em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

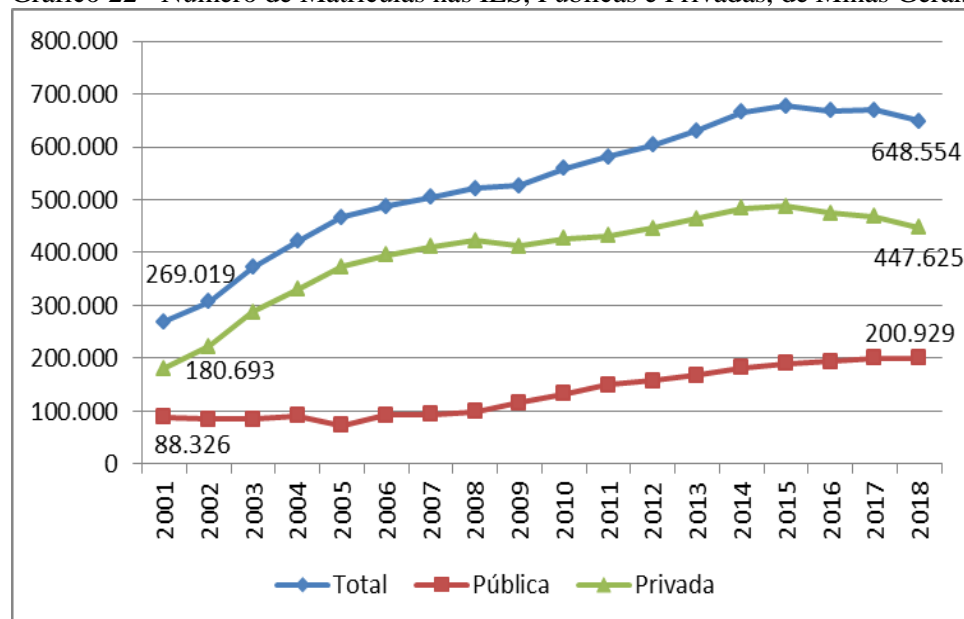
Enquanto isso, a UNIMONTES possui atualmente, no ano de 2020, 12 mil alunos matriculados em cursos de graduação e especialização. Esta universidade está presente em 13 municípios localizados na região Norte de Minas (SDE, 2019).

O estado de Minas Gerais é composto por 12 mesorregiões, 853 municípios e com uma população de aproximadamente 21,1 milhões de habitantes. Com relação à educação superior, o estado de Minas Gerais é o segundo estado do Brasil em número de matrículas ficando atrás apenas do estado de São Paulo, também da região sudeste.

De acordo com Brasil (2018), o estado de Minas Gerais registrou 648.554 matrículas no ano de 2018 em cursos de graduação, sendo 200.929 em IES públicas e 447.625 nas IES privadas, uma redução de 3,7% se comparado com o ano de 2017.

O Gráfico 22, a seguir, exibe evolução do número de matrículas em cursos presenciais de IES públicas privadas, no estado de Minas Gerais, no período entre 2001 e 2018:

Gráfico 22 - Número de Matrículas nas IES, Públicas e Privadas, de Minas Gerais



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁶².

Ao analisar o Gráfico 22, verifica-se que as IES públicas têm apresentado um crescimento pequeno, mas crescente, quanto ao número de matrículas nos últimos anos. Contrariamente, as IES privadas apresentaram crescimento até o ano de 2015, mas posteriormente vêm experimentando uma diminuição acentuada do número de matrículas. Outro fato importante é que o aumento do número de matrículas nas IES públicas, a partir de 2015, contraria a tendência nacional, pois nacionalmente tem apresentado uma queda pequena nos últimos quatro anos, enquanto nas IES públicas um pequeno aumento tem se mantido. De acordo com Brasil (2018), entre os anos de 2001 e 2018, o número de matrículas no estado, nos cursos de graduação públicos e privados, experimentou um crescimento de 141,08%.

Ainda com relação à região sudeste, o Censo da Educação Superior de 2018 confirma que se trata da região com o maior número de IES públicas do Brasil, concentrando aproximadamente 52,5% destas instituições. Por outro lado, o estado de São Paulo além de possuir o maior número de IES públicas da região, também mantém a liderança em nível nacional, com aproximadamente 35,45% de todas as instituições públicas do país. Já o estado de Minas Gerais possui uma representatividade menor, cabendo uma participação em torno de 6,6% das IES públicas de todo o Brasil.

⁶² Esta figura foi elaborada utilizando os dados existentes nas Sinopses da Educação Superior no período compreendido entre os anos de 2001 a 2018.

A Tabela 12 apresenta a evolução do número de IES na região sudeste e em Minas Gerais para o ano de 2018.

Tabela 12- Evolução no Número de IES, Públicas e Privadas, na Região Sudeste

| Unidade da Federação | Total | Pública | Privada | Capital | Interior |
|----------------------|-------|---------|---------|---------|----------|
| Brasil | 2.537 | 299 | 2238 | 904 | 1.633 |
| Sudeste | 1.126 | 157 | 969 | 304 | 822 |
| Minas Gerais | 301 | 20 | 281 | 53 | 248 |
| São Paulo | 612 | 106 | 506 | 158 | 454 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)

Muito embora, nos últimos anos o número de matrícula nas IES públicas tem apresentado um crescimento bem acentuado do que nas IES privadas; estas tiveram no ano de 2018 aproximadamente 69,01% das matrículas realizadas em todo o estado, cabendo à região metropolitana de Belo Horizonte 39,3% do total geral das matrículas realizadas.

Um dos fatores que influenciou, nos últimos anos, o número de matrículas nas IES no estado de Minas Gerais foi o aumento progressivo do número de instituições. De acordo com os dados fornecidos pelo Censo da Educação Superior de 2001 a 2018, nesse período o número de IES experimentou um crescimento de 85% em todo o estado de Minas Gerais, uma taxa de crescimento comparada à dimensão nacional.

A Tabela 13 apresenta a porcentagem de crescimento das IES em Minas Gerais e na região sudeste.

Tabela 13 - Aumento do Número de IES em Minas Gerais e na Região Sudeste

| Região | Número de IES de Minas Gerais e Região Sudeste | | | |
|------------------------------|--|------|--------------------------|------------------|
| | 2001 | 2018 | % Participação na Região | % de Crescimento |
| Região Sudeste | 742 | 1126 | 100 | 51,75 |
| IES Públicas de Minas Gerais | 18 | 20 | 1,77 | 11,11 |
| IES Privadas de Minas Gerais | 142 | 281 | 24,95 | 97,88 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁶³

⁶³ Tabela gerada utilizando dados publicados pelo Censo da Educação Superior de 2001 e 2018.

Verifica-se pelos dados apresentados pela Tabela 13 que, enquanto as IES públicas e privadas experimentaram um aumento de 51,75% na região sudeste em relação ao período analisado, o número de IES privadas em Minas Gerais experimentou um crescimento de 97,88%. Tal aumento do número de instituições privadas e, conseqüentemente, a alta oferta de vagas justificam o crescimento do número de matrículas que foram realizadas nessas instituições no ano de 2018, pois houve um aumento de 147,72% comparado ao ano de 2001.

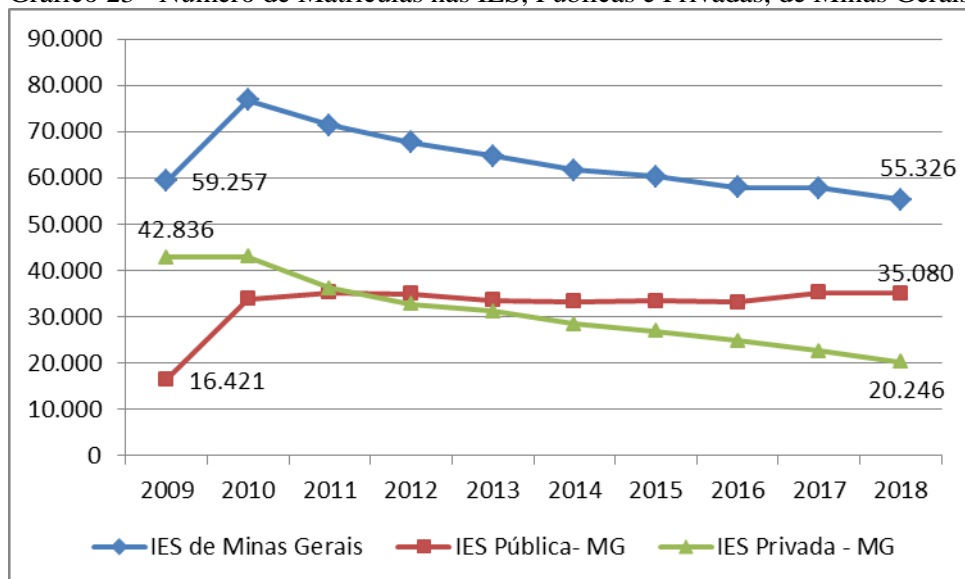
Quanto às IES públicas, verifica-se que no mesmo período o número de instituições em Minas Gerais apresentou um crescimento pequeno se comparado às IES privadas, mas o número de matrículas realizado sofreu um aumento de 127,48% entre 2001 e 2018 (BRASIL, 2018).

O Estado de Minas Gerais possui 301 IES que ofertam cursos de graduação, públicas e privadas, sendo que algumas destas instituições também oferecem cursos na modalidade de EAD. A região metropolitana da capital, Belo Horizonte, é a que mais possui IES e, conseqüentemente, maior oferta de vagas. Esta região possui 262.900 mil matrículas em cursos de graduação presencial, o que representa 39,3% das matrículas existentes no estado. Em segundo lugar e com uma quantidade de matrículas bastante elevada se encontra a região do TM/AP com 101,1 mil matrículas nos cursos de graduação, representando 15,1% do total do estado (BRASIL, 2018).

Com relação às Licenciaturas, destaca-se que, nos últimos anos, em Minas Gerais, o quadro não é dos mais animadores visto que o crescimento do número de matrículas tem ocorrido apenas nas IES públicas, mas mesmo assim abaixo do esperado. As instituições privadas vêm experimentando uma diminuição no número de matrículas acima do previsto e, devido a esse quadro, o número de futuros professores que vem formando no estado, seguindo a situação nacional, está caindo de forma gradativa.

Desde 2010, o número de estudantes que procura os cursos de Licenciatura no estado para seguir na profissão acadêmica só tem diminuído, e alguns daqueles que concluem a faculdade sequer tem a sala de aula como meta de trabalho (GATTI, BARRETO, 2009). O Gráfico 23 a seguir mostra a evolução no número de matrículas dos cursos de Licenciatura em Minas Gerais no período de 2009 a 2018, para as IES públicas e privadas.

Gráfico 23 - Número de Matrículas nas IES, Públicas e Privadas, de Minas Gerais



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁶⁴

O Gráfico 23 evidencia que em Minas Gerais o número de matrículas nos cursos de Licenciatura tem apresentado uma diminuição acentuada, cabendo apenas às IES públicas um crescimento pequeno, mas contínuo a partir de 2010. Quanto às IES privadas, o número de matrículas no estado de Minas Gerais vem sofrendo uma redução desde o ano de 2010, obedecendo ao gráfico geral da região. Este resultado mostra que no estado de Minas Gerais o número de matrículas em Licenciatura nas IES públicas e privadas tem se equiparado à situação apresentada em nível nacional.

3.9 As Graduações e as Licenciaturas na Modalidade de EAD em Minas Gerais

Nos últimos anos, os cursos de graduação e Licenciatura na modalidade de EAD, vêm experimentando um crescimento acentuado no contexto brasileiro. Verifica-se que o número de IES, tanto as públicas quanto as privadas, que oferecem cursos na modalidade de EAD tem aumentado na mesma proporção e de maneira desigual pelo interior do país.

Em se tratando do número de vagas, o crescimento preocupante, pois observa-se que as vagas disponibilizadas tiveram um aumento totalmente desproporcional à estrutura física e de recursos humanos das IES. Muitas dessas instituições, em especial as privadas, enxergam na EAD uma possibilidade de crescimento com o objetivo único

⁶⁴ O gráfico foi gerado a partir do ano de 2009 devido ao fato de que nos anos anteriores as informações das Licenciaturas não eram divulgadas por região.

de repor as perdas ocorridas na modalidade presencial. Normalmente, nessas instituições, o vestibular é agendado e apenas classificatório, não eliminando aqueles indivíduos que não apresentam nenhuma condição intelectual de estar participando de um curso universitário.

Nesse sentido, o que se tem verificado em sua maioria são cursos com baixa qualidade, alunos desmotivados e alta taxa de evasão. Ao término do curso, nota-se a existência de alunos despreparados profissionalmente e com pouca ou nenhuma estrutura teórica para os estudos, muito menos com capacidade intelectual de assumir uma oportunidade no mercado de trabalho.

Em se tratando de EAD, verifica-se que alguns candidatos buscam nesta modalidade de ensino a oportunidade de obtenção de um diploma universitário para ingressar na carreira acadêmica, imaginando ser fácil a conclusão do curso ou até mesmo apenas buscando uma segunda oportunidade de renda.

Outro fato preocupante, relacionado aos cursos na modalidade de EAD, é o que se refere ao número de matrículas, visto que tem aumentado de forma significativa e desproporcional, especialmente nas IES privadas. Instituições estas que mesmo com uma alta oferta de matrícula não conseguem fixar o aluno na faculdade durante o curso. Nesse caso, o que se verifica é uma baixa taxa de concluintes ao longo dos anos. A taxa de evasão tem ocasionado preocupação entre os gestores de faculdades e cursos na modalidade de EAD, visto que em algumas instituições pelo país, e não são poucas, a taxa de evasão está acima de 80% em vários cursos na modalidade de EAD.

Em se tratando de Minas Gerais, o que se verifica não é nada diferente do restante do país. Houve nos últimos 19 anos um crescimento acentuado do número de IES interessadas em dispor a EAD. De acordo com Semesp (2019), o estado de Minas Gerais, no ano de 2019, possuía 70 IES provendo cursos na modalidade de EAD. Tais instituições, em sua maioria, surgem com pouca ou nenhuma estrutura para comportar um curso superior presencial e menos ainda na modalidade de EAD, e o que se verifica não é nada diferente dos problemas enfrentados em nível nacional.

Pelo interior do estado, nos últimos anos, tem surgido um grande número de cursos superiores na modalidade de EAD com pouca estrutura física, de pessoal e tecnológica. Muitas instituições não apresentam estrutura física adequada para prover um curso na modalidade de EAD, muito menos um quadro docente com formação capaz de atender as demandas do curso e dos alunos.

Além disso, o número de matrículas e vagas disponibilizadas é mal distribuído, com privilégios visíveis para as regiões mais desenvolvidas. A Tabela 14 apresenta as mesorregiões de Minas Gerais com o número de matrículas nos cursos na modalidade de EAD e a quantidade de IES.

Tabela 14 - Dados da EAD nas Mesorregiões de Minas
Modalidade da EAD

| Mesorregião | Matrículas | IES |
|----------------------------------|------------|-----|
| Campos das Vertentes | 4.062 | 15 |
| Central Mineira | 3.862 | 16 |
| Jequitinhonha | 7.652 | 16 |
| Metropolitana de Belo Horizonte | 58.487 | 49 |
| Noroeste de Minas | 3.060 | 13 |
| Norte de Minas | 17.932 | 26 |
| Oeste de Minas | 6.417 | 20 |
| Sul/Sudoeste de Minas | 19.426 | 33 |
| Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba | 18.739 | 31 |
| Vale do Mucuri | 3.679 | 13 |
| Vale do Rio Doce | 14.504 | 32 |
| Zona da Mata | 18.256 | 23 |
| Total no Estado de Minas Gerais | 176.076 | 70 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEMESP (2019)

Verifica-se, pelos dados apresentados na Tabela 14, que no estado de Minas Gerais as IES que oferecem cursos em EAD, estão relativamente bem distribuídos pelo interior do estado. Outra observação importante é que nas regiões do Vale do Mucuri, Noroeste de Minas e Central Mineira o número de matrículas é baixo se comparado às outras regiões do estado.

