



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIOMAR NASCIMENTO DA SILVA

**A EXPANSÃO DOS CURSOS NA MODALIDADE À DISTÂNCIA E A
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM MATEMÁTICA NA UFPA:
DEMOCRATIZAÇÃO COM QUALIDADE SOCIAL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Edilene da Silva Ribeiro.

Belém - Pará

Agosto/2019

ELIOMAR NASCIMENTO DA SILVA

**A EXPANSÃO DOS CURSOS NA MODALIDADE À DISTÂNCIA E A
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM MATEMÁTICA NA UFPA:
DEMOCRATIZAÇÃO COM QUALIDADE SOCIAL?**

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, tendo como Orientadora a Prof^a Dr^a Maria Edilene da Silva Ribeiro.

Banca Examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Prof.^a Dr^a Maria Edilene da Silva Ribeiro
Programa de Pós-graduação em Educação/ UFPA
Orientadora

Prof. Dr^a Fabíola Bouth Grello Kato
Programa de Pós-graduação em Educação/ UFPA
Membro avaliador interno

Prof. Dr^a Luciana Ferreira Rodrigues
Programa de Pós-Graduação em Educação/ UNAMA
Membro avaliador externo

Às minhas queridas: Marina Silva (mãe), Elisangela Silva (esposa), Marinara, Taynara e Nayara (filhas), meu carinho e reconhecimento pela compreensão das longas ausências.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo fortalecimento de minha fé e perseverança, que está me permitiu me aproximar do final desta jornada.

À minha orientadora, Professora Dra. Maria Edilene Ribeiro que, com seu olhar crítico e respeitoso, vem me possibilitando a concretização deste trabalho.

A minha Esposa, Elisangela Pereira, por sua abnegação e constante preocupação com o meu bem estar. E por ter a compreensão necessária para entender minhas ausências, provenientes dos dias de reclusão dedicados ao estudo. Além disso, agradeço pelo companheirismo e cumplicidade, sempre me dando o amor e o alicerce necessários para eu regenerar as forças e seguir em frente.

As minhas filhas Marinara, Glenda e Ingrid, minhas fontes de inspiração, que com muita paciência e sacrifício vem compreendendo a minha ausência durante a realização do curso de mestrado e deste trabalho de dissertação;

A minha grandiosa mãe, que sempre apoia minhas escolhas e está ao meu lado incentivando-me e apoiando a seguir meus estudos;

Aos professores, participantes desta pesquisa; ciente de que esta não seria a mesma sem a cooperação de vocês.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFPA

Finalmente, estendo meus agradecimentos a todas e a todos que, de uma maneira ou de outra, contribuem para a realização deste estudo. Em especial, ao Prof. Anderson Maia e Luiz Marcelo Pinheiro, meus superiores imediatos, pois, além de compreenderem a minha ausência esporádica, sempre manifestaram seu apoio e carinho. Obrigado de coração!

A educação de qualidade não é aquela que forma quadros de excelência para um novo ciclo de competitividade no mercado econômico e que deixa no total abandono (cultural, econômico, político) a grande maioria da população. Ao contrário, a educação de qualidade é radicalmente emancipatória.

(ZITKOSKI)

RESUMO

Este trabalho, intitulado “*A Expansão da Educação a Distância e a formação inicial de professores em Matemática na UFPA: democratização com qualidade social?*” norteou-se pela busca de compreender se, no contexto da política neoliberal, a expansão dos cursos de formação de professores na modalidade a Distância na UFPA expressa um processo de democratização com qualidade social.

Deste modo, tínhamos como objetivo geral investigar como se relaciona a democratização e a qualidade social à modalidade de Educação a Distância, tendo o curso de Licenciatura em Matemática EaD na UFPA como foco de análise. De forma específica, a pesquisa objetivava: 1. Analisar a concepção de EaD na expansão da Educação superior, em meio a reforma do Estado neoliberal; 2. Investigar a concepção de democratização e qualidade, em meio ao arcabouço legal, que a modalidade em tela expressa na educação superior, sobretudo, em cursos de formação de professores e 3. Identificar se na UFPA, o Curso de Licenciatura em Matemática apresenta características de um processo de democratização com qualidade social.

A opção metodológica proposta delineou-se para um estudo de caso, de abordagem qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados, foi realizada uma análise documental e bibliográfica, como forma de aprofundar os conhecimentos acerca do objeto pesquisado.

A partir dos fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa e da análise dos dados, apresentamos como principais resultados: a) a EaD está em um amplo processo de crescimento no país, tanto na esfera pública quanto privada, porém, de forma mais intensa nesta última, demonstrando que estaria servindo de forma mais incisiva aos interesses “mercantilistas” preconizados pela política de reforma do aparelho do Estado e se constituindo como estratégia de avanço do sistema capitalista que transforma a educação de bem público social em um produto para o mercado comercial; b) por meio dessa modalidade de ensino o governo ajusta a formação do professor às demandas do sistema de capital e enfraquece a dimensão social e política da formação do indivíduo; c) no âmbito da UFPA, constata-se que, embora de forma tímida, também ocorreu a expansão da oferta nessa modalidade, porém, na contramão dessa expansão não houve garantia de permanência com êxito até a conclusão do curso de formação de professores em Matemática; d) a democratização da educação com qualidade social, no curso de Matemática na modalidade EaD, na UFPA, ainda não é uma realidade concreta e apresenta-se como um imenso desafio, haja vista o elevado índice de evasão.

Palavras-chave: Educação a Distância; expansão do ensino superior; democratização; massificação, qualidade social.

ABSTRACT

This paper, entitled “The Expansion of Distance Education and the Initial Formation of Mathematics Teachers at UFPA: Democratization with Social Quality?” Was guided by the search to understand if, in the context of neoliberal politics, the expansion of the formation courses of distance learning teachers at UFPA expresses a democratization process with social quality.

Thus, we had as general objective to investigate how democratization and social quality are related to the Distance Education modality, having the Degree in Mathematics Distance Education at UFPA as the focus of analysis. Specifically, the research aimed to: 1. Analyze the concept of DE in the expansion of higher education, amid the reform of the neoliberal state; 2. To investigate the conception of democratization and quality, amidst the legal framework, that the modality expressed in higher education, especially in teacher training courses; and 3. To identify if in UFPA, the Mathematics Degree Course presents characteristics of a democratization process with social quality.

The proposed methodological option was designed for a case study with a qualitative approach. As data collection instruments, a documental and bibliographical analysis was performed as a way to deepen the knowledge about the researched object.

From the theoretical foundations that guide this research and data analysis, we present as main results: a) distance education is in a broad process of growth in the country, both public and private, but more intensely in the latter, demonstrating that it would be more incisively serving the “mercantilist” interests advocated by the state apparatus reform policy and constituting itself as a strategy of advancement of the capitalist system that transforms the education of the social public good into a product for the commercial market; b) Through this mode of education, the government adjusts teacher education to the demands of the capital system and weakens the social and political dimension of individual education; c) Within the UFPA, it appears that, although timidly, there was also an expansion of supply in this modality, but against this expansion there was no guarantee of successful permanence until the conclusion of the teacher training course in Mathematics. ; d) The democratization of education with social quality, in the course of Mathematics in the distance education modality, at UFPA, is not yet a concrete reality and presents itself as a huge challenge, given the high dropout rate.

Keywords: Distance Education; expansion of higher education; democratization; massification, social quality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01	Comparativo da evolução do número de matrículas EaD públicas e privadas – Brasil 2007 a 2017.....	109
Gráfico 02	Evolução dos cursos de licenciatura EaD - Brasil 2007 a 2017.....	113
Gráfico 03	Quantitativo de vagas por curso – Chamada Pública 001/2004 MEC.....	118
Gráfico 04	Percentual de vagas por consórcio/Região.....	119
Figura 01	Número de matrículas EAD - Brasil 2017.....	120
Figura 02	Número de matrículas EAD - Brasil 2017	120
Figura 03	Distribuição do número IES por região do país	121
Gráfico 05	Distribuição em percentual (%) da Raça/cor dos estudantes.....	147
Gráfico 06	Distribuição em percentual (%) do Critério para ingresso no curso.....	148
Gráfico 07	Distribuição em percentual (%) do tipo de escola que o aluno cursou o Ensino Médio (EM).....	148
Gráfico 08	Distribuição em percentual (%) da Situação financeira do aluno	149
Gráfico 09	Distribuição em percentual (%) da Renda total familiar em salário mínimo (SM).....	149
Gráfico 10	Distribuição das respostas para a dimensão Organização didático-pedagógica	153
Gráfico 11	Percentual de distribuição da dimensão Infraestrutura	155
Gráfico 12	Percentual de distribuição da dimensão Oportunidade de ampliação da formação acadêmica	156
Gráfico 13	Síntese QE – Percentual geral das três dimensões (Organização didático-pedagógica, Infraestrutura, Oportunidade de ampliação da formação acadêmica)	158

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01	Publicações do banco de dados da CAPES.....	17
Quadro 02	Publicações da Biblioteca SCIELO	19
Quadro 03	Publicações AEDI – UFPA	21
Tabela 01	Total de matrículas na Educação Superior por modalidade de ensino Brasil 2007 a 2017	103
Tabela 02	Situação geral do número de matrículas em cursos EaD no país (esferas pública e privada)Brasil 2007 a 2017	106
Tabela 03	Nº de Cursos de graduação EaD por grau acadêmico Brasil 2007 a 2017	111
Tabela 04	Consórcios, instituições, cursos e vagas autorizadas pela Chamada Pública 001/2004	115
Tabela 05	Quadro geral de vagas ofertadas nos cursos superiores EaD UFPA de 2007 a 2017	130
Tabela 06	Série histórica da oferta de vagas em cursos superiores EaD UFPA de 2007 a 2017	131
Tabela 07	Quantitativo de alunos com matrículas ativas em curso de graduação EaD – UFPA	132
Tabela 08	Número total de alunos que concluíram curso de graduação EaD-UFPA por curso até o ano 2017	133
Tabela 09	Alunos do curso de Matemática EaD por situação acadêmica UFPA, 2007-2017	142
Tabela 10	Curso de Matemática a distancia: Demonstrativo do número de alunos concluintes e alunos não concluinte	143
Quadro 04	Relação entre a alternativa e o grau de concordância dos alunos.....	151
Tabela 11	Distribuição das respostas para a dimensão Organização didático-pedagógica	152
Tabela 12	Distribuição das respostas para a dimensão Infraestrutura do curso.	154
Tabela 13	Distribuição das respostas para as 7 questões referentes à dimensão Oportunidade de ampliação da formação acadêmica	156
Tabela 14	Síntese do QE – Percentual geral	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEDI	Assessoria de Educação a Distância
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior
CEDERJ	Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
CEPAL	Comissão Econômica das Nações Unidas Para a América Latina
CES	Câmara de Educação Superior
CMES	Conferência Mundial sobre Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUN	Conselho Superior Universitário
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Investimento da Educação Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LBDEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NITAE	Núcleo de Informação e Tecnologia Aplicada ao Ensino e Extensão
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PADT	Programa de Apoio a Docentes e Técnicos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE	Plano Diretor de Reestruturação do Aparelho do Estado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Programa Nacional de Amostras por Domicílio
PPC	Projeto Político Pedagógico de Curso
PPGCIMES	Programa de Pós-graduação em Criatividade, Inovação e Metodologias do Ensino Superior
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PROEG	Pro-reitoria de Ensino de Graduação
PROFORMAÇÃO	Programa Formação de Professores em Exercício
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PT	Partido dos Trabalhadores
QE	Questionário do Estudante
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SIGAA	Sistema de Gerenciamento e Administração Acadêmica

TCH	Teoria do Capital Humano
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade do estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNED	Universidade Nacional de Educação a Distância, Madri/Espanha
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIREDE	Universidade Virtual Pública do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. Aproximação com o tema.....	14
2. Justificativa.....	22
3. Problemática e questões relevantes.....	26
4. Objetivos da investigação.....	29
5. O percurso metodológico.....	30
6. Organização do trabalho.....	34
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO A DISTANCIA E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO POLITICO NEOLIBERAL	36
1.1. O Neoliberalismo e a educação como bem de mercado	36
1.2. Os Organismos Internacionais e suas inferências na Educação Superior.....	39
1.3. A Educação Superior como centralidade na reforma do Estado Brasileiro.....	46
1.4. A Educação a Distancia: da LDB 9394/96 à Portaria 1.428/2018.....	56
1.5. A Educação à Distância no Brasil: Pontos e contrapontos	65
CAPÍTULO 2 A EXPANSÃO DA EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DEMOCRATIZAÇÃO COM QUALIDADE SOCIAL?	70
2.1 Democratização ou certificação em massa: para onde caminha EaD?	70
2.2 Qualidade social ou qualidade total na formação de professores EaD	74
2.3 A EaD como mecanismo para formação de professores: aportes documentais...	82
2.4 A UAB e a oferta de cursos à distancia para a formação de professores.....	87
2.5 O atual Referencial de Qualidade do MEC para os cursos na modalidade EaD .	94
CAPÍTULO 3: O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EAD NA UFPA: DEMOCRATIZAÇÃO COM QUALIDADE SOCIAL?.....	102
3.1 A expansão quantitativa da educação superior no Brasil	103
3.2 A oferta da formação de professores através aa EaD: entre editais e consórcios.	114

3.3 A expansão da EaD na UFPA, lócus da pesquisa	122
3.3.1 A política de interiorização do ensino superior pela UFPA e a EaD: pontuações históricas	123
3.3.2 Conhecendo os números da EaD, na UFPA	129
3.3.3 O curso de Matemática à distância na UFPA: contexto histórico e desenvolvimento	134
3.3.4 Panorama do curso de matemática EaD na UFPA	141
3.3.5 O curso de matemática EaD da UFPA: o olhar dos discentes segundo o Questionário do Estudante ENADE – QE	145
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
5. REFERENCIAS	166

INTRODUÇÃO

A motivação em pesquisar a temática que envolve a Educação Superior, a Educação a Distância e a formação de professores, deve-se ao destaque que essa modalidade de ensino passa a ter nos últimos anos como estratégica para a expansão e interiorização do ensino superior, sobretudo para os cursos de formação inicial de professores.

A Educação a Distância (EaD)¹, ao ocupar um espaço estratégico nas políticas públicas para o desenvolvimento e expansão do ensino superior, nas últimas décadas, reacende, entre os educadores, o debate a seu respeito. Esse debate envolve aspectos tanto pedagógicos quanto ético, social e políticos, e desperta análises sobre o seu papel no processo expansionista da educação superior e sua qualidade diante de uma nova ordem econômica que tende a mercantilizar os serviços tidos como públicos, entre eles, a educação superior.

Assim, torna-se imperioso compreender o processo de expansão da EaD no ensino superior, de forma geral, e na formação de professores, de forma específica. Além do que questionarmos se a EaD caracteriza-se, de direito e de fato, como democratização com qualidade social, conforme difundida amplamente pelo Estado e por muitos de seus defensores. Sob essas perspectivas o objeto desta investigação, deu-se no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA), e de forma particular elegemos o curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade à distância.

1. Aproximação com tema

Contribuiu para assumirmos a construção dessa investigação, o fato de, ao realizarmos estudos teóricos sobre a produção científica relacionada à Educação a Distância, constatarmos que em âmbito nacional, há um número expressivo de autores que discutem a utilização da EaD como alternativa de democratização (ou não) do ensino superior no Brasil. No bojo desse debate, há autores que defendem a utilização dessa modalidade de ensino aos moldes das orientações do governo e dos organismos internacionais, isto é, como modalidade de ensino capaz de ampliar quantitativamente as

¹Modalidade 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. (BRASIL. MEC. Decreto 5.622, 2005)

possibilidades de acesso ao ensino superior a parcelas cada vez maiores da população e com capacidade de suprir a falta de formação inicial para docentes da educação básica, com baixo custo para o Estado.

Outro argumento dos defensores da EaD baseia-se no fato de que esta modalidade, pela particularidade de alunos e professores não estarem juntos fisicamente, facilita o acesso e faz com que o ensino chegue às regiões mais distantes geograficamente; tal argumento até seria aceito em casos como o da região norte com grande dimensão geográfica. Mas, os dados analisados demonstram que essa política está presente em todo o território nacional, e de forma bastante acentuada nas regiões sul e sudeste, que somadas representam mais de 60% do total de matrículas do país, bem acima dos percentuais registrados nas regiões norte e nordeste, 11% e 10%, respectivamente, portanto, constata-se que este argumento não apresenta muita solidez.

No rol de seus defensores, ainda tem aqueles que associam a EaD como capaz de atender à nova ordem econômica em nível mundial: que exige a formação de um novo perfil de trabalhador, que seja flexível, autônomo e competitivo, para atender a nova demanda de mercado. Além disso, na fala de seus defensores encontramos discursos de autores que entendem a EaD como alternativa importante para democratização da educação, alcançando pessoas ou grupos populacionais que devido as mais diversas razões não tiveram acesso à educação formal. Dentre esses autores que entendem a EaD como uma dimensão social capaz de possibilitar a democratização do acesso ao ensino superior e alternativa que possa atender a falta de formação inicial aos docentes da educação básica, podemos destacar: Belloni (1999, 2002), Alonso (1994, 1999, 2005, 2010), Valente (2003), Pretti (1995, 1996) e Vianney (2003).

Contrariamente, conforme pudemos observar em suas produções, há outro grupo de autores que vê a EaD como medida paliativa em meio à reforma educacional, e em muitos aspectos não consegue expressar um acesso relacionado à democratização e à qualidade social, pois estaria pautada em aspectos conexos ao custo-benefício e/ ou na possibilidade mercadológica que a mesma possa representar. Faz parte desse grupo: Malanchen (2007 e 2015), Lima (2007 e 2011), Cabral Neto e Castro (2005), Sguissard (2000, 2015), Segenreich (2006 e 2009), Mancebo (2006, 2014, 2015 e 2016), Preto e Picanço (2005 e 2012), Silva Jr (2013 e 2018). Cada um desses autores apresenta argumentos contrários à forma como a política de EaD é desenvolvida. Assim sendo, tais argumentos devem, a nosso ver, ser considerados para reflexão.

Entre os principais argumentos que fundamentam a crítica à modalidade de ensino à distância, podemos encontrar: a) a EaD estaria servindo apenas aos interesses “mercantilistas”, e operacionalizada principalmente na década de 1990, com a reestruturação do aparelho do Estado; b) a EaD seria uma forma contraditória de inclusão social; c) o ensino na modalidade EaD causa o esvaziamento de conteúdos no processo de formação, culminando assim na redução da qualidade do ensino e uma formação acrítica; d) a EaD vincula-se ao projeto de privatização da educação, por meio de parcerias com os setores privados e a subordinação das universidades às demandas do capital.

Destarte, esses autores têm a preocupação de entender as intenções de cunho político e econômico dos organismos internacionais e do Estado na oferta dessa modalidade de ensino, problematizando-a e contextualizando-a politicamente. Dessa forma, julgam as políticas de fomento a essa modalidade de ensino como puramente interessadas numa “mercantilização”² do ensino, orquestrada pelas diretrizes trazidas pelo conjunto dos organismos internacionais/multilaterais envolvidos com as políticas públicas brasileiras.

Para compreendermos a concepção de democracia na sociedade capitalista e organizarmos a análise referente à sua efetivação na educação e na formação docente, com foco na qualidade social, fundamentamo-nos em Herédia (1997), Zainko (2003), Fernandes (2006), Dias Sobrinho (2004, 2010), Paro (2007), Machado (2010) e Dubet (2015).

Contribuiu ainda para a aproximação do tema e do objeto de investigação um levantamento bibliográfico realizado para o “Estado da Arte”³, inerente à pesquisa. Nesse estudo foram levantadas dissertações, teses e artigos no Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, na biblioteca virtual *SciELO*, na Biblioteca Central da UFPA, no Banco de Dados da Assessoria de Educação a Distância da UFPA – AEDI/UFPA e no Banco de Teses e Dissertações do PPGED/ICED/UFPA, todos com o recorte temporal 2007 a 2017.

Para a pesquisa de trabalhos acadêmicos já desenvolvidos, a busca se deu por meio das palavras chaves apresentadas nos trabalhos que continham: educação superior,

² Mercantilização está relacionada à transformação de um direito social e individual subjetivo em um serviço, uma mercadoria. É quando esses direitos se adquirem no mercado, isto é, viram negócios. É um direito social e subjetivo que passa para o âmbito da mercadoria e do mercado. (FRIGOTTO, 2009).

³ Pereira e Carneiro (2016) definem Estado da Arte como o mapeamento das produções acadêmicas (dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos, publicações em anais de congressos, entre outros) a respeito de determinado tema com o objetivo de identificar as principais lacunas de pesquisa e entraves teóricos ou metodológicos.

neoliberalismo, Educação a Distância, formação de professores, democratização e massificação. Quando a busca se deu nos ambientes virtuais, foi realizada de forma ampla - em que os resultados eram muito genéricos e expressivos, em alguns casos totalizavam mais de um milhão de publicações - e específica - em que os descritores são delimitados com aspas e os sistemas de dados procuram especificamente os termos inseridos, dessa forma os resultados são bem mais específicos e, portanto, menos expressivo. Para a pesquisa foi utilizado um conjunto de descritores: a) Educação a distância + Educação Superior; b) Educação a distância + formação de professores; c) Educação a distância + UFPA, d) Formação de professores +UFPA, e) Democratização + Educação a distância, f) Massificação + Democratização g) Democratização+educação superior, h) Neoliberalismo+educação superior e i) Qualidade+educação superior,

Deste modo, apresentamos alguns dos resultados encontrados que auxiliaram na construção de nosso referencial e contribuíram para a delimitação do objeto, para formulação da problematização e para a construção dos objetivos e demais elementos que nortearam esta pesquisa.

1. No Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, quando utilizamos de forma específica o descritor "*educação a distancia+educação superior*", encontramos 21 resultados; quando a busca se deu através do descritor "*educação a distância + formação de professores*", encontramos 58 resultados; quando utilizamos o descritor "*educação superior+democratização*" encontramos 11 produções; Para o descritor "*educação superior+democratização*" encontramos somente 04. Dessas produções destacamos, as seguintes, por estarem diretamente relacionadas ao nosso objeto de estudo.

Quadro 1

Publicações do banco de dados da CAPES

Tipo de trabalho	Título	Autor(a)/ano
Dissertação	As Políticas Públicas da Educação Superior: A Educação a Distância nos Governos FHC e Lula (1995-2006)	Susana Pitol Guskti (2009)
Tese	A Política Pública de Educação a	Josie do Amaral Bastos (2018)

	Distância no Ensino Superior do Brasil: Uma Avaliação do Processo de Implementação a partir da experiência da UFMA no Estado do Maranhão	
Tese	Expansão Da Educação Superior à Distância no Brasil: O Caso da Universidade do Tocantins – Unitins	Maria Zoreide Britto Maia (2016)
Tese	Cantos, encantos e desencantos na educação a distância: Uma análise da concepção e da implementação do curso de administração pública da UFRN	Sueldes de Araújo (2014)
Tese	Educação a Distância: Estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores	Ricardo Antunes de Sá (2007)
Dissertação	Educação a Distância e seu impacto nas Políticas Públicas de Formação de Professores	Ailton Ferreira Pietri 2013
Tese	A formação de professores à distância no Sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais	Juliana Cordeiro Soares Branco (2014)
Dissertação	A formação de professores no ensino superior à distância: Limites e possibilidades de inserção e ascensão profissional	Silvana Aparecida Guietti (2014)
Dissertação	Democratizando o acesso à Educação Superior: O caso da Ufscar– Campus Sorocaba	Elenita Ferreira Meira Camargo (2011)
Tese	Reforma da Educação Superior nos	Katia Regina de Souza Lima

	anos de contra-revolução neoliberal: De Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula Da Silva	(2007)
Dissertação	As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?	Julia Malanchen (2007)

Fonte: CAPES/2018

2. Na biblioteca virtual da *Scielo*, fizemos inicialmente uma busca de forma ampla por publicações que tivessem relação com os temas “*Política Pública para formação docente*”, e encontramos 271 publicações e “*educação a distância*”, em que tivemos 721 achados. Dentre estes, selecionamos aqueles que continham em suas palavras chaves alguma expressão relacionada com o tema em tela. Desta forma, apresentamos as produções, todas em formato de artigos, que mais se aproximaram da temática proposta nesta pesquisa, que foram:

Quadro 2
Publicações da Biblioteca SCIELO

Título	Autor (a) / ano
ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior	Stella Cecília Duarte Segenreich (2009)
Desafios da educação a distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação	Stella Cecília Duarte Segenreich (2006)
Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década	Bernardete A. Gatti (2009)
Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas	João dos Reis Silva Júnior (2003)
A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada	Helena Costa Lopes de Freitas (2007)
Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?	Waldemar Sguissardi (2015)

O desafio da educação superior no Brasil: Quais são as perspectivas	Waldemar Sguissardi (2000)
A educação a distância e a formação de professores	Jaime Giolo (2008)
Qual democratização do Ensino Superior?	François Dubet (2015)
Massificar sem democratizar: O excesso que oprime	Kleber Vieira Pina (2015)
Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores à distância	João dos Reis Silva Junior (2003)
Educação superior no Brasil e a utilização da educação a distância como estratégia de expansão e massificação	Alda Maria Duarte Araújo Castro e Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo (2018)
A inserção da educação a distância no ensino superior do Brasil: Diretrizes e marcos regulatórios	Stella Cecilia Duarte Segenreich e Alda Maria Duarte Araújo Castro (2012).
Reflexões sobre EaD: Concepções de educação	Nelson Luca de Pretto e Alessandra de Assis Picanço (2005).
Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira	Deise Mancebo, Vera L. J. Chaves e Olgaíses Maués (2006)
A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital	Deise Mancebo; João dos Reis Siva Junior e Daniel Schugurensky (2016).
Apontamentos preliminares sobre o trabalho docente no ensino a distância: o caso do Cederj,	Deise Mancebo e Andrea Araújo do Vale (2014).
Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010	Deise Mancebo, Andrea Araújo do Vale e Tânia Barbosa Martins (2015).
Mercantilização do ensino superior, Educação a Distância e Serviço Social	Larissa Dahmer Pereira (2009).

Fonte: Biblioteca SCIELO

3. No banco de dados da Assessoria de Educação a Distância da UFPA (AEDI) a seleção de trabalhos deu-se também por meio das palavras chaves relacionadas aos

marcadores de nossa pesquisa (formação de professores a distância, democratização do acesso, educação a distância). Quanto às publicações cadastradas na AEDI, encontramos quatro ensaios, ressalta-se que apenas um tinha a UFPA como lócus de pesquisa. Foram eles:

Quadro 3
Publicações AEDI – UFPA

Título	Autor(a)/ano
Os Universitários Brasileiros de EaD frente à realidade Tríade: Inclusão Digital, Cidadania e Democratização	Carolina Costa Cavalcanti e Gina Strozzi (2008).
O professor/tutor e as relações de ensino e aprendizagem na educação a distância	Ana Maria Soek e Sonia Maria Chaves Haracemiv (2008).
Modelo de gestão administrativa de cursos a distância na Universidade Federal do Pará	Antônio Marcos Ferreira de Souza e Luzio Santana da Silva Filho (2008).
Avaliando Cursos Superiores a Distância: Experiência do pólo de avaliação da Unirede/ISP-UFBA	Robert E. Verhine, Beatriz Sarmento, Bohumila Araújo, Valdinei C. Souza.

Fonte: AEDI-UFPA

4. No banco de dados de Dissertações e Teses do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA (PPGED), nossa busca se resumiu em encontrar trabalhos relacionados à Educação a Distância e que tivessem sido publicados entre o período de 2007 a 2017. Assim sendo, encontramos apenas um trabalho. Trata-se da Dissertação, intitulada “*Trabalho docente na Educação a Distância: a UFPA como expressão do fenômeno*”, de autoria de Emerson Duarte Monte, defendida no ano de 2010. Esta pesquisa teve como foco o trabalho docente nos cursos de graduação à distância, tomando como amostra o curso de Matemática EaD da mesma instituição.

Após nossa análise preliminar sobre as produções levantadas sobre a temática de expansão da educação superior na modalidade à distância, voltada à formação de professores, pudemos perceber no âmbito nacional a existência de um número significativo de produções científicas relacionada à temática. Porém, localmente, quando voltamos o olhar para a Universidade Federal do Pará (UFPA), ou até mesmo para a região norte, observamos que há lacunas a serem preenchidas, principalmente em

decorrência das características peculiares dessa região, que apresentam características geográficas muito diferentes quando comparada às demais regiões do país. E essas características particulares exercem influência direta no acesso à educação superior pública de forma presencial, seja pelo baixo número de instituições, seja pela localização geográfica das mesmas, pois se concentram em sua maioria na capital do Estado.

2. Justificativa

O objeto de nossa investigação insere-se no campo das políticas públicas educacionais e discorre sobre a expansão da formação docente na modalidade à distância – EaD, no âmbito da Universidade Federal do Pará-UFPA, visando entender se a modalidade de ensino a distância atende aos preceitos da democratização com qualidade social ou se esta aproxima-se à certificação em massa (massificação).

Na busca de nos aproximar dessa investigação, fundamentamo-nos no entendimento de que a educação de qualidade social se constitui na prática de políticas democráticas de acesso e com garantia de permanência e conclusão com êxito. Sobre esse ponto Sguissardi (2014, p. 81), destaca:

A expansão da ES, para ser democrática e não se tornar mera massificação, deve apoiar-se em pelo menos dois componentes: igualdade de condições de acesso, de escolha de cursos e carreiras a cursar, e de permanência com sucesso até a titulação.

Em meio à reforma do Estado, sob a ideologia neoliberal e induzida pelos discursos dos organismos internacionais, a EaD passa a ser assumida como estratégia de democratização da educação superior, notadamente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB n. 9.394/96 e das normativas dela decorrentes, que consolidaram as bases de orientação neoliberal para a expansão, o aligeiramento, o caráter pragmático e conteudista da ampliação da oferta de vagas do ensino superior no Brasil, em consonância com as exigências mercadológicas.

Para Freitas (2002) são evidentes as orientações dos organismos internacionais, em relação à formação docente, especialmente a partir dos anos de 1990, os quais impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso.

Em consonância com esse entendimento, Kuenzer (1998) aponta várias configurações debilitadas dessa reforma educacional. Dentre as quais se destaca o interesse dos idealizadores na qualificação da mão-de-obra para o atendimento apenas das necessidades mercadológicas, o que deixa claro o interesse da produção capitalista.

De acordo com Malanchen (2015), a partir da década de 1990, a EaD segue outros caminhos⁴ e aparece de forma mais nítida no âmbito das políticas públicas educacionais, principalmente, em decorrências dos dispositivos legais que foram instituídos para regulamentar essa modalidade de ensino, os quais culminaram com a implementação de várias iniciativas e medidas políticas que posteriormente foram desenvolvidas no bojo das reformas da educação superior e de formação de professores. Deste modo, baseada num discurso político de expansão, interiorização e democratização do ensino superior essa modalidade passa a ser considerado fator preponderante para melhorar a qualidade na educação básica no Brasil.

É durante o período transcorrido entre os anos finais de 1990 e os primeiros anos de 2000 que se estabelecem as principais leis que deram/dão sustentação à modalidade de ensino a distância no país, entre elas encontramos: a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005, Decreto n.º 5.800 de 08 de junho de 2006. Nas Universidades públicas, essa política se materializa de forma mais expressiva a partir de 2004, quando são lançados os primeiros editais para oferta de cursos de licenciatura à distância (Pró-licenciatura)⁵. Na sequência cria-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁶ e, por meio dela, a oferta dos cursos, sobretudo para a formação de professores na modalidade à distância, em nível de graduação.

⁴Até o ano de 1995, A EaD desenvolvida no país esteve estritamente vinculada a iniciativas isoladas de instituições públicas ou privadas, porém passa a ser difundida de forma célere a partir do ano 1996, com a implantação da Lei n.º 9.394/2016 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN) e nos últimos anos se popularizou de forma massiva e notável (MALANCHEN, 2015, p. 21)

⁵Programa que oferece formação inicial à distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância. Tem como objetivo melhorar a qualidade de ensino na educação básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação. O professor interessado em participar do programa precisa estar em exercício há pelo menos um ano, sem habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura). O programa é desenvolvido no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). (Fonte: MEC, 2018)

⁶Instituída pelo Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006, está voltada para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (BRASIL, 2006).

Corroboramos com Malanchen (2015), quando entende que as políticas educacionais de EaD para formação de professores também são expressões dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos por este. Esses embates situam-se em um contexto de avanço tecnológico e sob a égide ideológica da globalização da economia e, portanto, no reordenamento das relações sociais, resultado da política neoliberal que, ao redimensionar o papel do Estado por meio de reformas, redireciona as políticas sociais apreendidas por este e, conseqüentemente, rearticula o papel social da educação.

Nesse novo modelo, segundo a autora, a educação passa a ser entendida como importante ferramenta para o desenvolvimento do mercado, portanto, assume destaque a formação de professores em nível de graduação para atender a escolarização básica:

De fato, as reformas educacionais efetivadas no Brasil, nos anos de 1990 - e com continuidade neste novo milênio - procuram traduzir as demandas postas pela lógica do capital e pela ideologia da globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. (MALANCHEN, 2015, p. 3)

De acordo com Nogueira (2003), nesse cenário de reformas dos sistemas educacionais em nível mundial, quicá do Brasil, foi atribuído um valor específico à educação pela ressignificação de valores e princípios próprios da lógica capitalista, que procuraram ajustar a educação às demandas do mercado, mediante estratégias que visam adequar a escola e seus profissionais aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de Capital.

Dentre as estratégias governamentais de estímulo à EAD, se destaca, indubitavelmente, a criação pelo Ministério da Educação (MEC), em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Instituída pelo Decreto Nº. 5.800, de 8 de junho de 2006, tem entre seus objetivos expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores, priorizando a oferta dos cursos de licenciatura para atender a formação de professores da educação básica.

Neste sentido, a oferta de cursos e programas à distância por instituições públicas de ensino superior vão se expandindo em articulação com pólos de apoio presencial. Importante impulso foi dado à UAB, pelo Decreto Nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que prevê a colaboração entre os entes federados para articulação entre as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino, com a oferta de cursos presenciais e a

distância, com vistas a ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública, licenciado em instituições públicas de ensino superior.

No âmbito do MEC foi estabelecido, no mesmo ano, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, pela Portaria Nº. 9, de 30 de junho de 2009 que definiu as atribuições de cada um dos entes envolvidos, em específico das IES e da UAB.

De acordo com Souza (2014), as diretrizes políticas estabelecidas para a formação dos professores da educação básica na modalidade à distância nos últimos 20 anos são apresentadas como a solução para a melhoria qualitativa do processo educacional brasileiro e, ainda, como possibilidade de garantia da democratização do acesso à educação superior. Porém, ressalta a autora:

Esta democratização, contudo, em uma sociedade com fortes desafios socioeconômicos como a brasileira, tem limites diante das distâncias entre a igualdade proclamada e a desigualdade “material” que reproduz suas relações sociais. De todo modo, tal constatação não impede de reconhecer as reais possibilidades que a modalidade a distância pode ensejar. Entretanto, precisamos saber se essa democratização de fato está sendo feita com qualidade, pois o direito social à educação de qualidade é condição essencial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa direção, é relevante a avaliação do programa UAB, hoje denominado de “sistema”. (SOUZA, 2014, p. 33)

Por razões como a apresentada acima, a EaD e a formação de professores têm sido também tema de destaque nas discussões sobre as transformações da educação superior no final do século XXI.

Para Preto e Picanço (2012), essa ideia de que com o uso de novas tecnologias torna-se possível ampliar substancialmente o número de vagas no ensino superior causa várias discussões e discordâncias no meio acadêmico, sobretudo, entre os que defendem uma formação com qualidade e não apenas uma certificação para atendimento de mercado.

Além disso, com base nas palavras de Moore e Kearsley (2008, p. 23), quando afirmam que “o crescimento da Educação a Distância implica mudanças importantes na cultura e na estrutura das Universidades e Organizações que decidirem se envolver nesta modalidade de ensino”, entendemos que as instituições de ensino ao se inserirem nessa perspectiva necessitam pensar nos aspectos legais, pedagógicos, administrativos e operacionais para que consigam cumprir o seu papel na sociedade, que é oferecer cursos de qualidade e que tragam satisfação tanto profissional, quanto pessoal.

Outra razão que nos move a pesquisar sobre essa temática advém do fato de sermos servidor da UFPA e termos ingressado no Programa de Pós Graduação em Educação por meio do Programa de Aperfeiçoamento de Docentes e Técnicos – PADT. Isso nos faz

acreditar, sobretudo, que devemos contribuir para o aperfeiçoamento de processos institucionais e para a implementação de novas políticas públicas educacionais, a partir dos resultados das pesquisas.

Além disso, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para o conhecimento dessa realidade concreta da UFPA, no que se refere à EaD, e possa apresentar dados mais recentes sobre a Educação a Distância na instituição, destacando-se, de modo especial, a formação de professores nos cursos de Licenciatura em Matemática, no período compreendido entre 2007 a 2017.

Dentre os cursos a ser pesquisado no âmbito da UFPA, visualizamos a Licenciatura em Matemática. E justificamos essa escolha por três razões: a primeira, por ser um dos dois primeiros cursos ofertados na modalidade a distância pela UFPA (suas primeiras turmas foram ofertadas no ano de 2004); a segunda, por ser um dos primeiros cursos credenciado junto à UAB, com vista à formação de professores na modalidade a distância - o credenciamento do curso junto à UAB se deu a partir do Edital de chamada pública n.º 001/2004, que tinha como objetivo selecionar, para integração e articulação ao “Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)”, propostas de pólos municipais de apoio presencial e cursos superiores à distância de instituições federais de ensino superior, a serem ofertados a partir março de 2007. E, terceira, por ser o curso que mais matriculou alunos nessa modalidade - no período em análise (2007 a 2017), matriculou sozinha 30% das vagas preenchidas. Em virtude de seu pioneirismo e sua representatividade na Educação a Distância na UFPA, o elegemos como amostra representativa de EaD no âmbito da UFPA.

3. Problemática e questões relevantes

Enfatizamos na problematização da pesquisa, que seguindo a lógica imposta pelo sistema capitalista, o Estado deixa de ser um executor direto das políticas sociais e assume apenas alguns serviços considerados essenciais, repassando ao mercado a responsabilidade por gerenciar e promover a oferta de serviços como os de saúde, educação, habitação, etc.

Nesse contexto de reforma do Estado neoliberal e de reordenamento para a educação superior em meio ao atual estágio do capital financeiro internacional, a educação superior pública passa a não ser mais interessante para o Estado e inicia-se um processo de transferência de responsabilidade e de gestão do ensino superior com ênfase nos interesses

hegemônicos do capital. Desse modo, Pires e Reis (1999) destacam que as Instituições de Ensino Superior ocupam lugar estratégico no projeto neoliberal.

A meta, dentro do ideário neoliberal, é a transformação, autorizada, das universidades em empresas econômicas. Autorizada porque a política para o ensino superior pressupõe que as universidades aceitem se reorganizar em busca da qualidade e da eficiência. A estratégia dos governos tem sido o abandono das Instituições de Ensino Superior a sua própria sorte, até que, no esgotamento e estrangulamento, elas procurem - ou seja, aceitem - soluções que, a rigor, descaracterizam sua função de produção e distribuição democrática do conhecimento e, principalmente, da cultura. (PIRES E REIS, 1999, p. 37).

Assim, o imperativo posto para as políticas públicas de educação superior é a adequação à lógica do mercado, conforme Darcoletto e Masson (2011 p.11), “[...] a educação brasileira passou por profundas mudanças no sentido de promover um novo tipo de formação que atendesse as demandas do contexto produtivo”.

Com efeito, as universidades públicas também passam por um processo de esgotamento e de submissão à lógica neoliberal no modelo de ensino, em que se priorizam os valores da eficiência, da técnica e da racionalidade mercadológica, em detrimento de valores humanos e do desenvolvimento social.

Constata-se por meio dos dados do Censo da Educação Superior – INEP 2017 que no Brasil ainda há predominância na oferta de cursos na modalidade presencial – 94% dos cursos são ofertados nesse formato; mas quando comparado os números de matrículas presencial e a distância, o percentual de matrículas no ensino presencial diminui para 79%. Ou seja, o percentual do número de cursos na modalidade EaD corresponde somente a 6% do total de cursos de formação inicial superior, mas o número de matrículas apresenta um percentual bem mais elevado - 21% do total de alunos matriculados (Dados do Censo da Educação Superior – INEP/2017). Isso nos possibilita inferir que a modalidade EaD é bem mais abrangente do que o modelo presencial.

Mancebo, Valle e Martins (2015), em um estudo sobre as políticas de expansão da educação superior no Brasil, afirmam que:

Tanto as instituições de ensino superior privadas quanto governos (especialmente o federal) investiram de forma intensa na ampliação de cursos a distância, de modo que o EaD representava somente 0,06% do total de matrículas em 2000, percentual que salta para 14,58% em 2010. (MANCEBO, VALLE e MARTINS, 2015, p. 09)

Desde então, observa-se que a EaD não parou de crescer, pois, de acordo com nossa análise sobre os dados do Censo da Educação Superior - INEP 2017, pode-se dizer que esse percentual foi ampliado para mais de 21% em 2017.

Ainda com base em nossas observações sobre os dados do Censo da Educação Superior 2017, constatamos que há uma predominância de cursos de licenciatura na modalidade EaD, cursos estes que têm por finalidade formar profissionais para o exercício da docência na Educação Básica em várias áreas de conhecimento.

De acordo com nossa análise sobre os dados do Censo da Educação Superior – INEP 2017, observamos que no intervalo de onze anos (2007-2017) o crescimento no número de cursos de graduação na modalidade EaD superou a ordem dos 400% e o crescimento no número de matrículas nessa mesma modalidade aproxima-se a 375%. Desse modo, está evidente que a Educação a Distância é uma realidade no país, tanto nas instituições de ensino superior privado quanto nas públicas.

De acordo com Mancebo e Vale (2014), o quadro geral relativo à evolução da EaD no país decorre, entre outros fatores, da política formulada pelo Estado brasileiro para promover a expansão do ensino superior, conforme previsões contidas nos seus planos educacionais e da facilidade para credenciar instituições e cursos.

Diante dessa evolução, um dos discursos mais difundidos sobre a Educação a Distância é de que esta veio e tem contribuído num processo de expansão, alcançando pessoas que pelo modelo tradicional não teriam oportunidade de obter um curso de formação superior. No entanto, em relação ao discurso de que a EaD tem favorecido uma grande parcela da população a obter um certificado de curso superior, é preciso refletir sobre os moldes em que ocorre este novo modelo de se fazer educação.

Neste sentido, Pretto e Picanço (2005), assinalam uma situação preocupante, pois para eles a EaD no ensino superior estaria vinculada a uma forma de enfrentamento da própria crise das universidades. Para esses autores, existem perspectivas que ocultam esta crise, considerando a EaD como a solução para o ensino superior e, neste caso, ela vem sendo usada para aumentar a capacidade de atendimento das universidades sem que sejam alteradas as péssimas condições de financiamento das mesmas, sem que seja criada uma política justa para o corpo de professores, sem que sejam resolvidas as disparidades de condições do ensino superior entre as regiões do país, entre outras questões. Tal “solução inovadora” apenas amplia a capacidade de atendimento à grande maioria dos alunos

adultos e trabalhadores, mas está descomprometida da oferta de um ensino de qualidade quando não altera as precárias condições que atingem o ensino superior.

Neste cenário, a UFPA também vem acenando para o desenvolvimento de cursos na modalidade EaD, sobretudo na formação inicial de professores. Num quadro geral, embora a oferta de cursos EaD, que são apenas 06, ainda não represente números tão expressivos em relação aos cursos na modalidade presencial, que somam 88, percebemos que a modalidade EaD vem apresentando certo crescimento no número de vagas, pois se em 2007 ofertou 440 vagas, em 2017 foram ofertadas 840 vagas, registrando um crescimento de mais de 90 %, seguindo à tendência em nível nacional como destacamos acima.

Assim sendo, julgamos prudente discorrer sobre a educação superior na modalidade EaD com vista à formação docente, de modo especial, no curso de Licenciatura em Matemática, na UFPA, pelas razões já apresentadas, anteriormente. E nesse sentido, buscamos respostas para a seguinte questão central: no contexto da política neoliberal, a expansão dos cursos de formação de professores na modalidade a Distância na UFPA, de modo especial a Licenciatura em Matemática, expressa um processo de democratização com qualidade social?

E como questões norteadoras: 1) De que forma a expansão da Educação a Distância na Educação Superior, em meio à reforma do Estado brasileiro, articula-se à concepção de democratização com qualidade social? 2) Como vem ocorrendo a oferta de cursos de formação de professores na modalidade EaD na UFPA? 3) O curso de Licenciatura em Matemática EaD da UFPA expressa um processo de democratização com qualidade social?

4. Objetivos da investigação

A pesquisa teve como objetivo geral: Investigar como se relaciona a democratização e a qualidade social à modalidade de Educação a Distância, na expansão dos cursos de formação de professores, de modo especial na UFPA, tendo o curso de Licenciatura em Matemática como foco.

