

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

ELENICE PARISE FOLTRAN

**A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE
A DISTÂNCIA E O *HABITUS* DO ÉGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA DA UEPG**

**PONTA GROSSA
2019**

ELENICE PARISE FOLTRAN

**A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE
A DISTÂNCIA E O *HABITUS* DO ÊGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA DA UEPG**

Tese apresentada para obtenção do Título de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: História e Políticas Educacionais da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira

**PONTA GROSSA
2019**

F671 Foltran, Elenice Parise
A política pública de formação de professores na modalidade a distância e o *habitus* do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG/Elenice Parise Foltran. Ponta Grossa, 2019. 264f.; il.

Tese (Doutorado em Educação – Área de Concentração Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia da Silva Oliveira

1. Política pública educacional. 2. Educação a distância. 3. Universidade Aberta do Brasil. 4. *Habitus*. 5. Licenciatura em Pedagogia. I. Oliveira, Rita de Cássia da Silva. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutorado em Educação. III. T.

CDD: 374.4

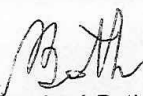
TERMO DE APROVAÇÃO

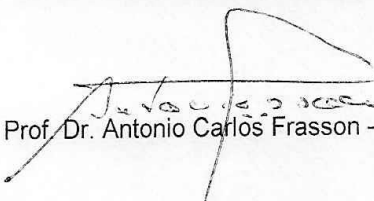
ELENICE PARISE FOLTRAN

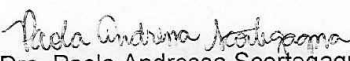
**A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE
A DISTÂNCIA E O HABITUS DO EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA DA UEPG.**


Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:


Orientador (a) Prof. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira - UEPG


Prof. Dr. Ivo José Both - UNINTER


Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson - UTFPR


Prof. Dra. Paola Andressa Scortegagna - UEPG


Prof. Dr. Oriomar Skalinski Junior - UEPG

Ponta Grossa, 20 de maio de 2019.

*Dedico à minha família,
pelo incentivo, apoio, sacrifícios e carinho!*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente a Deus por conseguir realizar a pesquisa e concluir mais esta etapa de formação que pessoalmente é de muita significância.

A minha família, pais, esposo, filhos e irmãos por estarem sempre presente, dividindo as tarefas e me incentivando em todos os momentos.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), instituição a qual devo toda a minha formação profissional e aos colegas do Departamento de Educação que atuam incansavelmente por educação pública e de qualidade.

À minha orientadora, professora Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira, por acreditar no meu trabalho, pela paciência e por oferecer a oportunidade para chegar até aqui.

Aos professores Dr. Ivo José Both, Dr. Antônio Carlos Frasson, Dr^a. Silvia Christina de Oliveira Madrid e Dr^a Paola Andressa Scortegagna pela disponibilidade, colaboração e contribuições para a realização da pesquisa.

Ao grupo de pesquisa GEJAI, pelos encontros, pelas discussões e pela amizade.

Aos egressos do Curso de Pedagogia EaD da UEPG pela participação na pesquisa e pelo compartilhamento de suas trajetórias de vida e de formação.

FOLTRAN, E. P. **A política pública de formação de professores na modalidade a distância e o *habitus* do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG.** 2019, 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2019.

RESUMO

No momento atual, marcado pela globalização econômica, pela inserção das tecnologias digitais e pela expansão do neoliberalismo, a educação escolar passou a ser estrategicamente questionada quanto as suas funções e contribuições para essa sociedade, a qual se encontra em constante transformação. No Brasil, a partir dos anos de 1990 observou-se uma expansão de reformas educacionais, atribuindo à educação o papel de propulsora do desenvolvimento econômico e redirecionando principalmente a formação de professores. Dessa forma, ocorreu no país um processo expansionista da Educação Superior, amparada na perspectiva da democratização, diversificação e interiorização das oportunidades educacionais. A LDB nº 9.394/1996 legalizou essas reformas por meio do reconhecimento da modalidade a distância e a necessidade da formação em nível superior para os professores atuarem na Educação Básica. Desse modo, na Educação Superior pública, a formação de professores e a Educação a Distância, marcadamente a partir de 2005, com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB chegaram a uma parcela da população que ainda não tinha o seu direito de acesso garantido. Por isso, esta pesquisa teve por objeto de estudo a política pública de formação de professores na Educação a Distância por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil -UAB. Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as mudanças que a política de formação de professores na modalidade EaD provocou no *habitus* do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD/UEPG. Os objetivos específicos foram: a) Discutir sobre o Estado como metacampo do poder e a sua condução das políticas públicas educacionais; b) Refletir sobre a relação entre a política de expansão da Educação Superior e a formação de professores na modalidade a distância; c) Descrever o Sistema UAB e sua implantação na UEPG para o Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD; d) Analisar as trajetórias dos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD/UEPG, em relação às mudanças ocorridas no seu *habitus* em função da sua formação docente na modalidade EaD por meio do Sistema UAB. A pesquisa configurou-se como um estudo de caso, portanto adotou uma abordagem qualitativa. A fundamentação teórica da tese foi desenvolvida a partir da teoria de Bourdieu (1989; 1998; 2001; 2003; 2008; 2012; 2014; 2015) sobre a própria concepção de Estado, a noção de campo, *habitus*, capital e trajetória do agente. No campo da formação de professores contribuíram: Gatti (2009; 2010) Gatti e Barreto (2009) Barreto (2015), Rabelo e Martins (2006) e Saviani (2009), no campo da Educação Superior, De Paula (2016), Ferreira e Oliveira (2011), Mancebo (2004; 2017) e Sguissardi (2015; 2018) e ainda no campo da Educação a Distância, Belloni (2003), Keegan (1996), Alonso (2010), Levine (2005), Mill et al. (2008) e Tarouco et al. (2011). Na pesquisa foi utilizada uma base documental, tais como: Leis, Decretos, Resoluções, Currículos do Curso de Pedagogia, registros sobre a história da implantação da UAB e uma base empírica, envolvendo a coleta de dados por meio de questionários e entrevistas com os egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UEPG. Os sujeitos da pesquisa foram 81 (oitenta e um) egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UEPG (2009-2012), os quais responderam ao questionário, destes 8 (oito) foram entrevistados. Para a análise dos dados, foram estabelecidas quatro categorias, as quais foram expressas pelas trajetórias formativas dos egressos, sendo: a) trajetória familiar, b) trajetória escolar, c) trajetória profissional e d) trajetórias possíveis. Os resultados desta pesquisa indicaram que os egressos romperam com a causalidade do provável e que ao adentrar na Educação Superior ampliaram o seu capital cultural, social e econômico, gerando melhorias na sua atuação e ascensão profissional, reconhecimento social e incentivo à educação permanente e continuada, bem como posicionaram-se positivamente em relação aos benefícios da política pública de formação de professores oferecida por meio do Sistema UAB. A partir desses resultados confirmou-se a hipótese de que as relações estabelecidas, as disputas vivenciadas no campo formação, a ampliação dos diferentes capitais que constituíram as trajetórias formativas dos egressos, pela oferta do curso de Pedagogia na modalidade a distância, pela UAB, provocaram mudanças no *habitus* dos mesmos no sentido de conduzir para a melhoria da posição do agente no campo ao qual está inserido e, assim defendeu-se a tese de que a política pública de formação de professores na modalidade a distância ofertada por meio do Sistema UAB provocou mudanças no *habitus* dos egressos do Curso de Pedagogia EaD da UEPG (2009-2012).

Palavras-chave: Política Pública Educacional. Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil. *Habitus*. Egresso. Licenciatura em Pedagogia.

FOLTRAN, E. P. **The public policy of training teachers in the distance modality and the *habitus* of the graduate degree course in Pedagogy of UEPG.** 2019, 264 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2019.

ABSTRACT

At this moment, in which the economy globalization, the insertion of digital technologies and the expansion of neoliberalism, has become a reality, school education has become strategically questioned about its functions and contributions to this society, which is constantly on transformation. In Brazil, from the 1990s, there was an expansion of educational reforms, attributing education as the driving force for economic development and redirecting teacher training program. In this way, an expansionist process of Higher Education took place in the country, supported by the perspective of democratization, diversification and internalization of educational opportunities. The Education Law nº 9.394/1996 legalized these reforms through the recognition of distance Educational modality and the need for higher education for teachers to work in Basic Education. Thus, Public Higher Education, Teacher Training and Distance Education, markedly from 2005, with the creation of the Open University System of Brazil - UAB, reach the population, whose haven't the right to guaranteed access yet. Therefore, this research aimed to study the public policy of teacher education in distance education through the Open University System of Brazil (UAB). In this sense, the general objective of the work was to analyze the changes by the policy of teacher training in the EAD mode provoked in the habitus of egress from the Pedagogy EAD Course of UEPG (2009-2012). The specific objectives were: a) to discuss the State as a metacamp of power and its conduct of educational public policies; b) to reflect on the relationship between the policy of expansion of Higher Education and the training of teachers in the distance education modality; c) to explain the Open University of Brazil and it's UEPG implantation of the Pedagogy course; and d) to analyze in the trajectories of the egresses from the Course of Pedagogy EaD the changes occurred in its habitus in function of their teacher education in the EAD modality through the UAB System. The research was configured as a case study, therefore it adopted a qualitative approach. The theoretical foundation of the thesis was developed from the theory of Pierre Bourdieu (1989; 1998; 2001; 2003; 2008; 2012; 2014; 2015) on the conception of the state, the notion of the agent's field, habitus, capital and trajectory. In the field of teacher training, Gatti (2009; 2010) Gatti and Barreto (2009) Barreto (2015), Rabelo and Martins (2006) and Saviani (2009). In the field of Higher Education, De Paula (2016), Ferreira and Oliveira (2011), Mancebo (2004; 2017) and Sguissardi (2015; 2018) and in the field of Distance Education, Belloni (2003), Keegan (1996), Alonso (2010), Levine (2005), Mill et al. (2008) and Tarouco et al.(2011). The research was based on a documentary basis, such as: Laws, Decrees, Resolutions, Curricula of the Pedagogy Course, records on the history of UAB implementation and an empirical basis, involving the collection of data through questionnaires and interviews with the graduates of the Pedagogy course UAB/UEPG. Subjects was 81 (eighty-one) graduates of the Pedagogy Course of the UAB/UEPG who answered the questionnaire and 8 (eight) were interviewed. For the analysis of the data, four categories were established, which were expressed by the trajectories of the graduates, that is: a) family trajectory; b) school trajectory; c) professional trajectory; and d) possible trajectories. The results of this research indicated that the graduates broke with the causality of the probable and that when entering the Higher Education they expanded their cultural, social and economic capital, generating improvements in their performance and professional ascension, social recognition and incentive to the permanent and continuous education, as well as positively positioned themselves in relation to the beneficial ones of the public policy of teacher training offered through the UAB System. Based on these results, we confirm the hypothesis that the relationships established, the disputes experienced in the training field, the expansion of the different capitals that constituted the formative trajectories of the graduates, and the UAB's offer of the Pedagogy course at distance caused changes in its habitus, in order to lead to the improvement of the position of the agent in the field to which it is inserted and thus it is defended the thesis that the public policy of teacher training in the distance modality offered through the UAB System caused changes in the habitus of the graduates of the UEPG EaD Pedagogy Course (2009-2012).

Keywords: Educational Public Policy. Distance Education. Open University of Brazil. Habitus. Egress. Degree in Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma – DED/CAPES	105
Figura 2 - Funcionamento do Sistema UAB	108
Figura 3 - Funcionamento do Sistema UAB	111
Figura 4 - Operacionalização da oferta de cursos UAB	115
Figura 5 - Pólos de apoio presencial UAB.....	118
Figura 6 - Municípios que receberam o CNSMI da UEPG.	131
Figura 7 - Distribuição dos polos da oferta dos cursos pela UAB/UEPG	133
Figura 8 - Distribuição da carga horária padrão dos cursos	136
Figura 9 - Design do Curso	137
Figura 10 - Design das atividades do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD/UEPG	141
Figura 11 - Mapa dos pólos de apoio presencial com oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia – EAD - 2009.....	144
Figura 12 - Polo de apoio presencial de Bandeirantes.....	152
Figura 13 - Polo de apoio presencial de Bituruna.....	153
Figura 14 - Polo de apoio presencial de Ipiranga	154
Figura 15 - Polo de apoio presencial de Jaguariaíva	155
Figura 16 - Polo de apoio presencial de Palmital	156
Figura 17 - Polo de apoio presencial de Ponta Grossa	157
Figura 18 - Polo de apoio presencial de Telêmaco Borba.....	159
Figura 19 - Polo de apoio presencial de Canoinhas.....	160
Figura 20 - Polo de apoio presencial de Florianópolis.....	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das matrículas na EaD – Brasil 2005-2009.....	92
Gráfico 2 - Matrículas nos Cursos de Licenciaturas -EaD Pública (2009-2017).....	122
Gráfico 3 - Atuação no campo educacional conforme sexo	176
Gráfico 4 - Faixa etária dos agentes conforme o sexo	177
Gráfico 5 - Acesso ao ensino superior por faixa etária.....	178
Gráfico 6 - Estado civil dos agentes egressos.....	179
Gráfico 7 - Cotas de Ingresso Ensino Superior por estado civil	180
Gráfico 8 - Escolaridade do Pai.....	181
Gráfico 9 - Escolaridade da Mãe	182
Gráfico 10 - Profissão do Pai.....	183
Gráfico 11 - Profissão do Mãe.....	184
Gráfico 12 - Número de filhos dos egressos	186
Gráfico 13 - Municípios onde residiam os egressos.....	188
Gráfico 14 - Curso Superior concluído pelo egresso antes do Curso de Pedagogia EaD	193
Gráfico 15 - Egressos do Curso de Pedagogia EaD por pólo de apoio presencial .	194
Gráfico 16 - Motivos para a escolha do Curso de Pedagogia EaD	195
Gráfico 17 - Dificuldades encontradas no decorrer do curso de Pedagogia EaD....	199
Gráfico 18 - Eixos Curriculares de Formação.....	202
Gráfico 19 - Competências desenvolvidas na EaD	204
Gráfico 20 - Campo de atuação do egresso do Curso de Pedagogia EaD	206
Gráfico 21 - Oportunidades vivenciadas com o Curso de Pedagogia EaD	211
Gráfico 22 - Renda Familiar do Egresso do Curso de Pedagogia EaD.....	213
Gráfico 23 - Formação Continuada e Educação Permanente do egresso do Curso EaD.....	216
Gráfico 24 - Política Pública de Formação de Professores promovida pelo Sistema UAB para a família do egresso.....	218
Gráfico 25 - Política Pública de Formação de Professores promovida pelo Sistema UAB para a escola de atuação do egresso	219
Gráfico 26 - Política Pública de Formação de Professores promovida pelo Sistema UAB para o município de atuação do egresso	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de Teses e Dissertações	23
Quadro 2 - Evolução de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil 1995-2002.....	64
Quadro 3 - Distribuição do Número de Matrículas por Categoria Administrativa – Brasil 1995-2002	64
Quadro 4 - Matrículas na EaD Pública – período 2009-2012.....	119
Quadro 5 - Matrículas na EaD Pública – período 2013-2017	120
Quadro 6 - Número de Matrículas Licenciaturas -EaD Pública (2009-2017).....	121
Quadro 7 - Síntese da Grade Curricular do Curso de Pedagogia UAB/UEPG.....	140
Quadro 8 - Número de vagas por pólo de apoio presencial para o Curso de Pedagogia EaD	143
Quadro 9 - Expectativas em relação ao início do Curso de Pedagogia	197

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001 - 2010	68
Tabela 2 - Evolução do Número de matrículas por Categoria Administrativa – Brasil -2001-2010	69
Tabela 3 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil 2001-2010	89
Tabela 4 - Evolução do Número de Matrículas por Categoria Administrativa – Brasil 2001-2010	90
Tabela 5 - Evolução do Número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos na Educação a Distância – Brasil 2002-2007.....	91
Tabela 6 - Maiores cursos de graduação em número de matrículas e respectivos percentuais de participação por sexo – Brasil -2015.....	93
Tabela 7 - Número de cursos de graduação ofertados -2009	134
Tabela 8 - Número de ofertas UAB/UEPG- 2018.....	134
Tabela 9 - Número de Matrículas e Concluintes do Curso de Pedagogia EaD.....	165
Tabela 10 - Número de Egressos e Agentes da Pesquisa.....	169
Tabela 11 - Egressos entrevistados por Cota de acesso ao Ensino Superior.....	171

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Banco digital de teses e dissertações
CGFO	Coordenação Geral de Supervisão e Fomento
CGIE	Coordenação Geral de inovação em Ensino a Distância
CGPC	Coordenação Geral de Programas e Cursos em Ensino a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNSMI	Curso Normal Superior com Mídias Interativas
CPS	Coordenadoria de Processo de Seleção
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DED	Diretoria de Educação a Distância
DEED	Departamento de Educação
EaD	Educação a Distância
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
OI	Organismos Internacionais
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PNE	Plano Nacional de Educação
SGB	Sistema de Gestão de Bolsas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da informação e Comunicação
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE ACRÔNIMOS

ATUAB	Ambiente Virtual de Trabalho
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEFORTEC	Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento e Tecnologias
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DEMET	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
ENADE	Exame Nacional de Cursos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NUTEAD	Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância
ONU	Organização das nações unidas
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
ProEB	Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
Prolicen	Pró-Licenciatura
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISUAB	Sistema de Gestão da UAB
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1- A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO A PARTIR DO APORTE TEÓRICO DE BOURDIEU E A CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	27
1.1 SOBRE A TEORIA DE BOURDIEU	27
1.2 O ESTADO NA ABORDAGEM DE BOURDIEU.....	37
1.3 O ESTADO NEOLIBERAL: DO PODER DO CAMPO JURÍDICO AO PODER DO CAMPO ECONÔMICO	44
CAPÍTULO 2 - A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	55
2.1 AS PROPOSTAS PARA O ENSINO SUPERIOR.....	59
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	74
CAPÍTULO 3 - O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA UEPG	97
3.1 ANTECEDENTES E CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL ..	97
3.2 ALICERCES DA UAB	107
3.2.1 Regime de Colaboração.....	107
3.2.2 Lógica de Funcionamento	112
3.2.3 Financiamento e Expansão do Sistema UAB.....	117
3.2.4. Gestão e Avaliação do Sistema	123
3.3. A UAB NA UEPG.....	128
3.3.1 O Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a Distância	137
CAPÍTULO 4- O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	146
4.1 O CAMPO E OS AGENTES DA PESQUISA	148
4.1.1 A UEPG.....	149
4.1.2 O Curso de Licenciatura em Pedagogia.....	150
4.1.3 Os agente-sujeitos da pesquisa	163
4.2 A COLETA DOS DADOS.....	166
4.3. A ANÁLISE DOS DADOS.....	171
CAPÍTULO 5 - AS TRAJETÓRIAS NA CONSTITUIÇÃO DO HABITUS DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD/UEPG	174
5.1 TRAJETÓRIA FAMILIAR DO EGRESSO DA PEDAGOGIA UAB/UEPG	180
5.2 TRAJETÓRIA ESCOLAR DO EGRESSO DA PEDAGOGIA EaD/UEPG	189
5.3 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DO EGRESSO DA PEDAGOGIA EaD/UEPG.....	205
5.4 TRAJETÓRIAS POSSÍVEIS DOS EGRESSOS DO CURSO DE	

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EaD/UEPG.....	212
CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
REFERÊNCIAS.....	230
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	251
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	255

INTRODUÇÃO

Não há objeto que não envolva um ponto de vista, mesmo em se tratando do objeto produzido com a intenção de abolir o ponto de vista, isto é, a parcialidade, de ultrapassar a perspectiva parcial que está associada a uma posição no espaço estudado (BOURDIEU, 2017, p.27).

A epígrafe acima retrata o trabalho de pesquisa, a necessidade de manter uma postura reflexiva frente à realidade apresentada e a forma como a mesma será analisada, exigindo do pesquisador, não apenas o seu ponto de vista, mas uma atitude de vigilância e discernimento sobre o objeto de estudo.

O objeto de estudo desta pesquisa foi a política pública de formação de professores na educação a distância por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil -UAB.

A escolha por esse objeto de estudo ocorreu devido as vivências da pesquisadora com a Educação a distância e as necessidades conferidas pela realidade educacional brasileira.

Quanto às vivências da pesquisadora, a mesma se deu com a sua atuação como professora no Curso Normal Superior com mídias Interativas no ano de 2000 na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. O curso foi ofertado no modelo semipresencial, mas as aulas ministradas eram por meio de videoconferências com cinco (5) polos de apoio presenciais simultâneos e em tempo real. Essa experiência suscitou na pesquisadora o interesse pela EaD. Desde aquele momento a sua atenção foi sobre o aluno que realizava o curso na referida modalidade.

Em 2008 quando foi iniciado o Programa Pró-Licenciatura, a pesquisadora atuou como autora de livro didático e como professora formadora na disciplina de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica para o Curso de Licenciatura em Geografia, também na UEPG. Esse programa já seguia o formato que seria usado no Sistema UAB. A experiência foi significativa por ser o curso ofertado totalmente na modalidade EaD. As aprendizagens para a docência em ambiente virtual se fortaleceram naquele momento.

Em 2009, a pesquisadora foi indicada para coordenar o Curso de Licenciatura em Pedagogia na UEPG que seria ofertado pelo Sistema UAB. Essa foi a primeira edição pelo Sistema UAB de um Curso de Licenciatura na modalidade EaD, o qual foi ofertado para nove (9) municípios polos de apoio presencial com vagas para

setecentos (700) estudantes. A experiência de coordenadora nesta primeira edição do referido curso trouxe inquietações para a pesquisadora, no sentido de investigar os resultados da formação oferecida bem como verificar as mudanças que o mesmo possibilitou para aos seus egressos.

Em 2015, a pesquisadora deixou a coordenação do Curso de Pedagogia e dedicou-se a realizar essa investigação no Programa de Pós-graduação em Educação da UEPG.

Outro motivo foi a necessidade de um olhar atento para o objeto em questão em virtude da realidade educacional vivenciada no Brasil, a qual a partir dos anos de 1990, por meio das exigências aos ajustes à nova ordem neoliberal, fizeram com que o país implementasse na sua administração os princípios da competitividade, da eficiência e da eficácia em termos produtivos para buscar o desenvolvimento econômico.

Nesta linha, seguindo as recomendações e os padrões estabelecidos pelos Organismos Internacionais, passou a vigorar na educação brasileira a lógica do capital para tornar a educação rentável e alavancar o desenvolvimento nacional, por isso foram efetivadas uma gama de reformas na educação brasileira.

Neste sentido, Ball (1998) apontava que esse movimento reformista, mesmo ajustado a realidade de cada país, expressou semelhanças e a mesma lógica de racionalidade que impõe mudanças de flexibilização e diversificação, as quais interferiram na gestão, na política, nos discursos e nas práticas educacionais, além de produzir uma justificativa aceitável e desejável para a implantação dessas mudanças.

Essas justificativas reafirmaram a articulação das mesmas, com a base do modelo neoliberal de sociedade, destacando a educação como um dos eixos centrais para a implementação do modelo educacional propagado pela ordem mundial.

De acordo com Maués (2003, p. 99), essas reformas apresentaram um objetivo político bem definido, que envolveu a estrutura administrativa e pedagógica da educação, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim, tudo o que estava relacionado com a gestão das instituições de ensino e a própria aprendizagem.

Do mesmo modo, o profissional da educação, tornou-se, nesse cenário de reformas, um elemento fundamental e a sua formação passou a assumir uma função primordial, neste contexto em que os processos formativos foram apontados como um dos grandes problemas para a transformação da educação. Assim, tornou-se

necessário prestar atenção para as propostas que foram direcionadas atualmente para a formação dos professores.

As reformas educacionais efetivadas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a), as quais encontraram-se entrelaçadas com as reformas neoliberais mais amplas, resultaram na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento, principalmente para a Educação Básica e, neste ritmo, o investimento na formação de professores passou a ser um tema recorrente nos discursos oficiais.

Para a formação de professores a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a) estabeleceu que a mesma devia ocorrer em nível superior, admitindo como formação mínima, a oferecida em nível médio (Art. 62), para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo essa uma exceção por um período transitório, exigindo que até o final da Década da Educação (1997 a 2007) somente fossem admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviço (Art. 87º. Inciso IV § 4º).

Barreto (2010, p.289) analisando a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. . LEI..., 1996a) comentou:

O inteiro deslocamento, em curto espaço de tempo, do *lócus* da formação do professor para o nível superior após a Lei 9394/96, coloca em nova escala os desafios da docência, sendo que esta tem sido chamada a desempenhar papel central na própria dinâmica de crescimento do ensino superior no país.

Essa regra ocasionou um aumento significativo por cursos de formação em nível superior, principalmente à procura pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia, conforme apontou Santos (2011, p.23):

O crescimento dos cursos e vagas ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), na modalidade a distância, no período de 2000 a 2008, foi na ordem de 9.242,85% e 26.430,62%, respectivamente. Esse aumento é decorrente de uma política para a EaD intensificada após o reconhecimento desta como modalidade educacional pelo governo brasileiro e corresponde mais ao setor privado que ao setor público da educação superior.

A política educacional que promovia a EaD no ano 2000 estava direcionada às instituições públicas de Ensino Superior -IPES e em 2006, além das instituições públicas também as instituições privadas passaram a oferecer a modalidade EaD, por isso o incremento significativo da modalidade.

Dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP de 2018, demonstraram que esse crescimento da modalidade continuou significativo:

Segundo os dados do censo, as matrículas em EaD cresceram 17,6% de 2016 para 2017. Os estudantes de educação a distância (EaD) chegaram a quase 1,8 milhão em 2017 – o equivalente a 21,2% do total de matrículas em todo o ensino superior. O número de cursos no país também aumentou, de 2016 para 2017, passou de 1.662 para 2.108, o que representa aumento de 26,8% – maior crescimento desde 2009, quando o país passou dos 647 cursos registrados até 2008 para 844 cursos. No total, o ensino superior tem cerca de 8,3 milhões de estudantes em cursos de graduação. Desses, 6,5 milhões estão matriculados em cursos presenciais. Ao contrário do que ocorreu nos cursos de EaD, o número de estudantes nos presenciais caiu 0,4% de 2016 para 2017. No total, o ensino superior tem cerca de 8,3 milhões de estudantes em cursos de graduação. Desses, 6,5 milhões estão matriculados em cursos presenciais. Ao contrário do que ocorreu nos cursos de EaD, o número de estudantes nos presenciais caiu 0,4% de 2016 para 2017. A maior parte dos estudantes está matriculada em instituições de ensino privadas, com 75,3% das matrículas. Quando se trata apenas de EaD, essa porcentagem aumenta, as instituições particulares de ensino superior respondem por 90,6% dos estudantes (EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018).

Ainda, segundo dados do INEP/MEC (2018), o Curso de Licenciatura em Pedagogia continua sendo o mais procurado, atendendo um percentual de vinte e cinco (25 %) das vagas ofertadas para a EaD. Com relação à preferência pelos cursos na modalidade EaD, as licenciaturas detiveram 135 mil matrículas, enquanto que os bacharelados contaram com 32 mil de matrículas. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018).

Com a implantação da exigência mínima para atuação na Educação Básica, a formação em nível superior, a EaD foi eleita como alternativa para atender a essa demanda, ou seja, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a) concedeu no seu Art. 80 a legitimidade da formação de professores ser realizada na modalidade a distância.

Desta forma, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a) foi considerada um marco legal tanto para a política de formação de professores quanto para a integração da educação a distância como política pública educacional.

No âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, a EaD para programas de formação de professores adquiriu relevância a partir de 2005, com o Decreto nº 5.622 (BRASIL. LEI, 2005) que normatizou sua oferta no país, pois até então, ela foi utilizada de forma emergencial e focalizada.

Foi então, a partir de sua normatização, que a EaD passou a representar a centralidade das políticas públicas de formação de professores, tendo em vista a

criação do Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800 em 2006 (BRASIL. DECRETO..., 2006).

A finalidade da UAB é de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país; fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

No entanto, a meta principal do Sistema UAB foi de contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, por isso as ofertas de vagas eram prioritariamente voltadas para a formação inicial de professores da Educação Básica (BRASIL. DECRETO..., 2006).

Em decorrência, as IPES Federais iniciaram sua participação no Sistema UAB em 2005, ou seja, no primeiro edital lançado para a oferta dos cursos na modalidade EaD no Sistema UAB e as IPES Estaduais puderam participar do Sistema a partir do segundo edital lançado em 2006. Assim, os primeiros cursos ofertados por meio do Sistema UAB, nas IPES Estaduais, ocorreram em 2009. Sendo assim, a política pública de formação de professores na modalidade EaD por meio do Sistema UAB, nas IPES Estaduais, obteve os primeiros resultados os primeiros a partir dos seus primeiros concluintes, os quais se graduaram em 2012.

Considerando o contexto apresentado, que nas IPES, o Sistema UAB foi caracterizado como o principal responsável pela oferta da EaD para o ensino superior público do país e ainda a presença dos primeiros egressos da política implementada, levantou-se a seguinte questão problematizadora de pesquisa: Quais mudanças a política de formação de professores na modalidade EaD provocou no *habitus* dos egressos do Curso de Pedagogia EaD da UEPG?

Desta forma, foi definido como objetivo geral da pesquisa:

- Analisar as mudanças que a política de formação de professores na modalidade EaD provocou no *habitus* do egresso do Curso de Pedagogia EaD da UEPG.

E como objetivos específicos apontaram-se:

- Discutir sobre o Estado como *metacampo* do poder e a sua condução das políticas públicas educacionais.
- Refletir sobre a relação entre a política de expansão da Educação Superior e a formação de professores na modalidade a distância.

- Descrever o Sistema UAB e sua implantação na UEPG para o Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD.
- Analisar nas trajetórias dos egressos do Curso de Pedagogia EaD as mudanças ocorridas no seu *habitus* em função da sua formação docente na modalidade EaD por meio do Sistema UAB.

Neste sentido, investigar a resignificação do *habitus* a partir da participação do egresso em uma política de formação foi uma tarefa desafiadora, uma vez que o *habitus* não se constituiu apenas em um dado momento ou ação, mas foi produto de uma construção histórica dos agentes, pois ele tendia a assegurar a presença ativa das experiências passadas que depositadas em cada indivíduo sob a forma de esquema do pensamento, percepção e ação contribuíram para garantir a conformidade das práticas e sua constância por meio do tempo e, por consequência, orientava a ação individual e coletiva.

“O *habitus* é um sistema de disposições duráveis e transferíveis que exprime sob a forma de preferências sistemáticas as necessidades objetivas das quais é produto” (BOURDIEU, 2015, p. 94).

Em outras palavras, as disposições gerais tendiam a engendrar práticas compatíveis e possíveis dentro dos limites das regularidades do campo onde o agente está inserido.

Bourdieu (2004, p.20) referindo-se a campo como “Universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”.

Dessa forma, o campo passou a ser entendido como espaços onde as relações eram estabelecidas. Este campo foi formado pelos interesses e por disputa dos seus agentes em busca do poder simbólico, esse poder foi alcançado por aquilo que foi entendido como valioso dentro do campo, aquilo que o configuraria. Neste jogo de disputa os capitais individuais dos seus agentes determinavam o estado do campo.

Bourdieu (2004) afirmou que o campo é o espaço social onde ocorriam lutas e disputas e para se manter ou melhorar de posição social dentro do campo, os agentes (indivíduos e grupos) elaboram estratégias, as quais estavam relacionadas com os diferentes tipos de capital.

A distribuição dos diferentes capitais dentro do campo foi hierarquizada, ou seja, desigual. Os diferentes tipos capitais, definidos por Bourdieu (2015) como:

capital econômico, capital cultural, capital social e o capital simbólico eram os responsáveis pela configuração estrutural do campo.

O capital econômico pôde ser entendido como um bem concreto, uma riqueza, algo que pode ser aplicado, um objetivo, que se utilizava quando necessário ou oportuno.

O capital social foi visto como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares.

Para Bourdieu (2015), a noção de capital cultural surgia da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais.

E por fim o capital simbólico fez referência ao prestígio, consagração ou mérito social concedido a um agente em seu campo, tenha sido ele almejado ou perseguido. O capital simbólico foi um valor junto aos pares, o reconhecimento do trabalho, do saber, da boa circulação pelo meio social e do estabelecimento de relações amistosas.

Assim, o acúmulo de diferentes capitais resultou na posição do agente no campo e foi a partir dessa posição e dos seus capitais que se configurou o *habitus* desse campo, dessa classe. Ou seja, as diferentes posições ocupadas pelos agentes no espaço social corresponderam estilos de vida diferentes e experiências diferentes.

A pesquisa, fundamentou-se na teoria de Bourdieu (2004), em especial os aspectos que tratavam de conceitos como campo, *habitus* e capital, como possibilidade de análise dos jogos de forças expressos na atual política de formação de professores a distância, entre agentes desses cursos de formação, ou seja, os egressos e os espaços sociais que ocuparam.

Assim, levantou-se a hipótese de que as relações estabelecidas, as disputas vivenciadas neste campo, a ampliação dos diferentes capitais que constituíram as trajetórias formativas dos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD/UEPG, puderam modificar o seu *habitus* no sentido de conduzir para a melhoria da posição dos agentes no campo.

Portanto, defendeu-se a tese de que a política pública de formação de professores na modalidade a distância ofertada por meio do Sistema UAB provocou mudanças no *habitus* dos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD/UEPG.

Para a elaboração da tese, a proposta metodológica adotada seguiu uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Essa abordagem não se preocupou em fixar leis para produzir generalizações. Os dados desse tipo de abordagem objetivavam a compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiadas no pressuposto de relevância da ação social, de campo e de *habitus* em Bourdieu (2004).

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: 1ª) revisão de literatura sobre o objeto de estudo por meio do levantamento de teses, dissertações e periódicos na base de dados da CAPES e BDTD; 2ª) fase documental, onde foram analisados a legislação educacional, os documentos referentes ao Sistema UAB, fontes de adesão da UEPG ao Sistema, PPC do Curso de Pedagogia, 3ª) fase empírica com a coleta de dados por meio de dois instrumentos, sendo um questionário “Trajetórias Formativas” de tipo misto, utilizando a ferramenta “Formulário Google”, do pacote de aplicativos disponível no “Google Drive” e um roteiro de entrevista semiestruturado, os quais foram aplicados para os egressos da primeira turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD/UEPG, ofertado em nove (9) municípios polos de apoio presencial, nos Estados do Paraná e Santa Catarina.

Em relação à primeira etapa, o levantamento das produções acadêmicas que tratou da temática em estudo e dialogou com o objeto de pesquisa permitiu encontrar lacunas quanto a esse objeto em estudo, cuja verificação foi realizada no Catálogo de teses e dissertações do Banco de dados da CAPES publicadas no período de 2012 a 2018, que tratavam especificamente sobre os egressos do Sistema UAB.

Utilizando os descritores “egressos” e “UAB” foram encontrados 11 (onze) trabalhos, sendo 8 (oito) dissertações e 3 (três) teses, com o foco nos egressos dos cursos UAB, algumas das especificidades dos referidos trabalhos acadêmicos indicou-se no quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento de Teses e Dissertações

ANO	TIPO	IES	AUTOR	TÍTULO
2013	Dissertação	UnB	PIMENTEL, Fernanda Cruvinel	A experiência da Universidade de Brasília no contexto de expansão da licenciatura em educação física por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil
2014	Dissertação	UFES	PEREIRA, Silvana Batista Sales	Sentidos da Docência para Egressos das Licenciaturas a Distância da Universidade Federal do Espírito Santo no Polo de Itapemirim/espírito Santo
2014	Dissertação	UFRGS	SANTANA, Liliane Szczepanski	Competências, cidadania e desenvolvimento na educação superior a distância
2015	Dissertação	UnB	SILVA, Beatriz Helena Pinho	Estudantes do curso de Pedagogia a distância (Fe/ UnB – UAB) : das suas trajetórias às perspectivas de longevidade escolar
2015	Dissertação	UFES	GOMES, Maria Goretti Moro	A Produção de Sentido Tecida na História de Vida de uma Professora Egressa do Curso de Artes Visuais Ead
2015	Dissertação	UFSM	POMNITZ, Naila Cohen	O curso de Pedagogia EaD e a formação para atuação na educação infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas
2016	Tese	PUC-RS	SANTANA, Ana Cristina Almeida	A universidade Aberta do Brasil e sua contribuição ao processo de formação cidadã no estado de Sergipe: investigação acerca da primeira geração de egressos
2017	Dissertação	UFCE	CARVALHO, Meline Mesquite de Carvalho	Universidade Aberta do Brasil na UFC história, memória e acesso a educação superior
2017	Tese	USP	ALVES, Rosângela Aparecida	Um estudo de transformações educacionais e sociais em contextos amazônicos sob a égide da Universidade Aberta do Brasil: Breves e São Sebastião da Boa Vista - um mundo não tão a parte
2017	Tese	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	RANIRO, Juliane	Professores iniciantes egressos da pedagogia EaD na relação com os saberes da ação pedagógica
2018	Dissertação	UFCE	FREITAS, Pedro Hiago de Melo	Avaliação da eficácia da formação docente em curso da modalidade de Educação a Distância (EAD)

Fonte: Autora - 2019

Cada pesquisa apresentou objeto diferente para a análise da política que compreende o Sistema UAB.