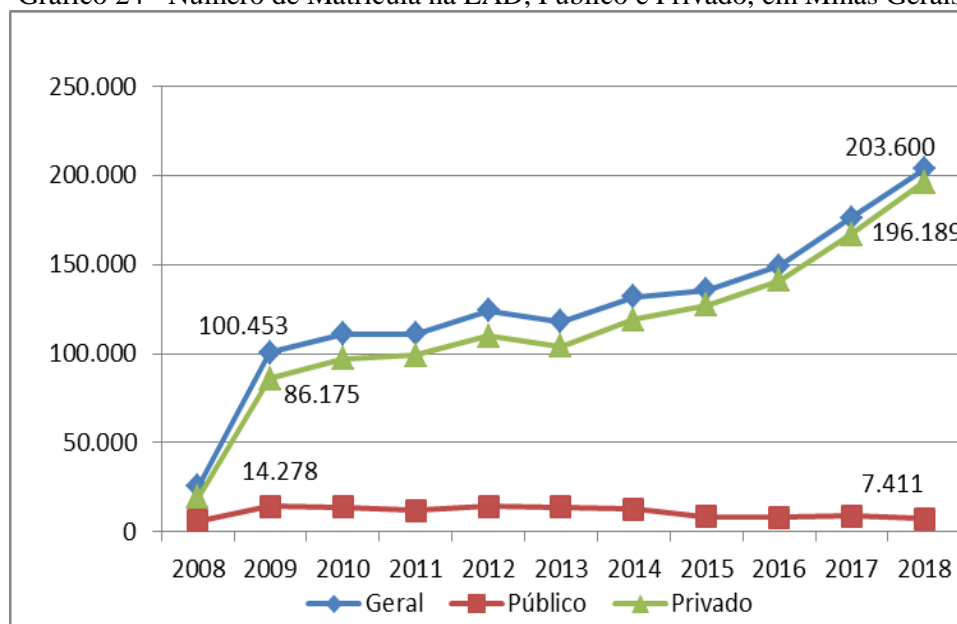
De acordo com Brasil (2018), o número de matrículas nas IES públicas e privadas na modalidade da EAD, em Minas Gerais, sofreu uma variação bastante significativa nos últimos dois anos, pois em 2017 foram contabilizadas 176.076 matrículas; e no ano de 2018 o número de matrículas, nestes mesmos cursos, saltou para 203.600, ou seja, um crescimento de 15,63%.

No estado, a diferença entre o número de matrículas realizadas nas IES no setor público, com aquelas feitas no setor privado é grande. De acordo com as Sinopses Estatísticas da Educação Superior, nos últimos anos o número de matrículas nas IES

privadas na modalidade de EAD, no estado, teve um crescimento acentuado, superando o número de matrículas na modalidade presencial.

O Gráfico 24, a seguir, mostra a variação do número de matrículas, no estado de Minas Gerais, entre o setor público e o privado na modalidade de EAD.

Gráfico 24 - Número de Matrícula na EAD, Público e Privado, em Minas Gerais



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018)⁶⁵

Na análise do Gráfico 24, verifica-se que em Minas Gerais, enquanto o número de matrículas, na modalidade de EAD no setor privado teve um crescimento acentuado nos últimos anos, na mesma modalidade de ensino, no setor público, vem ocorrendo uma diminuição bastante significativa ao longo dos anos. Atualmente o número de matrículas na modalidade da EAD, em Minas Gerais, no setor público é baixa, já que este setor possui apenas 3,64% das matrículas realizadas, cabendo à rede privada o atendimento de 96,36% das matrículas existentes.

O Censo da Educação Superior, (BRASIL, 2018) e (BRASIL, 2017), informa que no período de 2017 e 2018, o número de IES que ofertava cursos na modalidade de EAD em Minas Gerais, sofreu um crescimento de 29,6%, saltando de 54 para 70 instituições. Outro dado importante é que a região metropolitana de Belo Horizonte foi a que apresentou o maior número de matrículas dentre todas as regiões do estado de

⁶⁵ Este gráfico foi gerado com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2018. Os dados anteriores não foram utilizados porque o MEC não agrupou estes dados por região e modalidade no Censo

Minas Gerais. Esta região teve 58,4 mil alunos matriculados, representando 33,2% do total de matrículas realizadas no estado de Minas Gerais.

Quando analisados os resultados estatísticos de Minas Gerais, verifica-se que o estado tem seguido uma tendência nacional com relação aos cursos mais procurados, pois os cursos de Pedagogia e Administração têm apresentado o maior crescimento dentro da modalidade de EAD.

Com relação à taxa de migração, que é relativa à mudança de curso dentro da mesma modalidade ou para modalidade diferente, os cursos da modalidade de EAD, em Minas Gerais, apresentaram uma pequena variação na taxa de migração saindo de 25,3% em 2016 para 29,1% em 2018⁶⁶.

De acordo com Gatti (2013), os cursos de Licenciatura na modalidade presencial, tanto nas IES públicas quanto nas privadas, o número de alunos matriculados é baixo, e a quantidade de ingressantes vem diminuindo a cada ano. Por outro lado, a taxa de desistência é uma das mais altas de todas as áreas nas IES.

3.10 Evolução das Instituições que Oferecem Cursos de Licenciatura na Modalidade da EAD no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba

Nesta seção são apresentadas as principais características das IES públicas que oferecem cursos de Licenciatura no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba na modalidade de EAD. Para a produção dessa pesquisa foram usados os resultados situados no site do MEC/INEP⁶⁷, bem como informações das próprias instituições. Os resultados que farão parte desse estudo são aqueles que foram publicados nos últimos anos sobre os resultados dos cursos na Modalidade de EAD oferecidos pelas IES públicas.

3.11 Histórico do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)

No ano de 1909 foram iniciados os trabalhos na área da educação das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica, no governo do presidente Nilo Peçanha. Neste mesmo ano foram criadas 19 escolas de aprendizes e

⁶⁶ Até esta data os dados de 2019 não haviam sido publicados.

⁶⁷ <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

artífices, que posteriormente deu origem ao CEFET. Em 1950, surgiu a primeira unidade dentre as que integrariam o futuro IFTM, na cidade de Uberaba, MG. Esta unidade surgiu com o nome de Centro de Treinamento em Economia Doméstica Rural, e alguns anos mais tarde o seu nome foi alterado para Colégio de Economia Doméstica Dr. Licurgo Leite. Posteriormente, este colégio e o recém-criado Colégio Agrícola de Uberlândia tiveram seus nomes alterados para Escola Agrotécnica Federal de Uberaba e Uberlândia (BRASIL, 2019).

No ano de 2002, esta Escola de Uberaba se transformou se em CEFET, tendo em sua estrutura duas outras Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), sendo uma em Ituiutaba, MG, e a outra em Paracatu, MG.

Os Institutos Federais de Educação tiveram o início de suas atividades no ano de 2008, e o IFTM é um dos principais institutos dessa política, responsável em prover educação gratuita e de qualidade para milhares de estudantes em todo o Brasil.

O IFTM é uma Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e Multicampi que apresenta como especialidade a oferta de educação profissional e tecnológica nas mais diferentes modalidades de ensino, com base na união de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Este Instituto foi criado do dia 29 de dezembro de 2008, através da Lei n. 11.892, e surgiu com o propósito de ser uma referência educacional na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Nestes poucos mais de 10 anos de atividades e desafios, o Instituto vem se consolidando a cada dia como uma instituição de destaque na provisão de conteúdo educacional de qualidade.

O IFTM é uma instituição de natureza autárquica que possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Estão presentes na composição de seu processo instituinte, fazendo parte de sua estrutura organizacional, a sede da Reitoria que fica localizada na cidade de Uberaba, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba, a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia e as unidades descentralizadas do Instituto Federal de Educação de Paracatu e de Ituiutaba.

Por força de Lei, todas as unidades do IFTM passaram de forma automática, independente de toda e qualquer formalidade, para a condição de *Campus* do novo Instituto. Assim sendo, todos passaram a denominar-se, respectivamente, de *Campus* Uberaba, *Campus* Uberlândia, *Campus* Paracatu e *Campus* Ituiutaba. Atualmente o

IFTM é composto pelos *Campi* de Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia e Uberlândia Centro, além do *Campi* Avançado de Campina Verde, GO.

Além destes *Campi* do IFTM, para atender seus mais de 10.000 alunos, o Instituto possui ainda dois polos presenciais, sendo um na cidade de João Pinheiro, MG, e outro na cidade Ibiá, MG. Ademais, destaca-se que o Instituto possui atualmente mais de 1000 servidores em atividade.

O IFTM, assim como os outros Institutos Federais, disponibiliza a provisão de educação para a sociedade de um modo geral, nos dois níveis de ensino em sua modalidade presencial e à distância, permitindo o ingresso de alunos desde o Ensino Médio/Técnico até o nível superior. Atualmente o Instituto oferece, anualmente, mais de 1800 novas vagas em cursos técnicos de nível médio e, nos cursos de graduação, somam mais de 700 novas vagas anualmente (BRASIL, 2018).

Dentre os cursos oferecidos pelo IFTM podem ser destacados os 26 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, além de outras oportunidades de cursos técnicos concomitantes ao Ensino Médio. Na graduação, são ofertados cursos de bacharelado, licenciatura e cursos tecnológicos, com 23 opções de estudos nos diferentes *Campi* e polos do instituto. Caso o discente deseje dar continuidade aos estudos, a instituição oferece 10 cursos de especialização *lato sensu*, além de quatro cursos *stricto sensu* de mestrado em computação na cidade de Uberaba. Além disso, são oferecidos cursos de idiomas espanhol, inglês ou francês e cursos de Libras ou Braile.

Ultimamente, o IFTM tem se destacado bastante na oferta de cursos na modalidade de EAD, permitindo que um número de estudantes possa ampliar suas possibilidades de obter um diploma de curso superior visto que, na região de domínio do IFTM, uma grande quantidade de pessoas, por necessidades diversas, sejam elas espaciais ou temporais, que não conseguem se manter num curso na modalidade presencial (BRASIL, 2019).

3.11.1 A EAD no Instituto Federal do Triângulo Mineiro

A gestão dos cursos na modalidade de EAD do IFTM está a cargo do Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico (CAUPT), que possui como competência supervisionar, orientar, coordenar, assessorar e executar ações de caráter administrativo e pedagógico dos cursos na modalidade de EAD.

Ademais, são funções do CAUPT a coordenação de todos os aspectos administrativos e pedagógicos dos mais de 4200 alunos que estão matriculados atualmente nos cursos na modalidade da EAD, cursos estes que estão divididos em Licenciatura, técnicos profissionalizantes e especialização *lato sensu*. Tais cursos estão distribuídos em polos presenciais e à distância, atendendo aos programas do Governo Federal como a rede e-Tec⁶⁸ e UAB.

Os cursos da rede e-Tec Brasil têm por objetivo oferecer, na modalidade à distância, educação profissional com o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos. Estes cursos são mantidos através de convênios mantidos entre o Governo Federal, a União, o Distrito Federal e os Municípios. O IFTM, com esta parceria, mantém atualmente sete cursos técnicos que são ofertados através da rede e-Tec. Nesse sentido, o Instituto oferece os cursos de Administração, Automação Industrial, Edificações, Eletroeletrônica, Informática para Internet, Segurança do Trabalho e Serviços Públicos.

O IFTM, utilizando-se de cursos oferecidos pela UAB, provê Licenciatura na modalidade à distância nas áreas de Computação, com polos em Araguari, Ituiutaba, Coromandel e Uberaba; Letras, com polos em Araxá, Araguari, Coromandel, Ituiutaba e Uberaba; e Matemática com polos em Uberaba, Uberlândia, Frutal e Ituiutaba. A Figura 3 mostra a localização do IFTM e de todos os polos localizados no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, nos quais são oferecidos cursos de Licenciatura.

⁶⁸ <http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>

Figura 3 - IFTM e seus Polos no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba



Fonte: Elaborado pelo autor

As Licenciaturas oferecidas pelo IFTM apresentaram no ano base de 2017 uma quantidade de matrículas relativamente alta, ao se comparar com outros cursos presenciais da própria instituição. Informa-se que um aluno pode apresentar matrícula em mais de um curso disponibilizado.

A Tabela 15 apresenta os dados dos cursos de Licenciatura em Computação, em Letras e em Matemática oferecidos pelo IFTM em sua sede, e em seus respectivos polos nos anos de 2017 e 2018:

Tabela 15 - Evolução dos Cursos de Licenciatura do IFTM

| Ano | Matrículas | Ingressantes | Concluintes | Vagas | Inscritos |
|------|------------|--------------|-------------|-------|-----------|
| 2017 | 847 | 365 | 157 | 432 | 619 |
| 2018 | 801 | 440 | 89 | 326 | 609 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em (BRASIL, 2018), (BRASIL, 2019b).

Pelos dados apresentados pela Tabela 15, verifica-se que os cursos de Licenciatura do IFTM sofreram uma pequena diminuição quanto ao número de matrículas no período analisado, estando este resultado em conformidade com os dados em nível nacional, os quais também vêm sofrendo com a diminuição do número de matrículas de forma acentuada a partir do ano de 2009 quando foram realizadas, no Brasil, 90.771 matrículas em cursos de Licenciatura, o que representava 21,7% de todas as matrículas existentes nos cursos na modalidade da EAD.

A partir do ano de 2009, vem ocorrendo uma queda acentuada de participação no número de matrículas dos cursos de Licenciatura, na modalidade de EAD, quando se analisam todos os cursos existentes. De acordo com a Tabela 15, no ano de 2018 os cursos de Licenciatura representavam apenas 5,5% das matrículas existentes nos cursos na modalidade à distância.

Pela análise da Tabela 15, pode-se calcular a taxa de evasão dos cursos mencionados. Nesse caso, verifica-se que no ano de 2017 a taxa de concluintes para os cursos de Licenciatura do IFTM, na modalidade da EAD, foi de 25,36%, pois dentre os 619 inscritos, naquele ano, apenas 157 alunos concluíram seus cursos, sendo que 462 alunos, de uma forma ou outra, não conseguiram realizar a conclusão do referido curso de Licenciatura.

Nesse caso, verifica-se que a taxa de evasão dos referidos cursos foi de 74,63%. O valor da taxa de evasão, de tais cursos do IFTM, pode ser considerado relativamente alto se se verificar a quantidade de alunos que não conseguiram obter a conclusão de seus cursos. No entanto, se comparar este resultado com a taxa de evasão dos cursos de Licenciatura em nível nacional na modalidade de EAD, apresentados pela Tabela 8 e emitidos por Brasil (2018), verifica-se que a taxa de evasão destes cursos no IFTM está abaixo da média nacional.

Com relação aos mesmos cursos oferecidos pelo IFTM no ano de 2018, a taxa de evasão foi de 85,38%, pois das 609 inscrições efetivadas apenas 89 alunos conseguiram realizar a conclusão dos cursos, ou seja, um total de 520 alunos abandonou o curso de Licenciatura. A taxa de evasão apresentou um índice alto para estes cursos no ano de 2018, igualmente ao ano de 2017. No entanto, se se comparar com os cursos de Licenciatura, apresentados pela Tabela 8, verifica-se que esta taxa, mesmo sendo relativamente alta, está comparativamente dentre os parâmetros apresentados em nível nacional.

Em se tratando de uma IES pública, e com bom conceito entre os IFE, verifica-se que a taxa de evasão para os cursos de Licenciatura está alta. Se estes dados seguirem as indicações normais apresentadas nos últimos Censos da Educação Superior, a tendência é que os cursos de Licenciatura apresentem, nos próximos anos, uma taxa de evasão ainda mais alta, visto que a mesma vem aumentando gradativamente nas IES públicas desde o ano de 2009 (BRASIL, 2018).

3.11.2 Curso de Licenciatura com Turmas Encerradas no IFTM

O provimento dos cursos de Licenciatura no IFTM teve seu início no ano de 2012, quando o Instituto iniciou com os cursos de Computação, Letras e Matemática. Estes cursos tiveram algumas turmas que se iniciaram em vários polos e, posteriormente, foram encerradas nestas localidades por um período de tempo. Estes mesmos cursos, normalmente, são ofertados posteriormente conforme as turmas anteriores vão concluindo o curso.