E como objetivos específicos:

1. Analisar a concepção de EaD na expansão da Educação superior, em meio a reforma do Estado neoliberal.

2. Investigar a concepção de democratização e qualidade, em meio ao arcabouço legal, que a modalidade em tela expressa na educação superior, sobretudo, em cursos de formação de professores.
3. Identificar se na UFPA, o Curso de Licenciatura em Matemática apresenta características de um processo de democratização com qualidade social.

5. O Percurso metodológico

Para o alcance dos objetivos propostos traçamos o Percurso Metodológico da pesquisa. Pois, conforme destaca Figueiredo e Souza (2011), a realização da pesquisa exige o desenvolvimento de um conjunto de atividades orientadas para aquisição de determinado conhecimento. Isso requer uma sistematização com uso de métodos e das técnicas de coleta de dados correspondente à natureza do estudo.

Nessa mesma direção Gil (1999), enfatiza que a pesquisa é denominada de científica, quando apresenta conhecimentos anteriormente produzidos e utiliza criteriosamente métodos e técnicas para a obtenção de resultados às inquietações levantadas.

Neste sentido, a pesquisa terá uma abordagem qualitativa, pois se pretende analisar o objeto de forma objetiva e concreta, valendo-se do processo de quantificação durante alguns momentos da coleta dos dados, mas também serão analisados aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Neste caso, portanto, buscamos por meio de análise a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, de natureza qualitativa.

Pautando-se em Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Essa autora descreve algumas características da pesquisa qualitativa que são:

A objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos. (MINAYO, 2001, p. 28)

A opção metodológica proposta para este estudo delinea-se para um *estudo de caso*, de natureza descritiva e analítica. Para Yin (2010), o estudo de caso é usado em diversas situações, contribuindo para o entendimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais e políticos. É um tipo de pesquisa comum na administração, ciências políticas e planejamento comunitário. O estudo de caso surge da necessidade de pesquisar e entender os fenômenos sociais complexos.

O lócus de realização da pesquisa está no âmbito da Universidade Federal do Pará – UFPA, mais precisamente, no curso de Matemática, na modalidade EaD. Atualmente, apesar das particularidades geográficas características da região amazônica, essa universidade se caracteriza como uma das maiores e mais importantes instituições científicas do Trópico Úmido, abrigando uma comunidade universitária composta por aproximadamente 80.000 pessoas, excetuando-se o número de alunos dos cursos de Pós-graduação em nível de Especialização (UFPA, RELATÓRIO DE GESTÃO, 2017).

Além desses fatores, a história da Educação a Distância na UFPA remonta ao início dos anos 1990, que, certamente não por mera coincidência, se dá em um momento de reformas do aparelho do Estado e da educação superior, as quais estimulam as universidades a buscarem alternativas para garantir sua sustentabilidade econômica e social.

É nesse contexto que a UFPA inicia, em 1992, os primeiros debates a respeito da utilização da modalidade “educação à distância” como forma de ampliar o acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade nesta Universidade.

Delimitamos como marco temporal, para a investigação, o ano 2007, isto é, um ano após a regulamentação do Decreto que instituiu a UAB (sistema Universidade Aberta do Brasil), criada pelo Ministério da Educação em 2005 e regulamentado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, e segue até o ano de 2017, perfazendo, portanto, mais de uma década de UAB na UFPA.

Para o recorte temporal da pesquisa, levamos em consideração dois fatores: o primeiro, de ordem mais técnica, que considera o Edital nº 01 de 16 de dezembro de 2005, expedido pela Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED/MEC), que tinha como finalidade selecionar Pólos Municipais de Apoio Presencial e Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”, com início das atividades previsto para março 2007.

O segundo fator, por acreditarmos que a partir do ano de 2007, com exceção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que foi promulgada em 1996, os efeitos das principais (des)regulamentações sobre a oferta de Educação a Distância no Brasil tornaram-se bem mais evidentes em decorrência da edição do Decreto n.º 5.622 de 19/12/2005 que passou a regulamentar o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394 de 20/12/1996) e do Decreto n.º 5.800 de 27/06/2006, que institui a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em relação ao Decreto n.º 5.622/2005, por permitir a oferta de cursos ou programas de Educação a Distância nas instituições privadas; quanto ao Decreto 5.800/2006, por entender que o projeto UAB tem, em seu bojo, interesses implícitos em se utilizar das instituições públicas de ensino superior, em especial as federais, para dá crédito à EaD no país, que até então não apresentava resultados grandiosos nas instituições privadas, em decorrência, sobretudo, da falta de credibilidade dos cursos EaD.

Esse arcabouço legal envolve a UFPA, que como outras universidades públicas tem a necessidade de expandir a oferta de cursos, adotando também essa modalidade como instrumento para ofertar licenciaturas que visam à formação de professores. É o caso do curso de Matemática que dado à carência de professores para atender as redes de ensino na educação básica, no Estado do Pará, vem ofertando turmas em diversos municípios.

No decorrer da pesquisa, realizamos levantamento e seleção de obras e autores que versam sobre a temática para a construção do acervo bibliográfico. Dentre os estudiosos que contribuem para nossa fundamentação teórica, destacamos estudos de autores como Segenreich (2006, 2009, 2015), Mancebo (2006, 2014, 2016), Valle (2014), Silva Jr (2013, 2018), Malanchen (2007, 2015), Pretto (2003, 2006), Castro e Cabral Neto (2005), Cabral Neto (2009, 2011), Lima (2007; 2011) e Pereira (2009).

Como instrumentos de coleta de dados, realizamos estudo documental, que segundo Triviños (1987) é um tipo de estudo descritivo que oferece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações advindas de leis, processos, decretos, resoluções, dentre outros.

Nessa fase da pesquisa, fizemos um levantamento, seleção e análise dos documentos que orientaram e orientam a política de Educação a Distância em âmbito nacional e local. Neste sentido, foram objetos de análise: O Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024, os Decretos que regulamentam a EaD e a Universidade Aberta do Brasil – Decreto n.º 5.622 de 19/12/2005 e Decreto n.º 5.800 de 08/06/2006, o Questionário Socioeconômico do

Estudante do ENADE 2017 - (QE) do curso de Licenciatura em Matemática EaD da UFPA, bem como os instrumentos que regulamentam a EaD na UFPA e os instrumentos de gestão da instituição, como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016-2025, o Relatório de Gestão da UFPA 2017, os relatórios do Sistema de Gerenciamento de Administração Acadêmica- SIGAA (2017) e o Projeto Político Pedagógico do curso investigado (2005).

Outras fontes que fundamentam nosso estudo estão relacionadas aos documentos internacionais provenientes do Banco Mundial (BM) e da UNESCO que determinam as políticas educacionais em andamento na América Latina e Caribe. Sendo que do BM selecionamos os documentos: *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), *Mejorar La enseñanza y la aprendizaje por médio de incentivos: qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?* (2005) e *Prioridades y estrategias para La educación: examen del Banco Mundial* (1996). Os documentos da UNESCO selecionados para análise e estudo foram: *UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir* (2003), *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990) e *Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias* (2002).

Deste modo, os resultados da pesquisa possibilitaram conhecer os pressupostos ideológicos e políticos que se escondem por trás de discursos de que a EaD é a alternativa para expandir a educação superior, de modo a alcançar àqueles que, de outra forma, não teriam possibilidade de obter um curso superior, bem como compreender as contradições, impasses, limites e potencialidades de sua inserção no contexto educacional, sobretudo na formação de professores, com destaque para o Curso de Licenciatura em Matemática, da UFPA.

Nesta investigação, compreendemos a EaD como política pública social e, como tal, marcada por todas as contingências dessa natureza. Assim, nessa perspectiva histórica, é preciso ressaltar também a importância da epistemologia, ou seja, a necessidade de uma teoria do conhecimento científico em um trabalho de pesquisa, pois, sem teoria, a pesquisa não se sustenta e fica carente de fundamentos e todo o trabalho do pesquisador perde relevância. A teoria, portanto, garantirá o caráter científico da pesquisa e, por consequência, dará condições para sustentar sua validade.

Neste momento, cabe-nos lembrar que o objeto de pesquisa é a educação (antes de ser adjetivada por qualquer modalidade - à distância, por exemplo, ou qualquer outra característica específica - é educação), ou seja, é “[...] um processo histórico de criação do

ser humano pela sociedade e para a sociedade e, ao mesmo tempo, de transformação da sociedade pelo ser humano em benefício de si mesmo” (PINTO, 2000, p. 39). Por isso, é indispensável empregar a categoria de totalidade para entendê-la, interpretá-la e planejá-la, pois “a educação é um fenômeno social total” (PINTO, 2000, p. 39).

De acordo com Marx (2008) a sociedade burguesa é repleta de contradições e conhecer suas relações internas pressupõe elevar do particular ao geral num processo de síntese. Assim, a categoria contradição ajuda-nos a identificar e analisar o movimento real da EaD no contexto das reformas educacionais postas pelo Neoliberalismo, pois permitirá visualizar precisamente cada um dos complexos constitutivos da totalidade e suas relações, enfim, sua dinâmica e estrutura, seus movimentos e transformações, seus limites e possibilidades no contexto educacional.

A categoria mediação também ajuda nesse percurso na medida em que “[...] tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade” (NETTO, 2011, p. 58). É por via desta categoria que se descobre as determinações do objeto e articulam-se as relações entre a parte e o todo, entre o singular e o universal.

6. A organização do trabalho

Em relação à estrutura da dissertação, além de uma introdução, que entre outros fatores apresentam a delimitação do tema, as questões norteadoras do trabalho, a justificativa, os objetivos da investigação e o percurso metodológico percorrido para se alcançar os resultados pretendidos, este trabalho está organizado em três capítulos: o primeiro, que tem como título “A Educação a Distância e a expansão da Educação Superior, no contexto político neoliberal”, apresenta subseções que discorrem sobre a educação superior em meio a reforma do estado neoliberal influenciada pelos ordenamentos dos organismos internacionais, perpassando pelas políticas públicas de expansão, privatização e mercantilização, destacando a EaD como estratégia de democratização do acesso, sobretudo, na formação de professores.

No segundo capítulo, intitulado “A expansão da EaD e a formação de professores: democratização com qualidade social?”, enfatizamos, primeiramente, a concepção de democratização e qualidade social, segundo autores que estudam o assunto; destacamos a configuração da formação de professores à distância em nível superior no cenário nacional

e posteriormente, discorreremos sobre a criação e objetivos da UAB e qual a sua relação com a formação de professores e finalizamos com uma discussão sobre o Referencial de Qualidade do MEC para os cursos ofertados na modalidade em tela.

No terceiro capítulo intitulado “O curso de Licenciatura em Matemática EaD, na UFPA: democratização com qualidade social?” Enfatizamos a expansão de cursos via EaD em nível de Brasil, de modo a situarmos a UFPA na oferta dessa modalidade, posteriormente, discorreremos de forma pontual sobre a organização e estrutura da UFPA, local da investigação, para em seguida pontuarmos o desenvolvimento da EaD nesta instituição e como vem se comportando na oferta desses cursos. Em seguida, focalizamos o curso de Licenciatura em Matemática, buscando analisar e detectar se vem correspondendo a um processo de democratização com qualidade social. Para tanto, realizamos a análise de documentos como o PPC do curso, o Questionário do Estudante ENADE – QE do ano de 2017, dentre outros que regulamentam o curso na instituição. Para finalizar, temos as considerações finais, onde destacamos os “achados” na investigação e os relacionamos com as fundamentações teóricas que nortearam nossa pesquisa.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, NO CONTEXTO POLÍTICO NEOLIBERAL.

Este capítulo discorre sobre a Educação a Distância, tida pela política neoliberal, em meio à crise do sistema capitalista, como estratégia de expansão do acesso e permanência na educação superior, sobretudo no campo da formação de professores para atuarem na Educação Básica.

No conjunto das reformas neoliberais, a partir dos anos de 1990, não sem contradições e resistências, as instituições de ensino superior, como as universidades públicas, vêm se reorganizando para atender as orientações e determinações externas postas por meio de arcabouço regulatório nacional e internacional.

O conjunto de regulações vem incidindo sobre os cursos de formação de professores ofertados pelas Instituições de Ensino Superior - IES. Dentre as determinações, tem-se a EaD como uma modalidade para atender não somente a formação continuada, mas também a formação inicial dos professores.

Discorreremos, ainda, com base em argumentos documentais e sob fundamentação teórica acerca da Educação a Distância segundo a lógica dos organismos internacionais e dos grupos políticos nacionais que tem interesses numa maior aproximação entre a educação superior e a concepção do mercado.

Nesta abordagem, além de mostrar o quadro contextual no qual grupos defensores e contrários à EaD estão em debate, destacamos alguns aspectos como a relação público-privado e a mercantilização da educação superior.

1.1 O neoliberalismo e a educação como bem de mercado

Para compreendermos as mudanças que ocorreram na estrutura e organização do Estado, que influenciaram as políticas públicas sociais, e dentre elas as políticas educacionais, em especial para a educação superior, faz-se necessário entendermos as faces do novo modelo econômico e os principais agentes indutores da nova ordem social, pois estes agentes tiveram papéis determinantes na agenda das políticas públicas sociais e econômicas, que foram elaboradas e implantadas, principalmente, nos países latino-americanos, a partir da implantação do sistema neoliberal.

Após a “crise econômica do Estado” da década de 1970, que atingiu a todos os países capitalistas desenvolvidos, decorrente “do esgotamento do modelo fordista-keynesiano, da sua incapacidade de responder aos problemas inerentes ao próprio regime de acumulação capitalista e mesmo de impedir o avanço da exclusão social” (MANCEBO, MAUÉS E CHAVES, 2006, p.38), deu-se início a um novo modelo de reestruturação econômica e reordenamento social e político do Estado.

É neste contexto de profundas transformações política-econômica-social que surge o neoliberalismo⁷ - base filosófica do capitalismo de predominância financeira, que foi adotado por várias forças hegemônicas do capitalismo mundial, especialmente Inglaterra e Estados Unidos, e que passa a ser difundido aos “países em desenvolvimento”, como alternativa para superação da crise e recomposição de seu capital.

O neoliberalismo passou a significar a ideologia do capitalismo financeiro, em que suas principais características baseiam-se na propriedade privada e o livre mercado. E o Estado passa a ter um papel reduzido diante das políticas públicas de caráter social, atuando apenas como agente regulador das práticas político-econômicas desenvolvidas na sociedade. Além disso, o Estado passa de interventor a gestor, transferindo funções específicas do setor de serviços para o mercado, privatizando como forma de superação dos problemas que afetavam suas economias e alterando significativamente a concepção das relações entre os setores público e privado.

De acordo com Chomsky (2002), o termo neoliberalismo sugere um sistema de princípios e baseia-se em ideais liberais clássicas. Esse sistema doutrinário defende uma nova ordem mundial do capital e inspira as políticas dos governantes conservadores, de perfil liberal, com o intuito de fazer as mudanças supostamente necessárias para se modificar o papel do Estado frente à sociedade, sob o argumento de que elas seriam imprescindíveis para a inserção de seus respectivos países no mundo contemporâneo globalizado.

Chomsky (2002) ainda destaca que:

⁷ O primeiro manifesto sobre o neoliberalismo foi publicado, na década de 50, pelo filósofo Friedrich Hayek, que publicou o livro intitulado, *O Caminho da Servidão*, escrito em 1944. Em 1947, enquanto as bases do Estado de bem-estar social na Europa do pós-guerra efetivamente se construía, Hayek convocou aqueles que compartilhavam sua orientação ideológica para uma reunião na pequena estação de Mont Pèlerin, na Suíça. Entre os filósofos estavam Milton Friedman, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, entre outros. Desta forma foi fundada a Sociedade de Mont Pèlerin. Seu principal objetivo era combater o Keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, que fosse mais duro e livre de regras. O neoliberalismo proclamava o fim de um Estado intervencionista, e defendia o livre comércio, um mercado sem fronteiras, sem limites para o futuro.

O neoliberalismo, sim, é de fato o “capitalismo sem luvas”. Ele representa uma época em que as forças empresariais são maiores, mais agressivas e se defrontam com uma oposição menos organizada do que nunca. Nesse ambiente político elas tratam de normatizar o seu poder político em todas as frentes possíveis, razão pela qual fica cada vez mais difícil contestá-las, tornando complicada – no limite da impossibilidade – a simples existência de forças extra mercado, não comerciais e democráticas. (CHOMSKY, 2002, p. 04)

Na América Latina a doutrina neoliberal foi apresentada por meio de princípios conclamados no chamado “Consenso de Washington”⁸, que defendeu uma série de medidas impostas aos países latino-americanos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) especialmente durante os anos 1980 e 1990, como forma de “corrigir” suas problemáticas econômicas.

A doutrina deste consenso impôs dez metas básicas a serem enquadradas nas realidades latino-americanas, a saber: disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização das empresas estatais, desregulamentação do mercado, flexibilização da legislação laboral e políticas de respeito à propriedade intelectual (BATISTA JR., 1994).

No Brasil, os finais dos anos de 1980 e início da década de 1990, a exemplo do que já acontecera em outros países da América Latina, foi marcado por intensas reformas no aparelho do Estado, que alterariam, sobremaneira, as relações nas áreas de atuação política, econômica, cultural e social. Estas reformas ocasionaram o início do desenvolvimento de políticas de caráter ideológico neoliberal, isto é, o início do neoliberalismo no país.

Importante mencionar que a reestruturação do Estado capitalista, que vem ajustando a organização e a estrutura do sistema educacional, seguem as determinações dos organismos internacionais que passam a orientar a educação nos países menos desenvolvidos economicamente. Sobre esse aspecto Melo (2005) destaca que:

[...] as políticas educacionais também seguiram estes movimentos de mundialização do capital. Proclamada como área fundamental a ser desenvolvida nas ações para a redução da pobreza nas regiões subdesenvolvidas, a educação também sofre mudanças no FMI e BM, tanto no sentido da uniformização dos empréstimos e condicionalidades, quanto do aumento da importância dada à eficiência e à eficácia dos projetos e programas na área. Conduzida principalmente

⁸ O Consenso [neoliberal] de Washington é um conjunto de princípios orientados para o mercado, traçados pelo governo dos Estados Unidos e pelas instituições financeiras internacionais que ele controla e por eles mesmos implementados de formas diversas. Resumidamente, as suas regras básicas são: liberalização do mercado e do sistema financeiro, fixação dos preços pelo mercado (“ajuste de preços”), fim da inflação (“estabilidade macroeconômica”) e privatização. (CHOMSKY, 2002)

pelo FMI e pelo BM, associados à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), é construída uma agenda de formulação e realização de políticas educacionais para a América Latina e o Caribe. Lançada de forma mais ampla na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1991, essa agenda logrou incorporar demandas construídas décadas a fio por educadores e setores das classes populares de diversos países. (MELO, 2005, p. 5)

Neste sentido, necessário se faz discorrermos sobre o processo de transformações e de reformas das políticas públicas educacionais no Brasil, quiçá da educação superior, considerando as concepções políticas advindas dos organismos de financiamento dos projetos políticos para o país.

De acordo com Neves e Fernandes (2002), a política neoliberal na educação, quer na educação básica, que na educação superior, objetiva contribuir para o aumento da produtividade e da competitividade empresariais, principalmente dos setores monopolistas, de capital estrangeiro articulados aos organismos internacionais. Sobre essa questão estes autores declaram:

Pode-se afirmar, com segurança, que a política educacional neoliberal realiza, de forma sistemática, a subordinação da escola em todos os níveis, às demandas técnicas e ético-políticas da burguesia brasileira. As novas diretrizes educacionais adotadas pelo Brasil respondem aos imperativos do capital internacional para a América Latina e vem sendo financiadas, como aliás todo o projeto de desenvolvimento, com recursos do Banco Mundial e FMI. (NEVES E FERNANDES, 2002, p. 26)

Para os autores acima, os rumos da educação estão sob forte influências dos organismos internacionais, de forma que alteram até mesmo o perfil profissional, de maneira que esse esteja qualificado para atender unicamente as demandas do capitalismo. Portanto, sob os ideais do capitalismo, que passa a ver a educação como um produto que possa ser comercializado e capaz de proporcionar aumento dos lucros, torna-se difícil pensar em um processo de democratização com qualidade.

1.2 Os organismos internacionais e suas inferências na Educação Superior

A participação dos organismos internacionais na elaboração e difusão dos valores e concepções do novo ideário de desenvolvimento foi preponderante para o desenvolvimento de políticas de caráter neoliberal no Brasil. Neste contexto, destacamos a participação de pelo menos dois organismos: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), que tem maior destaque nas políticas de educação básica e na

Educação a Distância (EaD) e o Banco Mundial (BM), com ampla presença tanto nas políticas econômicas quanto nas políticas sociais e passa a exercer influência nos ajustes estruturais, nas políticas públicas e até mesmo no gerenciamento econômico do país.

Apesar da compreensão de que os organismos internacionais influenciaram as decisões de políticas nacionais, vale ressaltar que não se trata de decisões unilaterais, mas de ações compartilhadas com as autoridades nacionais, as quais convergem para os interesses recíprocos.

Neste cenário de forte participação dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais do país, Andrioli (2003), destaca que para o BM são duas as tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação:

[...] a primeira seria ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania, neste caso mais pessoas seriam incluídas como consumidoras; e a segunda seria gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas, assim seria possível garantir a governabilidade. (ANDRIOLI, 2003, p.01).

O BM começou a operar na área educacional na década de 1960, tendo como prioridade o ensino técnico vocacional e o ensino superior. A ênfase nos demais níveis e modalidades de ensino só foi disseminada nas décadas de 1980 e 1990, quando o BM passou a atuar como auxiliar na cobrança da dívida externa, momento em que, mediante empréstimos específicos, estabelece acordos para que os países adotem ajustes estruturais e assim privatizem empresas públicas e abram, primeiramente, mercado de produtos e, posteriormente, de serviços. Sobre esse ponto, Soares (1996) afirma que:

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje se deve não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico desempenhado no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural (SOARES, 1996, p.15).

De acordo com Malanchen (2015), a partir da década de 1990, o BM tem dado ênfase à redução de gastos públicos com a educação superior, dedicando-lhe maior incentivo à educação básica. Para esta autora, isso pode ser comprovado quando se observa os documentos desse organismo e percebe-se que há um amplo incentivo à expansão do setor privado (principalmente para educação superior), à busca de fontes alternativas de recursos no setor público – tais como cobrança de mensalidade, oferta de cursos pagos, consultorias e até mesmo contribuição de ex-alunos, incentivo à criação de critérios de

produtividade, que subsidiem a distribuição de recursos entre as instituições de ensino e diversificação dos modos de ensino – dentre as quais podemos destacar a proliferação da EaD e sua expansão, de forma intencional, na formação docente.

Analisando o documento do BM (*El Desarrollo em La Practica - La enseñanza Superior* -1995), percebe-se a ênfase para que as instituições de educação superior promovam uma reforma no sistema de educação, no sentido de ampliar as formas de financiamento, com a adoção de incentivos públicos para o seu desenvolvimento. Segundo o BM:

La experiencia también demuestra que para que las instituciones públicas logren una mayor calidad y eficiencia, los gobiernos requieren aplicar extensas reformas en el financiamiento con el objeto de: 1) movilizar más fondos privados para la enseñanza superior; 2) proporcionar apoyo a los estudiantes calificados que no pueden seguir estudios superiores debido a ingresos familiares insuficientes; y 3) mejorar la asignación y la utilización de los recursos fiscales entre y dentro de las instituciones. (Banco Mundial-BM, 1995. p.03)

Essas reformas se justificariam com base em argumentos de que nos países latinos americanos, os custos dos estudantes nas universidades públicas seriam sete vezes mais caro que nas universidades privadas, devido a fatores de ordem acadêmica, como altas taxas de repetência e evasão, e outros de ordem assistencial, como subsídios para alimentação e moradia. Vejamos:

Al problema de disminución de los recursos por estudiante se agrega su uso ineficiente. En muchos países en desarrollo la enseñanza superior se caracteriza por la baja relación entre estudiantes y personal docente, servicios subutilizados, duplicación de programas, elevadas tasas de deserción y repetición, y una muy alta proporción del presupuesto destinado a gastos no educacionales, como vivienda, alimentación y otros servicios subvencionados para los estudiantes. Por ejemplo, en un país latinoamericano, los costos por estudiante de las universidades públicas son siete veces más altos que en las universidades privadas debido a las tasas de repetición y deserción más altas. En muchos países africanos de habla francesa, más del 50% del presupuesto total destinado a la educación superior se gasta en subsidios no educacionales para los estudiantes. Estos elevados subsidios a los estudiantes de universidades públicas constituyen no sólo una inversión educacional ineficiente sino también un gasto social regresivo, puesto que los estudiantes matriculados en las universidades provienen en forma desproporcionada del extremo superior de la escala de ingresos. (Banco Mundial-BM, 1995. p.03)

Nota-se que a ideia básica presente nas reformas educativas, nas décadas de 1980 e 1990, em consonância com os organismos internacionais, é que os sistemas de ensino tornem-se mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade com diminuição dos gastos públicos. Assim, tanto à esfera pública quanto à esfera privada se

redefiniram nas mais variadas atividades humanas, no âmbito do Estado e da sociedade civil.

Litwin (2001, p. 20), afirma que o discurso que relaciona EaD e democratização da educação não se restringe apenas ao contexto brasileiro, uma vez que também é percebido em nível de América Latina. Nesse sentido, Cabral Neto e Castro (2009, p. 92), afirmam que o uso da EaD passa a fazer parte das estratégias para a expansão da educação, a partir de 1992, com o documento “Educação a Distância: integração nacional pela qualidade do ensino”. O documento citado afirma que:

O potencial das novas tecnologias permite que se considere a modalidade de educação a distância como uma contribuição metodológica efetiva para responder aos desafios da aceleração do progresso técnico [...], a educação à distância pode ser considerada a forma capaz de romper as barreiras do espaço e do tempo e de reconstruir as bases educacionais do País, levando-o a galgar patamares alcançados pelas nações mais desenvolvidas (CABRAL NETO e CASTRO, 2009, p. 93)

No que tange a expansão da educação superior por meio da EaD nos países da América Latina, quiçá no Brasil, é importante destacarmos o papel dos organismos internacionais como CEPAL, a UNESCO e o Banco Mundial, que fundamentavam suas estratégias na “Teoria do Capital Humano”⁹, a qual defende que a educação é o principal fator para alavancar a produção e o desenvolvimento econômico.

Dentre as diversas ações propostas pelos organismos internacionais, a Educação a Distância é apontada em vários documentos como uma das possibilidades de se resolverem os problemas educacionais, inclusive o de ampliação de vagas à educação superior. As políticas de diversificação de fontes de financiamento e de formas de acesso se configuram sob a aparência de expansão do acesso e democratização desse nível de ensino. Sobre esse ponto, Souza e Silva (2012) destacam:

Esses organismos, representantes dos anseios neoliberalistas, apresentam-se na condição de importantes indutores de políticas nesse campo da educação e, para tanto, vêm produzindo documentos, projetos e ações, envolvendo diversas áreas, como a do currículo, a da avaliação, da gestão, das formas e alternativas de financiamento, da formação de professores, da implementação da educação a distância, visando a apontar alternativas para as crises vivenciadas pela educação superior. Dentre os documentos, destaca-se: *La enseñanza superior: las lecciones*

⁹A Teoria do Capital Humano afirma que investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países. Esse “fator humano” é considerado capital, pois, é capaz de gerar incrementos na produtividade do trabalhador, logo gastos com saúde, educação e treinamento são considerados investimentos em capital. (ANDRADE, 2010. p.01)

derivadas de la experiencia (BANCO MUNDIAL, 1995); Política de mudança e desenvolvimento no Ensino Superior (UNESCO, 1999) e o documento Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), o qual já sinalizava a constituição de um sistema nacional de EaD, mesmo antes de aprovada a LDB 9394/96. (SOUZA e SILVA, 2012, p. 39)

Nepomuceno (2017) reforça o entendimento de que a adoção do ensino à distância, na educação superior, tem sido incentivada por organismos internacionais que participam das redes de governança da educação no âmbito internacional e no âmbito dos Estados Nacionais e destaca o BM (Banco Mundial), a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

De acordo com Malanchen (2015) o documento “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, editado pelo Banco Mundial em 1995, é “Um marco de difusão da utilização da educação a distância (EaD) por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino superior e, conseqüentemente, na formação de professores” (MALANCHEN, 2015, p.78).

De acordo com esta autora, uma análise dos documentos emitidos pelo Banco Mundial sobre a educação durante a década de 90 mostra a ênfase dada pela instituição financeira à importância do corte de gastos públicos na educação, inclusive na educação superior e o incentivo aos países latino-americanos de adoção de estratégias para redução dos custos educacionais, entre elas a adoção da Educação a Distância e “[...] sua expansão, de maneira intencional, na formação docente” (MALANCHEN, 2015, p. 79).

Nesse sentido, o Banco Mundial entendia que era necessário que os países latino-americanos reduzissem os investimentos em cursos tradicionais das universidades públicas, com altas taxas de repetição e evasão e abrissem espaços para novas modalidades de educação superior, como os cursos sequenciais e à distância.

[...] ao estimar as políticas de EaD, o Banco Mundial justifica que se trata de uma modalidade de ensino que viabiliza uma maior democratização de acesso ao saber sistematizado, tendo em vista que possibilita a ampliação da oferta de ensino e a formação em menor espaço de tempo (MALANCHEN, 2017, p.85).

Na mesma linha de raciocínio de Malanchen (2007), Lima (2007) faz duras críticas à EaD, também no sentido de relacionar essa modalidade a supostas imposições dos organismos internacionais. Em seu artigo “Educação a distância ou à distância da educação” (Lima, 2007), a autora caminha no sentido de que a EaD seria uma forma

contraditória de inclusão social, pois, segundo ela, ao mesmo tempo em que se incluem aquilo que chama de “mais pauperizados da população” no ensino superior, as diretrizes dos organismos internacionais pressupõem a diversificação do investimento/financiamento da educação” (LIMA, 2007, p. 84).

Ainda na mesma direção de autores críticos à EaD, há àqueles que chamam a atenção para o papel dos organismos internacionais e destacam a participação das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no processo de expansão da EaD. Para autores como Pereira (2009), a entrada das IES privadas principalmente no que tange à formação superior em EaD explicita a mercantilização da educação e, ainda, configura-se como uma possibilidade de escoamento de verbas públicas em direção a instituições privadas. Para dar ênfase à sua crítica, a autora cita programas de renúncia fiscal, como o ProUni, e aponta para o movimento de entrada das próprias IES públicas na lógica do mercado privado. Em suas palavras:

A década de 1990 e o início do século 21 registraram um franco processo de expansão e de mercantilização do ensino superior, validado e incentivado pelos governos, de Cardoso a Lula, pautados no pressuposto de que a educação é um “bem público”, sendo, portanto, um direito de instituições públicas e privadas oferecerem seus serviços educacionais à população. Cabe ao Estado a partilha dos recursos públicos: naturaliza-se a entrega de verbas públicas para o setor privado e, ao mesmo tempo, o financiamento privado para as IES públicas, numa explícita diluição de fronteiras entre o público e o privado. (PEREIRA, 2009, p.271).

Vemos aqui que a crítica da autora não está diretamente relacionada à modalidade EaD em si, mas aos meios pelos quais ela é financiada. Pereira (2009) afirma que há vínculo entre a forma de financiamento e a abertura de possibilidades de investimento de verba pública nas IES privadas à chamada mercantilização do ensino.

Em outro documento, a CEPAL (2014, p. 23) afirma que “[...] *la política de aprovechamiento de las tecnologías digitales em el contexto educativo debe concebirse como una política de Estado*”. Esta afirmação indica que o Estado deve incentivar a utilização da EAD no processo educacional não apenas como política de governo, mas que esta seja uma política de Estado, ou seja, que perpassasse as vontades de um governo, dada a sua centralidade nos processos de expansão educativa, principalmente na educação superior.

No que se refere às recomendações da UNESCO, convém ressaltar a realização da Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES) realizada em 1998, que trouxe uma agenda de orientações, com destaque para o uso das tecnologias na perspectiva da

EAD, a expansão e a internacionalização da educação superior, dentre outros. Sobre esse evento, destaca-se a citação da UNESCO (1998, p. 2), que afirma:

[...] *para cumplir su misión, la educación superior debe cambiar profundamente, haciéndose orgánicamente flexible, diversificando-se em sus instituciones, en em estructuras, em sus estúdios, sus modos y formas de organizar los estúdios (delivery systems) y dominando com esta finalidad de las nuevas tecnologías de la información.* (UNESCO, 1998, p.2 -grifos no original).

Já a segunda CMES, ocorrida no ano 2009, em Paris, traz em seu bojo as deliberações ocorridas na conferência anterior sobre a centralidade da EAD como estratégia de expansão. Assim, o documento afirma em seu 13º tópico que “*El aprendizaje abierta y a distancia y el uso de las TIC ofrecen oportunidades de ampliar el acceso a la educación [...]*” (UNESCO, 2009, p. 3).

Destarte, o Banco Mundial, no que se refere à utilização da educação à distância, segue os mesmos encaminhamentos dos demais organismos. Nesse sentido, coloca-se em evidência o documento lançado pelo Banco Mundial - BM (1996), intitulado “*Prioridades y Estratégias para la Educación*”, que encaminha a utilização dessa modalidade de ensino como alternativa solucionadora do grave problema brasileiro relacionado a expansão do ensino superior. O principal argumento do BM para defesa da modalidade à distância, assentava-se pretensamente aos baixos custos que esta necessitava para que fosse desenvolvida.

Dessa forma, o Banco Mundial assegurava que: “*Los programas de educación a distancia para la formación pedagógica em el servicio (y anterior al servicio) suelen ser más eficaces em función de los costos que los programas de enseñanza em internato*” (BM, 1996, p. 91-92).

Na declaração da UNESCO sobre educação, a *Declaração 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação* (UNESCO, 2016), a organização internacional reiterou a importância - já manifestada em declarações e documentos anteriores, como o comunicado divulgado por ocasião da Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada em Paris, em 2009 - das TICs para fortalecer os sistemas de educação, disseminar conhecimento, dar acesso à informação, permitir uma aprendizagem eficaz e uma prestação mais eficiente de serviço.

Na Declaração de Incheon (UNESCO, 2016), a Educação a Distância é citada como uma das estratégias para atingir a Meta 4.3 na qual os países signatários da Declaração, entre eles o Brasil, se comprometem a assegurar, até 2030, a igualdade de acesso para

todas as mulheres e homens a uma educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, inclusive na universidade.

E, para alcançar esse sistema de educação terciária, um dos caminhos, de acordo com a UNESCO, é que os países desenvolvam políticas e programas para ofertar Educação a Distância de qualidade “[...] com financiamento adequado e o uso de tecnologias, incluindo a internet, cursos *online* abertos massivos e outras modalidades.” (UNESCO, 2016, p.16)

Com base nos documentos apresentados, verificamos o alto grau de importância dada a EaD pelas agências internacionais na medida em que essa modalidade de educação permitiria maior acesso à educação superior. Percebe-se também que na lógica desses organismos, a EaD reduziria o custo desse nível de ensino, tornando possível a oferta pelo setor privado e, conseqüentemente desobrigava o Estado de prover as condições necessárias para a oferta da educação pública, gratuita e de qualidade.

1.3 A educação superior como centralidade na Reforma do Estado brasileiro.

Como mencionamos no item anterior, as últimas décadas foram marcadas por grandes modificações que ocorreram no cenário político e econômico mundial: queda do comunismo, ascensão do capitalismo, crise econômica do Estado, esgotamento do modelo-fordista-keynesiano, surgimento do sistema neoliberal, mudança do modelo de gestão burocrática para gerencial, reforma do aparelho do Estado, globalização da economia e internacionalização do capital.

No Brasil, essas modificações repercutiram na educação superior, através da privatização e da mercantilização do processo de ensino, sobretudo, na formação de professores. De acordo com Mancebo, Silva Jr. e Schugurensky (2016), a passagem da década de 1980 para a de 1990 foi marcada por “profundas mudanças estruturais na sociedade brasileira e também na cultura institucional da educação superior, que se prolonga até os dias atuais”.

As mudanças ocorridas no cenário da educação superior perpassam os governos dos quatro últimos presidentes brasileiros: Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011- 2016) e Michel Temer (2016-

2018). Conforme estabelecem Mancebo, Silva Jr. e Schugurensky (2016), elas podem ser divididas em três fases.

A primeira fase, ano de 1995, governo Fernando Henrique, tem-se como base econômica a demanda imposta ao país devido ao processo de globalização¹⁰, gerada pelo domínio do capital financeiro¹¹. O grande marco desse período é o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). As reformas advindas desse plano afetaram a todas as instituições, sobretudo, as Instituições de Educação Superior (IES), principalmente depois da promulgação da Lei n.º 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), pois a educação passa a ser inserida como um “serviço não exclusivo do Estado”, de forma que possa ser ofertada também pela iniciativa privada e pela parceria público-privada.

A segunda fase, já no segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e início do primeiro mandato do governo de Lula da Silva, é marcada pela edição de legislações, decorrentes do Plano de Reforma, que afetaram as mais diversas instâncias, órgãos estatais e instituições republicanas em geral e, em particular, as Instituições de Educação Superior - IES. De acordo com Mancebo (2017), no âmbito da educação superior, as mudanças mais marcantes desse momento histórico que podemos destacar são:

[...] cursos mais rápidos, inclusive apoiados em novas tecnologias de informação e comunicação; processos avaliativos ou de regulação calcados em resultados, entre outros. Adicionalmente, cabe destacar a gradativa perda da autonomia universitária, diretamente relacionada à emergência de uma heteronomia de gestão e de uma nova relação entre a universidade e o setor empresarial, que começa a ter curso (MANCEBO, 2017, p.883)

E a terceira fase, que tem início em meados do primeiro mandato da gestão do presidente Lula da Silva e prossegue até parte do governo de Dilma Rousseff (2011 a 2013), o setor educacional continua com mudanças por meio de publicações de várias leis,

¹⁰ O termo Globalização é normalmente utilizado a propósito de um conjunto de transformações socioeconômicas que vêm atravessando as sociedades contemporâneas em todos os cantos do mundo. (CAMPOS e CANAZES, 2007)

¹¹ O mercado financeiro é, pois, outra das dimensões essenciais do processo de Globalização. O desenvolvimento de novos instrumentos financeiros, a desregulamentação dos mercados financeiros internacionais, o crescimento de bancos internacionais e outras instituições financeiras são parte do que se designa por sistema financeiro global que compreende uma crescente movimentação de fluxos financeiros que podem ter várias formas: investimento directo no estrangeiro (IDE), compra e venda de títulos, créditos de diversos tipos, compra e venda de divisas, incluindo operações de carácter mais ou menos especulativo que se vão tornando rotina em todo o mundo, numa velocidade e impactos sem precedentes. (CAMPOS e CANAZES, 2007)

decretos e portarias, que alteram e regulamentam o trabalho docente, os currículos, as avaliações institucionais, a gestão e, bem como, a formação docente. A principal característica, no entanto, seria a emergência de programas com forte potencial de mudança institucional e a expansão da educação superior, como a Educação a Distância. Outra característica forte desse momento é o redimensionamento do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a generalização das isenções fiscais, previdenciárias e de renúncia fiscal através do Programa Universidade para Todos – PROUNI (BRASIL, 2005).

Mancebo (2017) adiciona uma nova fase àquelas definidas por Mancebo, Silva Jr. e Schugurensky (2016). Para a autora, a fase corresponde ao período final do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff. É um período de crise internacional do capital, com fortes reflexos no campo político-institucional que desembocaram no Brasil e culminou com *impeachment* da citada presidenta e no golpe que conduziu Michel Temer ao cargo de presidente¹².

Com Michel Temer no governo central (2016 – 2018), tem-se a incursão de políticas de caráter neoliberal, desta vez com uma sucessão de golpes aos direitos sociais e à democracia, que fora garantidos na Constituição Federal de 1988. Entre as principais medidas de esvaziamento dos direitos sociais podemos destacar: a Emenda Constitucional 95/2016, conhecida como “PEC do teto dos gastos públicos”, que limita por 20 anos os gastos públicos e instituiu um novo regime fiscal para os Poderes da União; e a Lei n. 13.467/2017, promulgada pela Presidência da República em 13 de julho de 2017, conhecida como “reforma trabalhista”, defendida com esmero por muitos, em nome de suposta “modernização” orientada ao crescimento econômico do país, e repudiada, veementemente, por outros tantos, sob acusação de desproteção jurídica do trabalhador, em nome de interesses econômicos.

A Emenda Constitucional n.º 95 e seus efeitos estão mais diretamente relacionados à educação, principalmente no que se refere ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação. Nesse tocante, Amaral (2016) denomina a EC 95 como sendo “a morte do PNE”, pois, segundo ele:

¹² Terminada a fase processual do pedido de *impeachment*, que culminou com a cassação do mandato da presidente eleita Dilma Rousseff, no dia 31 de agosto de 2016 Temer assume a Presidência da República.

Podemos aquilatar o poder de “destruição” contido na PEC 241/55, que “congela” os recursos financeiros da educação num país que possui uma educação que aplica US\$/PPP 2.262,00 por pessoa em idade educacional (0 a 24 anos), enquanto a Coreia do Sul aplica US\$/PPP 6.918,00, a Finlândia, US\$/PPP 9.891,00, a Argentina, US\$/PPP, 3.469,00, o Uruguai, US\$/PPP 2.662,00 e a Venezuela, US\$/PPP, 2.493,00 (AMARAL, 2016, p. 668)

Amaral (2016) alega ainda que a EC 95, além de decretar a “morte do PNE”, “promoverá mais desigualdade social, mais concentração de rendas e um recrudescimento da vida daqueles que são mais vulneráveis, pois, se apresentam em todas as áreas sociais, como educação, saúde, previdência social e assistência social”. (AMARAL, 2016. p. 671). Além de todos os efeitos diretos que afetam o Plano Nacional de Educação, a vigência da EC 95 simplesmente retira o PNE da agenda política.

Sobre a reforma trabalhista, Teixeira et al (2017), ao analisar os fundamentos dessa reforma, bem como de suas medidas, concluem que seus efeitos serão nefastos em diferentes aspectos, por promover:

- 1 A desconstrução de direitos, porque os subordina à negociação coletiva e individual, cria novas modalidades de contratação precárias, rebaixa a remuneração, dificulta o acesso à seguridade social e amplia o poder discricionário das empresas;
2. A desestruturação do mercado de trabalho, porque dissemina contratos atípicos, promove a informalidade e a terceirização, e outras modalidades de ocupação com baixa remuneração;
3. A fragilização dos sindicatos, porque fragmenta a classe trabalhadora, esvazia o papel do sindicato na negociação coletiva e na homologação das rescisões contratuais, e cria dificuldades para seu financiamento;
4. A descentralização da definição das regras que regem a relação de emprego e o estímulo à negociação no local de trabalho, mediante a regulamentação da representação dos empregados e a introdução da possibilidade de negociação individual;
5. A fragilização das instituições públicas, mediante a redução do papel da Justiça do Trabalho, da fiscalização das normas de proteção ao trabalho, e das restrições do acesso dos trabalhadores à Justiça;
6. A ampliação da vulnerabilidade, porque sujeita o trabalhador às oscilações da atividade econômica, incentiva a rotatividade, reforça o processo de mercantilização da força de trabalho e amplia a insegurança quanto à jornada, remuneração, aposentadoria etc.;
7. A deterioração das condições de vida e de trabalho com impactos negativos sobre a saúde dos trabalhadores, devido ao aumento da imprevisibilidade e da incerteza;
8. O comprometimento das finanças públicas e das fontes de financiamento da seguridade social, na medida em que as mudanças propostas, como a disseminação de contratos precários, o rebaixamento da remuneração e o pagamento de remuneração como não salário, afetam a composição do fundo público;
9. A desestruturação do tecido social, com ampliação da desigualdade e fortalecimento da exclusão social, especialmente entre a população mais vulnerável, constituída pelas mulheres, jovens, negros e negras. (TEIXEIRA et al, 2017, p. 110/111)

Ainda no bojo das reformas que afetam diretamente o setor educacional não podemos deixar de frisar a aprovação do Decreto n.º 9.057/2017, de 25/05/2017 que, como vimos anteriormente, credencia as instituições de ensino superior a ofertarem cursos superiores de graduação e pós-graduação à distância e a Portaria Nº 1.428, de 28 de

dezembro de 2018, que amplia de 20% para 40% a carga horária a distância de cursos presenciais de ensino superior.

Dessa forma, sob o pretexto de busca do equilíbrio fiscal, pode-se dizer que o governo de Michel Temer se destacou por promover um amplo e profundo ataque aos direitos dos trabalhadores e ainda restringiu o direito à educação pública de qualidade. Observa-se também uma forte ênfase no ensino à distância em nível superior.

Uma síntese desses períodos nos revela que, neste cenário de mudanças econômicas, sociais e institucionais que ocorreram no país, a educação superior brasileira passou por um amplo processo de expansão. Porém, cabe-nos frisar que o mesmo deu-se em larga escala, principalmente, na iniciativa privada. Pois, conforme afirmam Mancebo, Silva Jr. e Schugurensky (2016):

[...] se tomarmos os dados referentes às matrículas, por exemplo, temos a seguinte situação: entre 1995 e 2014, ocorreu um crescimento no número total de matrículas (presenciais e à distância), que passou de 1.759.703, em 1995, para 7.828.013, em 2014, com um crescimento aproximado da ordem de 345%, num espaço de tempo de 20 anos. Se, por um lado, essa expansão deve ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, é necessário atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, pois, indiscutivelmente, o que mais se expandiu no período foram as matrículas nas instituições privadas, que tiveram um crescimento da ordem de 454%, enquanto na rede pública o aumento foi de 180% somente. (MANCEBO, SILVA Jr. E SCHUGURENSKY, 2016, p. 211).