O trabalho de Pimentel (2013) abordou o panorama da oferta de cursos de Licenciatura em Educação Física na modalidade a distância bem como avaliou como foi experiência do curso de Licenciatura em EF por meio do sistema UAB na UnB com depoimentos dos egressos deste curso.

Pereira (2014) em sua dissertação analisou como o ser docente e os saberes da profissão docente foram se constituindo ao longo das trajetórias de formação percorridas pelos estudantes egressos dos três primeiros cursos de licenciatura em Química, Física e Artes Visuais, ofertados pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB

Santana (2014) analisou, com base no conceito de competência, as estratégias que os alunos que concluíram um curso de graduação na modalidade de EaD elaboraram para estudar na EaD.

Silva (2015) realizou um estudo junto aos egressos para analisar a trajetória dos estudantes da EAD, considerando as suas condições de vida no lugar onde vivem e as perspectivas de longevidade escolar.

Gomes (2015) em sua dissertação analisou como foi constituída a docência de uma professora egressa do Curso de Graduação em Artes Visuais Licenciatura na Modalidade EAD

Pomnitz (2015) identificou as políticas e diretrizes que afetaram a prática na educação infantil pelo egresso de Pedagogia da UAB.

Em sua dissertação, Carvalho (2017) analisou os impactos que a Universidade Aberta do Brasil proporcionou à vida de três alunos egressos do Curso de Licenciatura em Matemática, por meio de relatos de vida.

Freitas (2018) avaliou a eficácia da formação para o magistério em Matemática por meio da perspectiva de concluintes e egressos do IFCE do Sistema UAB.

A tese de Santana (201) teve como foco as contribuições da política UAB para os egressos que foram os primeiros membros da família a ter acesso ao ensino superior, mostrando a importância dessa política para aquele grupo de estudantes.

Alves (2017) realizou um estudo de transformações educacionais e sociais em contextos amazônicos sob a égide da Universidade Aberta do Brasil: Breves e São Sebastião da Boa Vista - um mundo não tão a parte, problematizando a UAB como

política pública e educacional em relação aos possíveis efeitos sociais e culturais produzidos.

Raniero (2017) em sua tese analisou a relação entre a formação, os saberes da prática e o exercício da profissão do egresso da UAB.

Os trabalhos de Silva (2015), Santana (2016) e Alves (2017) destacaram o egresso do Sistema UAB, abordaram em partes a sua trajetória, porém o foco no trabalho Silva (2015) foi a longevidade escolar e nos trabalhos de Santana (2016) e de Alves (2017) foram para os efeitos e impactos no contexto social do egresso. Desta forma, ainda se fez necessário aprofundar os estudos sobre o egresso do Sistema UAB, focalizando as mudanças que a política de formação de professores na modalidade EaD por meio do Sistema UAB provocou no *habitus* do egresso centrando o olhar nas suas trajetórias formativas.

De acordo com Bourdieu (1989), ao longo de sua trajetória o homem esteve submetido a diversas transformações e, por isso mesmo, vive em constante devir. Ainda segundo Bourdieu (1989), foi possível afirmar que em cada momento de sua existência, esse mesmo homem ocupou simultaneamente várias posições que resultaram do entrelaçamento entre os diversos papéis que desempenhou, seja no campo familiar, social ou profissional.

A exposição dessa tese foi organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, “A configuração do Estado Brasileiro a partir do aporte teórico de Bourdieu e a condução das políticas para a formação de professores”, discutiu-se a condução das políticas educacionais, tendo como suporte teórico a teoria de Bourdieu. No desenvolvimento da pesquisa, buscou-se contextualizar o Estado na perspectiva neoliberal, bem como abordou-se sobre a reforma do Estado no Brasil e as políticas educacionais.

No segundo capítulo, “A política de expansão da Educação Superior no Brasil: a formação de professores e a Educação a Distância”, realizou-se uma reflexão sobre a expansão do Educação Superior a partir dos anos de 1990, bem como da proposição da política de formação de professores desenvolvida na modalidade a distância.

No terceiro capítulo, “O Sistema Universidade Aberta do Brasil e o Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância na UEPG”, explanou-se sobre a criação, implantação e implementação do Sistema UAB em âmbito nacional e na Universidade Estadual de Ponta Grossa, especificamente no Curso de Pedagogia.

No quarto capítulo, “O percurso metodológico da Pesquisa” apresentou-se a metodologia utilizada na elaboração da pesquisa.

E por fim, o quinto capítulo, “As trajetórias na constituição do *habitus* do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD/UEPG”, apresentou-se a análise e discussão dos dados destacando as mudanças ocorridas no *habitus* do egresso no decorrer de suas trajetórias formativas.

O conhecimento da trajetória dos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da política pública de formação de professores na modalidade a distância, por meio do Sistema UAB, ajudou a analisar as mudanças que essa política provocou sobre o *habitus* dos mesmos e, assim, a identificação de elementos importantes sobre a ação desempenhada pelo Sistema UAB.

CAPÍTULO 1

A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO A PARTIR DO APORTE TEÓRICO DE BOURDIEU E A CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O Estado me fez entrar nele obrigatoriamente, como fez com todos os outros, e me tornou dócil em relação a ele, o Estado, e fez de mim um homem estatizado, um homem regulamentado e registrado (BOURDIEU, 2008, p. 92).

A epígrafe citada evidencia o quanto o poder do Estado está presente na vida cotidiana dos cidadãos, como o mesmo ordena as formas de agir e de pensar na sociedade, por isso, neste capítulo, serão apresentados os conceitos fundamentais para o entendimento da política nacional de formação de professores e a forma como a mesma está configurada atualmente, visto que as políticas educacionais são formas de expressão do poder do Estado.

Cabe esclarecer que apesar de trabalhar com conceitos mais amplos de Estado, o foco sobre o entendimento foi na sua configuração a partir da década de 1990, em função do período abarcado por este estudo entre 1996 a 2019, e também por tratar das reformas estatais ocorridas na política nacional de formação de professores, especificamente na modalidade a distância.

Assim, fez-se necessário compreender o Estado na sua função/ação/poder no contexto de implantação e implementação de uma política pública. Para embasar a análise da política pública de formação de professores na modalidade a distância, foi fundamental a apropriação de um aporte teórico-metodológico; deste modo, optou-se por conhecer, debater, discutir e aprofundar a teoria desenvolvida por Pierre Bourdieu.

1.1 SOBRE A TEORIA DE BOURDIEU

Para iniciar a discussão sobre a concepção de Estado na perspectiva de Bourdieu (2014b) foi imprescindível entender alguns conceitos básicos de sua teoria, os quais implicavam toda a sua visão de sociedade. Para iniciar, o autor defendeu a ideia de sociedade como espaço social formado por diversos campos diferenciados, com seus agentes (pessoas, instituições, ou seja, aqueles que agem) com suas

lógicas próprias (*habitus*), que entravam em concorrência entre si, para apropriar-se ou ampliar os seus recursos (capitais), modificando-se a si mesmo e o próprio espaço social.

Em Bourdieu (1989) a teoria do campo e a teoria do *habitus* estavam entrelaçadas, uma foi o meio e a consequência para a outra. Neste contexto, para o entendimento de como o mundo social se construiu e se movimentou, foi essencial compreender estes conceitos tanto separadamente quanto na forma como se articulavam.

No decorrer das obras do autor (1989, 2001, 2007, 2008, entre outras) percebeu-se que o conceito de campo foi sendo desenvolvido e aprofundado conforme seu uso na construção teórica. Por isso, não houve apenas um conceito de campo, mas vários que se complementavam.

Bourdieu (1989) afirmou que o conceito de campo surgiu a partir do estruturalismo, principalmente pelo seu modo de pensamento relacional, porém se complexificou e tornou-se uma teoria geral da ação dos indivíduos, ou seja, uma constante relação de posições e movimento.

Nas sociedades altamente diferenciadas, o mundo social foi constituído por um conjunto de microcosmos sociais relativamente autônomos, que possuíam uma lógica própria e necessidades específicas. Pôde-se dizer que configuram mundos como, por exemplo, o campo político, o campo religioso e o campo científico. Assim sendo, os campos caracterizavam-se por espaços sociais, possuíam uma estrutura particular, com objetivos específicos e funcionavam autonomamente em relação a outros espaços, cujas ações individuais e coletivas aconteciam dentro de uma normatização, criada e transformada constantemente por essas próprias ações.

Bourdieu (2004b, p. 20) referiu-se a campo como um “[...] universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”.

Esta estrutura do campo apresentava uma dinâmica própria à medida que sofria influências e modificações de seus agentes, portanto, o aspecto relacional podia ser entendido no conjunto social, quando diferentes campos também se relacionavam entre si originando espaços sociais mais abrangentes, conexos, influenciadores e influenciados ao mesmo tempo.

Cada campo tinha características universais, ou seja, características que estavam presentes em todos os campos e ao mesmo tempo possuíam características próprias, um *habitus* específico, ou seja, cada campo possuía propriedades próprias que eram, além do *habitus*, a estrutura, a *doxa* e o *nomos* (leis que regem e que regulam a luta pela dominação do campo).

A estrutura do campo foi dada pelas relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutavam pela hegemonia no interior do campo, isto é, o monopólio da autoridade que outorgava o poder de ditar as regras, de repartir o capital específico de cada campo. A forma como o capital foi repartido dispunha as relações internas ao campo, isto é, dava a sua estrutura (BOURDIEU, 2003, p.114). Essa estrutura gerada, então, pela distribuição de diferentes espécies de capital, pôde ser dividida em regiões menores, os subcampos, que se comportavam da mesma forma que os campos.

Já a *doxa*, pôde ser definida como aquilo sobre o que todos os agentes estavam de acordo, o que Bourdieu concebia como “crença”, ou seja, tudo aquilo que foi admitido como sendo assim mesmo, como por exemplo: os sistemas de classificação, o que foi interessante ou não, o que foi demandado ou não (BOURDIEU, 2003, p.82). Enquanto que o *nomos* congregava as leis gerais, invariantes, de funcionamento do campo. Tanto a *doxa* como o *nomos* foram aceitos, legitimados no meio e pelo meio social conformados pelo campo.

Para Bourdieu (1989), o *habitus* foi um sistema de disposições duráveis e transferíveis, quer dizer, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, de agir de determinada forma em uma dada circunstância. As disposições foram flexíveis, mutáveis, individuais e coletivas e adquiridas pela interiorização das estruturas sociais, de tal maneira que se tornaram naturais e inconscientes.

O campo, no seu conjunto, define-se como um sistema de desvio de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos actos ou nos discursos que eles produzem, têm sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções (BOURDIEU, 2007a, p. 61).

O campo pressupunha confronto, tomada de posição, luta, tensão, poder, visto que, de acordo com Bourdieu, todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004b, p.

22-23), caracterizava-se por agentes¹, que podiam ser indivíduos ou instituições, os quais criavam os espaços e os fizeram existir pelas relações que se estabeleciam.

Destacou-se que o campo foi caracterizado não apenas pelas relações de força resultantes das lutas internas, mas também por pressões externas, as quais refletiam na sua estrutura e no seu *habitus* os acontecimentos exteriores, já que os campos se inter-relacionavam e estavam articulados entre si. Em outras palavras, os resultados das lutas externas influenciavam de certo modo a relação de forças internas.

Este campo foi formado pelos interesses e por disputa dos seus agentes em busca do poder simbólico, esse poder foi alcançado por aquilo que foi entendido como valioso dentro do campo, aquilo que o configura. Neste jogo de disputas, os capitais individuais dos seus agentes determinavam o estado do campo.

Bourdieu (1989) argumentou que o campo foi o espaço social onde ocorriam lutas e disputas e para se manter ou melhorar de posição social dentro do campo, os agentes (indivíduos e grupos) elaboram estratégias², as quais estavam relacionadas com os diferentes tipos de capital. Ou seja, no jogo de cada campo eram admitidos apenas os agentes que possuíam as condições necessárias para o embate e uma condição de permanência no campo foi compactuar com as exigências e possuir capital (cultural, simbólico, social e econômico) compatível para o mesmo e assim ir também acumulando capital específico. Essa movimentação dos agentes no espaço social por meio de suas trajetórias e estratégias repercutia na modificação da estrutura e volume de seus capitais.

Em todo campo a distribuição de capital foi desigual, o que implicava que os campos viviam em permanente conflito, com os indivíduos e grupos dominantes procurando defender seus privilégios em face do inconformismo dos demais indivíduos e grupos. As estratégias mais comuns foram as centradas na conservação das formas de capital; no investimento com vistas à sua reprodução; na sucessão, com vistas à manutenção das heranças e ao ingresso nas camadas dominantes; na educação, com os mesmos propósitos; na acumulação, econômica, como também

¹ Bourdieu utilizou o termo agente no lugar de sujeito porque entendeu que os indivíduos são agentes à medida que atuam e que sabem, que foram dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção (BOURDIEU, 2008, p.44).

² O produto de um programa inconsciente, é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais, dos jogos infantis. O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas (BOURDIEU, 2004b, p.81)

social (matrimônios), cultural (estilo, bens, títulos) e, principalmente, simbólica (status).

Bourdieu (2015) definiu os capitais em: capital econômico, capital cultural, capital social e o capital simbólico, que foram os responsáveis pela configuração estrutural do campo.

O capital econômico pôde ser entendido como um bem concreto, uma riqueza, algo que podia ser aplicado, que se utilizava quando necessário ou oportuno. Em outras palavras, o capital econômico podia ser entendido como fatores de produção - terras, fábricas, trabalho e ainda como um conjunto de bens - dinheiro, patrimônio e bens materiais. Esse capital foi acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento econômico, de investimentos culturais e ainda pela obtenção ou manutenção de relações sociais que podiam possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis, a curto e longo prazo.

O capital social foi visto como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família. O volume de capital social do agente depende da rede de relações da sua família ou do grupo ao qual estava vinculado e da mobilização do volume dos outros capitais, tais como o econômico (bens e posses materiais), o cultural (formado basicamente por títulos escolares institucionalizados) e o simbólico (o poder adquirido pela soma dos diversos capitais). Assim sendo, o capital social estava ligado aos demais capitais e é “o produto de estratégias de investimento social consciente e inconsciente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis” (BOURDIEU, 2015, p. 76).

Para Bourdieu (2015), a noção de capital cultural surgia da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. O capital cultural foi “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*” (BOURDIEU, 2015, p. 83). No seu entendimento, o capital cultural podia existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

O Estado incorporado estava ligado ao corpo, não podia ser transmitido instantaneamente por doação, por compra ou troca. Ele foi adquirido com o tempo, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente e permaneceu marcado por suas condições primitivas de aquisição. Estava ligado à pessoa em sua singularidade biológica como objeto de uma transmissão hereditária por isso era sempre altamente

dissimulada e até invisível. Essa propriedade foi sendo acrescentada pelo próprio indivíduo ao seu patrimônio hereditário de forma que o mesmo conseguia acumular os prestígios da propriedade inata e os méritos da aquisição (BOURDIEU, 2015, p. 82-83).

Desse modo, a internalização pressupunha um trabalho de inculcação e de assimilação que exigia investimentos de longa duração, para tornar essa forma de capital parte integrante do agente (*habitus*).

Por sua vez, o Estado objetivado definiu-se apenas na sua relação com o capital cultural incorporado, ou seja, o capital objetivado foi transmissível em sua materialidade, na forma de bens concretos, mas o que torna possível seu usufruto foi o capital cultural incorporado. Não se trata apenas da posse de bens que pressupunha a posse de capital econômico, mas da apropriação simbólica desses bens culturais, do como utilizá-los e do seu valor, isso pressupunha a posse do capital cultural incorporado. (BOURDIEU, 2015, p. 86)

E por fim, o Estado institucionalizado, estabelecido basicamente sob a forma de títulos escolares.

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua permuta, permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar (BOURDIEU, 2015, p. 87).

O grau de investimento na carreira escolar estava vinculado ao retorno provável que se podia obter com o título escolar, notadamente no mercado de trabalho. Esse retorno podia ser alto ou baixo, pois quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência à sua desvalorização. “O diploma universaliza o trabalhador porque transforma-o num trabalhador livre. Garante competência de direito que pode corresponder ou não a uma competência de fato” (BOURDIEU, 2015, p. 148).

Bourdieu (2015) associou o diploma universitário ao aumento do capital cultural, mostrando que a formação dos agentes repercutia em escolhas profissionais de maior sucesso. O autor também apontou que o *habitus* familiar, a posição e a situação da família na estrutura das relações de classe direcionavam as ambições e interesses do agente. Assim, as famílias acabavam avaliando os recursos disponíveis que possuíam e traçavam estratégias, em termos de escolarização dos filhos, que traziam maior retorno. Essas estratégias eram distintas, tendo em vista a quantidade

e qualidade de capitais acumulados e disponíveis para este grupo familiar, conforme a classe social a qual pertenciam.

Segundo Bourdieu (2015), as famílias de classe popular, que possuíam restrições ocasionadas pela falta dos diversos tipos de capital e pela falta de experiências educativas de sucesso, no seu meio, tendiam a investir em trajetórias escolares curtas e em profissões que exigiam pouca escolarização. Assim, nas classes populares, os filhos estudariam para manter o mesmo padrão de vida ou uma pequena ascensão socioeconômica, o que em tempos de globalização e de expansão de ensino, já significava estudar mais que os pais.

Por outro lado, Bourdieu (2015) esclareceu que as classes média e dominante já possuíam acesso diferenciado aos diversos tipos de capitais, embora devia-se considerar que existiam diferenças internas dentro de cada classe, em face ao tipo de capital acumulado, como, por exemplo, os empresários e os intelectuais, os seus membros tinham sua posição social garantida por meio dos títulos escolares e pelas habilidades que estes títulos possibilitavam. Neste viés, as famílias da classe média tendiam a investir substancialmente em educação para promover a ascensão social, cultural e econômica de seus filhos, por entenderem-na como única alternativa de ascensão e/ou manutenção da sua situação de classe. Isto, principalmente, se essas famílias fossem oriundas de classes populares e ascenderam em virtude do sucesso escolar dos antepassados. A elite, por já possuir um capital econômico herdado, não via a educação como meio de ascensão, então por isso, a toma mais como estratégia para a manutenção das demais classes como dominadas.

O interesse que um agente ou uma classe de agentes dedicava aos estudos dependia de seu êxito escolar e do grau em que o êxito foi, em seu estado particular, condição necessária e suficiente para o êxito social (BOURDIEU, 2015, p. 135).

E por fim o capital simbólico, que podia ser entendido como uma síntese dos demais capitais, ou seja, o capital cultural, econômico e social. Bourdieu asseverou que as formas de capital eram conversíveis umas nas outras, por exemplo, o capital econômico podia ser convertido em capital simbólico e vice-versa. A posição relativa na estrutura foi determinada pelo volume e pela qualidade do capital que o agente detinha (BOURDIEU, 2015, p. 72).

Assim, o acúmulo de diferentes capitais resultou na posição do agente no campo; a posição que estes agentes ocupavam no campo foi chamada por Bourdieu de “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (BOURDIEU, 2004b,

p. 23), esta face objetiva do campo articulou-se com a face subjetiva, que foi a disposição³, formando o *habitus* do campo, isto é, sua estrutura, com o *habitus* da classe e da subclasse em que o agente posicionou-se dentro do campo.

O *habitus*, como sistema de disposições para a prática, é um fundamento objetivo de condutas regulares, logo, da regularidade das condutas, e, se é possível prever as práticas (neste caso, a sanção associada a uma determinada transgressão), é porque o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias. Dito isto, essa tendência para agir de uma maneira regular - que, estando seu princípio explicitamente constituído, pode servir de base para uma previsão (o equivalente científico das antecipações práticas da experiência cotidiana) - não se origina numa regra ou numa lei explícita. É por isso que as condutas geradas pelo *habitus* não têm a bela regularidade das condutas deduzidas de um princípio legislativo: o *habitus* está intimamente ligado com o fluido e o vago. Espontaneidade geradora que se afirma no confronto improvisado com situações constantemente renovadas, ele obedece a uma lógica prática, a lógica do fluido, do mais-ou-menos, que define a relação cotidiana com o mundo” (BOURDIEU, 2004a, p.98).

Nesses termos, o *habitus* funcionava como princípio gerador e organizador de práticas, gerava uma lógica, uma racionalidade prática, irreduzível à razão teórica. Era adquirido mediante a interação social e, ao mesmo tempo, era o classificador e o organizador desta interação era o que constituía a maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo conformando o agir do agente tanto corporal quanto materialmente.

Segundo Bourdieu (2001), o *habitus* era composto pelo *ethos*, que era um conjunto sistemático de disposições morais, de princípios práticos que regiam a vida cotidiana e pelo *héis*, que eram os princípios interiorizados pelo corpo, como as posturas, expressões corporais, uma aptidão corporal adquirida e pelos *eidos*, um modo de pensar específico, uma construção da realidade fundada em uma crença pré-reflexiva no valor indiscutível nos instrumentos de construção e nos objetos construídos.

Em outras palavras, o *habitus* era um princípio de ação, que possuía em sua estrutura disposições interiorizadas e duráveis, podendo ser estruturantes no sentido de gerar outras práticas e representações, muitas vezes inconsciente, guiadas pelas crenças que iriam modificar ou ser modificadas pela lógica do campo social.

Bourdieu (2008) afirmou também que o *habitus* era o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências.

³ Orientam a ação. As disposições sociais que cada ser social interioriza dependeria da coerência dos princípios de socialização aos quais os indivíduos estão submetidos (LAHIRE, 1997).

As estratégias dos agentes e das instituições que estão envolvidas nas lutas isto é, suas tomadas de posição, dependem da posição que eles ocupem na estrutura do campo, isto é, na distribuição do capital simbólico específico, institucionalizado ou não, e que, através da mediação das disposições constitutivas de seus *habitus*, inclina-os seja a conservar seja a transformar a estrutura dessa distribuição, logo, a perpetuar as regras do jogo ou a subvertê-las. Mas essas estratégias, através dos alvos da luta entre os dominantes e os pretendentes, as questões a propósito das quais eles se enfrentam, também dependem do estado da problemática legítima, isto é, do espaço de possibilidades herdado de lutas anteriores, que tende a definir o espaço de tomadas de posições possíveis e a orientar assim a busca de soluções e, em consequência, a evolução e a produção (BOURDIEU, 2008, p. 64).

Assim, a história de vida e a trajetória do agente formavam as suas estruturas mentais, que eram formas de apreensão do social, estas podiam gerar visões de mundo, que contribuía para a sua construção. “Os *habitus* individuais eram produtos da interseção de séries causais parcialmente independentes, era um traço individual de toda uma história coletiva” (BOURDIEU, 2004a, p.131). Ou seja, ele não estava apenas inscrito no indivíduo, mas também na forma como se situava em um determinado universo social, isto é, um campo que circunscrevia um *habitus* específico (BOURDIEU, 2004a).

Desta forma, a vida social e a atuação do agente eram governadas pelos interesses específicos do campo, no qual estava inserido. Era regida pela *doxa* sobre o que vale, tanto no sentido do que tem valor, isto é, o que constituía o capital específico do campo como no sentido do que era válido, o que valia nos termos da regra do jogo no campo.

Cada campo tinha um interesse que era fundamental, comum a todos os agentes. Este interesse estava ligado à própria existência do campo, à sua sobrevivência, às diversas formas de capital que regulavam a determinação e a reprodução das posições sociais (BOURDIEU, 2003). Então, a dinâmica dos campos e dos subcampos substanciou-se pela luta das classes sociais na tentativa de modificar a sua estrutura, de mudar a hierarquia dentro do campo por meio do acesso aos diferentes capitais e assim a mudança de posição interna no campo.

Essa luta constante não era simples, pois as classes dominantes, que eram aquelas que impunham o seu capital como o mais importante e valioso no campo, tentavam manter-se no poder, no controle do campo pela hierarquia de capital. Então, tratava-se de uma luta de poder, inconsciente e estrategicamente organizada para

manter-se no controle. Essa dominação acontecia pelo que Bourdieu (2004a, p.106) chamava de violência simbólica, aquela

[...] que se exerce, se assim podemos dizer, segundo as formas, dando forma. Dar forma significa dar a uma ação ou a um discurso a forma que é reconhecida como conveniente, legítima, aprovada, vale dizer, uma forma tal que pode ser produzida publicamente, diante de todos, uma vontade ou uma prática que, apresentada de outro modo, seria inaceitável (essa é uma função do eufemismo). A força da forma, esta *vis formae* de que falavam os antigos, é esta força propriamente simbólica que permite à força exercer-se plenamente fazendo-se desconhecer enquanto força e fazendo-se reconhecer, aprovar, aceitar, pelo fato de se apresentar sob uma aparência de universalidade - a da razão ou da moral.

A dominação expressa pela violência simbólica não era evidente, explícita, mas sutil e violenta, no sentido de se exercer com a cumplicidade ou crença daquele que a sofria e sempre revertia em ganhos de capitais para os dominantes e a tendência de reprodução das posições no campo.

Nesse raciocínio, Bourdieu (2014a) destacou o papel do sistema educacional que por meio de “atos pedagógicos” impondo um conjunto de valores culturais que correspondia a classe dominante, reforçando as distinções de capital cultural de seu público. Desta forma, o sistema escolar acabava limitando o acesso e o aproveitamento dos agentes pertencentes às famílias menos escolarizadas, que possuíam um capital cultural diferente, um conhecimento cultural que não correspondia àquele necessário para se realizar a contento o processo de transmissão de uma cultura culta. Esta ação do sistema escolar ocorria de forma arbitrária e injustificável, por meio de “violência simbólica”.

Nessa linha, a definição das políticas públicas educacionais estava circunstanciada pela violência simbólica, principalmente porque, segundo Bourdieu (2004b), o monopólio da violência simbólica legítima pertence ao Estado ou a seus mandatários por meio da nomeação oficial (o ato pelo qual se outorgava a alguém um título, uma qualificação socialmente reconhecida, juridicamente instituída ampliando o capital simbólico do agente), os quais eram responsáveis pela condução das políticas educacionais.

Em face ao expressado por Bourdieu (2004b), em relação ao monopólio exercido pelo Estado bem como sua condução nas lutas internas e externas ao campo para a garantia e ampliação do capital simbólico dos agentes nele circunscrito, a próxima seção será destinada a explicitar a configuração deste Estado.

1.2 O ESTADO NA ABORDAGEM DE BOURDIEU

Bourdieu (2014b) ao discutir sobre os sentidos do termo Estado atribuiu significativa necessidade ao entendimento da gênese do Estado moderno e à configuração que ele foi assumindo progressivamente.

Nos dicionários há duas definições de Estado que são justapostas. Estado 1 no sentido de aparelho burocrático de gestão dos interesses coletivos, e Estado 2 no sentido de âmbito em que a autoridade desse aparelho se exerce (BOURDIEU, 2014b, p.64).

Bourdieu (2014b) explicou que o sentido do “Estado 1” equivale a operação simbólica de oficialização, pensa-se no governo, nos serviços, na burocracia do Estado. No “Estado 2” foi a manifestação do Estado, foi a função de produzir uma visão oficial que se impunha como legítima (BOURDIEU, 2014b, p. 65).

Em ambos os conceitos estava implícita uma hierarquia; destacou-se a sociedade organizada tendo um governo autônomo, e esta sociedade exprimia-se, manifestava-se, realizava-se no governo, ao qual delegava o poder de organizar, apresentando uma visão democrática do Estado, cuja essência Bourdieu (2014b, p. 66) demonstrou ser totalmente falsa por meio da gênese do Estado.

Há um certo número de agentes sociais – entre os quais, os juristas - que representam um papel eminente, em especial os detentores desse capital de recursos organizacionais que era o direito romano. Esses agentes construíram progressivamente essa coisa que chamamos Estado, ou seja, um conjunto de recursos específicos que autorizam seus detentores a dizer o que é certo para o mundo social em conjunto, a enunciar o oficial e a pronunciar palavras que são ordens, porque têm atrás de si a força do oficial (BOURDIEU, 2014b, p.66).

Ressaltava-se, no entanto, que os agentes sociais, que “falavam” em nome do Estado, eram agentes particulares, ou seja, portadores de interesses particulares, que atuavam transformando os seus interesses particulares em interesses universais, usando para isso, todo o instrumental estatal (órgãos, normas e regras da Administração Pública).

Para Bourdieu (2014b) foi uma ficção coletiva conceber o Estado como um conjunto de agentes e instituições, exercendo a autoridade soberana sobre um agrupamento humano fixado num território legítimo. Assim, a análise do autor desfez

a ilusão ou crença em um princípio de governo orientado para um bem comum ou como aparelho burocrático para manter a ordem social. O Estado passou a ser compreendido como um mecanismo de poder, criado ao longo da história tendo por base a dominação simbólica.

Essa dominação, para o autor, era um requisito para sua existência e também uma das suas consequências. Portanto, o Estado podia ser visto como resultado de uma crença coletiva para a qual contribuía teorias políticas e jurídicas, ou seja, um conjunto de visões que expressavam a compreensão do Estado.

Para analisar essa crença era indispensável entender o Estado como fonte de poder simbólico, ou seja, como espaço onde se produziam princípios de representação legítima do mundo social.

O Estado não se reduz a um aparelho de poder a serviço dos dominantes nem a um lugar neutro de reabsorção dos conflitos: ele constitui a forma de crença coletiva que estrutura o conjunto da vida social nas sociedades fortemente diferenciadas (BOURDIEU, 2014b, p.493).

O Estado enquanto sujeito não existe, mas foi considerado uma entidade pela crença coletiva. Logo, pode ser substituído por aquilo que Bourdieu (2014b, p. 39) chamou de atos de “Estado”:

[...] atos políticos com pretensões a ter efeitos no mundo social. Há uma política reconhecida como legítima, quando nada porque ninguém questiona a possibilidade de fazer de outra maneira, e porque não é questionada. Esses atos políticos legítimos devem sua eficácia à sua legitimidade e à crença na existência do princípio que os fundamenta.

Bourdieu (2014b) trabalhava com dois conceitos-chave para expressar o que era o Estado: 1) a natureza do Poder do Estado e 2) a história genética do Estado ou Sociologia Histórica do Estado.

Quanto à natureza do Poder do Estado, analisando as medidas e ações do Estado, era possível compreender os fundamentos da autoridade do Estado bem como os mecanismos que promoviam o seu reconhecimento.

Para explicar a gênese da lógica estatal, Bourdieu (2014b) retomou as pesquisas realizadas sobre o mercado da casa própria nos anos 1970 na França e - especialmente - investigou a atuação das comissões⁴ criadas para tratar do assunto.

⁴ A comissão é um modelo de organização burocrática que na França exercia o serviço público. A comissão, neste contexto, pode ser entendida como um conjunto de pessoas reconhecidas como

O Estado situava-se do lado desta invenção, a comissão, que consistiu em pôr as pessoas juntas de tal maneira que, estando organizadas deste jeito, realizavam coisas que se não estivessem assim dispostas não realizariam. A comissão, portanto, era uma invenção organizacional, que engendrava os efeitos simbólicos produzidos pela encenação do oficial, da conformidade do oficial à representação oficial, condensava, do ponto de vista do autor, o processo de gênese da lógica estatal.

Ao analisar o funcionamento da comissão, o autor esclareceu o que conferia os agentes, atos e efeitos do Estado de seu caráter oficial, público e universal.

Um ato de Estado é um ato coletivo, realizado por pessoas reconhecidas como oficiais, e, portanto, em condições de utilizar esse recurso simbólico universal que consiste em mobilizar aquilo sobre o que todo o grupo supostamente deve estar de acordo. Mobilizar de tal maneira que as proposições enunciadas por esse grupo possam funcionar como palavras de ordem e proceder a essa operação extraordinária que consiste em transformar uma constatação em norma. (BOURDIEU, 2014b, p. 67-68).

Percebeu-se assim que a oficialização favoreceu os agentes de legitimidade, os quais transformavam um ponto de vista particular em regras que se impunham à totalidade da sociedade como o ponto de vista legítimo, portanto, o efeito de universalização foi, por excelência, um efeito de Estado.

A formação do Estado como lugar de elaboração do oficial, do bem público e do universal foi indissociável de dois outros aspectos desenvolvidos pelo autor em suas análises.

Primeiramente, Bourdieu (2014b) destacou que os agentes identificados com o bem público, como, por exemplo, os funcionários e políticos encontravam-se também submetidos às obrigações próprias ao campo administrativo e justamente por estarem submetidos a essa lógica, ou seja, a serviço do universal, do interesse coletivo e não de um interesse particular, foi o que justificou usufruir do reconhecimento social relacionado a esta condição ou ainda beneficiar-se dos privilégios que se encontravam ligados a essa atitude de monopólio do universal.

Um segundo aspecto, diz respeito ao processo de universalização, no qual a “gestão do universal é inseparável de um processo de constituição de uma categoria de agentes que têm como prioridade apropriarem-se do universal” (BOURDIEU,

habilitadas, socialmente designadas para cumprirem certa função; ou seja, atuam na resolução de um problema ou de uma situação pública importante, o qual merece alguém digno para administrá-lo. (BOURDIEU, 2014b).

2014b, p. 146), ou seja, apropriarem-se de um “capital universal⁵”. Para alcançar este capital os agentes sociais travavam lutas no interior do seu campo e também entre agentes de diferentes campos (jurídico, político, econômico e intelectual, etc.) para monopolizar o acesso ao universal porque a acumulação deste capital significou em termos sociais e de poder a constituição de uma casta, de uma classe, de uma nobreza de Estado, de monopolizadores do universal.

Assim, descrever a gênese do Estado era descrever a “gênese de um campo social, microcosmo social relativamente autônomo no interior do mundo social englobante, no qual se jogou um jogo particular, o jogo político legítimo”. (BOURDIEU, 2014b, p.145). Era também descrever um campo onde a política desenrolava-se, simbolizava-se, dramatizava-se em suas formas características, ou seja, o Estado era simultaneamente o produto, o resultado e o espaço de uma complexa luta de interesses.

Para Bourdieu (2014b) não havia como descrever a gênese do Estado dissociado do campo de poder ou Poder do Estado. Como ponto de partida, o autor definiu um novo conceito de poder, o poder simbólico, “um poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1998a, p. 7- 8) e complementou que o Estado conseguia impor esse poder tão facilmente porque ele era produtor de estruturas cognitivas e mentais capazes de criar uma realidade social.

“O Estado, parece-me, deve ser pensado como produtor de princípios de classificação, isto é, de estruturas estruturantes capazes de serem aplicadas a todas as coisas do mundo, e em especial às coisas sociais.” (BOURDIEU, 2014b, p.227)

Desse modo, pela crença produzida, os agentes incorporavam, não só a existência do Estado, como a submissão generalizada ao poder do Estado.

“O Estado impunha de maneira universal, na escala de certa instância territorial, princípios de visão e de divisão, formas simbólicas, princípios de classificação, o que costumo chamar de um *nomos*.” (BOURDIEU, 2014b, p.228).

Em outras palavras, o Estado tinha um poder de produzir um mundo social ordenado sem dar ordens, sem coerção, mas pela eficácia simbólica. Na verdade, o

⁵ São diferentes formas de recursos como por exemplo, os recursos informacionais (estatísticas, relatórios, pesquisas de opinião, etc.) os recursos linguísticos (domínio da língua padrão dominante) que permite a criação de um capital que será utilizado para dar legitimidade ao oficial.

“Estado é o principal produtor dos instrumentos de construção da realidade social” (BOURDIEU, 2014b, p. 230).

O Estado estrutura a própria ordem social, o uso do tempo, o orçamento-tempo, nossas agendas, toda a nossa vida é estruturada pelo Estado e junto, nosso pensamento. O Estado é parte constituinte disso; ao mesmo tempo, o constitui como ele é, o faz ser como ele é. Isso vale para tudo o que o Estado produz (BOURDIEU, 2014b, p. 250).

A gênese do Estado moderno constituiu-se progressivamente de um campo diferenciado, ou seja, de um conjunto de campos, como o jurídico, administrativo, intelectual e político propriamente dito que apareceria após a revolução (francesa) e cada um desses campos era o lugar de lutas específicas. “Estes campos estavam em concorrência uns com os outros, e era essa concorrência que de certa forma, inventava-se o Estado, inventava-se uma espécie de poder *metacampo*, encarnado pelo rei enquanto havia rei, mas depois seria o Estado” (BOURDIEU, 2014b, p.407).

O Estado passava a ser compreendido como campo de poder legítimo, no qual cada um dos outros campos queria agir sobre o *metacampo* para triunfar sobre os demais campos e dentro do seu próprio campo”. Desta forma, Bourdieu não apenas tentou descrever a gênese do Estado, mas a gênese do campo do poder.

O campo de poder é um espaço diferenciado dentro do qual os detentores de poderes diferentes lutam para que seu poder seja o poder legítimo. Uma das implicações das lutas dentro do campo de poder é o poder sobre o Estado como metapoder capaz de agir sobre os diferentes campos (BOURDIEU, 2014b, p. 407).