A Tabela 16 apresenta os dados referentes ao curso de Licenciatura em Computação, que teve as turmas encerradas nos anos de 2015 e 2016.

Tabela 16 - Dados do Curso de Licenciatura em Computação do IFTM

| Licenciaturas em Computação Ofertada em 2012 e 2013 | | | | |
|---|-----------|-----------|--------------|-------------|
| Polo | Matrícula | Conclusão | Desvinculado | Dependência |
| Araguari | 48 | 18 | 23 | 7 |
| Coromandel | 27 | 6 | 21 | 0 |
| Ituiutaba | 47 | 9 | 38 | 0 |
| Uberaba | 58 | 14 | 42 | 2 |
| Uberlândia | 24 | 17 | 6 | 1 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em (BRASIL, 2014).

Os dados apresentados pela Tabela 16, na coluna *dependência*, os valores são referentes aos alunos que até a referida data não conseguiram concluir o curso. Outro dado a se verificar é que no IFTM, se se comparar as cidades polos deste curso, nota-se que a procura pelo curso de Licenciatura em Computação foi pequena. Desse modo, isso vem comprovar os dados a respeito do número de matrículas nas Licenciaturas em nível nacional, que tem apresentado queda acentuada nos últimos anos, tanto no ensino público quanto no privado.

Outro fato importante, coincidente com os dados nacionais, é a taxa de evasão ou desistência. Se for considerado que os alunos de dependência concluíram o curso posteriormente, verifica-se que a taxa de evasão foi de 63,7%. Considerando ser um curso de Licenciatura, a taxa de evasão, citada anteriormente, está dentro do esperado, visto que normalmente esta taxa para os cursos de Licenciatura sempre se apresenta com valores expressivos para cursos na modalidade da EAD.

Outro curso que foi ofertado pelo IFTM na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba foi o de Licenciatura em Matemática. As primeiras turmas foram formadas nos anos de 2012 e 2014, cuja conclusão se deu nos anos de 2015 e 2016. A Tabela 17 evidencia os dados do curso de Licenciatura em Matemática para as turmas já encerradas:

Tabela 17 - Dados do Curso de Licenciatura em Matemática do IFTM

| Licenciaturas em Matemática Ofertada em 2012 e 2014 | | | | |
|---|-----------|-----------|--------------|-------------|
| Polo | Matrícula | Conclusão | Desvinculado | Dependência |
| Uberaba | 42 | 18 | 24 | 0 |
| Uberlândia | 36 | 11 | 25 | 0 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em (BRASIL, 2014)

Observa-se, nos dados apresentados pela Tabela 17, que o número de matrículas apresentou uma quantidade baixa de alunos. Mesmo se tratando de uma IES pública, tais dados se comparam com os resultados nacionais, pois a Licenciatura em Matemática se configura como um dos cursos com menor demanda nos concursos de vestibulares. Deste modo, verifica-se que mesmo com uma quantidade baixa de alunos matriculados, a taxa de conclusão acompanhou estes valores e ficou em torno de 37,17%, valor este acima da mesma taxa em nível nacional, para o curso de matemática nas IES públicas, que foi de aproximadamente 4,13% no ano de 2017.

Contrariamente, a taxa de evasão ficou relativamente alta, em torno de 62,83%, se comparado à mesma taxa de outros cursos do IFTM, mas se se comparar esta taxa com o valor das IES públicas, que foi de aproximadamente 95,86% em 2017. Nas IES públicas o curso de Licenciatura em Matemática é um dos que apresenta a maior taxa de desistência, juntamente com o curso de Letras.

O curso de Licenciatura em Letras foi um dos cursos oferecidos pelo IFTM na região, o qual teve uma procura relativamente baixa. Ao se considerar o histórico das

Licenciaturas em nível nacional, verifica-se que a quantidade de alunos matriculados e formados nesse curso no IFTM está dentro dos parâmetros.

A Tabela 18 traz os dados deste curso nas cidades do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, nas quais o mesmo foi oferecido.

Tabela 18 - Dados do Curso de Licenciatura em Letras do IFTM

| | Licenciatura em Letras Ofertada em 2013 | | | |
|------------|---|-----------|--------------|-------------|
| Polo | Matrícula | Conclusão | Desvinculado | Dependência |
| Araxá | 50 | 22 | 28 | 0 |
| Araguari | 31 | 10 | 19 | 2 |
| Ituiutaba | 46 | 16 | 29 | 1 |
| Coromandel | 36 | 18 | 17 | 1 |
| Uberaba | 52 | 22 | 26 | 4 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em (BRASIL, 2014).

Conforme é apresentado pela Tabela 18, o curso de Licenciatura em Letras foi mais um curso oferecido que não apresentou uma alta demanda, e muito menos um índice de conclusão aceitável visto que houve muitas desistências durante o andamento do curso. A taxa de concluintes, supondo que os alunos de dependência concluíram com êxito o curso posteriormente, se apresenta com valores baixos, pois se trata de uma IES pública. Nota-se que para todos os polos, teve valor aproximado de 40.9%; consequentemente a taxa de evasão foi de 55.35%.

Ao realizar um comparativo com valores divulgados por Brasil (2017) para o curso de Licenciatura em Letras, nota-se que o curso oferecido pelo IFTM apresenta taxa de concluintes aceitáveis, pois nacionalmente esta taxa é de aproximadamente 16,85%; por sua vez, a taxa de evasão é de 83,14%, o que é relativamente superior à taxa apresentada pelo mesmo curso no IFTM.

Baseado nos dados divulgados por Brasil (2017) e Brasil (2016), nota-se que o curso de Licenciatura em Letras é um dos que apresenta a menor taxa de matrícula e maior taxa de evasão. Além disso, é o curso de Licenciatura menos procurado dentro dos concursos.

De acordo com Rodrigues (2012), as IES sustentam como causa da alta taxa de evasão, a falta de tempo que os alunos disponibilizam para estudar e participar de outras atividades do curso, o acúmulo de atividades, o desencanto com o curso e a dificuldade existente em adaptar-se às novas metodologias de estudo.

3.11.3 Curso de Licenciatura com Turmas em Andamento no IFTM

Atualmente, 2020, o IFTM conta com quatro turmas de cursos em Licenciatura que estão em andamento na modalidade de EAD, sendo que tiveram início no ano de 2017, com previsão de término para o ano de 2020. Informe-se que são duas turmas de Licenciatura em Computação, e duas em Matemática.

As atuais turmas se encontram no 6º período, e tiveram ofertas de vagas apenas para as cidades que estão localizadas no estado de Minas Gerais, com polos na região do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas.

De acordo com Brasil (2018) e Brasil (2019b), as turmas de Licenciatura que estão em andamento, como também as que foram concluídas, apresentaram uma quantidade relativamente baixa de matriculados. No geral, as quatro turmas de Licenciatura possuem juntas 173 alunos matriculados.

Com os cursos no 6º período, a quantidade de alunos que foram desligados ou desistiram, até este momento, atingiu a quantidade de 391 candidatos, sendo que o número total de alunos que iniciaram os cursos foi de 564 candidatos. Deste modo, conclui-se que a taxa geral de evasão é de 69,32%, um valor bem superior à taxa de evasão dos cursos já encerrados que foi de 55,35%.

Uma análise separada para cada um dos cursos citados também evidencia resultados bastante significativos. Por exemplo, numa análise para o curso de Licenciatura em Computação, verifica-se que a quantidade de alunos matriculados em 2017 foi de 315 candidatos, e atualmente no ano de 2020, existem apenas 15 matriculados regularmente; ou seja, o curso de Licenciatura em Computação, que se encontra em andamento, já possui uma taxa de evasão de aproximadamente 66,6%, ou seja, um valor pouco acima dos cursos de Licenciatura em Computação, que tiveram as turmas encerradas em 2015 e 2016, que foi de 63,7%.

Com relação ao curso de Licenciatura em Matemática, assim como a média nacional, apresenta uma quantidade baixa de alunos que se matricularam no início do curso, sendo que, ao todo, a Licenciatura em Matemática teve seu início com 249 alunos. Em se tratando de um curso na modalidade à distância que possui uma alta taxa de evasão, e sendo provido por uma instituição pública, o número de alunos matriculados foi baixo. Este curso foi ministrado em polos de cinco cidades do

Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: a cidade de Uberaba foi a que apresentou a maior quantidade de alunos matriculados, sendo 105 no total.

As duas turmas de Licenciatura em Matemática que entraram em 2017 possuem juntas 68 alunos matriculados, ou seja, 181 alunos já desistiram do curso ou foram desvinculados; isso mostra uma taxa de evasão de aproximadamente 72,6%. Esta taxa já supera o valor do curso de Licenciatura em Matemática que teve a turma concluída em 2017, a qual apresentou uma taxa de evasão de 62,82%.

3.11.4 Faixa Etária dos Alunos dos Cursos de Licenciatura do IFTM

Outro ponto a ser analisado com relação ao IFTM é o que refere à faixa etária de seus alunos. Por ser uma instituição que normalmente possui uma tradição forte na Educação Básica e Tecnológica, a faixa etária de seus alunos tende a ser abaixo dos 20 anos de idade; porém, isso tem mudado nos últimos anos devido ao início do provimento de cursos superiores presenciais e, sobretudo, com o provimento de cursos de Licenciatura na modalidade de EAD, na qual os alunos, de um modo geral, que a frequentam, possuem idade mais avançada.

De acordo com Semesp (2019), existe um número grande de pessoas, na faixa etária acima de 19 a 34 anos de idade, que busca na modalidade da EAD uma oportunidade de obtenção de um diploma em curso superior.

Assim os cursos oferecidos pelo IFTM, especialmente os cursos de Licenciatura na modalidade de EAD, vem atender a esta demanda reprimida. Atualmente os IFET têm sido procurados cada vez mais por pessoas com idade mais avançada, as quais buscam uma oportunidade de conclusão de um curso superior. Com relação ao IFTM, verifica-se que a maior parcela de matrículas para os cursos na modalidade de EAD é para aqueles que possuem entre 30 e 39 anos de idade.

A Tabela 19 mostra os dados dos alunos do IFTM, dos cursos de Licenciatura, na modalidade de EAD, por sexo e faixa etária pertencente aos anos de 2017 e 2018:

Tabela 19 - Número de Alunos por Sexo e Faixa Etária

| | Feminino | | Masculino | | Total |
|------------------|----------|------|-----------|------|-------|
| | 2017 | 2018 | 2017 | 2018 | |
| 15 a 19 anos | 4 | 12 | 6 | 4 | 26 |
| 20 a 24 anos | 24 | 54 | 26 | 60 | 164 |
| 25 a 29 anos | 54 | 192 | 59 | 134 | 439 |
| 30 a 34 anos | 86 | 381 | 85 | 195 | 747 |
| 35 a 39 anos | 86 | 369 | 94 | 186 | 735 |
| 40 a 44 anos | 71 | 251 | 68 | 121 | 511 |
| 45 a 49 anos | 49 | 188 | 46 | 74 | 357 |
| 50 a 54 anos | 29 | 127 | 21 | 61 | 238 |
| 55 a 59 anos | 15 | 49 | 13 | 19 | 96 |
| Maior de 60 anos | 8 | 25 | 3 | 22 | 58 |
| Total | 426 | 1648 | 421 | 876 | 3.371 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em (BRASIL, 2018).

Os dados apresentados pela Tabela 19 expressam que os alunos que têm procurado os cursos de Licenciatura na modalidade de EAD nos últimos anos são aqueles que possuem uma idade mais avançada que, por algum motivo, seja pessoal ou por motivos de trabalho, não apresentam condições de frequentar um curso numa IES na modalidade presencial. Outro dado importante é que o número de candidatos do sexo feminino aumentou de forma significativa no ano de 2018.

3.12 Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)

A Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei (FUNREI) foi instituída através da Lei nº 7.555, de 18 de dezembro de 1986, assinada pelo então Presidente da República, José Sarney. A fundação foi criada com o objetivo de ministrar educação superior e desenvolver pesquisa, a ciência, as letras e as artes, sendo regida por um estatuto e regimento geral.

Através dessa Lei, ficou definido que a FUNREI seria a mantenedora das escolas superiores de São João Del Rei, representadas pelas Faculdades de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis, Faculdade de Engenharia Industrial e Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, bem como por outras unidades ou faculdades que viessem a ser criadas no futuro. No artigo 4 dessa Lei ficou definido que todo o patrimônio que constituísse a fundação, que estava sendo criada, seria constituído pelo patrimônio das referidas faculdades que seriam representadas pela FUNREI (e-SIC, 2019).

Com relação ao pessoal que prestava serviço, ficou definido que aqueles que estivessem exercendo alguma função nas faculdades a serem mantidas pela fundação poderiam ser aproveitados em acordo com os critérios avaliados pelo Ministério da Educação. Este iria examinar cada um dos casos. Em caso de haver o desejo de aproveitamento do funcionário por parte da fundação, deveria haver uma prévia e expressa manifestação de interesse.

Foi através da Lei 10425, de 10 de abril de 2002, que a FUNREI foi transformada na Fundação Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), a qual continuou com as mesmas obrigações educacionais atribuídas à Fundação. Através do artigo 6º, ficou criado o cargo de Reitor e Vice-Reitor, o que promoveu a extinção dos cargos de Diretor Executivo e Vice-Diretor Executivo. Também ficou definido que todo o patrimônio da UFSJ seria constituído pelo patrimônio da antiga FUNREI.

3.12.1 A EAD na Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)

Foi através da Resolução nº 12, de 27 de março de 2008, que o Conselho Universitário da UFSJ criou o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) e aprovou o seu regimento interno. Ficou definido que o NEAD seria constituído pelo Colegiado de Educação a Distância (COEAD), a Coordenação Geral, a Coordenação Acadêmico-Pedagógica, a Coordenação de Tecnologia, a Coordenação de Mídias e a Secretaria Administrativa.

No artigo 5º dessa Resolução ficou definido que o Programa de Educação a Distância (PEAD) poderia realizar cursos com mais de 20% da sua carga horária desenvolvido totalmente à distância. Portanto, é com esta estrutura e organização que a

UFSJ vem oferecendo cursos na modalidade de EAD em várias regiões do país, inclusive na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (e-SIC, 2019).

3.12.2 Curso de Licenciatura oferecidos na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba Pela UFSJ

A UFSJ oferece em seus polos de EAD os cursos de Matemática, Pedagogia e Filosofia. Estes cursos são distribuídos por região e não são oferecidos de forma contínua, pois normalmente a instituição oferece cursos variados para cada um dos polos a cada ano.

Com relação ao Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, a única cidade contemplada com cursos na modalidade de EAD, oferecidos por esta instituição, foi Patos de Minas, MG, que teve em seu polo os cursos de Matemática e Filosofia.

A Figura 4 mostra a localização da sede da UFSJ bem como de seu polo no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba:

Figura 4 - UFSJ e Seu Polo no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba



Fonte: Elaborado pelo autor

O curso de Matemática iniciou-se no polo de Patos de Minas no segundo semestre de 2011, quando 32 alunos realizaram suas matrículas no curso. Desse total, apenas quatro alunos conseguiram realizar a conclusão, sendo que 27 foram desvinculados, além de 1 cancelamento de matrícula, ou seja, a taxa de concluintes foi de 12,5%, conseqüentemente, a taxa de evasão ou abandono atingiu o valor de 87,5% (e-SIC, 2019).

Considerando os valores do mesmo curso em todos os polos atendidos, no ano de 2011 observou-se que houve 577 matrículas, sendo que apenas 58 alunos conseguiram a conclusão do curso. Nesse caso, verifica-se que a taxa de concluintes do curso de Matemática do ano de 2011 na modalidade da EAD foi de 10,05%, e a taxa de evasão foi de 89,9%.