Em estudo realizado sobre os dados do Censo da Educação Superior (INEP 2017) confirmamos a supremacia do ensino superior privado sobre o público. Observou-se que de um total de 8.286.663 matrículas no ensino superior do país, 2.045.356 matrículas, isto é 25% está no setor público; enquanto que 6.241.307 matrículas, correspondente a 75% do total está no segmento privado.

Como se observa, em meio às políticas de ajustes neoliberais, o setor privado vem se afirmando também na área educacional, haja vista a expansão no número de matrícula de alunos no ensino superior. Isso nos permite dizer que, para o sistema de capital, a educação é tida como um bem e não como um serviço que deve ser ofertado de forma pública, gratuita e de qualidade pelo Estado.

Nesse cenário de expansão da educação superior via iniciativa privada, uma forte tendência a se considerar é a organização de grandes conglomerados educacionais, demonstrando que o setor tem se consolidado em uma economia de larga escala, em que

grandes grupos oferecem ensino superior barato, com uma qualidade duvidosa e uso ampliado da modalidade à distância.

Nessa perspectiva, corroboramos com Gentili (1998) quando diz que a educação, nos moldes da iniciativa privada, “[...] passa da esfera político-social para a esfera do mercado, e assim, nega-se sua condição de direito social, transformando-a em um bem de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores”. (GENTILI, 1998, p. 19)

Percebe-se que sob o efeito da estratégia neoliberal, desencadeou-se um processo de ampliação do espaço privado não apenas nas atividades ligadas ao setor produtivo, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas históricas da classe trabalhadora.

Como consequência para o setor educacional, em especial para a educação superior brasileira, os sucessivos governos brasileiros neoliberais vêm tentando implementar uma reforma estrutural nas universidades, que afeta significativamente a cultura organizacional dessas instituições, para que estas se aproximem cada vez mais aos modelos do mercado capitalista.

Nessa perspectiva, a educação superior também se tornou alvo do processo de reprodução do modelo neoliberal, transferindo-se do âmbito dos direitos para a esfera do mercado, deixando de ser um direito social para torna-se um serviço. Nesse ideário, ela deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e assim passar a funcionar conforme as regras do sistema capitalista.

Para Lima (2007), a expansão do acesso ganha nova racionalidade através de dois mecanismos: a “explosão” do setor privado e a privatização interna das instituições de ensino superior públicas. Neste sentido, a autora salienta que,

A privatização da educação brasileira não é um elemento político exclusivo do projeto neoliberal de sociabilidade: constitui-se em uma marca histórica da inserção capitalista dependente do Brasil na economia-mundo, seja por intermédio da privatização interna das universidades públicas ou do estímulo à abertura de cursos privados. No entanto, nos anos de contra-revolução neoliberal essa privatização ganhou novos contornos (LIMA, 2007, p. 130).

Neste contexto de reformas de caráter neoliberal, a mercantilização e a privatização tornaram-se presentes nas políticas atuais para a educação superior e afetam de modo considerável as razões para o seu processo de expansão. Da mesma forma, pode-se dizer que a educação superior pública parece não ser mais interessante para o Estado, e este dá início a um processo de transferência de sua responsabilidade para a iniciativa privada. No

âmbito das transferências de responsabilidades, autores como Pires e Reis (1999), destacam que a educação ocupa lugar estratégico frente ao projeto neoliberal. Assim, afirmam as autoras:

A meta, dentro do ideário neoliberal, é a transformação, autorizada, das universidades em empresas econômicas. Autorizada porque a política para o ensino superior pressupõe que as universidades aceitem se reorganizar em busca da qualidade e da eficiência. A estratégia dos governos tem sido o abandono das Instituições de Ensino Superior a sua própria sorte, até que, no esgotamento e estrangulamento, elas procurem - ou seja, aceitem - soluções que, a rigor, descaracterizam sua função de produção e distribuição democrática do conhecimento e, principalmente, da cultura. (PIRES E REIS, 1999, p. 37).

Diante do quadro apresentado, Peters (2010) enfatiza ainda que, na contemporaneidade, não existe melhor exemplo para compreendermos as estratégias do neoliberalismo do que pela nítida busca da expansão da mercantilização da prestação de serviços nas áreas sociais. Para tanto, a educação se configura como principal atividade.

[...] sob os princípios do neoliberalismo, a educação tem sido discursivamente reestruturada de acordo com a lógica do mercado. A educação nesse modelo não é tratada de forma diferente de qualquer outro serviço ou mercadoria. (...) o resultado é que os alunos e aprendizes se tornam “consumidores” ou “clientes” e os cursos se tornam “pacotes” ou “produtos” (PETERS, 2010, p. 213).

No tocante ao processo de reformulação da política educacional, Lima (2007) afirma que os projetos para a educação superior caracterizaram-se por uma política intensa de privatizações pautando-se no objetivo de formar recursos humanos para atendimento das demandas de um mercado competitivo em nível nacional e internacional e trazem como tripé: a modernização, a democratização e a eficiência, aspectos do economicismo na educação.

Nessa lógica mercantil, a educação é vista como um serviço público não-estatal, ou seja, um serviço que poderia ser prestado tanto por instituições públicas quanto privadas, assim, se justificaria o financiamento público (direto ou indireto) para as instituições privadas e o financiamento privado para as instituições públicas.

Neste caso, a responsabilidade do Estado com a política de educação superior pública é ainda mais reduzida e a lógica do governo se materializa por meio da redução de verbas públicas, da precarização do trabalho docente, da submissão da formação profissional às exigências do mercado, entre outros. Neste sentido, Lima (2007) destaca que:

A crise da universidade é, desta forma, imposta pela crise constante do capital em sua busca incessante pela lucratividade e pela conformação de mentes e corações

ao seu projeto societário. Nestes marcos, a expansão do acesso ocorre, historicamente, associada à ação direta do setor privado na área educacional. (LIMA, 2007, p. 126).

De modo geral, podemos inferir que o Brasil viveu/vive um momento de profundas reformas de cunho neoliberal que visaram/visam, sobretudo, a imposição da lógica capitalista, culminando em mudanças nas regras da regulação do Estado na sociedade. Tal postura teve como consequência a redução da presença do Estado, principalmente, no que se refere às políticas sociais. É assim que o setor público se retira cada vez mais da operacionalização dos serviços e cria instrumentos de cooperação e parcerias com o setor privado, que por sua vez, assume gradativamente uma grande parcela das ações no âmbito da execução dos serviços públicos.

Seguindo esta lógica, o Estado assume apenas alguns serviços que na sua visão são considerados necessários e repassa ao mercado a responsabilidade por gerenciar a oferta de serviços considerados essenciais, como saúde, educação, etc. Dessa maneira, na área da educação, fortalece-se e expande-se o empreendedorismo educacional com a ascensão de grandes empresas do mercado de capital. Elas se utilizam da educação, e a ofertam nas mais variadas formas e modalidades, sem fugirem, é claro, de seu principal interesse que sustenta o mundo capitalista - o lucro.

No Brasil, a transformação do setor educacional em objeto de interesse do grande capital é uma das consequências do fenômeno da globalização. Esse fenômeno de mercantilização acentua-se no final da década de 1990, no bojo do processo de globalização e de disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), e manifesta-se, conforme salienta Oliveira (2009), por meio da oferta direta de cursos (presenciais e à distância), da produção de materiais instrucionais (livros, apostilas e *softwares*) e do surgimento de consultorias empresariais, responsáveis tanto pela assessoria de empresas educacionais no mercado financeiro quanto na gestão de recursos ao setor.

De acordo com Chaves (2010) o avanço do processo de financeirização da educação superior brasileira, advindo das negociações estritamente direcionadas aos interesses mercantis nas últimas décadas, aqueceu o setor educacional. E por sua vez, deu novos contornos à educação superior brasileira, principalmente no setor privado, que inaugura uma nova fase de expansão¹³. Esse processo se aprofunda com as fusões que

¹³A partir de 2013, o grupo Ser Educacional, proprietário das Faculdades Maurício de Nassau, Joaquim Nabuco e Baiana de Ciências, também abriu seu capital na Bovespa. Vários estudos realizados sobre esse processo de mercantilização da educação superior no Brasil (Chaves, 2010; Vale, Chaves, Carvalho, 2013;

formam conglomerados educacionais, com ênfase na financeirização das instituições de ensino superior e, desse modo, expõe a educação nacional a um intenso processo de desnacionalização.

Sobre essa questão, Chaves (2010) destaca:

Desde 2007, o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro vem adquirindo novos contornos. Observa-se um forte movimento de compra e venda de IES no setor privado. Além das fusões, que têm formado gigantes da educação, as “empresas de ensino” agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável. São quatro as empresas educacionais que mais se destacam nesse mercado de capitais: a Anhanguera Educacional S.A., com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais; e a empresa SEB S.A., também conhecida como “Sistema COC de Educação e Comunicação”, com sede em São Paulo. É importante ressaltar que grande parte do capital dessas empresas é oriunda de grupos estrangeiros, em especial, de bancos de investimentos norte-americanos, que encontraram, nesse setor, um mercado muito favorável ao aumento de seus lucros. (CHAVES, 2010, p. 491)

Para Sguissardi (2008), o processo chamado de “mercadorização”¹⁴ da educação brasileira tem como causa a grande presença da iniciativa privada no ensino superior, e isso fez com que se delineassem [...] “novos contornos por meio da compra e venda de instituições de ensino, fusões formando grandes oligopólios e pela abertura de capital na bolsa de valores” (SGUISSARDI, 2008, p. 1012).

Deste modo, é importante salientar as mudanças pelas quais passam a educação superior, pois estão intimamente atreladas ao processo de globalização, apoiadas em políticas neoliberais que estão e continuarão a orientar o campo educacional. Isto posto, a educação passará por um processo cada vez maior de precarização, de forma que a qualidade do ensino ofertado aos estudantes se deteriorará e teremos o aprofundamento quantitativo das certificações em detrimento de uma formação de qualidade, o que não contribui para que haja de fato um processo de democratização.

Assim, cabe-nos questionar o próprio sentido da educação superior que, a cada dia mais, perde seu princípio fundamental – que é o de contribuir para a emancipação do indivíduo e a formação de uma pessoa crítica. Pois, vemos que o princípio de qualidade

Oliveira, 2009; Sguissardi, 2008 e 2013; Vale, 2013) apontam que, como resultado da compra/fusão de IES, a tendência é a de formação de oligopólios que passarão a ter o controle do mercado da Educação Superior do país.

¹⁴ “mercadorização” termo utilizado por Valdemar Sguissardi (2008) para designar a educação como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a educação-mercadoria, de interesse dos empresários da educação.

está sendo deixado de lado em prol do lucro, e pode contribuir para produzir um ensino aligeirado com formação em larga escala (certificação em massa).

É neste cenário em que se busca reduzir custos, ampliar a oferta e aumentar a demanda, que a EaD aumenta seu potencial e passa a ser vista como possível estratégia de democratização da educação superior no país, por expressar o acesso em larga escala, denominada por alguns autores de “massificação” e com baixo custo, uma vez que não precisará contratar muitos profissionais para atuar nos cursos, bem como os materiais didáticos são disponibilizados via internet, dentre outros aspectos.

Para alguns defensores, esta é uma modalidade privilegiada capaz de promover a expansão do ensino e até mesmo alcançar a transformação social via educação, pois pelas suas características particulares (a não exigência da presença física do professor, a aprendizagem mediada pelo uso dos meios tecnológicos, e outras), possibilitariam a ampliação da oferta, a redução de custos e o atendimento a grande parte da população sem acesso às universidades.

Nota-se que a ampliação do acesso a educação superior via EaD coaduna com as diretrizes do sistema neoliberal posta como princípios do novo modelo de gestão pública, pautada no redimensionamento do estado, em ações com fulcro na eficácia e eficiência, aumento da produtividade e redução dos gastos públicos, que foram orientadas pelos organismos internacionais e postas como um pacote de medidas que os Estados deveriam assumir. Na base desse pacote, apresentaram também a EaD como estratégia ideal para alcançar o grande contingente de pessoas que estavam fora do sistema educacional.

Para Belloni (1999), no contexto das sociedades contemporâneas, que privilegiam cada vez mais o uso das TIC's, a Educação a Distância aparece cada vez mais como modalidade de educação adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças da nova ordem econômica mundial imposta pelo sistema capitalista. Para a autora, embora não seja o único fator determinante, as TIC's estão fortemente associada à EaD, pois o avanço tecnológico impulsiona o desenvolvimento de novas experiências nessa modalidade. Sobre esse ponto a autora destaca que:

No contexto atual do capitalismo, [...], sobretudo com o sucesso incontestável dos sistemas midiáticos de vocação mundial (televisão e internet), o campo educacional aparece como uma nova fatia de mercado extremamente promissora. [...]. Evidentemente, o modelo neoliberal selvagem, aplicado aos países periféricos segundo receitas das agências internacionais, só vem favorecer a expansão de iniciativas mercadológicas de larga escala, colocando nos mercados periféricos, a exemplo do que ocorre há muito no campo da comunicação,

produtos educacionais de baixa qualidade a preços nem tão baixos. É aí que se abre o mercado da educação a distância, no qual o uso intensivo das TIC se combina com as técnicas de gestão e marketing, gerando formas inéditas de ensino que podem até resultar, às vezes e com sorte, em efetiva aprendizagem. (BELLONI, 2002. p. 120/121)

Percebe-se no excerto acima certo ponderamento em sua visão quanto à utilização das TICs, pois se verifica o reconhecimento de que esta modalidade de ensino está favorecendo a expansão mercadológica do campo educacional, bem como a inserção de um produto de baixa qualidade a preços nem tão baixos, que podem, nas palavras da autora “com um pouco de sorte”, até resultar em efetiva aprendizagem.

1.4 A Educação a Distância: Da LDB 9394/96 à Portaria N° 1.428/ 2018

A Educação a Distância no Brasil, sob o ponto de vista de sua participação na oferta de cursos de nível superior, tem como marco inicial a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Porém, essa modalidade só passa a ser realmente estruturada a partir dos anos 2000.

Melo, Melo e Nunes (2009, p. 288), destacam que “[...] a educação superior à distância, como política de Estado, é uma modalidade educacional crescente no Brasil”. Ressaltam que esta modalidade de ensino está contemplada na LDBEN, e apresenta duas justificativas importantes:

1) o acesso da população às tecnologias emergentes que facilitam o crescimento dessa modalidade de educação; e 2) a possibilidade de redução de custos e atendimento a uma parcela significativa da população normalmente desassistida, seja pela distância dos principais pólos irradiadores de ensino, seja pela concorrência às poucas vagas existentes nas principais instituições de ensino pública do país (MELO, MELO e NUNES, 2009, p. 288).

A atual LDBEN, cita a EaD em cinco artigos, quais sejam: artigos 32, 47, 62, 80 e 87. O artigo 32, parágrafo 4º, trata da educação básica e afirma que “a Educação a Distância poderá ser utilizada como complementação da aprendizagem e em situações emergenciais no ensino fundamental”. O artigo 47, parágrafo 3º, afirma que “É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos cursos de educação a distância”; Já os artigos de número 62, parágrafo segundo, e o de número 87, parágrafo terceiro, inciso III, tratam do uso das tecnologias e da Educação a Distância como recursos opcionais para promover a formação continuada e a capacitação de professores.

E, finalmente, o artigo 80, que faz maior referência a EaD - trata da regulamentação da Educação a Distância, seu desenvolvimento e veiculação. Esse artigo ainda afirma que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Importante destacar, os conteúdos dos parágrafos e incisos do Artigo 80:

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

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

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

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

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público. (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012).

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, MEC, Lei 9.394/96, 1996).

Como fator de expansão da educação superior no Brasil, por meio da EaD, a LDB 9394/96 estabelece que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Em seu § 1º está definido que a “Educação a Distância, com abertura e regimes especiais, será oferecida por instituições credenciadas pela União”; e no § 4º, “a educação a distância gozará de tratamento diferenciado”. (BRASIL, 1996)

Dessa forma, a LDB nº 9.394/96 abriu as portas para que as instituições se utilizassem da EaD no processo de ensino-aprendizagem, mas o detalhamento de como estas instituições poderiam utilizar a modalidade só viria depois.

Posteriormente, o artigo 80 da LDB, foi reformulado - inicialmente pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que trazia em seu texto interpretações confusas e controversas sobre a EaD, conforme pode ser observado no seu Art. 1º:

Art. 1º Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, MEC, Decreto 2.494/1998, p. 01)

Neste trecho, a EaD se caracteriza de maneira técnica, privilegiando a mediação pelos suportes de informação e desconsiderando a importância do trabalho docente e outros elementos da prática didático-pedagógica como a relação professor-aluno, no processo educativo, haja vista inferir acerca da possibilidade de “autoaprendizagem” pela EaD.

A partir do ano 2000, se ampliam o discurso da democratização do ensino superior público por meio da EaD. A partir desse período, com exceção da Lei n.º 9.394, de 20/12/1996, foram publicados vários instrumentos normativos no sentido de regulamentar a Educação a Distância no País, foram eles: a) Decreto nº 5622, de 19 de Dezembro de 2005, que regulamenta o Artigo 80 da Lei nº 9.394/95; b) Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, que institui a Universidade Aberta do Brasil – UAB.

A abordagem que relaciona a EaD à democratização do acesso ao ensino superior em menor tempo já fora observada no PNE 2001- 2010, instituído pela Lei nº 010.172 de 9 de janeiro de 2001. Entre os objetivos e metas estabelecidos para o ensino superior, o Plano em tela objetivava “Estabelecer um amplo sistema interativo de Educação a Distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (BRASIL, 2001).

Importante destacar o item nº 6.2 do texto, que afirma:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento de programas de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. É preciso ampliar o conceito de educação a distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia (BRASIL, MEC, PNE 2001-2010, p.44).

Outro tema notadamente marcado no PNE (2001-2010) foi a utilização dessa modalidade para formar professores. A meta 11, da diretriz 6 do PNE, previa que, logo após a aprovação do plano fosse iniciada “[...] a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2001, p.46). E a meta 16 estimava “capacitar, em cinco anos, pelo menos 500.000 professores para a utilização plena da TV Escola e de outras redes de programação educacional” (BRASIL, 2001, p.46).

Ainda no texto do PNE verificamos que se considera a EaD como um “meio auxiliar de indiscutível eficácia” para superar os desafios educacionais existentes. Aqui

observamos a perigosa interpretação da EaD como uma forma simplista de resolver os problemas educacionais no que tange a falta de acesso ao ensino superior no Brasil.

Assim, afirmamos que o PNE (2001/2010), tratou a EaD com destacada importância, enfatizando, que num país como o Brasil, com déficits educativos e desigualdades regionais tão elevados, essa modalidade seria um meio auxiliar de indiscutível eficácia, pois serviria aos propósitos, como um mecanismo facilitador no processo de universalização e democratização do ensino.

Outro tema bastante discutido que se tornou meta no PNE 2001-2010 foi a utilização dessa modalidade para a formação de professores. A meta 11, da diretriz 6 do PNE, previa que, logo após a aprovação do plano fosse iniciada “[...] a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2001, PNE 2001-2010, p.46).

De acordo com Dourado (2016), a partir de 2003, o PNE 2001-2011 deixou de ser considerado o “epicentro das políticas educacionais” e as atenções se voltaram para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado em 2007, que se tornou a principal referência das políticas educacionais.

Para Arruda (2015), O PNE (2001-2010) refletiu duas abordagens distintas e complementares acerca da EaD, de um lado um olhar mercantil, com alusões indiretas à ampliação da oferta e à redução de custos no desenvolvimento de cursos nesse formato, e de outro, o caráter instrumental e técnico, pois deixa a impressão de que a presença quantitativa de equipamentos (computadores, televisores, etc.) por si só garantiria a melhoria da educação e a possibilidade da oferta de cursos à distância.

Em plena vigência do PNE (2001-2010) é promulgado o Decreto 5.622, em 19 de dezembro de 2005. Esse Decreto revoga o Decreto anterior (Decreto n.º 2.494 de 1998), cujo texto dá nova definição, bem como dispõe de um conjunto de artigos a respeito da organização e funcionamento dessa modalidade de ensino. De acordo com este Decreto, a definição de EaD passou a ter a seguinte redação:

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. (BRASIL, Decreto nº 5.622. 2005)

Apesar da manutenção de uma interpretação voltada para a centralidade das tecnologias de informação e comunicação nos processos mediadores, o decreto insere os

professores e alunos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. A EaD é apresentada também como modalidade de educação que engloba todos os níveis e demais modalidades educacionais. O referido Decreto possibilitou também a oferta de cursos à distância em todos os níveis de ensino.

Desde então, este decreto passa a ser o principal instrumento de regulamentação da EaD no país. Alguns dados nos revelam que a partir da publicação desse documento, houve uma expansão significativa no número de matrículas no ensino superior. De acordo com Arruda (2015, p. 326), “Entre 2005 – ano da publicação do Decreto nº 5.622 – e 2013, o Brasil passou de 100 mil alunos matriculados em cursos superiores para mais de 1 milhão e 100 mil matrículas, um aumento de mais de 1000%”. O fato é que deste total, conforme dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2014), somente cerca de 15% estavam matriculados nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), o que significa dizer que o crescimento ocorreu substancialmente no setor privado.

Essa informação nos possibilita refletir sobre o que vem ocorrendo com a EaD é diferente no âmbito da educação superior presencial nos governos neoliberais: uma presença intensa do setor privado na educação superior, que se materializou no total de vagas ofertadas e preenchidas.

De acordo com Lopes e Araújo (2015), no que diz respeito à modalidade a distância, o crescimento percentual foi superior ao verificado na modalidade presencial. De acordo com os autores, que fazem uma análise do período 2002-2012, ocorreu no país, nos cursos em EaD, um crescimento de 2.395,6% e, no número de matrículas, de 3.650,1%. Para eles, tal expansão foi motivada dentre outros fatores pela diversificação institucional e de cursos, o que resultou na organização de IES em vários formatos, inclusive não-universitário, e pela política de formação de professores de educação básica.

Em relação ao arcabouço legal que vem sustentando a expansão da EaD, enfatizamos o fato de que em 25 de junho de 2014 a Presidência da República sancionou a Lei nº 13.005 que aprovou o novo Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências (BRASIL, 2014). O novo PNE (2014-2024) está estruturado em 14, artigos, 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias que trataram de praticamente todos os segmentos da educação brasileira. Embora a oferta pública e privada de cursos a distância já estivesse em expansão quando da promulgação deste PNE, a modalidade à distância não foi objeto de nenhuma meta específica, é apenas citada em cinco estratégias.

De acordo com os dados analisados, o PNE (2014-2024), apresenta alguns elementos que vão ao encontro das políticas públicas propostas pelos organismos internacionais, em especial, o documento do Banco Mundial (*Las enseñanzas superiores – Las lecciones derivadas de la experiencia*) que devem ser adotadas pelos países subdesenvolvidos. No atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), aborda-se a educação superior nas metas 12, 13, 14, 15 e 16 e suas estratégias, sendo que as metas 12 e 13, referem-se diretamente aos cursos de graduação, 13, 14 e 16, fazem referências aos cursos de pós-graduação e a meta 15, trata da política nacional de formação de professores da educação básica, vejamos:

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a **qualidade da educação superior** e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, **política nacional de formação dos profissionais da educação** de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, PNE2014-2024, p. 49/64, grifo nosso)

Conforme podemos observar, a educação superior em nível de graduação recebe destaque na meta 12 do PNE, onde se prevê a elevação das taxas bruta e líquida das matrículas na educação superior, para o público compreendido entre 18 e 24 anos, bem como se deve assegurar a qualidade na oferta e a expansão para pelo menos 40% das novas matrículas no segmento público. Para se alcançar essa meta, pensa-se na utilização de duas estratégias: a primeira destaca, entre alternativas, a educação na modalidade a distância como mola propulsora, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (estratégia 12.2)

e a outra se refere à utilização dos programas de financiamento da educação, (estratégia 12.20).

Nesse sentido, cumpre-nos observar que essas duas estratégias já haviam sido estabelecidas no documento do Banco Mundial para o desenvolvimento da educação nos países latino-americanos, o que nos leva a acreditar que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) é mais um instrumento de gestão para o Estado, criado sobre os preceitos dos organismos internacionais. Principalmente quando entendemos que: tratando-se de Educação a Distância, é sabido que mais de 90% das matrículas estão na rede privada de ensino; e, quando se trata de financiamento estudantil, este também é destinado diretamente às instituições privadas de ensino superior.

Quanto à garantia da qualidade do processo de expansão, aspecto também destacado na meta 12, o PNE traz apenas uma estratégia, a 12.9, que aponta para a reestruturação dos procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão. Cabe destacar, paradoxalmente, que a meta 13 propõe elevar a qualidade da educação superior, apontando, juntamente com a meta 13 e 14, para a ampliação da proporção, formação e titulação de mestres e doutores, o que de fato podemos considerar um componente importante para assegurar a qualidade da oferta. Porém, do mesmo modo é preciso que haja melhorias nos planos de cargos e salários, nos contratos de regime de trabalho, em especial, nas instituições privadas, bem como melhor infraestrutura, equipamentos, gestão acadêmico-curricular do curso, projeto pedagógico, estágio supervisionado, articulação teoria-prática etc.

Verifica-se um grande desafio quanto à expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público, pois os dados do censo da educação (INEP 2017) demonstram que de 2014, início de vigência do plano, a 2017, esse crescimento se deu na ordem de 4,1%, saltou de 1.961.002 matrículas em 2014 para 2.045.356 matrículas em 2017. Número bem diferente apresenta as matrículas nas instituições do setor privado, que saltou de 5.867.011 matrículas em 2014 para 6.211.307 matrículas em 2017, isto é, a taxa de matrículas no setor privada já corresponde a 75% do total de matrículas no ensino superior do país (INEP 2017).

Assim, caso não haja maiores investimentos e implementação de novas políticas públicas para expansão do ensino superior, ao final de 2024, a taxa de expansão de matrículas não ultrapassará 15%. Portanto, esse aspecto da meta 12 exige forte determinação do governo federal, principalmente, quando levamos em consideração que

desde a segunda metade nos anos 1990 vive-se uma forte tendência de expansão da educação superior privada.

Destacam-se também as metas 13, 14 e 16 do PNE (2014-2024) que enfatizam a educação superior em nível de Pós-graduação. Atenção se dá a meta 13 que congrega dois aspectos importantes da educação superior: a) qualidade da educação e b) ampliação da proporção de mestres e doutores em efetivo exercício no conjunto do sistema.

No que se refere ao primeiro aspecto “a busca pela qualidade da educação” pode-se dizer que no Brasil essa não é uma discussão recente; pelo contrário é uma preocupação presente desde os primórdios da organização do sistema educacional. A noção de qualidade é complexa, polissêmica e, muitas vezes subjetiva. A diversidade de emprego do termo “qualidade” tem frequentemente, suscitado, controvérsias; diferentes agentes sociais têm atribuído significados distintos para esse termo, de acordo com seus interesses, suas concepções de homem e de sociedade.

No campo educacional, o conceito de qualidade vem assumindo diversas conotações. Com o redimensionamento do papel do estado no financiamento das políticas sociais, a lógica para se medir a qualidade passou a ser empresarial, deslocando o foco da qualidade para a eficácia do processo. Nesse cenário, os indicadores de qualidade passam a serem medidos por taxas de retenção, e de promoção, comparação internacional dos resultados das instituições, supervalorização da competitividade e da produtividade e a introdução de novos métodos de gerenciamento dos sistemas educacionais.

Indicadores com essas características estão, de certa forma, presentes na Meta 13 do PNE, considerando que as estratégias para o seu alcance estão, essencialmente, focadas no sistema de avaliação e controle das instituições de educação superior; posição essa que subjaz uma concepção limitada de qualidade que se distancia de uma perspectiva emancipatória. Ademais, a referência à melhoria da qualidade prevista na estratégia 13.5 refere-se, exclusivamente, às universidades deixando de mencionar as outras arquiteturas acadêmicas tais como: Centros Universitários, Institutos Federais que também oferecem programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

No que se refere à expansão da oferta de cursos de pós-graduação, no plano objetiva-se “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (BRASIL, PNE 2014-2024, p. 76).

Para alcançar a meta, novamente é proposto o financiamento estudantil por meio do FIES (estratégia 14.3), que afirma “expandir o financiamento estudantil por meio do FIES à pós-graduação *stricto sensu*” e a utilização dos recursos e tecnologias da educação na modalidade à distancia (estratégia 14.4) que afirma “Expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de **Educação a Distância**. (grifo nosso!). (BRASIL, MEC, PNE 2014-2024, p. 76), que a nosso ver, conforme já mencionado acima, tendem a atender de forma mais acentuada as instituições privadas.

Ainda no tocante a pós-graduação, mas recentemente (maio 2017), de forma a complementar o processo de desregulamentação da educação superior, foi editado o Decreto n.º 9.057/2017, de 25/05/2017, que dá nova regulamentação a Educação a Distância (EaD) em todo território nacional. A partir desse decreto, as instituições de ensino superior podem ampliar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação à distância. Entre as principais mudanças, estão a criação de pólos de EaD pelas próprias instituições e o credenciamento de instituições na modalidade EaD sem exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial.

Por fim, quando observamos a meta 15, que estabelece garantir a política nacional de formação dos profissionais da educação, de que tratam os incisos I, II e III do artigo 61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pode-se dizer que essa é outra meta que apresenta um desafio enorme para se alcançar. Pois, ao contrário, o que se vivencia hoje, é um grande retrocesso educacional, político, econômico e social imposto à nação brasileira, com a retirada de direitos sociais, conquistados a partir da redemocratização do País, ferindo assim Constituição Federal de 1988.

Neste cenário de retrocesso educacional, como tentativa de inviabilizar o cumprimento da Lei 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação, suas metas e estratégias, podemos citar a descontinuidade do Programa Nacional de Formação Docente (PARFOR)¹⁵ a redução dos recursos necessários ao seu atendimento, após a aprovação da Emenda Constitucional n.º 95/2016.

É relevante destacar outros atos normativos, mais recentes, que (des)regulamentam a educação superior no país, com destaque para a Educação a Distância. Em 2017 foi

¹⁵Instituído pela Portaria MEC n.º 09 de 30 de junho de 2009, que institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, uma ação conjunta do MEC, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e municípios e as instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), nos termos do decreto 6.755, de 29 de junho de 2009,. (Fonte: MEC, Portaria n.º09 de 30/06/2009)

publicada a Portaria n.º 11 de 20 de junho de 2017, que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores à distância, em conformidade com o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017.

No ano de 2018, foi editada a Portaria N.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade à distância em cursos de graduação presencial. Uma das principais mudanças estabelecida nesta nova portaria refere-se ao aumento no percentual para oferta de atividades à distância em cursos na modalidade presencial - “O limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial” (BRASIL, 2018, Portaria n.º 1.428/2018).

Ante aos fatos, inferimos que todas essas mudanças que ocorreram nas legislações da educação expressam um projeto de sociedade que prioriza os valores associados à sobrevivência do capitalismo internacional, em detrimento do investimento em melhoria da qualidade de vida da população, revelando em suas estratégias básicas, princípios do liberalismo econômico.

1.5 A Educação a Distância no Brasil: pontos e contrapontos.

A modalidade de Educação a Distância como política pública tem visões divergentes quanto a sua concepção, sua aplicabilidade e até mesmo quanto aos seus resultados, quer em termos quantitativos, quer em termos qualitativos.

Temos, de um lado, os defensores dessa modalidade com discurso social de democratização e ampliação do acesso à educação superior, apegados ao uso intensivo dos recursos tecnológicos para expansão da educação; por outro lado têm-se aqueles que consideram a expansão da educação superior, proporcionada pela EaD, uma questão meramente mercadológica que beneficia interesses dos grandes grupos econômicos (desse modo, a educação estaria submetida às exigências da lucratividade do capital internacional) e questionam a qualidade na formação de seus egressos.

Para alguns destes autores, no âmbito da formação docente, a EaD ainda causaria uma possível redução na qualidade da aprendizagem e uma formação acrítica. Dessa forma, julgam as políticas de fomento a essa modalidade de ensino como puramente interessadas numa “mercantilização” do ensino, orquestrada pelas diretrizes trazidas pelo

conjunto dos organismos internacionais/multilaterais envolvidos com as políticas brasileiras.

Para Belloni (1999) a EaD se faz necessária para atender ao ensino pós secundário, ou seja, a educação para um público adulto, o que inclui os cursos de graduação ou de formação contínua. A autora entende que a sociedade contemporânea demanda um novo tipo de profissional, que tenha habilidade e múltiplas competências. Vejamos o que diz a autora:

Para sobreviver na sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho do século XXI, o indivíduo precisa desenvolver uma série de capacidades novas [...], assumir novas responsabilidades e aprender por si próprio e, constantemente, trabalhar em grupo de modo cooperativo e pouco hierarquizado (BELLONI, 1999, p. 5)

A partir do excerto acima, observamos uma aproximação da concepção de educação posta pelos organismos internacionais, os quais entendem que a formação profissional deve pautar-se nas necessidades do mercado, para tanto os currículos devem focar numa formação mais técnica e especialista.

Para Alonso (1999) a EaD também está ligada ao processo de democratização e facilitação do acesso à escola. Assim, a educação no modelo tradicional já não dá mais conta de formar o contingente de pessoas necessário para um mundo em transformação. Outro potencial da EaD, segundo a autora, estaria na possibilidade que esta modalidade tem de romper fronteiras geográficas que dificultam o acesso de muitas pessoas ao ensino. Para essa autora, com base em um estudo realizado no estado do Mato Grosso,

A modalidade da EaD se justifica em virtude dos problemas do tamanho e das distâncias no Estado, a desigual distribuição da população, da impossibilidade de atenção por parte da Universidade através dos cursos presenciais e das dificuldades econômicas das professoras a quem o curso é dirigido.(ALONSO, 1999, p. 101)

Cabe-nos frisar que, embora a autora entenda que um sistema de EaD deve ter como pressuposto fundamental a democratização da educação e o compromisso social e político de desenvolver formas alternativas de acesso, não se deve perder o foco do princípio da qualidade no ensino.

Lobo Neto (2001), afirma que para a educação vencer todos os desafios a ela impostos, é imprescindível utilizar-se de todas as alternativas abertas ao ensino à distancia pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação e, assim, evoluir-se na democratização da Educação. Para esse autor, a EaD possibilita que um maior número de pessoas tornem-se participante dos bens sociais, culturais, econômicos e políticos.

Outro autor que acredita no potencial de abrangência da modalidade EaD é Preti (1995), em sua obra *“Licenciatura Plena em educação básica: 1ª a 4ª série do 1º grau, através da modalidade de educação a distância: uma alternativa social pedagógica”*, ele entende que a EaD oferece oportunidades de acesso a educação formal. Segundo ele, a EaD já ganhou espaços em muitos países, além de ser considerada a educação do futuro. O autor ainda destaca que a EaD é uma alternativa “possível e viável” capaz de solucionar o problema educacional da população adulta. Para esse autor “[...] a EaD passou a ocupar uma posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas” (PRETI, 1995, p. 18).

De modo geral, embora possamos perceber que a defesa à Educação a Distância esteja baseada em argumentos distintos, há pontos em comum que parece aproximá-los: a ideia de que a EaD possibilita a democratização do acesso ao ensino e a inclusão social de grupos populacionais até então excluídos.

Fazendo o contraponto aos argumentos favoráveis à aplicabilidade da Educação a Distância como estratégia para a ampliação do acesso ao ensino superior, há outro grupo de autores que chamam atenção para a ênfase dada a esta modalidade, principalmente, sob a influência dos organismos internacionais que pautam suas ações de acordo com o mercado de capital. No grupo de autores com essa visão destacamos: Lima (2007 e 2011), Malanchen (2007 e 2015), Pereira (2009), Melo (2005), Cabral Neto e Castro (2005), Sguissard (2000), Segenreich (2006 e 2009), Mancebo (2006, 2014, 2015 e 2016), Preto e Picanço (2005 e 2012).

Lima (2004), em sua obra *“Reforma universitária do governo Lula e Educação a Distância: democratização ou subordinação das universidades públicas à ordem do capital”*, destaca o discurso de democratização por meio da EaD e o acesso à educação de um número maior de pessoas com o uso das TIC’s, revelando que esse processo se dá em um cenário político e econômico marcado pela mundialização do capital. A autora destaca que

[...] a direção política da reforma da educação superior proposta pelo Governo Lula e a utilização da educação à distância, como estratégia de “democratização” da educação, são re-lançamentos “requeitados” das propostas privatizantes que o BM, o FMI, a OMC e o governo neoliberal de FHC apresentaram ao longo da década de 1990. Reforma da educação superior e educação a distância são importantes estratégias para a abertura do “mercado educacional” brasileiro aos empresários norte-americanos e europeus, objetivando adequar o ensino superior à lógica do capital e criando as bases para a implantação da ALCA. (LIMA, 2005, p. 09)

Deste modo, segundo Lima (2005), os projetos de EaD estão diretamente ligados ao processo de privatização da educação, por meio de parcerias com os setores privados. Assim, a educação se caracteriza como um serviço dentro de um processo de mercantilização, e o resultado dessa política para a formação docente é a certificação em larga escala.

Sguissard (2006, 2015), Malanchem (2007, 2015) e Mancebo (2007, 2017) têm o entendimento semelhante quanto ao papel que a Educação a Distância desempenha no Brasil. De modo geral, vinculam seu desenvolvimento ao processo de mercadorização da educação brasileira, marcada pela presença massiva da iniciativa privada no ensino superior. Assim, a EaD estaria servindo aos interesses “mercantilistas” preconizados pela reestruturação do aparelho do Estado, operacionalizada principalmente a partir da década de 1990.

Malanchem (2007) atribui o discurso de democratização da educação por meio da EaD a um processo utópico. Segundo a autora, “[...] a única democracia possível numa sociedade capitalista é uma democracia burguesa que possibilita a igualdade jurídica e política, mas não a material” (MALACHEN, 2007, p. 1). A autora destaca ainda que:

O discurso da democratização de acesso à educação pela EAD, além de criar uma ilusão de que todos, por meio dela, podem melhorar suas vidas, carrega outra intenção: a de formar mão-de-obra especializada para a nova fase de acumulação do capital que exige trabalhadores capacitados tecnicamente, criativos, eficientes e adaptáveis. Em outros termos, a educação passa a ser vista como um instrumento para o desenvolvimento econômico, para o ajustamento dos indivíduos ao chamado mercado de trabalho, deixando-se em segundo plano a questão da educação como instrumento de emancipação humana, de participação, de interferências nas questões políticas, de expressão de pontos de vista sobre o modo de condução da coisa pública. (MALACHEN, 2007, p. 1)

No que tange a concepção de formação profissional, segundo a autora, este modelo de educação carrega a intenção de formar mão de obra para atender as demandas do mercado de capital, portanto, tem como fundamento uma educação pautada na lógica da qualidade total.

Ainda de acordo com Malanchem (2007), o interesse dos organismos internacionais (BM e OMC) em transformar a educação superior em serviço, cria as bases para que a mesma se torne um promissor campo de exploração. Nessa lógica, identifica-se a utilização das TICs como um dos principais mecanismos da mercantilização, ainda que essa

utilização, por meio da EaD, apareça como uma estratégia de “democratização” do acesso à educação.

Os interesses hegemônicos concebem a educação como um frágil bem público e defendem a seguinte posição: na medida em que as instituições públicas e privadas prestam um serviço público, está justificada a alocação de verba pública para as instituições privadas e a utilização de verbas privadas para financiamento das atividades acadêmicas realizadas nas instituições públicas, diluindo os conceitos de público e privado e apresentando a noção de público não-estatal, além de conceber as escolas e instituições de ensino superior como prestadoras de serviços e formadoras da força de trabalho e de um grupo de reserva para atender as novas demandas criadas diante dos reordenamentos no mundo do capital. (MALANCHEN, 2007, p. 65)

Preto e Picanço (2005), também tem uma preocupação com a difusão da EaD no ensino superior. Para eles, o desenvolvimento dessa modalidade nas Universidades públicas estaria vinculado à crise pelas quais estas passam e estariam sendo usada para aumentar sua capacidade de atendimento. Dessa forma, apenas ampliaria a capacidade de atendimento à grande maioria dos alunos adultos e trabalhadores, mas não se garantiria a oferta de um ensino de qualidade. Desse modo, os autores chamam a atenção para a necessidade de se ter uma perspectiva mais crítica sobre as políticas educacionais vigentes e em relação à democratização da Educação, uma vez que esta parece não se efetivar na prática.

Como visto, em meio a este cenário, surgem alguns pontos e contrapontos quanto à utilização dessa modalidade enquanto política pública de expansão do ensino superior, pois, poderia estar sendo construída de forma distanciada de uma educação enquanto direito social dos cidadãos, uma vez que o foco estaria voltado a atender, primeiramente, a racionalidade do mercado, contribuindo assim para um processo de formação cuja qualidade relaciona-se à lógica capitalista e seu molde expressa a massificação ou certificação em massa dos profissionais da educação.

No capítulo seguinte, abordaremos, sob referencial teórico e documental, a concepção de democratização e qualidade relacionadas à expansão de cursos de formação de professores em nível superior.

CAPÍTULO 2 - A EXPANSÃO DA EaD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DEMOCRATIZAÇÃO COM QUALIDADE SOCIAL?

Este capítulo discorre, a partir de estudos teóricos e documentais sobre o processo de desenvolvimento da política nacional de Educação a Distância, focalizando a formação de professores em nível superior. Para tanto, se propõe a discorrer teoricamente sobre a expansão desse nível de ensino, pontuando de forma fundamentada o processo de democratização e qualidade.

Sobre a democratização, a partir de renomados autores que discutem e investigam o assunto em tela, estabelece diferenciação com o processo de massificação segundo a lógica do mercado. Acerca da qualidade busca destacar o modelo de qualidade social no contraponto às exigências mercadológicas de formação pautadas na eficácia, eficiência e produtividade.

Situa ainda, a formação de professores via EaD em meio ao ideário neoliberal que demarca a reforma do Estado brasileiro, que também expressa as interferências dos organismos internacionais. Neste cenário destaca o arcabouço legal que enfatiza a EaD como propulsora da formação de professores também na universidade pública, com a adoção sobretudo da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

O capítulo finaliza ressaltando os parâmetros de qualidade defendidos pelo MEC para a EaD, sob os quais devem se adequar os cursos de formação de professores para atuarem nos diversos e diferentes campos de conhecimento.

2.1 Democratização ou certificação em massa: para onde caminha a EaD?

A democratização¹⁶ da educação superior tem sido amplamente discutida no Brasil nas últimas décadas como uma necessidade para o estabelecimento de políticas públicas que garantam não somente oportunidades de acesso, mas, sobretudo, que todos dispunham dos mesmos direitos e estejam em condições de igualdade.

Ao consultarmos a bibliografia sobre o assunto, se verifica que a forma de definir democratização varia de autor para autor. Embora sejam múltiplas as abordagens e definições, vale a pena sublinhar alguns entendimentos sobre o fenômeno.

¹⁶De acordo com o dicionário Mickaelis, democratização (democratizar+ação), significa “ato ou efeito de democratizar”, o qual advém do termo democracia, termo muito utilizado na sociedade, embora em muitos casos esteja relacionado a discursos eleitorais.

Para o entendimento do processo de democratização ou massificação, fundamentamo-nos, inicialmente, em autores como Fernandes (1996) e Malanchen (2015): o primeiro destaca que “O aspecto central da democratização do ensino, em termos sociológicos, está na distribuição equitativa das oportunidades educacionais” (FERNANDES, 1966, p.123-134); a segunda entende que “Caso a tônica da expansão fique restrita à melhoria dos indicadores educacionais, estaremos diante de um processo de massificação” (MALANCHEN, 2015, p. 85). Essa mesma autora define ainda que para qualquer processo de democratização da educação “[...] não basta que seja ampliado o número de vagas nas instituições, mas, sobretudo, que essa expansão garanta acesso ao conhecimento científico, garanta a pesquisa e a extensão” (MALANCHEN, 2015, p. 85).

Vieira (1997), ao se referir sobre democratização, dá ênfase à filosofia de Rousseau para entender o sentido de democracia. Segundo aquele autor,

O conceito de democracia (republica), para Rousseau, deve ser compreendido, neste sentido, não como uma forma de governo, mas como uma concepção de existência humana que considera o público superior ao privado e que representa um valor moral objetivo que se deve universalizar. (VIEIRA, 1997, p. 95)

Com base nos fundamentos Rousseauiano sobre democracia, temos um primeiro entendimento de que para ocorrer de fato democratização, deve haver, primeiramente, a supremacia do público sobre privado.

Coutinho (2000, p. 20) conceitua democracia como sendo o “regime que assegura a igualdade, a participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados”. Nota-se que para este autor a democratização da educação está relacionada ao direito de igualdade de condições e acesso à educação de forma ampla, fato pouco comum à educação à distância. Pois, primeiro, os cursos na modalidade EaD são, em grande maioria, procurados por jovens que, por alguma razão econômica ou social, foram excluídos do processo educacional; segundo, a opção de cursos de formação são restritas a determinados perfis profissional.