Em outras palavras, o *metacampo* era o campo do poder legítimo, um campo em que se produzia, conservava-se, reproduzia-se um capital que dava poder sobre as outras espécies de capital, o poder do Estado, que regulava as lutas em todos os campos e subcampos. Essa configuração do Estado “determina, em cada momento, a estrutura de posições, alianças e oposições, tanto internas ao campo, quanto entre agentes e instituições do campo com agentes e instituições externos, isto é, *transcampos*” (BOURDIEU, 2014b, p.267).

O direito de entrada neste *metacampo* era dado pelo reconhecimento dos seus valores fundamentais, pelo conhecimento das regras do jogo, da história do campo e, principalmente, pela posse do capital específico. Os agentes que dele faziam parte lutam pelo poder sobre o Estado, por esse capital que dava poder sobre a

conservação e a reprodução das diferentes espécies de capital (BOURDIEU, 2014b, p.267).

O autor examinou o Estado como um objeto histórico e utilizava-se da história para a compreensão desse objeto social. A perspectiva genética adotada tinha por finalidade, primeiro estabelecer o momento inicial da acumulação da força simbólica, segundo elucidar como as escolhas dos agentes são naturalizadas e, por fim, perceber as lutas que se desenrolavam para a oficialização e universalização do Estado.

Metodologicamente, Bourdieu (2014b) fez uma análise comparativa de casos selecionados por meio da leitura crítica de trabalhos de sociólogos que produziram comparações históricas tais como: Shmuel N. Eisenstadt, Perry Anderson, Barrington Moore, Reinhard Bendix e Theda Skocpol e de historiadores, com a intenção de: “destacar as hipóteses gerais capazes de orientar a análise dos trabalhos históricos e submeter à crítica diferentes maneiras de compreender e de pôr em funcionamento o método comparativo” (BOURDIEU, 2014b, p.484), o qual, o permitiu propor a construção de um modelo de gênese do Estado como:

[...] processo de concentração de diferentes espécies de capital (físico, econômico, cultural e simbólico) que conduz à emergência de uma espécie de “metacapital”, capaz de exercer um poder sobre as outras espécies de capital, e do Estado como campo em que se desenrolam lutas tendo por objeto o poder sobre os outros campos, notadamente aquele que se encarna no direito e em todas as espécies de regulamentação de validade universal (na escala de um território). (BOURDIEU, 2014b, p.486)

Segundo o autor, esse modelo de compreensão do Estado pelo acúmulo de diferentes formas de capitais e detentor de uma *metacapital* possibilitou o entendimento da produção e do reconhecimento da autoridade do Estado, ou seja, do seu capital simbólico, o qual era evidenciado sob a forma de capital jurídico (político, administrativo e burocrático)

Pela concentração do capital simbólico, do qual a concentração do capital jurídico é um aspecto, e que tende por exemplo a substituir à honra estatutária da casta nobiliária as honras atribuídas pelo poder central, o Estado instituiu-se progressivamente como banco central de capital simbólico, investido do poder de nomeação (BOURDIEU, 2014b, p.486).

Assim, explicitou-se que a criação do Estado, inclusive do Estado Moderno, foi sempre um processo de universalização e um processo de monopolização, sendo que a integração desses aspectos resultou na dominação, no poder do Estado.

Essa dominação na lógica estatal moderna era um produto coletivo de construção de uma realidade social também nova, que eram as instituições participantes, da ideia de público e a divisão do trabalho de dominação entre os agentes encarregados da gestão do público, culminando em uma “autoridade burocrática baseada na delegação limitada entre os agentes se garantindo e se controlando mutuamente” (BOURDIEU, 2014b, p.487).

“A divisão do trabalho de dominação, leva à constituição de um campo burocrático relativamente autônomo, que era o lugar de lutas de concorrência tendo por objeto o poder propriamente burocrático, que se exercia sobre todos os campos.” (BOURDIEU, 2014b, p. 487).

Enfim, a partir dessa descrição do processo de concentração do capital, partindo da compreensão da lógica da acumulação inicial de capital simbólico, da história da organização do Estado, em que era possível perceber que um sistema fundado no direito de sangue dava lugar a um sistema fundado na competência cultural e escolar (capital cultural), no qual se podia acompanhar o surgimento de técnicas administrativas, de regulamentações, de instituições, de formas de pensamento e de agentes sociais que investiam na desfamiliarização do poder, consagrando um Estado como um *metacampo* do poder e lugar do universal, Bourdieu (2014b) traçou a gênese do Estado.

Dessa forma, na gênese do Estado traçada por Bourdieu (2014b), não havia uma preocupação com a formação dos Estados-Nação, porém era preciso entender como o Estado prorrogava-se no tempo e impunha a sua dominação. Nesta linha, era possível entender o Estado contemporâneo, por meio das mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, no deslocamento do campo do poder estatal, resultado da investida neoliberal que surgia com força e solidificava-se, como poderá ser constatado pela próxima seção.

1.3 O ESTADO NEOLIBERAL: DO PODER DO CAMPO JURÍDICO AO PODER DO CAMPO ECONÔMICO

Na concepção de Estado descrita por Bourdieu (2014b) como *metacampo* do poder, o Estado assumiu a função de condutor da vida social, regulador das ações e da forma de pensar, porém essa realidade mudou substancialmente no final século XX, quando o capitalismo entrou em um processo de reestruturação e integração econômica, que envolveu o progresso científico em áreas como as telecomunicações e informática, o advento da globalização e principalmente as “transformações nos princípios de organização da provisão social, especialmente no setor público” (BALL, 2011,p.3).

Essas transformações compunham o ideário do neoliberalismo, o qual Bianchetti (2005, p.11) comentou que nasceu como combate, no início da década de 1940, às teses de Keynes e ao ideário do Estado de Bem-estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de renda da classe trabalhadora, ou seja, o neoliberalismo vinha sendo concretizado em orientações de governo e na disseminação de valores em torno do “Estado-mínimo”.

Sistematizando, na teoria Keynesiana⁶, o Estado deveria promover a construção de obras públicas, a fim de acabar com o desemprego, deveria também garantir o emprego por meio do equilíbrio da demanda e ainda da relação entre a procura e oferta. Para isso a ação do Estado seria essencial tanto na esfera econômica como na esfera social.

Assim, nesta teoria, a prioridade foram as medidas macroeconômicas como: a regulação do mercado, a formação de controle de preços, a emissão de moedas, a imposição de condições contratuais, a distribuição de renda, o investimento público, o combate à pobreza. Desta forma, os anos de 1940 foram marcados pelo princípio do bem-estar social, transformando a proteção social básica em direito de todos os cidadãos e dever do Estado. O que significou redimensionar a regulação estatal no âmbito político-institucional, criando um aparato burocrático de administração concentrada na produtividade, eficiência da estrutura organizacional e ênfase no comportamento (HARVEY, 1992).

⁶ John Maynard Keynes – publicou o livro Teoria Geral do emprego, lucro e da moeda, em que recomenda, devido a crise do capitalismo após a grande depressão de 1929, a intervenção do Estado na economia, por meio de investimentos públicos para garantir os direitos sociais da população como saúde, transporte, moradia, educação, etc, como forma de evitar crises cíclicas do capitalismo.

Nesse contexto, a administração pública tomou como referência a teoria Weberiana de organização do Estado, isto é, o Estado burocrático⁷, criando um aparato administrativo, com técnicos altamente especializados, distribuídos por cargos organizados numa hierarquia com limites definidos de autoridade, ou seja, um sistema de normas e regulamentos, que tinham por princípios básicos a produtividade, a eficiência e a estrutura organizacional. Essa estrutura, segundo Weber (1994), era capaz de padronizar e de garantir a igualdade de tratamento, seguia a divisão sistemática do trabalho, cujos cidadãos tinham direitos e poderes definidos.

Entretanto, em meados de 1970, o sistema capitalista entrou em crise e conseqüentemente o Estado de bem-estar social. Segundo Abrucio (1997), cinco fatores contribuíram para o desenvolvimento da crise do Estado de bem-estar social: (i) a crise mundial, iniciada em 1973, na primeira crise do petróleo, retomada ainda com maior força em 1979, na segunda crise do petróleo. (ii) a crise fiscal foi o segundo fator a enfraquecer os alicerces do antigo modelo de Estado. A maioria dos governos não tinha mais como financiar os seus déficits. (iii) sobrecarga de atividades por parte do Estado, acumuladas ao longo do pós-guerra, com muito a fazer e com poucos recursos para cumprir todos os seus compromissos; (iv) ingovernabilidade. Os governos estavam inaptos para resolver os seus problemas; e, (vi) globalização e transformações tecnológicas que transformaram a lógica do setor produtivo e que também afetaram o Estado.

Esse desmonte da concepção do Estado de bem-estar social, vivido principalmente nos países europeus e na América do Norte, abrangeu não apenas a estrutura administrativa, mas a econômica e a social e foi sendo orquestrada gradativamente. O primeiro momento foi o período que se estende de 1970 a 1990, que teve como marco principal o Consenso de Washington, o qual foi caracterizado pela ênfase neoliberal de crítica ao caráter intervencionista do Estado, pela exigência da diminuição de sua área de atuação como condição ao livre mercado, redimensionamento da gestão pública o que afetou a organização das burocracias públicas.

⁷ O termo burocracia adotado por Max Weber é entendido como uma forma racional de organizar o esforço humano, sendo que a organização burocrática é necessária para o funcionamento do Estado Moderno.

O segundo momento foi o da Reforma do Estado da década de 1990, caracterizada pela necessidade de mudanças na administração pública, em torná-la mais eficiente, utilizando-se da lógica do mercado.

Segundo Bourdieu (2012, p. 217), a conversão coletiva da visão neoliberal iniciada em 1970 e culminada nos anos 1990 foi acompanhada pela demolição da ideia de serviço público para o qual foi utilizada uma série de teorias falsas e equações deturpadas, baseadas na lógica de culpabilização do Estado e do serviço público como arcaico e ineficiente.

A compreensão de que existiam dois momentos na reforma do Estado, também foi apresentada por Santos (1999), que entendeu a globalização, a abertura dos mercados, a privatização e a desregulamentação como o primeiro momento, seguido por mudanças na organização econômica, administrativa e institucional do Estado como a incorporação dos princípios neoliberais.

Neste sentido, fez-se necessário esclarecer os conceitos empregados na redefinição do Estado: a globalização e o próprio neoliberalismo.

Bourdieu (1998a) entendeu a globalização sob dois ângulos, o primeiro como mito: “A globalização é um mito no sentido forte do termo, um discurso poderoso, uma “ideia-força”, uma ideia que tem força social, que realiza a crença. É a arma principal contra as conquistas do welfare state” (BOURDIEU, 1998a, p.48).

A criação da crença desenvolveu-se por meio da mídia e da repetição dos discursos daqueles que detinham o controle econômico ou político, de forma a justificar a omissão dos mercados nacionais junto a forças ocultas e superiores, neutralizando assim qualquer possibilidade de ação do Estado em sentido oposto e consequentes reações sociais.

O discurso utilizado era simplista e determinista e baseava-se num conjunto reduzido de proposições que se assumiam como auto-evidentes. Disseminavam a ideia de que a globalização era um fenômeno novo que pressupunha uma homogeneização do mundo, que conduzia ao progresso e à melhoria de vida da humanidade, que gerenciava a economia neoliberal levando a uma democracia real, por isso justificava a necessidade de mudanças nas ações do Estado.

Aí reside a força desse discurso dominante que não há nada a opor à visão neoliberal, que ela consegue se apresentar como evidente, como desprovida de qualquer alternativa. Se ela comporta essa espécie de banalidade, é porque há todo um trabalho de doutrinação simbólica do qual participam passivamente os jornalistas ou os simples cidadãos e, sobretudo, ativamente, um certo número de intelectuais (BOURDIEU, 1998a, p. 27).

Nessa primeira definição de globalização era perceptível que a sua criação e aceitação acontecia pela crença, pelo poder simbólico, muito bem utilizado pelos dominantes internacionais apoiados pela mídia.

E no segundo ângulo, Bourdieu (1998a) destacou a globalização como real, por meio dos mercados financeiros, como um processo de unificação e de concentração do campo econômico, que antes permanecia limitado às fronteiras nacionais. Argumentou também que a globalização não podia ser entendida apenas como resultado dos novos meios de comunicação, da ciência e da tecnologia, mas, devia ser vista como resultado de fatores jurídicos e políticos como a liberalização e a desregulamentação dos obstáculos das ações do Estado-nação.

A globalização, pois, era o resultado de uma política mais ou menos acordada e implementada por um conjunto de agentes e de instituições, propondo a liberalização do comércio, possibilitando novas condições de dominação, quando permitiu o confronto entre agentes e empresas da economia emergente com modos de produção mais poderosos sobre as empresas nacionais, acarretando a ruína e estagnação destas, as quais acabavam sendo adquiridas pelas multinacionais, por preços irrisórios.

Graças à diminuição de um certo número de controles jurídicos e do aprimoramento dos meios de comunicação modernos, que acarreta a diminuição dos custos de comunicação, caminha-se para um mercado financeiro unificado, o que não quer dizer homogêneo. Esse mercado financeiro é dominado por certas economias, isto é, pelos países mais ricos, e particularmente pelo país cuja moeda é utilizada como moeda internacional de reserva e que, com isso, dispõe, no interior desses mercados financeiros, de uma grande margem de liberdade. O mercado financeiro é um campo no qual os dominantes, os Estados Unidos nesse caso particular, ocupam uma posição tal que podem definir em grande parte as regras do jogo (BOURDIEU, 1998a, p. 33).

Como salientou Bourdieu (1998a), a unificação e integração propagada pela globalização, ao invés de gerar um processo de homogeneização, contribuíam para uma concentração de poder por um pequeno grupo de nações dominantes e redução da autonomia dos mercados nacionais, levando à exclusão social de parte da população a ela integrada.

Portanto, esse modelo de globalização propagava ao mundo, de forma unilateral, o modelo mais favorável aos dominantes (BOURDIEU, 1998a) por meio do campo mundial, utilizando-se de mecanismos que sugeriam que a globalização era

aparentemente inevitável e certa, condicionando os Estados-nação às regras do jogo, pois praticamente impossibilitava a condução de uma política monetária nacional independente.

Para que os Estados-nação, principalmente os subdesenvolvidos, bem como seus agentes e empresas, integrassem ao campo econômico internacional, era exigido deles diversas medidas de desregulamentação e reestruturação econômica que, na globalização atual, eram referentes ao neoliberalismo.

Segundo Ianni (1999), por trás dessa política, houve uma clara intenção de realizar a reestruturação dos Estados nacionais, destinada a criar o Estado mínimo e decretar a formação dos *mercados emergentes*, levando à destruição dos projetos de capitalismo nacional e de socialismo nacional, assim como às transformações dessas nações em províncias do capitalismo global. Em lugar do projeto nacional de país, encontrava-se em curso a ideação de um capitalismo transnacional, administrado internacionalmente com a finalidade de manter as fronteiras territoriais abertas para o propósito da política neoliberal.

A reforma do Estado pelo neoliberalismo surgia como dimensão de governabilidade e da capacidade de liberar a economia para o crescimento. A reforma pautava-se em temas como: Redução do Estado (Estado mínimo), programas de privatizações dos serviços públicos, políticas voltadas para maior liberdade do capital e desregulamentação do mercado com modificações nas leis trabalhistas e previdenciária, parcerias público/privadas, redução da atuação do Estado no setor social e individualização da liberdade econômica.

Essas orientações eram perceptíveis por meio das mudanças nas formas de emprego, nos sistemas de financiamentos, na forma de administração e gestão dos serviços públicos e na própria condição de atendimento do bem-estar da população. Em outras palavras, o Estado de bem-estar social, aquele que zela pelo bem-estar dos indivíduos, cuidando da saúde, segurança, educação, dentre outros dá lugar a um Estado subordinado ao campo econômico.

Bourdieu (1998b) afirmou que o neoliberalismo era a prática de uma utopia fundamentada numa abstração, sendo originalmente *dessocializada e des-historicizada*. Segundo o autor, o neoliberalismo apresentou-se sob a aparência da inevitabilidade, por meio de um conjunto de pressupostos que eram impostos como óbvios e, com isso, tendia a favorecer globalmente a ruptura entre a economia e as realidades sociais.

O neoliberalismo tende a favorecer como um todo a separação da economia das realidades sociais e, portanto, a construção, na realidade, de um sistema econômico que se conforma na sua descrição em teoria pura, que é uma espécie de máquina lógica que se apresenta como uma cadeia de restrições que regulam os agentes econômicos. (BOURDIEU, 1998b)

Para tanto, o neoliberalismo utilizou-se de um discurso forte para “demitir” o Estado e favorecer o campo econômico.

O discurso neoliberal não é um discurso como os outros, é um "discurso forte", que só é tão forte e tão difícil de combater porque tem a favor de si todas as forças de um mundo de relações de força, que ele contribui para fazer tal como é, sobretudo orientando as escolhas econômicas daqueles que dominam as relações econômicas e acrescentando assim a sua força própria, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU, 1998a, p. 81).

Assim, Bourdieu (1998b) esclareceu que o neoliberalismo materializava-se por meio da ação transformadora ou destruidora de todas as medidas políticas, colocando em risco todas as estruturas coletivas capazes de resistirem à lógica do mercado puro.

Em nome desse programa científico de conhecimento convertido em programa político de ação, cumpre-se um imenso trabalho político que visa criar as condições de realização e de funcionamento da "teoria"; um programa de destruição metódica dos coletivos. (BOURDIEU, 1998b)

Dessa forma, as ações políticas tinham por objetivo proteger as empresas estrangeiras e seus investimentos, por meio da individualização dos salários e carreiras, diminuição do poder dos sindicatos, dos grupos em defesa dos direitos dos trabalhos, das cooperativas e até da própria família que acabava perdendo o controle sobre o seu consumo, já que essas organizações podiam ser entendidas como obstáculos para o livre mercado.

Em termos de medidas políticas propostas pelo neoliberalismo, para a sua adesão e implementação, os Organismos Internacionais (OI) de assistência técnica e financeira, como aqueles ligados à Organização das Nações Unidas (ONU) ou às instituições associadas Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) foram criados como os responsáveis pela nova formulação do desenvolvimento.

De acordo com Fonseca (1998) a atuação desses organismos, principalmente do BIRD, ocorreu da seguinte forma:

Nos meados dos anos 40, os recursos do FMI e do BIRD foram concentrados na reconstrução dos países europeus devastados pela guerra. Terminada a primeira tarefa, as duas instituições passaram a fomentar o desenvolvimento do Terceiro Mundo, mediante programas conjuntos de assistência técnica e financeira aos países. Nos anos 60, outras questões de fundo foram tomando lugar no debate internacional sobre o desenvolvimento, constituindo os componentes da segunda crise do progresso que marcou a gestão McNamara na presidência do BIRD. Entre elas, constatava-se que a maioria dos países pobres não só não logravam desenvolver-se, como também apresentavam preocupante aumento das taxas demográficas e conseqüente incremento da pobreza. Alguns países, como o Brasil, ainda que tivessem alcançado alto nível de crescimento até os anos 70, não conseguiram encontrar uma solução para o problema dos pobres. Chegou-se à conclusão de que o crescimento era condição necessária, mas não suficiente para reduzir a pobreza, o que levou o então presidente McNamara a recomendar que algumas dimensões sociais fossem consideradas na assistência financeira. No final da década de 60, o Banco já havia incluído o setor social nos seus créditos, mais como estratégia política do que por justiça social (FONSECA, 1998, p.3).

Nas décadas seguintes o controle da pobreza já ocupava lugar de destaque na política do Banco. Para tanto, as políticas do BIRD propunham ações voltadas para o aumento da produtividade dos pobres e não necessariamente para o crescimento dos países subdesenvolvidos, como era o caso do Brasil, dos países da América Latina, e Caribe, assim, como os países da África. Visto deste modo, a estratégia de ação do BIRD passou a ser a garantia de distribuição dos benefícios do desenvolvimento, em outras palavras, a ação do Estado foi transferida para o indivíduo sob o controle do mercado, isto é, a diminuição da situação de pobreza dependeria da capacidade dos pobres em aumentar a sua própria produtividade (FONSECA, 1998).

No final da década de 1990 os organismos internacionais centravam sua política em ações no campo social. Essa opção ocorreu como resultado do custo social advindo dos programas de ajuste estrutural e ao mesmo tempo para atender aos interesses do mercado. Nesta lógica, o Banco Mundial fez importantes recomendações; no sentido de atender à necessidade dos serviços sociais promoverem a equidade e na eficiência, sendo: o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres, o trabalho e o fornecimento de serviços básicos aos pobres, como a saúde, planejamento familiar, nutrição e a educação primária.

Segundo Corragio (1996, p. 86), “o Banco considerou o investimento em educação como a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres”, sendo colocado como uma medida compensatória para proteger os pobres e ao mesmo tempo aliviar as tensões no campo social.

Essas políticas sociais caracterizam-se na expressão *para todos*, quer saúde, saneamento, habitação e educação *para todos*, garantidas por meio das ações do Estado, para aqueles que não tinham renda para obter esses serviços, porém, o que não estava explícito, era que a expressão *para todos* significa *básico*, nesta perspectiva. Um pacote de serviços básicos oferecido pela via pública (CORRAGIO, 1996).

Assim, o BIRD apresentou uma proposta articulada para melhorar o acesso a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, tendo por base estudos organizados pelas agências administradas pelo próprio banco, nos quais reconheceu que cada país tinha sua especificidade, no entanto, o *pacote* de reforma era único para todos os países em desenvolvimento.

Segundo Torres (1996, p. 130), o *pacote* de reformas educativas proposto pelo BIRD continha os seguintes elementos:

- a) Prioridade depositada sobre a educação básica.
- b) Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. A qualidade localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar. Os fatores determinantes de um aprendizado efetivo são, em ordem de prioridade: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos e experiência do professor, laboratórios, salário do professor, tamanho da classe.
- c) Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização.
- d) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados.
- e) Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.
- f) Impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação.
- g) Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos.
- h) Um enfoque setorial.
- i) Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica.

Ancorada neste “pacote”, a educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. As propostas do BIRD para a educação são elaboradas por economistas seguindo a lógica econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais, com base nas quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade (TORRES, 1996).

Mota Junior e Maués (2014, p. 1139) destacaram que os organismos internacionais tinham:

[...] orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos e por uma forte crise no Estado capitalista.

Nesse contexto de globalização neoliberal, fortemente influenciado pelas recomendações políticas de organismos internacionais, a diminuição da ação social do Estado não significou a sua destruição, porém o estabelecimento de novas formas de ação, tornando-se um agente representante dos objetivos e interesses do grande capital internacional. O Estado continua tendo um papel importante, pois pelo poder simbólico que possui, ele constituiu a crença coletiva que estrutura o conjunto da vida social nas sociedades fortemente diferenciadas.

O Estado continuava sendo, um espaço de movimento, de complexidade e de contradição, permeado por disputas de poder, formado por diversos campos e agentes com interesses específicos. Assim, era necessário compreender ainda que o Estado não era neutro, justamente por ser atravessado por disputas de poder e interesses, por questões econômicas, sociais e políticas. Lembrando que as disputas ocorriam tanto em nível micro, dentro dos campos, para melhoria do capital de cada agente e do próprio campo, como em nível macro, entre os campos para acesso ao poder e na atual conjuntura, uma luta global para se manter no jogo, ter condições de manter algum poder.

Era preciso ter claro, no contexto atual, que o Estado não se reduziu, como prega o neoliberalismo, pelo contrário, acabou ampliando o campo de lutas, de estratégias, de ações políticas, quando repassou parte das suas responsabilidades a agentes externos ao Estado. Estes agentes não estatais podiam representá-lo em muitas outras instâncias, aumentando a sua abrangência por meio de novas formas de regulação (BOURDIEU, 2014b). Portanto, o Estado possuía novas formas de desenvolver o seu poder, novas formas de administrar e sua estrutura apresentou-se de forma dinâmica, ora facilitava a ação dos agentes ora a dificultava. Por isso os agentes, neste contexto, deviam a partir de seu *habitus*, com suas estratégias,

interpretar, agir e modificar a sua posição ou a própria estrutura do campo de poder do Estado.

Essa visão relacional, apresentada por Bourdieu (2014b), do espaço social em que os agentes estavam em constante disputa por posições de domínio poder, contribuíam para compreender as políticas públicas, entre elas a educacional, as quais eram resultado do processo de negociações, coalizões, do jogo político. Ou seja, as políticas públicas deviam ser entendidas como espaço de disputa de formas de conhecimento, de discurso e de luta pelo poder.

Analisar as políticas públicas, sob a perspectiva de um campo de disputas, permitiu conceber os agentes, como capazes de intervir sobre a realidade.

Na visão de Frey (2000, p. 219): “As disputas políticas e as relações das forças de poder sempre deixarão suas marcas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados” e acrescentando, nos próprios agentes.

Na mesma linha, Amar (2018, p. 151) analisando as ideias de Bourdieu sobre as políticas educacionais esclareceu que:

[...] las ideas (y políticas educativas), viajan y son recibidas en campos ajenos al de su creación originaria, y muchas veces son reorientadas por sujetos e instituciones según sus pasiones, deseos, intereses y estado de fuerzas relativas en las disputas comprometidas por las formas de poder cristalizadas en/por los microcosmos foráneos. Incluso por las “fuerzas de no-recepción” (la negación del saber, el “odio a la verdad”, el conocimiento por frases o slogan)⁸.

Nesse sentido, por mais que o contexto neoliberal impunha as regras de mercado sobre a educação e suas políticas, ainda havia possibilidade de as mesmas sofrerem modificações, resistências, incompreensão e até rejeições, dependendo do espaço de luta dos agentes sociais.

As políticas públicas eram, então, fruto de interações entre variados sujeitos que compunham o Estado e a sociedade civil. Para analisar uma política pública, que pode ser um programa, um projeto ou uma ação governamental, era necessário estar atento ao jogo político que a constituiu, ao movimento do Estado e da política pública.

Por isso, no capítulo a seguir, será apresentada a política educacional proposta para o ensino superior a partir do contexto da redefinição do Estado Brasileiro alinhado

⁸ As ideias (e políticas educacionais) viajam e são recebidas em campos estranhos à sua criação original, são freqüentemente reorientadas por sujeitos e instituições de acordo com suas paixões, desejos, interesses e poderes relativos em disputas comprometidas pelas formas de poder cristalizado no e em outros espaços. Mesmo pelas “forças de não aceitação” (a negação do conhecimento, o “ódio da verdade”, conhecimento superficial, fácil) – tradução nossa

ao neoliberalismo, bem como as definições na esfera das políticas educacionais para a formação de professores.

CAPÍTULO 2

A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A defasagem entre as aspirações que o sistema de ensino produz e as oportunidades que realmente oferece é um fato estrutural que afeta o conjunto dos membros de uma geração escolar (BOURDIEU, 2015 p. 180).

Nas obras de Bourdieu (2014a, 2015, 2017) sempre houve preocupação em denunciar que o sistema escolar cumpria uma função de legitimação e perpetuação da ordem social vigente. Esperava-se que a educação fosse transformadora e democratizadora, mas ao ignorar as diferenças socioculturais, ela favoreceu aos jovens que eram herdeiros de capital cultural mais elevado e assim continuava excluindo os demais, mantendo-os e relegando-os a áreas menos valorizadas.

A educação superior representou para os jovens menos favorecidos a sua inserção no mundo, no olhar sobre a realidade social e na possibilidade de intervir, de questionar e de atuar como agente de transformação social. O acesso ao ensino superior no Brasil representou para muitos jovens a melhoria do seu capital cultural e econômico, uma mudança no padrão de vida, principalmente se, aliada a esse desejo, concorrem também critérios mínimos para adentrar ao mercado de trabalho e a vida produtiva em sociedade.

Sob esta perspectiva, o acesso ao ensino superior resultou em conquistas para o campo educacional e foi sendo configurado em situações de lutas, em enfrentamento de força dentro e fora do seu próprio campo. A universidade pública, especificamente, instituiu-se como:

[...] uma expressão de poderes, diferentemente do poder do Estado, porém a ele articulado de maneiras variadas, até para que ela possa se manter como instituição social, com reconhecimento legítimo, com poder indispensável para a sua sustentação e atuação eficaz (NOLETO, 2018, p. 88).

Neste sentido, as políticas públicas, entendidas como “Estado em ação, ou seja, como responsabilidade do Estado quanto à sua implementação e à manutenção a partir do processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos, diferentes organismos que favoreceram o acesso de agentes da sociedade” (HÖFLING, 2001, p.31), destinadas ao ensino superior, começaram a se efetivar tardiamente no Brasil,

além de servirem a perpetuação da elites, para manutenção de sua posição social e de poder das camadas dirigentes, historicamente vinculadas aos processos econômicos capitalistas (NOLETO, 2018, p. 90).

Diante desse contexto, as universidades brasileiras constituíram-se de forma desordenada, pautadas em questões ideológicas e estruturais, sem autonomia para se efetivar e se expandir. Esta realidade começou a se alterar com o próprio desenvolvimento do capitalismo, pelo movimento de luta dos grupos detentores de capital político, econômico e social que impulsionaram a expansão da universidade.

No entanto, a universidade, instituição organizada, regida pelos princípios de gestão, centradas na ideia de eficiência, sucesso, planejamento, implementada no final dos anos 1960 no país difere da concepção de instituição social (CHAUÍ, 1999, p. 6).

Mesmo assim, a partir da configuração das políticas reformistas para o Estado influenciada pelas políticas neoliberais e pelos organismos internacionais, a partir da década de 1990, mudanças significativas em relação a concepção e papéis das universidades e do ensino superior foram conduzidas e pautadas nos argumentos de ineficiência, baixa qualidade e custos altos, discurso propagado pelas reformas neoliberais que começaram a ser implantadas no país, como o ajuste fiscal, a abertura comercial, a privatização e a estabilização da moeda nacional.

Essas reformas consolidaram-se a partir da crença de que o Estado Brasileiro era ineficiente e provedor de serviços de baixa qualidade, que seria necessário adaptar-se às novas demandas do mundo moderno, à lógica do mercado, da individualização e da privatização.

Por isso as políticas de expansão e acesso ao ensino superior no Brasil foram atreladas à reconfiguração do Estado. Assim, Sguissardi (2017, p. 144) apontou que:

Desde 1989, sob as diretrizes do Consenso de Washington, o ajuste neoliberal da economia em países como o Brasil deu-se de maneira bastante contínua, embora com períodos de maior intensidade – durante os Governos Collor de Melo (1990-1991) e de FHC (Fernando Henrique Cardoso: 1995-2002) – e de menor intensidade – durante os mandatos de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014).

Historicamente analisando, Catani (1998) declarou que uma série de primeiras modificações significativas ocorreu no Brasil com o início do primeiro governo de

Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) por meio da promulgação e edição de um conjunto de dispositivos legais.

Dentre os principais agentes desse movimento podem ser localizados o Estado- Poder Executivo, através do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) e do Ministério da Educação e do Desporto (MEC); a Associação Brasileira das Mantenedoras (ABM) a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP); na Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC); o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) (CATANI, 1998, p.27).

Para operacionalizar a reforma nas políticas e nos aparelhos do Estado, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE (BRASIL. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO...,1995). Segundo o citado plano, havia diferenças entre o conceito de Estado e o de Aparelho de Estado:

Entende-se por aparelho do Estado a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados Membros e Municípios). O Estado, por sua vez, é mais abrangente que o aparelho, porque compreende adicionalmente o sistema constitucional- legal, que regula a população nos limites de um território. A reforma do Estado é um projeto amplo diz respeito às várias áreas do governo, e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania (BRASIL. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO..., 1995, p.17).

Segundo Bresser Pereira⁹ (1998), na reforma do Aparelho do Estado a ênfase dada foi para a reforma administrativa. O princípio fundamental da reforma era reconstruir um Estado para um mundo em pleno processo de globalização. O discurso textual da reforma atribui ao Estado de bem-estar social, Estado de cunho burocrático, as responsabilidades pela crise econômica nacional e defende a redefinição do papel desse Estado atrelado às demandas e recomendações internacionais.

Assentadas neste discurso, a reconfiguração do Estado ajustou-se a ordem mundial, conforme destaca Rosa (2014, p. 237):

Com fundamento neoliberal, as políticas passaram a ser pautadas no ajuste fiscal e no Estado mínimo. O Estado, por essa perspectiva, deixou de assumir o controle do desenvolvimento social e econômico, consolidado através de

⁹ Ministro nomeado para dirigir o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE).

bens e serviços, passando a atuar como promotor e regulador desse desenvolvimento, de modo a garantir a ordem interna e a segurança externa.

Nessa perspectiva, Dourado (2002, p. 235) salientou que:

[...] a crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado.

Dessa forma, a crise do Estado seria controlada pelo corte nos gastos públicos, dentre eles os gastos sociais. Assim, verificou-se o esfacelamento dos direitos sociais ao minimizar a atuação do Estado principalmente no tocante às políticas sociais, ficando subordinada a relação do Estado aos interesses do mercado privado nos inúmeros setores sociais (DOURADO, 2008).

Sendo assim, o processo de reforma do Estado no Brasil interferiu também no campo das políticas para a educação, as quais estavam articuladas com os interesses políticos e econômicos e passaram a absorver as diretrizes impostas mundialmente, por meio dos organismos internacionais, como a UNESCO e o BIRD. As reformas educacionais, então, eram definidas como essenciais para a reforma do Estado, já que os problemas como a baixa qualidade do ensino, a escassez dos recursos, a formação inadequada dos professores, colocavam em risco o desenvolvimento do país, em virtude da falta de mão de obra qualificada.

Segundo Costa (2017, p. 76):

[...] é nesse panorama que a educação é reconfigurada e passa a ser entendida mediante dois pressupostos: a concepção de Educação como serviço e não um direito; que se contrapõe a uma segunda concepção, a qual trata a Educação como um bem público.

Corroborando com esta linha, o ensino superior recebeu atenção significativa nos documentos e políticas do BIRD por ser considerado de extrema importância para o desenvolvimento econômico e social e passou a ser mais submetido ao direcionamento do mercado (SGUISSARDI, 2000).

Do mesmo modo, Ferreira e Oliveira (2011) destacaram que os organismos internacionais, por meio de diagnósticos ou indicações de experiências positivas, incentivaram um modelo de educação superior pautado na excelência, na

competitividade e na utilização de indicadores quantitativos de performance, distanciando-se de uma formação mais acadêmica, crítica, autônoma e cidadã, como poderá ser averiguado na próxima seção, por meio das regulamentações e propostas para esse nível do ensino brasileiro.

2.1 AS PROPOSTAS PARA O ENSINO SUPERIOR

Pautando-se pela reforma do Estado apresentada por Bresser Pereira (1995), na qual a grande meta era a flexibilização das ações do Estado, descentralizando os serviços não exclusivos, quer dizer, o atendimento social, por meio de políticas focalizadas por ONGs e pelo terceiro setor evidenciando novas relações no âmbito estatal, conforme apontaram Sguissardi e Silva Junior (2018, p. 30):

Isto produziu a emergência de outras relações no âmbito do Estado: estatal/público, estatal/mercantil, privado/mercantil e privado stricto sensu, isto é, a prestação de serviços ao mercado por meio do fundo público ou não, mas para captação de recursos.

Os autores identificaram que as parcerias público-privadas, fruto dessas relações, criaram um novo modo de formulação de políticas e o ensino superior passou a ocupar posição estratégica neste cenário, por meio da diversificação das instituições e da expansão no número de matrículas neste nível de ensino.

Nesse sentido, a proposta para o ensino superior nos governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998) e (1999-2002) tinham como meta prioritária o papel econômico da educação, como base do novo modelo de desenvolvimento, sustentado pelo progresso científico e tecnológico. Segundo Cunha (2003, p. 38) a reforma educacional iniciaria pelo topo, isto é:

[...] pela universidade, entendendo-se que a competência científica e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população. Para se conseguir isso, a proposta afirmava a necessidade de se estabelecer uma “verdadeira parceria” entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico.

Nesse contexto, a política para o ensino superior deveria promover uma reforma administrativa, racionalizando os recursos públicos, generalizando os cursos

noturnos, aumentando o número de matrículas, contudo, sem aumento de despesas. Para tanto, o esforço da equipe do governo, especificamente do Ministério da Educação (MEC), iniciou-se pela interferência e escolha do projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, a qual estava em tramitação, com o objetivo de articular e efetivar legalmente a proposta oriunda dos organismos internacionais, como o BIRD, o qual visava adaptar a Educação dos países em desenvolvimento ao processo de reestruturação produtiva do sistema capitalista a exemplo do que preconizava a Declaração de Bolonha¹⁰, como marco histórico inicial para a Educação Superior.

Em relação a intenção de promover a diversificação e expansão do ensino superior, o Brasil já possuía uma diversificação em seu sistema de ensino superior mesmo antes da Constituição de 1988, mas, com a intervenção governamental essa diversificação aprofundou-se ainda mais a partir da aprovação da Lei LDB nº 9.394/1996 (BRASIL.LEI..., 1996a) e do Decreto nº 2.306/1997 (BRASIL.DECRETO..., 1997) prevendo uma heterogeneidade do sistema, facilitando a diversificação e diferenciação da educação superior.