Assim sendo, verifica-se que a taxa de evasão e de concluintes no polo de Patos de Minas no ano de 2011 ficou um pouco acima da taxa alcançada no âmbito geral de todos os cursos. Fazendo uma análise com os resultados do curso de Matemática em nível nacional, foi constatado que, em 2011, a taxa de concluintes foi de 13,55%, e a taxa de evasão de 86,45%. Portanto, em nível nacional, a taxa de concluintes e evasão do curso de Matemática na modalidade da EAD foi próxima dos resultados obtidos no polo Patos de Minas (e-SIC, 2019).

Com relação ao curso de Filosofia, na modalidade à distância, houve no ano de 2018 um total de 261 alunos matriculados sendo que o polo Patos de Minas obteve 7,66% do total destas matrículas e, até o ano de 2019, 20% de todos os alunos matriculados já haviam abandonado o curso.

3.13 Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

A autorização para o funcionamento da UFU se deu através do decreto Lei nº 762, de 15 de agosto de 1969. Ficou definido que a instituição seria uma fundação de direito privado, mas que detinha autonomia didática, científica, administrativa, financeira e disciplinar nos termos da legislação federal e de seus estatutos. A UFU foi autorizada com o propósito de realizar o desenvolvimento da educação em nível superior, a pesquisa e o estudo em todos os ramos do saber bem como a divulgação científica, técnica e cultural (e-SIC, 2019).

Neste mesmo decreto, ficou definido que integrariam a UFU a Faculdade Federal de Engenharia, a Faculdade de Direito de Uberlândia, a Faculdade de Ciências Econômicas de Uberlândia, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia e o Conservatório Musical.

Também ficou definido que assim que fosse legalmente reconhecida, a Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia deveria integrar a estrutura da Universidade. Com relação ao patrimônio da UFU, ficou definido que o mesmo seria constituído do acervo de bens e direitos das unidades, pelos bens e direitos que foram incorporados ou o que a instituição aceitar vindos de doação ou legado, pelos bens e direitos que a instituição vier adotar e pelos saldos dos exercícios financeiros anteriores. Por fim, ficou definido que seriam transferidos, para a UFU, todos os bens patrimoniais das instituições de ensino que foram incorporadas (e-SIC, 2019).

A criação dos cursos na modalidade de EAD na UFU iniciou-se com a publicação da resolução nº 1, de 2004, quando ficou estabelecido uma política institucional de Educação a Distância. Ficou definido que os cursos de Educação a Distância da UFU seriam orientados por propostos de melhoria na qualidade de ensino e provimento de novas oportunidades de obtenção de um diploma de ensino superior.

Também ficou definido que os cursos na modalidade de EAD deveriam ser desenvolvidos por meio da oferta de disciplinas isoladas, cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, cursos profissionais, cursos de educação fundamental, cursos de extensão, seminários dentre outros (e-SIC, 2019).

No artigo 3º, ficou estabelecido que os cursos que forem propostos dentro da modalidade de EAD, devem ser organizados em regime especial, quando o aluno pode ter flexibilidade de requisitos no momento da admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares que foram fixadas nacionalmente. Também ficou definido, no artigo de nº 4, que a instituição deveria criar a estrutura de forma a viabilizar as atividades da Educação a Distância.

Neste sentido foi criado, mediante a resolução 06/2007 do Conselho Universitário, o Centro de Educação a Distância (CEAD), com responsabilidade de apoiar e intermediar a criação e operacionalização de cursos na modalidade da EAD dentro da Universidade Federal de Uberlândia. Dentre as principais atribuições do CEAD podem ser citadas a expansão e aprimoramento do processo educativo e da formação acadêmica, a inserção de novas tecnologias no processo de ensino

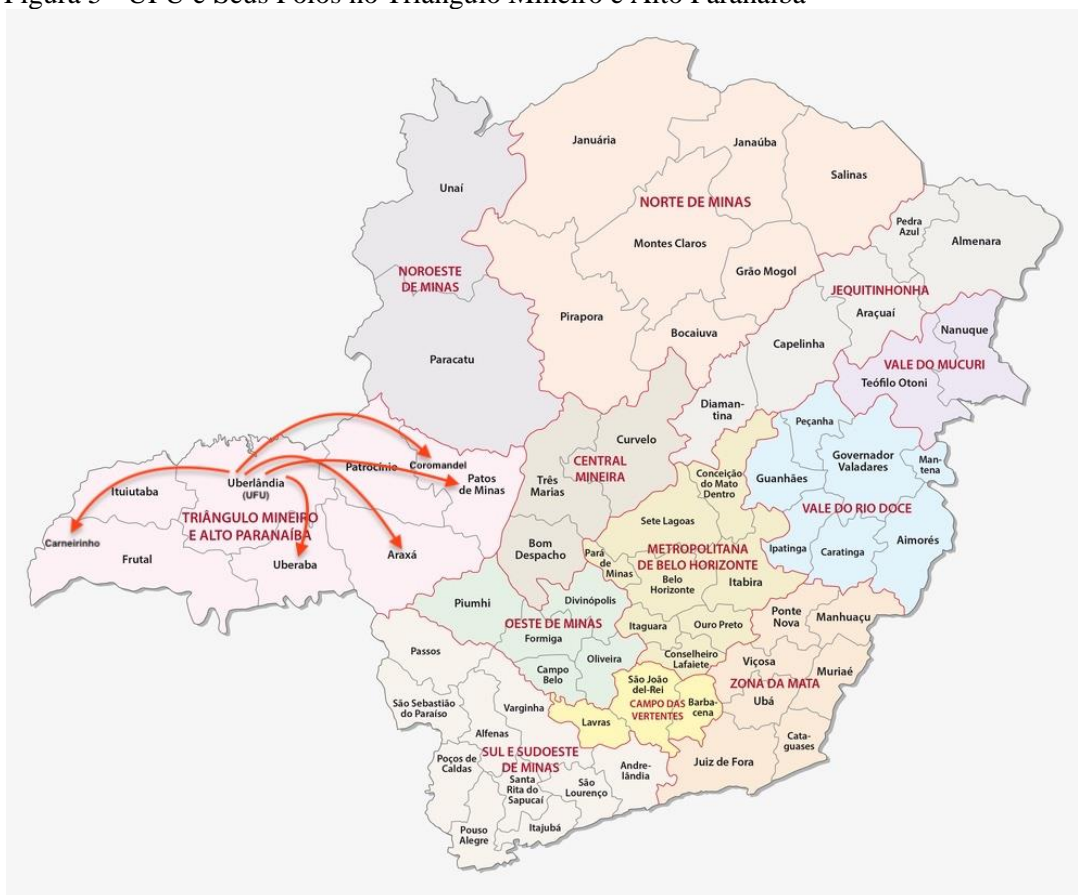
aprendizagem, e por fim, a orientação quanto à elaboração de cursos e programas no âmbito da EAD, baseados nas necessidades específicas de cada unidade acadêmica e com DCN de cada curso (e-SIC, 2019).

3.13.1 Cursos de Licenciatura Oferecidos na Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba Pela UFU

A Universidade Federal de Uberlândia oferece em seus polos de EAD um total de quatro cursos em Licenciatura, sendo eles: Pedagogia, Matemática, Letras com habilitação em Inglês e Letras com habilitação em Espanhol. Atualmente os cursos são ofertados em 13 polos localizados em Minas Gerais, São Paulo e Mato Grosso. No Estado de Minas Gerais estão localizados 9 polos, sendo que destes apenas seis pertencem a região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (e-SIC, 2019).

A Figura 5 expressa a localização da UFU e de seus polos no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Figura 5 - UFU e Seus Polos no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba

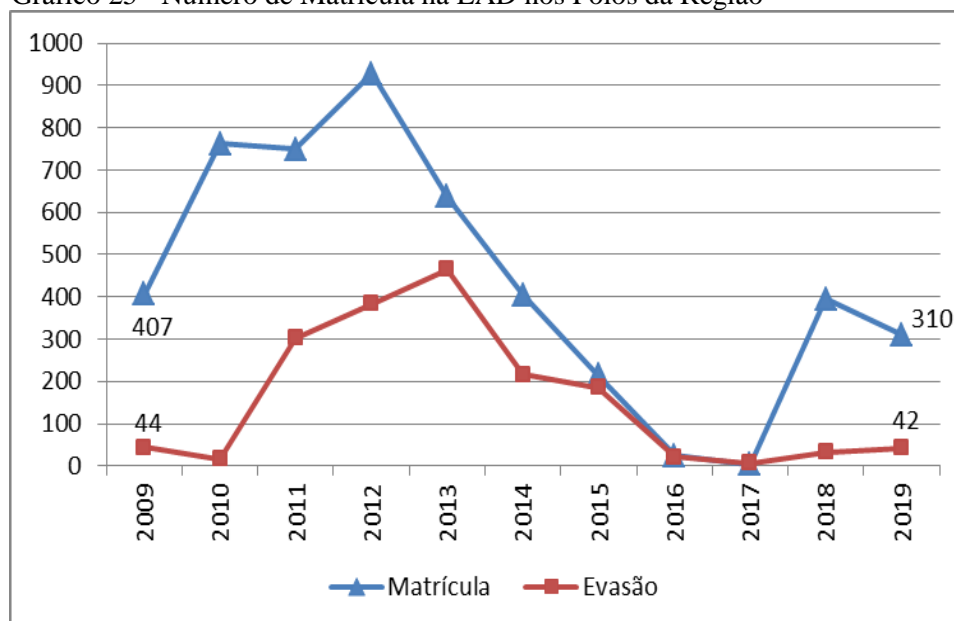


Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com o e-SIC (2019) dentre os cursos oferecidos na modalidade de EAD pela UFU, o que possui a maior demanda é o de Licenciatura em Pedagogia. Este curso é oferecido em cinco polos, sendo todos no Triângulo Mineiro, nas seguintes cidades: Uberaba, Uberlândia, Carneirinho, Araxá e Patos de Minas. O curso teve seu início na modalidade de EAD no ano de 2009, e continua sendo oferecido em todos os editais, sendo que em todas as oportunidades em que foi oferecido, o mesmo teve uma procura relativamente grande, seguindo deste modo uma tendência nacional, pela qual o curso de Pedagogia tem sido o que apresenta a maior busca na modalidade de EAD, dentre todos os cursos de Licenciatura.

O Gráfico 25, a seguir, apresenta a evolução do número de matrículas e da taxa de evasão do curso de Pedagogia, na modalidade de EAD, nas cidades-polo do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Gráfico 25 - Número de Matrícula na EAD nos Polos da Região



Fonte: Elaborado pelo autor com base em e-SIC (2019).

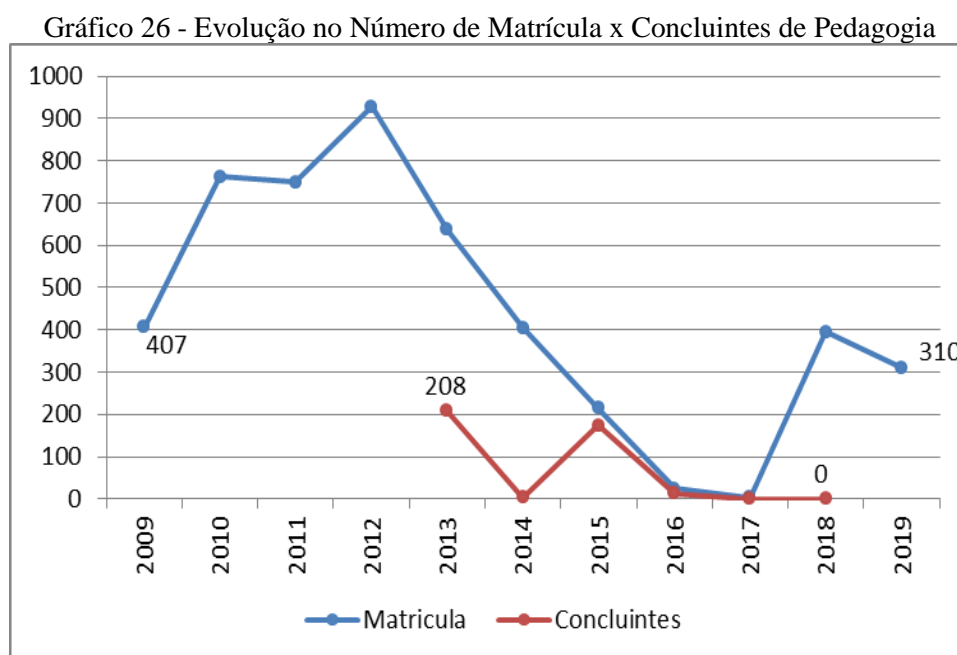
No Gráfico 25, é possível verificar que, até o ano de 2012, a região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba experimentou um crescimento bastante significativo quanto ao número de matrículas para o curso de Pedagogia na modalidade da EAD na UFU, mas a partir deste ano houve uma diminuição acentuada nestes números até o ano de 2017. A partir deste ano, verifica-se que o curso experimenta um

novo crescimento, mas não mantém este crescimento de forma constante. Os dados mostram que o número de matrículas vem sofrendo diminuição ano após ano.

Com relação à taxa de evasão, observa-se que, de 2010 a 2013, houve um crescimento bastante acentuado no número de desistências, mas a partir de 2013 observa-se uma diminuição bastante acentuada na evasão. No entanto, se analisarmos o gráfico relacionado ao número de matrículas, observa-se que estas também sofreram uma diminuição bastante acentuada a partir de 2012, o que se reflete diretamente no número de evasões. Quanto à sua taxa, a partir do ano de 2016, tem apresentado valores relativamente baixos, devido à baixa demanda pelo curso, e conseqüentemente a baixa taxa de matrículas; outro fato que tem contribuído com a taxa de evasão é o número de dependentes que tem apresentado valores bastante elevados (e-SIC, 2019).

Com relação à taxa de concluintes, percebe-se que, de 2013 a 2015, a mesma se apresenta com valores baixos e não constante no decorrer do curso; mas, a partir de 2015, verifica-se uma diminuição nesta taxa, alcançando valores pequenos e bastante preocupantes. Frise-se que esta diminuição se verifica em decorrência do baixo número de matrículas que o curso vem experimentando nos últimos anos.

O Gráfico 26, a seguir, mostra a taxa de evolução do número de matrículas e a taxa de concluintes do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade de EAD da UFU, de 2009 a 2019.



Fonte: Elaborado pelo autor com base e-SIC (2019).

Pelo Gráfico 26, observa-se que, nos anos de 2014, 2016, 2017 e 2018, o número de concluintes no curso de Pedagogia apresentou valores baixos, o mesmo ocorrendo com o número de matrículas; e, além disso, manteve-se uma pequena taxa de evasão.

Numericamente, o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de EAD matriculou de 2009 até o ano de 2019 uma quantidade de 4838 alunos. Deste total, de matrículas concretizadas, 399 alunos conseguiram realizar a conclusão do curso até o ano de 2018, ou seja, apenas 8,24% dos alunos matriculados concluíram o curso. Com relação à taxa de evasão, até este momento, um total de 1720 alunos já abandonaram os estudos, ou seja, 35,55% daqueles que se matricularam no curso de Licenciatura em Pedagogia, de alguma forma interromperam seus estudos (e-SIC, 2019).

Outro dado importante dos alunos que estão matriculados ou que já concluíram o curso de Licenciatura é o relativo à idade. Nota-se que diferentemente do ensino presencial, a maior parte dos alunos apresenta uma idade bem mais avançada.

No ensino presencial, a maioria dos alunos apresenta idade entre 20 e 24 anos, já no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFU uma grande maioria dos alunos possui idade entre 45 e 49 anos.

A seguir, a Tabela 20 evidencia a quantidade de alunos e suas respectivas faixas etárias do curso de Licenciatura na modalidade de EAD da UFU desde o ano de 2009.