Alonso (2010, p. 1.320) salienta que “[...] no mote da expansão da EaD, dois temas são recorrentes: a) a democratização do acesso ao ensino superior e b) a necessidade da formação dos profissionais da educação, como fator para melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio”.

A democratização do ensino superior por meio da educação à distância é um tema polêmico, controverso, o qual certamente gera uma gama de reflexões e discussões. Para Santos (2011, p. 10), por exemplo, “[...] democratização não seria apenas o aumento

quantitativo das vagas, mas também a diversificação dos currículos profissionais”. E, sobretudo, a oferta de cursos com qualidade, o que exige adequada infra-estrutura física e tecnológica, material didático compatível com a exigência da formação, além de recursos humanos bem qualificados.

Vargas (2007) considera as questões sociais atreladas à democratização, ao afirmar que somente acontecerá uma real democratização do ensino superior, a partir do momento em que a expansão “[...] agregue não apenas mais alunos, mas que se possa perceber uma maior interdependência entre suas origens sociais e seu desempenho acadêmico” (VARGAS, 2007, p. 1).

Dias Sobrinho (2010) e Zago (2006), relacionam democratização a dois aspectos: acesso e permanência. De acordo com esses autores, para que possamos considerar um real processo de democratização da educação, esta não deve se limitar a ampliação de oportunidade de acesso e criação de mais vagas, mas, sobretudo, que sejam garantidos aos alunos os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade seus estudos. Vejamos o que diz os autores:

[...] a democratização da educação superior não se limita a ampliação de oportunidade de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens desassistido, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade seus estudos. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1.226)

uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino (ZAGO, 2006, p. 228).

Além dos referenciais acima, também tomamos como ponto de reflexão as assertivas de Sguissardi (2015), ao afirmar que:

A expansão do ES, para ser democrática e não se tornar mera massificação, deve apoiar-se em pelo menos dois componentes: igualdade de condições de acesso, de escolha de cursos e carreiras a cursar, e de permanência com sucesso até a titulação” (SGUISSARDI, 2015, p.881).

Outro conceito que nos serve de fundamento é organizado por Zainko (2003), para esta autora a democracia pressupõe os princípios de “isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direitos de todos para expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público) (ZAINKO, 2003, p. 49-50)”.

Para Fernandes (1996, p. 126), “o aspecto central da democratização do ensino, em termos sociológicos, está na distribuição equitativa das oportunidades educacionais”. Para ele:

Um país tende a democratizar seu sistema de ensino quando procura atenuar ou abolir as barreiras extra-educacionais que restrinjam o uso do direito a educação e o convertam, aberta ou disfarçadamente, em privilégio social.[...]. não existe democracia sem democratização do ensino (FERNANDES, 1966, p. 123/124)

As palavras de Florestan Fernandes retomam o direito a educação como bem social comum, sem restrições quanto ao seu uso. Portanto, segundo este autor, para que se entenda o processo de expansão como democratização, é necessário que as oportunidades de acesso à educação superior estejam abertas a todos e que estes estejam nas mesmas condições de acesso.

Importante abordarmos que segundo Gouvêa e Oliveira (2006), a EaD, é tida como uma ferramenta de democratização da educação que, embora tenha evoluído em sua dinâmica sistêmica, ainda esbarra em aspectos relacionados a forma como esta é conduzida e às suas condições de oferta, bem como aos objetivos a que se propõe, sobretudo para a formação de professores.

Moore e Kearsley (2008) asseguram que o crescimento da EaD implica mudanças importantes na cultura e na estrutura das Universidades e Organizações que decidirem se envolver nesta modalidade de ensino. E, portanto, ao contrário do que defendem os neoliberais é uma modalidade que requer custos operacionais, pois uma boa infra-estrutura tecnológica é indispensável para o seu sucesso. No entanto, em muitos lugares deste Brasil, as populações ainda carecem de conhecimentos mínimos sobre o uso das TICs, e soma-se a essa realidade o fato de não terem acesso a meios tecnológicos como o computador, o que requer que as instituições disponibilize esse equipamento, e pode ocorrer que nem sempre isso seja possível, o que incidirá na qualidade da formação do sujeito.

Para Moran (2010), em relação à Educação a Distância, há uma diversidade de modelos, o que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e ao funcionamento dos cursos. Ainda na visão de Moran (2010), essa modalidade de ensino tem um papel importante para a sociedade, por proporcionar satisfação e interação social àqueles que necessitam complementar seus estudos.

Para entendermos o processo chamado “massificação”, recorreremos inicialmente ao entendimento de Birgin (2010), que entende massificação do ensino como sendo “a

expansão quantitativa da escolarização em cada nível do sistema educativo – o que era para poucos e passa a ser para muitos” (BIRGIN, 2010, p. 01).

Na mesma linha, Dubet (2015), entende que a massificação relaciona-se somente com a abertura do sistema de ensino e seus estabelecimentos, que estavam reservados a uma parte da sociedade, aos alunos provenientes de classes sociais mais modestas, ou seja, estaria muito mais voltada a expansão do acesso ao bem escolar; enquanto que a democratização levaria em consideração as classes sociais que têm realmente se beneficiado deste processo, os níveis de acesso internos ao sistema, o grau de equidade dos procedimentos de seleção e a utilidade acadêmica dos diplomas em termos de valores econômico e social agregados.

Zainko (2003) destaca que a democratização da educação superior não pode ser confundida com massificação, pois “democratizar o ensino implica pensar novas formas de acesso, garantindo àqueles que chegam à universidade uma permanência com qualidade acadêmica e pertinência social” (ZAINKO, 2003, p. 54).

Nessa mesma linha de raciocínio, Malanchen (2015) entende que, independentemente do modelo de ensino, para que ocorra um real processo de democratização da educação com qualidade acadêmica não basta que seja ampliado o número de vagas nas instituições, mas, sobretudo, que essa expansão garanta acesso ao conhecimento científico, garanta a pesquisa e a extensão, ou seja, além da ampliação do acesso, há de se pensar em fatores que garantam a entrada e permanência do aluno aos cursos de educação superior com qualidade. A autora destaca que “a tônica da expansão não deve ficar restrita à melhoria dos indicadores educacionais” (MALANCHEN, 2015. p. 85).

2.2 Qualidade social ou qualidade total na formação de professores via EaD

Por assim dizer, tentaremos mostrar que pensar na “qualidade da educação” é, sobretudo, reconhecer a educação como uma prática social e um ato político, determinada pelo tempo e pelo espaço. Afirmam Tedesco e Rebelatto (2015), que o debate em torno da qualidade social da educação implica reconhecê-la como um campo polissêmico, dinâmico e histórico, inscrita nas demandas de uma sociedade, em um determinado período, presente no tempo e no espaço. Em se tratando da realidade educacional, no Brasil, percebe-se que, no processo histórico, a educação se relaciona aos propósitos culturais, políticos e

socioeconômicos, além de estar relacionada aos interesses de organismos e instituições internacionais.

Nos anos que se seguem, como vimos no curso da reforma do Estado, sob a forte influência dos organismos internacionais e sob a hegemonia neoliberal, presenciamos um amplo processo de mercantilização da educação, de forma que esta passa a ser vista mais como um produto para atender ao mercado de capital, do que como um direito social. Esses e outros fatores creditam ao tema “qualidade” um grande e complexo desafio de compreender o seu real significado.

Apesar dos estatísticos demonstrarem uma considerada expansão do acesso ao ensino superior, muitos são os desafios sobre a qualidade educacional nesse processo. Em vista desse cenário, compreendemos que o real significado da temática qualidade na educação continua sendo uma necessidade atual e emergente, posta em evidência pelo contexto em que se insere a educação pública hoje – alicerçada nos fundamentos do capitalismo neoliberal.

No tocante à qualidade da educação, faremos um breve apanhado teórico e conceitual para chamar a atenção para o fato de que o contexto político e econômico exerce grande influência na definição dos discursos sobre o termo, assim como compreendemos que encontrar respostas desconectadas da dimensão social não são suficientes para entender a complexidade que a temática exprime.

Nesta reflexão, o conceito de qualidade social é orientado por uma lógica contra-hegemônica ao desenvolvimento do capital excludente e em contraposição à concepção da qualidade total de cunho empresarial e neoliberal.

De início destacamos que o conceito de qualidade é *polissêmico*. É de origem latina, vem do termo *qualitas*, cujo significado é responsável por vários questionamentos, tais como: Qual? De que tipo? De que maneira? Ora, esses questionamentos levam a pensar em qual qualidade se quer ter na educação brasileira ou de que tipo ou de que maneira as políticas públicas criam oportunidades de uma educação com qualidade. Daí o amplo leque de elementos que estão implicados nessa conceituação.

O termo *qualidade* começou a ser utilizado nos países mais desenvolvidos economicamente como Japão e Estados Unidos durante a Revolução Industrial para designar a busca de um padrão desejável para os produtos e serviços prestados naquela época, a *Qualidade Total*.

De acordo com Herédia (1997), a qualidade total é uma filosofia de administração dos negócios que foi, inicialmente, sistematizada e difundida pelo ideólogo norte-americano Edwards Deming. É também conhecida como *modelo japonês* de administração dos negócios. Na década de 1940, o conceito da Qualidade Total foi amplamente difundido em nível mundial através das empresas japonesas, sendo incorporado em programas técnicos de produção, controle e gestão na década de 1960.

Alves (2012) destaca que hoje “qualidade total” é um conceito utilizado nos mais diversos setores da sociedade, fazendo com que haja, por parte dos educadores, certa atenção à forma como estão se desenvolvendo esses novos paradigmas, uma vez que trouxeram dentro do seu arcabouço teórico, novos padrões de produção, consumo, conhecimento, formas culturais e práticas políticas.

A filosofia da qualidade total está sendo transportada para o campo da educação e mostra-se hoje como discurso oficial dentro e para a teoria neoliberal. Daí o interesse do sistema capitalista na educação dos futuros trabalhadores.

No entanto, sob outra ótica, a educação não deve ser tratada como um negócio e o aluno como um produto, pois a educação é um processo e está tratando de seres humanos, que precisam aprender a entender o mundo, inclusive as relações de dominação pelo qual são submetidos neste sistema de exclusão social para terem capacidade de compreensão, luta e de resistência.

Zitkoski (1997) nos mostra que a educação de qualidade não é aquela que forma quadros de excelência para um novo ciclo de competitividade no mercado econômico e que deixa no total abandono (cultural, econômico, político) a grande maioria da população. Ao contrário, a educação de qualidade é radicalmente emancipatória do indivíduo que, a luz de uma formação crítica e conscientizadora, começam a trilhar o caminho da emancipação, da cidadania e da participação ativa enquanto sujeitos.

De acordo com Machado (2010), uma educação superior de qualidade social perpassa pelo princípio indissociável do desenvolvimento histórico da humanidade. Afirma esta autora:

Instituições de educação superior com qualidade social reconhecem e praticam o princípio de que sua finalidade é indissociável de um projeto histórico para a humanidade como um todo. Sabem que não há verdadeiro desenvolvimento institucional sem desenvolvimento humano. Trazem, como projeto, a perspectiva transformadora e entendem que suas funções educacionais são indissociáveis de suas funções científicas, culturais e sociais (MACHADO, 2006. p 21).

Dourado, Santos e Oliveira (2007) acrescentam à complexidade da temática outros ingredientes decisivos, para os autores,

Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de qualidade alteram-se no tempo e espaço [...] dado às novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso [...]" (DOURADO, SANTOS E OLIVEIRA, 2007, p. 3).

Pelo destaque percebe-se que também para esses autores, o conceito se constrói e se altera no tempo e espaço, vinculadamente às exigências sociais de um determinado momento histórico.

Belloni (2003) também contribui para o entendimento do termo. Para esta autora, a qualidade social como direito de cidadania está intrinsecamente pautada por uma política de inclusão social responsável e consequente, em que se assume um compromisso com a participação de todos os cidadãos na construção de uma sociedade mais justa e equânime. Sobre esse ponto a autora situa:

Educação de qualidade social é aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia (BELLONI, 2003, p. 232).

Nesse sentido, a educação de qualidade social se constitui na prática de políticas democráticas de acesso e que garantem permanência e conclusão com êxito. Assim, aponta para as garantias de um processo formativo de democratização das relações na educação e na sociedade em geral. Para tanto, a gestão educacional nas mais diversas instâncias e níveis precisa pautar-se nos princípios democráticos da equidade, autonomia e da participação.

Para Silva (2009), a qualidade social da educação pública tem instigado reflexão daqueles que entendem a educação como prática social e como ato político. É compreensível esse apontamento, uma vez que a realidade educacional do país apresenta nebulosas variantes no que tange à qualidade, variantes essas também resultantes do contexto socioeconômico e político brasileiro. Para a autora, é importante entender o conceito de qualidade sob o viés econômico a fim de compreender sua transposição ao campo educacional:

[...] no campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil. [...] apreender a qualidade significa aferir padrões ou modelos exigidos, conforto individual e coletivo, praticidade e utilidade que apontem melhoria de vida do consumidor. (SILVA, 2009, p. 219).

De acordo com Zainko (2003), além da democratização do acesso com permanência e qualidade social da educação, as políticas para a educação superior deverão contemplar:

Uma formação resultante de aprendizagem efetiva, relevante e pertinente. A reestruturação do fazer acadêmico articulando descentralização administração e integração institucional. A interação efetiva com os diversos segmentos da sociedade. A construção de pontes para o futuro revendo os paradigmas que norteiam as atividades acadêmicas, tanto no processo de formação envolvendo currículo, ensino-aprendizagem, avaliação, como na articulação da graduação com a pós-graduação, na produção e disseminação do conhecimento e na gestão [...] (ZAINKO, 2003, p. 55-56).

Percebe-se que para Zainko (2003) democratização está relacionada à qualidade social da educação, de forma que a aprendizagem seja relevante ao aluno. Neste caso, a formação do aluno deve-se pautar em princípios humanísticos e sociais.

Dias Sobrinho (2010) corrobora com Zainko (2003) quando entende que o direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica. Segundo o autor,

A qualidade tem uma irrecusável dimensão social e pública. O correlativo da ideia de educação como um bem público e direito social é o dever do Estado de garantir amplas possibilidades de oferta de educação de qualidade a todas as camadas sociais (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1.225).

Nas palavras de Dias Sobrinho (2010) temos novamente o reconhecimento da educação enquanto direito social. Por assim dizer, é preciso reconhecer a educação como uma prática social e um ato político.

Nesse mesmo modo, Paro (2007) enfatiza que “uma educação de qualidade abrange uma dupla dimensão: individual e o social, o individual prevê ao sujeito auto-desenvolvimento gerindo condições de bem-estar social e usufruindo de bens sociais e culturais disponíveis” (PARO, 2007, p. 16/17), isto é, a qualidade na educação está relacionada ao direito de cidadania – educação enquanto direito universal. E a “dimensão social está ligada ao cidadão, tendo em vista a sua contribuição e atuação para garantir uma sociedade adequada para a realização do bem viver de todos, construindo e exercendo a liberdade social” (PARO, 2007, p. 16/17). Isto é, educação para o exercício da democracia.

Dessa maneira, vimos que tanto Zainko (2003), quanto Dias Sobrinho (2010), bem como Paro (2007) tem entendimento equivalente sobre a correlação existente entre democratização e a qualidade social da educação.

De acordo com Castro e Cabral Neto (2009), no atual cenário das políticas educacionais, marcado pela desregulamentação que se realiza por meio do ajuste da legislação e dos métodos de gestão das instituições educacionais, constata-se que a modalidade EaD tem contribuído para a expansão da formação docente em nível superior nos setores público e privado. Mas para além da simples oferta dos cursos, necessário se faz que os mesmos sejam concretizados em condições favoráveis para que expressem um processo de democratização e formação com qualidade. Segundo Castro (2009),

[...] os indicadores de qualidade passaram a ser medidos por taxas de retenção, taxas de promoção, comparação internacional dos resultados escolares, supervalorização da competitividade e da produtividade e novos métodos de gerenciamentos de sistemas educacionais. Nessa concepção, a qualidade é vista numa ótica econômica, pragmática, e gerencial, enfim, numa visão meramente técnica, caracterizando uma visão bastante restrita de educação de qualidade (CASTRO, 2009, p.22).

Na assertiva da autora, são ressaltadas características de qualidade que dialogam com a concepção de qualidade total, própria da organização gerencial. De outro modo, concordamos com o entendimento de Cabral Neto (2011) ao defender uma qualidade baseada em princípios democráticos, nesta direção afirma o autor que a qualidade social em educação deve ser defendida “[...] como resultado de um compromisso assumido pelo coletivo social e que seja negociada com base em regras compactuadas.” (CABRAL NETO, 2011, p.274).

Oliveira e Araújo (2005) também contribuem com o debate, chamando a atenção para dois sentidos conceituais que o termo qualidade comporta no mundo dos negócios: 1) a qualidade do produto e 2) a qualidade de processo. A qualidade do produto não tem preocupação com os custos, importa que o produto tenha melhor qualidade possível, portanto, aproxima-se de um processo educacional voltado a qualidade social ou humanística. Já a qualidade do processo está relacionada ao melhor processo para atingir o fim desejado, próximo ao ideal para produzir um produto com maior economia possível, neste caso, mais próxima da lógica mercantil.

Sobre essa questão, Enguita (1994) destaca que a problemática da qualidade sempre esteve presente no campo educacional, mas nunca alcançou tamanha centralidade como

agora. Para autora, “Ela está presente nas conversas e debates de pais, estudantes, professores, pesquisadores, movimentos sociais, nas agendas e propostas de governo”. (ENGUIITA, 1994, p. 96)

De fato, e conforme mencionam Tedesco e Rebelatto (2015), podemos perceber que a discussão sobre o termo não é fato recente no decorrer da história da educação. Segundo esses autores, as discussões sobre qualidade na educação surgem a partir dos anos 1920.

[...] a partir da década de 1920, as discussões sobre educação estiveram centradas nos valores democráticos de universalização do acesso à escola e na igualdade de oportunidades a todos. A qualidade incentivada pelos pioneiros da Escola Nova aparece vinculada à metodologia do ensino, a uma pedagogia nova, apresentada como contraponto ao modelo escolar até então operado. (TEDESCO e REBELATTO 2015, 04),

Azevedo (2011) também ajuda nessa reflexão, trazendo contribuições pautadas no pensamento marxista. Por essa via, toma a qualidade e a quantidade como elementos inerentes aos seres e fenômenos, pontuando que se apresentam de modo indissociável. Nessa perspectiva, a passagem da quantidade para uma nova qualidade é uma das leis primordiais para apreensão da realidade em uma perspectiva dialética.

A esse respeito, Gramsci (1991) traz importante contribuição: Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade [...], toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso. E, de fato, quando se contrapõe a qualidade à quantidade [...] contrapõe-se, na realidade, uma certa qualidade a outra qualidade, uma certa quantidade a outra quantidade, isto é, faz-se uma determinada política e não uma afirmação filosófica.

Desse modo, se o nexos quantidade-qualidade é inseparável, coloca-se a questão: onde é mais útil aplicar a própria força de vontade, em desenvolver a quantidade ou a qualidade? Qual dos dois aspectos é mais controlável? Qual é mais facilmente mensurável? Sobre qual dos dois é possível fazer previsões, construir planos de trabalho? A resposta parece indubitável: sobre o aspecto quantitativo. Afirmando, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto ‘corpóreo’ do real, não significa que se pretende esquecer ‘a qualidade’, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista [...]. (GRAMSCI, 1991, p. 50).

Como se observa, Gramsci (1991) traz questionamentos importantes, quando busca dissociar a relação quantidade-qualidade, o que contribui por desvelar opções que se fazem no contorno da educação.

Consoante o destacado até aqui, a polissemia, característica do conceito de qualidade, tem relação com a dinamicidade em que vai se construindo historicamente. Por se entender a educação como uma prática social, parte-se da premissa de que a escola, em sua mediação, compromete-se com o ser humano na sua formação integral, a partir da dimensão individual e social:

A dimensão individual refere-se à própria formação da personalidade do educando pela apropriação da cultura, de modo a propiciar-lhe a realização do seu bem-estar pelo usufruto dos bens sociais e culturais que são proporcionados aos cidadãos de uma sociedade democrática. A dimensão social, por sua vez, deriva da condição de pluralidade do homem como ser histórico. [...] se educa para que o indivíduo possa contribuir para o bem viver de todos. (PARO, 2007, p. 110).

Deste modo, entendemos que pensar na ampliação do acesso pautado somente em elementos quantitativos não garante que estamos diante de um processo de democratização da educação. Por isso, o desafio histórico posto à educação é que, além de sua garantia como direito (acesso e permanência), deve ser uma experiência voltada ao social “[...] uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social.” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 17).

O direito à educação precisa ter como base um ensino de qualidade para todos, até porque a qualidade “*Não é optativa no serviço público. É uma obrigação.*” (FREITAS; SORDI; MALAVASI; FREITAS, 2009, p. 79, grifo dos autores). Na esteira dessa reflexão, Freitas, Sordi e Malavasi afirmam que a qualidade “[...] inclui os processos que conduzem à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, a qualidade depende, também, da qualidade social que se consegue criar.” (FREITAS; SORDI; MALAVASI; FREITAS, 2009, p. 79).

Com base nos apontamentos acima apresentados e mesmo considerando a polissemia do termo, parece-nos que há elementos congruentes no entendimento dos diversos autores. E são esses elementos que norteiam nosso entendimento quanto à concepção de qualidade.

Para que possamos evidenciar se o processo de expansão da educação superior à distância no âmbito da UFPA, sobretudo na formação de professores, ocorreu de forma

democrática e com qualidade, é necessário que além dos aspectos quantitativos (ampliação do acesso), os cursos tenham se realizados em condições favoráveis que possibilitem a permanência e conclusão pelos discentes, numa perspectiva de formação social crítica-cidadã.

Tratando-se da discussão relativa à qualidade da formação de professores na modalidade à Distância, esses apontamentos teóricos se fazem pertinentes, pois ampliam a abrangência e a dimensão dessa discussão conceitual e contribuem para um maior esclarecimento do que se discute e se determina como parâmetros de qualidade, haja vista que o Ministério da Educação exige um parâmetro de qualidade. Mas que qualidade é essa?

2.3. A EaD como mecanismo para a formação de professores: aportes documentais

Em meio a Reforma do Estado neoliberal em curso, a educação superior passa por amplos processos de mudanças estruturais e curriculares que envolvem em seu bojo a formação de professores. As mudanças apresentam-se politicamente bem definidas e passam a envolver vários aspectos do segmento educacional, dentre eles: o financiamento para as universidades públicas, a estrutura administrativa, os modelos de gestão, os currículos formativos, o perfil dos cursos, aspectos esses que incidem sobre a concepção e o processo de formação de professores.

De acordo com Malachen (2015), as diretrizes oriundas dos organismos internacionais se efetivaram a partir da reformulação das políticas educacionais no Brasil, baseada na ideia de “ampliação de acesso à educação básica, diversificação das instituições de ensino superior e de seus cursos e a diversificação das fontes de financiamento desse nível de ensino” (MALANCHEM, 2015, p. 4).

A partir das reformas de caráter neoliberal, que culminaram com a reformulação das políticas educacionais, o que vemos foi um crescente número de abertura de cursos de formação de professores à distância em todo país, que não por acaso, tem seu marco inicial com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) - Lei n.º 9.394 de 1996.

Deste modo, podemos considerar que a LDB tanto abre os caminhos para a oferta de cursos na modalidade a distancia, fato que vai se consolidar com a publicação do

Decreto n.º 5.622, de 2005, que revoga o Decreto n.º 2.494/1998 e dá nova redação ao artigo 80 da citada Lei, quanto amplia a possibilidade de oferta de cursos para a formação de professores em diferentes e diversificadas instituições, pois em seu artigo 62 definiu:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, MEC, Artigo 62, da Lei 9.394/96)

Além disso, essa mesma Lei estabeleceu o prazo de dez anos (até 2007) para que todos os professores fossem habilitados em nível superior. A partir de então, o que vimos foi uma corrida dos governos Municipal, Estadual e Federal, no sentido de promover cursos de licenciatura aos docentes em exercício, que ainda não dispunham de formação específica na área em que atuavam.

Neste cenário, várias ações foram desenvolvidas para se alcançar os objetivos traçados. Mas, é a partir dos anos 2000 que ações mais concretas foram implementadas, como a oferta de cursos de licenciatura com recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, pois a Lei permitia a aplicação de até 60% dos recursos para pagamento de capacitação de professores, o Programa Universidade para Todos – PROUNI (Lei n.º 11.096/2005), da Política Nacional de Formação Docente - PARFOR (Decreto n.º 6.755/ 2009), etc. Essas diferentes políticas, programas e ações acabam por demonstrar que houve uma relação direta entre a expansão da educação superior e a formação de professores.

Em conformidade ao Art. 87 da LDB, o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001) foi elaborado com a finalidade de estabelecer diretrizes e metas para a educação nacional, com base no Plano Decenal. Como já mencionamos no capítulo anterior, no PNE 2001-2010, a Educação a Distância foi entendida como estratégia de democratização do acesso ao nível de ensino superior, bem como da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem na educação básica.

O PNE, em tela, também deu ênfase à formação de recursos humanos à distância. Sobre essa questão, Gouvêa e Oliveira (2006) destacam que, no Brasil, a Educação a Distância tem sido pensada para programas voltados ao aperfeiçoamento e capacitação, buscando sempre compensar, de forma rápida, a falta de qualificação profissional, na

lógica de educação ao longo da vida¹⁷ – termo utilizado por Jacques Delors, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Nisso entende-se a sua utilização no processo de formação continuada de professores com a oferta de cursos de aperfeiçoamento ou capacitação.

A necessidade de se ampliar o quantitativo de professores para a educação básica com formação inicial em nível superior ficou evidente no Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, pois como vimos anteriormente, a meta 11, da diretriz 6, previa que logo após a aprovação do plano fosse iniciada “[...] a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica” (BRASIL, PNE 2001-2010, p.46). E a meta 16 estimava “[...] capacitar, em cinco anos, pelo menos 500.000 professores para a utilização plena da TV Escola e de outras redes de programação educacional” (BRASIL, PNE 2001-2010, p.46).

Já o atual PNE (2014-2024), estabelece na meta 15 que a União, Estados e Municípios devem, no prazo de um ano, a partir da vigência da lei, estabelecer políticas de formação de professores para a educação básica, conforme previa a LDB, vejamos o que afirma o documento:

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, PNE 2014-2024).

Conforme explicitado acima, inferimos que há necessidade de formação de professores em diferentes áreas de conhecimento para atendimento da demanda necessária para atuar na educação básica. Importante ressaltar que o Parfor foi um programa com vista a atender os professores que já estão em plena atividade escolar, mas que carecem de formação mínima e adequada.

No que se refere à EaD, percebe-se que esta se constitui como uma das principais estratégia de governo para alcançar algumas metas do PNE 2014-2024, e por conseguinte

¹⁷O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender. (DELORS, 2001, p.17)

dá prosseguimento às diretrizes estabelecidas pelos organismos internacionais, como política de Estado, uma vez que é um instrumento “aparentemente” de baixo custo e que possibilita maior ingresso, sobretudo nas regiões de difícil acesso às universidades para se frequentar cursos presenciais.

Sobre essa questão, Castro (2005) é enfática quando ressalta que para o governo a EaD se apresenta como uma estratégia viável para a formação de professores, sendo vista como uma possibilidade mais rápida e eficaz para a capacitação dos professores, além de ser uma modalidade que se concretiza com vistas à redução de gastos públicos. Nas palavras de Castro (2005), temos marcas discursivas que convergem com nossas hipóteses, de que os interesses escusos do governo caminham para uma formação aligeirada com menor custo.

De todo modo, somos levados a acreditar que as políticas implementadas pelo governo caminham no sentido de atender as exigências dos organismos internacionais, com ênfase nos aspectos econômicos, utilizadas como estratégias para ajustar a educação aos interesses do capital do que realmente qualificar os que buscam o nível de ensino superior para desenvolverem com competência a sua profissão.

Nesse ambiente de valorização da EaD, organizações como a CEPAL/UNESCO (1995) enfatizam a importância da Educação a Distância no processo de profissionalização e valorização dos profissionais da educação, sobretudo dos professores, como explicita a citação a seguir:

A maneira mais rápida e eficaz de melhorar a capacidade profissional dos professores é realizar programas especiais de capacitação docente, de fácil acesso, associados a adequados esquemas de incentivos. Um bom exemplo seria um programa de educação a distância combinando com serviços de assessoria profissional, como parte de um plano de estudos que leve à obtenção de certificado profissional (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 295).

Observa-se no excerto acima, que é evidente a necessidade de criação de programas para atender a demanda de formação docente. Incentivos para isso devem ser oferecidos, no entanto, a certificação não pode ser seu único ou mais importante objetivo para que o sujeito seja aceito no mercado educacional. Mas ao contrário, é preciso de programas e projetos que considerem todas as dimensões de formação dos participantes dos cursos, bem como, as instituições devem oferecer condições para que os mesmos se concretizem com vistas à qualidade social.

Outro significativo programa relacionado à expansão da oferta de cursos superiores, via EaD nas universidades como a UFPA, foi a implantação do Sistema Universidade

Aberta do Brasil (UAB), que ocorreu no ano de 2006, e tinha como meta prioritária contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, por isso, as ofertas de vagas são prioritariamente voltadas para a formação inicial de professores da educação básica.

O estudo nos mostra que no período de 2007 a 2017, a taxa de crescimento das matrículas na modalidade EaD no país foi superior a 375%, ou seja, saltou de 369.766 matrículas em 2007 para 1.756.982, em 2017, sendo que deste total mais de 90% dos alunos encontra-se matriculados na rede privada de ensino, nos mostrando que esta modalidade atende de forma expressiva aos interesses do mercado de capital, que vêem a educação como possibilidade real de aumento dos lucros. (BRASIL, INEP, Censo da educação Superior, 2017).

Outro fato que nos chama atenção refere-se ao grau acadêmico dos cursos de graduação à distância ofertados no país, pois 36,6% deles referem-se a cursos de licenciatura, quanto 27,2% na forma de bacharelado. Com forte tendência no período para os cursos chamados tecnológicos, pois, já estão se igualando aos cursos na forma de licenciatura, com 36,2%, registrando 654% de crescimento no período em estudo. Estes dados reafirmam a ideia de que a ênfase dada à Educação a Distância, atende aos interesses capitalistas, com vista a preparar mão de obra técnica especializada para atendimento das demandas de mercado. (INEP, Censo da educação Superior, 2017).

Infere-se, portanto que, seguindo a lógica das políticas neoliberais e sob forte influencia dos organismos internacionais, que ditam as regras a serem seguidas pelos países em desenvolvimento, sobretudo da América Latina, os governos brasileiros nos últimos anos, tem adotado a EaD como estratégia de expansão do acesso a educação superior, com objetivo de atender às políticas mercantilistas do capital financeiro, onde a preocupação maior se dá nos aspectos quantitativos da educação, sem grandes interesses com questões de caráter qualitativo.

Considerando que o corte temporal deste trabalho inicia-se a partir de 2007, um ano após a criação da UAB e segue até o ano de 2017, decorrendo assim mais de uma década de existência desse programa, passamos então a explicar, a seguir, como essa modalidade vem se configurando e se desenvolvendo no país e qual sua relação com a formação de professores, sobretudo, na UFPA.

2.4 A UAB e a oferta de cursos à distância para a formação de professores

Como vimos anteriormente, as reformas de caráter neoliberal que o Brasil adotou, em meados dos anos 1990, interferiram sobremaneira nas políticas de formação de professores com a oferta de cursos aligeirados e de qualidade total baseada no tripé: eficácia, eficiência e produtividade. Sobre a influência dos organismos internacionais, expandir e gerar acessibilidade ao ensino superior tornou-se pauta política para todas as nações desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento.

No caso brasileiro, passada a era FHC (1995-2002), momento marcado pela expansão do neoliberalismo econômico no país, o Brasil experimenta dois governos do presidente Lula (2003-2010). Este governo direciona alguns programas de ampliação da rede pública, dentre eles o da intensificação de cursos à distância. Considerado como uma modalidade de ensino em crescente expansão, a EaD passa a ser vista como um meio propício para a democratização do ensino superior no país e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino público.

A partir desses propósitos, o governo brasileiro, por meio do MEC, lança em 2004, o Edital n.º 001/2004¹⁸ para seleção e credenciamento de pólos municipais de apoio presencial e cursos superiores nas instituições públicas de ensino superior, na modalidade à distância. No ano de 2006, o governo institucionaliza de fato a UAB através do Decreto N° 5.800 de 08/06/2006. Dentre as prioridades do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) destaca-se a concentração de esforços institucionais visando à formação de professores para o ensino básico. Para tanto, utiliza-se uma estratégia articulada com estados e municípios, permitindo assim, o acesso de um contingente significativo de brasileiros ao ensino superior.

Em 08 de junho de 2006, o Sistema UAB foi oficialmente instituído pelo Decreto n. 5.800 (BRASIL, 2006), que estabelece seus principais objetivos e modelo de execução, destacando-se, em seu Art. 7º, a prerrogativa do MEC de implantar, acompanhar, supervisionar e avaliar os cursos do Sistema.

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

¹⁸ O Edital 001/2004 publicado em julho de 2004 pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC), mobilizou as instituições públicas de ensino superior para oferta de cursos de licenciatura a distância em Pedagogia, Física, Química, Biologia e Matemática. (Fonte: MEC, 2004)

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB: I – oferecer prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; [...]; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; [...].

Art. 7º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e avaliação dos cursos do Sistema UAB. (BRASIL, MEC, 2006)

Para Malanchen (2015) foi por meio desse projeto, que o governo brasileiro reafirmou o caráter estratégico da educação superior com a implementação da EaD no que diz respeito a democratização do acesso à rede de universidades brasileiras, justificando que, com a implementação da UAB, havia possibilidade de atender a outra demanda educacional: “a necessidade de formação e capacitação de mais de um milhão de docentes para a educação básica, bem como a formação, em serviço, de um grande contingente de servidores públicos” (MALANCHEN, 2015, p. 138)

De acordo com Segenreich (2009), não podemos considerar a UAB como uma nova instituição educacional, pois não tem sede ou endereço. O nome faz referência a uma rede nacional experimental voltada para a pesquisa e para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada), formada pelo conjunto de IES públicas em articulação e integração com o conjunto de pólos municipais de apoio presencial.

De acordo com Santos (2011), o conceito contido neste projeto segue a filosofia da *Open University*, que tem no termo “aberta” uma forma de pensar a universidade com diversificadas arquiteturas curriculares. Para este autor, o sentido de “aberta” deve ser pensado com cautela, pois há autores que concordam com a ideia de que a UAB deveria ser liberada até do exame vestibular, seguindo modelos institucionais chamados de “*Metauniversidades*” que abarcam milhares de estudantes sem o funil do processo seletivo.

De outro modo, por ter o nome de “aberta”, esta “universidade” deveria garantir também mais opções de cursos, de forma que os currículos se disponibilizem para os estudantes de uma forma mais democrática, a semelhança do modelo presencial. Em outras palavras, o acesso não deveria ter restrições sociais, econômicas ou raciais, garantindo um ensino plural, respeitando os limites e as possibilidades de quem cursa e da localidade em que o curso é oferecido.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) não se trata, por conseguinte, de uma nova instituição de ensino, mas de articular as já existentes, com a proposta de socializar oportunidades de Ensino Superior público de qualidade aos municípios brasileiros (BRASIL, 2006).

Como uma consequência imediata da criação do Sistema UAB, o Censo da Educação Superior, publicado em 2007, mostra que houve um grande crescimento nos cursos de Educação a Distância, pois entre os anos de 2003 até 2006 a oferta de cursos cresceu em 571%, e o número de matrículas saltou para 315%. Nesse período, o número de alunos pertencentes ao Ensino Superior à distância passou de 2,6% para 4,4% (BRASIL, 2012).

Em estudo realizado por Cortinhas (2012), fazendo um comparativo entre o ensino presencial e o ensino a distância, baseado em dados do INEP (2002, 2003, 2004, 2005, 2006), a autora concluiu que a oferta de cursos no Ensino Superior presencial teve um crescimento de aproximadamente 64,8%, enquanto que nesse mesmo período o crescimento do ensino superior à distância cresceu 758% (CORTINHAS, 2012).

De acordo com Martins e Costa (2015), com base nos dados do Anuário Brasileiro de Educação a Distância (ABRAEAD) publicado em 2008, no período de 2005 até 2007 o número de alunos em EaD cresceu 213%, e o de instituições credenciadas, 54,8%.

Atualmente, as políticas públicas do Ministério da Educação definem que a UAB é um programa da Diretoria de Educação a Distância (DED) vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), que atribui suas competências por intermédio de suas coordenações divididas entre as pastas de fomento e articulação de cursos, infraestrutura de pólos, tecnologias educacionais e planejamento financeiro.

Com esses dados, é possível evidenciar esforços empreendidos por parte das universidades públicas que aderem a essa modalidade como mecanismo de expansão, em conjunto com o Governo Federal, que vem defendendo a utilização em larga escala dessa modalidade de ensino. E com isso ambos almejam ampliar a oferta de vagas na esfera pública para atender tanto a demanda de professores em exercício quanto a comunidade em geral que necessita da formação inicial em nível superior.

Ao analisar os dados estatísticos já referidos, é possível afirmar que a Educação a Distância, por intermédio da UAB, abriu grande possibilidade e apontou os impactos positivos em relação ao acesso à educação superior. Isso se deve, principalmente, ao fato de que as instituições federais e estaduais de Ensino Superior apresentam potencialidades rumo à democratização de seus cursos, o que se comprova pela existência de um imenso espaço para o fomento constante da pesquisa científica.

Dourado (2011) observa que as metas referente à Educação a Distância, contidas no Plano Nacional de Educação (PNE), descreve os avanços alcançados na EaD no Ensino

Superior, apontando que os indicadores revelam que essa modalidade expandiu-se significativamente, sobretudo na formação de professores. O autor afirma inclusive que, apesar dos limites que a população brasileira apresenta quanto ao acesso as tecnologias de informação e comunicação, os dados acenam uma notória expansão da EaD em todos os níveis desta modalidade.

Vale por fim ressaltar que, a modalidade a distância vem “aparentemente” suprir uma emergencial necessidade de uma educação inovadora e mediada pelo uso das tecnologias. Nessa perspectiva Saviani (2009) reconhece que: o ensino a distância, nas condições atuais do avanço tecnológico, é utilizado como centralidade no processo educativo, quando deveria ser apenas mais um instrumento facilitador da aprendizagem.

As informações acima, deixa-nos evidente que a expansão da Educação a Distância no Brasil ocorre com ênfase a partir do ano de 2006, quando foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), hoje vinculada à CAPES-MEC.

Nesta direção Giolo (2010) afirma que, inicialmente, as instituições públicas assumiram essa modalidade como estratégia para a expansão/interiorização na formação de professores, tanto na educação continuada como na certificação de professores leigos, com vista a atender às demandas das legislações, como LDB e Plano Nacional de Educação, como já mencionamos. Porém, hoje, a assumem como possibilidade de atender demandas pontuais de caráter institucional, como promover o acesso a educação superior em larga escala àquelas pessoas que por motivos diversos não dispõem de meios para ingressar em cursos presenciais numa universidade.

O Sistema UAB aparece com destaque no novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). A meta 12 defende a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida, para 33% da população de 18 a 24 anos. As estratégias para alcançar essa meta ratificam a política de democratização do acesso à educação superior via modalidade a distância. Vejamos:

[...] ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, uniformizando a expansão no território nacional (BRASIL, MEC, PNE 2014-2024).

Em termos de modelo de EaD, de acordo com o Decreto nº 5.800/2006, a UAB se organiza a partir de pólos educacionais instalados nos municípios; sistema de tutoria presencial nos pólos municipais e a tutoria a distância nas instituições de Ensino Superior. Para fins do Decreto, os pólos são unidades acadêmicas de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades de ensino-aprendizagem dos cursos e programas ofertados à distância por instituições de ensino superior, ou seja, os pólos de apoio presencial podem ser definidos como a estrutura física para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de curso, rede ou sistema de Educação a Distância.

Isso significa que se requer um local situado no Município onde se desenvolva os cursos à distância, com infraestrutura para atender tanto as necessidades das instituições de ensino ofertantes dos cursos, quanto às necessidades dos estudantes. Ainda de acordo com o parágrafo 2º do artigo 2º desse Decreto, os pólos deverão dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB.

Para se instalar os pólos são celebrados acordo de cooperação entre Estados e municípios, de um lado, e universidades públicas, de outro, sendo que àqueles se comprometem por manter a infraestrutura de apoio presencial, e estas se responsabilizam pelas questões didático-pedagógicas e demais aspectos acadêmicos como emissão de certificados.

Souza (2012) enfatiza que esse sistema funcionaria como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

Já Dourado (2008) entende que a EaD vem se expandido e consigo traz o desafio da democratização do acesso, que precisa ser defendida para além do acesso e certificação. Nessa mesma linha de raciocínio, em relação à formação docente, Freitas (2002, p. 71) adverte que “[...] todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação, e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional”.

Segundo Lopes e Araújo (2017, p. 2), “[...] as estatísticas indicam expansão acentuada da EaD na educação superior brasileira pós a implantação da UAB”. Segundo esses autores, baseados nos dados do INEP (2016), o avanço no número de matrículas foi tão significativo que “[...] se antes da UAB, o Brasil contava com 59.611 matrículas na

graduação EAD, em 2015 contou 1.393.752, um aumento de mais de 2000%. Sendo que deste valor 40,5% estavam em cursos de licenciatura” (LOPES, ARAÚJO, 2017, p.2).

Embora esse significativo crescimento possa ser atribuído em grande parte às IES privadas, não se pode negar, certamente, o papel contributivo da UAB nesse processo de expansão, bem como seu caráter impulsionador e de credibilidade à EaD nas instituições privadas.

Diante dessa realidade, para o MEC, o sistema UAB ocupa um lugar de destaque no cenário da educação superior brasileira, pois se apresenta como uma das principais ferramentas governamentais para a democratização da educação superior, devido a sua abrangência em larga escala, por facilitar o acesso à interiorização e ainda por possibilitar a inclusão social daqueles que estavam excluídos do processo educacional brasileiro.

De acordo com Segenreich (2013, p.43), a criação do Programa UAB sinalizou uma mudança na postura do Estado em relação à Educação a Distância. A modalidade passou a ser “adotada como uma estratégia central de expansão da educação superior e formação do magistério” com o objetivo de melhorar os números da inclusão na educação superior e ao mesmo tempo atender a demanda de profissionais para a educação básica. Um ponto positivo dessa mudança, na avaliação dessa autora, foi que, ao adotar a EaD, o Estado se viu forçado a discutir referenciais de qualidade para essa modalidade e instrumentos específicos de avaliação externa da EaD nas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas.

Mill (2011), também corrobora com a ideia de que o Programa UAB teve o mérito de levar a discussão da Educação a Distância para dentro das IES públicas. Vejamos o que diz o autor:

Direta ou indiretamente a EaD, se beneficia com a instalação da UAB, pois passou a receber significativo incentivo governamental por ser de interesse e vontade dos políticos. [...] com a proposição da UAB, o governo federal traz para si certas responsabilidades e, por conseguinte, exigências legais e parâmetros de qualidade passam a compor as preocupações dos responsáveis pela educação nacional (MILL, 2011, p.281).

É importante salientar que na contramão de todo aparente avanço educacional que a modalidade EaD pode proporcionar, há também críticas que nos permitem refletir sobre esta modalidade educacional, principalmente quando esta é utilizada para formação de professores, uma vez que a sua qualidade está diretamente ligada às condições dos recursos materiais e tecnológicos para a funcionalidade dos cursos, qualificação dos profissionais

responsáveis por sua organização didático-pedagógica que articule o tripé ensino, pesquisa e extensão, material didático-pedagógico, dentre outros aspectos.

Giolo (2008) critica a formação de professores via modalidade educacional a distância, ao afirmar que os meios de propiciar a EaD não são capazes de formar futuros docentes para conhecer e contribuir para aprendizagens dos alunos em sala de aula, porque “O bom professor é aquele que vive profundamente uma experiência cultural e se apropria, sistematicamente, dela e dos meios necessários para proporcionar a outrem a mesma experiência e a mesma apropriação.” (GIOLO, 2008, p.1228)

Ainda conforme esse autor “[...] quando se trata de cursos de formação de professores a distância, não é exatamente a formação de professores para a docência à distância, mas para a docência presencial” (GIOLO, 2008, p.1228). Para ele, existe um desafio a ser enfrentado pelos professores e toma como exemplo os pedagogos, para afirmar que:

Os pedagogos irão enfrentar uma turma de alunos, vivos e presentes, reunidos numa escola, e, nesse ambiente, não serão exigidos apenas os conhecimentos adquiridos, mas um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência etc.), coisas que se aprendem em livros e, principalmente, na prática da convivência, na experimentação, nas cobranças mútuas, nos laboratórios, nos seminários, nas palestras, nos debates temáticos, nas apresentações culturais, nos estágios supervisionados, nas falas de sala de aula, dos corredores, do restaurante universitário etc. (GIOLO, 2008, p.1228)

Desse modo, pode-se dizer que com o processo de expansão da educação superior na modalidade EaD no Brasil, concretiza-se mais uma etapa da Reforma do Estado e da educação em nosso país, em que, sob a lógica do capital, se retira o caráter social e humano da formação do professor, e volta-se para uma formação com base a atender especificamente às necessidades do mercado capitalista.