O Decreto nº 2.306/1997 (BRASIL.DECRETO..., 1997) estabeleceu distinções para o sistema de ensino superior brasileiro no que diz respeito à coexistência de instituições públicas e privadas. Assim, ficou definida a existência de IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e de IES privadas com fins lucrativos, sendo que estas últimas ficariam obrigadas a pagar, a partir de então, uma série de encargos sociais, parafiscais e trabalhistas, bem como impostos sobre o patrimônio, que até então não desembolsavam (CATANI, 1998). O mesmo Decreto estipulou ainda os tipos de instituições de ensino superior ampliando a sua diversificação, conforme relatou Catani (1998, p. 33):

Universidades - caracterizam-se por oferecer ensino, pesquisa e extensão; têm autonomia didática; podem abrir e fechar cursos e vagas sem autorização (exceto em áreas médicas).

Centros Universitários - caracterizam-se por oferecer ensino de excelência (na maioria dos casos não têm pesquisa e extensão); podem atuar em uma ou mais áreas do conhecimento; podem, a exemplo das universidades, abrir e fechar cursos e vagas, sem autorização.

¹⁰ Declaração de Bolonha, assinada em junho de 1999, por 29 ministros da educação europeus, representantes membros da União Europeia. A declaração objetivou a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior até 2010. A efetivação desta declaração vem sendo denominada de Processo de Bolonha e constituir um processo de cooperação internacional no âmbito do ensino superior que envolve atualmente 49 países signatários, sendo 27 países pertencentes à União Europeia (UE), e outros 22 países europeus não pertencentes à UE.

Faculdades integradas - constituem-se em um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento; oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão; dependem da autorização do Conselho Nacional de Educação (CNE) para criar cursos e vagas.

Institutos superiores ou escolas superiores - atuam em geral em uma área do conhecimento; podem realizar ensino ou pesquisa; dependem da autorização do CNE para expandir sua área de atuação.

Quanto à diversificação Martins (1998, p. 60), apresentou uma questão importante de ser considerada:

Os diversos sistemas de educação superior, existentes em países que ocupam uma posição destacada no processo de desenvolvimento socioeconômico, tendem a desempenhar uma pluralidade de funções em termos de formação acadêmico-profissional. Nestes sistemas prevalece uma extensa hierarquia de instituições de ensino com perfis acadêmicos específicos que oferecem cursos e programas para públicos portadores de diferentes motivações e perspectivas profissionais, bem como procuram manter uma relação de sintonia com as amplas demandas oriundas da dinâmica das mudanças sociais vivenciadas por esses países. Este processo de diferenciação ocorre não apenas no sentido vertical da oferta de formação acadêmico-profissional, mas também no plano horizontal, a partir de uma pluralidade de objetivos e conteúdos educacionais, competências e prerrogativas típicas das instituições, permanecendo, no entanto, um processo de fluidez de comunicação entre os diferentes setores que o integram (MARTINS, 1998, p. 60).

Nesse sentido a diversificação, conforme apontou o autor, pode tanto atender públicos diferenciados como também podia mascarar a desigualdade escolar, impedindo que jovens de classes menos favorecidas tivessem acesso e conseguissem lograr êxito em instituições de ensino superior públicas.

A LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a) trouxe ainda, para o ensino superior, novas regulamentações como, por exemplo: o vestibular que deixaria de ser a única forma de ingresso ao ensino superior; os prazos para reconhecimento e credenciamento das IES seriam limitados; a definição da titulação dos professores em nível de mestrado e doutorado, definição do percentual de docentes em regime em tempo integral; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para as universidades; estabelecimento da autonomia universitária e a previsão da elaboração de um sistema nacional de avaliação para o ensino superior, entre outras.

Em termos de legislação, a LDB nº 9394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a) destinou ao ensino superior um extenso capítulo, realidade não vista anteriormente. Conforme informa Silva Júnior e Sguissardi (2004, p. 47):

O capítulo da educação superior é o mais extenso que compõem a LDB, é uma espécie de plataforma legal para subsidiar uma série de ações de

reforma que se fundamenta em princípios defendidos tanto por organismo como Banco Mundial como por analistas e mentores da modernização do sistema de educação superior no País. O sistema federal de ensino superior estaria em crise, por não absorver toda a crescente demanda, por não preparar adequadamente os universitários para o mercado, por ser um modelo universitário excessivamente unificado, caro e insustentável para o poder público em tempo de crise para o Estado.

Essas mudanças desencadearam junto aos pesquisadores do campo como Catani; Chauí; Cunha, Cury, Sguissardi, Silva Junior entre outros) uma grande preocupação com o ensino superior brasileiro, levando-os a considerar que a distinção que existia entre o público e o privado seria substituída pela relação excelência versus mediocridade, nos termos de Cunha (2003), ou seja, o que era público era medíocre e o que era privado era excelente e isso levaria ao desaparecimento das instituições estatais públicas, no formato da época (CATANI, 1998).

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE-2001-2011), o qual foi alvo de disputas entre diferentes segmentos da sociedade, sendo que o projeto que logrou êxito foi o que não atendia aos anseios da comunidade organizada.

Segundo Dourado et al. (2011, p. 57) o PNE foi revelador de alguns indicativos para a Política de Ensino Superior:

diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ênfase no papel da educação a distância. A ausência de mecanismos concretos de financiamento, resultado, dentre outros, dos vetos presidenciais, contribuíram para a consolidação de novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpenetração entre as esferas pública e privada.

Apesar das pressões advindas da sociedade, os governo de FHC (1995-1998; 1999-2002) privilegiaram os setores empresariais do ensino superior com o incentivo fiscal do governo para as IES privadas e a sua promoção para a inserção no ensino superior em detrimento da redução das verbas públicas para os custos com docentes, técnicos administrativos, infraestrutura das universidades públicas (BORGES; LUCENA, 2013).

Desta forma, o governo de FHC incentivou a abertura de novas instituições de ensino superior colaborando ainda na oferta de novos cursos nessas mesmas IES, desde que tivessem como foco o atendimento das necessidades do mercado. Alinhadas a essa política, as instituições privadas buscavam seus lucros na captação de novos e mais alunos e na cobrança das mensalidades, expandindo

consideravelmente as vagas para o ensino superior, particularmente nos cursos noturnos e nas licenciaturas, por serem considerados de custos menos elevados.

Os dados do resumo técnico de 2002 do INEP destacaram a evolução no número de instituições privadas no ensino superior durante o período de (1992-2002), conforme segue:

Quadro 2 – Evolução de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil 1995-2002

Evolução do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa - Brasil 1995-2002						
Ano	Total	Δ %	Pública	Δ %	Privada	Δ %
1995	894	5,1	210	-3,7	684	8,1
1996	922	3,1	211	0,5	711	3,9
1997	900	-2,4	211	0,0	689	-3,1
1998	973	8,1	209	-0,9	764	10,9
1999	1.097	12,7	192	-8,1	905	18,5
2000	1.180	7,6	176	-8,3	1.004	10,9
2001	1.391	17,9	183	4,0	1.208	20,3
2002	1.637	17,7	195	6,6	1.442	19,4
Fonte: MEC/INEP/DAES						

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2002

Os dados mostram ainda a expansão das matrículas no ensino superior principalmente em cursos ofertadas pela iniciativa privada, no mesmo período:

Quadro 3 - Distribuição do Número de Matrículas por Categoria Administrativa – Brasil 1995-2002

Graduação Presencial					
Distribuição Percentual do Número de Matrículas, por Categoria Administrativa - Brasil - 1995-2002					
Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1995	1.759.703	700.540	39,8	1.059.163	60,2
1996	1.868.529	735.427	39,4	1.133.102	60,6
1997	1.945.615	759.182	39,0	1.186.433	61,0
1998	2.125.958	804.729	37,9	1.321.229	62,1
1999	2.369.945	832.022	35,1	1.537.923	64,9
2000	2.694.245	887.026	32,9	1.807.219	67,1
2001	3.030.754	939.225	31,0	2.091.529	69,0
2002	3.479.913	1.051.655	30,3	2.428.258	69,7
Fonte: MEC/INEP/DAES					

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2002

Assim, as marcas dos governos de FHC (1995-2002) foram a privatização do ensino superior, o aumento considerável de centros de ensino superior, categorias de diferenciação de oferta na rede privada e consequente expansão do número de alunos neste nível de ensino, contudo a qualidade da educação ofertada continuo sendo um grave problema.

Segundo Tavares et al. (2011, p. 87), nos governos de FHC “houve redução de investimentos na Educação Superior pública gratuita e consequente transferência da responsabilidade sobre esta para o setor privado ou para a sociedade”. Desta forma, a educação superior passou a ser considerada de natureza pública, mas não necessariamente estatal.

Nessa perspectiva, evidenciou-se que as políticas de acesso ao ensino superior, apesar de prever a sua expansão, não romperam com a exclusão das classes menos favorecidas, na medida em que a formação oferecida por meio da privatização ou ainda por ser considerada de menor qualidade, apenas oferecia o básico e suficiente àqueles que conseguissem adentrar em outro campo, diferente do seu de origem.

O Estado, neste contexto, elaborou e reafirmou a violência simbólica (BOURDIEU, 2014b).

Simbólica porque essa violência é simbolizada nas suas instituições e organizações estruturadas para o exercício do poder do Estado, no sentido

de gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações, para que seja viável e possível utilizá-los ao máximo, aproveitando suas capacidades e potencialidades; para aumentar o efeito de seu trabalho, dando utilidade econômica à força de trabalho humana; para apaziguar e neutralizar as resistências e insurreições às ordens do poder, docilizar os homens politicamente, envidando esforços e estratégias para conter as insurgências contra o poder do Estado (NOLETO, 2018, p.34).

Desta forma, observou-se que no período supracitado o Estado reorganizou-se e aderiu à nova ordem social, criando um consenso de que o ensino superior não precisava ser garantido como direito público a todos.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) a política adotada continuou na mesma linha de seus antecessores, ou seja, com o projeto neoliberal. Conforme destacou Trópia (2012, p. 360):

[...] a política educacional do governo Lula expressa, predominantemente os interesses das classes dominantes, em particular do capital financeiro, que contou, para conquistar esta hegemonia, com o apoio da burocracia estatal, vis-à-vis do Ministério da Educação, da burguesia nacional industrial, da nova burguesia de serviços, de alguns setores das classes médias, bem como de setores populares. Por sua vez, encontrou a resistência de alguns setores organizados e de uma camada das classes médias: o funcionalismo público federal, especialmente. Por conta das resistências e críticas recebidas durante o primeiro mandato, a partir de 2007 algumas políticas voltadas ao ensino superior público, em particular para as universidades Federais, foram tomadas.

No entanto, no início do seu mandato e em virtude da rotatividade dos ministros da educação, a saber: Cristovam Buarque (2003), Tarso Genro (2004-2005) e Fernando Haddad (2005-2010) houve a necessidade da criação de um grupo de trabalho interministerial, por decreto presidencial, para analisar a situação das Instituições Federais de Educação Superior e com a incumbência de apresentar um plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das mesmas.

Conforme Aguiar (2016, p.115), a principal atribuição do grupo de trabalho era “propor medidas para enfrentar rapidamente a crise então vivida pelas universidades públicas, cujas verbas de custeio teriam diminuído cerca de 50% durante o governo FHC, segundo afirmação do relatório final do GTI”.

O documento elaborado pelo GTI intitulado “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária brasileira” organizado em quatro eixos centrais: ações emergenciais, autonomia universitária, complementação de recursos (financiamento) e roteiro para a

implementação da Reforma Universitária apontou ainda que a década anterior foi de desarticulação do setor público brasileiro e que isso gerou um quadro de crise no ensino superior brasileiro (BRASIL.PRESIDÊNCIA..., 2003).

De Paula et al. (2016, p. 71) esclareceram alguns aspectos da crise como:

A análise efetivada pelo Grupo acerca do cenário da educação superior, no que tange às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), era de pura calamidade, em função da crise fiscal e a aparente inabilidade do Estado em concretizar novos investimentos. Este cenário precário não se limitava somente as IFES, mas também, aos estabelecimentos privados que em função da sua expansão colossal durante o governo FHC, naquele contexto estes estabelecimentos encontravam-se “ameaçados pelo risco de uma inadimplência generalizada” [...] e pela grande desconfiança em relação à qualidade da formação e aos diplomas.

A política para o ensino superior implementada no governo de FHC provocou um aumento acelerado no número de vagas em instituições privadas, o que não foi condizente com a demanda, ocasionando vagas ociosas e inadimplência financeira e também um sucateamento das instituições públicas, especialmente as federais.

Por isso, a recomendação do GTI para constituir um programa urgente de subsídios ao ensino superior, em particular, as universidades federais e a implementação de uma vasta reforma universitária, justificada pela necessidade de democratizar essa política social e atender a classe menos favorecida, garantindo a essa parcela da população formação superior. Porém, essas medidas continuaram alinhadas às políticas neoliberais de alívio à pobreza, conforme predisponha os documentos originados pelo Banco Mundial e FMI.

De Paula et al. (2016, p. 72) enumeram alguns temas que foram abordados na reforma universitária, como:

[...] ressignificação do Estado à qualidade de apenas entidade avaliadora e reguladora da educação superior; maior atividade da sociedade no estabelecimento dos projetos e investimentos públicos (Parceria Público-Privado); admissão de ações afirmativas, bem como de uma política de cotas para consolar as camadas populares em função do elitismo do ensino superior; financiamento com recursos públicos designados para IES privadas; e, em suma, a flexibilização do sistema de educação superior brasileira.

Por conseguinte, no primeiro mandato do governo Lula, as principais ações do Estado para a educação superior foram a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), a Lei de Inovação Tecnológica, institucionalização da Educação a Distância (EaD), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e

as parcerias público-privadas, todas essas medidas com a intenção de democratizar, interiorizar e flexibilizar o acesso a este nível de ensino.

Neste sentido, Dourado (2011, p. 59), argumentou que as políticas para a Educação Superior, sobretudo a partir de 2004 assumiram um:

[...] escopo mais abrangente, cuja efetivação tem propiciado mudanças importantes nesse nível de ensino, incluindo uma efetiva retomada da expansão de instituições, cursos e vagas nas instituições federais de ensino superior, ainda que tais medidas não alterem a lógica privatista estrutural presente nesse nível de ensino no país (DOURADO,2011, p.59).

Em linhas gerais, Dourado (2011, p.59-61) sistematizou as principais políticas para o Ensino Superior no Governo Lula em três categorias.

A primeira linha de ação é direcionada para Políticas Gerais para os Setores Públicos e Privados, nas quais constam a ênfase na avaliação, redimensionamento e fortalecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), Fortalecimento e redimensionamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a regulamentação da educação no âmbito do Mercosul.

A segunda linha de ação visa as Políticas Específicas para o Setor Público, especificamente, o público Federal, destacando o incremento do financiamento das instituições federais para a ampliação do custeio e manutenção com o objetivo de expansão e interiorização da oferta, abertura de concurso público para professores e técnicos administrativos para atendimento da nova demanda, institucionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) também a expansão e interiorização da oferta por meio da modalidade a distância e ainda a efetivação de programas direcionados ao atendimento à diversidade.

E a terceira linha de ação foi voltada para as Políticas direcionadas ao setor privado, privilegiando nesta linha a reestruturação das políticas de financiamento da educação superior privada por meio do ProUni e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) como subsídios do governo federal para os estudantes em instituições privadas.

Dessa forma, de acordo com Trópia (2012, p.369), o governo Lula, principalmente no seu segundo mandato:

intensificou o processo de mudança no ensino superior, consagrando a visão mercantil, utilitarista e regressiva. Mercantil, porque consagrava a concepção segundo a qual educação seria um serviço; utilitarista, pois significava um

retrocesso, em termos científicos e culturais, para a educação e a cultura brasileira – aumentando a dependência cultural e científica do país, relativamente aos países centrais.

Por meio das políticas implementadas no Governo Lula observou-se que a proporção de oferta de instituições privadas em relação às públicas continuava sendo expressiva, os dados da tabela 1 demonstram que em 2001 o número de instituições públicas de ensino superior eram 183 (cento e oitenta e três), ou seja, 13,2% (treze vírgula dois por cento) do total, as instituições privadas no mesmo período correspondiam a 1.208 (mil duzentos e oito), representando 86,8% (oitenta e seis vírgula oito por cento) da oferta. Uma diferença de 892 (oitocentos e noventa e duas) instituições. Em comparação com 2010, as instituições públicas, mesmo ampliando o número de instituições para 278 (duzentos e setenta e oito), percentualmente a representatividade foi menor, ou seja 11,7% (onze vírgula sete por cento) do total, devido ao crescimento da iniciativa privada, que em 2010 tinha 2.100 (dois mil e cem) instituições, equivalendo a 88,3% (oitenta e oito vírgula três por cento) da oferta. Estes dados podem ser verificados na tabela a seguir:

Tabela 1 - Evolução do número de instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001 - 2010

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4,0	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2010

Na mesma proporção de expansão, principalmente na rede privada, houve um aumento significativo nas matrículas neste setor, conforme se identifica a seguir:

Tabela 2 - Evolução do Número de matrículas por Categoria Administrativa – Brasil -2001-2010

Ano	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2010

Com o aumento no número de instituições conforme demonstrando na tabela 1, o número de matrículas também acompanhou a mesma evolução, ou seja, enquanto o setor público, em 2001, matriculou 944.586 (novecentos e quarenta e quatro mil quinhentos e oitenta e seis) alunos, ou seja, 31,1% (trinta e um vírgula um por cento), o setor privado matriculou 2.091.529 (dois milhões, noventa e um mil e quinhentos e vinte e nove) alunos, num total de 68,9% (sessenta e oito vírgula nove por cento). A expansão da rede privada em 2010 foi substancial, foram 4.736.001 (quatro milhões, setecentos e trinta e seis mil e uma) matrículas, ou seja, 74,2% (setenta e quatro vírgula dois por cento) enquanto que a na rede pública, embora tenha aumentado o número de matrículas para 1.643.299 (um milhão, seiscentos e quarenta e três mil e duzentos e noventa e nove) matrículas, percentualmente não teve expansão, representando 25,8% (vinte e cinco, vírgula oito por cento) das matrículas.

Complementando, Dourado (2008) reiterou que o crescimento da esfera privada ocorreu principalmente por meio de instituições já existentes e da criação de faculdades, escolas, institutos e de centros universitários, instituições essas, tipicamente de ensino.

De Paula et al. (2016) afirmaram ainda que, nesta linha, outros programas e ações inclusos na política para o ensino superior público, implementadas pelo Governo Lula, também estariam alinhadas às políticas neoliberais:

Com o lançamento do PDE, a constituição do Reuni, os projetos da Universidade Nova, da Universidade Aberta e, por conseguinte, a realização do Banco de Professores equivalente, consolidam um aglomerado de ações, às quais seus objetivos, se tratam de ampliar a oferta da educação pública – potencializando a infraestrutura existente – e ajustar o modelo das instituições públicas de ensino superior e de formação universitária às condições do mercado (otimização de recursos e eficiência) e um novo entendimento de acordo com o parâmetro de universidade, pois o modelo calcado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, seria caro, estaria na falência e necessitava ser diversificado (DE PAULA et al., 2016, p 79).

Embora, o slogan da gestão do governo Lula para o ensino superior fosse “Universidade para todos”, defendendo a democratização do acesso a este nível de ensino, acabou ampliando a quantidade de políticas neoliberais no país. Conforme destaca Vaz (2017, p.62):

[...] a gestão do governo Lula não cumpriu o que havia prometido para a classe trabalhadora em relação ao Ensino Superior, sua ausência ao fornecer e ampliar a educação superior foi justificada por parcerias público/privado. Consolidado nos preceitos neoliberais, o governo impulsiona a privatização da educação superior conforme a lógica do mercado.

Nesses termos, as mudanças impostas pelos governos de meados dos anos de 1990 e início dos anos 2000 no Brasil, para a expansão da educação, trouxeram a esperança para as classes populares e médias do enfraquecimento da reprodução das relações de classe, haja vista que o acesso ao sistema educacional público e de qualidade atenderia a todos os cidadãos, garantindo de certo modo ascensão social. Entretanto, as políticas implementadas não reduziram a pobreza e expansão do acesso, não foram suficientes para romper com a reprodução da estrutura das relações de classe, já que a qualidade da educação superior não foi mantida, mesmo em instituições públicas.

Nessa acepção ainda, o governo de Dilma Rousseff (2011- 2016) deu continuidade ao processo de expansão definido no governo anterior, atrelado ao compromisso com os setores empresariais e com as políticas neoliberais e compensatórias, culminando com na elaboração do novo PNE (2014-2014), bem como no documento referente ao seu lema de governo, “Pátria Educadora”, na qual prioriza as políticas para a Educação Básica.

Dessa forma, De Paula et al. (2016, p.199) assinalaram que no Governo de Dilma Rousseff a ênfase de suas políticas foi para a Educação Básica e a Educação Superior ficou em segundo plano, acompanhando as orientações do Banco Mundial:

[...] a concepção da “qualificação do ensino básico” está calcada nas orientações do BM para o sistema educacional dos países periféricos, deixando a educação superior sob a regência da iniciativa privada, cabendo o Estado apenas supervisionar. Esta noção confere a desresponsabilização do Estado para o ensino superior, logo, no bojo das relações da mundialização do capital, este nível de ensino é compreendido como nicho mercadológico para extração lucrativa, portanto, ficando à mercê dos reformadores empresariais da educação.

O segundo mandato de Dilma Rousseff foi interrompido por um *impeachment*, resultado de frustração pública, impulsionado pela mídia contra o governo e de articulações políticas para a condução econômica do país, que buscava um realinhamento das estratégias de acumulação do capital e enxugamento das atuações sociais das políticas de Estado.

Assim, assumiu o poder Michel Temer (2016-2018) com a missão de “promover a reestruturação reacionária e conservadora do capitalismo brasileiro nas novas condições históricas de dominância do império neoliberal face ao aprofundamento de suas contradições estruturais” (ALVES, 2016, s/p). O programa de governo de Temer intitulado “Uma ponte para o futuro” configurou-se como:

[...] é um programa político-econômico que pretende aprofundar o papel do “Estado mínimo”, enxuto e supostamente eficiente; incrementar a participação da iniciativa privada; flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrindo de maneira escancarada as portas para a venda do patrimônio nacional. Relacionados a esses princípios mais amplos, são propostos: um novo regime orçamentário, com a desvinculação de todas as receitas — o que seria o fim de todo o modelo de financiamento da educação e da saúde pública brasileira; o fim da política de valorização do salário-mínimo, desvinculando-o da inflação; a eliminação da indexação de qualquer benefício, inclusive aposentadorias, ao valor do salário-mínimo; o ataque aos direitos trabalhistas, encarados como custos empresariais que devem ser reduzidos para que sobrem recursos para serem acumulados; a reforma na Previdência Social, apresentada como uma das fortes responsáveis pela crise fiscal; o incremento das privatizações, em que se pode esperar o fim do regime de partilha e o controle da Petrobras, do Pré-Sal e a venda de ativos da Caixa Econômica e do Banco do Brasil e política e comércio internacionais, em que o papel do Mercosul e dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) será minimizado, submetendo o país às parcerias transatlânticas e transpácificas lideradas pelos EUA, as quais dão privilégio aos investidores estrangeiros, agredindo a soberania e a proteção socioambiental brasileira (MANCIBO, 2017, p.880).

Em linhas gerais houve um endurecimento no atendimento às “questões sociais” principalmente com a aprovação da PEC 55/2016, conhecida como “PEC da morte”, aprovada pela Câmara em dezembro de 2016, como PEC 241 que instaurou

a limitação dos gastos públicos federais, propondo o “congelamento” dos investimentos do Estado por 20 anos.

Em termos de Educação Superior, houve inúmeros cortes orçamentários sistemáticos nas IES públicas, programas de expansão como o de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foram refreados, cortes de verbas também foram vistas na renovação e manutenção das instituições, bem como enxugamento das suas funções, priorizando o ensino em detrimento das demais atividades, intensificação do uso da Educação a Distância e direcionamento dos currículos para o atendimento do mercado.

Em contrapartida, nas IES privadas, os efeitos foram opostos, segundo Sguissardi (2015, p. 103), “as IES do país com fins lucrativos e, em especial, as mantidas por empresas de capital aberto e envolvidas no mercado acionário, [...] hoje, apresentam-se como o setor de maior rentabilidade dentre os setores atuantes na BM&FBovespa”. Seguindo essa linha, no governo Temer, priorizou-se a privatização do ensino superior, tornando a educação um negócio rentável.

Por sua vez, o governo de Jair Bolsonaro iniciado em 2019, até o presente momento não apresentou uma política efetiva para a Educação Superior, mas a julgar pela sua proposta de Governo (BRASIL.TSE, 2018), seguirá uma linha conservadora, privilegiando o setor privado.

Em síntese, observou-se que a Educação Superior, desde a década de 1990, implementou políticas para sua democratização e sua interiorização, tendo como alvo as camadas menos favorecidas da população, mas com a intenção de se manter eficiente para o sistema capitalista por oferecer uma formação para a maioria dos agentes voltada para o mercado de trabalho, tornando-se uma mercadoria, um investimento pessoal do agente e não um direito. Nos últimos governos, observou-se acirrada esta condição em virtude da diversificação das instituições, do avanço das privatizações e da ampliação da participação privada.

Ao ampliar a oferta do ensino superior e ao delegar a cada agente a responsabilidade da sua formação, ocorreu o que Bourdieu (2015) chama de “inflação dos títulos” e “translação das distâncias”. A inflação dos títulos foi definida por Bourdieu como a naturalização do diploma para exercer posições no mercado de trabalho enfraquecendo o seu valor.

O diploma visto como forma de estratégia individual que os agentes, nas lutas cotidianas, com o intuito de obterem o rendimento máximo de seus diplomas

ou tirarem maior proveito de seus cargos; ou ainda, sob a forma de estratégias coletivas, utilizadas pelos sindicatos que visam estabelecer, pelo conflito ou pela negociação, uma relação garantida entre o diploma e o cargo (BOURDIEU, 2015, p.190)

O diploma passou a ser considerado instrumento de luta e de conversão social, estrategicamente ao ampliar o seu acesso, banalizou-se e exigiu-se doravante diplomas e certificações para qualquer cargo, conseqüentemente acabou sendo desvalorizado. Quanto maior for o número de detentores de diplomas, menos valor terá; em contrapartida, quanto mais raro for o diploma, mas significativo e importante será.

A translação das distâncias foi o resultado dessa intensificação coletiva de escolaridade, ou seja, a procura por títulos e diplomas mais elevados pelos agentes das classes médias e dominantes para que pudessem manter sua competitividade em um mercado inflacionado e manter a sua situação de classe. Assim, para

Conservar as vantagens que a titulação oferece à reprodução da classe dominante sem deixar de controlar o acesso das outras classes aos poderes conferidos pelo diploma, encontra sua solução no desenvolvimento das instituições de ensino privado, das empresas de formação, recuperação e reciclagem incrementadas pela aparição da 'formação permanente' e talvez, mais geralmente, na instauração de um sistema de ensino tripartido. (BOURDIEU, 2015, p.155)

O sistema tripartido, mencionado por Bourdieu (2015), no caso brasileiro, pôde ser entendido como: cursos clássicos/tradicionais em universidade pública para a reprodução da classe dominante, instituições de ensino superior públicas e privadas para a formação técnica e reprodução da força qualificada de trabalho e ainda instituições públicas e privadas para a formação de professores, muitas vezes, com programas de aligieiramento da formação para a reprodução da educação ajustado ao sistema econômico.

Nesse sentido, evidenciou-se que nas políticas para o ensino superior no Brasil nos governos de cunho neoliberal, elegeram-se dois eixos de ação: o primeiro diz respeito as propostas para a formação docente, por entender que como a educação adquiriu centralidade no processo produtivo, o professor figura como responsável pela condução desse desenvolvimento; e o segundo eixo, diz respeito a modalidade da educação a distância como uma importante estratégia para a expansão, interiorização, democratização, diversificação e privatização do ensino superior, principalmente direcionada na oferta de cursos de formação de professores, por isso

na próxima seção será abordada sobre a Formação docente e sua oferta por meio da Educação a Distância.

Embora considerada a desqualificação do diploma, ele ainda representa o indicativo essencial para o agente obter condições de luta à sua ascensão social, esse acesso ao ensino superior, principalmente nas instituições públicas, ocorre pela modalidade a distância.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Antes de se pensar sobre a formação de professores no contexto de expansão e democratização da Educação Superior, convém apontar o que se espera da educação e da formação de professores nos dias atuais.

Neste sentido, Gatti (2013, p 53) apresentou uma concepção que fundamenta este trabalho:

Os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação - que é um direito humano e é um bem público - é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos. Evidencia-se hoje na vida social, no trabalho, nas relações interpessoais, como apropriar-se de conhecimentos se torna cada vez mais necessário, uma vez que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais. Ele se mostra como princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos e, se queremos uma sociedade justa, precisamos de uma escola justa. Uma escola que propicie a todos saber tratar, interpretar e formar juízos independentes sobre conhecimentos e informações.

Corroborando com Gatti (2013) e Bourdieu (2015), a educação devia ser entendida como um instrumento de luta, por ser um bem público e por oferecer condições para que os agentes construam suas trajetórias de forma que os possibilite a enfrentar as necessidades do campo social.

No intuito de atender a perspectiva da educação fez-se necessário pensar sobre os agentes responsáveis pela sua materialização, no caso, os professores, que deviam ser bem formados, “dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos” (GATTI, 2013, p. 54).

Consoante à concepção de educação definida, a formação do agente, do professor, devia ser entendida como “uma formação produzida no curso da história de uma vida” (DOMINICÉ, 2012, p. 26), uma formação histórica, social, contextualizada que constituiu o *habitus* do professor, este em estado de movimento, relacionando com o campo a uma formação que se tornou investimento/capital e que propiciou a mudança.

Deve-se também considerar que os agentes em formação eram adultos, por isso segundo Sarmento (2009, p. 304), foi necessário “atender à sua inscrição no grupo geracional dos adultos, às interações que, enquanto tal, estabelecem entre os seus diferentes papéis sociais, nos diferentes contextos que habitam, nos seus valores, nas suas crenças e nas suas atitudes”.

Nessa linha, Raniro (2017, p 28) fundamentado nas pesquisas de Bassotto (2015), Danis (1998), Furlanetto (2010), Placo e Souza (2006), destacaram que:

[...] as aprendizagens na vida adulta são mais singulares, críticas e seletivas, pois os alunos são portadores de uma cultura que os permite selecionar os conhecimentos e escolhem aprender o que tem sentido para eles. Ao sujeito é requerida a disposição para participar dos movimentos que os levem a descobrir novos conteúdos, como o desejo, a necessidade, o compromisso, a curiosidade, a organização, a determinação, entre outros (RANIRO, 2017, p.28).

Nesse sentido, os jovens e adultos ao adentrarem no Ensino Superior já traziam consigo, no seu *habitus* de origem, as suas experiências de aprendizagens, as quais podiam contribuir ou não para o sucesso nos estudos universitários correspondendo com as expectativas de formar-se, no caso, professor.

As demandas por formação de professores tinham relação direta com a expansão e democratização da Educação Superior, pois a partir das políticas implementadas, desde os anos 2003, a Educação Superior que antes se destinava a um pequeno grupo de herdeiros do capital, passava a atender uma demanda carente de educação, que almejava melhor qualificação em virtude das exigências do sistema produtivo, uma demanda composta por jovens de famílias com baixa renda, por pessoas mais velhas que já estavam inseridas no mercado de trabalho, por mulheres que passavam ou buscavam exercer uma nova posição social, muitos deles, em cursos de formação docente.

Em termos de formação de professores, as discussões sobre a temática eram complexas e recorrentes. Saviani (2009, p.143) discutiu os aspectos históricos e

teóricos da formação de professores no Brasil observando as transformações que se deram ao longo de seis períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Conforme apresentado por Saviani (2009), a formação de professores propriamente dita, começou no final do século XIX com a criação dos cursos normais para as “primeiras letras”, equivalente hoje ao curso de Formação Docente em nível médio.

No início da formação de professores no Brasil, o magistério era uma profissão masculina. De acordo com Rabelo e Martins (2006), o processo de feminização do magistério “[...] começou na colonização, com a desvalorização e subjugação feminina, continuou na Independência, frisando a diferenciação da educação por gênero e se perpetuou na República com a inserção das mulheres nas salas de aula infantis sob o comando dos homens, e permaneceu dessa forma durante o restante do século XX” (RABELO; MARTINS, 2006, p. 6).

A formação de professores no Brasil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a princípio para os homens e mais tarde para as mulheres, foi desenvolvida no nível secundário, mesmo com a criação dos cursos de Pedagogia a partir de 1939, pois estes adotavam o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1”, no qual “os primeiros três anos formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias e os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Dessa forma, era nítida a dicotomia existente entre o bacharelado e a licenciatura em Pedagogia, pois o licenciado atuaria exclusivamente nas disciplinas

pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, mas o Curso Normal não era exclusivo dos pedagogos, pois pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior (SOUZA, 2015).

Mesmo com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, LDB nº 4.024/1961 (BRASIL. LEI..., 1961) e ainda o Parecer 292/1962 (BRASIL. LEI..., 1962), o curso de Pedagogia manteve-se com o esquema 3+, apenas com a observação de que não deveria ter ruptura entre os conteúdos e os métodos de ensino. Pôde-se afirmar, que o cenário para o Curso de Pedagogia manteve-se até 1969 quando este foi reorganizado em função da Reforma Universitária de 1968, pela Lei 5.540/1968 (BRASIL. LEI..., 1968).

A nova reorganização previa:

O curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, desta feita, colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas. O curso de pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação, continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental (Bissoli da Silva, 1999, p. 76 *apud* SOUZA, 2015, p. 115).

A ampliação de atuação concedida ao curso de Pedagogia, fixando-o como licenciatura, habilitado a desenvolver atividades na formação de professores para o ensino normal (posteriormente magistério) e de especialistas nas atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, além da atuação no magistério do ensino fundamental, trouxeram as primeiras discussões sobre quem seria ou teria o direito de atuar no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, atividade exercida até o momento pelos normalistas, visto que nos currículos do Curso de Pedagogia o magistério para essa fase de escolarização era entendida como mais uma habilitação, sem uma formação específica para essa atuação (SOUZA, 2016).

Os anos subsequentes foram marcados por diversos debates e embates em busca de uma identidade para o Curso de Pedagogia, pela própria amplitude da área que congrega a formação e a atuação do pedagogo, permeado pelas mudanças sociais, econômicas e políticas vividas no país e pelas políticas públicas que foram sendo adotadas.

Dessa forma, percebeu-se que a formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental continuou a ser promovido pela formação em nível médio até a

aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a), ou no último período descrito por Saviani (2009), que postulou a formação de docentes em nível superior para atender a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, estipulando ainda um prazo de dez anos para esse ajuste, período este que corresponde a expansão e posterior democratização do ensino superior.

Além de transferir a formação docente para o nível superior, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI, 1996a) propôs alterações tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores (GATTI, 2010). Figurou na referida Lei o Curso Normal Superior, que seria ofertado pelos Institutos Superiores de Educação (ISE) em substituição ao curso de magistério ofertado em nível médio, conforme constam nos artigos 62, 63 e 64 da referida lei que já foi reformulada nos anos subsequentes a aprovação original em 1996, conforme segue:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art.64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL. LEI..., 1996).

Esta nova configuração na formação de professores gerou novos debates entre os pesquisadores da área, conforme mostra Saviani (2009, p. 148):

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e Licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: Os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Essa configuração demonstrou que a preocupação com formação de professores ocorreu porque ela passou a ser articulada com a política nacional para o ensino superior acompanhando as determinações impostas pelo neoliberalismo. Ou

seja, a formação de professores passou a ser crucial para atender as novas condições do mundo de trabalho e pela necessidade de formar as novas gerações em conformidade com o novo perfil exigido do trabalhador. Assim, as políticas públicas e ações políticas propuseram reformas curriculares e mudanças na formação dos docentes.

Gatti (2008) salientou que a aprovação da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a) em termos de formação de professores correspondem as diretrizes internacionais expressas em documentos como:

Dentre eles, destacamos três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* e o texto *Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior* (UNESCO, 1998); a *Declaração de princípios* da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a "nova" economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso (GATTI, 2008, p. 62).

Nesse sentido, após a promulgação da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a), as regulamentações posteriores foram fecundas no sentido de normatizar as reformas, assim o CNE aprovou em 2002 as diretrizes curriculares para os cursos de licenciaturas, exceto a Pedagogia, demonstrando preocupação com o desenvolvimento das competências pessoais, sociais e profissionais dos professores e habilidades que precisavam ser desenvolvidas.

Exclusivamente para o curso de Pedagogia, as discussões sobre Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) iniciaram em 1997 e entre vários movimentos no período, foi aprovado o Decreto nº 3.554/2000 (BRASIL. DECRETO..., 2000) que retirou a exclusividade do Curso Normal Superior para a formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, devolvendo à Pedagogia essa responsabilidade e em 2006, quase dez anos após a promulgação da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a). Pela Resolução CNE/CP nº 01/2006 as DCNs (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO..., 2006) para o Curso de Licenciatura em Pedagogia foram aprovadas, propondo o que segue:

Artigo 4º: O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na

modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO..., 2006).