Tabela 20 - Número de Alunos por Sexo e Faixa Etária

| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | Total |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| 20-24 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 8 |
| 25-29 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 43 | 33 | 76 |
| 30-34 | 14 | 23 | 29 | 33 | 30 | 20 | 12 | 4 | 0 | 89 | 71 | 331 |
| 35-39 | 41 | 78 | 79 | 95 | 64 | 32 | 18 | 3 | 0 | 89 | 72 | 571 |
| 40-44 | 96 | 173 | 142 | 165 | 114 | 61 | 377 | 6 | 4 | 69 | 60 | 923 |
| 45-49 | 70 | 133 | 146 | 188 | 136 | 94 | 52 | 5 | 2 | 56 | 44 | 928 |
| 50-54 | 62 | 122 | 142 | 188 | 127 | 82 | 46 | 4 | 0 | 26 | 18 | 819 |
| 55-59 | 58 | 106 | 110 | 128 | 80 | 42 | 22 | 2 | 0 | 9 | 2 | 559 |
| 60-64 | 45 | 87 | 76 | 94 | 69 | 44 | 23 | 0 | 0 | 8 | 2 | 448 |
| 60-64 | 15 | 27 | 17 | 21 | 14 | 8 | 5 | 0 | 0 | 4 | 4 | 115 |
| 65-69 | 7 | 14 | 8 | 10 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 43 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base e-SIC (2019).

De acordo com os dados da Tabela 20, pode-se verificar que uma maioria dos alunos matriculados no curso de Licenciatura na modalidade de EAD possui idade entre

40 e 54 anos. Este resultado vem mostrar que as pessoas com idade mais avançada estão buscando uma nova oportunidade de obtenção de diploma e, neste caso, a EAD tem se tornado uma alternativa para isso. De acordo com Aranha e Sousa (2013), alguns alunos buscam nos cursos de Licenciatura, na modalidade de EAD, uma nova oportunidade de obtenção de um segundo diploma após anos no mercado, e estes alunos postergam esta oportunidade quando estão com a idade bem mais avançada.

Com relação ao curso de Licenciatura de Matemática, o mesmo passou a ser oferecido na modalidade de EAD no ano de 2013 pelo programa da UFU nas cidades de Buritis e Coromandel. Posteriormente, este curso veio a ser oferecido numa cidade do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba no ano de 2018, no qual teve formação de turma na cidade de Coromandel, MG.

Deste modo, este curso vem sendo oferecido na modalidade de EAD em cinco polos diferentes, sendo um em Mato Grosso e quatro em Minas Gerais. No Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade à distância é oferecido apenas na cidade de Coromandel, o qual tem apresentado uma taxa de matrícula baixa se comparada às taxas do mesmo curso em outras IES.

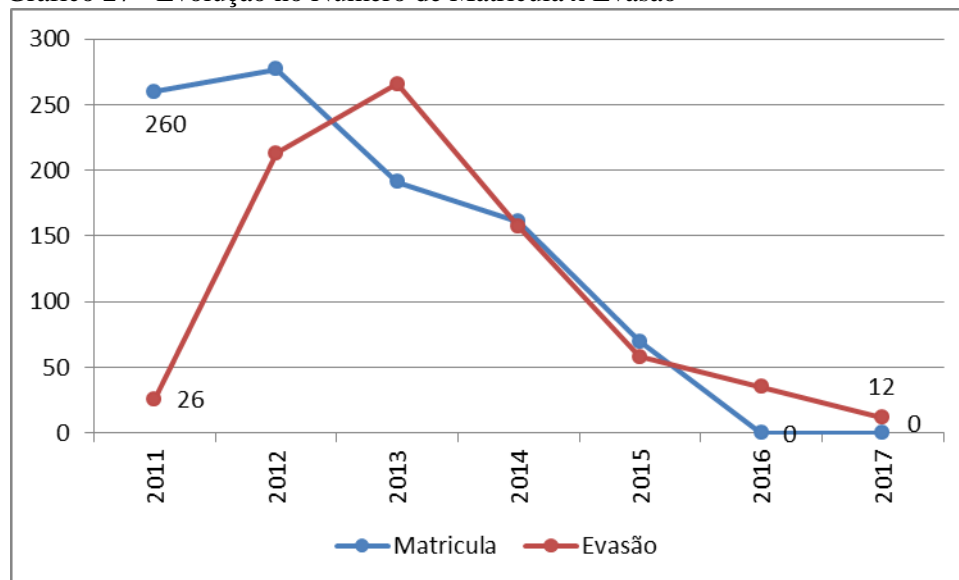
O curso, até o presente momento, teve apenas uma turma que se iniciou, em Coromandel, no primeiro semestre de 2018 quando foram realizadas 32 matrículas, com 5 evasões no final do ano. No ano de 2019, não houve uma nova turma para o referido curso, mas o mesmo apresentou no início deste ano de 2019, 32 matrículas. Neste sentido, conclui-se que até o momento, o curso apresentou uma taxa de evasão de 15,62%, uma taxa baixa se comparada ao mesmo valor de outros polos (e-SIC, 2019).

Outro curso que oferecido no TM/AP, na modalidade de EAD pela UFU, é o curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês e Literatura de Língua Inglesa e o curso de Licenciatura em Letras com Habilidade em Espanhol e Literatura da Língua Espanhola. Este curso com as duas habilitações é oferecido nas cidades de Araxá, Patos de Minas Uberaba e Uberlândia, sendo que a primeira turma começou no ano de 2011 e teve o início das conclusões no ano de 2017.

De um modo geral, os cursos de Licenciatura em Letras apresentam uma das mais baixas taxas de matrícula entre todos os cursos de Licenciaturas existentes nas IES. Com relação ao curso de Licenciatura em Letras da UFU, ocorre o mesmo problema, pois o número de alunos matriculados sempre se manteve baixo, e a taxa de evasão é relativamente alta.

O Gráfico 27, a seguir, mostra o número de matrículas do curso de Licenciatura em Letras na Modalidade de EAD em função do número de evasão no período de 2011 até 2017 (e-SIC, 2019).

Gráfico 27 - Evolução no Número de Matrícula x Evasão



Fonte: Elaborado pelo autor com base e-SIC (2019)⁶⁹.

Observa-se pelo Gráfico 27 que desde a criação do curso de Licenciatura em Letras na modalidade de EAD em 2011, o número de matrículas veio caindo até o ano de 2016, quando não houve mais candidatos matriculados. Com relação à taxa de evasão, nota-se que no início do curso a mesma sofreu um aumento bastante significativo até o ano de 2013. A partir deste ano, esta taxa veio diminuindo sensivelmente devido à queda no número de matrículas.

Verifica-se que, nos anos de 2016 e 2017, mesmo não ocorrendo matrículas, a taxa de evasão se manteve positiva. Este gráfico vem mostrar a realidade do curso de Licenciatura em Letras, na modalidade da EAD, no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, um resultado que se alinha com a realidade nacional, na qual o curso de Letras se apresenta como um dos cursos de Licenciatura, na modalidade de EAD, que apresenta a maior taxa de evasão.

Com relação à taxa de concluintes para o curso de Licenciatura em Letras na modalidade de EAD, observa-se que a mesma é semelhante com a situação nacional, na qual o número de concluintes tem-se apresentado baixo, e a taxa de evasão normalmente

⁶⁹ Este gráfico foi gerado com dados até o ano de 2017 que foi o último ano que houve matrículas para o referido curso na modalidade da EAD.

alta. Deste modo, para o curso de Letras desde o ano de 2011, houve matrícula de 959 alunos distribuídos em todos os quatro polos existentes nas cidades do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

De acordo com e-SIC (2019), de 2011 até o ano de 2017 já tinham evadido do curso um total de 767 alunos, ou seja, dos alunos que ingressaram, 79,97% já havia abandonado o curso. É uma taxa alta, mas mesmo assim está abaixo da média nacional publicada por Brasil (2019), que foi de 85,8% para o no de 2018.

3.14 Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

O governo do então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira criou da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) através da Lei nº 3.858, de 23 de dezembro de 1960, sendo que a Cidade Universitária somente veio a ser construída no ano de 1969, no local onde permanece até os dias atuais (e-SIC, 2019).

A UFJF foi a segunda universidade federal a ser criada no interior do Brasil, sendo que a primeira foi a Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul. A UFJF foi formada através da junção de estabelecimentos de Ensino Superior de Juiz de Fora, sendo todos reconhecidos e federalizados. Por ser uma IES pública, possui autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira, obedecendo a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão.

O estatuto da UFJF, em seu 3º parágrafo, apresenta que a instituição seguirá os princípios da liberdade de expressão através do ensino, da pesquisa e da divulgação do pensamento, da cultura, da arte e do conhecimento, do pluralismo de ideias, da gratuidade do ensino, gestão democrática, e oferecimento de qualidade nos serviços prestados.

Para o desenvolvimento de suas atividades, a instituição foi estruturada em Órgãos Colegiados Superiores, Reitoria, Pró-Reitorias, Unidades Acadêmicas e Órgãos Suplementares (e-SIC, 2019).

3.14.1 A EAD na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Os cursos na modalidade de EAD da UFJF são coordenados pelo CEAD, o qual era antigamente denominado por NEAD, existindo desde o ano de 2005. O CEAD

foi institucionalizado em março de 2010 como um órgão suplementar da Universidade Federal de Juiz de Fora e, desde então, é o responsável em coordenar, supervisionar e apoiar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura e desenvolvimento institucional relacionado a Educação a Distância.

Dentre as funções do CEAD está a promoção da articulação, mobilização e envolvimento da comunidade acadêmica em ações que integrem a EAD. Além disso, é sua função a assessoria e o incentivo de ações para a produção de conhecimento na modalidade de EAD dentro do âmbito da UFJF. Ademais, cabe ao CEAD manter uma estrutura de apoio para a qualificação dos servidores docentes, bem como dos técnicos administrativos em educação, para que os mesmos possam atuar nesta modalidade de ensino.

Por fim, também são funções do CEAD a promoção de congressos e eventos que tenham como tema principal a EAD, além de representar a instituição em fóruns ou instâncias externas quando o tema principal tiver como foco a modalidade de EAD (e-SIC, 2019).

Com relação ao início no provimento de cursos na modalidade de EAD, foi no ano de 2005 que a UFJF graduou os primeiros professores, e isso ocorreu com a formação de 1.800 profissionais em Pedagogia em Minas Gerais, através do projeto Veredas, sendo este o principal marco e o início da história da Educação a Distância nesta instituição. Neste mesmo período, a instituição ofereceu dois cursos de especialização na modalidade de EAD, que foram os cursos de Gestão da Educação a Distância e Design Instrucional para Educação Online.

Atualmente, o CEAD é composto de 56 polos de apoio presencial que estão distribuídos nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Paraíba, Mato Grosso e Rio Grande do Sul.

Com relação ao Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, a UFJF possui dois polos com cursos em andamento, sendo um na cidade de Araxá e outro na cidade de Coromandel. A UFJF está em fase de instalação de um polo de apoio presencial na cidade de Uberlândia, mas por enquanto não apresenta dados oficiais.

A Figura 6 mostra o mapa de localização da UFJF, em Minas Gerais, bem como os seus polos na Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba:

Figura 6 - UFJF e Seus Polos no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba



Fonte: Elaborado pelo autor

3.14.2 Cursos de Licenciatura Oferecidos na Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba pela UFJF

De acordo com e-SIC (2019), a UFJF possuía no ano de 2018 um total de 22.858 alunos matriculados em todos os seus mais diversos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD. Destaca-se que, atualmente no ano de 2021, a referida instituição provê cursos de Licenciatura em Computação, Educação Física, Física, Matemática, Pedagogia, Química, e Bacharelado em Administração Pública.

O primeiro curso a ser oferecido pela UFJF no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba foi o de Matemática, no ano de 2008, na cidade de Araxá. Posteriormente, no ano de 2009, iniciou o provimento do curso de Pedagogia na cidade de Coromandel. Atualmente, na Modalidade de EAD, a cidade de Coromandel conta com o curso de Licenciatura em Pedagogia, e a cidade de Araxá conta com os cursos de Licenciatura em Matemática e Computação.

A Tabela 21 mostra o número de ingressantes nos cursos de Licenciatura que são oferecidos pela UFJF nos dois polos atendidos no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba:

Tabela 21 - Número de Ingressantes de Licenciatura nos Referidos Polos Atendidos

| Cursos | Coromandel | | | Araxá | | | | | | |
|------------|------------|------|------|-------|------|------|------|------|------|------|
| | 2009 | 2014 | 2016 | 2008 | 2009 | 2010 | 2012 | 2013 | 2014 | 2016 |
| Pedagogia | 49 | 39 | 46 | - | - | - | - | - | - | - |
| Matemática | - | - | - | 29 | 51 | - | 26 | 3 | 17 | - |
| Computação | - | - | - | - | - | 39 | 16 | 13 | 21 | 16 |

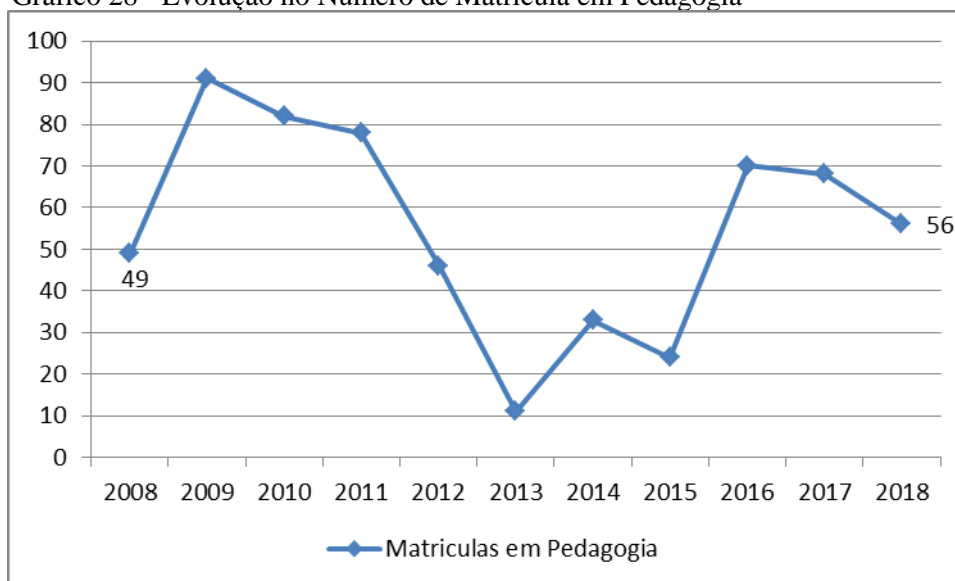
Fonte: Elaborado pelo autor com base e-SIC (2019).

Pelos dados apresentados na Tabela 21, verifica-se que o número de ingressantes nos referidos cursos de Licenciatura apresentam valores bastante significativos, pois estes cursos são mantidos em polos de cidades relativamente pequenas. Outra informação a se verificar é que no polo de Coromandel apenas o curso de Pedagogia está em funcionamento, enquanto em Araxá o curso de Pedagogia não esta sendo oferecido.

Com relação ao número de matrículas, verifica-se que a cidade de Coromandel tem apresentado valores variados, sendo que de 2008 para 2018 houve um crescimento de apenas 14,28%, um valor baixo se comparado ao crescimento do mesmo curso de Licenciatura em nível nacional.

O Gráfico 28, a seguir, mostra a evolução do número de matrículas do curso de Pedagogia, no polo de Coromandel, no período de 2008 até 2018:

Gráfico 28 - Evolução no Número de Matrícula em Pedagogia



Fonte: Elaborado pelo autor com base e-SIC (2019).

Verifica-se pelo Gráfico 28 que o número de matrículas no polo de Coromandel tem apresentado uma variação acentuada nos últimos anos. Igualmente a situação nacional dos outros polos da região, no período de 2011 a 2013, houve uma diminuição acentuada no número de matrículas, vindo a manter um crescimento nos anos subsequentes; mas, observa-se que nos dois últimos anos o número de matrículas tem apresentado uma queda bastante significativa.

Com relação ao polo de Araxá, verifica-se que o número de candidatos matriculados nos cursos de Matemática e Computação apresentam números similares àqueles apresentados em outras regiões ou polos do país.

A Tabela 22 mostra a evolução do número de matrícula nos cursos de Licenciatura em Computação, e também no curso de Matemática oferecido no Polo de Araxá.