Para Malachem (2015), “[...] os destinos da educação estão diretamente ligados às demandas de um mercado insaciável da dita sociedade da informação e do conhecimento” (MALANCHEM, 2015, p. 170). Para essa autora,

Propaga-se e naturaliza-se a utilização da TIC , ampliando seu comércio e aumentando os lucros tão almejados pelos empresários da área, que veem na EaD um filão muito rentável. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2003, p. 120) inaugura-se um promissor nicho de mercado, favorecendo, na expressão da Apple, a expansão dos capitalistas do ensino” (MALANCHEM, 2015, p. 169).

Outro fato que desperta nossa inquietação sobre a modalidade a distância para a formação inicial de professores baseia-se na ideia de que as políticas de EaD, difundidas como uma alternativa capaz de democratizar o ensino superior no país, colocadas em prática de forma mais incisiva na formação docente, têm em seu bojo características que, de acordo com Shiroma (2003) levam a “desintelectualização do professor”¹⁹ (SHIROMA 2003, p. 76), uma vez que a formação baseia-se em um currículo voltado a atender às necessidades do mercado e não da sociedade.

Seguindo essa linha de raciocínio, quando relacionamos a EaD à formação docente, pode-se entender que esta modalidade visa, entre outros objetivos, enfraquecer os professores, a medida que a formação inicial passa a ser aligeirada, portanto, distante de um processo de formação pautado na qualidade social. Sob essa ótica, Malanchen (2007) reforça nossa compreensão sobre o processo de formação de professores, ao destacar que:

[...] a formação de professores, centradas no aligeiramento da formação, que privilegia a experiência em detrimento da teoria, e no uso das TIC, além da justificativa do baixo custo econômico e democratização no acesso, sinalizam para um esvaziamento da formação inicial e continuada desses profissionais, configurando um quadro no qual se valoriza a certificação em massa e não a qualificação docente. (MALANCHEN, 2007, p. 93)

Observa-se assim, que foi nesse cenário que as políticas educacionais de formação de professores se desenharam e se desenvolveram (e se desenvolvem) em nosso país: em que os objetivos passam a serem determinados pelos organismos internacionais e os fins voltam-se a lógica do mercado capitalista, cujo interesse é o crescimento econômico. Dessa forma, buscam alinhar a escola à lógica empresarial e os conteúdos e currículos às exigências do mercado. Tudo isso, muito distante, portanto, de um processo de democratização educacional com ensino pautado nos princípios da qualidade social, que visa uma formação crítica e humanizada.

2.5 O atual Referencial de Qualidade do MEC para os cursos na modalidade EaD

A realidade mostra que a EaD vem crescendo em ritmo acelerado a cada ano, na formação de professores, em todas as áreas de conhecimento. Esse crescimento deve-se à política adotada pelo Governo Federal para estimular a expansão do ensino superior no país e no caso da região norte, interiorizar a universidade.

¹⁹ Segundo Shiroma (2003, p. 67), a retirada da formação docente da universidade em seus moldes tradicionais tem por intenção um processo gradativo de desintelectualização do professor, além da redução de custos.

De certo, o cenário de expansão de cursos a distância oferecidos por instituições de Ensino Superior, públicas e privadas sinaliza novos tempos para a Educação Superior. Se esse movimento é representado substancialmente pela expansão de cursos EaD nas universidades privadas, não podemos descartar a nova realidade nas universidades públicas com a institucionalização da Educação a Distância, principalmente a partir da implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Sobre esse aspecto, Mancebo e Vale (2010), destacam:

[...] apesar do aumento da oferta de EaD na rede privada ser superior ao da rede pública, essa modalidade de ensino também se amplia neste último setor, particularmente por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. (MANCEBO e VALE, 2010, p. 41)

Silva Jr e Martins (2013) destacam que o processo de expansão da EaD de forma indiscriminada, orientada por um discurso de democratização do acesso para uma parcela da população historicamente excluída da educação, acarreta vários problemas para a formação e para os que nela trabalham, problemas estes que merecem ser debatidos. Um dos problemas é a ausência de infraestrutura adequada, uma vez que, a implantação de cursos a distância exige altos investimentos em seu estágio inicial; nos estágios subsequentes, com o avanço do projeto, é preciso considerar novos incrementos em manutenção e atualização tecnológica e a expansão das funções e qualificações docentes.

Sobre esse ponto, são os municípios parceiros das IES públicas (onde estão normalmente sediados os pólos) os responsáveis pela disponibilidade física, bibliotecas, laboratórios, serviços de comunicação e pagamento de coordenadores locais. Conforme Alonso (2010), muitos municípios não dispõem de condições para organizar os pólos com a qualidade necessária, de modo que, muito provavelmente, os estudantes também não terão acesso fácil a boas bibliotecas, nem ao necessário contato pessoal com outros estudantes e professores da mesma área e, muito menos, com estudantes e professores de áreas diferentes, o que normalmente ocorre nas universidades. Além do que se questiona se há atividades de extensão e de pesquisas que envolvem os sujeitos que constituem os cursos como alunos e tutores, além dos poucos professores e gestores.

Outro ponto que merece nosso destaque refere-se à EaD como uma estratégia de formação de professores para atuar no sistema de ensino básico. Sobre isso, observamos nos discursos dos organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, o

argumento de que os países em desenvolvimento necessitam expandir os seus sistemas de ensino superior.

Esses organismos argumentam que o ensino presencial não dá conta de atender o contingente populacional na área da educação, sendo a EaD uma possibilidade estratégica de redução de custos, abertura e ampliação da democratização do acesso, maior flexibilização do tempo e espaço, carência qualitativa e quantitativa de professores, daí uma expansão mais abrangente na área de formação dos professores que desenvolverão atividades curriculares nos campos de conhecimentos como Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas, Artes, Língua Portuguesa, Educação Física, etc. .

Araújo (2015) chama a atenção que é preciso refletir sobre o destaque que a EaD vem assumindo no atual contexto das políticas educacionais, pois o uso inadequado das tecnologias para expandi-la, pode ocasionar na falta de formação pedagógica com qualidade. Dessa maneira, deve-se ter um acompanhamento sistemático, pelo poder público, supervisionando, regulamentando e avaliando essa forma de ensino. Pois, se não houver esses cuidados necessários, esse tipo de ensino pode ocasionar pouco impacto na democratização do acesso da camada populacional excluída e ainda com péssima qualidade na formação profissional.

Assim, num cenário de defesas e críticas à EaD, o Ministério da Educação – MEC, com objetivo de orientar os gestores das instituições de Ensino Superior na proposta institucional para autorização de cursos nessa modalidade, publicou em 2003, o ‘Referencial de Qualidade para a Educação a Distância’ propostos pela Secretaria de Educação a Distância desse Ministério. Esse documento fornece orientações que subsidiam as discussões e elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, orientando e fixando bases para que a busca da qualidade aconteça de forma contínua e permanente.

Embora seja um documento que não tem força de lei, ele é um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada, circunscrevendo-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e demais instrumentos legais que normatizam a Educação a Distância no País.

Esse documento estabelece um conjunto de definições e conceitos (apresentados a seguir) que norteiam as instituições a promoverem uma educação na modalidade EaD com padrões mínimos de qualidade e, sob nosso ponto de vista, de certa forma, coíbem a

precarização da educação superior EaD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade.

Cabe-nos salientar que a concepção de qualidade presente nos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância do MEC, determina compromissos tanto do educador quanto da Instituição de Ensino Superior com a sociedade, pois esta deve viabilizar aprendizagem/ensino significativo, integrados aos problemas sociais e divulgar à comunidade os produtos resultantes do conhecimento. No que tange à qualidade de ensino na modalidade à distância, o Art. 2º, § 6º, do Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, já fazia referência ao termo “qualidade na educação”. Vejamos:

A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligências, sindicância e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustentando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento (BRASIL, MEC, Decreto 2.494, 1998).

Posteriormente, em agosto de 2007, foi elaborado um novo documento, que atualiza o primeiro texto oficial do MEC. Entre as principais alterações está a indicação de decretos e portarias que regulamentam os pólos de apoio ao presencial.

De acordo com Gilberto (2009), nesses referenciais está patente a complexidade dessa modalidade de ensino cuja proposta precisa estar integrada ao Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI da IES e dos interessados da comunidade. O compromisso institucional na formação dos futuros profissionais coloca-se como prioridade quando a questão é a qualidade de ensino que se deseja oferecer. A autora destaca ainda que a qualidade na Educação a Distância evoca muitas questões. A primeira delas diz respeito aos objetivos a que se propõem as Instituições de Ensino Superior e à opção epistemológica de educação ali proposta, incluindo-se a organização do currículo do curso e seu desenvolvimento.

Nesse quesito, a exigência do MEC é que a instituição descreva o processo e a metodologia do projeto, incluindo os momentos de encontros presenciais e como se dará a interação entre professores, tutores e estudantes. Além das estratégias utilizadas, de modo a prever meios efetivos de comunicação e diálogo entre todos os agentes envolvidos no processo educacional, conforme consta no referido documento.

O Referencial de Qualidade reconhece que não há um modelo único de Educação a Distância. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações

de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a serem utilizadas. Também, definirão os momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei como os estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias. (BRASIL, MEC, Referenciais de Qualidade, 2007)

Mesmo considerando que poderá haver possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos àqueles que desenvolvem atividades e projetos nessa modalidade: é a compreensão de educação como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização (à distância). (BRASIL, MEC, Referenciais de Qualidade, 2007)

Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa.

Disto decorre que um projeto de curso superior à distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnica e científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão.

Nesse sentido, os referenciais de qualidade do MEC estabelecem que os projetos de cursos na modalidade à distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestruturais. Para dar conta dessas dimensões,

Os projetos políticos pedagógico dos cursos devem contemplar: Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infra-estrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira. Trata-se, portanto, de indicadores que devem estar contemplados nas propostas de cursos das instituições de Ensino Superior. Os tópicos supracitados não são entidades isoladas, se interpenetram e se desdobram em outros subtópicos. (BRASIL, MEC, Referenciais de Qualidade, 2007, p. 7/8)

Com o objetivo de detalhar esses aspectos pontuados na citação acima, apresentamos seus elementos constituintes fundamentais. No item “*Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem*” é enfatizado que:

O projeto político pedagógico dos cursos deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, a partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A opção epistemológica é que norteará também toda a proposta de organização do currículo e seu desenvolvimento. (BRASIL, MEC, Referenciais de Qualidade, 2007, p. 8)

O eixo intitulado “*Sistemas de Comunicação*”, determina que o desenvolvimento da Educação a Distância e o uso inovador da tecnologia aplicada à educação devam estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino-aprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento. Portanto, o princípio da interação e da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado. (BRASIL, MEC, Referenciais de Qualidade, 2007)

No “*Material Didático*”, é abordado que “[...] tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, o material didático deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico” (BRASIL, MEC, Referenciais de Qualidade, 2007).

Desse modo será facilitada a construção do conhecimento a mediação e a interlocução entre estudante e professor. Em consonância com o projeto pedagógico do curso, o material didático, deve desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo. (BRASIL, MEC, Referenciais de Qualidade, 2007)

No quesito “*Avaliação*”, duas dimensões devem ser contempladas na proposta de avaliação de um projeto de Educação a Distância: 1. O processo de aprendizagem; 2. A avaliação institucional. O *processo de aprendizagem* deve ser capaz de ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para a *Avaliação Institucional* deve-se considerar que a instituição deva planejar e implementar sistemas de avaliação

institucional, incluindo ouvidoria, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. (BRASIL, MEC, Referenciais de Qualidade, 2007)

Em relação à “*Equipe Multidisciplinar*”, ressalta que “[...] em Educação a Distância, há uma diversidade de modelos, que resultam em possibilidades diferenciadas de composição de recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade” (BRASIL, MEC, Referenciais de Qualidade, 2007).

Nesse sentido, qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos à distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para a oferta de cursos com qualidade: *docentes, tutores, pessoal técnico-administrativo*.

Sobre a “*Infra-estrutura de apoio*” o referencial do MEC enfatiza que além de mobilizar recursos humanos e educacionais, “[...] um curso a distância exige infraestrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição” (BRASIL, MEC, Referenciais de Qualidade, 2007).

A infraestrutura material refere-se aos equipamentos de televisão, videocassetes, áudio-cassetes, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e outros, dependendo da proposta do curso.

Em relação à “*Gestão acadêmico-administrativa*” o referencial deixa claro que a gestão acadêmica de um projeto de curso a distância deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja:

É de fundamental importância que o estudante de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que o presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis ao ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc” (BRASIL, MEC, Referenciais de Qualidade, 2007).

Em particular, a logística que envolve um projeto de EaD - os processos de tutoria, produção e distribuição de material didático, acompanhamento e avaliação do estudante - precisam ser rigorosamente gerenciados e supervisionados, sob pena de desestimular o

estudante levando-o ao abandono do curso, ou de não permitir devidamente os registros necessários para a convalidação do processo de aprendizagem.

E, por fim, em se tratando da “*Sustentabilidade Financeira*”, fica definido que um curso de educação superior à distância deve ter assegurado os investimentos de curto e médio prazo necessários para a produção e distribuição de materiais didáticos, aquisição de equipamentos de comunicação, laboratórios, etc., e se dispõe de recursos suficientes para o custeio de todas as equipes técnicas e administrativas envolvidas com a oferta do curso (BRASIL, MEC, Referenciais de Qualidade, 2007).

Entende-se, assim, que para o curso se desenvolva com qualidade, requer a produção de material didático, capacitação das equipes multidisciplinares, implantação de pólos de apoio presencial e disponibilização dos demais recursos de apoio didático educacionais, bem como com a implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema de Educação a Distância.

CAPÍTULO 3 - O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EaD, NA UFPA: DEMOCRATIZAÇÃO COM QUALIDADE SOCIAL?

Neste capítulo, com a finalidade de buscarmos respostas para as questões que norteiam este trabalho, faz-se um estudo analítico sobre a expansão da EaD na UFPA, tendo como foco o curso de formação de professores em Matemática. Nesse sentido, buscando entender se o processo de expansão se caracteriza como um processo de democratização com qualidade social, analisa-se os dados extraídos de documentos oficiais, como o relatório síntese do censo da educação superior 2016-2017 e o relatório do questionário do estudante ENADE 2017, articulando os resultados com o referencial teórico que vimos trabalhando no percurso da pesquisa.

Para melhor situar a UFPA e o curso de Matemática EaD, apresentamos dados referentes a essa modalidade de ensino no Brasil, nos últimos 11 anos. A análise caminha no sentido de relacionar a expansão da EaD no cenário de política neoliberal ao mesmo tempo em que evidenciamos o aspecto da democratização e a qualidade social.

Neste sentido, serão apresentados e analisados os dados da educação superior no Brasil, centrando sobre o processo de expansão da educação, com atenção especial a modalidade a distância, e ainda o local da investigação que é a Universidade Federal do Pará (UFPA), com suas principais características, pontuando a história da Educação a Distância e seus objetivos.

O curso de Licenciatura em Matemática a distância da UFPA, será tratado com relevante destaque, por ser o curso eleito como amostragem de nossa investigação. Sobre o mesmo enfatizaremos o processo de ingresso na EaD, seus desafios e dificuldades e a partir de dados documentais evidencia-se o nível de democratização e qualidade nele existente. Também nas análises incluímos o Questionário do Estudante ENADE – QE do ano de 2017, para termos uma visão sobre a percepção que os alunos têm do curso, uma vez que não foi possível a aplicação de questionários, devido as dificuldades para localização dos sujeitos, uma vez que se encontram nos mais diversos espaços físicos (em várias localidades e/ou municípios).

3.1. A expansão quantitativa da educação superior no Brasil: os cursos de graduação em destaque

Nos capítulos anteriores vimos que, no percurso da reforma neoliberal do Estado brasileiro, as instituições de educação superior públicas vêm adotando a modalidade à distância como nova estratégia de expansão dos cursos de formação de professores, cuja democratização e qualidade são passíveis de questionamentos.

Os dados abaixo são referentes ao estudo sobre a educação superior no Brasil, no período de 2007 a 2017, extraídos do Censo da Educação Superior – INEP 2016 e 2017, e evidenciam o processo de expansão pela qual vem passando a educação superior, com amplo destaque para a modalidade à distância, que em termos percentuais foi a que mais se destacou no período em análise. Esses dados nos possibilitam uma análise quali-quantitativa mais apropriada, para chegarmos a algumas considerações que levam em conta os elementos da democratização e da qualidade social da educação.

Tabela 01
Total de matrículas na Educação Superior por modalidade de ensino
Brasil 2007 a 2017

Ano	Matrículas			Cursos		
	Total	Presencial	EaD	Total	Presencial	EaD
2017	8.286.663	6.529.681	1.756.982	35.380	33.272	2.108
2016	8.048.701	6.554.283	1.494.418	34.366	32.704	1.662
2015	8.027.297	6.633.545	1.393.752	33.501	32.028	1.473
2014	7.828.013	6.486.171	1.341.842	32.878	31.513	1.365
2013	7.305.977	6.152.405	1.153.572	32.049	30.791	1.258
2012	7.037.688	5.923.838	1.113.850	31.866	30.718	1.148
2011	6.739.689	5.746.762	992.927	30.420	29.376	1.044
2010	6.379.299	5.449.120	930.179	29.507	28.577	930
2009	5.954.021	5.115.896	838.125	28.671	27.827	844
2008	5.808.017	5.080.056	727.961	25.366	24.719	647
2007	5.250.147	4.880.381	369.766	23.896	23.488	408
▲ 2007- 2017	57%	33%	375%	48%	41%	416%

Fonte: Censo da Educação Superior-INEP (2016 e 2017)

A tabela 01 nos permite destacar que o crescimento anual e considerado do número de matrículas na Educação a Distância se mantém no período em estudo, seguindo a

tendência apresentada desde o ano 2000, conforme já menciona Mancebo et al. (2015), em estudos sobre essa temática.

Fundamentado nesses dados e fazendo um comparativo do percentual de crescimento, nesses onze anos, que cada modalidade apresentou em relação a si própria, verifica-se que a modalidade presencial apresentou um crescimento de 33%, saltando de 4.880.381 (em 2007) para 6.529.681 (em 2017), bem abaixo do crescimento na modalidade à distância, que apresentou um crescimento de, aproximadamente, 375%, saltando de 369.766 (em 2007) para 1.756.982 (em 2017), nesse mesmo período. Ou seja, em termos percentuais, o número de matrículas na modalidade EaD foi, aproximadamente, 10 vezes maior que na forma presencial. Com destaque para o ano de 2008, que registrou o maior percentual de aumento, 97%, bem superior do que os 4% de crescimento registrado na modalidade presencial, no mesmo ano. Esse crescimento da EaD no país reflete a atenção dada a essa modalidade nos tempos de liberalismo econômico.

Esse crescimento da EaD no país, marcado no ano 2008, se dá anos seguintes a implementação do principal instrumento de fortalecimento dessa modalidade nas instituições públicas (Decreto n.º 5.800/2006 – que regulamenta a UAB), o que nos evidencia a grande contribuição da UAB para a consolidação do processo de expansão da Educação a Distância no Brasil.

Os resultados da análise dos dados da tabela 01 nos permitem ainda dizer que o crescimento no número de cursos na modalidade de ensino EaD não se apresenta diferente do que vimos com as matrículas nessa mesma modalidade. Observa-se que no período de 2007 a 2017 ocorreu um crescimento de, aproximadamente, 48% no número total de cursos de graduação nas formas presencial e a distância. No que se refere somente à modalidade presencial, o crescimento registrado foi na ordem de 41%. Já no que se refere aos cursos na modalidade EaD o crescimento registrado no mesmo período aproxima-se de 416%, reafirmando, que neste período a EaD recebeu atenção especial, voltada também a criação de novos cursos de graduação na modalidade.

Registra-se também, à semelhança do que ocorrera com as matrículas, que 2008 é o ano que registra maior percentual de crescimento no número de implantação de novos cursos nessa modalidade, 58% de aumento, pois o número de cursos salta de 408, em 2007, para 647, em 2008, bem superior do que os 5% registrado na forma presencial, que saltou de 23.488 para 24.719 cursos. Ainda no tocante ao número de cursos de graduação EaD, nota-se que os cursos nessa modalidade representam hoje 6% do total de cursos de

graduação no país, bem acima do percentual que registrava no ano de 2007, quando correspondia somente a 1,7%.

Diante desses dados pode-se dizer que no cenário da educação superior no país a Educação a Distância vem se consolidando a cada ano, ocupando espaços tanto na rede pública quanto na rede privada, de forma expressiva nessa última, conforme demonstraremos a seguir. Tal fato se confirma quando vemos, por exemplo, que no ano de 2007 a EaD representava somente 7% do total de matrículas em curso de graduação, já em 2017, as matrículas nessa modalidade passam a representar 21% do total de matrículas no país, demonstrando claramente que esta modalidade tem recebido atenção especial, tanto do segmento público, quanto privado, conforme já destacavam Mancebo, Valle e Martins (2015).

Diante dessas informações pode-se inferir que as políticas públicas de Educação a Distância, nas últimas décadas, apresentam resultados bastante positivos em termos de ampliação do acesso ao ensino superior. Portanto, há de se considerar que os Decretos n.º 5.622/2005, que redefiniu as normas para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, bem como o Decreto n.º 5.800/2006, que institui a Universidade Aberta do Brasil – UAB, têm resultados concretos, percebidos em termos quantitativos, no que tange a expansão do acesso ao ensino superior.

Assim, embora tenhamos um senso crítico a essa modalidade de ensino como fruto da expansão mercadológica, não podemos nos furtar em dizer que, pelo menos em termos quantitativos, esta modalidade vem possibilitando oportunidades únicas de acesso ao ensino superior, em especial para àqueles que, talvez de outra forma, não seria possível acessar uma universidade.

A UFPA, como caso específico, embora tenha iniciado no final dos anos 1980 uma política de “interiorização” da educação superior, com implantação de *campi* no interior do Estado, ainda atendia limitadamente a população. Dessa maneira, e considerando a ênfase dada a EaD pelas políticas públicas educacionais vigentes, ela também se aproveita dessa modalidade na intenção de promover o acesso ao ensino superior na região.

De modo geral, os dados revelam que a expansão da EaD ocorre de forma acelerada e significativa, acompanhando o ritmo da expansão da educação superior, ou talvez aquela seja a principal indutora do processo expansionista pelo qual passa a ensino superior no país, pois, conforme vimos no estudo de Mancebo, Valle e Martins (2015) esta modalidade era praticamente inexistente no Brasil até o ano 2000, onde representava somente 0,06%, e

em 2017 ultrapassa a casa dos 21% do total de alunos matriculados em cursos de graduação superior no país.

Importante lembrar que neste quesito o Brasil corrobora com as orientações da Conferencia Mundial da Educação Superior (CMES) de 2009, que orientou os países para que apoiasse e promovessem uma maior integração das TICs e fomentassem a aprendizagem aberta e a distância, com vistas a atender o aumento da demanda de educação superior.

Tabela 02
Situação geral do número de matrículas em cursos EaD no país
(esferas pública e privada)
Brasil 2007 a 2017

Ano	Total	Esfera administrativa			
		Público		Privado	
		N.º	%	N.º	%
2017	1.756.982	165.572	9	1.591.410	91
2016	1.494.415	122.601	8	1.371.814	92
2015	1.393.752	128.393	9	1.265.359	91
2014	1.341.842	139.373	10	1.202.469	90
2013	1.153.572	154.553	13	999.019	87
2012	1.113.850	181.624	16	932.226	84
2011	992.927	177.924	18	815.003	82
2010	930.179	181.602	20	748.577	80
2009	838.125	172.696	21	665.429	79
2008	727.961	278.988	38	448.973	62
2007	369.766	94.209	25	275.557	75
▲ 2007-2017	375%		75%		477%

Fonte: Censo da Educação Superior-INEP (2016 e 2017)

Os dados apresentados na tabela 02 mostram a configuração da educação na modalidade EaD no segmento público e no privado, revelando como esse crescimento se deu de forma bastante diferenciada entre esses segmentos.

A primeira observação que fazemos, reafirma a visão que temos sobre o crescimento, em termos quantitativos, no número de matrículas em curso de graduação superior na modalidade EaD no país, que, como já mencionado, registrou um crescimento na ordem de 375%, no período de 2007 a 2017. Porém, conforme demonstram esses novos

dados, esse significativo crescimento se deu de forma bastante diferenciada entre os segmentos público e privado, pois, enquanto na esfera pública registramos um crescimento percentual na ordem de 75%, na esfera privada esse crescimento foi absolutamente superior, equivalente a 477%. Disso resulta que no ano de 2017, do total de matrículas EaD no país, aproximadamente, 1.591.410 matrículas, que representam 91%, estão na rede privada, enquanto que somente 9%, isto é, 165.572 matrículas estão na rede pública.

Assim sendo, de cada dez matrículas em cursos de graduação superior na modalidade EaD, nove estão em instituições privadas de ensino superior, demonstrando que as instituições privadas tem utilizado de forma muito mais significativa as possibilidades do ensino à distância do que as instituições públicas.

Destacamos ainda, que no ano de 2007, o segmento privado detinha 75% e o setor público 25%, do total de matrículas EaD do país, reafirmando nossas hipóteses de que a política de EaD está atendendo muito mais a iniciativa privada do que as instituições públicas de ensino, bem como está servindo aos interesses “mercantilistas” preconizados pela política de reforma do aparelho do Estado, conforme já evidenciado por alguns autores de uma vertente mais crítica sobre o papel que a EaD estaria desempenhando no Brasil.

De acordo com esse cenário, corroboramos com a visão de autores como: Malanchem (2015), Lima (2011), Mancebo (2015, 2017) e Pereira (2009), ao entender que a EaD se apresenta como um campo promissor para a iniciativa privada e para o capital internacional, perspectiva esta que nega o direito a educação como um bem público, democrático, de qualidade social e universal, passando a se materializar em prol da acumulação capitalista que mercantiliza todas as coisas e afasta do ideário social a possibilidade de construção de uma nova sociabilidade democrática mais justa e igualitária. Neste sentido, Pereira (2009) ressalta:

A década de 1990 e o início do século 21 registraram um franco processo de expansão e de mercantilização do ensino superior, validado e incentivado pelos governos, de Cardoso a Lula, pautados no pressuposto de que a educação é um “bem público”, sendo, portanto, um direito de instituições públicas e privadas oferecerem seus serviços educacionais à população. Cabe ao Estado a partilha dos recursos públicos: naturaliza-se a entrega de verbas públicas para o setor privado e, ao mesmo tempo, o financiamento privado para as IES públicas, numa explícita diluição de fronteiras entre o público e o privado (PEREIRA, 2009, p.271).

Retomando os conceitos que norteiam nosso entendimento sobre democracia relacionando-a a ideia de república e compreendendo-a como uma concepção de existência

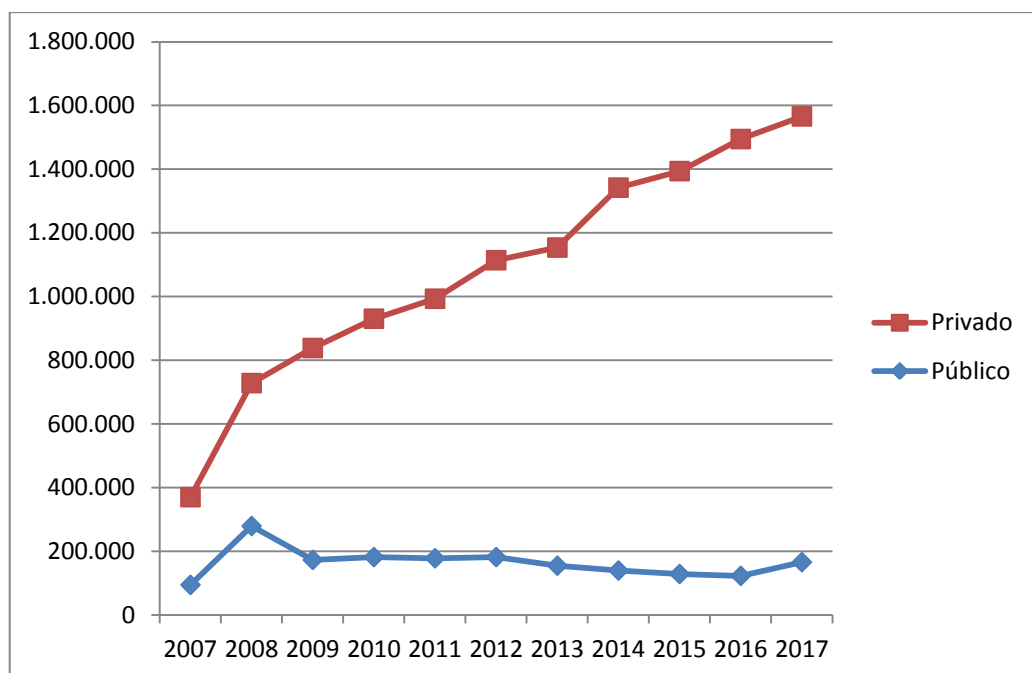
humana que considera o público superior ao privado, pode-se considerar que o processo de expansão da EaD, e porque não dizer da educação superior como um todo está longe de se caracterizar como democratizante.

A tabela 02 nos permite observar ainda que o ano de 2008 é o único ano em que o setor público registra maior crescimento no número de matrículas EaD em relação ao setor privado, 196% contra 62%, respectivamente. A partir desse ano, ocorre uma baixa no número de matrículas e prossegue até ao ano final de nossa pesquisa.

Isso nos leva a pensar que as ações da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tinha entre seus objetivos elevar o número de professores da educação básica com formação em nível superior, como o lançamento do edital de credenciamento de pólos e instituições para oferta de cursos de graduação na modalidade EaD, foram preponderantes para o aumento desse número de matrículas nas instituições públicas, justificando, assim, nosso recorte temporal, baseado na ideia de que nesse período começa-se a visualizar os efeitos de dois importantes instrumentos normativos para o desenvolvimento da EaD no país - o Decreto n.º 5.622/2005, que regulamenta a EaD no país e o Decreto n.º 5.800/2006, que institui a UAB.

Destaca-se, que desse período em diante a situação se inverteu e os números de matrículas no segmento privado passam a registrar um crescimento contínuo, conforme observamos no gráfico 01. Disso podemos inferir que as políticas públicas de Educação a Distância, desenvolvidas no seio das Instituições Públicas de Ensino Superior, serviram para dá credibilidade a modalidade EaD no país, que de certa forma, sofria ainda preconceitos quanto a sua legitimidade. O gráfico abaixo demonstra a supremacia do crescimento da EaD no setor privado em relação ao setor público.

Gráfico 01
Comparativo da evolução do número de matrículas EaD públicas e privadas
2007 a 2017



FONTE: INEP (2017)

Por meio do gráfico 01, podemos perceber que, de uma forma geral, tem ocorrido certa estabilidade no crescimento anual no número de matrícula na esfera pública. Situação completamente diferente encontramos quando observamos os dados da esfera privada, que registra um expressivo crescimento (em números absolutos quase dez vezes maior). Este fato não retira o significado que a UAB representa para as universidades públicas brasileiras, porém, nos mostra, que na contradição público-privado, própria do movimento capitalista, a predominância é bem mais significativa no segmento privado.

Nesse sentido, os dados nos levam a corroborar com as análises de Mancebo, Valle e Martins (2015), quanto a expansão da EaD no Brasil, sobre essa questão as autoras destacam:

Esse relativo aumento da EaD no país decorre, entre outros fatores, da política formulada pelo Estado brasileiro para promover a expansão do ensino superior, conforme previsões contidas nos seus planos educacionais, e da facilidade para credenciar instituições e cursos frente a um marco regulatório pouco consistente para o EaD. (MANCEBO, VALLE e MARTINS 2015, p. 41)

Os argumentos das autoras sobre esse considerável crescimento da EaD no país está diretamente vinculado a fatores que foram proporcionados pelas políticas formuladas pelos governos: primeiro para atender as metas contidas em seus planos, ou seja, aumentar o índice de professores da educação básica, formados em nível superior. Segundo, por conta do processo de (des)regulamentação da educação, causado pela reforma educacional que ocorrera no país. Isso, sob nosso ponto de vista é para atender às demandas advindas dos organismos internacionais ou por força do novo modelo econômico implantado no Brasil. As autoras ainda destacam que esse crescimento da EaD no país se deu sob forte argumento da exaustão da oferta de cursos presenciais, fazendo com que as instituições sobretudo as privadas buscassem formas alternativas para ampliar os seus lucros. E, como vimos no capítulo anterior, a legislação educacional deu amparo a concretização dessa realidade.

De acordo com as análises dos dados, podemos concluir que as instituições privadas têm utilizado de forma muito mais significativa as possibilidades do ensino à distância do que as instituições públicas, confirmando que, em meio às políticas de ajustes neoliberais, o setor privado vem se afirmando também na área educacional, fazendo da educação um bem a ser comercializado, e não um serviço que deve ser ofertado de forma pública, gratuita e de qualidade pelo Estado.

Nesse sentido, concordamos com Gentilli (1998) quando entende que ocorre uma mudança “[...] da educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores”. (GENTILLI, 1998, p. 19).

Os dados evidenciam ainda que vem predominando desde meados dos anos 90-período de reforma do aparelho do Estado, uma política nacional favorável à privatização da educação superior e pode-se afirmar que a expansão ocorreu, no período como um todo, principalmente pela participação agressiva do setor privado, com o Estado brasileiro assumindo, na segunda metade da década de 1990, um papel incentivador desse crescimento.

De tal modo, Sguissardi (2015, p. 871) reforça nosso entendimento, quando destaca que ocorre “[...] um intenso processo de transformação de um direito ou ‘serviço público’ em ‘serviço comercial’ ou mercadoria, isto é, que esse não seria um processo de democratização, mas de massificação mercantil [...]” ocasionado pelo neoliberalismo econômico.

Logo abaixo, a tabela 03 demonstra como estão distribuídos os cursos de graduação por grau acadêmico (Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico), na modalidade presencial e à distância.

Tabela 03
Nº de Cursos de graduação EaD por grau acadêmico
Brasil 2007 a2017

Ano	Total geral	Bacharelado	Licenciatura	Licenciatura /bacharelado	Tecnólogo
2007	408	97	208	2	101
2008	647	138	344	3	162
2009	844	157	485	2	200
2010	930	185	521	0	224
2011	1044	199	559	0	286
2012	1148	217	581	0	350
2013	1258	240	592	0	426
2014	1365	290	595	0	480
2015	1473	316	625	0	532
2016	1662	387	663	0	612
2017	2108	574	772	0	762

Fonte: Censo da Educação Superior-INEP (2016 e 2017)

Analisando os dados da tabela 03, que representa o cenário de cursos na modalidade EaD, verificamos um cenário de equilíbrio entre as formas de Licenciatura e Tecnológica, com relativa tendência às Licenciaturas, que registram 36,7% do total de cursos de graduação na modalidade EaD do país, contra 36,1% na forma Tecnológica, e um número menor na forma de Bacharelado, 27,2% apenas.

Em uma análise comparativa entre o número de cursos de graduação entre as modalidades presencial e EaD, verificamos que, na modalidade presencial, os cursos na forma de bacharelado tem predominância sobre os cursos na forma de Licenciatura - o maior número de cursos se dá na forma de bacharelado, aproximadamente 61% do total de cursos, contra 20% na forma de Licenciatura e 19% na forma de cursos Tecnológicos; fato bem diferente ocorre na modalidade EaD, que como vimos a predominância se dá em cursos na forma de licenciatura.

Desse cenário, embora não seja nosso foco de estudo, mas nos permite entender a dinâmica dada a modalidade de ensino EaD, convém destacar o acentuado crescimento na forma de cursos tecnológicos, que no período de 2007 a 2017 foi na ordem de 654%, bem

acima dos registrados na forma de Licenciatura e Bacharelado, 271% e 491%, respectivamente.

Esses números mostram a tendência, nos últimos anos, de crescimento desses cursos no Brasil e de como eles vêm se tornando uma importante referência para a expansão do ensino superior (IES), principalmente em instituições privadas.

Podemos assim dizer que a legislação da educação superior como um todo, além de facilitar a criação e ampliação de cursos na modalidade à distância, tem contribuído também para ampliação de cursos superior sob a forma tecnológica que, em geral, “[...] são cursos práticos, voltados para o saber fazer [...] se adaptam às demandas do mercado, representando uma das faces do processo de empresarização do ensino superior” (VOLTS, 2018, p. 116) e, segundo Andrade (2009), focam na necessidade não homogênea das empresas e atendem a mutabilidade e imprevisibilidade do mercado de trabalho, que demandam um profissional com conhecimento especializado em uma área específica.

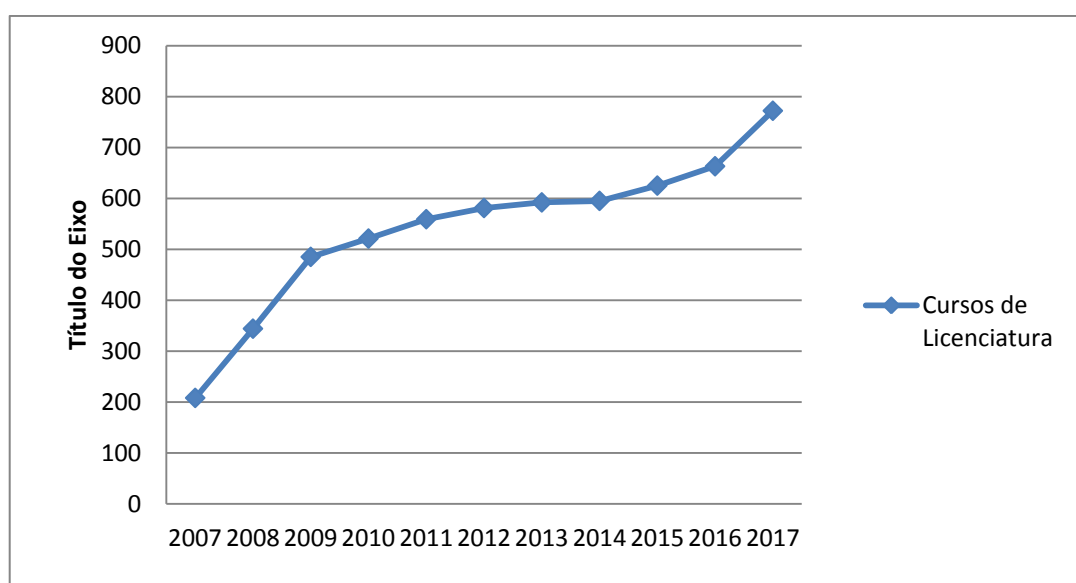
Pode-se dizer ainda que os aspectos que envolvem a educação superior tecnológica brasileira estão, segundo Dias Sobrinho (2004), de acordo com as ideias da reforma da educação propostas pelo Banco Mundial, que visam à expansão futura do mercado educacional. Essas ideias “cumpram a função primordial de tornar a educação superior mais efetivamente útil ao mundo dos negócios e do trabalho, mais voltada à satisfação das demandas do mercado, mais adequada à expansão das redes comerciais interdependentes” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 710)

Desse modo, por meio dessas informações e considerando a visão de autores como Zainko (2003), Dias Sobrinho (2010) e Paro (2007) que entendem o processo de qualidade na educação como sendo um processo pautado nas dimensões sociais e humanísticas, ou ainda que o direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica, chega-se à conclusão de que a política de educação superior via EaD está voltada prioritariamente ao indivíduo e a seus interesses exclusivos, dotando-o de conhecimentos e técnicas úteis para atendimento às suas necessidades imediatas para atender as demandas do mercado, sob a lógica de que esse mecanismo é o mais importante a sua ascensão social e progresso de um país. Neste caso, a qualidade estará determinada por significados operacionais e instrumentais, muito mais que sociais.

Desse modo, os cursos nessa modalidade estariam servindo basicamente aos interesses e necessidades do capital, perspectiva esta que nega o direito a educação como

um bem público, democrático, de qualidade social e universal, passando a se materializar em prol da acumulação capitalista que mercantiliza todas as coisas e afasta do ideário social a possibilidade de construção de uma nova sociabilidade democrática mais justa e igualitária, distante, portanto, de um modelo de educação com foco na qualidade social e mais próximo da qualidade total.

Gráfico 02
Evolução dos cursos de licenciatura EaD
Brasil 2007 a 2017



Fonte: Censo da Educação Superior-INEP (2016 e 2017)

O gráfico 02 representa a evolução de cursos de licenciatura na modalidade EaD e nos permite observar que, no período de 2007 a 2017, o crescimento dos cursos de licenciatura nessa modalidade foi na ordem de 271%, ou seja, saltaram de 208 (em 2007) para 772 (em 2017), ou seja, muito além do registrado na forma presencial, que foi de 2,84%, saltando de 6.320 cursos (em 2007) para 6.500 cursos (em 2017).

Destacamos o crescimento no ano de 2008, que registrou maior alta no período em análise, superior a 65%, fruto, naturalmente, da política de governo para credenciamento de cursos de graduação das Instituições Públicas de Educação Superior junto a UAB, especificamente, cursos voltados à formação de professores.

Ante a realidade que se apresenta, especialmente aos cursos voltados a formação docente, pode-se dizer que a modalidade EaD na educação superior se caracteriza como forte estratégia política para elevar os índices educacionais do país, principalmente no que

se refere a formação e qualificação de professores da educação básica, com objetivos de atender metas institucionais preconizadas nos instrumentos de gestão, como por exemplo, as estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024.

3.2 A oferta da formação de professores através da EaD: entre editais e consórcios

Antes da apresentação de dados e informações sobre o processo de formação de professores via EaD, optamos em apresentar os resultados da publicação do Edital de chamada pública, realizado em 2004, pela SEED/MEC, para credenciamento de pólos e cursos na modalidade EaD nas Instituições Públicas de Ensino Superior, que nos ajudará no entendimento sobre o desenvolvimento dessa política no âmbito dessas instituições.

Chama-se atenção para o consórcio *CampusNet* Amazônia, que é constituído por uma rede de instituições públicas na forma de *campi* virtuais, que têm como objetivo consolidar, ampliar e dotar de tecnologias os *Campi* Universitários dessas Instituições de Ensino Superior da Amazônia Legal, para que possam desenvolver atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão significativas por intermédio de uma rede de serviço de informação e comunicação e criar centros de recursos multimídia para viabilizar programas de Educação a Distância.

De acordo com Silva (2010), o Consórcio Regional das Instituições Públicas de Ensino Superior da Amazônia para as ações de Educação a Distância – doravante denominado “*CampusNet*Amazônia” é composto das seguintes Instituições de Ensino Superior : Fundação Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET – AM), que visa integrar as universidades amazônicas, objetivando o desenvolvimento de ações voltadas para implantação e implementação de infra-estrutura de comunicação, de centro de recursos multimídia e de programas de formação, na modalidade a distância.

Por meio do Edital 001/2004 publicado em julho de 2004, pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC), foram disponibilizadas 17.585 novas vagas em cursos de licenciatura em Pedagogia, Física, Química, Biologia e

Matemática. A escolha prioritária dessas áreas de conhecimento foi baseada em dados do Censo do Professor (INEP) que revelavam um déficit crescente de professores de Matemática e de Ciências da Natureza no Ensino Médio, e a falta de formação superior entre os docentes do ensino fundamental, principalmente nas séries iniciais. Ainda, segundo o Edital seria disponibilizado R\$14.000.000,00 (catorze milhões de reais) de fomento à preparação e ampliação de vagas para Cursos de Licenciatura a Distância em todas as áreas citadas.

Como resultado, foram selecionados 08 (oito) consórcios de universidades públicas que envolveram 38 Instituições Públicas de Ensino Superior²⁰ em todas as regiões do país como mostra a tabela a seguir.

Tabela 04
Consórcios, instituições, cursos e vagas autorizadas
Chamada Pública 001/2004

Consórcios	Instituição	Cursos	Nº vagas
Consórcio CEDERJ	1. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ		
	2. Universidade Federal Fluminense – UFF	Física	530
	3. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	Biologia	1.195
		Pedagogia	1.220
		Matemática	1.740
	4. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF		Total: 4.685
	5. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO		
Consórcio SETENTRIONAL	1. Universidade de Brasília – UNB		
	2. Universidade Federal de Goiás – UFG		
	3. Universidade Estadual de Goiás – UEG		
	4. Universidade Federal de Mato	Biologia	1.325

²⁰ A Universidade Federal do Pará- UFPA e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS faziam parte de dois consórcios – consorcio SETENTRIONAL e CAMPUSNET, consórcio SETENTRIONAL e PROFORMAR, respectivamente.