Ao analisar as DCNs (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO..., 2006) evidenciou-se que o Curso de Pedagogia foi qualificado como licenciatura, tendo como perfil profissional o atendimento da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como no ensino médio na modalidade Normal, onde ainda esses cursos existirem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. As DCNs (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO... 2006) trouxeram o reconhecimento da especificidade do campo de atuação do pedagogo e definem que os currículos dos cursos tenham caráter mais abrangente, articulando os conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico aos campos de outras ciências e a outras inúmeras possibilidades formativas que a vida social e produtiva tem demandado, conforme prescreve o Art. 3º. da Resolução:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p.1).

As DCNs (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO..., 2006, P.3-4) orientaram ainda no Art. 6º. a organização dos cursos em núcleos de estudos:

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular.

Apesar das DCNs (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO... 2006) apontarem para a organização dos cursos, Saviani (2012) observou, uma falha na Resolução do CNE/CP nº. 5/2005 em não oferecer uma orientação mais clara

quanto à organização do curso de Pedagogia e ao cumprimento das diretrizes elaboradas. Esse ponto dificultou o estabelecimento comum do curso em âmbito nacional e o trabalho das instituições na organização do curso.

No entanto, as DCNs regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO... 2006, p.6) contribuíram significativamente ao definirem os pilares e os contornos da formação do pedagogo:

A educação do licenciado em pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PARECER, 2005, p. 6).

Ao definir essa perspectiva para a formação do licenciado em Pedagogia, as DCNs (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO..., 2006) expressaram uma nova concepção de educação, de escola, de docência vinculadas a um contexto mais amplo de sociedade.

Ao longo da história observou-se que o Curso de Pedagogia sempre esteve situado em meio a disputas e conflitos de poder e de interesses, em cada época, conforme os interesses políticos, as forças sociais, políticas e econômicas se mobilizavam para pensar e propor mudanças à formação de professores, evidenciando a luta para formular políticas, desenhar programas, priorizar urgências, alocar recursos, ou seja, uma luta para transformar pontos de vista particulares em oficiais e em interesses públicos (BOURDIEU, 2014b).

Com a LDB nº 9394/1996 (BRASIL.LEI..., 1996a) e suas regulamentações posteriores foi possível verificar que a expansão dos cursos de formação de professores acompanhou, as mudanças na sociedade e a própria expansão das oportunidades educacionais à população, tanto para a Educação Superior como também para a Educação Básica.

Barreto (2015, p 681) assinalou que a expansão da Educação Básica no país, com a universalização da frequência ao ensino fundamental, a ampliação de oito para nove de duração do ensino fundamental, a obrigatoriedade escolar dos quatro (4) aos dezessete (17) anos, o reconhecimento da educação como um direito da criança

pequena desde os primeiros meses de vida e o seu atendimento em creches até os três (3) anos idade, tornou a educação básica um celeiro fértil para a formação de professores e um mercado de trabalho de proporções excepcionais aos docentes.

Nesses termos, a expansão da Educação Básica e a exigência de formação em nível superior, imposta pela LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a), impulsionaram à procura por cursos de formação de professores colaborando na expansão da Educação Superior, conforme aponta Barreto (2015) respaldada em dados do censo escolar, realizado pelo Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Pesquisas (MEC/INEP) em 2009:

[...] 38% dos docentes do ensino fundamental não tinham curso superior, e 52% dos docentes da educação infantil, tampouco. No ensino médio, apenas 9% dos docentes enquadravam-se nesse perfil. Um fenômeno importante a assinalar é que, nos primeiros dez anos após a promulgação da LDB/1996, o lócus da formação docente foi quase que inteiramente transferido para o nível superior (BARRETO, 2015, p. 682).

Além disso, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a) passou a considerar a educação a distância (EaD) como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, favorecendo a oferta de forma emergencial para a formação docente exigida. Isso não significa que a EaD fosse uma novidade, pois ela possui uma longa, ascendente e diversificada trajetória, tanto em nível internacional como nacional.

Historicamente observou-se que o seu início foi marcado pelos tradicionais cursos por correspondência e pela utilização de materiais impressos, em uma evolução demarcada por gerações, que passava pela radiodifusão, pela televisão educativa a partir da década de 1950, ao surgimento das chamadas mega universidades como a *Open University*, do Reino Unido, nos Estados Unidos, Canadá, Espanha e a multiplicação dessa iniciativa em outros países, até chegar aos sistemas virtuais de ensino, possibilitado pelas inovações tecnológicas, difundidos em muitos países, como o Brasil. Atualmente o ensino a distância ocorre com aulas em plataformas online colaborativas, como os ambientes virtuais e de aprendizagem (AVA) colocando os alunos em contato com a tecnologia.

No Brasil, a EAD já estava presente desde a década de 1920, mas as iniciativas voltadas à formação profissional foram difundidas em 1950 pela primeira televisão brasileira, a TV Tupi. Porém, foi a partir de 1970, durante o regime do governo militar que a EaD ganhou impulso, com os cursos supletivos de 1º e 2º graus oferecidos por intermédio da televisão. Ainda nesta década houve iniciativas de cursos na modalidade

a distância protagonizadas pela Universidade de Brasília (UNB) em parceria com a *Open University* da Inglaterra.

Apesar dessas iniciativas, pôde-se afirmar que a EaD desenvolveu-se, de fato, com a redemocratização do País, com a Promulgação da Constituição Federal de 1988 e com as mudanças ocorridas a partir da década de 1990, entre elas: o aparecimento da internet e dos meios de comunicação, as mudanças no papel e ação do Estado, e a implantação das recomendações neoliberais pelos organismos internacionais.

Por meio da promulgação da LDB nº. 9.394/1996 (BRASIL. LEI... 1996a), especificamente em seu Art. 80, dispõe sobre os princípios gerais para desenvolver a modalidade de educação a distância no Brasil, estabelecendo que:

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

§ 1º - A educação a 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 aos cursos de educação a distância.

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

§ 4º - A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL. LEI..., 1996a).

Assim, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a) estabeleceu um marco importante para a EaD no país, pois até então, ela era concebida como uma estratégia ou metodologia para a disseminação do conhecimento, decorrente das próprias concepções de EaD existentes, as quais também foram sendo reformuladas em virtude do desenvolvimento tecnológico.

Existem muitas concepções e conceitos de EaD, alguns com similaridades, porém os autores sempre destacaram alguma característica específica na sua conceituação. Por exemplo: Peters (1973 *apud* ALVES, 2011) ao conceituar a EaD, enfatizou a metodologia inspirada na teoria econômica, ocasionando ampla discussão ao afirmar que a “Educação a Distância é uma forma industrializada de ensinar e aprender”:

[...] que é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem (ALVES, 2011, p.85).

Também em 1973, Moore (*apud* ALVES, 2011) ao conceituar a EaD ressaltou a comunicação entre professor e aluno facilitada pelos meios de comunicação, em uma perspectiva behaviourista:

Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outro (ALVES, 2011, p.85)

E, Holmberg (1977 *apud* ALVES, 2011), enfatizou a diversidade das formas de estudo no seu conceito de EaD:

O termo Educação a Distância esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A Educação a Distância beneficia-se do planejamento, direção e instrução da organização do ensino (ALVES, 2011, p.85).

Por meio das concepções apresentadas oriundas da década de 1970 verificou-se a ênfase sobre o material, o método, a organização da EaD. Nas concepções posteriores a década de 1990, as características destacadas envolvem muito mais os recursos tecnológicos presentes e novas formas de interação, como se pôde verificar com Keegan (1996 *apud* ALVES, 2011), o qual apontou a separação física entre professor-aluno, a flexibilidade e a autonomia do estudante como marca da EaD:

1. a separação entre o professor e o aluno, que a distingue da educação presencial;
2. a influência de uma organização educacional, que a distingue do estudo individual;
3. o uso de mídia tecnológica, geralmente impressa, para unir professor e aluno e transmitir o conteúdo educacional;
4. a provisão de comunicação de duas vias de maneira que o aluno possa se beneficiar do diálogo, ou até mesmo iniciá-lo;
5. a possibilidade de encontros ocasionais tanto para fins didáticos quanto para fins de socialização;
6. a participação de uma forma industrializada de educação que, se aceita, contém o gênero da separação radical entre a educação a distância e outras formas de educação dentro do espectro educacional. (KEEGAN, 1996, p. 44)

Historicamente a EaD foi sendo construída baseada em pacotes instrucionais de inspiração behaviorista em sistemas burocratizados servindo aos propósitos industriais, no entanto, a concepção de EaD atualmente promoveu posturas mais reflexivas, orientadas para o diálogo e a democracia (BELLONI, 2003, p.32).

Nas perspectivas atuais, a concepção de EaD não focalizou estritamente os recursos tecnológicos, mas o processo de aprendizagem e o aluno. Assim, Trindade (1992), centrou a sua concepção de EaD na educação do adulto:

EAD é uma metodologia desenhada para aprendizes adultos, baseado no postulado que, estando dada sua motivação para adquirir conhecimento e qualificações e a disponibilidade de materiais apropriados para aprender, eles estão aptos a terem êxito em um modo de autoaprendizagem (Trindade, 1992, p.52 *apud* BELLONI, 2003, p.33).

Outro aspecto considerado na concepção de EaD foi definido por Levine na qual a EAD é “o processo de ajudar pessoas a aprender quando elas estão separadas espacial ou temporalmente dos ambientes mais típicos de aprendizagem ‘ao vivo’ nos quais a maioria de nós foi educada” (LEVINE, 2005, p. 7), destacando o aspecto social da EaD.

E, ainda Belloni (2003) apontou que estudos recentes identificam a EaD como tendência para a educação ao longo da vida, no sentido de:

Primeiro lugar: haverá uma grande expansão de experiências diversificadas de ensino a distância que virão a complementar ou substituir os sistemas convencionais no atendimento a certa demandas emergentes de formação inicial e/ou contínua; em segundo lugar, surgirão cada vez mais formas híbridas de educação e formação, combinando atividades presenciais e a distância e tendendo a promover a cooperação, intercâmbio e integração dos dois tipos de sistemas e por último, estas inovações educacionais tenderão a utilizar de modo mais intenso e integrado todas as potencialidades pedagógicas das NTIC (BELLONI, 2003, p.38).

Deste modo, percebeu-se que os conceitos, definições e concepções de EaD eram muitos e encontravam-se em evolução, superando a perspectiva que considerava a EaD como metodologia de ensino e mera reprodução adaptada do ensino presencial. Buscou-se no Brasil uma concepção de EaD, a qual fundamentasse este trabalho, que pudesse responder aos desafios educacionais não atendidos pela educação presencial, uma EaD que democratizasse o acesso e garantisse o direito à Educação, de parcelas da população que encontraram nesta modalidade educacional instrumentos para além do acesso à Educação Superior, poder compreender, atuar e modificar a sua realidade.

Apoiada nesta concepção de EaD foi possível afirmar que atualmente no Brasil a EaD tem ganhado força em diferentes contextos, níveis, formatos, áreas de conhecimento e processos de formação (MIZUKAMI, 2014).

Nesta linha de expansão e democratização da EaD, Gatti e Barretto (2009) atestaram que a corrente oferta de cursos e o crescente envolvimento das IES com o ensino a distância, principalmente no campo da formação de professores, mostraram que esta modalidade educacional adquiriu ampla extensão no país, configurando-se como política educacional.

Como política educacional a EaD sustenta três bases fundamentais das reformas implantadas no final dos anos de 1990 no país: a expansão do ensino superior, o uso da tecnologia e a formação de professores.

Nessa perspectiva, foi homologado o Decreto nº. 2.494/98 (BRASIL. DECRETO, 1998) que vinculava a oferta de cursos na modalidade de educação a distância à utilização de diferentes suportes (TICs) para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, sendo o mesmo revogado, quando da publicação do Decreto nº 5.622/ 2005 (BRASIL. DECRETO, 2005) que, com trinta e sete artigos visou regulamentar o artigo 80 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a), especialmente em relação ao credenciamento de instituições públicas e privadas para a oferta de cursos e programas, na modalidade a distância, para a educação básica de jovens e adultos, educação profissional técnica e educação superior.

O Artigo 1º do Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL. DECRETO, 2005) caracterizou a EAD como:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

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

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

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

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

O Decreto nº. 5.622/2005 (BRASIL. DECRETO..., 2005) também regulamentou o credenciamento das instituições para a oferta de cursos e programas a distância, designando o sistema federal para credenciar as instituições dos outros sistemas que desejarem ofertar cursos de educação a distância em nível superior e para a educação

básica, sendo que para a oferta deste último, isto ocorreria somente quando sua abrangência ultrapassar o âmbito geográfico do respectivo sistema.

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

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

I - especialização;

II - mestrado;

III - doutorado; e

IV - educação profissional tecnológica de pós-graduação.

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

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

I - educação de jovens e adultos;

II - educação especial; e

III - educação profissional.

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

§ 2º O credenciamento institucional previsto no § 1º será realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos (BRASIL. DECRETO..., 2005).

Outro ponto significativo apresentado no Decreto foi a obrigatoriedade de carga horária presencial nos cursos ofertados pela EaD, tendo em vista o modelo de educação a distância adotado e implementado pelas instituições públicas de Ensino Superior credenciadas para a sua oferta. Conforme previsto nos Artigos 4º e 13º do Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL. DECRETO, 2005):

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

I - cumprimento das atividades programadas;

II - realização de exames presenciais.

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

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

E no artigo 13º:

Art.13º. Para os fins de que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão:

- I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais;
- II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais;
- III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:
 - a) os respectivos currículos;
 - b) o número de vagas proposto;
 - c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e
 - d) descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso (BRASIL, DECRETO, 2005).

Há que se ressaltar que a obrigatoriedade da carga horária presencial foi entendida, na legislação educacional vigente, como sinônimo de garantia da qualidade dos cursos superiores ofertados na modalidade a distância. Em função disto, no referido decreto estava previsto que o projeto pedagógico do curso devia apresentar uma descrição de todas as atividades presenciais obrigatórias, tais como: os estágios curriculares, a defesa do trabalho de conclusão de curso e as aulas práticas de laboratório que devem ser realizados nos polos de apoio presencial.

Desta forma, pôde-se entender que o Decreto nº. 5.622/2005 (BRASIL, DECRETO, 2005) foi um marco para regulamentar de forma mais concreta e detalhada a modalidade de educação a distância no Brasil.

Segundo Moran (2005), após a regulamentação da EaD verificou-se um crescente envolvimento das Instituições de Ensino Superior (IES) com os cursos de educação a distância, bem como aumento significativo no número de solicitações de autorização ao Ministério de Educação para os cursos de formação de professores, principalmente Pedagogia. Os professores do ensino fundamental se converteram no público alvo desses cursos, na medida em que poderiam ser atingidos pelo Art. 87 da LDB nº9.394/1996 (BRASIL, LEI..., 1996a), que estabeleceu que até o final da Década da Educação somente seriam contratados professores formados em nível superior ou capacitados por treinamento em serviço.

Assim, a EaD, amparada por mecanismos legais, políticos e ideológicos, começou a tomar impulsos na educação brasileira correspondendo ao modelo de expansão, democratização e interiorização do ensino superior, tornando-se central nas políticas públicas de formação de professores tanto em serviço como formação inicial, tendo como objetivo principal alcançar os desfavorecidos do sistema de ensino superior e melhorar a educação básica.

De acordo com Dourado e Santos (2011, p. 175) a expansão da EaD no país ocorreu também devido ao fato da mesma estar contemplada no Plano Nacional de Educação (2001-2010). Entre as metas do plano, destacaram-se, as que se referiam à criação de mecanismos legais, visando a orientações, credenciamento de instituições de ensino, sistemas de avaliação, ações e estratégias para a disseminação da EaD por meio do uso dos diferentes meios de comunicação disponíveis no país, ampliação da infraestrutura, redução de custos dos serviços de comunicação e informação, expansão nos diferentes níveis e modalidades de ensino, viabilização da inclusão digital para alunos, professores e funcionários da educação básica e superior, e, especialmente, o incremento da EaD na formação inicial e continuada dos professores da educação básica, demonstrando ser a regularização e o incentivo da EaD no país, uma medida estratégica.

No entanto, nomear a modalidade EaD como referência das políticas educacionais para a expansão do ensino superior e para a formação de professores incidiu sobre a mesma a crescente presença da iniciativa privada, conforme dados comparativos apresentados no Censo da Educação Superior de 2011:

Tabela 3 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil 2009-2011

Categoria Administrativa	Ano					
	2009		2010		2011	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total Geral	2.314	100,0	2.378	100,0	2.365	100,0
Pública	245	10,6	278	11,7	284	12,0
Federal	94	4,1	99	4,2	103	4,3
Estadual	84	3,6	108	4,5	110	4,7
Municipal	67	2,9	71	3,0	71	3,0
Privada	2.069	89,4	2.100	88,3	2.081	88,0

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2011

No que se refere à ampliação do número de instituições por categoria administrativa, os totais apresentados mostram-se relativamente constantes durante o período selecionado. Porém, analisando o percentual de participação das IES privadas na Educação Superior, em 2011, o mesmo representava 88% (oitenta e oito vírgula três por cento), enquanto que a soma das instituições públicas representou 12% (doze por cento). Isso significa que a Educação Superior brasileira está sendo desenvolvida majoritariamente pela iniciativa particular.

Da mesma forma, os períodos subsequentes que compreendem os anos de 2012 a 2016, mantiveram a predominância da categoria privada, sendo que em 2013 ela representou 87,4% (oitenta e sete vírgulas quatro por cento) e em 2016 87,7% (oitenta e sete vírgula sete por cento) do total das IES. O restante, 12,6% (doze vírgula seis por cento) referiu-se às instituições públicas. Era possível perceber que esta proporção se manteve estável, apenas com um aumento da participação das IES estaduais em 2012 apresentando crescimento de 10,2% (dez vírgula dois por cento). Apesar do crescimento do número de IES ao longo dos anos, ou seja, de 2001 até 2016, era perceptível a tendência de estabilização do número de IES, ainda prevalecendo a maior participação das IES privadas na Educação Superior.

Em termos de expansão de matrículas, observando por modalidade de ensino, era possível verificar uma evolução no número de matrículas da rede privada tanto no ensino presencial como no ensino a distância. Sendo que em 2006 houve um aumento significativo no número de matrículas em EaD. No ensino público as matrículas na EaD foram proeminentes durante os anos de 2006 até 2008, período em que o Ministério da Educação e a CAPES investiram na regulamentação da EaD e lançaram o Programa Universidade Aberta do Brasil, ampliando o número de matrículas em IES públicas. Em contrapartida na rede privada o aumento de matrículas foi ascendendo ano após anos, desde 2006.

Tabela 4 - Evolução do Número de Matrículas por Categoria Administrativa – Brasil 2001-2010

ANO	MODALIDADE			
	Presencial		Distância	
	Pública	Privada	Pública	Privada
2001	939.225	2.091.529	5.359	0
2002	1.051.655	2.428.258	34.322	6.392
2003	1.136.370	2.750.652	39.804	10.107
2004	1.178.328	2.985.405	35.989	23.622
2005	1.192.189	3.260.967	54.515	60.127
2006	1.209.304	3.467.342	207.206	165.145
2007	1.240.968	3.639.414	369.766	275.557
2008	1.273.965	3.806.091	278.988	448.973
2009	1.351.168	3.764.728	172.696	665.429
2010	1.461.696	3.987.424	181.602	748.577

Fonte: Autora a partir do Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2010

Ainda, de acordo com os dados do Censo de 2011, 97 (noventa e sete) instituições ofereceram, em 2007, cursos de graduação a distância. Eram 20 (vinte)

IES a mais em relação às registradas no ano de 2006, assim verificou-se um aumento no número de cursos de graduação a distância, em 2006 foram criados 59 novos cursos a distância em 2006 representando um aumento de 16,9% (dezesesseis vírgula nove por cento) no período. O número de vagas oferecidas em 2007 chegou a quase o dobro das oferecidas em 2006, com um aumento de 89,4% (oitenta e nove vírgula quatro por cento), ou seja, uma oferta de 727.520 (setecentas e vinte e sete mil e quinhentos e vinte) vagas a mais. O crescimento no número de vagas da educação a distância deu prosseguimento a um aumento que se observa desde 2003. Nesse período registrou-se uma variação de 6.314% (seis mil e trezentos e quatro por cento) no número de vagas ofertadas, conforme demonstram os dados a seguir:

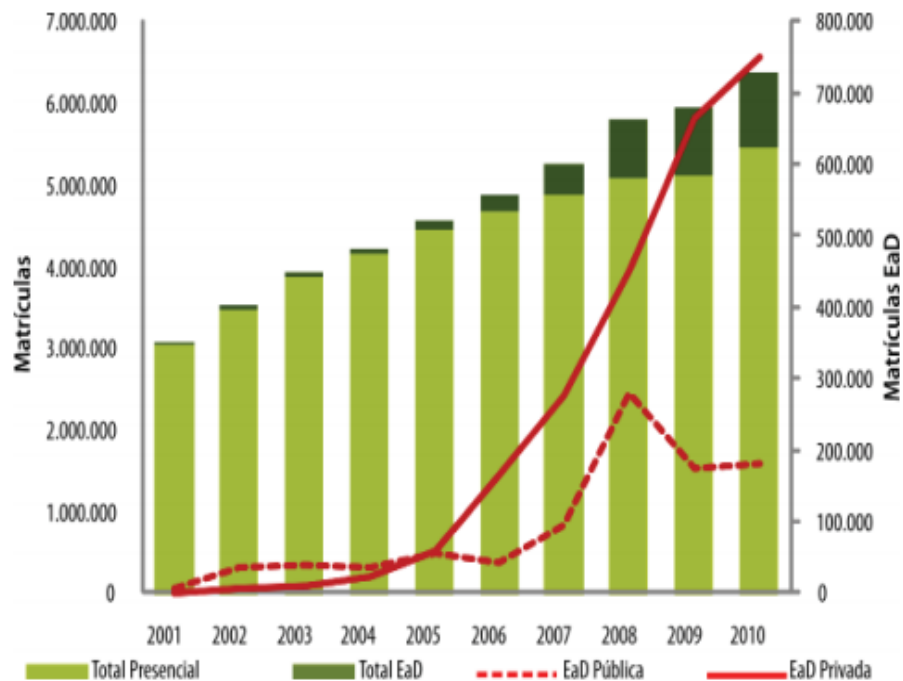
Tabela 5 - Evolução do Número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos na Educação a Distância – Brasil 2002-2007

Ano	IES	%Δ	Cursos	%Δ	Vagas	%Δ	Inscritos	%Δ
2002	25	–	46	–	24.389	–	29.702	–
2003	38	52,0	52	13,0	24.025	-1,5	21.873	-26,4
2004	47	23,7	107	105,8	113.079	370,7	50.706	131,8
2005	73	55,3	189	76,6	423.411	274,4	233.626	360,7
2006	77	5,5	349	84,7	813.550	92,1	430.229	84,2
2007	97	26,0	408	16,9	1.541.070	89,4	537.959	25,0

Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2011

Desta evolução de matrículas e aumento considerável da Educação a Distância, verificou-se ainda que apesar da política educacional de democratização da mesma nas redes públicas de Educação Superior, a iniciativa privada concentrou a maior expansão, acompanhando a mesma lógica existente nesse nível de ensino, conforme dados apresentados no Gráfico 01:

Gráfico 1 - Evolução das matrículas na EaD – Brasil 2005-2009



Fonte: Relatório Técnico Censo da Educação Superior 2010

Segundo os dados do gráfico 01, observou-se uma significativa expansão das matrículas a distância no período de 2005 a 2009, com ritmo ligeiramente inferior em 2010. Em 2013, segundo o Censo de 2014, a graduação presencial atingiu o total de 6.152.405 (seis milhões cinquenta e cinquenta e dois mil e quatrocentos e cinco) matrículas, o que representa crescimento de 12,4% (doze vírgula quatro por cento) em relação a 2010. Na modalidade a distância, nesse mesmo período, as matrículas de graduação tiveram crescimento de 24,0% (vinte e quatro por cento), atingindo o total de 1.153.572 (um milhão cento e cinquenta e três mil e quinhentos setenta e dois) em 2013, sendo que o crescimento na categoria pública está em linha descendente, ao passo que o crescimento da rede privada se mantém em condições estáveis e positivas.

Por outro lado, no período de 2014 a 2016, conforme dados do Censo de 2018, houve uma desaceleração da expansão, tanto na rede pública quanto na privada, mas muito mais evidente no setor público, o que pode ser considerado como consequências das condições políticas que o país vivenciava no período, com o *impeachment* de Dilma Rousseff e ajustes propostos pelo Governo de Michel Temer ao assumir o poder.

Quanto à expansão dos cursos de formação de professores, durante o período de 2001 a 2011, as matrículas nos Cursos de Pedagogia passaram de 29,3% (vinte e nove vírgula três por cento) para 65,7% (sessenta e cinco vírgula sete por cento) do total de estudantes. Em 2011, os Cursos de Pedagogia foram os mais oferecidos por instituições privadas: 77,5% (setenta e sete vírgula cinco por cento) ou seja 454.925 (quatrocentos e cinquenta e quatro mil e novecentos e vinte e cinco) de um total de 587.000 (quinhentos e oitenta e sete mil) matrículas. Do total de matrículas na pedagogia, 48% (quarenta e oito por cento) ou 281.700 (duzentos e oitenta e um mil e setecentos) estavam na educação a distância, sendo que destes 87,8% (oitenta e sete vírgula oito por cento) estavam nas IES privadas.

A preferência pelo curso de Pedagogia nas IES privadas e na modalidade a distância se manteve, o censo de 2016 mostrou que o Curso de Pedagogia foi o terceiro mais procurado na Educação Superior do país, além de evidenciar que essa demanda foi composta majoritariamente por mulheres:

Tabela 6 - Maiores cursos de graduação em número de matrículas e respectivos percentuais de participação por sexo – Brasil -2015

Cursos de Graduação	Matrículas	Sexo (%)	
		Feminino	Masculino
1 Direito	853.211	55,3	44,7
2 Administração	766.859	56,1	43,9
3 Pedagogia	655.813	92,8	7,2
4 Ciências Contábeis	358.452	58,3	41,7
5 Engenharia Civil	355.998	30,1	69,9
6 Enfermagem	261.215	84,7	15,3
7 Psicologia	223.490	81,1	18,9
8 Gestão de Pessoal/Recursos Humanos	177.823	80,2	19,8
9 Serviço Social	172.569	90,7	9,3
10 Engenharia de Produção	170.587	34,6	65,5
11 Formação de Professor de Educação Física	167.668	41,1	58,9
12 Arquitetura e Urbanismo	162.318	66,4	33,6
13 Fisioterapia	141.010	80,4	19,6
14 Engenharia Mecânica	129.320	9,9	90,1
15 Medicina	126.797	56,8	43,2

Fonte: Relatório Técnico do Censo da Educação Superior 2016

Essa realidade, demonstrada pelos dados apresentados, que confirmavam a expansão da Educação Superior, dos cursos de formação de professores, especificamente o curso de Pedagogia e a preferência da modalidade de EaD, provocou reações e debates diferenciados, seja entre os agentes condutores de políticas públicas, seja entre os acadêmicos e professores. Muitas críticas incidiam sobre a possível substituição do modelo de educação presencial para o modelo a distância. Os debates colocavam em questão o tipo de regulamentação e avaliação dos cursos de modalidade a distância, sobretudo devido à alta demanda pela formação de professores em nível superior com a implementação da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a).

Segundo Gatti e Barreto (2009), para compreender as resistências em relação à modalidade a distância devia-se considerar que inicialmente as críticas relacionadas à EaD e sua efetivação no curso de formação de professores correspondiam à mentalidade e representações vigentes nas instituições e seus membros, já que acadêmicos e professores se recusavam a abandonar as tradicionais práticas pedagógicas. Atualmente, as críticas em relação à EaD sustentavam-se em relação à qualidade e à expansão massiva, principalmente na rede privada.

Nesse contexto, Malachen (2015) identificou grupos de pesquisadores que se posicionaram a respeito da EaD, segundo a autora, enquanto um grupo de pesquisadores¹¹ defendiam a democratização e a interiorização da EAD por sua dimensão social, garantindo o direito ao acesso à educação tornando a sociedade mais democrática, outro grupo¹² defendia que a EaD está atrelada aos interesses internacionais e a lógica do mercado, entendendo que a mesma precarizava o ensino superior e formação docente pelos motivos da privatização, do aligeiramento e da perspectiva técnica da formação.

Vale ressaltar que o grupo que defendia a EaD eram atuantes e pesquisadores do campo, buscaram firmar a EaD como modalidade educacional com características próprias e não transposição do ensino presencial, bem como proporcionar uma educação inovadora e de qualidade para um público que antes não tinha acesso à educação superior.

¹¹ Grupo que defende a EaD - composto por Belloni (1999; 2002), Alonso (1994, 1999, 2005), Pretto (2003; 2006), Villardi, Oliveira e Gama (2001), Preti (1995), Lobo Neto (1998; 2001), Valente (2003) Moraes (1998), Leite (1999), Azevedo (2003), Moran (2005) Kenski (2003) entre outros.

¹² Grupo que se opõe a EaD- Oliveira (2005), Kuenzer (2005), Lima (2001), Leher (2001), Shiroma (2003) Barreto (2003), Silva Junior (2003) e Duarte (2001) entre outros.

O segundo grupo, por sua vez, eram pesquisadores do campo de formação de professores, muitos não atuavam na EaD e por isso apresentaram diversas críticas à modalidade.

Nesse sentido, apesar de considerar criticamente a complexidade e contradições das políticas implementadas para a Educação Superior, procurou-se olhar para os efeitos sociais, políticos e culturais que tais políticas desenvolveram. Assim, entendeu-se que a ampliação por meio da interiorização da Educação Superior, via Educação a Distância, configurou-se como o direito à educação, por meio da inclusão de novos agentes que antes se viam excluídos do processo. Ao promover o direito à educação superior para esses excluídos ampliaram-se as possibilidades da conformação de um novo *habitus*.

Em síntese, a trajetória da política pública da EaD no Brasil foi marcada por um processo de mudança institucional, principalmente nos governos compreendidos a partir da década de 1990 até os dias atuais, alterando a sua capacidade de estabilidade e adaptabilidade. Neste sentido, Lima e Desiderio (2018) apontaram as tendências de articulação entre a expansão e a regulação da EaD nos governos de FHC, Lula e Dilma Rousseff, situados como principais marcos para o desenvolvimento e estabilidade da EaD no país:

O governo FHC demonstrou uma tendência para a expansão da EaD no Brasil por meio da LDB n. 9394/96, que trata dos aspectos de credenciamento das instituições para a sua oferta; o governo Lula, apesar de apresentar uma adaptação ao processo de expansão iniciado no governo FHC, preocupa-se com a regulação da modalidade, principalmente quando publica o Decreto 5.622/2005, a Lei que modifica as competências da CAPES, a Portaria n. 02/2007, que trata da regulação e avaliação da EaD no ensino superior, e a Portaria n. 1326/2010, que aprova o instrumento de avaliação de cursos de graduação a distância. Essa preocupação do governo Lula orientou também a transferência da operacionalização do Sistema UAB da SEED/MEC para a CAPES, passando do foco mais restrito da expansão para a regulação do Sistema. O primeiro governo Dilma demonstrou, também, certa preocupação com a expansão e regulação da EaD no Brasil, levando-se em consideração a criação da SERES/MEC, extinção da SEED/MEC e a proposta do INSAES (LIMA; DESIDERIO, 2018, p.194).

Concordando com os autores, os períodos governamentais destacados mostraram que a política de expansão da Educação Superior por meio da Educação a Distância, principalmente no que se refere à formação de professores mantiveram uma política contínua, que foi sofrendo adaptações e se estabilizando, com poucas rupturas, seguindo a ordem vigente para o desenvolvimento do país.

Assim, os dados e as discussões apresentadas direcionaram para a análise da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema criado para colocar em prática a política pública de formação de professores por meio da EaD, a qual corresponde justamente com o período de maior expansão da modalidade no Brasil, por isso será objeto de reflexão do próximo capítulo, bem como a sua implementação na UEPG para o Curso de Licenciatura Pedagogia.

CAPÍTULO 3

O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA UEPG

Ter o poder é possuir em potência o uso exclusivo ou privilegiado de bens ou serviços formalmente disponíveis a todos: o poder dá o monopólio de certos possíveis, formalmente inscritos no futuro de todo agente (BOUDIEU, 2015, p. 106).

O Sistema UAB inscreveu-se na vida de muitos egressos do sistema como uma nova oportunidade. Para muitos foi por meio da EaD que o acesso à Educação Superior e a um curso de formação de professores concretizou-se. O Sistema UAB precisava ser entendido não como uma universidade propriamente dita, mas como uma união de esforços, um “consórcio de instituições públicas de ensino superior, um sistema de fomento à democratização ao acesso de cursos superiores (principalmente de formação de professores) e à pesquisa na área” (LIMA; DESIDERIO, 2018, p. 191). Neste contexto, é de suma importância conhecer as ações que antecederam a criação e configuração da UAB.

3.1 ANTECEDENTES E CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

O marco inicial da UAB coincidiu com o próprio marco da EaD, ou seja, com a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a), porém a preparação da instituição para o reconhecimento da EaD e seu uso para a expansão da Educação Superior remetia a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) em 1995. No âmbito dessa Secretaria foram realizados na Gestão do Ministro Paulo Renato de Souza (1994-2002) investimentos para os programas da TV escola¹³ e do ProInfo¹⁴ para montagem da infraestrutura, qualificação de docentes, apoio didático.

¹³ A TV Escola é um canal de televisão do Ministério da Educação que capacita, aperfeiçoa e atualiza educadores da rede pública desde 1996. Sua programação exhibe, nas 24 horas diárias, séries e documentários estrangeiros e produções próprias (portal.mec.gov.br).

¹⁴ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (**ProInfo**) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio (portal.mec.gov.br).

Outro antecedente ocorreu em 1999 com a organização de um movimento no âmbito do Congresso Nacional, no qual foi composta uma frente parlamentar em apoio à Educação a Distância, que defendia a flexibilização das estruturas de avaliação e controle do sistema de ensino, com o objetivo de ampliar as vagas nas escolas e na educação superior com a utilização de meios eletrônicos, favorecendo principalmente a iniciativa privada (GIOLLO, 2010).

Lima e Desiderio (2018) apontaram que em 2000 a SEED em parceria com a Unirede¹⁵ (Universidade Virtual do Brasil) desenvolveu e implantou um curso a distância, vinculado ao Projeto TV Escola, objetivando a formação de professores. Também em 2000, surgiu o consórcio CEDERJ, como uma rede regional de educação a distância, coordenando as ações das universidades públicas federais e estaduais do Estado do Rio de Janeiro, com o apoio do governo estadual, numa cooperação em três níveis do sistema. E ainda a oferta do Curso de Pedagogia da UFMT em 1995 e o Projeto Veredas desenvolvido em 2002 impactaram posteriormente na configuração do modelo do Sistema UAB.

O primeiro edital, realizado pela Chamada Pública nº 1/2004 (BRASIL. MINISTÉRIO..., 2004) publicado em julho de 2004, pela SEED para a oferta de curso superior pela Unirede foi outro antecedente da UAB. Segundo Carvalho e Pimenta (2010), este edital exigia que as instituições participantes estivessem organizadas em consórcios e desenvolvessem projetos únicos que pudessem ser aplicados em todas as instituições como critério para receberem financiamento. O edital contemplava a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, voltados para a formação de professores em áreas consideradas prioritárias como os cursos de Pedagogia, Física, Matemática, Biologia e Química, demonstrando articulação de políticas públicas para a EaD no âmbito da formação de professores no país (BRASIL. MINISTÉRIO..., 2004).

Esse projeto inicial originou o Programa Inicial de Formação de Professores (Pró-Licenciatura 1- Prolicen1) em 2004 e o (Pró-Licenciatura 2 – Prolicen2) em 2005 também voltados para a formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Estes projetos utilizaram a sistemática que mais tarde

¹⁵ Formalizado em 23 de agosto de 2000, por meio do Protocolo de Intenção, o termo de adesão do consórcio Unirede foi assinado pelos ministros da Educação, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações, reunindo 62 instituições em seu lançamento. Atualmente, a Unirede transformou-se em uma associação que tem por objetivo democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância (SILVA; RIBEIRO; SCHNEIDER, 2006).

foi também adotada no Sistema UAB, ou seja, articulação entre o MEC, as IES e os Municípios na organização dos polos presenciais.

Concomitantemente ao edital (SEED/MEC) de 2005, foi expedida a Resolução n. 34/2005 (BRASIL. MINISTÉRIO, 2005), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estabelecendo os critérios e procedimentos para a execução de projetos de licenciatura a distância, por instituições públicas, comunitárias ou confessionais, incentivando à procura por esses cursos pelos professores pertencentes às redes municipais de ensino (LIMA; DESIDERIO, 2018).

Dessa forma, pôde-se considerar que a construção do Sistema UAB nos padrões atuais foi oriunda das várias experiências ocorridas em EaD, além de contar com recursos financeiros do Ministério da Educação.