Tabela 22 - Evolução no Número de Matrícula

| | Computação | Matemática |
|------|------------|------------|
| 2009 | 1 | 41 |
| 2010 | 36 | 48 |
| 2011 | 36 | 24 |
| 2012 | 31 | 43 |
| 2013 | 35 | 36 |
| 2014 | 18 | 36 |
| 2015 | 14 | 21 |
| 2016 | 26 | 21 |
| 2017 | 20 | 15 |
| 2018 | 11 | 14 |

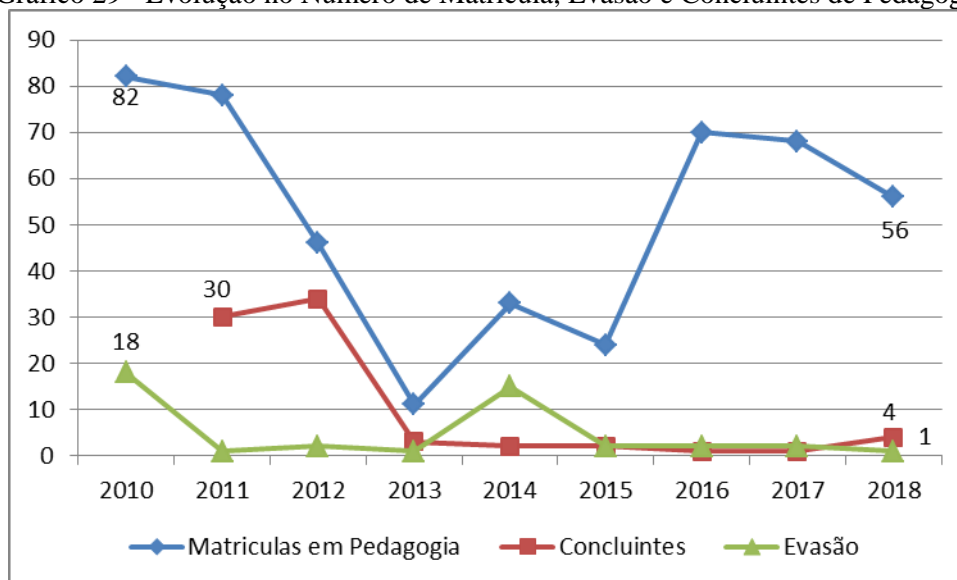
Fonte: Elaborado pelo autor com base e-SIC (2019).

Verifica-se pelos dados apresentados na Tabela 22 que o número de matrículas nos cursos no polo de Araxá manteve uma queda acentuada nos três últimos anos. Esta queda contraria a tendência nacional que é de crescimento.

Com relação a taxa de concluintes e evasão, para o polo de Coromandel, verifica-se um resultado bastante diferente, no qual a evasão se apresentou baixa, e a taxa de concluintes acompanhou a mesma tendência.

O Gráfico 29, a seguir, apresenta a evolução no número de matrícula, a taxa de evasão e a taxa de concluintes para o curso de Pedagogia no período de 2010 a 2018:

Gráfico 29 - Evolução no Número de Matrícula, Evasão e Concluintes de Pedagogia



Fonte: Elaborado pelo autor com base e-SIC (2019).

Pelo Gráfico 29, verifica-se que, ao longo dos anos, o número de concluintes e a taxa de evasão no curso de Pedagogia da Modalidade de EAD no polo de Coromandel se mantiveram com valores baixos, o que nos leva a concluir que uma grande maioria de alunos não está se formando devido à reprovação, pois o número de matrículas se mantém com valores elevados.

Outros dados a serem analisados são as taxas de concluintes e de evasão, para os cursos de Licenciatura em Matemática e Computação no polo de Araxá na modalidade da EAD. Após a geração dos resultados, foi verificado que estas taxas apresentam alguns resultados interessantes e cabíveis de serem analisados.

A Tabela 23, a seguir, apresenta os dados referentes ao número de matrículas, taxa de evasão e concluintes para os cursos de Matemática e Computação no período de 2009 a 2018:

Tabela 23- Taxa de Concluintes e Evasão para Computação e Matemática

| Ano | Computação | | | Matemática | | |
|------|------------|-------------|--------|------------|-------------|--------|
| | Matrícula | Concluintes | Evasão | Matrícula | Concluintes | Evasão |
| 2009 | 1 | - | - | 41 | - | 14 |
| 2010 | 36 | - | 1 | 48 | - | 4 |
| 2011 | 36 | - | 2 | 24 | - | 3 |
| 2012 | 31 | - | - | 43 | - | 1 |
| 2013 | 35 | - | 35 | 36 | 3 | 28 |
| 2014 | 18 | - | 12 | 36 | 3 | 6 |
| 2015 | 14 | - | - | 21 | 1 | 2 |

| | | | | | | |
|-------|-----|---|----|-----|---|-----|
| 2016 | 26 | 3 | 25 | 21 | - | 20 |
| 2017 | 20 | - | 5 | 15 | 1 | - |
| 2018 | 11 | - | - | 14 | 1 | 3 |
| Total | 228 | 3 | 80 | 299 | 9 | 101 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base e-SIC (2019).

Pelos dados apresentados pela Tabela 23, nota-se que no período analisado o número de matrículas se apresentou conforme o quadro nacional. No entanto, quando se analisa o número de concluintes, tanto para o curso de Licenciatura em Computação quanto para Matemática, verifica-se que houve um número pequeno de pessoas que conseguiram concluir os cursos no período de 2009 até 2018. Para o curso de Licenciatura em Computação, apenas 1,31% dos alunos matriculados conseguiram realizar a conclusão. Por outro lado, no curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade de EAD, apenas 3,01% terminaram o curso até esta data.

Com relação à taxa de evasão, nota-se que para o curso de Licenciatura em Computação, na modalidade de EAD, houve um total de 35,08% de alunos que abandonaram o curso. Da mesma forma, para o curso de Licenciatura em Matemática, também na modalidade de EAD, verifica-se que houve um total de 33,77% de alunos que abandonaram o curso. Especificamente, se se realizar uma análise comparativa do curso de Licenciatura em Matemática no TM/AP com os mesmos oferecidos em outras IES públicas, verifica-se que mesmo sendo um valor alto, ainda permanece abaixo dos valores gerados nas outras IES.

Com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior, a UFU tem empreendido um processo de expansão evidente na região do TM/AP. Desde modo tem oferecido cursos de Licenciatura nas localidades atendidas por todos os polos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo central apresentar um estudo a respeito da evolução dos cursos de Licenciatura, nas IES públicas, na região do TM/AP no período entre os anos de 2000 e 2018. Aferimos que, nos últimos anos, o processo de expansão e interiorização da educação tem ocorrido de forma acentuada por todo o país.

Os resultados apresentados e coletados, das Sinopses Estatísticas da Educação Superior, veio mostrar alto índice de expansão e interiorização de IES, seja pública ou privada, em todos os estados do país. Percebemos que as instituições privadas participaram de forma acentuada deste processo, no entanto as IES públicas têm contribuído cada vez mais com a expansão e interiorização de cursos de Licenciatura através de políticas públicas implantadas pelo governo federal nos últimos 20 anos. Este processo, de expansão e interiorização, tem possibilitado que o acesso à educação superior possa ser democratizado, para uma pequena parcela da população que antes não imaginava ter acesso a um curso superior.

Com relação à democratização do ensino superior, destacamos que esta envolve a ampliação das oportunidades, através dos processos de expansão e interiorização de novas possibilidades de estudo. No entanto, o que se verifica é que a maior parte das matrículas se encontra nas IES privadas, cabendo às instituições públicas uma participação menor quanto ao número de matrículas. Com certeza, a democratização da educação visa reverter uma situação na qual as possibilidades de estudo estão presentes de forma mais acentuada para uma minoria considerada privilegiada.

Além disso, envolve o seu caráter público e de formação cidadã, que a partir do ano de 1999 com a criação do Fundo de Financiamento Estudantil e, em 2004, com o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), houve a ampliação de vagas nas IES públicas, expandindo a oportunidade de obter um diploma na Educação Superior nos cursos de formação de professores. Nesse contexto, houve inclusive o surgimento da EAD e, em especial, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que veio interiorizar e expandir cursos em todas as regiões para professores leigos que não possuíam formação superior para o exercício da profissão.

A expansão e a interiorização dos cursos de Licenciatura na modalidade da EAD acentuaram, de forma significativa, as possibilidades de formação em cursos

superiores. Em todas as regiões do país, as ofertas de cursos em EAD têm se mantido em condições acentuadas quanto ao número de vagas e, em alguns casos, quanto à quantidade de matrículas. Em se tratando dos cursos de Licenciatura em EAD, a expansão tem alcançado resultados animadores, visto que no último censo da educação foi apresentado que, na modalidade da EAD, o número de matrículas já ultrapassou de forma significativa os valores do modelo presencial.

Verificamos que, em termos da política de expansão, democratização e interiorização da EAD, promovida pelo MEC, a interiorização foi bastante acentuada no estado de Minas Gerais. Destaca-se que a interiorização e expansão da educação estão relacionadas aos programas de formação de professores ofertados pela UAB, que de certa forma tem atingido as regiões remotas do estado. Com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar, os cursos oferecidos pela UAB, em parceria com as IES públicas, têm atingido uma quantidade significativa de pessoas, apesar de não estar ocorrendo de forma totalmente uniforme em toda região.

No Estado de Minas Gerais, certifica-se que o processo de expansão, democratização e interiorização, de cursos na modalidade da EAD, vem ocorrendo de forma acentuada. De acordo com o Censo de 2020, os cursos na modalidade da EAD já alcançaram praticamente todas as regiões do estado, sendo que em algumas, destas regiões, o processo tem ocorrido de forma lenta.

Mesmo com todas as dificuldades em vista do processo de expansão e interiorização da educação, pode-se concluir que a EAD teve uma expansão bastante aceitável em Minas Gerais, visto que o estado apresenta regiões remotas com muitas desigualdades sociais e baixa densidade populacional; mesmo assim vem experimentando expansão quanto ao número de polos de IES públicas. Este fato tem permitido que, mesmo de forma tímida, os cursos de Licenciatura sejam providos nas mais diversas regiões do estado e, em particular, no TM/AP.

Para analisar os dados dos cursos de Licenciatura nessa região, foram utilizadas as Sinopses Estatísticas do Ensino Superior e a Plataforma Nilo Peçanha, para cursos oferecidos na modalidade presencial e em EAD, com enfoque direcionado para modalidade da EAD, por ser o objeto de estudo desta investigação. O estudo foi direcionado no sentido de analisar o desempenho dos cursos de Licenciatura a partir do início no provimento em relação ao período proposto. A análise de alguns dados,

relacionados às IES privadas, se fez necessária para verificarmos o comportamento da expansão dos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD.

Com relação à educação presencial, verificamos através das análises que em todo o período esta modalidade experimentou crescimento bastante linear e crescente ao longo dos anos em se tratando de número de matrículas. As IES privadas, de 2000 até o ano de 2018, experimentaram aumento no número de matrículas bem acentuado do que as IES públicas; no entanto deve-se salientar que dentro do mesmo período a quantidade de IES e vagas, nas IES públicas e privadas, tiveram crescimento bastante acentuado em todas as regiões do país, contribuindo para este crescimento. Outro fato verificado é que o processo de expansão desta modalidade atingiu as regiões distantes do país, alcançando pessoas que antes não imaginavam a possibilidade de frequentar uma IES.

Pelos dados analisados, verificamos que as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste foram as que sofreram expansão no número de matrículas dentro do período analisado. Neste caso, por ser regiões que apresentam uma taxa de crescimento bem inferior as regiões Sul e Sudeste, conclui-se que o processo de expansão das IES públicas nestas regiões contribuiu de forma significativa para o crescimento do número de matrículas experimentado.

Com relação aos cursos de Licenciatura na modalidade presencial, o que notamos foi que nos últimos anos o número de matrículas tem sofrido uma diminuição bastante significativa, com diminuição de quase 50% na porcentagem de matrículas. Segundo Gatti e Barreto (2009) este fato vem ocorrendo devido ao desinteresse das pessoas pela profissão docente, e a necessidade de flexibilização para exercer os estudos. Outro aspecto marcante destes cursos é a taxa de evasão que tem se mantido com valores bastante elevados. Destaca-se que tanto nas IES públicas, quanto nas privadas esses valores tem se mantido em números acentuados.

Em se tratando da modalidade de EAD, observamos que, em relação ao período analisado, o número de matrículas em Licenciatura sofreu uma expansão acentuada, tanto nas IES públicas quanto nas privadas em todo o país, mas as IES particulares têm experimentado um crescimento destacado. Muito desse cenário vem se constituindo devido à enorme expansão e financeirização empreendida por estas IES pelo interior do país.

Com relação ao estado de Minas Gerais, verificamos que o número de matrículas, nos cursos de Licenciatura, nas IES públicas tem se mantido constante ao

longo do período analisado. Basicamente, em todas as mesorregiões o que se observa é uma pequena variação nas IES públicas, mas com uma relativa expansão e interiorização de oportunidades. Verificamos, também, que o número de matrículas nas IES privadas vem passando por uma diminuição desde o ano de 2011. Este fato tem demonstrado o desinteresse dos estudantes do estado mineiro pelos cursos de Licenciatura nas IES privadas, fato este contrário ao mesmo resultado apresentado para a mesma modalidade nas IES em nível nacional.

Com relação aos cursos de Licenciatura na modalidade de EAD, o estado de Minas Gerais tem apresentado uma expansão bastante significativa nas áreas populosas; no entanto, o número de matrículas nas regiões Norte e Nordeste do estado apresentam números ainda relativamente baixos. De acordo com Semesp (2019), este fato ocorre por se tratar de uma região com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o que dificulta a implantação de cursos superiores. Se compararmos com os mesmos cursos na modalidade presencial, verificamos que a EAD tem alcançado uma expansão significativa, no número de matrículas, na região Norte e Nordeste do estado.

Em todo o estado de Minas Gerais o número de matrículas, nos cursos de Licenciatura nas IES públicas, tem se mantido com valores abaixo dos mesmos cursos oferecidos nas IES privadas. Nos últimos 10 anos, a procura por cursos de Licenciatura na modalidade de EAD, para as IES públicas em Minas Gerais, só tem diminuído enquanto nas IES privadas este mesmo dado tem aumentado de forma significativa. Este fato reforça o fato que a necessidade de trabalho e as flexibilizações oferecidas pelas IES privadas, têm provocado uma busca maior por estas instituições de forma bem acentuada, tanto no estado quanto em nível nacional.

Como citado anteriormente, nesta investigação, a pergunta a ser respondida para a conclusão desta tese é a seguinte: como avaliar a formação de professores por intermédio da EAD no TM/AP, através das IES públicas e do Instituto Federal do Triângulo Mineiro cuja expansão, interiorização e democratização apresentam problematizações quanto ao número de matrículas, taxa de evasão e número de concluintes, conforme se mencionou anteriormente?

Nesse caso, a seguir serão analisados os cursos de Licenciatura, nas IES públicas, especificamente para o estado de Minas Gerais. A Figura 7 mostra em destaque a região do TM/AP, bem como as cidades onde se localizam as IES públicas que oferecem cursos de Licenciatura na região através de seus polos EAD:

Figura 7 - Cidades Sedes das IES públicas que Oferecem Cursos de EAD no TM/AP



Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme visto anteriormente, uma das IES que vem oferecendo cursos na modalidade da EAD na região do TM/AP, com polos distribuídos em várias cidades, é o IFTM. Pelas análises apresentadas verificamos que a quantidade de alunos não tem se apresentado com valores elevados; no entanto, a formação de turmas e o crescimento na região tem se mantido com valores bastante aceitáveis se comparado com outra IES presentes na mesma localidade.

Mesmo sendo uma IES pública, o IFTM apresenta os mesmos problemas presentes nas outras instituições com relação ao número de matrículas e às taxas de evasão. Nota-se que, para os cursos de Licenciatura oferecidos, o número de matrículas realizadas tem se mantido em números bastante aceitáveis, no entanto a taxa de evasão apresenta valores altos; consequentemente, a taxa de concluintes tem se configurado com valores baixos. Com as análises realizadas, para o quadro de alunos matriculados na modalidade de EAD no IFTM, notamos que a procura por cursos tem sido satisfatória; no entanto, a instituição não tem conseguido fixar estes alunos em seus cursos.