	Grosso do Sul – UFMS 5. Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC		Total: 1.325
Consórcio Regional Nordeste Oriental da Unirede	1. Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN 2. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB 3. Universidade Federal da Paraíba – UFPB 4. Universidade Estadual de Pernambuco – UPE 5. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE 6. Universidade Federal de Alagoas – UFAL	Física Química Biologia Matemática	1.020 1.080 540 1.080 Total: 3.720
Consórcio PRO-FORMAR	1. Universidade Federal de Ouro preto -UFOP 2. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT 3. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS 4. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES 5. Universidade Federal de Lavras – UFLA 6. Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ 7. Universidade do Estado de Mato Grosso – UEMT	Pedagogia	2.200 Total: 2.200
Consórcio CAMPUSNET AMAZONIA	1. Universidade Federal do Pará – UFPA 2. Universidade Federal do Amapá – UFAP	Química Matemática	600 625 Total: 1.225

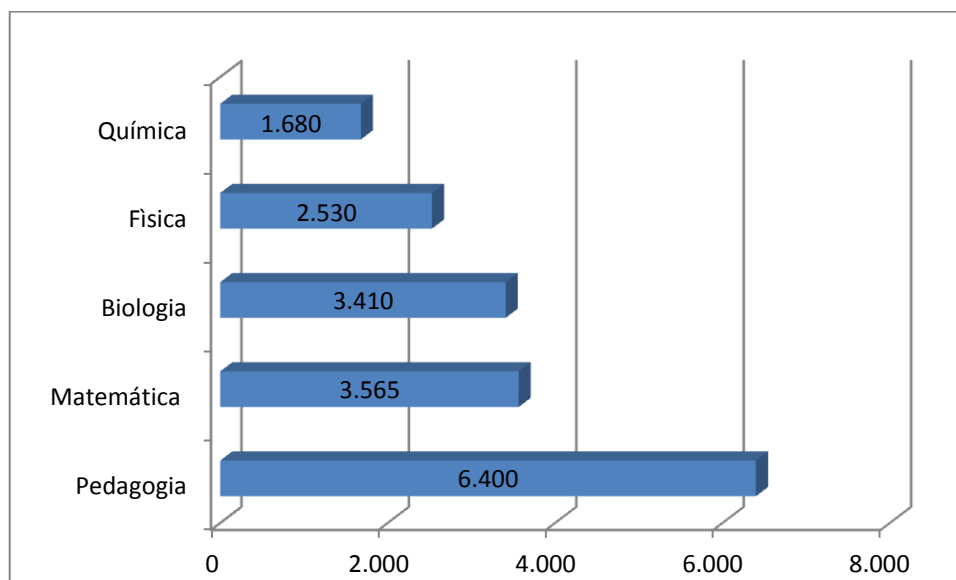
	3. Universidade do Estado do Pará – UEPA		
Consórcio REDISUL	1. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC 2. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS 3. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM 4. Universidade Federal de Pelotas – UFPel 5. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC 6. Universidade Estadual de Maringá – UEM	Pedagogia Matemática Física	880 120 500 Total: 1.500
Consórcio EaD-PR – Noroeste	1. Universidade Estadual de Maringá – UEM 2. Universidade Estadual do Centro – Oeste Paraná – Unicentro 3. Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba – FAFIPA 4. Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão - FACILCAM	Biologia Pedagogia	350 2.100 Total: 2.450
Consórcio RuralUESB	1. Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRP 2. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB	Física	480 Total: 480
Total 8 consórcios, envolvendo 38 IPES			17.585 vagas

Fonte: SEED/MEC-Brasil 2004

Elaborado pelo autor

Abaixo demonstramos o quantitativo de vagas por curso, ofertadas no primeiro momento de credenciamento das IFES junto a UAB.

Gráfico 03
Quantitativo de vagas por curso – Chamada Pública 001/2004 MEC



Fonte: SEED/MEC-Brasil (2004)

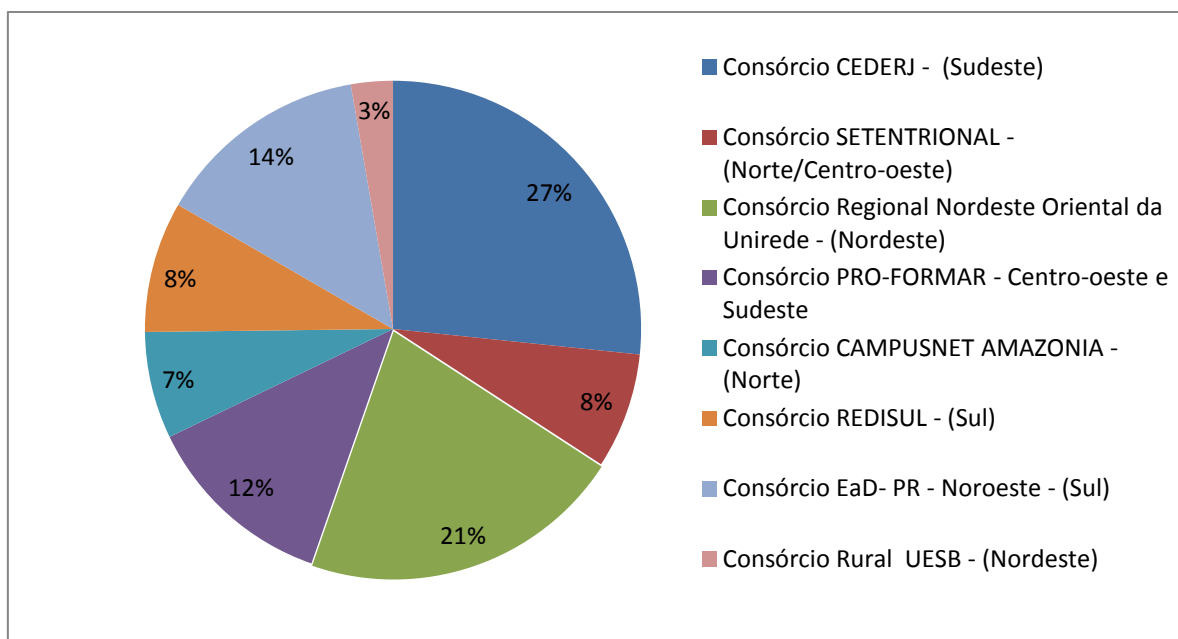
No gráfico 03 observamos que o curso de Pedagogia, que tem entre outras finalidades formar docentes para as Séries Iniciais da Educação Básica, foi o que mais ofertou vagas no ensino EaD nas instituições conveniadas com a UAB. Na primeira chamada pública da SEED/MEC, foram 6.400 novas vagas, criando assim possibilidade de diminuir o déficit de professores com formação em nível superior, para atender as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Por meio dos dados podemos relacionar a chamada pública para credenciamento de cursos EaD nas instituições em tela com as metas do PNE 2001/2010, pois a meta 15 visava garantir, após um ano de vigência desse Plano, a política nacional de formação dos profissionais da educação, propondo que todos os professores e as professoras da educação básica possuíssem formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuavam.

Do mesmo modo, podemos dizer ainda que com essa estratégia estava-se criando condições para amenizar o déficit de profissional qualificado para o exercício da docência e cumprir, em parte, o artigo 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preconizava que “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em

nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, MEC, LDBEN, 1996, p. 20).

Gráfico 04
Percentual de vagas por consórcio/Região



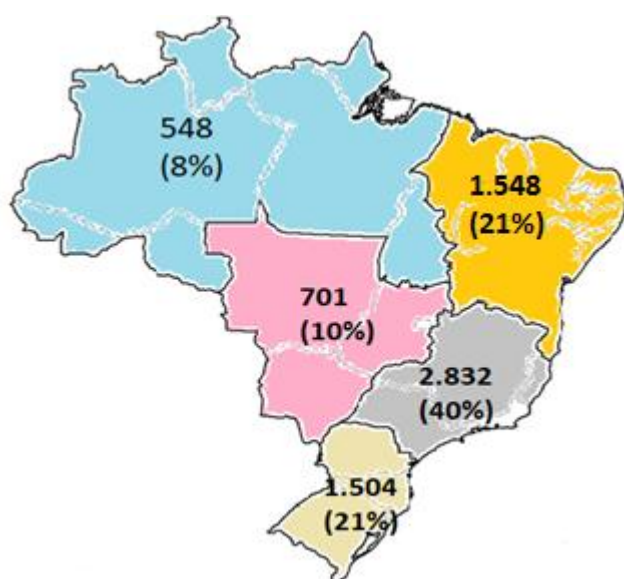
Fonte: SEED/MEC-Brasil (2004)

O gráfico 04 nos permite verificar que a região Sudeste, por meio do consórcio CEDERJ, com 27% do total das vagas oferecidas, foi a região que mais ofertou vagas em cursos EaD nas Instituições Públicas de Ensino Superior para a primeira chamada de credenciamento de cursos na UAB. Seguida da região Nordeste, com 24% do total de vagas, que agregou dois consórcios: consórcio Rural UESB e consórcio Nordeste Oriental da UNIREDE, com 3% e 21%, respectivamente. O mesmo pode-se dizer para a região Sul, que somou 22%, devido também ter agregado dois consórcios: consórcio EaD-PR-Noroeste e REDISUL, com 14% e 8%, respectivamente.

Podemos observar também que o menor registro de oferta se deu na região norte, por meio do consorcio CAMPUSNET AMAZONIA, que ofertou somente 7% do total de vagas. Isso nos mostra que desde o início de implantação do sistema UAB havia uma contradição no discurso de que a estratégia de EaD ajudaria a “reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País” (BRASIL, SEED, MEC, 2006).

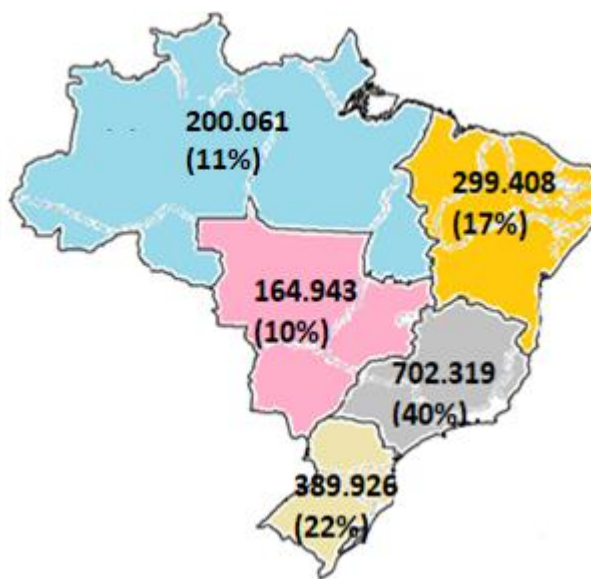
Os dados a seguir demonstram que este cenário ainda permanece nos dias atuais, ou seja, com a implantação da UAB e utilização da modalidade EaD as desigualdades na oferta de cursos superior entre as regiões do país ainda persistem, com supremacia das regiões sul e sudeste sobre as demais regiões, vejamos:

Figura 01
Número de polos EaD
Brasil 2017



Fonte: INEP 2017

Figura 02
Número de matrículas EaD
Brasil 2017



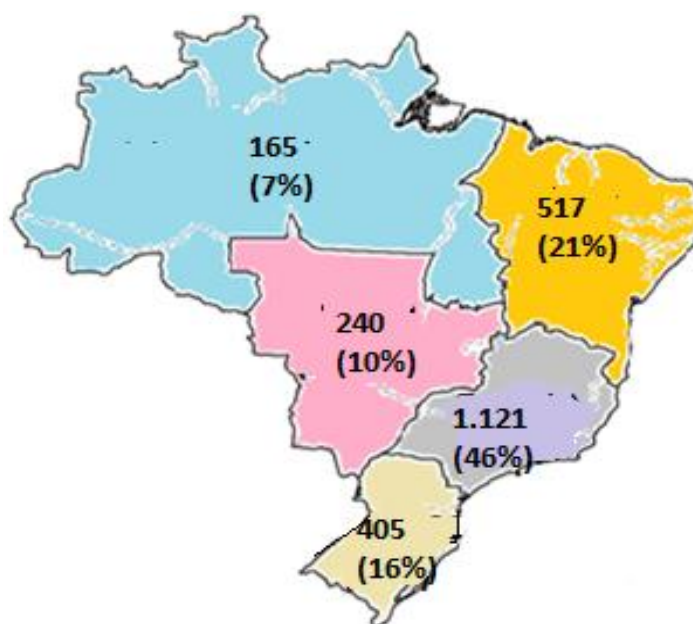
Fonte: INEP 2017

Sabe-se que os argumentos de defesa de difusão da EaD perpassam pela possibilidade de expandir a educação superior de maneira mais equitativa entre as regiões do país, bem como uma forma de interiorizar esse nível de ensino, especialmente por se tratar de uma modalidade educativa que, segundo seus defensores, por ser “sem fronteiras”, pode quebrar barreiras geográficas, temporais e espaciais, além de permitir que o aluno estude ao seu tempo. No entanto, os dados observados nas figuras 06 e 07 revelam que tal processo não se efetiva segundo essa dinâmica no país, demonstrando que a realidade brasileira, quanto à distribuição do número de pólos e matrículas por região, não se apresentam de forma diferente daquela apresentada no início da UAB, isto é continua concentrado na região sul e sudeste do país o maior número de pólos e matrículas.

Esta última registra 40% do total de matrículas do país, bem acima dos percentuais registrados nas regiões norte e nordeste, 11% e 10%, respectivamente. Portanto, esses dados tendem a descaracterizar o discurso de que a política de EaD da UAB irá diminuir o quantitativo de desigualdades de oferta de ensino superior entre as diversas regiões do País (BRASIL, 2006), bem como julgamos que não atende aos preceitos de democratização, quando entendemos este processo a luz da concepção de Fernandes (1996), que ver o aspecto central da democratização do ensino, em termos sociológicos, na distribuição equitativa das oportunidades educacionais.

Para ratificar esta tendência de concentração do ensino superior nas regiões sul e sudeste, vejamos a distribuição das Instituições de Ensino Superior (IES) no país.

Figura 03
Distribuição do número IES por região do país



Fonte: INEP 2017 – elaborado pelo autor

Fazendo uma análise do quadro geral de IES e sua distribuição pelas regiões do país, conforme figura 03, podemos perceber que nas regiões sul e sudeste também está concentrado o maior quantitativo de IES, aproximadamente, 62% do total de IES no país (incluindo públicas e privadas).

Esses dados nos permitem reconhecer os limites interpostos pela concentração de riquezas e, ao mesmo tempo, desvendar os interesses econômicos e corporativos que

direcionam o processo de expansão do ensino superior, bem como sua vinculação à política de ajustes econômico do aparelho do Estado, típica do liberalismo econômico implantado no país a partir do início dos anos 1990 e que se seguem até os dias atuais.

3.3 A expansão da EaD na UFPA, *locus* da pesquisa

De acordo com informações extraídas do Relatório de Gestão da UFPA/2017 e do Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI (2016-2025), pode-se dizer que a Universidade Federal do Pará (UFPA) devido a sua abrangência em termos de pólos e *Campi*, número de servidores e alunos, se caracteriza como a maior universidade pública do norte do país. Dos 144 municípios que compõe o Estado do Pará, a UFPA está presente em 69 municípios, e em todas as regiões do Estado. Neste sentido sua presença, em termos de sede (Campus ou Pólo), cobre, aproximadamente, 48% do Estado.

Com base em nosso levantamento, realizado nos instrumentos de gestão da UFPA (Relatório de gestão - UFPA/2017) e complementados com informações do banco de dados do Sistema de Gerenciamento e Administração Acadêmica - SIGAA (2018) podemos dizer que esta universidade abriga uma comunidade universitária formada por mais de 80.000 pessoas, com a seguinte distribuição: 2.693 professores, incluindo docentes efetivos, temporários, visitantes, e docentes efetivos da educação básica e profissional; 2.375 técnico-administrativos; 5.597 alunos matriculados nos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, sendo 2.271 em curso de Doutorado e 3.326 em curso de Mestrado; 68.991 alunos matriculados nos cursos de Graduação, estando 67.208 (97,4%) em cursos na modalidade presencial e 1.783 (2,6%) na modalidade EaD; e mais 1.372 alunos matriculados na educação básica (Escola de Aplicação da UFPA) e 5.651 alunos matriculados na educação profissional e tecnológica e estima-se que mais de 5.000 alunos estejam matriculados em cursos técnicos e tecnológicos oferecidos pelas unidades acadêmicas desta universidade e outros 5.000 fazem curso de pós-graduação *lato sensu*. Para cumprir seu papel social na oferta de ensino superior, a UFPA oferece 535 cursos de Graduação, 68 cursos de Mestrado, 37 cursos de Doutorado, além de 45 cursos de Especialização (SIGAA, 2018).

3.3.1 A política de interiorização do ensino superior pela UFPA e a EaD: pontuações históricas

A UFPA desde o final dos anos 1980 vem desenvolvendo uma política de interiorização da educação superior no Estado do Pará. Inicialmente, por meio da implantação de *campi* pelo interior do Estado e de cursos na modalidade presencial, nos períodos intervalares, nas quais as aulas acontecem somente no período das férias escolares (julho a agosto e janeiro a fevereiro).

De acordo com Leite et al (2010), caracterizou-se como um grande desafio interiorizar o ensino superior pelo interior do Estado, em especial, por este se apresentar como sendo o segundo maior estado do Brasil em área, por está situado em uma região (região amazônica) que apresenta dificuldade de acesso entre as localidades e por possuir uma grande diversidade geográfica e cultural.

Além disso, o estado do Pará apresenta distâncias “continentais”, possuindo em algumas regiões os rios como única forma de acesso a alguns municípios, e uma grande carência de infraestrutura de comunicação, transportes e de mão-de-obra qualificada em quase todos os setores.

Essas características particulares da região, nos discursos de seus idealizadores, faziam com que a Educação a Distância se apresentasse como uma alternativa viável para que a universidade pública pudesse aumentar sua abrangência, expandindo as possibilidades de formação de profissionais qualificados em diversos setores (FREITAS, 2009).

As particularidades geográficas regionais eram barreiras que precisavam ser superadas, de forma que a educação superior chegasse a todos indiscriminadamente, conforme prevê a legislação. Porém, cabe-nos destacar que as carências infraestruturais dos municípios pólos eram e continuam sendo as que mais afetam o desenvolvimento da educação na modalidade a distância, como por exemplo, a baixa qualidade da internet, quando esta é disponível nos municípios.

Estudos de Barbosa (2009) mostrava que no ano de 2008, 70% da população no Norte do país nunca havia usado internet, apenas 15% possuíam computador e somente 7% tinham acesso à internet em domicílio. Em uma análise mais recente, podemos perceber que, apesar dos avanços na área da tecnologia, a realidade nessa região do país pouco mudou. Dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD/2015)

demonstram que as regiões norte e nordeste continuam apresentando as menores proporções de domicílios com microcomputador (26,7% e 30,3%, respectivamente) e com microcomputador com acesso à Internet (19,6% e 25,8%, respectivamente).

Tais números mostram um pouco sobre a realidade da região e sobre os desafios que se apresentam para desenvolver essa modalidade educacional na região. Mesmo partindo de uma perspectiva otimista de que houve um aumento do número de pessoas que dispõem de acesso a internet não podemos deixar de considerar que esses desafios influenciam diretamente no desenvolvimento de ensino com qualidade, pois, embora a internet não seja o único fator determinante para o desenvolvimento da EaD, tornou-se essencial nos dias de hoje.

Considerando esses desafios infraestruturais que, ainda precisam ser superados, os quais acreditamos afetar sobremaneira o fazer educacional, acreditamos que a EaD não se apresenta como a solução para a expansão da formação com qualidade, mas para ofertar oportunidade educacional com baixa qualidade e com menos custos.

A história da EaD na UFPA, remonta ao início dos anos 90, que, não por mera coincidência, se dá em um momento de reformas do aparelho do Estado, onde serviços como saúde, educação e pesquisas científicas passam a ser considerados como serviços não-exclusivos do Estado, podendo ser oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não estatal. Este período também representa o início do processo de consolidação das políticas neoliberais no campo econômico e, conseqüentemente, educacional.

Nesse cenário de reformas, as políticas formuladas pelas autoridades governamentais para a educação superior apontavam para a necessidade de uma gestão mais racional das universidades públicas, com ênfase na eficiência e na flexibilidade.

Dourado, Catani e Oliveira (2004) destacam que a reforma da educação superior no Brasil, que se deu nos anos 90, sinaliza mudanças estruturais na lógica de expansão e de controle do sistema, na articulação das instituições de ensino com as demandas e exigências do mercado e do capital produtivo, bem como alteraram a identidade e as finalidades das IES.

A reforma da educação superior nos dois mandatos de FHC (1995-2002) teve por base uma política de diversificação e diferenciação, que associou três princípios fundamentais: flexibilidade, competitividade e avaliação, objetivando uma expansão acelerada do sistema. [...]. Essa políticas implementadas produziram ajustamento do sistema ao crescimento da demanda por educação superior e, também, deram início a uma lógica de atendimento às exigências e sinais de mercado, sobretudo no que tange aos novos perfis profissionais, desenvolvimento de habilidades e competências mais próximas das alterações no mercado de trabalho, o que desencadeou amplo processo de mercantilização da educação

superior e, conseqüentemente, maior subordinação da gestão e da produção do trabalho acadêmico aos parâmetros do capital produtivo. (DOURADO, CATANI e OLIVEIRA, 2004, p. 2)

Outro ponto que merece destaque nesse momento de reformas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394/96, a qual corrobora com a proposta contida na reforma do Estado, quando afirma em seu artigo 45 que “A educação superior será ministrada por instituições de ensino superior públicas ou privadas com vários graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, MEC, LDBEN, 1996).

Do mesmo modo, o artigo 80 determina que “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Assim, acreditamos que a atual LDBEN abriu os caminhos para o desenvolvimento e expansão dessa modalidade de ensino no país.

De acordo com Medeiros (2008) ao incluir as universidades como serviços não exclusivos do Estado, os governos estimulam as universidades a buscarem alternativas de sustentabilidade econômica, abrindo-se os caminhos para a privatização. A autora ainda observa que dois pontos unificam as mais diversas análises críticas de estudos realizados sobre essa modalidade de ensino: 1. A reforma do Estado brasileiro dos anos 1990, como estratégia de ajuste para enfrentar a crise do capital e 2. A criação de novos paradigmas para a educação brasileira, sobretudo, a educação superior, com destaque para os cursos de formação de professores.

No mesmo sentido, Silva Jr. (2003, p. 81), destaca que:

A reforma educacional brasileira da segunda metade dos anos 1990, é ela mesma, na sua particularidade, parte das mudanças de um largo movimento de reformas institucionais em razão do atual estágio de universalização do capitalismo [...]” (SILVA Jr., 2003, p.81) .

Foi neste cenário de crises econômicas, de reformas do aparelho do Estado e de consolidação das políticas neoliberais impostas especialmente pelos organismos internacionais, que a UFPA inicia, em 1992, os primeiros debates a respeito da utilização da modalidade EaD como “ [...] forma de ampliar o acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade nesta Universidade.” (ELIASQUEVICI e FONSECA, 2009, p. 30).

Foi somente em 1995, que o projeto denominado “Projeto de Implantação da Educação Aberta e a Distância na UFPA”²¹, foi submetido à apreciação pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP). O processo de tramitação alongou-se, sendo aprovado somente em 1998, pela Resolução n° 2526/98, e ficando sob a responsabilidade da Associação de Relações Internacionais e Nacionais (ARNI).

No ano de 1999, reconhecendo o potencial estratégico da Educação a Distância para a Universidade, foi aprovado, por meio da Resolução n° 2.694 de 5/11/99, o Programa de Educação a Distância na UFPA, ficando inicialmente subordinado à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG). Esse programa passou por vários processos de transição até se desvincular da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG). Primeiro, o programa transformou-se em um Departamento para o ensino a distância. Em seguida, foi vinculado diretamente à Reitoria como Secretaria Especial de EaD. Com a elaboração e aprovação do Estatuto e Regimento Geral da UFPA, aprovados no ano de 2006²², a Educação a Distância se configura na Universidade como uma Assessoria de Educação a Distância (AEDI), com estrutura administrativa, específica. (ELIASQUEVICI e FONSECA, 2009, p. 31-33).

A função da AEDI era coordenar e dar o suporte necessário aos projetos em execução e negociar novos projetos, com a co-participação das unidades acadêmicas executoras e das pró-reitorias. Foi neste momento que a política de Educação a Distância passou a ser fomentada com mais efetividade no âmbito da universidade.

Segundo Eliasquevici e Fonseca (2009),

A estruturação do Ensino à Distância na UFPA deu-se de acordo com o Plano de Desenvolvimento da PROEG, que dentre as estratégias para expandir a oferta de vagas e possibilitar a democratização do acesso e a permanência com sucesso nos cursos ofertados pela UFPA. Tal ação faria parte da reestruturação do novo modelo de ensino pretendido pela UFPA que estaria mais condizente com as mudanças da realidade mundial e regional, em que os saberes se inter-relacionavam e se complementavam através da utilização de modernas tecnologias de ensino. (ELIASQUEVICI e FONSECA, 2009, p.33)

Ainda segundo aquelas autoras, a UFPA foi uma das primeiras universidades no Brasil a se credenciar junto ao Ministério da Educação para oferta de cursos de graduação nessa modalidade. Isso ocorreu por meio do Parecer CES/CNE n° 670/98, que credencia a

²¹ A proposta fora elaborada pelas Professoras Maria Cândida Mendes Forte, Selma Dias Leite e Ilda Estela Amaral de Oliveira e tinha como princípios a igualdade de oportunidade e experiências de novas metodologias. (ELIASQUEVICI e FONSECA, 2009)

²² O Estatuto da UFPA foi aprovado por meio da Resolução n.º 614 de 28 de junho de 2006; o Regimento Geral foi aprovado por meio da Resolução n.º 616, de 14 de dezembro de 2006.

instituição a ofertar o curso de Matemática na modalidade EaD, nos termos do artigo 80, da Lei 9394, de 20/12/96.

Com base na citação das autoras, podemos perceber que o ideal do processo de expansão da educação superior na modalidade EaD proposto pela UFPA segue as orientações dos organismos internacionais e de grupos neoliberais reformistas, no que se refere ao quesito “modernização” por meio das TICs e contenção de custos na educação, ou seja, depreende-se que a qualidade da formação de docentes e pesquisadores não era a prioridade para o Poder Público e isso fora acatado pela gestão superior na UFPA à época.

Em 2004 a UFPA, por meio do Edital n.º 001/2004 – SEED/MEC, participa da primeira chamada pública para credenciamento de cursos na modalidade EaD para as Instituições Públicas de Ensino Superior conveniados à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Por meio deste edital, através do consórcio *CampusNet* Amazônia, que contava também com a Universidade do Estado do Pará - UEPA e Universidade Federal do Amapá – UFAP, foi aprovada a realização de dois cursos: Matemática, com 625 vagas e Química, com 600 vagas, a serem iniciados no ano de 2007.

A justificativa para implantação de ambos os cursos tinha algo em comum: a grande demanda para formação de professores nas áreas de ciências exatas e naturais (LEITE et al, 2010). O curso de matemática se justificava ainda, por ter uma linguagem mais universal dentre as disciplinas; já o curso de Química estava com projeto aprovado e com financiamento liberado pelo MEC-SEED desde o ano de 2005, Edital I, do programa Pró-Licenciatura I, porém havia necessidade de se aprovar o Projeto Político Pedagógico do curso para poder implantá-lo. (LEITE et al, 2010)

Dando prosseguimento às ideias de expansão da educação superior por meio da EaD e com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação- TIC's, no ano de 2017 a Assessoria de Educação a Distância – AEDI, com a missão voltada para o gerenciamento das ações decorrentes das políticas de EaD na UFPA e com a finalidade de proporcionar maior acesso ao ensino superior, passa por um novo processo de reformulação e se constitui em um Núcleo.

O Núcleo de Inovação em Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE/UFPA), que nasceu da transformação da Assessoria de Educação a Distância – AEDI, aprovada pelo Conselho Universitário (CONSUN) da UFPA, por meio da Resolução n.º 760, de 20 de outubro de 2017, assumiu a organização e gestão dessa modalidade de ensino e apresenta a seguinte estrutura organizacional: Colegiado

Deliberativo; Direção; Secretaria executiva; Subunidades acadêmicas e Coordenadorias: de Educação a Distância, de Pesquisa Aplicada e Extensão; de Inovação em Tecnologias de Ensino; de Ações Estratégicas e Captação; e Administrativa. (UFPA, 2017, Resolução n.º 760/2017).

De acordo com levantamento realizado junto a Secretaria Executiva do Núcleo de Educação a Distância da UFPA, atualmente há 29 pólos ativos de apoio presencial nos municípios do Estado e ofertam seis cursos de graduação na modalidade à distância, sendo um sob a forma de bacharelado e cinco sob a forma de licenciatura: Curso de bacharelado em Gestão Pública, curso de Licenciatura em Letras, Licenciatura em Biologia, licenciatura em Matemática, licenciatura em Física e Licenciatura em Química. O núcleo ainda oferta dois cursos de pós-graduação *lato sensu*: curso de especialização em gestão em Saúde e curso de especialização em Gestão Pública e um curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado: Cursos de Mestrado em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES). Ressalta-se que embora este curso seja ofertado pelo NITAE, ele se dá na forma presencial.

Apesar da EaD, como modalidade de oferta de cursos superiores está em desenvolvimento na UFPA, ainda observamos que o quantitativo de cursos nessa modalidade é pequeno quando comparado com o número de cursos na modalidade presencial da mesma instituição, pois, enquanto a modalidade dispõe apenas de 06 cursos em atividade, a modalidade presencial registra 88 cursos distintos. Isto é, somente 6,8% dos cursos da UFPA são ofertados via EaD. Diferença também significativa registramos quando comparamos os números de matrículas ativas na instituição. Enquanto os cursos de graduação na modalidade presencial registram 67.208 alunos, a modalidade em tela registra apenas 1.783 alunos matriculados, ou seja, somente 2.6% dos alunos com matrículas ativas fazem seus cursos através da EaD, na UFPA.

Observamos ainda que as taxas no âmbito da UFPA estão também abaixo da média do país. Pois, segundo os dados do Censo da Educação Superior- INEP 2017, a taxa da oferta de cursos EaD, corresponde a 13% do total de cursos oferecidos no país; e a taxa de matrículas corresponde a 21%, aproximadamente, quando comparada com o total geral de matrículas do país (somadas as IES públicas e privadas). Quando comparada com as matrículas somente em IES públicas, verifica-se uma queda na diferença, entretanto continua abaixo da média nacional, que em 2017 representou 9% do total de matrículas

EaD em instituições públicas do país [matriculas EaD IES públicas: 165.572; matriculas geral IES públicas: 1.756.982].

Esses dados mostram que, apesar dos esforços envidados para o desenvolvimento dessa modalidade na instituição, ainda há muita resistência a essa política educacional, uma vez que esta não se apresenta como alternativa capaz de promover a democratização do ensino superior nesta região.

Os dados revelam que a UFPA continua apresentando como identidade os cursos na modalidade presencial e, portanto, aderir radicalmente a essa modalidade de ensino, como alternativa para expansão do ensino superior na região, não vemos que se configure como a melhor opção, pois, além da necessidade de fortalecimento da estrutura organizacional que o desenvolvimento dessa modalidade implica (MOORE e KEARSLEY, 2008), há de se pensar na organização pedagógica e política da prática educativa.

Corroboramos que é dever institucional pensar na qualidade da formação ofertada, para além da concepção de qualidade total, de cunho empresarial e neoliberal. Portanto, deve-se pensar em uma educação pautada na qualidade social, em que as instituições de ensino superior devem reconhecer e praticar o princípio indissociável de um projeto histórico para a humanidade como um todo e que não há desenvolvimento institucional sem desenvolvimento humano. As instituições devem trazer em seus projetos a perspectiva transformadora e entender que suas funções educacionais são indissociáveis de suas funções científicas, culturais e sociais (MACHADO, 2006).

3.3.2 Conhecendo os números da EaD, na UFPA

A UFPA iniciou no final dos anos 1990, os primeiros debates sobre a oferta de cursos de graduação a distancia. Mas, observa-se que é na primeira metade da década de 2000, mas precisamente a partir da implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que se ampliam as ofertas de forma mais acentuada.

Nas tabelas apresentadas a seguir, demonstramos os números da EaD no âmbito da Universidade Federal do Pará, coletados a partir do ano de 2007 até o ano de 2017. Esses números mostram a tendência de crescimento quantitativo que esta modalidade vem assumindo, com destaque para os cursos que visam a formação de professores para a educação básica.

Tabela 05
Quadro geral de vagas ofertadas nos cursos superiores EaD
UFPA de 2007 a 2017

CURSOS	Vagas ofertadas	
	Nº vagas	%
Bacharelado em Administração Pública	680	20,50
Licenciatura em Ciências Biológicas	360	10,90
Licenciatura em Física	160	4,80
Licenciatura em Letras Língua Portuguesa	520	15,60
Licenciatura em Matemática	980	29,50
Licenciatura em Química	620	18,70
Total	3.320	100%

Fonte: Sigaa (2018)

A exemplo, do que já ocorre em âmbito nacional, percebemos que na UFPA também há predominância na oferta de cursos de licenciaturas. Esses cursos tem ampla predominância sobre a forma de bacharelado ou tecnológico, correspondem a, aproximadamente, 80% do total de cursos oferecidos na modalidade.

Isso mostra que esta universidade, apresenta um cenário local semelhante ao cenário do país, com forte tendência a cursos de licenciatura que visam a formação de professores. Desse modo, percebe-se que a UFPA também se utiliza da EaD como forma de atenuar o déficit de professores da educação básica sem a devida formação superior, assim, acompanha as diretrizes e políticas amplamente difundidas pelo Estado para elevar a taxa de professores formados em nível superior, preconizada nos instrumentos governamentais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024).

Isso nos possibilita refletir sobre as condições de oferta desses cursos, uma vez que, o estado do Pará, com dimensões grandiosas em termos geográficos e, diversidade no seu aspecto cultural, nem sempre dispõe de infraestrutura apropriada para a oferta dos cursos, como exemplo da deficitária infraestrutura podemos citar a baixa cobertura de acesso à *internet*, principalmente, pelas cidades do interior do Estado. Conforme observou-se nos dados da PNAD/2015, a região norte é uma das regiões do país que apresenta os menores

índices de domicílios que dispõe de computador (26,7% dos domicílios) e de domicílios com acesso à *Internet*, somente 19,6%.

No que se refere ao curso de Licenciatura em Matemática, observamos que foi o curso com maior oferta de vagas entre os demais na modalidade EaD. Ofertou, aproximadamente, 30% do total dessas vagas, na UFPA;

Abaixo demonstramos a série histórica da oferta de vagas por curso, no período de 2007 a 2017.

Tabela 06
Série histórica da oferta de vagas em cursos superiores EaD
UFPA de 2007 a 2017

CURSOS	2007	2008	2009	2011	2013	2017	SUB TOTAL
ADM. PÚBLICA			100	200	200	180	680
CIENCIAS BIOLOGICAS	140	40			80	100	360
FISICA					40	120	160
LETRAS LINGUA PORTUGUESA		100	60	140	100	120	520
MATEMÁTICA	40	160	300	200	120	160	980
QUIMICA	260	140			60	160	620
TOTAL	440	440	460	540	600	840	3320

Fonte: Sigaa (2018)

A série histórica dos cursos de graduação na modalidade EaD da UFPA evidencia a tendência de expansão na oferta de vagas nos cursos na modalidade à distância. Embora, o período em análise apresente 05 anos sem a oferta de turmas (anos 2010, 2012, 2014, 2015 e 2016), até o ano de 2017 registra-se um crescimento de mais de 90% em relação ao primeiro ano da série analisada.

Analisando a tabela 06 podemos verificar que a oferta de vagas em cursos superior na modalidade em tela apresenta uma tendência de crescimento que está em consonância com o que vem ocorrendo no cenário nacional. Assim, pode-se dizer que a UFPA acompanha as orientações do Governo quanto às políticas de implantação de cursos e programas de ensino que se utilizam dos recursos da tecnologia da informação e comunicação. E este, por sua vez, segue as orientações impostas pelos organismos internacionais. Porém, quando comparamos esse quantitativo de cursos e matrículas da

EaD com os da modalidade presencial (88 cursos e 67.208 alunos matriculados), verifica-se que a expansão da educação nessa modalidade ainda é muito tímida, o que não nos permite considerá-la como um processo em expansão ou tão pouco como democratizante do ensino superior na região.

Tabela 07
Quantitativo de alunos com matrículas ativas em curso de graduação
EaD – UFPA

CURSOS	N.º DE ALUNOS
Bacharelado em Administração Pública	419
Licenciatura em Ciências Biológicas	112
Licenciatura em Física	233
Licenciatura em Letras Língua Portuguesa	329
Licenciatura em Matemática	420
Licenciatura em Química	270
Total	1.783

Fonte: Sigaa (2018)

Analisando a situação dos alunos com matrículas ativas em cursos de graduação EaD (tabela 07), verificamos que o percentual do número de alunos nessa modalidade corresponde somente a 2,6% do total de alunos de graduação no âmbito geral da UFPA, muito abaixo da média nacional registrada no ano de 2017, que é superior a 21%.

Desse modo, podemos considerar que a EaD na UFPA, embora apresente-se como um processo em expansão, é ofertada de forma “tímida” em relação ao ensino de graduação no universo total da UFPA.

Tabela 08
Número total de alunos que concluíram curso de graduação EaD-UFPA
Por curso até o ano 2017

CURSOS	N.º DE ALUNOS
Bacharelado em Administração	162
Bacharelado em Administração Pública	346
Licenciatura em Ciências Biológicas	270
Licenciatura em Física	31
Licenciatura em Letras Língua Portuguesa	252
Licenciatura em Matemática	826
Licenciatura em Química	208
Total	2095

Fonte: Sigaa (2018)

A tabela 08 mostra quantitativamente a real contribuição da UFPA para a região, no que se refere à qualificação profissional em curso de graduação superior da modalidade EaD. De acordo com os dados apresentados na tabela acima, podemos perceber que do total de egressos dos cursos, mais de 75 % se formaram em cursos de formação de professores (licenciaturas), confirmando-se um dos objetivos propostos pelos governos para a aplicabilidade desta modalidade de educação nas Instituições Públicas de Ensino Superior.

Essa observação não nos permite considerar que estes cursos estão contribuindo efetivamente com o desenvolvimento social dos sujeitos e que esse processo de expansão possa ser caracterizado como um processo de democratização da educação superior. Principalmente, quando nos propomos a fazer uma análise que leve em consideração a qualidade social da educação ou, conforme enfatiza Belloni (2003), que seja comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social e que tenha por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia.

3.3.3 O curso de Matemática à distância na UFPA: contexto histórico e desenvolvimento

De acordo Travassos (2008), a construção do curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância da UFPA se deu paulatinamente, a partir de 1998²³. Ainda segundo a autora, após um período de espera por financiamento do Ministério da Educação, que não aconteceu, procurou-se alternativas e firmou-se convênio de apoio financeiro com prefeituras e o Estado para a implantação do curso na Capital e no Interior.

Segundo Leite et al (2010), a partir de depoimentos colhidos junto aos coordenadores do curso à época, essa escolha deu-se por duas razões: primeiro, devido a grande demanda para formação de professores nas áreas de ciências exatas e naturais; segundo, pela suposta facilidade de utilização do material, pois o campo da Matemática teria a linguagem mais universal dentre as disciplinas. Essa segunda razão não se confirmou e constituiu-se em um problema, pois, diferente do que se imaginava,

A Matemática demonstrou não ser apenas uma questão de números e lógica, mas, sim, o que é na verdade, um campo de produção de conhecimento científico, produzido por indivíduos, num determinado contexto social e histórico, portanto, com características específicas. Não era apenas uma questão de simples tradução, mas de interpretação e compreensão da própria dinâmica de construção e apropriação de conhecimentos. Era necessário entender todas as dimensões da graduação em Matemática na UFPA, que estava orientada para a formação de educadores voltados para realidades diferenciadas, enquanto que o material da *Open University*, ainda que de indiscutível qualidade, focava a formação de bacharéis, não estava adequado para a formação de professores e seu contexto de produção era completamente distante das especificidades locais (VELOSO et al, 2009, apud Leite, 2010).

Leite et al (2010), ainda destaca que além do problema com a tradução do material da *Open University*, a implantação da graduação apresentava problemas de ordem financeira para sustentar a estrutura e para pagar os *royalties* do material didático. Pois, devido o atraso para a liberação de financiamento por parte do MEC e a desvalorização do Real no final da década de 1990, o pagamento de *royalties* tornou-se um sério problema.

De acordo com Travassos (2008), no mesmo período em que se pensava dá início ao curso na UFPA, o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) iniciava seu curso de Licenciatura em Matemática e foi feita uma parceria entre UFPA e Cederj, que possibilitou o uso comum do material didático produzido nas

²³ A elaboração do projeto proposto foi feito pelos professores José Miguel Martins Veloso e Marcos Monteiro Diniz, do Departamento de Matemática desta instituição (TRAVASSOS, 2008).

instituições parceiras. Assim, o material didático do curso foi cedido, sem ônus, pelo CEDERJ e sua impressão era feita em Belém, por meio de licitação realizada pela FADESP (Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa), administradora dos convênios firmados entre UFPA, SEDUC e Prefeituras.

As primeiras turmas do curso foram formadas através de convênios entre UFPA, Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e Prefeituras no ano de 2004, cujos pólos eram: Belém, Breves, Curuá, Juruti, Limoeiro do Ajurú, Mocajuba, Santa Izabel e Tomé-Açu. Essas turmas oriundas do convênio tiveram como característica principal o fato da maioria dos alunos já ser professor da rede pública de ensino, ou seja, professor em formação. Evidenciando, assim, que o processo de expansão de cursos nessa modalidade se dá com objetivos de atender às demandas do Estado e para a formação em serviço.

3.3.3.1 O modelo de EAD implantado no curso de Licenciatura em Matemática

Segundo Leite et al (2010) o interesse pela implantação de cursos na modalidade a distância na UFPA surgiu após a visita do então reitor da UFPA, prof. Cristóvão Diniz, à Universidade *Open University*, que já desenvolvia diversos cursos a distância, dentre eles, o curso de Matemática. Assim:

A ideia de se copiar o modelo daquela universidade deu-se ao fato de que a experiência deles era em certa extensão parecida no sentido que eles alcançaram pessoas nos lugares mais remotos do Reino Unido [...] através de um sistema de educação a distância que na época não tinha nem de perto o repertório tecnológico que temos hoje. (DINIZ et al, Série de Depoimentos, 2009).

Atendendo ao pedido daquele reitor, foi elaborado um projeto piloto intitulado “*Programa Ensino da Matemática à Distância*”, concebido no método desenvolvido pela *Open University*, da Inglaterra. Este projeto foi encaminhado ao MEC e posteriormente aprovado pela Câmara de Educação Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer n.º 670/98-CES/CNE, aprovado em 01 de outubro de 1998. Esse programa fundamentava-se na análise que a UFPA tinha de democratizar o acesso ao ensino superior público.

Dada a natureza dos cursos na modalidade EaD, que necessitam fundamentalmente dos recursos das tecnologias da informação e comunicação (TIC), convém destacar que a época haviam muitos desafios a serem superados. Segundo Barbosa (2009), na “Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil 2008”, 70% da

população no Norte do país nunca usou *internet*, apenas 15% possuíam computador e 7% possuíam acesso a *internet* em domicílio.

Nota-se que esses números datam do ano de 2008 e nos permitem ressaltar a dificuldade em torno da utilização dos sistemas *on-line* por programa de Educação a Distância da UFPA, uma vez que esse fator poderia comprometer o aprendizado dos alunos.

Percebe-se que este cenário se apresentava pouco favorável ao desenvolvimento de um modelo de ensino pautado na qualidade, todavia, as instituições públicas de ensino superior precisavam acompanhar as políticas educacionais em desenvolvimento no país, principalmente aquelas baseadas nos discursos populistas, amplamente difundidos pelos organismos internacionais e aceito pelo Estado, de que era necessário facilitar o acesso e democratizar o ensino superior público. Deste modo, como as condições infra-estruturais não se apresentavam de forma favorável, acreditamos que o desenvolvimento da EaD na UFPA representa mais os interesses do sistema neoliberal, do que uma real possibilidade de democratização do ensino superior na região.

Ante a realidade apresentada, observamos que foi exatamente em contexto pouco favorável que o projeto de implantação do curso de licenciatura em Matemática à distância foi organizado e estruturado pelo Departamento de Matemática, do Instituto de Ciências Exatas e vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A partir do ano 2006, com a aprovação do novo Estatuto da UFPA (Resolução n.º 614 de 28 de junho de 2006), que extinguiu os departamentos e colegiados, a estrutura do curso sofre alteração e agrega-se a Faculdade de Matemática, de modo que hoje oferece as duas modalidades de ensino (presencial e a distância).

A estrutura curricular dos primeiros cursos de Matemática EaD foi designada pela Resolução n.º 3.369 de 20 dezembro de 2005, que homologou o parecer n.º 125/05-CEG, que altera a Resolução 3.073/03-CONSEPE e definiu o novo Currículo do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância.

3.3.3.2 Organização administrativa e didático pedagógica

O curso de licenciatura em Matemática a distância, segundo dados colhidos em documentos do NITAE, está organizado e estruturado academicamente pela Faculdade de Matemática, do Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN), sediada no Campus Guamá

e está vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Atualmente, dispõe de turmas ativas e em funcionamento nos pólos de Altamira (30 alunos), Breves (47 alunos), Moju (40 alunos) e Tucumã (40), que totalizam 167 alunos.

De acordo com dados da secretaria da Faculdade de licenciatura em Matemática, o curso é constituído por 21 docentes, sendo 20 com titulação de doutor e 01 com título de mestre; além dos docentes, o curso conta com 10 tutores/monitores, sendo 08 presenciais (locais) e 02 à distância. Destes, um tem o título de mestre, três especialistas e seis possuem somente a graduação.