Especificamente para sistematização do Sistema UAB partiu-se da criação do Fórum das Estatais¹⁶ pela Educação em 2005, com o objetivo de propiciar espaço de diálogo e interlocução entre o Ministério da Educação, o Governo Federal, as estatais brasileiras e toda a sociedade brasileira, no sentido de discutir estratégias para o desenvolvimento do país, principalmente em soluções para os problemas relacionados à educação.

Segundo Costa (2012), para a construção do Fórum, o Palácio do Planalto publicou em setembro de 2004 o texto intitulado Fórum das Estatais pela Educação: diálogo para a cidadania e Inclusão (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FORUM..., 2005) organizado em sete itens, conforme segue:

- 1- Objetivo do Fórum;
- 2- O Papel do Estado no Desenvolvimento;
- 3- A Educação como Papel Estratégico;
- 4- A Articulação Inovadora do Fórum;
- 5- A Estruturação;
- 6- Câmaras Temáticas e Macroprojetos e

¹⁶Os Fóruns Estaduais são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Entre as principais funções do Fórum, estão: a) elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico) definir prioridades e metas do programa em cada estado; c) coordenar as ações de formação de professores; e d) propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica. O Fórum das Estatais foi composto por: Ministério da Educação (MEC), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, tais como EMBRAPA, FINEP, ECT, BNDES, INMETRO, BB, CEF, entre outras (www.capes.org.br).

7- Funcionamento.

Desse documento, salientamos a estrutura projetada inicialmente para o Fórum das Estatais, o qual deveria ser composto por uma Coordenação Geral, uma Coordenação Executiva, uma Secretaria Executiva, uma Secretaria Geral, um Conselho de Ministros das Estatais vinculadas e um Pleno dos Presidentes das Estatais. (COSTA, 2012, p. 286)

Com essa organização e com atribuições definidas, foi também criada simultaneamente a Fundação de Fomento à Universidade Aberta do Brasil composta por representantes das empresas estatais e demais entidades e instituições, no âmbito deste fórum para a implementação da UAB.

Costa (2012, p.286) arrolou os objetivos do Fórum das Estatais constante no texto oriundo do Palácio do Planalto que criou o referido Fórum:

- I- Estruturar e implantar o Programa de Bolsas de Pesquisa em Educação Aberta e a Distância (EAD), visando a consolidação de uma comunidade de pesquisadores em TICs aplicadas à educação.
- II- Estimular e articular a formação de Consórcios Públicos envolvendo a União, os Estados e os Municípios com a participação de Universidades Públicas Federais, atuando nos Estados da Federação, para funcionamento prioritário na modalidade de EAD.
- III- Estabelecer estratégia para tratamento dos elementos formadores da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Nos objetivos arrolados percebeu-se que, a princípio, o Sistema UAB, no primeiro edital denominado UAB1/2005, seria ofertado no âmbito das Universidade Públicas Federais e foi só no segundo edital, denominado UAB2/2006, que se abriu a oportunidade para as Universidades Públicas Estaduais e Municipais, além disso, com a publicação deste primeiro edital UAB/2005, o Prolicen 2 foi incorporado e substituído pelo programa UAB.

A partir dessas experiências em 06 de fevereiro de 2006, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei n. 11.273 (BRASIL. LEI..., 2006), que autorizava a concessão de bolsas de estudos e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica por meio do FNDE. Decisão que se manteria na estrutura do Sistema UAB, com o pagamento de bolsas para os coordenadores, professores e tutores dos cursos.

O Sistema UAB foi instituído por meio do Decreto Federal nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL. LEI..., 2006), com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, prioritariamente oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica a distância, por instituições públicas de Ensino Superior, em articulação com os polos de apoio presencial.

No entanto, Lima e Desiderio (2018) apontaram que antes mesmo da criação oficial da UAB em 2006, ela já tinha iniciado suas atividades com um projeto piloto que não tem muita relação com o objetivo principal do Sistema UAB expresso no Decreto nº. 5.800/2006 (BRASIL. DECRETO). O piloto foi o curso de bacharelado em Administração, em parceria entre o MEC e o Banco do Brasil, para beneficiar a mobilidade entre os funcionários do referido banco, participaram desse piloto 25 instituições de Ensino Superior Pública e foram ofertadas 9,5 mil vagas em diversas regiões do país (CRUZ, 2007).

Ao criar o Sistema UAB o MEC reafirmou a política nacional afinada aos debates internacionais a respeito do objetivo de expansão da educação superior, a busca de formação e qualificação que utilizassem meios mais flexíveis de aprendizagem e investimento nas tecnologias de informação e comunicação.

No parágrafo único do artigo 1º do Decreto nº. 5.800/2006 (BRASIL. DECRETO, 2006) estavam propostos os objetivos do Sistema UAB:

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

Hernandes (2017) ao analisar a finalidade e os objetivos da UAB argumentou que para expandir e interiorizar a Educação Superior, a SEED/MEC elegeu a Educação a Distância como alternativa tanto para acelerar rapidamente a expansão no ensino superior como para suprir a defasagem de professores com formação em nível superior para a educação básica, ambas metas do PNE (2001-2010), no entanto, a forma como a EaD foi utilizada, como paliativa nas políticas públicas educacionais não suscitou o seu reconhecimento como modalidade com características próprias.

É fundamental e urgente a democratização do Ensino Superior público no Brasil, país continental, empregando outros meios que não a educação presencial. Mas, essa ampliação tem que ser elaborada com estratégias, projetos pedagógicos e metodologias apropriadas para aproveitar-se os recursos e as inovações proporcionadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (OLIVEIRA, 2010 *apud* HERNANDES, 2017, p. 8).

Em complemento, quanto aos objetivos do Sistema UAB, Hernandez (2017) teceu considerações sobre o primeiro objetivo: expansão da oferta a lugares remotos, podia ser que o estudante ingressasse nos cursos por falta de opção de escolha e não por interesse em cursos a distância, além de não possuir as características necessárias para ser um estudante de EaD ou ainda não ter os conhecimentos básicos para o uso da tecnologia.

Neste sentido, Silva (2015) ao analisar a trajetória de estudantes egressos do Curso de Pedagogia da UnB a partir das condições de vida dos estudantes e das perspectivas de longevidade escolar no Município de Carinhanha- Bahia, evidenciou que o uso do computador e a escrita acadêmica foram os fatores de maiores dificuldades na realização do curso na modalidade EaD, porém ao final do estudo concluiu, pela perspectiva dos estudantes, que a realização do curso apresentou pontos positivos quanto ao valor atribuído ao diploma, a conquista individual e a crença de que a educação possibilita um futuro melhor.

Isto significa que os agentes que optarem por realizar um curso a distância, mesmo não dominando o aparato tecnológico para a realização do mesmo, podem incorporar estruturas sociais sob a forma de estruturas de disposições, configurando o seu *habitus*.

Em relação aos demais objetivos (II, III, IV, V e VI) Hernandez (2017) apontou que são repetições da própria finalidade da criação do Sistema, ou seja, expandir, democratizar e interiorizar a Educação Superior por meio da EaD.

Esses objetivos parecem estar mais voltados à resolução de problemas e dificuldades para o Ensino Superior público no Brasil, de modo rápido e quantitativo, do que promover cursos a distância fazendo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (HERNANDES, 2017, p 9).

O último objetivo, “fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de Ensino Superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2006) foi entendido por Hernandez (2017) como o mais coerente com as possibilidades da educação on-line no ensino a distância e não apenas a utilização da EaD como adaptação do modelo presencial com o uso da tecnologia.

Vista a finalidade e os objetivos propostos para o Sistema UAB devia-se considerar que a mesma fosse uma das medidas mais importantes do governo federal

no que tange à estruturação de um aparato institucional para promover uma política nacional de formação de professores, mesmo com ressalvas advindas tanto dos defensores da EaD, por não perceberem a condução dessa política a relevância necessária à modalidade a distância, quanto para os opositores da EaD, por entenderem que essa política massifica a Educação Superior e a Formação de professores no país. Neste sentido, fez-se necessário atentar para que o Sistema UAB tornasse uma política de Estado e não se restringisse apenas a política governamental, considerando que:

[...] a UAB não se constitui como unidade de ensino, mas como um sistema articulador das instituições públicas, estas sim como responsáveis pela oferta dos cursos por meio de adesão aos editais, o que limita a capacidade do Estado, pois pode ficar à mercê das políticas de governo, não se tornando estável ao longo do tempo (LIMA; DESIDERIO, 2018, p. 203).

Como visto nos objetivos da UAB, foi priorizada a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada à professores da Educação básica acompanhando o objetivo geral do Plano Desenvolvimento da Educação (PDE) criado em 2007 que visava a melhoria da educação no país, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos, priorizando a Educação Básica.

O referido Plano previu várias ações para o enfrentamento dos problemas educacionais dentre elas destaca-se que os entes federados “em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério” (BRASIL. LEI... 2007, p.17).

Nesse sentido, com o intuito de garantir a implantação da Política Nacional de Formação de Professores por meio da modalidade a distância uma mudança estrutural foi proposta pelo Ministério da Educação, criando a nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Lei nº 11.502/2007 (BRASIL. LEI..., 2007). Esta nova estrutura além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação Brasileiro, passou a induzir e a fomentar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e subsidiar a formulação de políticas para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Para atender às necessidades, foram criadas duas novas diretorias em seu organograma: a Diretoria de Educação Básica (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED) (BRASIL. LEI..., 2007, p. 6).

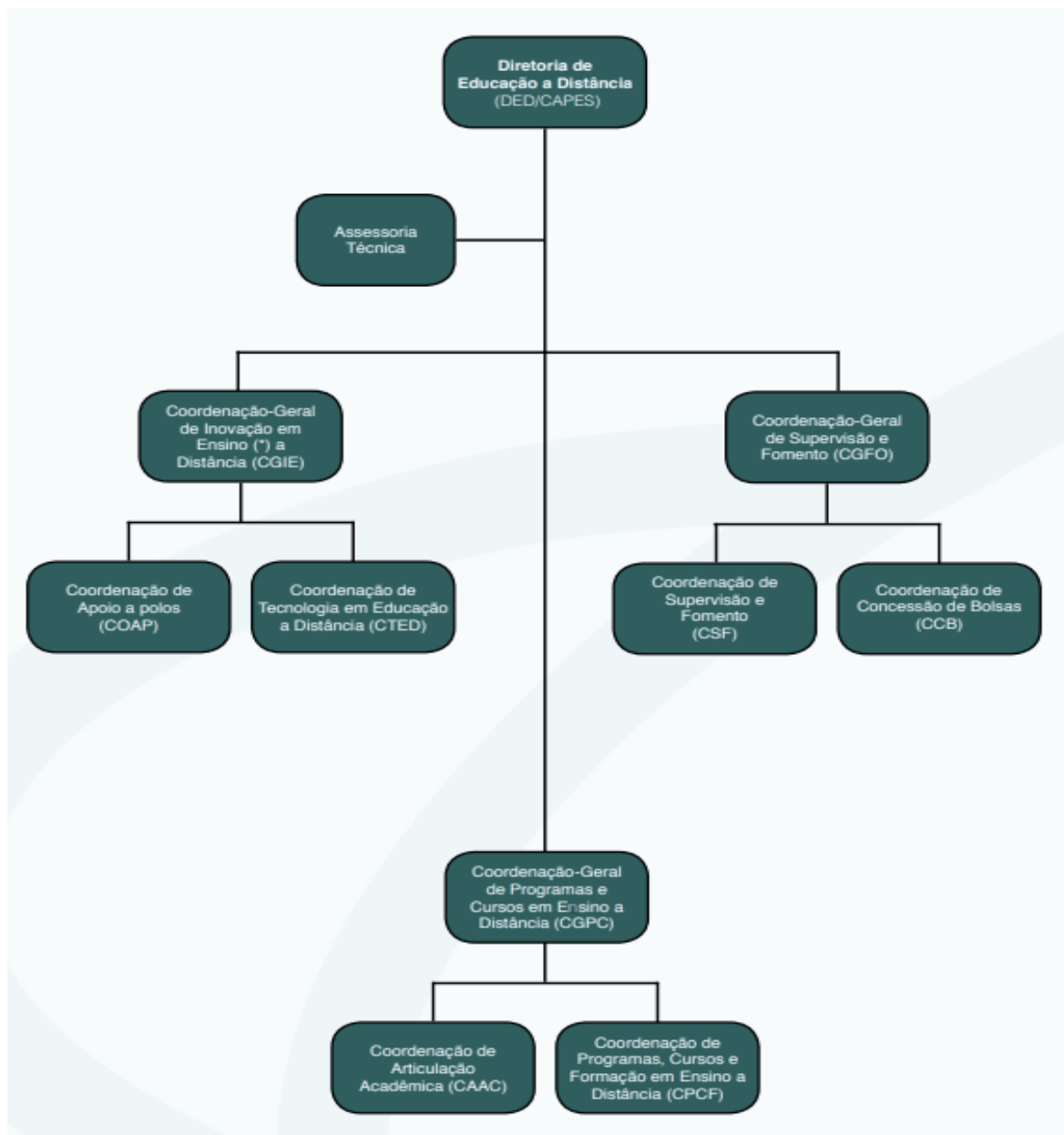
Dessa forma, a antiga Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação - SEED/MEC, que era a responsável pelo gerenciamento da UAB desde a sua criação, passou a regular e avaliar cursos na modalidade a distância até ser extinta em 2011. O Sistema UAB, por outro lado, foi repassado para a nova CAPES por meio da Portaria nº 318 de 2009 (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PORTARIA, 2009) e alocado na Diretoria de Educação a Distância (DED).

Segundo Costa (2010, p. 57)

Essa reorganização resulta da necessidade apontada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de se estabelecer um vínculo mais efetivo entre a Educação Básica e o Ensino Superior, com ênfase na formação e valorização dos profissionais da educação.

Assim que foi instituída a Diretoria de Educação a Distância (DED) foi organizada em quatro coordenações: Coordenação Geral de Infraestrutura; Coordenação Geral de Articulação Acadêmica, Coordenação Geral de Supervisão e Fomento e Coordenação Geral de Políticas da Informação. Em 2012, por meio do Decreto n.º 7.690/2012 (BRASIL. DECRETO..., 2012) a DED reorganizou as coordenadorias gerais em: Coordenação Geral de Programas e Cursos em Ensino a Distância (CGPC); Coordenação Geral de Supervisão e Fomento (CGFO) e Coordenação Geral de Inovação em ensino a Distância (CGIE), conforme demonstra o organograma a seguir:

Figura 1 - Organograma – DED/CAPES



Fonte: Guia de orientações básicas sobre o Sistema UAB (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO..., 2013, p.8)

Atualmente a DED é a responsável, na CAPES, pela operacionalização das ações de articulação, aprovação, implantação, coordenação, fomento e monitoramento dos programas e cursos superiores, em EaD, ministrados por Instituição Pública de Ensino Superior - IPES, em polos de apoio presencial, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Além da coordenação do Sistema UAB, a DED/CAPES foi igualmente responsável pela gestão dos Mestrados

Profissionais para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica – ProEBs (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO. RELATÓRIO..., 2017).

Com esta nova organização e incumbências a CAPES tornou-se a responsável pela implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do magistério, política promulgada pelo Decreto nº. 6.755/2009 (BRASIL. DECRETO..., 2009), buscando formar em um prazo de cinco anos, trezentos e trinta (330) mil professores leigos que atuavam na educação básica, utilizando-se do Sistema UAB para a sua efetivação.

O Decreto nº. 6.755/2009 (BRASIL. DECRETO..., 2009) estabeleceu como prioridade para a formação inicial dos professores, aqueles que se encontravam em três situações:

professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura);
professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura) e
bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério (BRASIL. DECRETO..., 2009).

A Política Nacional ao direcionar a formação de professores para grupos específicos que não atendiam as exigências impostas pelo sistema, seja pela legalidade ou pela influência econômica, conduz ao que Bourdieu (2015, p. 146) designou como “defasagens entre o *habitus* e as estruturas”, quer dizer, era o jogo entre as mudanças que ocorriam no aparelho de produção, na economia, que exigia nova formação para ocupar cargos redefinidos nesta nova lógica do campo social e entre o sistema de ensino que devia ser o produtor, formador deste novo profissional, que se encontrava em defasagem.

No entanto, o sistema de ensino ao dotar o agente de um diploma, o “transforma em um trabalhador livre”, mas ao mesmo tempo pela ampliação do acesso ao ensino e a produção de certificados escolares gerou a desvalorização dos mesmos, sancionando ciclos de defasagens.

O Decreto nº. 6.755/2009 (BRASIL. DECRETO..., 2009), no seu Artigo 2º estabeleceu a forma como essa política de formação será desenvolvida, principalmente nos incisos III e IV, arrolando:

III - A colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

IV- A garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação docente ofertadas pelas instituições formadoras na modalidade presencial e a distância (BRASIL. DECRETO..., 2009).

Dessa forma, evidenciou-se a presença da modalidade EaD na Política Nacional de Formação de Professores bem como um dos alicerces do Sistema UAB expressos no regime de colaboração entre os entes federados, por isso fez-se necessário conhecer os alicerces da UAB e sua lógica de funcionamento, tendo em vista que a UAB materializou-se com o objetivo de implementar um modelo de Educação a Distância no setor público.

3.2 ALICERCES DA UAB

Os alicerces do Sistema UAB podem ser identificados como: primeiro, o regime de colaboração e articulação entre os entes que compõem o sistema, ou seja, os polos de apoio presencial administrado pelos Municípios, as Instituições de Ensino Superior que ofertavam os cursos de formação de professores e a CAPES, órgão que gerencia o financiamento do Sistema; segundo, a lógica de funcionamento centrado em editais; terceiro, a expansão do Sistema e organização do financiamento; e, por fim, a gestão e avaliação do Sistema.

3.2.1 Regime de Colaboração

O funcionamento do Sistema UAB fundamentou-se em uma estrutura de colaboração entre os entes federados; União, estados e municípios. A oferta dos cursos ocorreu unicamente por meio de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), que deviam estar credenciadas junto ao MEC para este fim, condição exigida pelo Art. 80º da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a) e reafirmada com o PDE (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O PLANO..., 2007):

No caso da UAB, estados e municípios, de um lado, e universidades públicas, de outro, estabelecem acordos de cooperação. Por meio deles, os entes federados mantêm pólos de apoio presencial para acolher professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos já graduados. As universidades públicas, da sua parte, oferecem cursos de licenciatura e especialização, especialmente onde não exista oferta de cursos presenciais. Quando instalados os pólos previstos, todos os professores poderão se associar a um centro de formação nas proximidades do trabalho. A UAB dialoga, assim, com objetivos do PNE: “Ampliar, a partir da colaboração da

União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares” e “Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior” (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O PLANO... 2007, p. 16).

Além das atribuições dos Municípios e dos Estados, o Ministério da Educação/CAPES, como órgão Federal assume a função de coordenar, supervisionar e avaliar os cursos implementados no âmbito do Sistema UAB, definindo inclusive a questão orçamentária para a sua execução.

Em um exemplo fictício, no “polo 1” eram ofertados cursos das três Instituições de Ensino, enquanto que no “polo 2” são ofertados cursos das Instituições 1 e 2 e, no “polo 3” é ofertado curso da Instituição 2. Esse exemplo mostrou a abrangência que as IES podiam alcançar ao ministrarem cursos a distância em polos implantados em cidades localizadas nas mais diversas regiões do país.

Conforme pôde ser observado na figura a seguir:

Figura 2 - Funcionamento do Sistema UAB



Fonte: Portal UAB/CAPES 2012

Os polos eram entendidos como uma “extensão da Instituição de Ensino Superior”, o local onde ocorriam os momentos presenciais, necessários para o

acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais, sendo mantidos pelo Municípios. A Resolução referente ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº. 26/2009 (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO... 2009) determinou no seu Artigo 5º, inciso IV e Artigo 6º que os Municípios ou Estados proponentes de polo sejam responsáveis por:

Art. 5º São competências e responsabilidades dos agentes integrantes do Sistema UAB:

IV - Dos Estados e Municípios proponentes de pólos de educação a distância:

a) indicar, para a função de coordenador de polo, professores da rede pública de ensino que atendam aos requisitos da Lei nº. 11.273/2006 e às normas desta Resolução.

Art. 6º A seleção dos beneficiários das bolsas prevista nas letras “a” dos incisos III e IV do Art. 5º da presente Resolução será precedida de ampla divulgação, tornando públicos os critérios de seleção dos interessados, que devem necessariamente atender aos seguintes requisitos:

I - Estar disponível para cumprir as atividades, de acordo com as diretrizes do Sistema; e

II - Cumprir com os requisitos exigidos para o exercício das diferentes funções (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO..., 2009, p. 6)

Dessa forma, o município interessado na oferta de vagas de cursos superiores pelo Sistema UAB para sua comunidade ou microrregião precisaria credenciar uma de suas escolas públicas ou um espaço público municipal, como polo de apoio presencial junto a CAPES, cedendo os ambientes didáticos, laboratórios de informática com acesso à internet e demais itens de infraestrutura necessários à oferta do curso. Os “municípios deveriam se colocar como proponentes de polos de apoio presencial, comprometendo-se com a organização e sustentabilidade da estrutura necessária para a oferta de cursos superiores a distância” (COSTA, 2012, p. 287).

Por outro lado, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) assumiriam a responsabilidade pela oferta de cursos, podendo oferecer o mesmo curso em diversos polos, sendo que um polo podia receber cursos de diversas instituições, reforçando a ideia de um sistema em rede. As IPES eram responsáveis também pelo desenvolvimento pedagógico dos cursos oferecidos, assim como o fornecimento dos materiais de consumo a serem utilizados, para os quais ocorreu o repasse de recursos financeiros pela CAPES (COSTA, 2010).

Segundo a Resolução FNDE nº. 26/2009 (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO..., 2009, p. 6), Artigo 5º inciso III, as IPES vinculadas ao Sistema UAB eram responsáveis por:

- a) selecionar os tutores, professores, pesquisadores, coordenadores do Sistema UAB, coordenadores de curso, coordenadores de tutoria e coordenadores de polo que receberão bolsas de estudo e pesquisa com base nas Leis nº. 11.273/2006 e nº 11.502/2007 e nas normas desta Resolução;
- b) cadastrar e manter atualizados os dados pessoais e acadêmicos dos cursistas aprovados em processo seletivo;
- c) indicar os tutores, professores, pesquisadores, coordenadores da UAB, coordenadores de curso e coordenadores de tutoria que serão beneficiários de bolsas do Sistema UAB;
- d) cadastrar e manter atualizados os dados pessoais e acadêmicos dos professores, pesquisadores, coordenadores e tutores;
- e) encaminhar à Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Sistema UAB, 30 (trinta) dias antes do início do semestre letivo, a relação dos professores, pesquisadores coordenadores e tutores que participarão dos estudos e pesquisas no âmbito do Sistema UAB;
- f) encaminhar à Coordenação Geral de Supervisão e Fomento da Direção de Educação a Distância da CAPES/MEC (CGSF/DED/CAPES/MEC), até o primeiro dia útil do mês seguinte, Relatório de Ocorrências que indique a permanência, interrupção ou cancelamento do pagamento das bolsas;
- g) enviar à CGSF/DED/CAPES/MEC, por meio do SGB, as solicitações mensais de pagamento de bolsas para os professores, pesquisadores e tutores, bem como para os coordenadores que tiveram suas atividades confirmadas;
- h) manter os registros das informações necessárias ao adequado controle do curso, bem como o Termo de Compromisso e a frequência dos professores pesquisadores e tutores das IPES, para verificação periódica do Ministério da Educação;
- i) indicar professor responsável pelo curso para atestar as informações prestadas;
- j) realizar o processo de supervisão e monitoramento das atividades dos bolsistas descritas no Manual de Atividades dos Bolsistas, utilizando-o como referência para a realização da autorização e/ou suspensão do pagamento de bolsas por meio do SGB; e
- k) encaminhar as Fichas de Cadastro de Bolsista, mediante ofício do dirigente da instituição à CGSF/DED/CAPES/MEC.

Quanto às instalações físicas e a organização institucional nas IPES constavam nos Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. REFERENCIAIS..., 2007) a seguinte indicação:

Estes espaços nas instituições podem se configurar em estruturas mais gerais como centros ou secretarias de educação a distância ou em estruturas mais localizadas, especialmente salas de coordenação acadêmica e de tutoria dos cursos e salas de coordenação operacional. Estas unidades de suporte ao planejamento, produção e gestão dos cursos a distância, em vista de garantir o padrão de qualidade, necessitam de infraestrutura básica composta minimamente por secretaria acadêmica, salas de coordenação do curso, salas para tutoria a distância, biblioteca, sala de professores, sala de videoconferência (opcional).

Dessa forma, as propostas de parcerias deveriam ser encaminhadas, inicialmente, pela IES ao Fórum das Estaduais que após aprovação, encaminha a documentação à CAPES, que procederia à avaliação *in loco* do polo de apoio presencial, analisando principalmente a) carência de oferta de Ensino Superior na região de abrangência do polo; b) a demanda local ou regional por Ensino Superior público, conforme o quantitativo de concluintes e egressos do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos; e c) pertinência dos cursos demandados em capacidade de oferta por instituições de Ensino Superior. Após aprovação pela CAPES, os termos de cooperação eram assinados e a parceria foi estabelecida. A organização institucional para a EaD no Sistema UAB pôde ser sintetizado conforme ilustração a seguir:

Figura 3 - Funcionamento do Sistema UAB



Fonte: Elaborado por Franco 2016 - <https://slideplayer.com.br/slide/6578908/>

Apesar da lógica empregada tanto do ponto de vista legal como do operacional no que tange ao regime de colaboração que sustenta o Sistema UAB, Arruda (2017) argumentou que o modelo adotado pelo Sistema UAB já se encontrava em esgotamento em decorrência das atuais ações governamentais, no que se referia especificamente a articulação entre os entes federados, o autor comentou que:

A conjugação de esforços entre os Entes Federados, por um lado, se limitou quando confrontado a questões relativas à obrigação constitucional de cada qual para com os níveis de educação (notadamente, a desobrigação dos Estados e dos Municípios com a organização da educação superior, que compete à União) e com a indisponibilidade corrente e segura de recursos para investimentos e custeio; e, por outro, se enfraqueceu com políticas de avaliação de polos de apoio presencial, em grande medida, e menos pelos critérios do que pela forma, autoritárias e desconectadas com a realidade socioeconômica do Brasil, bem como os ideais democráticos de educação

para todos e, quando não, para os que dela mais imediatamente carecerem (ARRUDA, 2017).

Ao analisar o regimento de colaboração, um dos alicerces do Sistema UAB, o autor pontuou três aspectos que demonstraram o enfraquecimento do modelo adotado, sendo: a) a delegação ampliada da incumbência dos entes federados, no caso atribuição aos Municípios e Estado à responsabilização pela Educação Superior, b) dependência financeira do FNDE para a oferta e desenvolvimento da Educação Superior e da modalidade EaD e, por fim, o descredenciamento de polos em virtude do processo de avaliação realizado penalizando Municípios carentes do interior (ARRUDA, 2017).

Além desses aspectos, Hernandes (2017, p 9) apontou ainda: a) a falta de orçamento para a contratação de professores e demais servidores para trabalhar nos cursos a distância, dificultando a institucionalização da EaD nas IPES, bem como o reconhecimento da modalidade nas instituições e b) a dificuldade das IPES em ofertar cursos na modalidade EaD que não estão contemplados no Sistema UAB ou ainda de manter a regularidade de oferta dos cursos mantidos pelo Sistema UAB, tendo em vista a lógica de oferta por meio de editais relegando a EaD a atividade secundária nas IPES.

Ao apontar essas dificuldades do alicerce tripartite, Arruda (2017) e Hernandes (2017) alertaram para a futura descontinuidade do Sistema UAB e conseqüentemente a própria modalidade EaD ofertada no âmbito público, neste sentido faz-se necessário que haja ajustes e construção de um regime colaborativo de fato, que seja capaz de articular os entes federativos sem sobreposições e sem distorções de compromissos e responsabilidades, a fim de não relegar novamente o direito a Educação e formação Superior à uma parcela da população que almeja pela educação uma “mobilidade ascendente no campo social” (BOURDIEU, 2015).

3.2.2 Lógica de Funcionamento

O segundo alicerce do Sistema UAB é referente a sua operacionalização. Tendo em vista que um dos objetivos do Sistema UAB, conforme previsto no Decreto nº. 5.800/2006, foi o de “fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de

ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL. DECRETO..., 2006), a CAPES, periodicamente, publica editais de fomento voltados à melhoria da infraestrutura física e tecnológica das IPES que integram o Sistema UAB e à qualificação dos seus colaboradores (BRASIL. DECRETO..., 2006).

Sistematicamente, a DED/CAPES atua como um sistema dual, por meio de dois tipos de editais, isto significa, uma chamada pública para os proponentes de polo presencial para os estados e municípios e outra chamada pública para os proponentes de cursos superiores na modalidade EaD para as IPES.

Dessa forma, publicam-se os editais e as chamadas públicas, convidando as IPES, integrantes do Sistema UAB, para apresentação de propostas contendo projetos que visem: a formação de professores para a Educação Básica, a aquisição de materiais permanentes, fomento ao desenvolvimento tecnológico da educação brasileira; a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância, através da utilização de tecnologias de informação e comunicação nos cursos presenciais; e a qualificação de coordenadores, docentes, tutores, profissionais multidisciplinares e técnicos que atuam nos cursos e programas de educação na modalidade a distância (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO... 2012, 2015).

Nas IPES o Sistema UAB envolveu profissionais das áreas acadêmica, pedagógica, tecnológica, administrativa e financeira, para exercer as funções de professores (pesquisadores-autores, formadores, tutores (online e presencial) e equipes de apoio multidisciplinares. Segundo a Resolução nº. 26/2009 (BRASIL. RESOLUÇÃO..., 2009) os sujeitos que compõe as equipes do sistema UAB eram:

I- Coordenador UAB e Coordenador-adjunto UAB: professor ou pesquisador indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação e apoio aos pólos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema.

II- Coordenador de curso: professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos.

III- Coordenador de tutoria: professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos.

IV- Professor-pesquisador: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de

ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB.

V- Tutor: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria.

VI- Coordenador de polo: professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior, responsável pela coordenação do polo de apoio presencial

V- Equipe multidisciplinar: profissionais que oferecem o apoio necessário ao curso, no que tange a dimensão administrativa, tecnológica e pedagógica. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO NACIONAL..., 2009, p. 8).

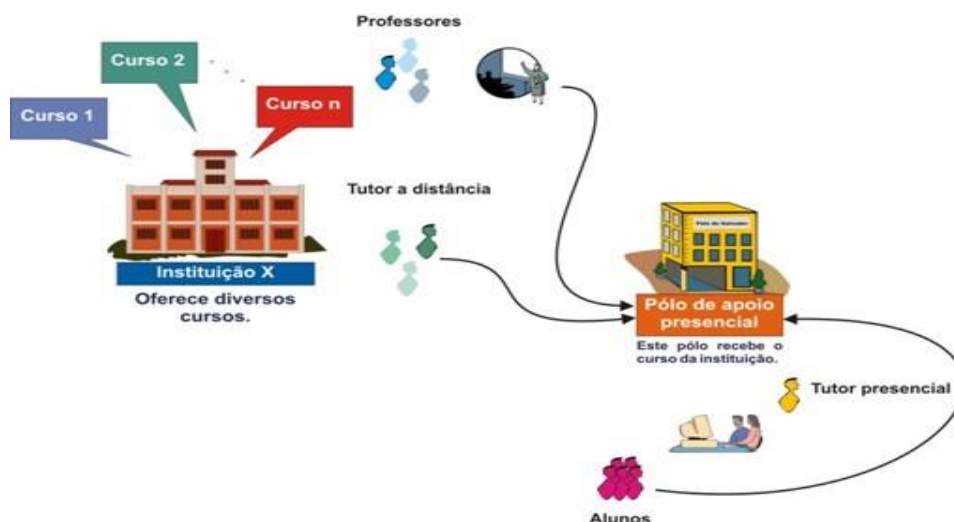
Cabe destacar, nesta lógica de envolvidos no Sistema UAB o papel do tutor, tendo em vista o seu papel direto com os alunos. Segundo Mill et al. (2008, p. 113) “o que caracteriza este trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, na verdade, pela intensa mediação”.

E o próprio aluno da EaD, que necessita ter um perfil diferenciado, como apontam Kronrath, Tarouco e Behar (2009, p.5):

[...] o aluno é o sujeito que através de suas interações com o objeto de estudo/conhecimento e com seus colegas, tutor e professor aprende. Assim o aluno não só é como torna-se sujeito que se constitui como ser humano, pelas relações que estabelece com os outros.

Os demais profissionais envolvidos no Sistema UAB também possuíam um papel significativo, no entanto, nem sempre apresentavam uma ligação direta com o aluno. Porém, essa composição para a operacionalização das atividades dos envolvidos na oferta dos cursos é complexa, considerando que cada agente possuía atribuições específicas no processo administrativo que envolviam além do gerenciamento dos recursos públicos a interlocução entre os entes federados que atuam em regime de colaboração. Desta forma, a figura a seguir sintetizou essa operacionalização:

Figura 4 - Operacionalização da oferta de cursos UAB



Fonte: Elaborado por Franco 2016 - <https://slideplayer.com.br/slide/6578908/>

Além do aparato humano, presente na operacionalização para a oferta do curso, a infraestrutura tecnológica também mereceu destaque. Lima e Desiderio (2018, p.209) apontaram que três editais abertos no final do governo Lula (2003-2010) dizem respeito ao fomento da infraestrutura:

O Edital CAPES n. 2/2009 (para apoio financeiro para a compra de equipamentos para as universidades participantes do Sistema investirem em seus núcleos e cursos de EaD);

O Edital CAPES n. 13/2010 (para aquisição de equipamentos e mobiliários para as universidades participantes do Sistema investirem em seus núcleos e cursos de EaD, além de seus polos); e

O Edital CAPES n. 15/2010 (financiamento para as instituições participantes do Sistema para implementarem plataforma virtual, oferta de disciplinas com o uso de tecnologias de informação e comunicação para cursos de graduação presencial, produção de conteúdos e materiais didáticos e para fomentar a capacitação de docentes e técnicos voltada para a EaD nos cursos de graduação do ensino superior presencial no âmbito da IES) (LIMA; DESIDERIO, 2018, p. 209).

Esses editais evidenciaram a importância de investimentos na área tecnológica tanto nos polos, que não dispunham de toda infraestrutura necessária para o funcionamento dos cursos, quanto nas IPES. Embora fosse critério para a participação nos editais de adesão o Sistema possuir uma infraestrutura tecnológica mínima, somando-se ainda a “tendência que começou a se configurar no segundo mandato do governo Lula e durante o governo Dilma Rousseff de fomentar o uso da tecnologia e de ações a distância em cursos presenciais” (LIMA; DESIDERIO, 2018, p.9)

Durante o governo de Dilma Rousseff foram lançados apenas dois editais de fomento a novos cursos, porém ambos não se destinavam à formação de professores, mas ao Curso de bacharelado em Biblioteconomia - Edital CAPES nº12/2012 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO...BRASIL, 2012a) e à oferta de cursos na área de Administração Pública- Edital CAPES nº 19/2012 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO..., 2012b). Apenas no final do mandato em dezembro de 2014, foi aberto o Edital CAPES nº 75/2014 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO, 2014) para vagas na Educação Superior; no entanto as vagas só seriam preenchidas em 2016.

Segundo o Relatório Técnico de Gestão CAPES-2017 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO... RELATÓRIO..., 2018) havia a previsão em 2015 de matrícula de parte dos 194 mil alunos aprovados no âmbito do Edital 75/2014. Entretanto, em função de restrições orçamentárias, a admissão de novos alunos não pôde ser concretizada naquele exercício. Em 2016/2017, com o aporte de novos recursos, o ingresso dos alunos provenientes do referido edital foi efetivado, ampliando novamente a base atendida pela UAB. Apesar do retorno, a expansão da base UAB, de modo geral, sofreu um enfraquecimento da política para a formação de professores por meio da modalidade a distância pública.

Em complemento a essa realidade apresentada sobre o Sistema UAB no sentido de alicerçar-se operacionalmente por editais e chamadas públicas, Arruda (2017) explicou que:

[...] os editais do Sistema UAB, na origem, buscaram propiciar condições para expandir e qualificar a oferta de cursos, considerando cada instituição de ensino, polo, curso e demanda, na perspectiva de que o objeto da política pública não seja a observância tecnocrática das regras autoritárias, mas a efetividade social das medidas. Atualmente, os editais têm incentivado a competição entre as instituições públicas e a incerteza da garantia da oferta de cursos, mesmo quando atendidas as condições e exigências particulares, em função do não alcance de regras globais que não visam à política, mas à conformidade administrativa dos seus gestores (ARRUDA, 2017).

Dessa forma, verificou-se a dificuldade para a institucionalização da EaD, pois os cursos funcionam por demanda, as IPES e os polos não possuíam condições financeiras para manter em funcionamento a modalidade sem o fomento advindo da esfera federal, propiciando espaço para a presença da iniciativa privada na Educação Superior, especificamente na formação de professores por meio da modalidade EaD.

3.2.3 Financiamento e Expansão do Sistema UAB

A EaD pública no Brasil teve crescimento considerável após a regulamentação do Sistema UAB, principalmente porque consta como um de seus objetivos a consecução e fomento dos cursos ministrados nas mais diversas regiões do país.