Nos cursos oferecidos pelo IFTM, a taxa de evasão se mantém em níveis altos, sendo que em alguns cursos a taxa pode passar de 90%. A evasão tem ocorrido em todos os polos e se mantém em níveis altos, independente do curso e da região onde está localizado o polo. Este fato é preocupante visto que a instalação e a manutenção da infraestrutura são altas, e a taxa de evasão, mantendo-se em níveis acima do esperado, inviabiliza a continuidade dos cursos.

Outra instituição que possui polos no TM/AP, já analisados anteriormente, é a UFSJ. Esta oferece na região três cursos de Licenciatura, que apresentaram os mesmos problemas vistos nas outras instituições públicas presentes na região, pois mesmo sendo cursos disponibilizados de forma gratuita o número de matrículas se apresentou em nível relativamente baixo, e a taxa de evasão, contrariamente, se manteve com valor alto. Na análise geral de todos os cursos, notamos que a taxa de evasão ficou com valores acima de 80%.

Analisando os cursos oferecidos pela UFSJ, com exceção de Pedagogia no polo de Patos de Minas, verificamos que os referidos cursos são pouco procurados em todas as IES públicas e privadas presentes na região.

Com relação à UFU, esta se configura como uma das IES que apresenta a maior quantidade de polos distribuídos pela região do TM/AP. Proporcionalmente, os cursos oferecidos em EAD têm apresentado uma procura relativamente alta, com destaque para a Licenciatura em Pedagogia. Com relação à taxa de evasão, certificamos que é bastante variável, mas apresenta valores altos em se tratando de uma IES pública. Igualmente, em outras IES, citadas anteriormente, a evasão tem se configurado como o maior problema enfrentado pelos cursos na modalidade de EAD desta instituição.

A outra, e última, IES avaliada por esta investigação foi a UFJF que possui polos em duas cidades pertencentes ao TM/AP. Esta IES disponibiliza na região três cursos na modalidade de EAD, e até a data de realização desta investigação foi verificado que o número de matrículas se apresentava com valores relativamente baixos e bastante variáveis.

Igualmente, nas outras IES presentes na região, o problema a ser enfrentado pela UFJF é a taxa de evasão de todos os cursos oferecidos em seus polos. Verificamos que em determinados anos não houve alunos concluindo os cursos devido à evasão. Casos como este tornam a manutenção dos polos extremamente inviável, devido aos

gastos existentes com a infraestrutura de pessoal e administrativo. No entanto, o que se verifica é que este resultado é idêntico à situação enfrentada por outras IES públicas existentes na região, e até mesmo no país.

O estudo apresentado nas IES públicas da região veio demonstrar que em relação à resposta à pergunta mencionada sobre a tese, a formação de professores por intermédio da EAD no TM/AP, apresenta problemas quanto à expansão, interiorização e democratização. Os dados estudados e analisados mostram que, no processo de expansão e interiorização, as IES que disponibilizam cursos na modalidade de EAD, no TM/AP, apresentam os mesmos problemas enfrentados por IES públicas em outras regiões do país. A apresentação destes problemas vem confirmar a tese, pela qual verificamos que a taxa de evasão e número de matrículas apresentam valores altos nas IES do TM/AP. Concluímos, deste modo, que a taxa de evasão se configura no grande obstáculo a ser superado pelas IES, visto que tem influenciado diretamente na baixa taxa de concluintes dos cursos de Licenciatura.

Mesmo não sendo objeto desta investigação, realizamos algumas análises de dados dos cursos de Licenciatura, na modalidade presencial e em EAD, presentes nas IES privadas do Brasil e de Minas Gerais. Detectamos que estes cursos têm enfrentado um processo de expansão, interiorização e democratização bastante acentuado em todo o país. O número de matrículas, nestes cursos, tem alcançado valores bastante animadores, superando de forma bastante significativa os mesmos cursos nas IES públicas.

Esta análise serviu para verificarmos o percentual de crescimento dos cursos de Licenciatura presentes nas IES públicas do Brasil e posteriormente no TM/AP, nos cursos de modalidade à distância. Certificamo-nos, através de análises, que os cursos de Licenciatura na modalidade de EAD, nas IES públicas, não têm mantido crescimento quanto ao número de matrículas tão acentuado quanto ocorre nas IES privadas. As análises realizadas certificaram que apenas 13,9% das matrículas, existentes nos cursos de Licenciatura no Brasil, estão presentes nas IES públicas. Este fato vem comprovar que, num futuro bem próximo, uma grande quantidade de alunos de Licenciatura concluirá seus cursos em IES privadas na modalidade da EAD.

Estas instituições têm implantado um sistema de financeirização grande para expandir o número de polos, e isto tem possibilitado o surgimento de polos nas mais variadas regiões do país. Contrariamente, as IES públicas não têm implantado o mesmo

mecanismo de expansão, visto que existe uma limitação financeira imposta por parte do governo. Neste caso, concluímos que o processo de expansão, interiorização e democratização dos cursos de Licenciatura, na modalidade da EAD nas IES públicas, será bem mais vagaroso do que o mesmo processo que vem sendo implantado nas IES privadas.

Com relação à região do TM/AP constatamos que as IES públicas com propósito de democratizar o acesso à educação superior, estas instituições tem buscado instalar seus polos em cidades diversamente localizadas. Conforme verificado, a região do TM/AP, dentro do período analisado nesta investigação, teve a participação de quatro IES públicas, as quais disponibilizaram cursos em diversas cidades. Certificamo-nos que, basicamente, em todos os cursos presentes nos mais diversos polos das IES públicas do TM/AP, os resultados quanto o número de matrículas e a taxa de evasão apresentam os mesmos problemas que outras IES tem enfrentado em outras regiões do estado e até mesmo do país.

Analisando todos os resultados publicados pelas IES estudadas, nota-se que a expansão empregada na região do TM/AP alcançou regiões que antes não possuíam a presença de cursos superiores públicos. O número de vagas é relativamente pequeno diante da procura, e as matrículas ocorrem em acordo com as expectativas das IES. No entanto, verificamos que todos os cursos, presentes nas IES públicas do TM/AP, apresentam uma taxa de evasão bastante acentuada em se tratando de curso numa IES pública.

Concluímos que a taxa de evasão se constitui em empecilho que tem inviabilizado os projetos de expansão, interiorização e democratização da EAD, visto que a desistência de alunos tem se mantido em níveis altos, e este fato tem prejudicado o retorno em relação à formação de professores, podendo ser compreendido como altamente dispendioso para a manutenção de um curso superior na modalidade de EAD.

Neste caso, concluo a investigação afirmando que o estudo apresentado contribui para que os resultados obtidos possam gerar questionamentos e discussões dentro da comunidade acadêmica. A região do TM/AP se mostra bastante desenvolvida economicamente no cenário nacional, e possui boas IES públicas instaladas na região. Acredito que os resultados possam contribuir para análise de projetos futuros de expansão, interiorização e democratização da EAD dentro da região estudada.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia M. A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Jornal*, vol. 31, nº 113, p. 1319-1335, 2010.

ALVES, João. R. M. A História da EaD no Brasil. 2º Capítulo do livro: Educação a Distância o Estado da Arte. LITTO, F. M. e FORMIGA, M. Pearson, 2009, São Paulo.

ANDRADE, S. de. O acesso à educação e os polos de apoio presencial. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Orgs.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, *Revista Diálogo Educacional*, vol. 3, nº 5, p. 137-139, 2020, Disponível em: <https://www.andifes.org.br/>. Acesso em: Set. 2020.

ARANHA, Antônia V. S.; SOUSA, João. V. A. de. As Licenciaturas na Atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, nº 50, p. 69-86, UFPR, 2013.

ARAÚJO, Ana C. U.; MARQUES, Daniele L.; ROCHA, Elizabeth M.; AGUIAR, Gina M. P. A Interiorização da Educação a Distância no Ceará: Um Estudo de Caso no IFCE. *Jornal Conexão Ciência e Tecnologia*. Fortaleza – CE, vol. 9, nº 2, p. 25-33, jul. 2015.

ARROIO, Agnaldo; HONÓRIO, Kathia. M: O Show da Química: Motivando o interesse Científico. *Jornal Química Nova*, vol. 29, nº 1, p. 173-178, 2006.

ARRUDA, Elcídio. P. Educação a Distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior, *Educação em Revista*, vol.31, nº 3, p. 321-338, 2015.

BALZZAN, Edilson C. Universidade Aberta do Brasil: polo de apoio presencial no município de Foz do Iguaçu-PR. *Dissertação de Mestrado*, UNOESTE – PR, 2012.

BARBOSA, Ivone, G. O ProInfantil e a Formação do Professor, *Retratos da Escola*, vol. 5, nº 9, p. 175-177, 2012.

BARRETO, Raquel, G. Tecnologias na Formação de Professores: o discurso do MEC, *Educação e Pesquisa*. vol.29, p. 271-286, UFRJ, 2003.

BASTOS, Eliane. Aplicação da Lei de Cotas nos Cursos de Direito e Medicina da Universidade Federal de Rondônia Campus Porto Velho: Política de Ação Afirmativa por Justiça Social com Equidade. *Dissertação de Mestrado*, Unir – RO, 2018

BASTOS, Maria. H. C. A Formação de Professores Para o ensino Mútuo no Brasil: o “curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)”. *História da Educação*. Pelotas, nº 3, vol. 2, p.95-119, 1998.

BELLONI, Maria L. Ensaio Sobre a Educação a Distância No Brasil. *Jornal*, vol. 23, nº 78, p. 117-142, 2002, Scielo, São Paulo.

BELLONI, Maria L. Educação à Distância. 2ª edição. Campinas – SP, Autores Associados, 2001.

BELLONI, Maria. L. Mídia-educação e Educação a Distância na Formação de Professores. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Org.). Educação a Distância: desafios contemporâneos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013.

BERBAT, Marcio da C. Pró-licenciatura e a Experiência de Formação de Professores Para a Educação Básica. Tese em Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2015.

BIELSCHOWSKY, Carlos. Qualidade na Educação Superior a Distância no Brasil: Onde Estamos, para Onde Vamos? *Jornal EAD em Foco*, vol. 8, nº 1, 2018.

BORUCHOVITCH, Evely. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. *Jornal*, vol. 7, nº 2, p.127-134, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria 4.059, 2004, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Censos Escolares da Educação Superior/ Sinopses Estatísticas da Educação Superior – 2000. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponíveis em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: Ago. 2019.

BRASIL. Censos Escolares da Educação Superior/ Sinopses Estatísticas da Educação Superior – 2001. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponíveis em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: Maio. 2021.

BRASIL. Censos Escolares da Educação Superior/ Sinopses Estatísticas da Educação Superior – 2003. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponíveis em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: Ago. 2019.

BRASIL. Censos Escolares da Educação Superior/ Sinopses Estatísticas da Educação Superior – 2009. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponíveis em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: Ago. 2019.

BRASIL. Censos Escolares da Educação Superior/ Sinopses Estatísticas da Educação Superior – 2010. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponíveis em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: fev. 2018.

BRASIL. Censos Escolares da Educação Superior/ Sinopses Estatísticas da Educação Superior – 2014. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponíveis em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: Ago. 2019.

BRASIL. Censos Escolares da Educação Superior/ Sinopses Estatísticas da Educação Superior – 2016. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponíveis em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: Ago. 2019.

BRASIL. Censos Escolares da Educação Superior/ Sinopses Estatísticas da Educação Superior – 2017. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponíveis em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: Ago. 2019.

BRASIL. Censos Escolares da Educação Superior/ Sinopses Estatísticas da Educação Superior – 2018. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponíveis em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: Ago. 2019.

BRASIL. Censos Escolares da Educação Superior/ Sinopses Estatísticas da Educação Superior – (2019d). Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponíveis em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: Out. 2020.

BRASIL. Decreto Lei nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: Nov. 2018.

BRASIL. (2009b). Decreto Lei 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. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-publicacaooriginal-109115-pe.html>.

BRASIL. Decreto Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946. 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: Dez 2018.

BRASIL, I. C. R. L. Formação Profissional e Atuação de Professores Iniciantes na Docência: um estudo exploratório, Tese em Educação, Universidade Católica de Brasília – DF, Brasília, 2015.

BRASIL. (2016b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Anuário da Educação Básica: 2016 – Brasília: INEP/MEC, 2019.

BRASIL. (2017b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Anuário da Educação Básica: 2017 – Brasília: INEP/MEC, 2019.

BRASIL. (2018b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Anuário da Educação Básica: 2018 – Brasília: INEP/MEC, 2019.

BRASIL. (2019b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Anuário da Educação Básica: 2019 – Brasília: INEP/MEC, 2020.

BRASIL. (2007b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas: 2007.

BRASIL. (2018c). Plataforma Nilo Peçanha. 2018, Disponível em <https://www.plataformanilopecanha.org>. Acesso em: Set. 2019.

BRASIL. (2019c). Plataforma Nilo Peçanha. 2019, Disponível em <https://www.plataformanilopecanha.org>. Acesso em: Set. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: Out. 2018.

BRASIL. Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 Ago. 1971.

BRASIL/MEC/CFE. Parecer 346/72. nº. 137, p.155-173, Abr. 1972. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em: Dez. 2019.

BRASIL. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Relatório do Primeiro Ano. Brasília, 2008. Disponível em <http://reuni.mec.gov.br>. Acesso em 01/06/2020.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://goo.gl/FvyuRX>. Acesso em: 15 Set. 2020

BRASIL. MEC/SEF, Referencial Pedagógico-Curricular Para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: documento preliminar. Brasília: MEC/SEF/Departamento de Política da Educação Fundamental/Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, Brasília, 2007, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead> Acesso em: nov. de 2018.

BRASIL. (2018d). Ministério da Educação e Cultura. Universidade Aberta do Brasil (UAB). 2018, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/248-programas-e>

acoes-1921564125/uab-universidade-aberta-do-brasil-382561829/12265-universidade-aberta-do-brasil-uab Acesso em: Nov. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, DF, maio 2006.

BRASIL. Projeto Veredas Forma Professores Mineiros. 2002, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/1981-sp-2842900>. Acesso em: abr. de 2020.

BRASIL. Salto Para o Futuro. 2019, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acessibilidade-sp-940674614/111-tv-mec-818951690/tv-escola-1440558247/13258-salto-para-o-futuro-sp-1346571866>. Acesso em: abr. de 2020.

BROWN, F. Barry. BROWN, Yvonne. Distance Education Around the World. *Jornal*, p.3-39, 1994, Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=OGF062WH2MQC&oi=fnd&pg=PA3&dq=ERIC+-+Asia+and+the+Pacific:+A+Survey+of+Distance+Education&ots=eOFqI2UjiM&sig=fQ72sF1rjPkJiwaiGpaVvf6snw0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: Nov. 2018.

CAPES. O Que é a UAB. 2018, Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/informacoes-classificadas/93-conteudo-estatico/7836-o-que-e-uab>. 2018. Acesso em: Out. 2018.

CARDOSO, Teresa. F. L. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, vol. 1: séculos XVI-XVIII, Petrópolis, RJ: Vozes, p. 179-191, 2004.

CARMO, Hermano. *Ensino Superior a Distância*, vols. I e II. Lisboa: Universidade Aberta, 1997.

CARVALHO, Alexey. Reflexões Sobre Educação a Distância no Brasil: questão social, qualidade e expansão, Seminário Internacional de Educação Superior, 2014.

CAVALCANTE, Margarida J. CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. 1994, São Paulo: Cortez.

CENARFOR. A Formação de Professores. Bimestre: revista do 2º grau. MEC/INEP/CENARFOR, ano 1, nº 1, p.25-27, 1986.

CHAVES, Eduardo. Conceitos Básicos: Educação a Distância. *EduTecNet: Rede de Tecnologia na Educação*, 1999. Disponível em: <http://www.edutecnet.com.br>. Acesso em: Novembro, 2018.

CORREIA NETO, JORGE, S; VALADÃO, JOSÉ. Evolução da Educação Superior a Distância no Brasil: uma análise a partir de processos de institucionalização, *Gestão Universitária na América Latina*, vol.10, nº. 3, p. 97-120, 2017.