Observa-se que o corpo docente do curso possui um elevado nível de formação, com Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD)²⁴ no nível 4,9. Nesta perspectiva, acredita-se que profissionais mais capacitados, tendem a produzir melhores resultados. Logo, cursos com corpo docente mais qualificado, tendem a obter melhores desempenhos, conseqüentemente, melhores oportunidades a seus acadêmicos, portanto, presume-se também qualidade no processo educativo. O mesmo já não se pode dizer em relação aos tutores ou professor-tutor, em que a maioria tem apenas a formação em nível de graduação.

O Projeto Político Pedagógico (PPC/2005) do curso estabelece que a UFPA equacionará seu sistema de tutoria provendo entre a sede e os pólos no interior, uma infraestrutura de atendimento ao aluno que consistirá de duas modalidades de tutoria: Tutoria local e Tutoria a distância.

A primeira será realizada presencialmente nos pólos, onde os alunos contarão com um sistema de apoio durante o encontro presencial semanal de uma hora e meia para cada disciplina; na segunda, cada aluno será acompanhado a distância, em cada disciplina, por docentes de reconhecida competência e que compõem o quadro acadêmico da UFPA.

Desse modo, vimos que o PPC enquadra os docentes do curso na categoria de tutores. Além disso, os organiza em três categorias: Categoria 1 - professores do quadro acadêmico da UFPA, que terão a função de coordenação dos tutores das Categorias 2 e 3;

²⁴É um indicador de desempenho adotado em instituições de ensino superior, principalmente aquelas que mantêm uma produção científica – como, por exemplo, as IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), que relaciona a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação com o volume de pesquisas desenvolvidas. O IQCD é muito utilizado nos estudos de avaliação do ensino superior. Seu valor varia de 1 (todos os professores possuem apenas graduação) até 5, situação em que todos os docentes são doutores. O indicador é calculado por meio da expressão matemática: $IQCD = \frac{5D+3M+2E+G}{D+M+E+G}$ (onde: D é o número de professores com doutorado, M é o número de professores com mestrado, E é o número de professores com especialização e G é o número de professores com graduação). (Fonte: *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrasil*)

Categoria 2 - os chamados tutores a distância, que responderão às dúvidas relacionadas ao conteúdo das disciplinas tanto dos tutores locais quanto dos alunos, a partir da sala de tutoria sediada na universidade; Categoria 3 - professores selecionados pelo colegiado da licenciatura em matemática à distância, para atuarem nos pólos, com a função de acompanhar os alunos presencialmente (UFPA, PPC do Curso de Matemática EaD, 2005).

Embora o curso disponha de um corpo docente com alto índice de qualificação, a estes compete somente a função de coordenar os tutores que acompanharão presencialmente ou a distância os alunos do curso. Este fato, a nosso ver, corrobora para o enfraquecimento da qualidade da formação, uma vez que os tutores são apenas executores de ações planejadas por outros professores. Havendo assim, um distanciamento entre os que planejam e os que executam as atividades no curso.

Ainda, conforme consta em seu Projeto Pedagógico, o curso de Licenciatura em Matemática a distância destina-se a “Formar professores da rede pública de ensino, com o ensino médio completo, que não possuem licenciatura plena que atuam no ensino fundamental e médio (chamados professores leigos)” (UFPA, PPC do Curso de Matemática à Distância, 2005). Vimos que o seu principal desafio é formar professores de Matemática que já estejam em exercício e que possam absolver ao longo do curso as competências necessárias para sua atuação profissional.

De acordo com informações extraídas do PPC, pode-se observar que a proposta do curso pauta-se em uma formação alicerçada na pedagogia libertadora²⁵, pois visa formar educadores na área de matemática dotados de uma consciência crítica e espírito científico, que sejam capazes de elaborar e reconstruir o conhecimento de forma a intervir na realidade tornando-se sujeitos de propostas próprias e aptos a participarem e contribuir para o avanço democrático da sociedade brasileira. (UFPA, PPC do Curso de Matemática EaD, 2005)

O projeto pedagógico em foco qualifica o curso como uma necessidade social e sua oferta visa atender a população carente da região que não tem acesso a cursos presenciais por diversos motivos, porém somente é ofertado em locais com potencialidades de acolhê-lo. Destaca-se aqui a contradição existente entre os termos “carentes” e “potencialidades”

²⁵A educação libertadora - ao contrário da educação denominada "bancária", que visa apenas depositar informações sobre o aluno, e da educação renovada, que pretende uma libertação psicológica individual - questiona de forma crítica e concreta a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando transformá-la, daí ser uma educação crítica. (LIBÂNEO, 1992)

que os propositores do curso almejam encontrar nas regiões onde o curso poderá se desenvolver.

Entendemos, assim, que a região precisa apresentar baixos índices educacionais e relativa demanda de formação profissional na área da matemática, mas, sobretudo, é necessário que o ente público parceiro disponha de recursos financeiros que consiga atender as próprias necessidades do curso, pois as responsabilidades da instituição promotora se dão de forma geral na área acadêmica, deixando questões infraestruturais sob a responsabilidade dos municípios pólos, que em muitos casos não apresentam as condições mínimas para desenvolvimento das atividades acadêmicas. Fatores esses que vão comprometer sobre maneira a qualidade da formação.

Observamos a correlação entre o curso e a necessidade da região numa perspectiva de inclusão social. Compreendemos a inclusão social como essencial ao direito de exercer a cidadania plena à medida que possibilite a emancipação humana e social. Assim, enfatizamos que em termos teóricos esse entendimento aproxima-se de uma formação pautada nos princípios da qualidade social da educação.

O PPC prevê ainda que o curso de Licenciatura em Matemática deve propiciar aos alunos o desenvolvimento das habilidades que viabilizem competência técnica e científica, preparando matemáticos capazes de pensar, praticar e trabalhar a matemática valendo-se de prática e teoria. Observa-se que a visão do curso aproxima-se à práxis educativa freireana. Para Paulo Freire (2009), o ponto de partida de toda prática educativa é a situação concreta, a realidade, o meio existencial. Para tanto, convém frisar que uma práxis educativa requer elementos que assegure uma relação estrita entre teoria e prática.

Objetiva também capacitar o licenciado em matemática para o exercício da prática docente no magistério dos ensinos fundamental e médio, promovendo uma formação científico-metodológica ampla e sólida. Sobre esse ponto, convém nos questionarmos se as condições na qual os cursos se desenvolvem, bem como sua formatação à distância são capazes de propiciar uma formação com as características preconizadas pelo PPC.

No que se refere à estrutura curricular do curso verifica-se que este apresenta 3.030 horas/aulas, distribuídas ao longo de oito períodos, com a oferta de 05 disciplinas com conteúdos matemáticos presentes na Educação Básica, 15 disciplinas com conteúdos específicos de Matemática, 06 disciplinas com conteúdos de áreas afins a matemática, como Informática, Física e Estatística; 10 disciplinas com conteúdos da Ciência da

Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática; além de 04 disciplinas de Práticas de Ensino e mais 420 horas de Estágio Supervisionado.

Outro fator importante de se destacar é a omissão no PPC do curso de carga horária disponível para a política de pesquisa e extensão, funções básicas que, juntamente com o ensino, constituem o eixo fundamental das universidades brasileiras. Dada a sua importância para o desenvolvimento do ensino superior, essas atividades encontram-se fundamentadas no artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 - “[...] as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, CF, 1988); no artigo 2, da Resolução n.º 614, de 28 de junho de 2006, que aprova o novo Estatuto da Universidade Federal do Pará – “são princípios da Universidade Federal do Pará [...] a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (UFPA, 2006); assim como no artigo 4º, da Resolução 02/2015, que define:

A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (BRASIL, MEC, Resolução 02, 2015)

De acordo com Monte (2010) a ausência de projetos de pesquisa e de extensão não é algo conjuntural, mas se localiza como uma barreira estrutural, intrínseco à dinâmica e à política de implementação e desenvolvimento do curso de Matemática EaD da UFPA. Ainda segundo este autor, este quadro é visto, pelos coordenadores do curso, como particularidade da modalidade à distância. Ou seja, percebe-se que o problema reside na própria política de Educação a Distância da UFPA.

Há de se destacar que o Projeto Político Pedagógico do curso de Matemática EaD, em vigor desde 2005, prevê uma carga horária de 3.030 horas. Portanto, já não atende mais as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, conforme prevê a Resolução n.º 2, de 01 de julho de 2015, que assim estabelece “[...] os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior deverá ter no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, Resolução n.º 02, Art. 1º).

Essas informações, juntamente com os resultados da análise do currículo proposto ao curso, que tem foco na formação técnica, voltado para a sala de aula como futuro espaço profissional e que privilegia disciplinas específicas da área da matemática para a educação

básica nos levam a acreditar que os objetivos pedagógicos, que possibilitam ao aluno uma reflexão crítica e contextualizada da realidade, ainda estão distantes de serem alcançados.

Desse modo, pode-se ainda notar que o currículo não coaduna com os princípios pedagógicos propostos pelo curso, pois estes visam uma formação alicerçada nos princípios de uma pedagogia libertadora, uma formação crítica-cidadã, ampla e sólida, capaz de formar o cidadão para o exercício profissional, mas também que o prepare para compreender e interpretar a realidade que o circunda.

Observamos no PPC uma baixa carga horária disponível para as atividades curriculares de caráter pedagógico ou centradas nas ciências humanas e sociais, capazes de propiciar ao educando uma formação crítica-cidadã, onde este seja capaz de compreender, refletir e transformar o seu meio e se autotransformar.

De modo geral, convém salientar a premente necessidade de reformulação do Projeto Político Pedagógico do curso, de forma que este possa ajustar-se as novas diretrizes curriculares estabelecidas para os cursos de formação docente, de modo que garanta em seu currículo conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e educação especial. Assim, podemos esperar uma formação mais próxima de princípios humanos e sociais.

3.3.4 Panorama do Curso de Matemática EaD, na UFPA

No período de análise desta pesquisa (2007 a 2017) o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade EaD matriculou 980 alunos; desses, somente 309 concluíram o curso, 360 tiveram matrículas canceladas e 311 permanecem com matrícula ativa no sistema de administração acadêmica da UFPA (Fonte: SIGAA, 2018). Abaixo apresentamos os números absolutos de forma detalhada.

Tabela 09
Alunos do curso de Matemática EaD por situação acadêmica
UFPA, 2007-2017

Ano	N.º de alunos Matriculados	N.º Alunos que concluíram o curso.	Alunos com matrículas canceladas	Alunos ativos
2007	40	22	18	0
2008	160	63	97	0
2009	300	141	126	33
2010	0	0	0	0
2011	200	59	82	59
2012	0	0	0	0
2013	120	24	34	62
2014	0	0	0	0
2015	0	0	0	0
2016	0	0	0	0
2017	160	0	3	157
Total	980	309	360	311

Fonte: SIGAA (2017)

Os dados acima nos possibilitam fazer algumas observações: iniciamos pelo percentual de conclusão do curso, que, excetuando as matrículas que ocorreram no ano de 2017, haja vista não estarem em tempo para conclusão do curso, percebe-se que de um total de 820 alunos, 309 (38%) alunos concluíram o curso, 357 (43%) por razões diversas não concluíram o curso e tiveram suas matrículas canceladas e 154 (19%) ainda encontram-se com suas matrículas ativas no sistema.

Sobre os alunos com matrículas ativas, ressalta-se que estes ainda podem retornar e concluir o curso, porém, como a última turma data do ano de 2013, acreditamos que isso seja pouco provável, principalmente com os alunos das turmas do ano 2011 e 2013, pois já estão no limite para a perda de vínculo institucional por decurso do prazo para conclusão, conforme estabelecido pelo atual Regulamento de Graduação da UFPA e previsto no Projeto Pedagógico do Curso, que estabelece um prazo máximo de 06 anos para conclusão.

Para melhor visualizar a situação acadêmica dos alunos deste curso, apresentamos os dados abaixo:

Tabela 10
Curso de Matemática EaD, da UFPA
Demonstrativo do número de alunos concluintes e alunos não concluintes²⁶

Ano	N.º de alunos Matriculados	Alunos Graduados		Alunos Cancelados		Alunos ativos	
		n.º	%	n.º	%	n.º	%
2007	40	22	55	18	45	0	0
2008	160	63	39,38	97	60,62	0	0
2009	300	141	47	126	42	33	11
2011	200	59	29,5	82	41	59	29,5
2013	120	24	20	34	28,33	62	51,67
Total	820	309	38%	357	43%	154	19%

Fonte: SIGAA (2017)

Por meio dos dados da tabela 10 verifica-se que a taxa geral de conclusão do curso, no período em análise é de 38%, enquanto a taxa de alunos que tiveram matrícula cancelada é bem superior, pois é de 43%. Ressalta-se que ainda há, aproximadamente, 19% que está com matrícula ativa no sistema, mas, devido a fatores intrapessoais, como os apontados por Martins et al. (2013) que perpassam por não atendimento das expectativas do aluno, bem como à falta de disponibilidade para estudar, é provável que estes não concluam seus cursos e percam o vínculo institucional, o que poderá elevar ainda mais a taxa de matrículas canceladas, chegando a 62%, número bastante expressivo. Situação essa que demonstra a pouca eficiência e baixa contribuição social do curso.

Por meio dos dados, podemos inferir que o índice de evasão do curso de Matemática EaD é bastante expressivo. Esta situação se confirma também quando observamos os índices anuais, os quais demonstram que somente no ano de 2007, com 55%, o quantitativo de alunos que concluíram o curso ultrapassou a metade do número de alunos que se matricularam no curso.

Ao relacionarmos o índice de evasão encontrado na Licenciatura em Matemática EaD, da UFPA com outros estudos, como, por exemplo, a investigação de Comarella (2009), que analisou o caso da evasão nos cursos a distância oferecidos pela Universidade Federal de São Carlos (UFSC), pode-se dizer que o caso de evasão da UFPA é alarmante. Isto porque o referido estudo apresentou que, em 2007, foram oferecidas 2.370 vagas em cursos de graduação pela UAB, das quais 7% (166) não foram preenchidas. Dos 2.204 estudantes que

²⁶ Foram excluídos os anos 2010, 2012, 2014, 2015 e 2016 por não ter oferta/matrículas nesses anos. E o ano de 2017, devido os alunos não estarem em tempo para conclusão do curso.

realizaram a matrícula, 4,63% nunca acessaram a plataforma virtual, ou seja, evadiram antes do início das aulas e 24,23% iniciaram o curso e deixaram de realizar as atividades em algum momento nos primeiros quatro meses, totalizando um índice geral de evasão de 28,86%. (COMARELA, 2009, p.92)

Em outro estudo, realizado por Fávero (2006), que compara a taxa de evasão dos cursos oferecidos totalmente à distância com outros da modalidade semipresencial, apontam que os cursos totalmente à distância têm maior evasão (30%) em relação aos cursos semipresenciais (8%).

Tratando-se da evasão em cursos totalmente presenciais, Adachi (2009) analisou a taxa de evasão dos cursos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre 2000 e 2007. Os resultados encontrados apontaram um índice de 17,6% de evadidos nos cursos de Ciências Exatas, sendo o curso de Matemática um dos que apresentaram os maiores índices de abandono.

Percebemos que os estudos apontados acima, quer seja em cursos presenciais, cursos totalmente a distância ou semipresenciais, possuem taxa consideravelmente inferiores (cerca de um terço) de evasão, quando comparado com o encontrado em nossa pesquisa - a taxa de evasão encontrada na Licenciatura em Matemática da UFPA é consideravelmente maior, aproximando-se a 62%. Deste modo, surge a necessidade de se refletir criticamente acerca desses resultados e o que se propala como democratização do acesso ao ensino superior.

Como já discutido no capítulo anterior, “democratizar o ensino implica pensar novas formas de acesso, garantindo àqueles que chegam à universidade uma permanência com qualidade acadêmica e pertinência social” (ZAINKO, 2003, p. 54). Nessa mesma linha de raciocínio, Malanchen (2015) entende que para acontecer um real processo de democratização da educação com qualidade acadêmica não basta que seja ampliado o número de vagas nas instituições, mas que, além da ampliação do acesso, há de se pensar em fatores que garantam a entrada e permanência do aluno nos cursos de educação superior com qualidade.

Com base nas reflexões dos autores e pautado nos princípios que norteiam nossa visão sobre o processo de democratização da educação com qualidade social, percebemos que a educação na modalidade a distância no âmbito da UFPA não expressa um processo de democratização do ensino superior, pois os dados mostram que não há garantia de pelo menos dois dos preceitos fundamentais para que se considere um processo democratizante: a permanência do aluno no curso e a garantia de desempenho satisfatório para conclusão do curso.

De modo geral, se o propósito da política de EaD no âmbito da UFPA é para facilitar a formação daqueles que de outra forma não tem acesso ao nível superior de escolarização, vimos que os resultados demonstram situação bem contraditória, pois embora a UFPA esteja se utilizando dos recursos da modalidade de ensino a distância para promover a expansão do acesso ao ensino superior está distante, ainda, de um processo que possamos considerar como democratizante.

Os dados nos mostram a pouca efetividade do curso nesta modalidade, evidenciando que há desafios que precisam ser identificados e superados, de forma a diminuir a taxa de evasão do curso e elevar seu nível de alcance às camadas mais necessitadas. Em se tratando de democratização que envolve o acesso e permanência com sucesso, pode-se dizer que esta não é uma realidade no curso de matemática a distância da UFPA.

Esses resultados ainda nos permitem questionar os argumentos de autores que vêm a EaD como alternativa positiva para a formação inicial de professores por permitir que o aluno estude no tempo livre, pois, se assim fosse, por que essa alta taxa de evasão?

3.3.5 O curso de matemática EaD da UFPA: o olhar dos discentes segundo o Questionário do Estudante ENADE - QE

Com objetivo de atualizar e trazer novos elementos ao estudo, utilizamos como uma das fontes de informações o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), um dos eixos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

As informações a seguir traduzem os resultados obtidos da análise dos dados do questionário ENADE 2017²⁷ dos Estudantes concluintes do curso de licenciatura em Matemática na modalidade a distância da Universidade Federal do Pará-UFPA.

Os resultados do curso foram obtidos com base nas análises que consideraram o total de *69 estudantes* que responderam ao questionário, de um total de *77 concluintes inscritos*, ou seja, houve a participação de *89,61 %* dos alunos inscritos, que precisavam

²⁷O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. O ENADE é operacionalizado por meio de uma prova, do Questionário de Percepção sobre a Prova e do Questionário do Estudante-QE.

participar do ENADE 2017 para que estivessem aptos a colar grau, uma vez que a participação no ENADE é requisito obrigatório para a colação de grau.

O processo avaliativo do ENADE contempla, além das provas de desempenho no Componente de Formação Geral e no Componente de Conhecimento Específico, o Questionário do Estudante, que foi preenchido *on-line*, na página do INEP, na *Internet*. Esse questionário é de fundamental importância, pois permite o conhecimento e a análise do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes concluintes, além da percepção sobre o ambiente de ensino-aprendizagem e sobre a organização do curso, do currículo e da atividade docente.

A análise deste questionário nos fornece maior conhecimento acerca dos fatores que podem estar relacionados com a qualidade do curso ofertado. Dessa forma, configura-se como um conjunto significativo de informações que podem contribuir para a melhoria da educação superior, tanto em relação à formulação de novas políticas públicas quanto à atuação dos gestores de ensino e dos docentes.

De acordo com o MEC (INEP 2017), a finalidade da aplicação do Questionário do Estudante-QE é de compor o perfil dos participantes, integrando informações do seu contexto, as suas percepções e vivências e a de investigar a capacidade de compreensão desses estudantes frente a sua trajetória no curso e na Instituição de Educação Superior (IES), por meio de questões objetivas que exploraram a função social da profissão e os aspectos fundamentais da formação profissional.

Mesmo considerando as limitações que os instrumentos utilizados podem apresentar, enquanto mecanismo de avaliação de curso, o INEP ratifica que os dados, relativos aos resultados da prova e a opinião dos estudantes, podem ser úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas da IES e do Curso, uma vez que constituem importantes referências para o conhecimento da realidade institucional e para a permanente busca da melhoria da qualidade da graduação, aspectos que evidenciam o caráter integrativo inerente à avaliação.

Anualmente, o INEP disponibiliza as informações relativas ao Exame Nacional de Desempenho do Estudante, ENADE. Um dos documentos disponibilizados são os microdados, contendo as respostas dos participantes, de forma individualizada, tanto da prova como do Questionário do Estudante (QE), parte integrante do exame.

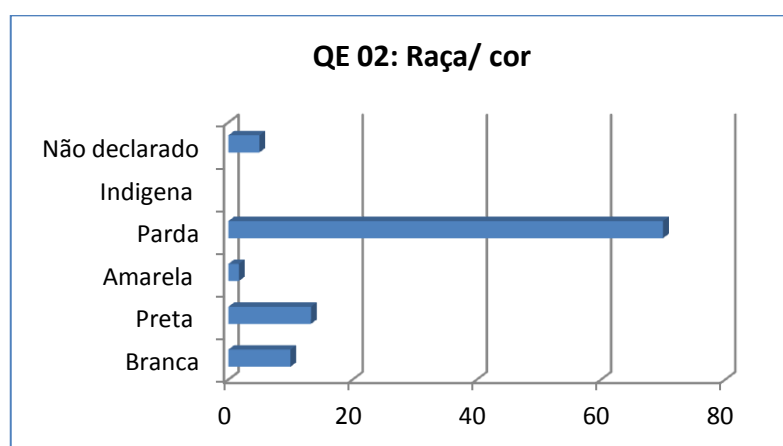
No QE, a primeira parte se refere à situação econômica-social do estudante (questões de 01 a 26); a segunda parte das questões apresentadas (questões de 27 a 68) diz

respeito ao nível de satisfação do concluinte com as condições de oferta do curso, isto é, demonstra o olhar dos alunos quanto à qualidade do curso. Este olhar se dá em três dimensões distintas: 1. Organização Didático-Pedagógica (23 questões), 2. Infraestrutura (12 questões) e 3. Oportunidades de Ampliação da Formação Acadêmica (7 questões).

A partir dos objetivos estabelecidos neste estudo e baseando-se no referencial teórico apresentado e nos caminhos metodológicos utilizados, selecionamos cinco dimensões do questionário socioeconômico mais diretamente associada à compreensão do perfil do estudante, quais sejam: a) cor do estudante, b) critério para ingresso no curso, c) a origem escolar do estudante; d) situação financeira do aluno e e) renda mensal da família do estudante.

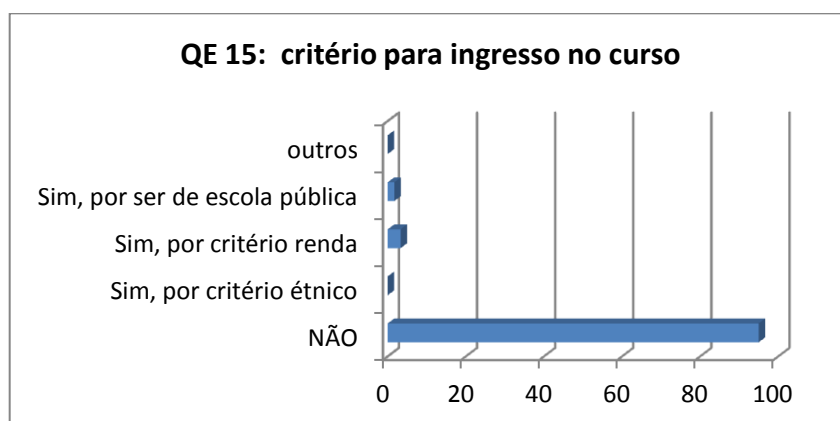
Os gráficos abaixo mostram a distribuição das respostas dos estudantes para as questões socioeconômicas que julgamos relevantes para análise do perfil dos estudantes matriculados no curso de matemática EaD na UFPA.

Gráfico 05
Distribuição em percentual (%) da Raça/cor dos estudantes



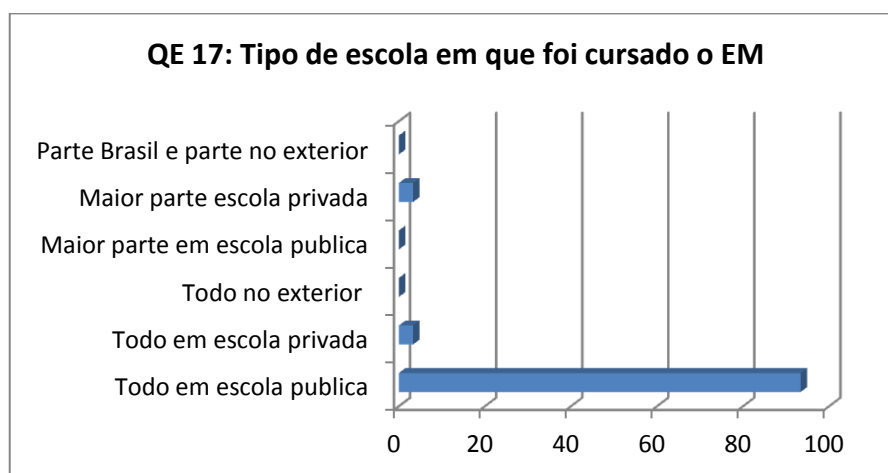
Fonte: Questionário do Estudante/INEP (2017)

Gráfico 06
Distribuição em percentual (%) do Critério para ingresso no curso



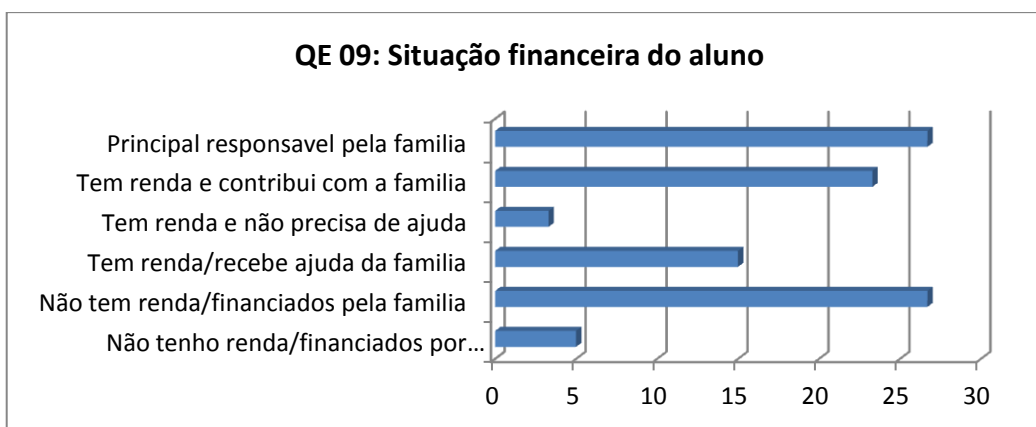
Fonte: Questionário do Estudante/INEP (2017)

Gráfico 07
Distribuição em percentual (%) do tipo de escola que o aluno cursou o Ensino Médio (EM)



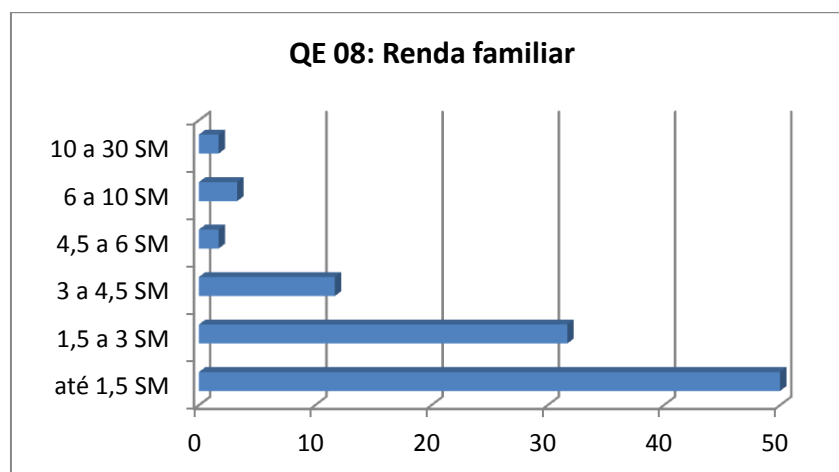
Fonte: Questionário do Estudante/INEP (2017)

Gráfico 08
Distribuição em percentual (%) da Situação financeira do aluno



Fonte: Questionário do Estudante/INEP (2017)

Gráfico 09
Distribuição em percentual (%) da Renda total familiar em salário mínimo (SM)



Fonte: Questionário do Estudante/INEP (2017)

A análise dos dados apresentados nos gráficos 05, 06, 07, 08 e 09 mostram que a maior parte dos alunos concluintes do curso de Licenciatura em Matemática da UFPA (83%) se declara da cor parda ou preta (gráfico 05); 90% não ingressaram na universidade pelo sistema de cotas, embora suas características pessoais lhes garantissem o direito (gráfico 06); 90% são oriundos de escolas públicas (gráfico 07); Em relação à situação

financeira do aluno, observa-se que mais de 65% tem alguma renda e/ou são responsáveis pelo sustento da família e 35% não tem renda e são financiados pela família (gráfico 08).

Quanto à renda total familiar, nota-se que mais de 80% possuem renda familiar menor ou igual a três salários mínimo (gráfico 09). Essas evidências demonstram o perfil dos estudantes e nos levam a acreditar que o ensino na modalidade EaD da UFPA está atendendo, de modo particular, um público pertencente a uma classe desfavorecida socialmente, isto é, atendendo a alunos que, pelas suas condições sociais, se enquadram, em geral, na classe baixa da pirâmide social. Esse cenário evidencia o aspecto focalizado e minimalista da educação na modalidade EaD, o que reforça o caráter dualista historicamente existente na educação brasileira.

Os resultados aqui encontrados em relação à renda sugerem um predomínio (65%) de alunos que dizem possuir alguma renda/ou são responsáveis pelo sustento da família, revelando que estes possuem alguma ocupação profissional, ou seja, não são apenas estudantes, fator este que, por um lado compromete a qualidade da aprendizagem, conforme os estudos de Bori e Durhan (2000), onde enfatizam que “[...] existe quase uma unanimidade por parte dos estudiosos da área em considerar que o trabalho para o estudante universitário é prejudicial em termos pedagógicos” (BORI e DURHAN, 2000, p. 35).

De outro modo, contribui para a evasão escolar, conforme menciona Bonnato e Melo (2017, p.31), em seu estudo sobre a *“Evasão no curso de Licenciatura em Matemática do IFRS Campus Caxias do Sul”*, onde destacam que o segundo maior índice de evasão ocorre entre alunos que têm carteira assinada, isto é, são pessoas que estudam e trabalham e, dessa maneira, acabam por ter pouco tempo para se dedicar aos estudos, o que leva a baixo rendimento escolar. Ou ainda, que alunos provindos de escolas públicas têm maior índice de evasão, pois enfrentam dificuldades ligadas ao conteúdo da educação básica, e isso, muitas vezes, se arrasta por toda a formação inicial.

Inferimos que o processo de desenvolvimento da EaD na UFPA aproxima-se mais a um processo de certificação em massa, pois, a massificação estaria muito mais voltada “a expansão do acesso ao bem escolar aos alunos provenientes de classes sociais mais modestas” (DUBET, 2015, p. 255)

Nos chama atenção que mesmo sendo um curso voltado a atender uma classe desfavorecida socialmente, não consegue garantir a permanência do aluno e tão pouco que o leve a concluí-lo, deixando de cumprir assim os requisitos fundamentais para que

possamos considerar que a modalidade EaD na UFPA está voltada a qualidade social e está contribuindo para a democratização do ensino superior na região.

A partir da questão 27 do Questionário Socioeconômico do Estudante (QE), que se refere à percepção dos alunos concluintes sobre o curso, para cada questão são disponibilizadas seis alternativas de respostas, que indicam o grau de concordância com cada assertiva, em uma escala que varia de 1 (discordância total) a 6 (concordância total), além das alternativas “Não sei responder” e “Não se aplica”.

Quadro 04
Relação entre a alternativa e o grau de concordância dos alunos

Alternativa	Grau de concordância
01	Discordo Totalmente
02	Discordo
03	Discordo Parcialmente
04	Concordo Parcialmente
05	Concordo
06	Concordo Totalmente
07	Não sei responder
08	Não se aplica

Fonte: Relatório INEP 2017

Na tentativa de verificarmos a questão da qualidade presente no curso de Licenciatura em Matemática na modalidade EaD da UFPA, analisamos os dados do Questionário do Estudante (QE) ENADE, do ano de 2017, que demonstram a percepção dos alunos concluintes sobre o curso.

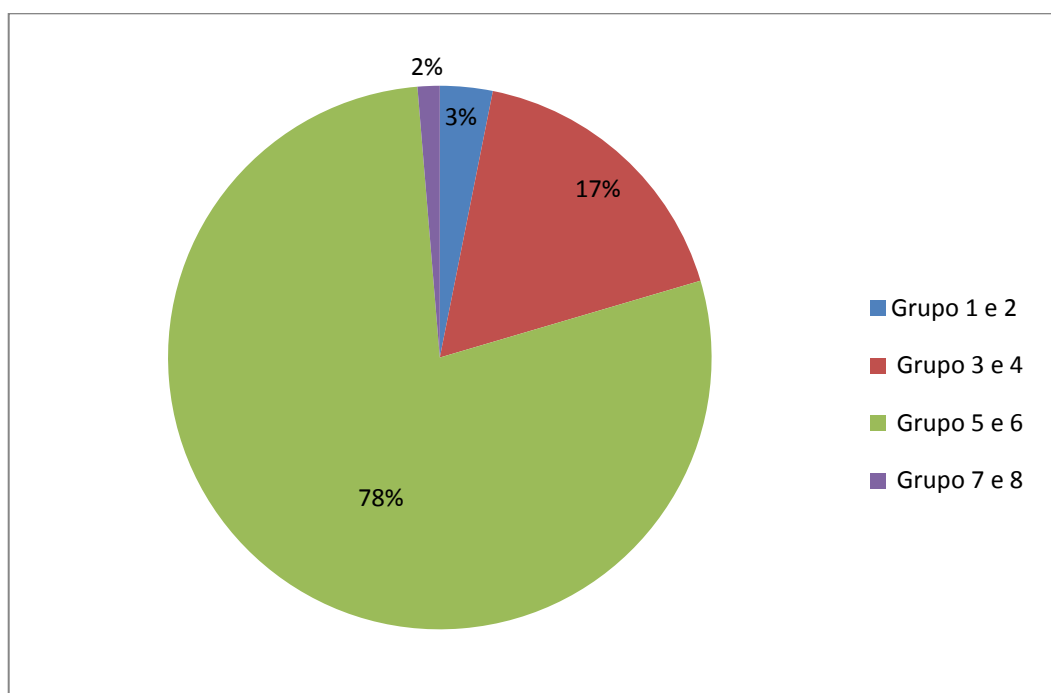
Para possibilitar uma melhor visualização dos dados, realizamos o agrupamento das respostas da seguinte forma: 1 e 2; 3 e 4; 5 e 6. As alternativas “Não sei responder” (7) e “Não se aplica” (8) foram agrupadas com a numeração 7 e 8, respectivamente. Assim, as tabelas a seguir apresentam o número de respostas dos alunos do curso, por questão, nos quatro grupos de respostas (1-2), (3-4), (5-6) e (7-8).

Tabela 11
Distribuição das respostas para a dimensão Organização didático-pedagógica

Questões	Alternativas				Total
	Grupo 1 e 2	Grupo 3 e 4	Grupo 5 e 6	Grupo 7 e 8	
QE27	3,3	11,7	85	0	100
QE28	5	16,6	76,7	1,7	100
QE29	5	15	80	0	100
QE30	5	18,3	76,7	0	100
QE31	1,7	11,6	86,7	0	100
QE32	3,4	8,3	88,3	0	100
QE33	1,7	15	83,3	0	100
QE34	1,7	20	78,3	0	100
QE35	0	20	80	0	100
QE36	1,7	13,3	85	0	100
QE37	5	11,7	81,6	1,7	100
QE38	5	11,7	83,3	0	100
QE39	1,7	25	71,6	1,7	100
QE40	6,7	25	68,3	0	100
QE42	1,7	6,7	91,6	0	100
QE47	3,4	28,2	66,7	1,7	100
QE48	3,3	31,6	63,4	1,7	100
QE49	6,6	25	68,4	0	100
QE50	1,7	11,7	86,6	0	100
QE51	1,7	10	73,3	15	100
QE55	5	33,3	60	1,7	100
QE57	0	11,7	86,6	1,7	100
QE66	1,7	16,7	78,3	3,3	100

Fonte: Questionário do Estudante/INEP (2017)

Gráfico 10
Distribuição das respostas para a dimensão Organização didático-pedagógica



Fonte: Questionário do Estudante/INEP (2017) – elaborado pelo autor

No que se refere à organização didático-pedagógica do curso de Matemática EaD da UFPA, de modo geral, o percentual das respostas, apresentado no Gráfico 10, revela que a maioria dos alunos concluintes que responderam ao questionário (78%) concordam com a organização didático-pedagógica do curso, com um baixo percentual (somente 3%), de alunos que discordam dessa dimensão. Isso nos possibilita a admitir que, na visão dos alunos, o curso de Licenciatura em Matemática apresenta uma boa organização didático-pedagógica. Porém, sobre esse ponto, convém destacar que, embora essas informações tenham sido obtidas de documentos oficiais, são passíveis de questionamentos, pois é preciso entender quais as condições que levaram os alunos a responderem o questionário.

Dando continuidade as nossas análises, destacamos as questões QE27, QE29, QE31, QE32, QE33, QE36, QE37, QE38, QE42, QE50 e QE57²⁸, em que todas se

²⁸QE27. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.

QE29. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.

QE31. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.

QE32. No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.

QE33. O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.

enquadraram no grupo (5 e 6), revelam que os alunos concordam ou concordam totalmente que o curso dispõe de boas condições didático-pedagógica. Como aspecto negativo para o curso, destacamos a questão QE55 que, apesar de se enquadrar no grupo (5 e 6) apresenta a média mais baixa nessa dimensão (60%), revelando uma possível necessidade de melhoria na compatibilidade das avaliações de aprendizagem com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.

De acordo com as informações acima vimos que, embora possamos entender que a maioria dos alunos concluintes tenha informado que o curso apresenta uma boa organização didático-pedagógica, ainda é alta a taxa de alunos desistentes ou que não concluem o curso, isso nos demonstra uma contradição entre as informações colhidas, pois, o natural seria que as boas condições do curso, segundo a avaliação dos alunos, contribuíssem positivamente para a permanência do aluno no curso, fazendo com que esses tivessem êxito até a formação.

Tabela 12
Distribuição das respostas para a dimensão Infraestrutura do curso

Questões	Alternativas				Total
	Grupo 1 e 2	Grupo 3 e 4	Grupo 5 e 6	Grupo 7 e 8	
QE41	8,3	16,7	75	0	100
QE54	15	18,4	56,6	10	100
QE56	5	25	65	5	100
QE58	0	15	85	0	100
QE59	3,3	11,7	85	0	100
QE60	3,3	3,3	93,4	0	100
QE61	1,7	10	88,3	0	100
QE62	3,3	26,7	70	0	100
QE63	3,3	20	76,7	0	100
QE64	1,7	18,3	80	0	100
QE65	13,3	21,7	50	15	100
QE68	3,3	38,3	56,7	1,7	100

Fonte: Questionário do Estudante/INEP (2017)

QE36. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente

QE37. As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.

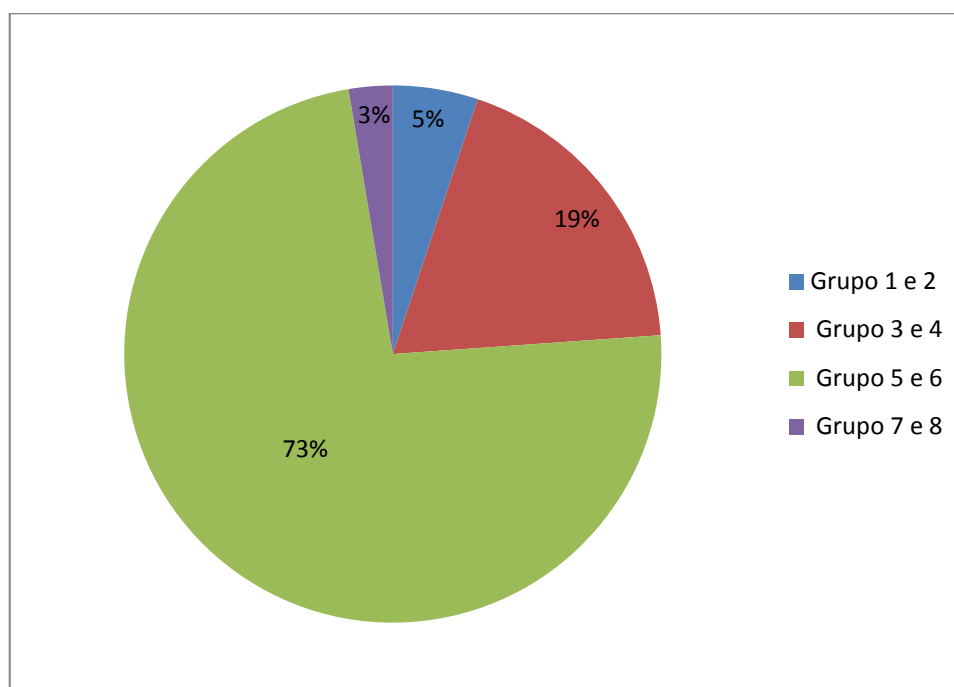
QE38. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.

QE42. O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.

QE50. O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação.

QE57. Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.

Gráfico 11
Percentual de distribuição da dimensão Infraestrutura



Fonte: Questionário do Estudante/INEP (2017) – elaborado pelo autor

Quanto à avaliação qualitativa para a dimensão *Infraestrutura e instalações físicas* do curso, as questões melhores avaliadas foram a QE60 e QE61. Na QE60, 93,4% concordaram com a disponibilização de monitores ou tutores para auxiliar os estudantes e na QE61, 88,3% concordaram que as salas estavam em condições adequadas. Já quanto à disponibilização de biblioteca virtual, ou de acesso a obras disponíveis em acervos virtuais (QE65), apresentou menor percentual (50%), revelando que há necessidade de melhorar as condições de acesso ou disponibilização de acervo bibliográfico para os alunos.

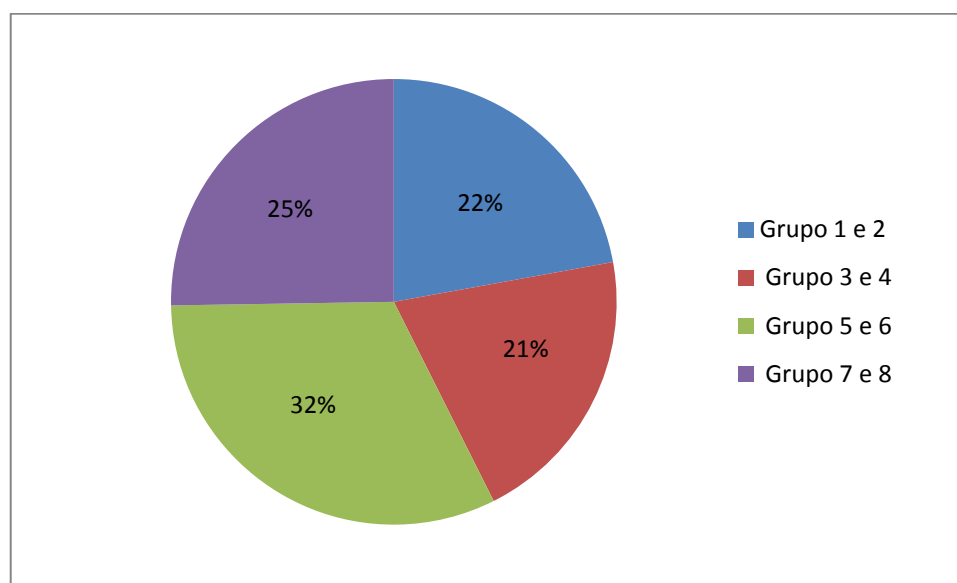
Conforme se observa no gráfico 11, pode-se dizer também que a maioria dos estudantes (73%) concorda com as afirmativas a respeito da Infraestrutura do curso, com um percentual de respostas medianas de 19% dos participantes, e um número menor de respostas negativas, que corresponde a 5% do total de alunos. Isso nos leva ao entendimento de que, da mesma forma que aconteceu com a dimensão didático-pedagógica, um percentual significativo de alunos diz concordar com as condições de infraestrutura do curso. No entanto, se as condições são realmente essas, cabe-nos novamente questionar quais fatores estão contribuindo para elevação do índice de desistência dos cursos?