Neste sentido, Ferrugini (2014) explicou que o Sistema UAB se propõe a incentivar o desenvolvimento de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), buscando fortalecer a Educação Superior e a formação de professores no interior do Brasil.

Com este intuito, o Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL. DECRETO..., 2006) reafirmou essa função de mantenedor financeiro do Sistema UAB:

Art. 6º As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira (BRASIL. DECRETO, 2006).

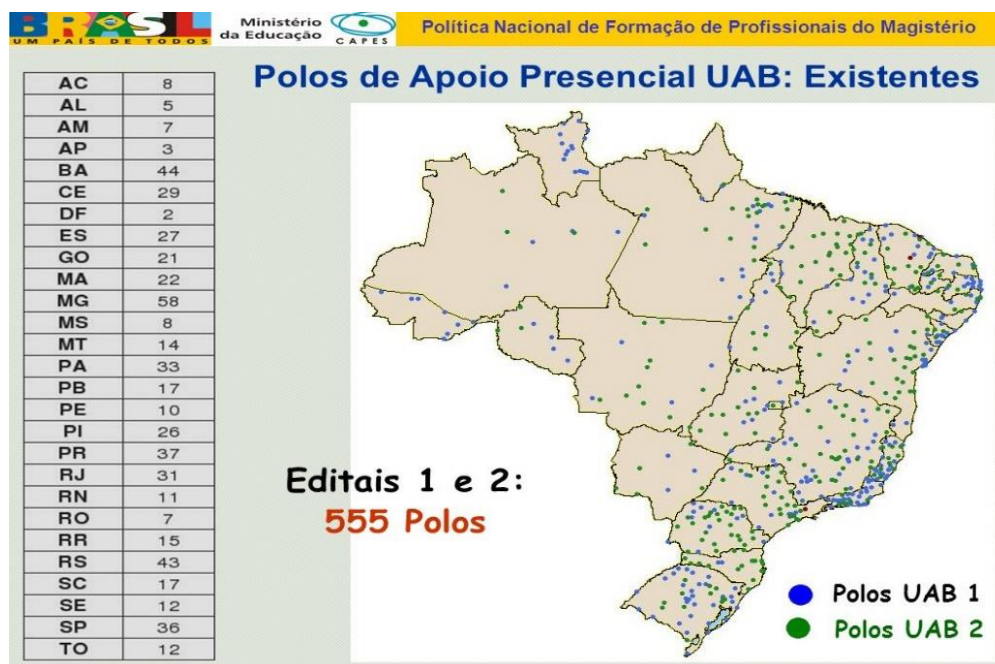
O sistema UAB funcionou como articulador entre as IPES e os governos Estaduais e Municipais visando atender às demandas locais, primou pelo fomento das ações necessárias ao funcionamento da modalidade EaD financiando a produção e distribuição de material didático, aquisição de livros e laboratórios pedagógicos, utilização de tecnologias de informação e comunicação (TICs), capacitação dos profissionais envolvidos, infraestrutura dos núcleos de educação a distância nas IPES, acompanhamento dos polos presenciais (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO... GUIA..., 2013).

Além da macro infraestrutura, especificamente para o funcionamento dos cursos na IPES, entendidos como projetos e/ou plano de trabalho, os mesmos eram custeados por meio da descentralização de créditos orçamentários da CAPES e FNDE às IPES, por meio do pagamento de bolsas de estudos e pesquisa aos profissionais envolvidos, despesas com material de consumo, serviços de pessoas físicas e jurídicas, passagens e diárias (WUNSCH, 2014).

Observou-se que a UAB, como o principal agente de fomento da EAD nas Universidades Públicas do país, liberou recursos abundantes no início da implementação do Sistema, cumprindo com o seu objetivo de expansão da Educação Superior e fortalecendo a formação de professores.

Segundo Costa e Pimentel (2009) a UAB contava em 2009, ano da implementação do edital UAB2, com 88 Instituições de ensino superior, sendo 45 Universidade Federais, 18 Universidades Estaduais e 11 Institutos Federais de Educação Tecnológica, 418 cursos ofertados em 555 polos de apoio presencial, conforme demonstrou a imagem a seguir:

Figura 5 - Polos de apoio presencial UAB



Fonte: CAPES- Apresentação Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério 2009.

A UAB, em agosto de 2009, “selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas¹⁷ (PAR), para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos” (VERDUM; GIRAFFA; MACHADO, 2014, p. 6).

A expansão ascendente do Sistema UAB manteve-se nos anos seguintes (período de 2009 a 2012), conforme dados apresentados por Teatini (2012) onde a UAB esteve presente em 101 IPES, sendo 55 Universidade Federais, 29 Universidades Estaduais, 17 Institutos Federais, 639 polos de apoio presencial e

¹⁷ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração e atuação dos entes federados, consubstanciando um plano de metas concretas e efetivas, compartilhando competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR).

sendo ofertada para 220 mil agentes, 63% deles na formação inicial e 37% na formação continuada.

Dados do relatório de exercício DED/CAPES-2017 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO..., 2017) apontaram que atualmente o Sistema UAB foi integrado por 106 IPES e 778 polos EaD/UAB, (dos quais, 390 polos foram integrados nos últimos 8 anos). Desses, 722 polos UAB encontram-se classificados como *aptos*, ou seja, em condições plenas para sediar cursos em EaD, distribuídos em todas as unidades da federação, atendendo ao objetivo de oferecer prioritariamente cursos de licenciatura e de formação continuada para professores da educação básica (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO... RELATÓRIO..., 2018, p.35).

Em relação às matrículas no Sistema UAB, a progressão acompanhou a expansão dos polos e IPES. Em 2009 o número de estudantes era próximo a 170.000, aumentando gradativamente e, em 2012 passava de 180.000 estudantes, conforme demonstram dados do INEP do período entre 2009 a 2012.

Quadro 4 - Matrículas na EaD Pública – período 2009-2012

Ano Censo	Grau Acadêmico	Número de Vínculos de Alunos						Total
		1		2		3		
		PÚBLICA FEDERAL	Total	PÚBLICA ESTADUAL	Total	PÚBLICA MUNICIPAL	Total	
2012	BACHARELADO	19.752	19.752	29.364	29.364	4.518	4.518	53.634
	LICENCIATURA	71.539	71.539	35.285	35.285	1.996	1.996	108.820
	TECNOLÓGICO	10.920	10.920	129	129	8.121	8.121	19.170
Total		102.211	102.211	64.778	64.778	14.635	14.635	181.624
2011	BACHARELADO	21.018	21.018	32.673	32.673			53.691
	LICENCIATURA	68.156	68.156	35.913	35.913	716	716	104.785
	TECNOLÓGICO	16.676	16.676	2.566	2.566	206	206	19.448
Total		105.850	105.850	71.152	71.152	922	922	177.924
2010	BACHARELADO	20.246	20.246	35.794	35.794			56.040
	LICENCIATURA	66.825	66.825	35.778	35.778	381	381	102.984
	TECNOLÓGICO	17.651	17.651	4.842	4.842	85	85	22.578
Total		104.722	104.722	76.414	76.414	466	466	181.602
2009	BACHARELADO	16.795	16.795	41.333	41.333			58.128
	LICENCIATURA	57.652	57.652	39.839	39.839	32	32	97.523
	TECNOLÓGICO	12.103	12.103	4.887	4.887	55	55	17.045
Total		86.550	86.550	86.059	86.059	87	87	172.696

Fonte: Dados do INEP- 2013

Os dados ainda apontaram que o maior crescimento foi nos cursos de Licenciaturas, coincidindo com a Política Nacional de Formação de Professores. No ano de 2009, noventa e sete mil e quinhentos e vinte e três (97.523) estudantes estavam matriculados em cursos de licenciatura na EaD, enquanto que no bacharelado estavam matriculados cinquenta e oito mil cento e vinte e oito (58.128)

estudantes. Uma diferença de 67,77 % (sessenta e sete vírgula setenta e sete) matrículas para os cursos de Licenciaturas. Em 2012, as matrículas nas licenciaturas já representavam mais que o dobro das matrículas do bacharelado.

Nos anos seguintes, acompanhando o desenvolvimento político e financeiro do país, ocorreu um enfraquecimento no Sistema UAB no período posterior a 2015. Em vista disto, o número de matrículas teve uma queda, mas mantendo a opção por cursos de licenciatura, conforme dados a seguir:

Quadro 5 - Matrículas na EaD Pública – período 2013-2017

		Número de Vínculos de Alunos			
		CURSO A DISTÂNCIA			Total
		PÚBLICA			
Ano Censo	Grau Acadêmico	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	
2017	BACHARELADO	24.050	13.648	438	38.136
	LICENCIATURA	67.552	41.279	1.314	110.145
	TECNOLÓGICO	9.793	7.323	175	17.291
Total		101.395	62.250	1.927	165.572
2016	BACHARELADO	17.248	9.399	879	27.526
	LICENCIATURA	48.079	31.753	2.049	81.881
	TECNOLÓGICO	8.347	4.327	520	13.194
Total		73.674	45.479	3.448	122.601
2015	BACHARELADO	18.092	9.972	715	28.779
	LICENCIATURA	54.890	31.483	1.589	87.962
	TECNOLÓGICO	8.481	2.533	638	11.652
Total		81.463	43.988	2.942	128.393
2014	BACHARELADO	21.195	10.642	587	32.424
	LICENCIATURA	69.797	28.482	1.997	100.276
	TECNOLÓGICO	5.490	57	1.126	6.673
Total		96.482	39.181	3.710	139.373
2013	BACHARELADO	20.687	17.330	4.892	42.909
	LICENCIATURA	65.901	29.532	2.363	97.796
	TECNOLÓGICO	5.756	67	8.025	13.848
Total		92.344	46.929	15.280	154.553

Fonte: Dados do INEP - 2018

Comparativamente, os dados demonstraram que nos anos iniciais de implementação do Sistema UAB, quando o aporte financeiro era maior, a expansão da Educação Superior e, sobretudo, da Formação de Professores foi uma constante. Da mesma forma, ocorreu com o lançamento do Edital/CAPES nº 75/2014 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO..., 2014) que teve como objetivo selecionar, no âmbito da UAB, as propostas de ofertas de novas vagas em cursos superiores na modalidade a distância, obedecendo aos seguintes percentuais, segundo o relatório de Gestão Capes de 2017:

- a) No mínimo 50% (cinquenta por cento) do total das vagas ofertadas no âmbito deste Edital serão reservados para cursos de Licenciatura;

- b) No mínimo 50 % (cinquenta por cento) das demais vagas (vagas que não envolvem cursos de Licenciatura) deverão ser destinados para cursos caracterizados como Programa nacional de Administração Pública - PNAP; e
- c) No máximo, 25% (vinte e cinco por cento) de vagas ofertadas que não envolvessem os cursos mencionados nos subitens a) e b). (COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO...RELATÓRIO..., 2018)

No entanto, esse incremento de matrículas na UAB prevista para o ano de 2015 não se concretizou em função de restrições orçamentárias propostas pelo governo federal. Sendo que a retomada do referido edital, somente ocorreu no segundo semestre de 2016/2017 com a admissão de novos alunos, ampliando novamente a base atendida pela UAB.

Assim, evidenciou-se que o período em que o incremento financeiro foi reduzido houve a contenção no número de matrículas, conforme verificaram-se os dados de 2015 e 2016, refletidos nos cursos de licenciaturas:

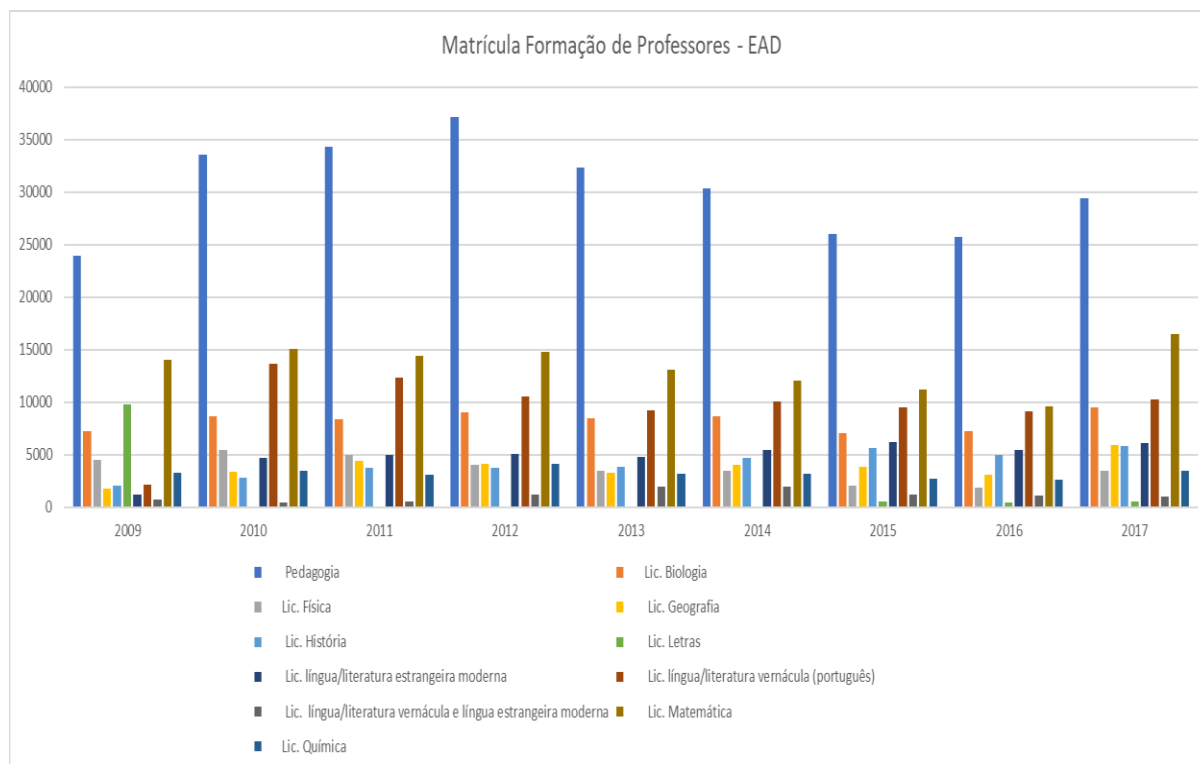
Quadro 6 - Número de Matrículas Licenciaturas -EaD Pública (2009-2017)

		Número de Vínculos de Alunos			
		CURSO A DISTÂNCIA			
		PÚBLICA			Total
Ano Censo	Grau Acadêmico	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	
2017	LICENCIATURA	67.552	41.279	1.314	110.145
	Total	67.552	41.279	1.314	110.145
2016	LICENCIATURA	48.079	31.753	2.049	81.881
	Total	48.079	31.753	2.049	81.881
2015	LICENCIATURA	54.890	31.483	1.589	87.962
	Total	54.890	31.483	1.589	87.962
2014	LICENCIATURA	69.797	28.482	1.997	100.276
	Total	69.797	28.482	1.997	100.276
2013	LICENCIATURA	65.901	29.532	2.363	97.796
	Total	65.901	29.532	2.363	97.796
2012	LICENCIATURA	71.539	35.285	1.996	108.820
	Total	71.539	35.285	1.996	108.820
2011	LICENCIATURA	68.156	35.913	716	104.785
	Total	68.156	35.913	716	104.785
2010	LICENCIATURA	66.825	35.778	381	102.984
	Total	66.825	35.778	381	102.984
2009	LICENCIATURA	57.652	39.839	32	97.523
	Total	57.652	39.839	32	97.523

Fonte: Dados do INEP - 2018

Em adição, destacou-se que mesmo com a oscilação da expansão da Educação Superior e da Formação de Professores, o Curso de Pedagogia desde 2009 até a data do último Censo do Ensino Superior (2017) ocupou a primeira posição entre as demais licenciaturas, conforme demonstrado a seguir:

Gráfico 2 - Matrículas nos Cursos de Licenciaturas -EaD Pública (2009-2017)



Fonte: elaborado pela autora a partir dos Dados do INEP - 2017

Em se tratando da relação fomento e expansão da Educação Superior por meio da EaD, em 2018 foi lançado o último Edital/CAPES nº 05/2018 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO..., 2018) para selecionar propostas das IPES integrantes do Programa Sistema UAB para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, com vagas prioritárias para cursos na área de Formação de Professores em atendimento à Política Nacional de Formação de Professores conforme Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016¹⁸ (BRASIL. DECRETO..., 2016). O fomento deste edital estava previsto para liberação em 2019.

Em síntese, o alicerce pautado na relação financiamento e expansão do Sistema UAB, trouxe a princípio um atrativo para a adesão à política da EaD. No entanto, ao diminuir os investimentos no Sistema, a política enfraqueceu, deixando tanto os polos como as IPES em situação crítica, visto os compromissos já assumidos com os envolvidos no processo e sem perspectivas de consolidação e institucionalização da EaD devido a dependência financeira. Ocasionalmente, assim, preocupação quanto à continuidade do Sistema UAB e da política pública de EaD.

¹⁸ Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 foi consolidado para o atendimento ao disposto na meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2014), revoga os Decretos nº 6.755, de 2009, e o Decreto nº 7.415, de 2010 e considera as proposições contidas nas novas diretrizes curriculares para a formação inicial de profissionais do magistério e de funcionários da educação básica.

3.2.4. Gestão e Avaliação do Sistema

No que se refere aos alicerces do Sistema UAB, a gestão e a avaliação são ações imprescindíveis tendo em vista toda estrutura organizacional e financeira conferida ao Sistema UAB.

A alta gestão do Sistema UAB foi atribuída a CAPES, mais especificamente à DED, contudo fez-se necessário considerar a articulação integrada entre os agentes da gestão intermediária: a) coordenadores institucionais da UAB nas IPES; e, b) coordenadores de polo vinculados às Secretarias Municipais de Educação (SILVA et al., 2018).

Dessa forma, a DED/CAPES em parceria com as IPES e os municípios atuaram nas ações de cadastramento, acompanhamento e avaliação do Sistema UAB. Como o Sistema UAB era complexo e envolvia múltiplos agentes em diferentes esferas governamentais, a preocupação com a qualidade tornou-se uma constante, tanto no que se refere à qualidade da formação proporcionada pelos cursos, à qualificação dos docentes que atuavam no sistema, quanto à qualidade da infraestrutura dos polos de apoio presencial.

Cumprindo ao disposto no Artigo 7º do Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL. DECRETO..., 2006) que estabelecia a competência do MEC em coordenar a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB (BRASIL. DECRETO..., 2006), em 2007 foi lançado pelo MEC/SEED os Referenciais de Qualidade para Cursos de Educação a Distância (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. REFERENCIAIS..., 2007).

O documento foi construído por um grupo de profissionais com experiência em EAD, tendo por objetivos: a) subsidiar a legislação, no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação dos cursos ofertados pelo Sistema UAB, bem como do próprio Sistema; b) induzir concepções teórico-metodológicas e da organização de sistemas de EAD.

Segundo os Referenciais (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. REFERENCIAIS..., 2007), devido a complexidade e a necessidade de uma abordagem sistêmica, o projeto político pedagógico de um curso na modalidade a distância devia compreender categorias que envolvessem os aspectos pedagógicos, os recursos humanos e a infraestrutura.

Por isso o Referencial estava organizado em dimensões norteadoras para a avaliação da qualidade da modalidade de ensino a distância. As dimensões elencadas relacionam-se entre si e são elas:

- I- Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- II- Sistemas de Comunicação;
- III- Material didático;
- IV- Avaliação;
- V- Equipe multidisciplinar;
- VI- Infraestrutura de apoio;
- VII- Gestão Acadêmico Administrativa;
- VIII- Sustentabilidade financeira (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. REFERENCIAIS..., 2007).

Verificou-se pelas dimensões elencadas que as mesmas não diferem das destinadas a avaliação do ensino presencial, exceto no que concerne à especificidade da EaD como: infraestrutura tecnológica, gestão descentralizada, exigência de parcerias, equipe multidisciplinar e o trabalho em rede. A intenção da avaliação a partir dessas dimensões é a obtenção de informações sobre a qualidade dos seus diversos componentes e do que possibilitará a melhoria do curso desejado bem como de novas iniciativas.

O sistema de acompanhamento e avaliação era realizado anualmente, *in loco* nos polos e Cursos, com avaliação das dimensões constantes no Referencial de qualidade e ainda online, por meio do Sistema de Gestão da UAB¹⁹ (SISUAB), do Sistema de Gestão de Bolsas²⁰ (SGB) e do Ambiente Virtual de Trabalho²¹ (ATUAB), nos dados do Censo da Educação Superior coordenado pelo INEP, pelo Sistema de

¹⁹ O SisUAB é uma plataforma de suporte, acompanhamento e gestão de processos da UAB. Nela, os coordenadores UAB, o titular e o adjunto da IES, são autorizadas a editar as informações referentes à IES e aos seus cursos. Os coordenadores de curso podem somente visualizar as informações gerais e editar as específicas do curso sob sua responsabilidade e outros colaboradores do sistema só têm permissão para editar seus cadastros pessoais. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO... GUIA..., 2013).

²⁰ O Sistema de Gestão de Bolsas - SGB é utilizado para gerir bolsas-auxílio fornecidas pelos programas que participam da política de incentivo à educação do governo federal. O gerenciamento das Bolsas UAB foi realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) até julho de 2011. A partir de então, essa responsabilidade passou a ser da CAPES, que utiliza sistema semelhante ao do FNDE. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO... GUIA..., 2013).

²¹ O ATUAB é o Ambiente Virtual de Trabalho da Universidade Aberta do Brasil restrito aos seus colaboradores. Configura-se numa personalização do ambiente virtual aprendizagem (AVA) Moodle para o compartilhamento de informação e comunicação da CAPES com as IES e os polos. Nesse ambiente, há espaço para a interação dos coordenadores UAB e dos coordenadores de polo e de curso, para tratar da gestão e da discussão de temas de interesse para o desenvolvimento do Sistema. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO... GUIA..., 2013).

Avaliação Nacional de Cursos (SINAES) e ainda em avaliações institucionais com os envolvidos.

No entanto, em junho de 2017, a CAPES encaminhou às instituições de ensino uma relação de medidas para a aplicação de indicadores e aferição de resultados referentes à eficiência, os quais buscam auxiliar as instituições, tanto ofertantes quanto fomentadora, no processo de gerenciamento dos cursos ofertados na modalidade a distância, pelo sistema UAB.

Essa ação estava em consonância com as alterações nos marcos regulatórios da EaD estabelecidos por meio do Decreto nº 9.057/2017²², seguido da Portaria Normativa MEC nº 11/2017 (BRASIL. DECRETO..., 2017), que modificavam as regras para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos de educação superior à distância (EAD) no país, considerando a real demanda pela modalidade, o crescimento desproporcional da oferta EaD entre a rede pública e privada, a inserção de novas IPES na modalidade e ainda as dificuldades enfrentadas para ampliação desta modalidade na rede pública (ALBUQUERQUE; SALES, 2018).

Um dos aspectos significativos da alteração dizia respeito a presencialidade física e determinados recursos materiais para o desenvolvimento dos cursos EaD. Na legislação anterior, concebia-se que a exigência da presença relacionavam-se às regras do ensino presencial e atribuía-se a presencialidade à qualidade dos cursos. No Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL. DECRETO..., 2017) a noção de presença modificava-se, conforme também defendiam Albuquerque e Sales (2018, p. 6):

[...] a presencialidade física é uma perspectiva restrita à medida que concebemos a interação humana a partir do potencial de mediação telemática, reconhecendo que o sujeito está presente a cada momento em que age/interage/constrói/destrói através da sua participação nos processos desenvolvidos nos espaços em que o virtual, potencial e atual se alternam continuamente.

Albuquerque e Sales (2018, p. 2) comparando o Decreto revogado e o instituído em 2017 indicaram que a presencialidade como centro, impunha-se à necessidade da viabilização de fluxos materiais e informacionais entre instituição sede e polo de apoio presencial, tornando a gestão do Sistema mais onerosa, por isso ao alterar esse

²² Revoga o Decreto n.º 2494/98, que previa em sua composição com dois entes estruturantes: a instituição sede que oferta os cursos e o polo de apoio presencial, compreendido como espaço físico, em diferentes localidades, responsável por disponibilizar aos discentes recursos didáticos, administrativos e materiais necessários ao desenvolvimento dos cursos.

aspecto, o novo Decreto impacta diretamente na estrutura física e existência dos polos.

Neste sentido, ao analisar o Artigo nº 11 da Portaria MEC nº. 11/2017 (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PORTARIA... 2017) que aludia aos recursos e infraestrutura esperados nos polos, três itens listados (III - laboratórios específicos presenciais ou virtuais; VI - acervo físico ou digital de bibliografias básica e complementar; VIII - organização dos conteúdos digitais) ampliam as possibilidades de articulação dos cursos e minimizam a infraestrutura dos polos, modificando a condução dos cursos.

Em consonância com o novo modelo de articulação de cursos, vagas e polos do Sistema UAB, a DED/CAPES redirecionou o gerenciamento dos processos sob sua responsabilidade com o objetivo de:

- Reduzir a evasão nos cursos do Sistema UAB;
- Melhorar a eficiência (performance) do programa;
- Monitorar a qualidade dos cursos UAB;
- Garantir a articulação da oferta/demanda com a participação de todos os atores do processo;
- Promover a institucionalização do Sistema UAB;
- Favorecer a mobilidade estudantil na própria Instituição e entre as IPES partícipes da UAB;
- Propiciar a portabilidade de cursos;
- Promover a disseminação tecnológica e de serviços entre as IPES partícipes do Sistema UAB, dentre outros (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO..., 2018, p.38).

Dessa forma o órgão passou a monitorar os polos tanto em visita *in loco* e/ou por outros procedimentos. No monitoramento eram coletadas e registradas informações que definiam se o polo dispunha das condições exigidas para o apoio pedagógico, tecnológico, documental e administrativo necessários a execução das atividades de ensino-aprendizagem dos cursos e programas ofertados na modalidade EaD pelas IPES integrantes do Sistema UAB.

Segundo o Relatório de Gestão CAPES - 2017 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO... RELATÓRIO..., 2018, p.39) as informações coletadas durante as visitas de monitoramento aos polos eram registradas em instrumento próprio, em que eram descritas as eventuais adequações a serem realizadas nos polos. A visita de monitoramento classificará o polo, quanto à sua situação da seguinte forma:

- Apto (AA) - Representa a adequação da infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo, bem como a existência de toda a documentação necessária.

- Apto com Pendências (AP) - Indica a necessidade de adequações na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo, bem como em sua documentação
- Não apto (NA) - Indica a presença de graves restrições na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo.

Destacou-se que a partir de 2017 esse ciclo de monitoramento sofreu alterações em virtude da nova regulamentação, apenas candidatos a polos novos recebem a visita *in loco*, por no máximo, duas vezes. Polos que mudaram de endereço ou sofreram alguma denúncia eram visitados independentemente da periodicidade. E para os demais polos o processo de monitoramento era diversificado e dividido em etapas:

O primeiro critério a ser analisado será o índice de eficiência e evasão de cada curso por polo. Posteriormente serão efetuadas análises por meio de questionários online disponibilizados para alunos e coordenadores de Polos UAB, visando saber opiniões quanto a: cursos, IES, material didático, tutoria e polo. Quando o índice de evasão e de eficiência, juntamente com o resultado da pesquisa com alunos e colaboradores for considerado negativo, será realizada a visita *in loco*. No caso de apenas um dos critérios ser considerado negativo será realizado monitoramento via webconferência. Se todos os índices forem positivos haverá dispensa de monitoramento. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO.... RELATÓRIO..., 2018, p.41).

Observou-se nas ações da gestão do Sistema UAB, a flexibilização e economicidade quanto às formas de monitoramento dos polos, acompanhando as determinações legais. Ainda em relação aos polos de apoio presencial Leite et al. (2018, p.11) alertaram que o Decreto 9.057/2017 (BRASIL. DECRETO..., 2017) estabelecia que as IES ao definirem os projetos dos cursos estabeleciam a necessidade da existência do polo, tendo em vista que a partir deste Decreto as IES eram responsáveis pelos recursos/ambientes para o desenvolvimento do curso, como por exemplo, os laboratórios que não eram mais responsabilidade do polo.

Outros aspectos significativos apresentados no Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL. DECRETO..., 2017) que impactam na gestão do Sistema UAB eram elencados por Leite et al. (2018) como: a) o foco na utilização de meios e tecnologias como processo de mediação tendo em vista a readequação da presencialidade; b) maior abertura para a oferta da EaD inclusive a Educação Básica, com exceção do Ensino Fundamental que só poderá ser ofertado em situações emergências²³; c) as

²³ Segundo Leite et al. (2018, p. 9) os casos nos quais a Educação a Distância poderá ser utilizada no Ensino Fundamental, são os seguintes: motivos de saúde; casos em que os alunos encontrem-se no exterior ou vivam em localidades onde não haja oferta de uma rede regular; situações em que os alunos

atividades presenciais ficarão a cargo das IPES visto que as mesmas deverão estar previstas, além dos projetos de cursos e nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) em consonância com as DCNs de cada curso; d) abertura para a oferta de cursos na modalidade a distância pelas IES privadas sem ter a oferta do mesmo curso na modalidade presencial. Apenas, para a oferta *lato sensu* faz-se indispensável a oferta de cursos de graduação e f) possibilidade de credenciamento da EaD para empresas/instituições que não possuem cursos correlatos na modalidade presencial.

Os autores avaliaram que o Decreto trazia questões importantes que mereciam ser discutidas e aprofundadas, principalmente no que tange à:

implementação e acompanhamento de cursos nesta modalidade, a situação dos polos e, também, os momentos presenciais, os quais se não estiverem dispostos os Planos de Desenvolvimento Institucional das Instituições de Ensino Superior (IES) e/ou nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos, isto pode ficar a desejar em termos de qualidade dos mesmos (LEITE et al., 2018, p.13).

Verificou-se pelo exposto que o Sistema UAB faz parte de uma política em movimento, os seus alicerces sofriam os reflexos dos condicionantes nacionais. O Sistema UAB não é mais o mesmo que se desenhou há pouco mais de uma década, muitas alterações, ajustes e regulamentações foram sendo desenvolvidas em virtude das exigências econômicas e políticas que se apresentavam.

Ressaltou-se que apesar de as mudanças efetivadas no Sistema UAB, as quais podiam representar um enfraquecimento da política EaD, ele ainda assegurava uma política pública de EaD para a formação docente, atendendo um público carente por formação em nível superior.

Foi com esse intuito de prover uma formação com qualidade que a Universidade Estadual de Ponta Grossa iniciou os seus trabalhos na modalidade EaD nos anos 2000 e aderiu ao Sistema UAB quando da implantação do mesmo, a qual será apresentado no próximo tópico.

3.3. A UAB NA UEPG

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) foi uma Instituição criada com a Lei nº 6.034/1969 e do Decreto Estadual nº 18.111 de 28 de janeiro de 1970

sejam transferidos compulsoriamente para uma região de difícil acesso, inclua-se aqui as missões localizadas em região de fronteira; ou, estejam em condições de privação de liberdade.

(PARANÁ, 1970) pelo governo estadual, como resultado da incorporação das faculdades estaduais já existentes. Foi uma instituição conceituada tanto na área de ensino, como na pesquisa e na extensão. Na formação de professores atua desde a sua criação. Assim, entendeu-se que a UEPG era produto das lutas e posições de agentes do campo da Educação Superior, mas também da interconexão com outros campos, como o político, econômico, poder, entre outros, que empenharam esforços para a definição dessa Instituição e da Educação Superior nesta região.

A experiência da UEPG com a EaD data do início do ano de 2000, mediante a solicitação de apoio da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) para atender à exigência prescrita pela LDB nº 9.394/1996 (BRASIL. . LEI..., 1996a) de graduar, em nível superior, todos os professores atuantes nas redes oficiais de ensino, até o ano de 2007, ofertando o Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI)²⁴. O Curso procurou atingir os seguintes objetivos:

- Habilitar professores visando à melhoria de sua atuação na rede oficial de ensino municipal, estadual ou particular, na Educação Infantil e nos anos iniciais ao Ensino Fundamental.
- Cumprir a responsabilidade social de qualificar professores em grau superior, no decorrer desta década, em consonância com as exigências da legislação atual.
- Ampliar os referenciais teórico-conceituais para uma melhor compreensão e descoberta de conteúdos e formas pedagógicas menos convencionais, possibilitando a produção e criação de opções mais significativas de aprendizagens, dentro do coletivo das escolas, como parte de uma grande rede integradora de geração de conhecimento, mediante o uso de tecnologias de comunicação (PESSÓA, 2006, p120).

Nesse sentido, o curso buscou atender aos desafios requeridos para aquele momento da política educacional brasileira, sendo ofertado pela UEPG de 2000 a 2005 para professores atuantes na Educação básica. O curso foi organizado privilegiando atividades presenciais e a distância, com a utilização de Mídias Interativas.

As mídias interativas são modernos recursos tecnológicos utilizados na comunicação a distância, que permitem interação síncrona e assíncrona entre seus diferentes usuários. Dentre elas, destacam-se: videoconferências, teleconferências, laboratório de aprendizagem on-line e acesso a redes de comunicação virtual (Internet). O uso desses recursos permitiu a oferta simultânea do Curso em vários municípios paranaenses, com os alunos interagindo a distância, em tempo real, com seus colegas, professores e

²⁴ O livro Curso Normal Superior com Mídias Interativas: um projeto inovador para a formação de professores, publicado pela editora UEPG em 2002, apresenta e sintetiza a proposta.

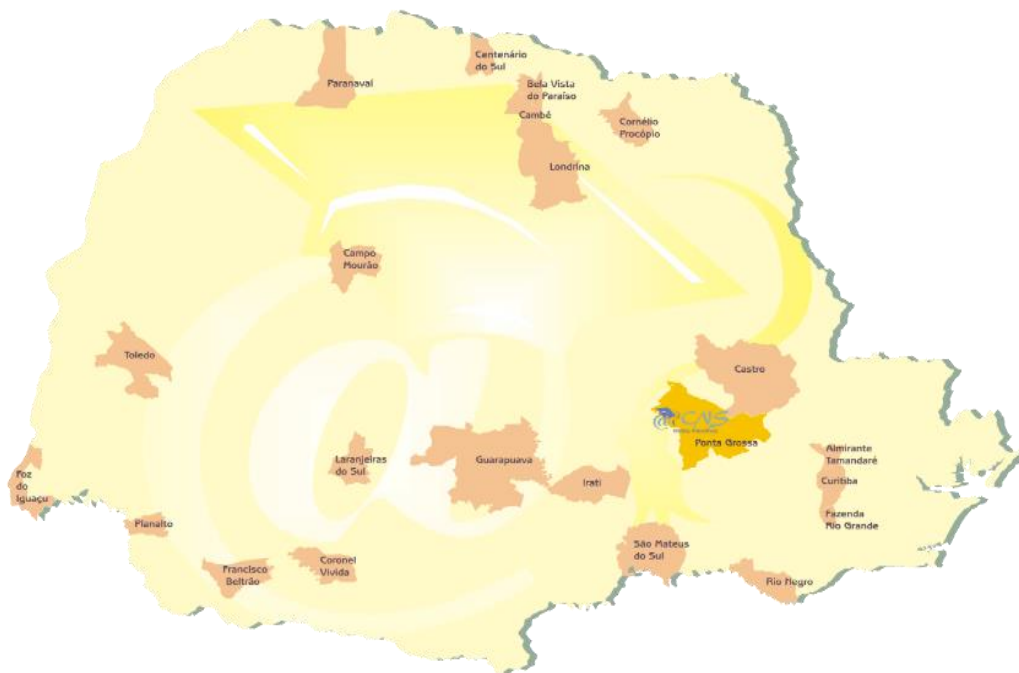
tutores, além das atividades presenciais e atividades on-line, que compuseram o currículo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. NÚCLEO DE TECNOLOGIA...., 2018).

Para o funcionamento do CNSMI, a instituição teve de criar uma estrutura de funcionamento que garantisse a certificação formal dos participantes ao mesmo tempo em que readequava a sua estrutura logística e pedagógica para o suporte a modalidade a distância, criando em 08 de agosto de 2002 pelo Parecer CEPE nº 52/2002 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2002), o Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta a Distância – NUTEAD, órgão suplementar diretamente vinculado a reitoria, o qual permitiu à UEPG expandir sua experiência na oferta da modalidade EaD. Atualmente o NUTEAD possui como finalidades:

- a) Democratizar o acesso à educação em todas as suas modalidades;
- b) Incentivar a comunidade acadêmica a criar e implementar projetos que visem o aprimoramento humano, reduzindo o nível de desqualificação profissional e melhorando a qualidade de vida;
- c) Propiciar o desenvolvimento de uma atitude colaborativa intra e interinstitucional;
- d) Contribuir para o avanço do conhecimento na área de EAD (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2018, p.142).

Durante o período de execução, o CNSMI atendeu 22 municípios do Estado e graduaram mais de três (3) mil estudantes-professores, conforme demonstrou na figura a seguir:

Figura 6 - Municípios que receberam o CNSMI da UEPG.