COSTA, Celso J; PIMENTEL, Nara M. O Sistema Universidade Aberta do Brasil na Consolidação da Oferta de Cursos Superiores a Distância. *Jornal*, vol. 10, nº 2, p. 71-90, 2009, Campinas.

Dicionário Eletrônico HOUAISS. São Paulo: Objetiva, 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. A Situação Atual dos Cursos de Licenciatura no Brasil Frente Hegemonia da Educação Mercantil e Empresarial, vol. 9, nº 3, p. 273-280, 2015.

DOHMEN, Gunther. *Das Fernstudium, Ein Neues Pädagogisches Forschungs- und Arbeitsfeld*. DIFF, Tübingen, 1967.

DOURADO, Luiz. F.; SANTOS, Catarina. A. EAD no Contexto Atual e o PNE 2011-2020. In: DOURADO, Luiz. F. (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUBET, François. Qual Democratização do Ensino Superior, *Caderno CrH*, vol. 28, nº 74, p. 255-266, 2015.

DUTRA, Juliana A. P. Formação de Professores no Brasil, *SIPE*, vol. 3, p. 274-304, Faculdade Araguaia, 2015.

e-SIC - Sistema Eletrônico do Serviço de Informações. Relatórios Estatísticos. Brasília: Governo Federal, 2019. Disponível em: <https://esic.cgu.gov.br/sistema/Pedido/ConsultaPedido.aspx>. Acesso em: Set. 2019.

FERMINO, Felipe, P.; MOREIRA, Leticia G. Educação a Distância e formação de Professores: democratização ou precarização do Ensino Superior, *Simpósio Tecnologia e Educação a Distância do Ensino Superior*, vol. 1, nº 1, 2018.

FERNANDES, Caroline L; NETO João G. S; NASCIMENTO, Pedro H. L; OLIVEIRA, Maria J. O Impacto da Desvalorização da Licenciatura na Formação de Professores na Área de Química, III CONEDU, UEPB, Campina Grande, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani. C. A. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, Silvio. S. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GATTI, Bernadete. A.; Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada do Brasil, na Última Década. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, nº 37, 2008.

GATTI, Bernadete. A.; A Formação Inicial de Professores Para a Educação Básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo. n. 100, p.33-46, dez./fev.2013-2014.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas, *Jornal Educação e Sociedade*, vol. 31, nº 113, 2010.

GATTI, Bernadete A. (Coord.) e BARRETO, Elba. S.; Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GIOLO, Júlio. A Educação à Distância e a Formação de Professores. Educação & Sociedade, vol. 29, nº 105, p. 1211-1234, Campinas, set/dez. 2008.

GODOY, Arlindo. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, vol. 26, nº 2, São Paulo, p.20-29, jul. 1995.

GOMES, Maria J. Na Senda da Inovação Tecnológica na Educação a Distância, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Portugal, 2008.

GONZALEZ, Mathias. Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância. São Paulo, Avercamp, 2005.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão? Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>, vol. 22, nº 2, p. 201-209, 2006, Acesso em 01 nov. 2020.

GUTIERREZ, Francisco.; PRIETO, Daniel. A Mediação Pedagógica – Educação à Distância Alternativa. Papirus, 1994, São Paulo.

HARDOIM, Roberta, L. A.; da SILVA, T.; CHAVES, Induina, M. B.; Narrativas de Formação Docente no Prodocência e no Pibid, vol.10, nº. 1, p. 63-73, 2017.

HOBBSAWM, Eric. Era dos Extremos: o breve século XX. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

HOLMBERG, B. Educación a Distancia: situación y perspectivas. Editorial Kapeluz - 985. Buenos Aires: 1977.

HYPOLYTO, Álvaro. M. Reorganização Generalista da Escola e Trabalho Docente. Educação: teoria e Prática, vol. 21, nº 38, p. 59-78, 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2018, Disponível em: <http://> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, Rio de Janeiro, Acesso em 15 out. 2019.

JIMENEZ, Maria S. V.; SEGUNDO Maria D.; SILVA, Solonildo.; Educação a Distância e Precarização do Trabalho Docente, 2012, Revista Eletrônica Arma da Crítica.

KEEGAN, Desmond. Foundations of Distance Educations. 1991, Routledge.

LAPA, Andrea.; PRETTO, Nelson. L. Educação a Distância e Precarização do Trabalho Docente, vol.23, nº.84, 2010

LEHER, Roberto. Desafios para uma Educação Além do Capital. In: JINKINGS, Ivana

- e NOBILE, Rodrigo (Orgs). István Mészáros e os Desafios do Tempo Histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.
- LIBÂNEO, José. C.; PIMENTA, Selma. G. Formação de Profissionais da Educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, vol. 20, nº. 68, p. 239-277, 1999.
- LITWIN, Edith. Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. *Jornal*, vol. 3, nº 2, 2002, Porto Alegre.
- LUZZI, Daniel. A. O Papel da Educação a Distância na Mudança de Paradigma Educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo. Tese, USP, 2007.
- MAIA, Carmem. MATTAR, João. ABC da EaD: a Educação a Distância hoje. 1ª edição, Pearson, São Paulo, 2007.
- MAIA, Marta C. Educação a Distância. *GV Executivo, Especial Educação Executiva*, vol. 6, nº 5, 2007.
- MARCUSSO, Nivaldo T. EaD e Tecnologia do Ensino Médio. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- MARTINS, Antônio, C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais, *Jornal Acta Cirúrgica Brasileira*, vol. 17, p. 04-06, 2002, Scielo Brasil.
- MELO, Danilo; COSTA, Alexandre M.; BARBOSA, Francisco. V.; Financiamento Público e Expansão da educação Superior Federal no Brasil: o REUNI e as perspectivas para o REUNI 2, *Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, vol. 6, nº. 1, p. 106 - 127, 2013.
- MENDES, Valdelaine. O Tutor no Ensino a Distância: uma forma de precarização do trabalho docente? *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, vol. 22, nº. 52, p. 855-877, set. 2013.
- MENEZES, Ebenezer T; SANTOS, Thais H. Verbete Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio/>. Acesso em: 20 de jul. 2020.
- MILL, Daniel. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.
- MINTO, Lalo. W. Educação Superior e Capitalismo no Brasil: problematizando o ensino a distância (EaD). VI Colóquio MARX-ENGELS. 2009, Campinas. Unicamp.
- MOACYR, Primitivo, (1940). A Instrução e as Províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Editora Nacional, vol. 3.

MONTANDON, Maria, I.; Políticas Públicas para a Formação de Professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência, Revista da ABEM, vol.20, nº.28, 2013

MONTENEGRO, Maria. E.; SILVA, Leilane C. M.. As Dificuldades e os Avanços na Formação do Licenciado. *Huniversitas Humanas*. Brasília, DF, vol.10, nº 1, p. 59-65, 2013.

MOORE, Michael, G. *Toward a Theory of Independent Learning and Teaching*. The Journal of Higher Education, 1973. ISSN 0022-1546.

MOORE, Michael, G. *Recent Contributions to The Theory of Distance Education*. Open Learning, vol. 5, nº 3, p.10-15, 1990.

MOORE, Michael, G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Jornal, vol. 139, p.125-140, 2007, São Paulo.

MORAN, José. M. *O Que é Educação a Distância*. Jornal, 2002, São Paulo.

MOTA, Ronaldo. *A Universidade Aberta do Brasil*. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NEVES, Clarissa B. MARTINS, Carlos B.; *Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente*, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Brasília – DF, 2016.

NEVES, José. L. *Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades*. Cadernos de Pesquisas em Administração, vol. 1, nº 3, 1996.

NISKIER, Arnaldo. *Educação a Distância: a tecnologia da esperança*. Jornal, vol. 2001, 1999, São Paulo.

NUNES, Carolina. S. *Gestão em Educação a Distância: um framework baseado em boas práticas*. 258 f. Tese – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2017. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=GEST%C3%83O+EM+EDUCA%C3%87%C3%83O+A+DIST%C3%82NCIA%3A+UM+FRAMEWORK+BASEADO+EM+BOAS+PR%C3%81TICAS&btnG=, Acesso em: Nov. 2018.

NUNES, Ivônio B. *Noções de Educação a Distância*, Jornal, vol.4, nº 5, p. 7-25, 1994.

NUNES, Ivônio B. *A História da EAD no Mundo*. 1º Capítulo do livro: *Educação a Distância o Estado da Arte*. LITTO, F. M. e FORMIGA, M. São Paulo, Pearson Education, 2009.

OLIVEIRA, Breyner R.; de Souza, WALESKA M.; Perucci, LEIDELAINE S. *Política de Formação de Professores nas Últimas Décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos*. Jornal, vol. 43, p. 47-76, 2018, UOSC.

OLIVEIRA, João. F.; *A Articulação Entre Universidade e Educação Básica na Formação Inicial e Continuada de Professores: demandas contemporâneas, situação-problema e desafios atuais* In: LEIRO, A. C. R.; SOUZA, E. C. (Org.). *Educação Básica e Trabalho Docente: políticas e práticas de formação*. Salvador: Edufba, 2010.

OLIVEIRA, Kalina G.; Concepções Históricas e Políticas da Formação de Professores no Brasil: um enfoque sobre as políticas dos governos FHC e LULA. Tese, UFC, 2016.

PAREDES, Giuliana G. O.; Ensino Superior e a Política de Formação de Professores a Partir da LDB/1996, *jornal*, vol. 26, nº 86, p.119-139, 2011.

PEREIRA, Daniela. O. A Educação a Distância nas Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores, SIED: EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016.

PETERS, Otto. A Educação à Distância em Transição: tendências e desafios. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

PINTO, José. M. R. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, nº 80, p. 109-136, 2002.

PRETI, Orestes. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. *Jornal: NEAD/IE – UFMT*, 2005, Cuiabá.

RANIERI, Nina. B. S. Educação Superior, Direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases. São Paulo: Edusp, 2000.

RODRIGUES, Camila. Evasão é o Maior Problema do Ensino a Distância Aponta Estudo, UOL, Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/02/evasao-e-o-maior-obstaculo-ao-ensino-a-distancia-para-instituicoes-diz-estudo.htm>. Acesso em: 28 mar. 2020

RODRIGUES, M. Histórico da Educação a Distância. 2009. Disponível em: <http://www.vestibular.brasilecola.com/ensinodistancia/historia.htm>. Acesso em: Out. 2018.

RUBIO, Camila P. Uma Modalidade de Ensino na Educação: educação a distância. Tese. Universidade Estadual Paulista, 2011.

SÃO PAULO. Decreto 27, de 12/03/1890. In: Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Tomo I - 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

SALOMON, Délcio V. A Maravilhosa Incerteza: Pensar, Pesquisar e Criar. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SANTANA, Flavia F. A Dinâmica na Aplicação do Termo Qualidade na Educação Superior Brasileira. São Paulo: Senac, 2007.

SANTOS, Edméa. Educação On Line para Além da EAD: um Fenômeno da Cibercultura. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 5658-5671.

SANTOS, Westerley A. Uma Reflexão Necessária Sobre a Profissão Docente no Brasil, a Partir dos Cinco Tipos de Desvalorização do Professor. *Sapere Aude – Belo Horizonte*, vol. 6, nº 11, p. 349-358, 2015.

SAVIANI, Dermeval. História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos, *Revista do Centro de Educação*, vol. 30, nº 2, UFSM, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, nº 100, p. 1231–1255, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro, vol. 14, nº 40, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades, *Póiesis Pedagógica*, vol. 8, nº 2, p. 4-17, 2010, Catalão – Go.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 4ª ed. Campinas, SP: autores associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional no Brasil Após a Ditadura Militar. *Revista*, vol. 18, nº 2, p. 291-304, 2018.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos Professores Para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 31, nº 112, p. 981-1000, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. Perspectivas para a educação superior no Brasil. Em J. A. De Negri, *Desafios da Nação: artigos de apoio*, vol.2, p. 333-353, 2018, Brasília, DF: IPEA.

SDE – Secretaria de Desenvolvimento Econômico de Minas Gerais – Belo Horizonte; 2019, <http://www.desenvolvimento.mg.gov.br/application/paginas/pagina/61/expansao-do-ensino-superior-em-minas-gerais---estadualizacao>, Acesso em 10/05/2021.

SEGENREICH, Stella. C. D. Prouni e UAB Como Estratégias de EaD na Expansão do Ensino Superior, *Jornal*, vol. 20, nº 2, p. 205-222, 2009, Rio de Janeiro.

SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. Mapa do Ensino Superior do Brasil. São Paulo, 2019, p. 79-84. Disponível em: <http://www.semesp.org.br>. Acesso em: Set. 2019.

SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. 2020, Portaria MEC nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/portaria-mec-no-2-117-de-6-de-dezembro-de-2019/>. Acesso em: abr.2020.

SEVERINO, Antônio, J. Expansão do Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades, *Revista Avaliação da Educação Superior*, v.14, nº 2, p. 253-266, 2009, Campinas.

SEVERINO, Antônio, J. Metodologia do Trabalho Científico. 23ª ed., Cortêz, 2007, São Paulo.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 29, nº 105, p. 991-1022, 2008.

SILVA JÚNIOR, João. dos R.; A Reforma da Educação Superior dos Anos 90: a produção da ciência engajada ao mercado e à produção de um novo pacto social. Sorocaba: Universidade de Sorocaba; São Paulo: PUC/SP, 2002.

SIMÕES, Mara. L. O Surgimento das Universidades no Mundo e Sua Importância Para o Contexto da Formação Docente, *Revista Temas em Educação*, vol. 22, nº 2, p. 136-152, 2013, João Pessoa.

SOARES, Cacilda A. Educação a Distância Online: uma proposta pedagógica para expansão do ensino de Ciências Contábeis, Tese, UFPE, 2008.

SOUSA, José V. Educação Superior: cenários, impasses e propostas. Campinas, Autores Associados, 2013.

SOBRINHO, José D. Avaliação da Educação Superior em Debate: regulação e emancipação, *Avaliação e Compromisso Público: a educação superior em debate*, p. 35, 2003.

TANURI, Leonor. M. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, p. 61-88, 2000.

TANURI, Leonor. M. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TARCIA, Rita. M. L. Os Significados da Qualidade na EaD. In: *Censo EaD.br*; ABED, 2016.

TORRES, Ary. R.; DUARTE, Glaucius. D. Motivação na Educação: Uma Ferramenta a Ser Compartilhada por Alunos, Professores e Gestores Educacionais. X ANPED SUL, Florianópolis-SC, 2014.

TORRES, Céres M. R.; LIMA, Tânia M. B. Formação Docente e Educação a Distância no Brasil: democratização ou mercantilização, *Jornal Educação: Prioridade Nacional*, nº 39, p. 107, fev. 2007, Brasília – DF.

TRICONTINENTAL. Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. A Educação Brasileira na Bolsa de Valores, 2020, Disponível em: <https://www.thetricontinental.org/pt-pt/brasil/cartilha-a-educacao-brasileira-na-bolsa-de-valores/>. Acesso em 26/10/2020.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação (o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo). São Paulo: Atlas, 1987.

UNIREDE. Universidade Virtual Pública do Brasil, Histórico da UniRede, 2020, Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/portal/quem-somos/historico/>. Acesso em Abr. de 2020.

VELOSO, Brian.; Mill, Daniel. Precarização do Trabalho Docente na Educação a Distância, CIET: EnPED, 2018.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elizabeth. A Universidade Virtual no Brasil: os números do ensino superior á distância no país em 2002. UNISUL/IESALC, Santa Catarina, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. O Exercício Disciplinado do Olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VIDAL, Diana Goncalves. O Exercício Disciplinado do Olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

VIEIRA, Marcia de Freitas. A Gestão de EaD no Contexto dos Polos de Apoio Presencial: proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as instituições universitárias privada. Tese. Universidade Aberta, 2018.

VITELLI, Ricardo Ferreira. Evasão em Cursos de Licenciatura: perfil do evadido, fatores intervenientes no fenômeno. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.