Tabela 13
Distribuição das respostas para as 7 questões referentes à dimensão Oportunidade de ampliação da formação acadêmica

Questões	Alternativas				Total
	Grupo 1 e 2	Grupo 3 e 4	Grupo 5 e 6	Grupo 7 e 8	
QE43	16,7	31,6	36,7	15	100
QE44	15	33,3	30	21,7	100
QE45	11,7	28,3	58,3	1,7	100
QE46	25	18,3	30	26,7	100
QE52	33,3	10	10	46,7	100
QE53	36,6	1,7	6,7	55	100
QE67	16,7	20	53,3	10	100

Fonte: Questionário do Estudante/INEP (2017)

Gráfico 12
Percentual de distribuição da dimensão Oportunidade de ampliação da formação acadêmica



Fonte: Questionário do Estudante/INEP (2017) – elaborado pelo autor

No que tange a *oportunidade de ampliação da formação acadêmica* foi a dimensão que apresentou uma distribuição mais equilibrada. Os quesitos com melhor avaliação foram: oportunidade de participação estudantil em eventos externos e/ou internos à instituição (QE45) e a promoção, por parte da instituição, de atividades de cultura, lazer e

interação social (QE67). Oportunidades de intercâmbios e/ou estágios dentro (QE52) e fora (QE53) do país foram às questões que receberam avaliação negativa, onde os maiores percentuais se enquadraram no grupo (1 e 2), em que os alunos discordam da dimensão.

De acordo com o gráfico 12, podemos considerar, de modo geral, que o corpo discente não concorda com as oportunidades de ampliação da formação acadêmica oferecida pelo curso, pois apresentou para essa dimensão percentual considerável de respostas medianas, negativas e que não souberam responder, correspondendo a 21%, 22%, e 25%, respectivamente. Isso revela a necessidade do curso desenvolver melhores condições para que os egressos possam galgar novas oportunidades de ampliação de sua formação acadêmica. Os resultados desse indicador são, certamente, reflexos da ausência de políticas de pesquisa e extensão, conforme observamos na análise do PPC do curso.

Os dados dessa dimensão revelam o quanto o curso de licenciatura em Matemática dista da possibilidade de um curso com a qualidade social, pelo menos daquela preconizada por Zainko (2003), que entende que as políticas para a educação superior deverão contemplar uma formação resultante de aprendizagem efetiva, e relevante, “tanto no processo de formação envolvendo currículo, ensino-aprendizagem e avaliação, como na articulação da graduação com a pós-graduação na produção e disseminação do conhecimento e na gestão [...]” (ZAINKO, 2003, p. 55-56).

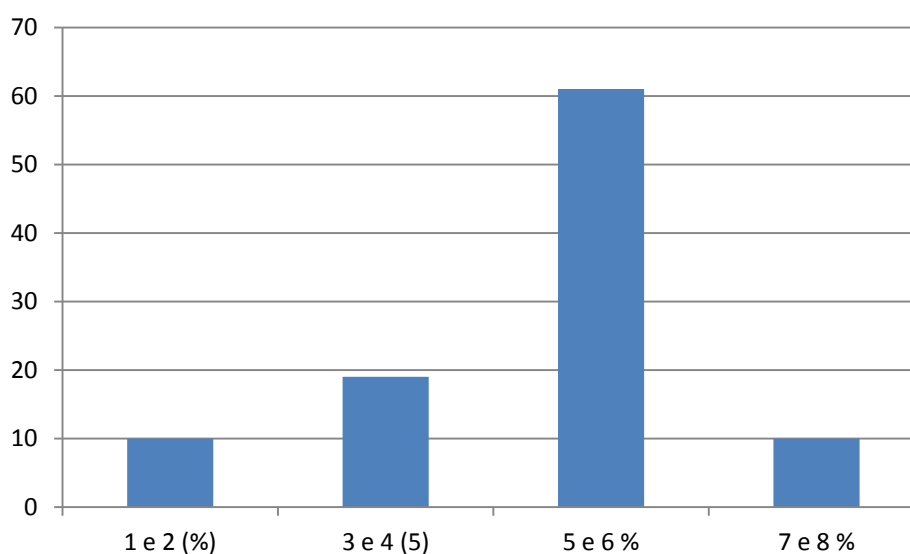
Para uma visão geral sobre as respostas dos discentes sobre o curso, apresentamos uma síntese das respostas do Questionário do Estudante, que engloba as três dimensões analisadas.

Tabela 14
Síntese do QE – Percentual geral

Dimensão	Grupos				Total %
	1 e 2 (%)	3 e 4 (%)	5 e 6 %	7 e 8 %	
Organização Didático-Pedagógica	3	17	78	2	100
Infraestrutura	5	19	73	3	100
Oportunidade de ampliação da informação	22	21	32	25	100
Média %	10	19	61	10	100

Fonte: Questionário do Estudante/INEP (2017)

Gráfico 13
Síntese QE – Percentual geral das três dimensões
(Organização didático-pedagógica, Infraestrutura, Oportunidade de ampliação da formação acadêmica)



Fonte: Questionário do Estudante/INEP (2017) – elaborado pelo autor

A Tabela 14, complementada pelo gráfico 13, que apresentam uma síntese das respostas dos estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Matemática – ano 2017, nos deram a percepção de maneira geral como os discentes avaliaram qualitativamente o curso de Matemática EaD da UFPA. Sobre esse ponto, os dados nos permitem dizer que, de maneira geral, incluindo as dimensões: Organização didático-pedagógica, Infraestrutura e Oportunidade de ampliação da formação acadêmica, 60% dos estudantes concluintes classificaram o curso no grupo (5 e 6), isso nos leva a compreender que, na visão dos alunos, o curso até se realiza em condições favoráveis. No entanto, vemos com certa

preocupação os 40% que dizem não concordar com as condições gerais do curso, pois dão sinais de que há entraves que precisam ser trabalhados e repensados e que possam progressivamente ser solucionados.

Desse modo, segundo o olhar dos discentes que responderam ao questionário eletrônico (QE) do ENADE/2017, temos novamente um indicador de que o curso de licenciatura em Matemática à distância da UFPA precisa desenvolver mecanismos que o levem a atender os determinantes contidos nos fundamentos do Projeto Político Pedagógico e o aproxime de um perfil de formação com qualidade social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da democratização do acesso à educação superior no Brasil é intrigante, percorrê-la significou perpassar por inúmeros vieses que nem sempre são claros e objetivos, mas nos instigaram a conhecer parte da realidade concreta deste nível educacional e, sobretudo, do Curso de Matemática EaD da UFPA.

Antes de quaisquer outras considerações, é válido salientar que entendemos o ensino superior como uma possibilidade de exercício da prática social, cujo atendimento deve se fundamentar em princípios educativos basilares como, desenvolvimento humano e social, produção de conhecimento, democratização e equidade em todos os encaminhamentos com o propósito de atingir a democratização com qualidade social; um pressuposto que está em contradição ao caráter eficientista e mercantilista que sustenta o mercado neoliberal.

Deste modo, o presente trabalho evidencia que não só o acesso, mas também a permanência até a conclusão de um curso superior de graduação devem ser entendidos como um importante instrumento de construção e consolidação de cidadania moderna em uma sociedade democrática na perspectiva da relevância social e na pertinência da formação humana. Nesse sentido, as instituições de educação superior devem não somente articular seus projetos acadêmicos às demandas da sociedade, mas, sobretudo, colocá-los realmente em prática. Desse modo é que serão capazes de promover uma educação como direito de cidadania.

Após essas considerações, destacamos que a pesquisa nos possibilitou identificar como está configurada a educação superior à distância em âmbito nacional e em âmbito local, nesse caso a Universidade Federal do Pará, o que nos permite tecer algumas constatações, no que tange à formação inicial de professores em Matemática, que foi o curso eleito como amostra de nossa dissertação.

Em âmbito nacional, a análise realizada ao longo deste trabalho demonstra que, sob a hegemonia neoliberal, o papel do Estado brasileiro foi redefinido: de executor ou de prestador direto dos serviços sociais para regulador destes. Os princípios da reforma do Estado se deram sob forte influência dos organismos internacionais, procurando adequar a educação às demandas do mercado, por meio de estratégias que visam adequar as instituições de ensino superior aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital.

Assim, o que vemos no cenário educacional atual é a transformação da educação como direito social em um bem de consumo, que fortalece cada vez mais as instituições privadas de ensino. De modo geral, o estudo reafirma que as políticas de expansão da educação superior das últimas décadas, principalmente, a partir do neoliberalismo econômico, atendem, sobremaneira, em especial a iniciativa privada, pois, esta domina hoje cerca de 75% do mercado educacional.

No que se refere à política de educação na modalidade à distância, a supremacia do segmento privado sobre o público é bem mais significativa, aquele domina, aproximadamente, 90% do mercado, bem acima do percentual registrado no ano de 2007, que era de 75%.

Os estudos nos permitiram evidenciar que a ênfase à EAD, no âmbito das políticas educacionais brasileiras, não difere das orientações impostas pelos organismos internacionais (OI), ao contrário, as proposições feitas pelo MEC são bastante semelhantes, desde os motivos para a utilização dessa modalidade educativa até os formatos e meios a serem usados.

O papel que o MEC desempenha, além de vincular a produção de legislação específica para a área – com formação de equipe de especialistas para o credenciamento das instituições proponentes e autorização dos cursos propostos – se amplia para o fomento e implementação em números elevados de cursos na modalidade de EAD. Agregue-se que, por decorrência, atende às orientações dos organismos internacionais no que tange às indicações do ensino a distância para a formação dos professores.

A concretização desses projetos vem ocorrendo por meio da criação de universidades virtuais no interior das universidades presenciais, que funcionam como estruturas paralelas e independentes, buscando recursos financeiros em convênios, sobretudo, com os municípios.

Deste modo, a expansão da educação superior à distância no Brasil, traduzida predominantemente em cursos de formação de professores, tem sido norteadada pela orientação dos Organismos Internacionais, segundo a qual a dinâmica a ser aplicada nos projetos de formação de professores deve obedecer à mesma lógica do mercado de capital. Para isso, assinalam que as reformas educacionais a serem implementadas precisam estar cada vez mais centradas no aperfeiçoamento das habilidades dos professores, pautados em formação técnica, para tanto precisam estar cada vez mais centradas no aperfeiçoamento das habilidades necessária para o exercício da profissão, distante, portanto, de uma

formação crítico-reflexiva, que leve o aluno a refletir sobre a realidade onde está inserido, de modo a intervir em seu percurso.

Ainda em âmbito nacional, identificamos que algumas políticas públicas educacionais, como é o caso da implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), contribuíram significativamente para o aumento do número de estudantes na educação superior em instituições públicas e para alavancar esta modalidade nas instituições privadas. Podemos perceber, de acordo com os números, que a contribuição desta foi tão significativa que, “se antes da UAB, o Brasil contava com 59.611 matrículas na graduação EaD” (Lopes e Araújo, 2017, p. 2), constatamos que esse número passou para 1.756.982 matrículas em 2017, portanto, um aumento de quase 3.000%. Destaca-se ainda que hoje a EaD representa 21% do total de matrículas em curso de graduação no país, muito acima dos 0,06% que registrava no ano 2000. Todavia, apesar da existência de políticas públicas educacionais que garantam o acesso a uma parcela da população historicamente excluída, mediante programas de bolsas e vagas na rede pública de educação superior, observamos que a evasão é alarmante, e isso, demonstra que nem mesmo o fato da possibilidade de o aluno estudar a seu tempo e local faz com que a EaD apresente indicadores melhores que o modelo presencial.

Os resultados ainda nos levam a afirmar que, apesar de se notar um crescimento do número de cursos de graduação superior e de matrículas nos últimos anos, diga-se estas direcionadas às instituições de ensino superior particular, parece-nos ainda distante alcançar as metas de governo contidas em seus instrumentos de planejamento e gestão da educação, como por exemplo, as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), se juntamente com a expansão do acesso, não se pensar em políticas públicas que garantam a permanência e a conclusão dos cursos.

Apesar de ter ocorrido mudanças significativas nos processos seletivos de ingresso, e o número de matrículas ter significativamente aumentado ao longo da última década, a permanência até a conclusão do curso de graduação superior na modalidade à distância ainda se apresenta como um desafio, principalmente nas instituições públicas, como se verificou no curso de licenciatura em Matemática da UFPA.

No que tange a situação da Educação a Distância na Universidade Federal do Pará, preliminarmente, já é possível observar que sua configuração não está distante da observada no cenário nacional. Os estudos até demonstram o desenvolvimento de políticas institucionais que culminam para a ampliação do acesso, com forte tendência a abertura de

novas vagas ao ensino superior, sobretudo a partir da adesão à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Porém, os números dessa modalidade ainda são pouco representativos quando comparados à modalidade presencial, nos levando a acreditar que a EaD ainda está distante de se apresentar como modalidade de ensino capaz de promover a democratização do ensino superior na região.

Outro ponto que merece nosso destaque refere-se à alta taxa de evasão verificada no curso em análise. Em que mais de 50% dos alunos que ingressam no curso de Matemática não conseguem concluí-lo, demonstrando que não está se garantindo aos alunos os direitos de permanência e finalização com êxito de seus cursos. Em outras palavras, há uma necessidade clara de ir além da política de oferta de vagas.

Da análise do perfil socioeconômico dos alunos do curso de matemática EaD da UFPA, constatamos que pertencem a uma classe social baixa, em que 80% dos alunos possuem renda familiar igual ou menor a três salários mínimos, mais de 90% são alunos oriundos de escolas públicas e mais da metade são ainda responsáveis pelo sustento da família.

De forma conjunta, esses dados podem significar também que a EaD na UFPA tem um caráter focal - em atender especificamente às camadas sociais mais baixas, que devido suas características pessoais não tiveram, muitas das vezes, oportunidade de acessar o ensino superior no modelo presencial e optam por fazer um curso nesta modalidade porque foi tudo que lhes restou, e não, talvez, por se identificarem realmente com os cursos ofertados.

Deste modo, para que de fato possamos ter a garantia da democratização da educação superior no âmbito da UFPA, necessário se faz que, juntamente com a ampliação do acesso, se estabeleça outras políticas públicas que possam garantir ao aluno a permanência e o êxito acadêmico até a conclusão de seu curso.

De acordo com o cenário da EaD na UFPA, observado por meio dos dados, cabe-nos ressaltar que nos últimos anos a instituição deu ênfase a implantação de políticas públicas que convergem para a expansão na oferta de vagas nos cursos superiores na modalidade EaD, que fizeram com que o número de vagas crescesse consideravelmente. Porém, com base nos fundamentos que norteiam nossa análise, não dá para concebermos que todo esforço institucional para ampliação do acesso ao ensino de graduação se consolide como um processo de democratização da educação superior com qualidade social.

Pelo discorrido, acreditamos que o interesse na democratização do acesso à educação por meio da EaD, além de criar uma ilusão de que todos, por meio dela, podem melhorar suas condições sociais, carrega outras intenções: formar mão de obra qualificada para a nova fase de acumulação do capital, que exige trabalhadores capacitados tecnicamente, reduzir os “custos educacionais” e proferir a “desintelectualização docente”, através do aligeiramento na formação do professor. Distante, portanto, daquilo que podemos chamar de educação com qualidade social. Pois, para que possamos considerar que o processo de expansão da educação superior à distância tenha ocorrido de fato de forma democrática e com qualidade social, defendemos que além dos aspectos quantitativos (ampliação do acesso), os cursos tenham se realizados em condições favoráveis que possibilitem a permanência e conclusão do curso, além de uma formação social crítica e cidadã.

Nesse sentido, o discurso de democratização da educação em que se pautam as políticas de EaD na UFPA e no Brasil, em nosso entendimento, fundamentam-se na lógica do capital, assentados em um processo de expansão que possibilita somente o acesso ao bem educacional, mas não garante a igualdade material e social dos sujeitos. O projeto de EaD em andamento, portanto, está distante da democratização com qualidade social.

Do ponto de vista da formação docente, agrava-se ainda mais, posto que, por sua extensão, atinge um imenso contingente de professores, submetendo-os a uma formação que, sob a bandeira da democratização da educação, retira-lhes a capacidade de pensamento crítico e de uma formação alicerçada em princípios humanos, cabendo-lhes uma formação aligeirada e focada na técnica de repasse de conteúdo, que se dão, muitas das vezes, em ambientes que não dispõem de infraestrutura adequada, instrumentalizando-o como mão-de-obra barata, que contribuirá para reproduzir e implementar as condições socioeconômicas vigentes, desiguais, das quais é ele próprio uma vítima.

Por fim, podemos dizer que este estudo de caso nos permitiu identificar que o grande desafio que se impõe à efetiva democratização da educação superior não se dá apenas na ampliação do acesso de estudantes a esse nível de ensino, mas a permanência e êxito em sua jornada acadêmica rumo à formatura e a garantia de entrada no mercado de trabalho, bem como em um currículo pautado na qualidade social da formação. Este estudo nos fez entender que o discurso da democratização, que justifica a implementação da EAD no ensino superior e na formação docente, expressa a ideologia segundo a qual devemos acreditar que, por meio da educação, podemos diminuir ou terminar com as desigualdades

sociais. Entretanto, não é demais reafirmar que as desigualdades que essa modalidade pretende suprimir não foram produzidas no âmbito da educação, mas advém da estruturação do sistema capitalista e da política neoliberal.

Segundo nossa perspectiva, a desigualdade social e econômica não tem no terreno educacional seu lócus de produção e tampouco de superação, embora acreditemos que contribui significativamente para a formação de sujeitos históricos e críticos, como enfatiza Mészáros (2008) é necessário a transformação radical da sociedade que está sob a vigência capitalista para que haja a transformação na educação. Assim, carecemos de mudanças estruturais e não apenas reformas superficiais, uma vez que estas, podem aprofundar a crise na sociedade e na educação, deixando fortes impressões negativas na formação dos sujeitos que tendem a ser ajustar à lógica do mercado, ao mesmo tempo em que se desumanizam e alienam-se da realidade concreta.

Identificamos no estudo que a EaD, como modalidade de ensino continua a contribuir com a oferta de cursos de graduação que tem a qualidade social sob suspeita e com a perenização das desigualdades sociais, inclusive ampliando-as mediante as diferenças impostas pela formação na EAD, que, em muitos cursos, tem um currículo voltado à formação de profissionais para atender às orientações dos organismos multilaterais, distante, portanto, de uma formação crítica e cidadã.

Assim, pode-se dizer que a Educação a Distância na UFPA continua a ser um desafio que precisa ser acompanhado, analisado e avaliado continuamente, de forma a garantir seu desenvolvimento com qualidade, e que possa crescentemente merecer respaldo e confiança da sociedade, como uma alternativa educacional capaz de promover a inclusão social.

5 REFERENCIAS

ADACHI, A. A. C. T. Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2009. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação e Sociedade*. v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>. Acesso em: 15 jul 2018.

_____. Educação a distância no Brasil: a busca de identidade. Cuiabá, NEAD - UFMT, 1999. disponível em: <https://dessaabela.wordpress.com/textos/educaçao-a-distancia-no-brasil>. Acesso em 15 de setembro de 2018.

ALVES, Aline Aparecida Martini. Qualidade Total x Qualidade Social: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI. IX AMPEDSUL, Rio Grande do Sul: 2012.

ALVES, G. Dimensões da reestruturação produtiva. Londrina: Práxis, 2007. ALVES. Lucineia. Educação a Distância: Conceitos e Historia no Brasil e no Mundo. universidade do rio de janeiro; volume 10; Rio de Janeiro: 2011.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, ANPAE: S.l., v. 32, n. 3, p. 653 - 673, dezembro de 2016.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Orgs.). Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

ANDRIOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. São Paulo, 2003. Disponível em: <https://www.andrioli.com.br/index.php/artigos/10>. Acessado em: 10 de agosto 2018.

ANTUNES, Ricardo. A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula) 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *A cidadania negada: política de exclusão na educação e no trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

_____. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. IN: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (organizadores). *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

ARAÚJO, Naely Carla Medeiros. A Educação a Distância como estratégia de formação de professores da Educação Básica na UFRN. Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2015.

ARAÚJO, Sueldes. Cantos, encantos e desencantos na educação à distância: uma análise da concepção e da implementação do curso de administração pública da UFRN. Tese – UFRN. Natal, 2014

ARRUDA, Elcídio Pimenta. Educação à Distância no Brasil: Políticas Públicas e Democratização do Acesso ao Ensino Superior MG, 2015

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Documento Final do XI Encontro Nacional. Florianópolis, 2002

BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Banco Mundial, Washington, 1995DC. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es>. Acessado em 9 de setembro de 2018.

_____. Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos: qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina? Washington, 2005.

_____. Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. Washington D.C. EUA, 1996.

BARBOSA, A. F. (coord.). Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2008. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2009. Disponível: <<http://www.cetic.br/tic/2008/index.htm>>. Acesso em 10 mai. 2019.

BASTOS, Josie do Amaral. A Política Pública de Educação a Distância no ensino superior do Brasil: Uma Avaliação do Processo de Implementação a partir da experiência da UFMA no Estado do Maranhão. Tese - Universidade Federal do Maranhão. Maranhão, 2018.

BATISTA JR., Paulo Nogueira. O Consenso de *Washington*: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Consulta Popular. Cartilha nº 7, São Paulo, 1994.

BATISTA, Ilma Gonçalves. Tecnologias Digitais na Educação: implicações do uso de dispositivos móveis nas escolas de ensino médio no Município de Cametá/PA. Dissertação - PPGEDUC/UFPA. Cametá-PA, 2018

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 423-436, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. 1999. Educação a distância. Campinas: Autores Associados (Coleção Educação contemporânea)..

_____. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Educação & Sociedade, ano XXIII, n.78, abr. 2002, p.117-142. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v.23,n78.pdf>. acesso em: 10 de junho 2018

BELLONI, I. (2003). Educação. In J. Bittar (org.). *Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas* (pp. 230-246). São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

BIRGIN, A. Massificação do ensino. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BOITO Jr. A hegemonia neoliberal no governo Lula. Revista Crítica Marxista. São Paulo: UNICAMP, 2006.

BONATO Gabriela Costa e MELLO, Kelen Berra de. Evasão no curso de Licenciatura em Matemática do IFRS Campus Caxias do Sul . REMAT, Bento Gonçalves, RS, Brasil, v. 3, n. 1, p. 26-37, julho de 2017.

BORI, C.; DURHAM, E. R. Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em 10 de fevereiro de 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Leis ordinárias*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

_____. Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Portaria nº 301 de 07 de abril de 1998(a). Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Diário Oficial da União, Brasília/MEC

_____. Lei nº 010.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acessado em 20 de setembro de 2018.

_____. MEC. Secretaria de Educação à Distância. Anexo II - Chamada Pública 001/2004. Brasília-DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/rep_capital/pdf. Acessado em: 18 junho 2019

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília-DF, 2004

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Fórum de Estatais pela Educação. Projeto Universidade Aberta do Brasil. Brasília-DF, MEC. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. acessado em: 12 de fevereiro de 2019.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br>>. Acessado em 25 de agosto de 2018.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acessado em: 01 ago. 2018.

_____. MEC. Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acessado em 26 de outubro de 2018.

_____. Decreto 6.303 de 12 de dezembro de 2007(a). Altera dispositivos dos Decretos n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006.

_____. IBGE (2011). Censo da educação superior 2010: divulgação dos principais resultados da educação Superior 2010. Brasília, DF: Inep/MEC. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) : síntese de indicadores 2015 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro : IBGE, 2016.

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php> . Acessado em 2 de agosto de 2018.

_____. MEC. Portaria Normativa Nº 11, de 20 de junho de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acessado em: 2 agosto de 2017.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2016: Brasília: INEP, 2017.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2017: Brasília: INEP, 2018.

_____. MEC. Relatório de Curso (Matemática). Brasília: INEP, 2017(a). disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> . Acessado em: 17 maio 2019.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. A formação de professores a distância no Sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais. Tese – UFMG. Minas Gerais, 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. Crise Econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996a.

_____. A Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: MARE, Cadernos MARE, n. 1, 1997.

_____. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. Revista do Serviço Público, v. 47, n. 1, jan. 1996b.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (org). Reforma do Estado e administração Pública Gerencial, 7 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Orgs.). Política educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Líber Livro, 2009.

_____. Gestão e qualidade de ensino: um labirinto a ser percorrido. In: JUNIOR, Luiz de Sousa; L.; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria Salete Barbosa de (Orgs.). Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino. João Pessoa: Líber Livro, 2011.

CABRAL NETO, Antônio e CASTRO, Alda M. D. A. (2005). Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. *O público e o privado*. Fortaleza, nº 5, jan/jun.

CABRAL NETO, Antônio e CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Educação a Distância como estratégia de expansão do Ensino Superior no Brasil. In: CHAVES, Vera Lucia Jacob; CARBRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Org.). *Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2009.

CABRAL NETO, Antônio e CASTRO, Alda. M. D. A. (2011). A supremacia da iniciativa privada na expansão do ensino superior: realidade brasileira e repercussões no RN. In: CABRAL NETO, A. NASCIMENTO, Ilma V. e CHAVES, Vera J. (orgs). Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas. São Paulo: Xamã, 2011.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria D. A. Gestão educacional para a América Latina. In__ EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. Política e Gestão da Educação Superior: desafios e perspectivas. Ijuí: Inijui, 2007, p. 15 a 47.

CAMPOS, Luís; CANAVEZES, Sara. Introdução à Globalização. Instituto Bento Jesus Caraça Departamento de Formação da CGTP-IN, Abril, 2007.

CAMARGO, Elenita Ferreira Meira. Democratizando o acesso a educação superior: o caso da UFSCAR (Dissertação). Campus Sorocaba. São Paulo, 2011

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Política de educação à distância: uma estratégia de formação continuada de professores/ Alda Maria Duarte Araújo Castro. Natal, RN: EDUFRN-Editora da UFRN, 2005.

_____. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Orgs). Política educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber livro, 2009.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; ARAÚJO, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves. Educação superior no Brasil e a utilização da Educação a Distância como estratégia de expansão e massificação. RBPAAE - v. 34, n. 1, p. 189 - 209, jan./abr. 2018

CAVALCANTI, Carolina Costa e STROZZI, Gina. Os Universitários Brasileiros de EaD frente à Realidade Tríade: Inclusão Digital, Cidadania e Democratização. RBAAD. v 7, (2008). Disponível em: <https://www.aedi.ufpa.br>. Acesso em 18 de mai. 2019

CEPAL. La integración de las tecnologías digitales em las escuelas de América Latina y el Caribe: una mirada multidimensional. Santiago de Chile. Naciones Unidas, 2014.

CEPAL/UNESCO. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/INEP, 1995.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação e Sociedade*, 31(111), 481-500. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>. Acesso em 15 de Julho 2018.

_____. Reforma do Estado e reconfiguração da educação superior no Brasil: tensões ente o público e o privado. In: CABRITO, Belmiro Gil; JACOB, Vera Lúcia (Org.). Políticas de acesso e financiamento da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais. Lisboa: Educa, 2011.

CHOMSKY, Noam. O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e a Ordem Global. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Bertrand Brasil, 2002.

COMARELLA, R. L. Educação superior a distância: evasão discente. 2009. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. Serie a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social. Volume 2; Brasília-DF, 2014.

CORTINHAS, Maristela Sobral. Educação a distância no ensino superior: reflexões sobre o processo de inclusão/exclusão. UNOPAR. 2012. Disponível em: <<http://www.catedra.ucb.br>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cultura e sociedade no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Cidadania, Democracia e Educação. In: Escola: espaço de construção da cidadania. Série IDÉIAS, n. 24. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 1994. p. 13-26.

DARCOLETO, C. A. da S.; MASSON, G. A Importância da Centralidade do Trabalho na Educação como Mediação para uma Nova Norma de Sociabilidade. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana. Florianópolis, SC, 2011.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 27 jan. 2019

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. 2. ed. Goiânia: UFG, 2011.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos Anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002, Disponível em: <<http://www.redecaes.com.br/luiz.html>>. Acesso em: 6 nov. 2018.

_____. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educ. Soc.*, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>>. Acesso em: 21 agosto. 2018.

DOURADO, L. F. e SANTOS, C. A. EaD no contexto atual e o PNE 2011-2020. In: *DOURADO, L. F. (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DOURADO, L. F.; SANTOS, C. A.; OLIVEIRA, J. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas Públicas e reformas da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. *Pró-posições*. Vol. 15. N 3. Set/Dez 2004. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br>>. Acesso em 30 Mar. 2019.

DUBET, François. Qual Democratização do Ensino Superior? *Caderno C R H*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/Ago. 2015.

ELIASQUEVICI, M. K e FONSECA, N. A. Educação a Distância: orientações para o início de um percurso. Belém: UFPA, 2009.

FAVERO, R. V. M. Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a Distância. 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FERREIRA, J. L. (2008). *Moodle: ambiente virtual de aprendizagem*. In: M. L. F. Costa & R. M. Zanatta (Orgs.). Educação a Distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. Maringá: Eduem.

FIGUEIREDO, A. M; SOUZA, S. R. G. de. Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final. 4 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FERNANDES, Florestan. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Editôra Dominus, 1966.

FERNANDES, D. C. Precarização do Trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, FERREIRA. Daiane Lemes. A Organização e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a Política de Formação Docente no Brasil. Tese de doutorado. Belém, 2011.

FORTE, M. C. M. e LEITE, Selma. (Orgs.). Educação a Distância: Alternativa para a construção da cidadania. Belém: UFPA, 2009.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

FREITAS, H.C.L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 Disponível em: <<<https://www.cedes.unicamp.br/seb/752>>>. Acessado em 10 de janeiro de 2018.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/seb/752>>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

FREITAS, Luiz Carlos; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes. Avaliação Educacional: caminhando na contramão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação na crise do capitalismo real. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Mercantilização da educação superior e o fazer docente. Revista Pedagógica, v. 11, n. 22, p. 155-158, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GENTILI, P. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 13-39.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. Educação a Distância: Expansão e Ensino de Qualidade. Florianópolis: IX Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária da América do Sul, 2009.

GIOLLO, Jaime. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. Educação e sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out.-dez. 2010.

_____. A Educação a Distância e a Formação de Professores. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: www.cepes.unicamp.br. Acessado em 20 de outubro 2018

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmem Irene. Educação a distância na formação de professores: viabilidade, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GUIETTI, Silvana Aparecida. A formação de professores no ensino superior à distância: limites e possibilidades de inserção e ascensão profissional (Dissertação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014

GUSKTI, Susana Pitol. *As Políticas Públicas da Educação Superior: A Educação à distância nos Governos FHC e Lula (1995-2006) (Dissertação)*. Universidade Tuiuti do Parana: 2009

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 12. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

HAYEK, Friedrich August von. *O Caminho da servidão*. 5 ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti. Dilemas da globalização. In: *Qualidade em educação: um debate necessário*. Passo Fundo: Universidade Educação Básica, 1997. Série Interinstitucional.

KUENZER, A.Z. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 19, n. 63, ago. 1998.

LIMA, K. R. de Souza. (2007a). Educação a distância ou à distância da educação? *Universidade e Sociedade*, XVI(39), 81-91. 2007.

_____. A política de ensino superior a distância no Brasil nos anos de neoliberalismo (2011). Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br>>. Acesso em 20 de jun.2018

_____. *Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007b.

LITWIN, E. (Org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOPES, Pedro Isaac Ximenes e ARAÚJO, Naelly Carla Medeiros. *Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): análise da expansão da educação superior a distância em instituições públicas no Brasil*. Natal: UFRN, 2015

MACHADO, L. R. S. (2006). Instituições de Educação Superior com Qualidade Social. In: Irene Jeanete Lemos Gilberto. (Org.). *Universidade em Tempos de Desafio*. (pp. 11-27). Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2006.

MAIA, Maria Zoreide Britto. *Expansão Da Educação Superior A Distância No Brasil: O Caso Da Universidade Do Tocantins – Unitins*. Dissertação - UNITINS. Palmas, 2016

MALANCHEN, Júlia (2007).. Políticas de educação a distância: democratização ou canto da sereia? *HISTEDBR On-line*, 26, 209-216, 2007. Disponível em <<http://gepeto.ced.ufsc.br/politicas-de-educacao-a-distancia-democratizacao-ou-canto-da-sereia/>>. Acessado em 20 Maio 2019.

_____. Políticas de formação docente à distância e os riscos da emergência de uma pseudoformação. In: VII seminário nacional de estudos e pesquisas, 2006.

_____. *Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica*. Autores Associados: Campinas, 2015.

MANCEBO, Deise. Reforma da educação superior no Brasil: análises sobre a transnacionalização e privatização. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 21, p.103-123, maio./ago. 2007.

_____. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 141, p.875-892, out.-dez. 2017

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. *Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira. Educar, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.*

MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; JACOB, Vera Lúcia (Org.). *Educação superior: expansão e reformas educativas. Maringá: Eduem, 2012.*

MANCEBO, Deise; SILVA Jr. João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. *Educação em Revista. Belo Horizonte.v.32. n.04. p. 205-225. Dezembro 2016*

MANCEBO, Deise; VALE, Andrea Araújo do. Apontamentos preliminares sobre o trabalho docente no ensino a distância: o caso do Cederj. In: *Políticas públicas para a educação superior. São Paulo: Xamã, 2014.*

MANCEBO, Deise; VALE, Andrea Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 20, p. 31-50, jan./mar. 2015*

MARTINS, Ligia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: *REUNIÃO ANUAL ANPED, 29, 2006, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.*

MARTINS, Onilza Borges. *Fundamentos e Políticas de Educação a Distância. Curitiba: UFPR/NEAD, 1999.*

MARTINS, R. X.; SANTOS, T. L. P.; FRAUDE, E. G.; SERAFIM, L. B. 2013. Por que eles desistem? Estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância. In: *Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém/PA, 2013.*

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da Economia Política. Tradução de Florestan Fernandes. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.*

_____. *O capital: o processo de produção do capital. Livro 1. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.*

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista. [organização e introdução Osvaldo Coggiola. Tradução Alvaro Pina]. 1 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2005.*

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. *Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul./dez. 2007.* Disponível em: <<http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 10 de agosto 2018.

MEDEIROS, Luciene. Os caminhos da educação a distância na UFPA. In: *Educação Superior no Brasil e Diversidade Regional. Vera Lucia Jacob Chaves, João do Reis Silva Junior (Org.), Belém: EDUFPA, 2008.*

MELO, Adriana Almeida Sales . Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: *NEVES, Lúcia Maria W. (org.). A pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo: Xamã, 2005*

_____. A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

MELO, P. A.; MELO, M. B.; NUNES, R. S. A Educação a distância como política de expansão e interiorização da Educação superior no Brasil. *Revista de Ciências da Administração*, [S. l.], v. 11, n. 24, p. 278-304, maio/ago.2009.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. A crise estrutural do capital. Outubro. *Revista do Instituto de Estudos Socialistas*. São Paulo: Institutos de Estudos Socialistas, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MILL, Daniel. Virtudes e dificuldades da Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma breve análise. In: LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos. (Org). *Educação a distância: estado da arte*. V.2. São Paulo: Pearson, 2011.

MOORE, Michael; KEARSLEY. *Educação Distância: uma visão integrada*. Tradução. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set., 2002. p. 13-24.

_____. *Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?* São Paulo: ed. SENAC, 2001.

MORAN, José Manoel. *A Gestão da Educação a Distância no Brasil*. In. COLOMBO e CARDIM (org). *Nos Bastidores da Educação Brasileira: a gestão vista por dentro*. Porto Alegre : Artmed, 2010. 320 p.

NEPOMUCENO, Cristiana Andrade. *A EaD no contexto da expansão da educação superior privada no Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2017

NETTO, Carla. *Graduações a distância e o desafio da qualidade*. Carla Netto, Lucia M. M. Giraffa, Elaine T. Faria (Org.). Porto Alegre : EDIPUCRS, 2010.

NETTO, J. P. Repensando o Balanço do Neoliberalismo. IN: GENTIL, P. (org.). *Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, E. S. *Políticas de Formação de Professores: a formação cindida*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, Lúcia Maria W (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.

OLIVEIRA, Romualdo Pereira de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Rev. Bras. Educ. no.28 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 18 de junho 2019

PARO, V. H.. Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Ática, 2007.

PAULANI, Leda. crise atual reflete dependência estrutural da economia brasileira, congresso dos químicos do ABC. São Paulo, 2015, disponível em <https://www.cartamaior.com.br>. Acessado em 08 de novembro 2018.

_____. Brasil Delivery: A Política Econômica do Governo Lula. Revista de Economia Política, vol. 23, nº 4 (92), outubro-dezembro/2003

_____. *Brasil Delivery*: servidão financeira e estado de emergência econômico. São Paulo: Boitempo, 2008. 150 p.

_____. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. IN: NEVES, Lúcia & LIMA, Júlio César. (orgs.) Fundamentos da Educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: ED. FioCruz, 2006, pp. 67-105.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior, educação à distância e Serviço Social. *Katálysis*, 12(2), 268-277, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/17.pdf>. Acesso em: 13 de janeiro de 2019.

PEREIRA, Maria de Fátima. Concepções teóricas da pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). Globalização, pós-modernidade e educação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (org.) Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PRETI, O. (Org.). Educação à distância: sobre discursos e práticas. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

_____. Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries do 1º grau, através da modalidade de Educação a Distância - uma alternativa social e pedagógica. Cuiabá: NEA/UFMT, 1995.

_____. Educação à distância e globalização: desafios e tendências. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998.

_____. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. Cuiabá: NEAD/IE –UFMT. 1996.

MARTINS, Simone Maria; COSTA, Maria Luisa Furlan. Perspectivas Históricas e concepções de qualidade e acesso ao Ensino Superior a Distância ao Brasil. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 61, p. 154-165, 2015.

PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 211 - 225.

PIETRI, Ailton Ferreira. A educação a distância e seu impacto nas políticas públicas: formação de professores. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação. Universidade Cidade de São Paulo – UNICID. São Paulo/SP, 2013.

PINTO, Álvaro. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Cortez, 2000.

PINA, Kleber Vieira. Massificar Sem Democratizar: O Excesso Que Oprime. Educ. Soc., Campinas, v. 39, n.º. 142, p.39-53, jan.-mar., 2018.

PIRES, M. F. C.; REIS, J. R. T. Globalization, neo-liberalism and universities: a new considerations. Interface, Comunicação, Saúde, Educação, v.3, n.4, 1999.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; SOUSA JUNIOR, Luiz de. Expansão e financiamento da educação superior no contexto de crise econômica e de ajuste fiscal. Revista Educação em Questão, Natal, v. 55, n. 46, p. 161-187, out./dez. 2017.

PRETTO, N. de L; PICANÇO, A. de A. Reflexões sobre EaD: concepções de educação. In: ARAÚJO, B; FREITAS, K. S. Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. p. 31-56.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. A Gestão Universitária: um estudo na UFPA de 2001 a 2011 (Tese de Doutorado). Belém, 2013.

ROCHA, D. O. S. ; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e Análise do discurso: o lingüístico e seu entorno. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 22, n.1, p. 29-52, 2006.

ROTHEN, Carlos; PINTO e SILVA, Eduardo (Org.). Políticas Públicas para a Educação Superior. São Paulo-Sp: Xamã, 2014.

SA, Ricardo Antunes de. Educação à distância: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores. Dissertação – UNICAMP. Campinas, 2007

SANTINELLO, J. *Breve histórico da EaD no Brasil: políticas públicas educacionais e informalidade na educação a distância*. In J. Santinello & M. A. Bronoski. A educação a distância: histórico, ferramentas e contextualizações na Sociedade do Conhecimento. Guarapuava: Unicentro. 94 V.5, No 3, 2015.

SANTOS, A. I. O conceito de abertura em EAD. In Litto, F., & Formiga, M. M. Educação à distância: O estado da arte. 1º v. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. de. (2009). *Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes*. INIX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle>.

SANTOS, F. C. UAB como política pública de democratização do ensino superior via EaD. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/> Acesso em: 05 julho. 2018.

SEGENREICH Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior . Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009

_____. Desafios da educação à distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. Curitiba: Educar em Revista, 2006

_____. Relação estado e sociedade na oferta e regulação da graduação a distância no Brasil: da periferia ao centro das políticas públicas. In: SEGENREICH, Stela C. D.;

BUSTAMANTE, Sílvia Branco Vidal. Políticas e Práticas da Educação a Distância (EAD) no Brasil: entrelaçando pesquisas. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; CASTRO, Alda M. D. A.; SOUSA, Andréia da S. Quintanilha. Política de expansão da educação superior: formação de professores na modalidade a distância e nos institutos federais. In: JEZINI, Edineide; BITTAR, Mariluce (Org.). Políticas de educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social. João Pessoa: EdUFPB, 2013. p. 146-163.

SEGENREICH, S. C. D. e CASTRO, A. M. D. A (2012). A inserção da educação a distância no ensino superior do Brasil: diretrizes e marcos regulatórios. *Revista Educação Em Questão*, 42(28), 2012.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; NEVES, Antônio Maurício Castanheira. O Espaço da Educação a Distância na Expansão da Educação Superior Brasileira Pós-LDEN/1996. In: SOUSA, José Vieira (Org). Expansão e Avaliação da Educação Superior Brasileira: formatos, desafios e novas configurações. 1.ed. Belo Horizonte: Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015.

SENA, Paulo. A história do PNE e os desafios da nova lei. In: *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Série Legislação n.125. Brasília, Câmara dos Deputados, 2014.

SGUISSARDI, V. (Org.). O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas. In: *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. (p. 9-46).

_____. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas. Avaliação: Revista da avaliação da Educação Superior. V 5, n. 2, 2000

_____. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil e a formação universitária. Educ. Soc. [online]. , vol.29, n.105, p.991-1022, 2008.

_____. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? . Intermeio, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SOARES, Maria Clara C. Banco Mundial: políticas e reformas. In:TOMMASI, Livia De, WARDE Mirian. J., HADDAD, Sérgio (Orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996

SILVA Jr, João dos Reis; MARTINS, T. B. Formação e certificação em massa e abordagens do multiculturalismo e das competências na educação a distância: implicações ao trabalho docente. Revista HISTEDBR Online, v. 13, p. 238-251, 2013.

SILVA Jr, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 24. Dezembro/ 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03>. Acesso em: 10 de agosto 2018.

SILVA Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 18 de julho 2019.

SILVA, Aurélio Ferreira da. O Reuni entre a expansão e a reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular. 2014. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, S. A. da; SILVA, S. C. da; JIMENEZ, S.; & SEGUNDO, M. das D. M. (2012). Relatório de Pesquisa: educação a distância e precarização do trabalho docente. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, 4, 225-231. Disponível em http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/relatorio_2013.pdf

SOUSA, Andréia da S. Quintanilha; RAMALHO, Betânia Leite. Políticas de Formação de Professores no Brasil e a modalidade a distância: pontos para reflexões. *Revista Exitus*, Belém, v. 2, n. 1, p. 45-55, jan./jun. 2012.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 119-148, jan./abr. 2012

_____. Universidade Aberta do Brasil: pontos para reflexão. In: Políticas públicas para a educação superior. São Paulo: Xamã, 2014

SOUZA, Raquel Aparecida; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Organismos Multilaterais e Educação a Distância. *RBPAAE* - v. 28, n. 1, p. 35-47, jan/abr. 2012.

TAVARES, Valquíria de Lima & GONÇALVES, André Luiz. Gestão e estrutura da Educação a Distância: desafios ou oportunidade? In: Simpósio Internacional de Educação a Distância. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 1, São Carlos, 2012. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/destaque/anais-oficiais-do-simposio-internacional-de-educacao-a-distancia-sied-enped-e-do-encontro-de-pesquisadores-em-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 08 setembro 2018.

TEDESCO, Anderson Luiz; REBELATTO, Durlei Maria Bernardon. Qualidade social da educação: um debate em aberto. Belo Horizonte: Perspectivas em Políticas Públicas. Vol. VIII. Nº 16. 2015, p.173-197.

TEIXEIRA, M. O. et al. Contribuição crítica à reforma trabalhista / organizadores: Marilane Oliveira Teixeira [et al.]. – Campinas, SP: UNICAMP/IE/CESIT, 2017. 328 p.

TRIVINOS, A. N. S. Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

_____. Declaração Mundial de Educação para Todos. Jomtien, Tailândia: Cúpula Mundial de Educação, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images>. Acesso em: 10 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Projeto Pedagógico do Curso de Matemática distância. UFPA, 2005.

_____. Pró- Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Plano de Desenvolvimento Institucional: 2016-2025. Belem: UFPA, 2016.

_____. Pró- Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Relatório de Gestão da UFPA 2017. Belem: UFPA, 2016.

_____. Resolução nº 614 de 28 de junho de 2006. Aprova o Estatuto Geral da Universidade Federal do Pará.. Belem: UFPA, 2006.

VARGAS, H. M. *Democratização no ensino superior brasileiro: entre a intenção e as possibilidades*. 2007. Disponível em: <[http://www. anped11.uerj.br/30/](http://www.anped11.uerj.br/30/)>. Acesso em: 10 agosto 2018.

VIANNEY, J. (2003). *A universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país*. Tubarão: Unisul. 2003.

VOLTZ, Carlos Eduardo Poerschke. Os cursos tecnológicos no Brasil: uma das faces da empresarização do ensino superior. revista Universidade e Sociedade, ano XXVIII - Nº 62 - junho de 2018 ANDES-SN, 2018. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/105688050-Universidade-e-sociedade-62-ano-xxviii-no-62-junho-de-2018.html>>. Acesso em: 20 Fevereiro 2019

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. São Paulo: Bookman, 2010.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Educação superior, democracia e desenvolvimento humano sustentável. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; GISI, Maria Lourdes. Políticas e gestão da educação superior. Curitiba: Champagnat, 2003.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação de qualidade: que qualidade queremos? In: Qualidade em educação: um debate necessário. Passo Fundo: 1997. Série Interinstitucional.

VIEIRA, Luiz Vicente. A democracia em Rousseau: a recusa dos pressupostos liberais. Porto Alegre-MG: EDIPUCRS, 1997.