Fonte: NUTEAD/UEPG - 2015

Neste período, foram ofertados também os cursos de pós-graduação em Especialização em Engenharia e Segurança do Trabalho, Especialização em Inclusão Educacional, Especialização em Agronegócios, Especialização em Saúde Coletiva, Especialização em Gestão do Setor Rodoviário e ainda o curso sequencial em Informática empresarial, todos em parceria com a Secretaria de Ciências, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).

Em 2003, por meio de parceria entre a UEPG e outras três IES paranaenses, a saber, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Federal do Paraná (UFPR), a participação no edital SEB/MEC para sediar o Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento e Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino (CEFORTEC)²⁵ (RODRIGUES et al., 2015, p.105).

A partir da participação no CEFORTEC, em 2004, a UEPG foi credenciada pelo MEC, conforme portaria nº 652 de 16 de março de 2004 para ofertar cursos de

²⁵ O CEFORTEC integrou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, que foi composta por 20 Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, criados por universidades selecionadas para tal fim pelo MEC, atuando na área de Alfabetização e Linguagem. Para a realização desse projeto o financiamento e apoio técnico foram promovidos pelo MEC, bem como conduziu a coordenação da rede. Na estrutura da UEPG o CEFORTEC estava vinculado ao NUTEAD.

graduação, sequenciais, extensão e pós-graduação (*lato sensu*) na modalidade a distância, possibilitando a participação em editais federais para a captação de recursos e atuação em EaD. Desta forma, a UEPG estava apta a participar dos editais federais.

Em ações contínuas o NUTEAD manteve-se presente em diversos projetos, conforme destaca Rodrigues et al. (2015, p.106)

Em 2006 inicia-se o Pró-Letramento, programa destinado à formação continuada de professores de 1ª a 4ª séries, áreas de alfabetização e linguagem e matemática, também desenvolvido pelo Cefortec nos estados do Paraná, Santa Catarina, Bahia e Rondônia. Atendimento a 28.000 professores. De 2008 a 2011 iniciam-se o Pró-Licenciatura MEC/FNDE, com oferta de três cursos de graduação na modalidade a distância e o Plano de Ações Articuladas que envolve onze polos no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Dessa forma, com experiência adquirida em EaD, quando o MEC lançou o Edital SEED/MEC nº01/2006, no qual as instituições estaduais poderiam participar, a UEPG, por meio da Resolução CEPE nº 041 de 2007, autorizou a participação da instituição no referido edital, concorrendo para a oferta de seis cursos de licenciaturas e quatro de pós-graduação (*lato sensu*), acentuando a sua ação social enquanto instituição que está incluída em relações de força e de poder, na premissa de pertencimento ao campo da Educação Nacional, de disposições incorporadas que busca a ocupação de seu lugar nesse macrocosmo sujeito a leis sociais que o regulam (BOURDIEU, 1989).

Aprovados pelo Edital SEED/MEC nº 01/2006 (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA..., 2006), porém operacionalizados em 2009, a UEPG ofertou em 29 polos dos Estados do Paraná, Santa Catarina e São Paulo os cursos graduação em Licenciatura em Educação Física, Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Matemática e Pedagogia e especializações *lato sensu* em Educação Física Escolar, Educação Matemática, Gestão Educacional e História, Arte e Cultura pela UAB (RODRIGUES et al., 2015, p.108).

Figura 7 - Distribuição dos polos da oferta dos cursos pela UAB/UEPG



Fonte: NUTEAD/UEPG 2015

Na UEPG, em 2009, 3.315 (três mil e trezentos e quinze) alunos estavam matriculados no Sistema UAB, conforme dados da Pró-reitora de Planejamento (PROPLAN):

Tabela 7 - Número de cursos de graduação ofertados -2009

Cursos UAB/UEPG	Matrículas 2009
<i>Lic. Geografia</i>	346
<i>Lic. História</i>	312
<i>Lic. Letras Português/ Espanhol</i>	316
<i>Lic. Pedagogia</i>	662
<i>Lic. Matemática</i>	373
<i>Lic. Educação Física</i>	117

Fonte: elaborado pela autora a partir dos Dados da UEPG/ PROPLAN -2018

Os matriculados dos quatro cursos de Pós-Graduação *lato sensu* totalizavam 447 (quatrocentos e quarenta e sete) alunos em 2009. Com a entrada da UEPG no Edital SEED/MEC nº 01/2006 (BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA..., 2006), a instituição continuou participando dos editais seguintes, ampliando o número de cursos em oferta no Sistema UAB. Em 2018, atuou em 165 (cento e sessenta e cinco) cursos, em 51 polos, sendo 46 polos no Paraná, 1 polo em Santa Catarina e 4 polos em São Paulo:

Tabela 8 - Número de ofertas UAB/UEPG- 2018

Modalidade	Quantidade
<i>Graduação:</i>	11
<i>Extensão:</i>	128
<i>Especialização:</i>	13
<i>Outros:</i>	13
Total de cursos	165

Fonte: elaborado pela autora a partir dos Dados da UEPG/ PROPLAN - 2018

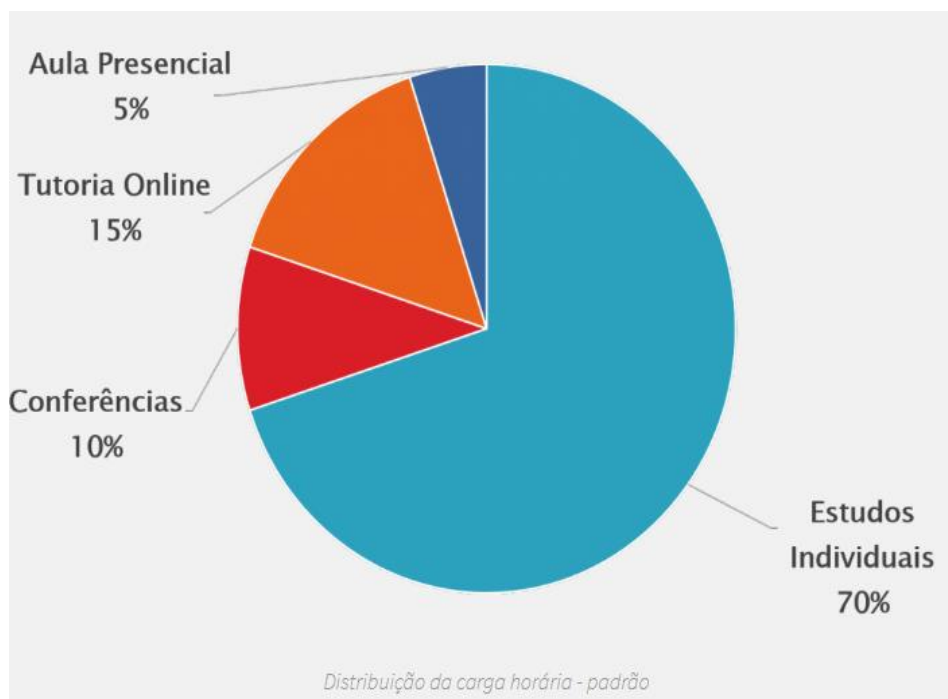
Pelo exposto, foi possível perceber que a UEPG tomou algumas medidas na tentativa de institucionalização da Educação a Distância na Universidade, como campo que também impunham-se leis próprias que a definiram e a caracterizaram como campo social, com agentes que estavam inclusos em relações de força e de poder no sentido de pertencimento a esse campo, atendeu as recomendações do Guia de Orientações Básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil:

É importante que sejam identificadas nas IES a hierarquia dos órgãos responsáveis pela EAD, de maneira a enquadrá-los no organograma da Universidade e sejam definidos suas responsabilidades e seus vínculos institucionais. Neste sentido, sugere-se que a organização didática de iniciativas de EaD da instituição sejam definidas por meio de documento regulatório que fixe diretrizes para o oferecimento de cursos de graduação, pós-graduação, especialização, temáticos, atualização e de extensão universitária na modalidade a distância. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO... GUIA..., 2013, p. 14).

Dessa forma, a Instituição procurou incentivar; a) os coordenadores dos cursos em EaD a participarem dos colegiados dos cursos presenciais; b) o envolvimento dos departamentos e colegiados do presencial nas discussões sobre os cursos em EaD; c) a Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD na elaboração e responsabilidade pelo sistema de controle acadêmico dos cursos em EaD, d) disponibilização do uso do “acadêmico on-line” para os alunos de EaD e e) fornecimento da carteirinha de estudante e o acesso às bibliotecas da UEPG para os estudantes de EaD.

Segundo Rodrigues et al. (2015, p.105) a UEPG procurou “fomentar, no âmbito da modalidade, as melhores condições para que o aluno possa alcançar o aprendizado de forma efetiva, num ritmo próprio e particular”. Neste sentido, para atender a especificidade da EaD na instituição adotou-se a seguinte metodologia:

Figura 8 - Distribuição da carga horária padrão dos cursos



Fonte: NUTEAD/UEPG - 2015

Neste contexto, Rodrigues et al. (2015) esclareceram que o estudante da EaD, passa grande parte do tempo estudando sozinho. No entanto, como a metodologia dos cursos de EaD fundamentou-se nos conceitos de interatividade, interdisciplinaridade, cooperação e autonomia, o estudante cotidianamente comunica-se com os professores, tutores, colegas e demais profissionais de forma síncrona ou assíncrona, mediada por recursos tecnológicos como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), webconferência e outros.

Rodrigues et al. (2015, p.105) apontaram que na metodologia adotada para os cursos EaD na UEPG:

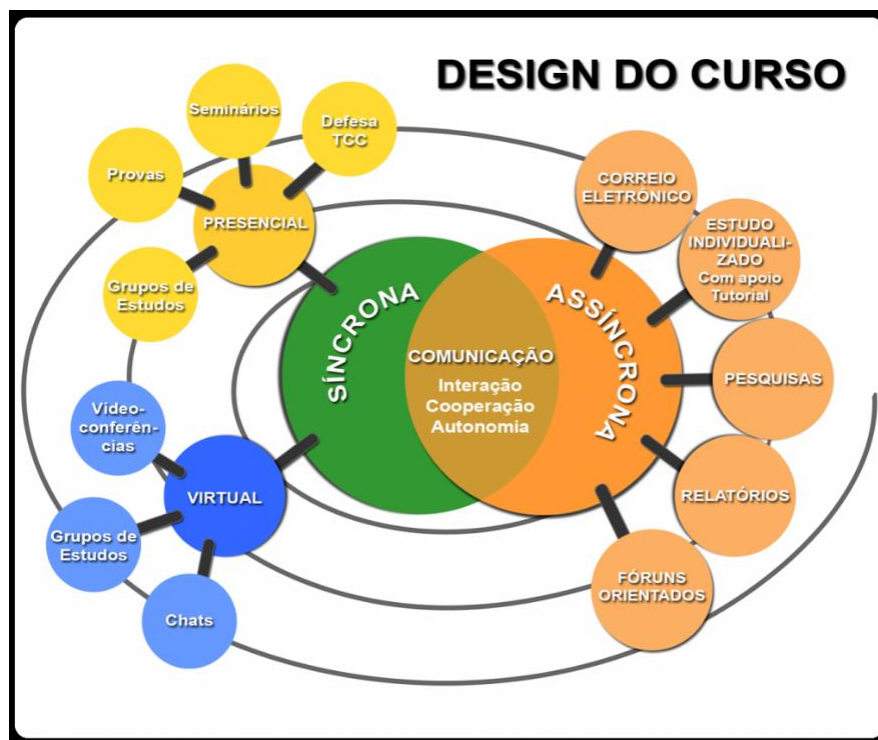
em algumas etapas do processo, há a solicitação da presença de alunos e professores nos polos de apoio presencial. Nessas ocasiões ocorrem, nos municípios que sediam os polos, atividades como seminários, oficinas, grupos de estudo, pesquisas em biblioteca, prova de defesa de TCC. Mesmo em se tratando de cursos a distância, o espaço presencial é importante. Trata-se de um momento que permite a comunicação “face a face” entre alunos, professores e tutores e o estabelecimento de importantes elos no processo educacional.

Por isso, os projetos pedagógicos dos cursos previam momentos presenciais e a distância mediados por recursos tecnológicos, utilizados didaticamente e

estabelecem uma dinâmica entre estudos individuais, recursos multimídias, trabalho com tutores e formadores e produção científico-cultural.

Os acadêmicos contavam com a plataforma de aprendizagem *on-line* (AVA), o material escrito (livro didático de cada disciplina) e a mediação de tutores para orientar auxiliar no processo de aprendizagem. Neste sentido, os Cursos EAD da UEPG apoiam-se no seguinte *design*:

Figura 9 - Design do Curso



Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia - 2012

Nessa perspectiva, a Instituição e a direção do NUTEAD convidaram todos os colegiados e departamentos responsáveis por cursos de licenciatura da UEPG para apresentarem projetos de cursos para concorrer ao Edital SEED/MEC nº01/2006. A partir do convite e aceite dos envolvidos o Curso de Licenciatura em Pedagogia foi proposto.

3.3.1 O Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a Distância

O Curso de Licenciatura em Pedagogia - EaD delineou-se com as discussões sobre a participação da Instituição no Edital nº 01/2006 (BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA..., 2006) da CAPES, quando um grupo de professores lotados no Departamento de Educação (DEED) e no Departamento Métodos e

Técnicas de Ensino (DEMET) juntamente com o Colegiado do curso presencial decidiram assumir a nova possibilidade de formação de professores que estava despontando, tendo em vista que para o Curso de Pedagogia havia uma demanda reprimida, os professores já possuíam experiência em EaD, por terem atuando no CNSMI e ainda porque o Curso de Pedagogia presencial estava sendo reformulado para atender as DCNs aprovadas em 2006. “É a estrutura das relações objetivas entre os agentes do campo que determina o que podem ou não fazer” (BOURDIEU, 2003, p.22).

Dessa forma, foi decidida a participação no Edital SEED/MEC nº 01/2006 (BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA... 2006) e definiu-se também que a proposta pedagógica do Curso seria a mesma ofertada para o presencial, outrossim que o Colegiado do Curso seria o responsável pelos encaminhamentos internos da proposta para a EaD.

A partir desses encaminhamentos, o projeto do curso tramitou internamente, sendo aprovado pela Resolução CEPE nº 041 de 27 de março de 2007 juntamente com a participação da UEPG no Edital de Seleção UAB nº01/2006 – SEED/MEC/2006/2007. Além do Curso de Licenciatura em Pedagogia foram aprovados no mesmo ato regulatório outros cinco cursos de graduação da UEPG (Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras- Português/Espanhol e Licenciatura em Matemática) e ainda quatro cursos de pós-graduação *lato sensu* (Esp. em Educação Física Escolar, Esp. Educação Matemática: dimensões teórico-metodológicas, Esp. Gestão Educacional: organização escolar e trabalho pedagógico e Esp. História, Arte e Cultura).

O Curso de Pedagogia – EaD, sustentado pelos princípios preconizados na legislação nacional com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 – CNE) foi estruturado tendo por base os seguintes objetivos:

- proporcionar formação que contemple os fundamentos metodológicos, filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos não desconsiderando que a formação profissional se dá na prática educativa e no contato direto com alunos concretos;
- constituir-se num espaço permanente de discussão, experimentação de novas alternativas educacionais e redimensionamento da prática pedagógica, não se configurando como um projeto fechado e acabado;

- possibilitar um trabalho coletivo e interdisciplinar viabilizado através de projetos pedagógicos que envolvam diferentes disciplinas em diferentes momentos
- formar profissionais capazes de utilizar o pensamento conceitual diante da realidade e da situação que atuará, permitindo intervenções sólidas e consistentes;
- evidenciar na sua prática educativa em todos os momentos o compromisso com a formação de um profissional, que reflita criticamente, sobre as contradições históricas da sociedade que aí está, sobre a escola que temos e que queremos, tendo em vista os interesses e necessidades da maioria da população brasileira;
- formar um profissional que domina o conhecimento específico de sua área, articulando ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva da totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional se move;
- considerar teoria e prática como o núcleo integrador da formação do educador, dois pólos específicos, mas articulados numa unidade indissolúvel, tendo como balizamento a prática social mais ampla;
- formar profissionais que tenham uma visão de totalidade do processo educativo, e que possam intervir de forma competente na organização do trabalho pedagógico tanto a nível da escola quanto da sala de aula;
- estimular o estudo da escola a partir de referenciais capazes de captar-lhe o movimento próprio e, assim, subsidiar a análise de problemas educacionais e a elaboração de propostas pedagógicas que garantam um ensino de qualidade na escola brasileira;
- suscitar pesquisa que resulte na construção de conhecimentos sobre a realidade educacional escolar e na realimentação da prática pedagógica dos gestores escolares;
- sensibilizar os futuros profissionais para o reconhecimento da importância de uma postura profissional ética e política comprometida com a concepção de uma escola inclusiva e democrática (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2009, p 5-6).

Tendo em vista os objetivos propostos, observou-se que o campo de atuação do pedagogo era amplo, pois o mesmo pode atuar; a) na docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, b) na docência nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio e c) nas funções de organização e gestão de instituições e sistemas de ensino.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2009) estabeleceu como perfil profissional, devido a abrangência da atuação e do trabalho pedagógico, que o formando no Curso de Pedagogia:

atue de forma ética, crítica, cooperativa, que exerça a capacidade de liderança e de busca permanente do conhecimento. Além disso, o egresso desse curso deverá ser um profissional que conceba o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado, respondendo criticamente aos desafios que a sociedade lhe coloca. Espera-se do profissional de Pedagogia capacidade de construção de conhecimentos, habilidades e competências que lhe permitam uma inserção no mundo contemporâneo,

como docente/pesquisador/gestor de processos pedagógicos que envolvem crianças, jovens e/ou adultos, em instituições escolares e não escolares (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2009, p. 12).

Diante dessa amplitude da formação, o Curso de Pedagogia EaD/UEPG procurou garantir aos acadêmicos uma sólida apropriação dos fundamentos teórico-práticos para as funções docentes, de gestão e de desenvolvimento de pesquisa, entendida como uma formação inicial, e que supõe a continuidade de estudos e reflexões do profissional após a conclusão do Curso.

Nesse sentido, o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia - EaD oferta uma carga horária total de 3.379 horas, distribuída da seguinte forma:

Quadro 7 - Síntese da Grade Curricular do Curso de Pedagogia UAB/UEPG

Áreas de conhecimento - Núcleos Temáticos - Eixos Curriculares	Horas
Formação Básica Geral: Disciplinas	1445 horas/aula
Disciplinas Prática enquanto componente curricular	510 horas/aula
Formação Específica Profissional: Disciplinas	612 horas/aula
Diversificação ou Aprofundamento	204 horas/aula
Estágio Curricular Supervisionado	408 horas/aula
Atividades Complementares	200 horas/aula

Fonte: elaborado pela autora de acordo com a grade curricular do curso - 2018

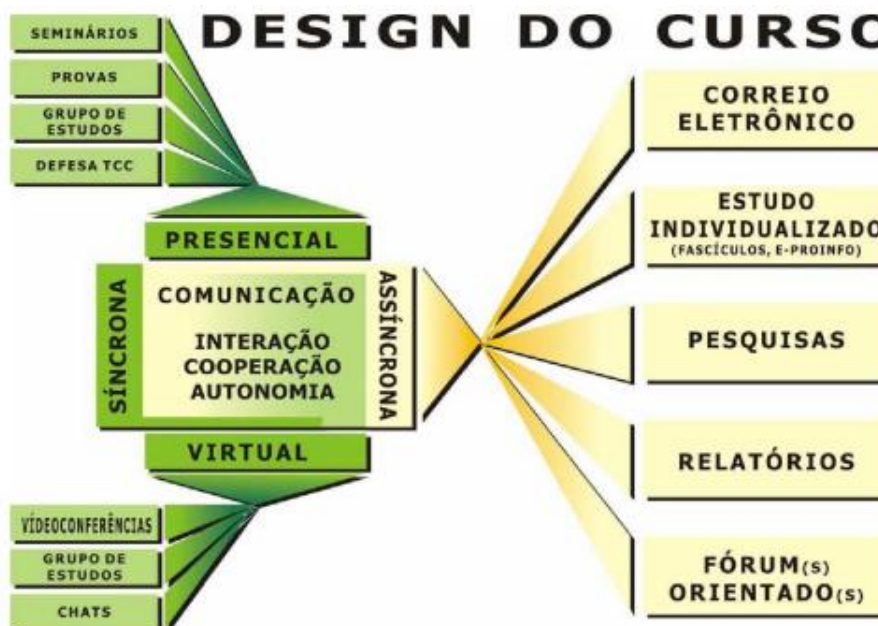
A oferta das disciplinas que integraram o currículo foi semestral, calendarizadas em 17 semanas, sendo que cada disciplina poderia ter carga horária de 51, 68, 102 ou 136 horas. O curso teve a duração de 8 semestres (4 anos).

Ao examinar os objetivos do Curso, o perfil do egresso e o quadro síntese da proposta de formação verificam-se os esquemas formativos que foram desenvolvidos durante os oito semestres da graduação, os quais irão se somar a sua trajetória formativa, estruturando disposições que norteiam as práticas e definem as posições dos sujeitos no campo em foco. Essas disposições incorporadas, ou *habitus*, estabelecem-se em padrões, nas diversas experiências ao longo da vida e prosseguem dando forma ao futuro professor.

A metodologia adotada para o Curso estava consoante ao proposto para os demais cursos EaD da Instituição. Para o Curso de Pedagogia a metodologia adotada “privilegia a problematização, a reflexão, a investigação, as análises, as sínteses e as

produções técnico-científicas” [...] mediada por recursos tecnológicos, utilizados didaticamente, e estabelecendo “uma dinâmica entre estudos individuais, webconferência, trabalho com tutores, produção-acadêmico-cultural, práticas pedagógicas e estágio supervisionado” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2009, p.43), conforme demonstrado na ilustração a seguir:

Figura 10 - Design das atividades do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD/UEPG



Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD - 2012

Dessa maneira, o curso procurou combinar diversos tipos de mídia para favorecer a interação e a aprendizagem dos agentes. Além dos recursos tecnológicos, do ambiente virtual (AVA) organizado por meio do *software MOODLE*²⁶, o aluno dispunha de um material didático preparado pelos docentes do curso para a modalidade de ensino. Assim, a metodologia adotada:

Privilegia uma abordagem progressista, que incentiva o aluno a construir o seu próprio conhecimento, nesta proposta procura-se deslocar o eixo exclusivo do ensino centrado tradicionalmente na figura do professor, ou somente nos meios e técnicas como se fez no passado pelo uso indiscriminado de recursos e técnicas, para o processo de aprendizagem. Neste, o aluno assume papel de aprendiz ativo quando participa das videoconferências e se instrumentaliza mediante o ambiente virtual, materiais impressos e discute via internet em sessões de chat's e fóruns (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2009, p.46).

²⁶ *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* - um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.

Para a execução do Curso, o Sistema UAB previu que nos PPC constasse a equipe responsável para atuar junto aos alunos. O Curso de Pedagogia propôs em sua estrutura uma equipe que atendesse aos editais de fomento do FNDE, tendo em vista que todos os envolvidos eram bolsistas. Destacam-se algumas das principais funções da equipe:

- Coordenador de Curso: é o responsável pela qualidade científica e didático-pedagógica do curso. Acompanha todo o curso, tomando as medidas necessárias para implementar melhorias e adequá-lo às necessidades de mudanças apresentadas durante o seu desenvolvimento.
- Coordenador de Tutoria – desenvolverá um trabalho de orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho dos tutores, que poderá ser realizado online de forma síncrona ou assíncrona, via fóruns, correio eletrônico ou presencialmente.
- Docente autor – é o responsável pela produção do livro didático de cada disciplina. Para tal deve ser titulado em nível de pós-graduação e ter experiência docente na área em que escreve, bem como na produção de materiais escritos na modalidade EaD.
- Docente formador – para exercer essa função deve ser titulado em nível de pós-graduação e ter experiência docente na área em que atua. Media o processo educacional, planeja e ministra as videoconferências, orienta a organização de seminários, produz material didático audiovisual e material online, orienta as atividades práticas do curso, planeja, corrige as verificações de aprendizagem, com o intuito de identificar se os objetivos da disciplina estão sendo alcançados.
- Tutor – mantém conexão via internet com os estudantes, sanando dúvidas quanto ao conteúdo e desenvolvimento das disciplinas. Estimula e orienta constantemente os alunos, de modo a evitar desistências ou atrasos em relação ao cronograma das disciplinas do curso. Sugere leituras complementares e outras atividades que auxiliem os alunos em seu processo de aprendizagem (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2009, p 64-65).

Para a composição da equipe de trabalho, durante o ano de 2008, os coordenadores de curso foram indicados pelos departamentos afetos ao curso, os tutores foram selecionados e capacitados, os professores também receberam capacitação e elaboraram os materiais didáticos, as plataformas de ensino de cada disciplina, os vídeos aulas, enfim preparado o curso para a sua primeira oferta na modalidade EaD.

Foi selecionado um número significativo de tutores, tendo em vista o número de vagas ofertadas e a normatização que estipulava um número de 25 a 30 alunos por tutor. Cabe destacar que a distribuição do número de alunos por polo não foi igualitária, em virtude das demandas dos municípios e de negociações externas entre os prefeitos e o MEC, a seleção dos polos pelo SEED/MEC onde o curso seria ofertado também ocorreu neste período.

O acesso ao Curso de Pedagogia ocorreu por meio de concurso vestibular específico para a EaD, sendo que as vagas totais foram distribuídas em duas cotas, sendo cinquenta por cento das vagas para cota universal, ou seja, para aqueles que concluíram o ensino médio e cinquenta por cento das vagas para professores atuantes na rede pública de ensino. Para a primeira turma do curso foram ofertadas um total de 700 vagas, sendo que destas apenas 600 vagas foram preenchidas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. COMISSÃO..., 2009).

As vagas para o Vestibular foram assim distribuídas para a primeira oferta do Curso:

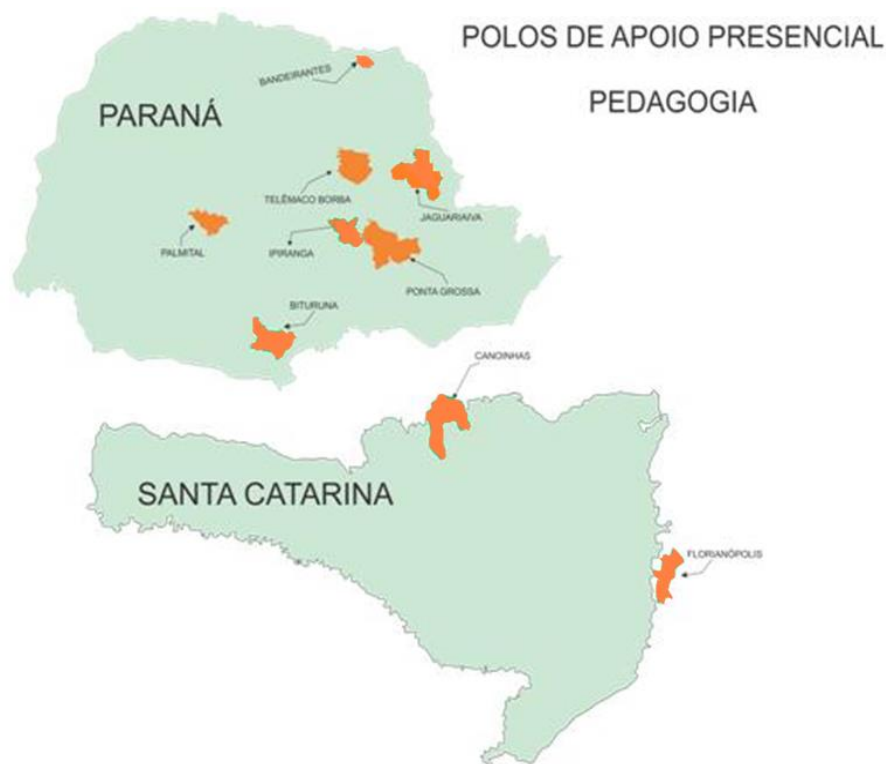
Quadro 8 - Número de vagas por pólo de apoio presencial para o Curso de Pedagogia EaD

ANO	TURNO	PÓLOS	VAGAS
2009	Distância	Bandeirantes	50
2009	Distância	<u>Bituruna</u>	50
2009	Distância	Ipiranga	50
2009	Distância	Jaguariaíva	50
2009	Distância	Palmital	50
2009	Distância	Ponta Grossa	50
2009	Distância	Telêmaco Borba	50
2009	Distância	Canoinhas	50
2009	Distância	Florianópolis	300

Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia -EaD - 2012

O curso de Licenciatura em Pedagogia iniciou suas atividades no dia 06 de março de 2009 em 9 polos de apoio presencial, distribuídos em dois Estados: No Estado do Paraná nos municípios de: Bandeirantes, Bituruna, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Jaguariaíva, Ipiranga e Palmital e no Estado de Santa Catarina nos municípios de: Canoinhas e Florianópolis, conforme demonstra a ilustração a seguir:

Figura 11 - Mapa dos pólos de apoio presencial com oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia – EAD - 2009



Fonte: NUTEAD/UEPG - 2012

Acompanhando a política nacional, o Curso de Licenciatura em Pedagogia – EaD continuou sendo ofertado: a) em 2011 pelo Parfor; b) em 2014, d) em 2015; em 2017 e em 2018. Na última oferta efetuada em 2018 estão sendo atendidos cinco pólos, todos no Estado do Paraná, sendo: Campo Largo, Cerro Azul, Jaguariaíva, Ponta Grossa e Pontal do Paraná, a média de vagas ofertadas nas seleções para o Curso de Pedagogia EaD foi em torno de 200 vagas.

A implantação e implementação da EaD na UEPG não foi fácil, apesar da Instituição possuir experiência anterior em EaD, as resistências à modalidade ainda persistiram. O fato da EaD estar vinculada ao Sistema UAB, alicerçada por uma política interna pautada em editais e fomento, acarreta instabilidade e descontinuidade na oferta dos cursos nos municípios onde os estudantes mais precisam de uma política pública permanente e contundente, capaz de possibilitar o acesso ao ensino superior público de qualidade por meio da EaD. Entende-se, dessa forma que o “processo histórico aí instaurado desempenha o mesmo papel de *abstractor e quinta-essência*. Donde a análise da história do campo ser, em si mesma, a única forma legítima da análise da essência” (BOURDIEU, 1989, p.71).

Desse modo, considerando a expressividade da EaD e suas implicações sócio-político-educativas é importante discutir os resultados desta política, tendo no *habitus* do egresso da primeira turma do Curso de Pedagogia EaD da oferta pelo Sistema UAB na UEPG a unidade para a análise.

Assim, no próximo capítulo será apresentado o percurso metodológico adotado para a pesquisa.

CAPÍTULO 4

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus* e reconstitui a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos” (BOURDIEU, 1996)

Delinear um percurso metodológico requer um direcionamento quanto à natureza da investigação a ser realizada. Por se tratar de uma pesquisa no campo educacional partiu-se do seguinte questionamento: Quais mudanças a política de formação de professores na modalidade EaD, ofertada por meio da UAB provocou no *habitus* do egresso do Curso de Pedagogia da UEPG? A investigação sustentou-se nos referenciais da pesquisa qualitativa, cuja centralidade estava na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Segundo Minayo (2001, p.14):

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.

Dessa forma, a abordagem qualitativa ao não se preocupar em fixar leis para produzir generalizações, permitiu, a partir dos dados, uma compreensão aprofundada de certos fenômenos sociais, como as categorias fundantes da teoria de Bourdieu, campo e *habitus*. Corroborando Goldenberg (2009, p.53) afirmou que:

os métodos qualitativos dirigem sua atenção para as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los.

Na mesma linha Gibbs (2009) também ressaltou o aprofundamento do fenômeno presente na pesquisa de natureza qualitativa, destacando que toda abordagem qualitativa tinha em comum o “fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes

acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica” (GIBBS, 2009, p.08).

Neste sentido, Demo (2012) afirmou que o objeto de análise é uma construção simbólica que exige interpretação, não apenas opiniões e crenças partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social, mas para compreender de fato o discurso do agente era necessário “entender sua história de vida, seus projetos sociais coletivos e individuais, o entorno das tradições culturais que demarcam os sentidos, modos de relacionamento com os outros e a constituição do grupo de relações mais próximas” (DEMO, 2012, p.38). Por isso o autor propunha três patamares de análise nas pesquisas qualitativas: a) a contextualização sócio-histórica, b) a análise formal e por fim a interpretação.

1. Contextualização sócio-histórica: alocar no espaço e no tempo o fenômeno pesquisado. Reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas. As formas simbólicas não podem ser analisadas separadamente dos contextos em que são produzidas e interpretadas.
2. Análise formal: deslindar a estrutura da complexidade dos objetos e expressões que circulam nos campos sociais. Levantar no fluxo da fala o que é recorrente, repetitivo, regular, indicando algo estrutural, observando frequências; códigos; estruturas profundas e argumentação.
3. Interpretação/reinterpretação: Movimento novo do pensamento, síntese, construção criativa de possíveis significados.
 - a. standpoint epistemology: postura de entendimento do outro assim como o outro gostaria de ser entendido, tentar partir do ponto de vista alheio, da outra cultura, do outro contexto, do outro horizonte de referência.
 - b. questionamento próprio: assumindo a posição de intérprete autônomo, interpretar o fenômeno pesquisado em tom desconstrutivo, para ir além do que se diz e das aparências do que se diz.
 - c. reinterpretação: A circularidade do discurso é intrínseca, por conta da reinterpretação que interpreta o que já está pré-interpretado, mas traz profunda novidade se souber constituir-se como reconstrução crítica (DEMO, 2012, p.59).

Aplicando a esta pesquisa os três patamares propostos por Demo, o seu delineamento ocorreu da seguinte forma: o caso foi delimitado no curso de Licenciatura em Pedagogia modalidade EaD, ofertado por meio do Sistema UAB na UEPG, sendo sua criação objeto dependente das políticas públicas que o antecederam historicamente (1º passo – contextualização sócio-histórica), para o estudo foram utilizados documentos institucionais e dados divulgados pelo INEP/MEC/CAPEs, entre outros, os quais se configuram no 2º passo (análise formal) e ainda foram utilizados referenciais teóricos e dados empíricos advindos de

questionários e entrevistas dos agentes envolvidos, como terceiro passo (interpretação/reinterpretação).

Em virtude da natureza dos dados, utilizou-se o “estudo de caso” a partir da análise documental e bibliográfica e foram feitos questionário e entrevista com os agentes egressos do Curso de Pedagogia para analisar as mudanças provocadas pela política pública de formação de professores a distância operacionalizada pelo Sistema UAB no *habitus* do egresso.

No que se refere ao “estudo de caso”, Yin (2001, p.3) o define como uma “inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”. Nesta perspectiva, pôde-se relacionar os aspectos fundantes do estudo de caso ao que Bourdieu (1983) propunha como análise das mediações existente entre o sujeito social (agente) e a história social (estrutura-campo), um método capaz de revelar as minúcias, o modo como se articulam estrutura e agente ao longo do processo de construção social.

Nesse sentido, o estudo de caso tinha como objeto de análise uma unidade, a qual se desejava conhecer profundamente tanto pela sua natureza quanto pela complexidade que apresenta, considerando o contexto em que ele se situa.

A partir da unidade de estudo escolhida: o Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da UEPG procurou-se compreender as mudanças que a política de formação de professores pela EaD ofertada por meio da UAB conformaram no *habitus* do egresso da primeira turma do curso. Para essa compreensão foi realizado um levantamento das vivências, das trajetórias de vida e de formação desses agentes, as quais apresentaram elementos sobre a formação recebida por meio dessa política.

4.1 O CAMPO E OS AGENTES DA PESQUISA

Nesta pesquisa, as análises das mudanças no *habitus* do egresso, encontraram-se inserida no campo das políticas educacionais, onde se inseriu a formação de professores por meio da UAB e também no campo Educacional, no qual se inclui o Curso de Pedagogia ofertado pela UEPG.

Para Bourdieu (2005), era importante, antes de se debruçar sobre a história da constituição do *habitus* do agente, obter uma compreensão acerca do campo em que

os agentes compuseram suas práticas. Isso evidencia a relevância de se compreender a estruturação do campo para se alcançar o entendimento de como o agente vai constituindo disposições duradouras que nortearão suas práticas dentro desse espaço.

4.1.1 A UEPG

Segundo o PDI da UEPG (2018), a instituição reconheceu-se como uma Instituição pública, gratuita e de qualidade, que vem desempenhando, desde a década de 1960, o papel de polo irradiador de conhecimento e de cultura da região centro-sul do Paraná desenvolvendo o ensino de graduação e pós-graduação, a pesquisa e a extensão. Configurando-se como um órgão executivo das políticas públicas educativas de Estado, contribuindo para a percepção de que o ensino deve ser pautado na relação estabelecida entre professores e estudantes, vistos como agentes fundamentais para a troca de conhecimentos, possibilitando desta maneira a superação do senso comum.

Na UEPG a formação de professores para atuação na Educação Básica, vem se desenvolvendo desde 1950, atendendo 13 (treze) cursos de Licenciatura: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Letras-Português/Francês, Letras-Português/Inglês, Matemática, Música, Pedagogia e Química, ofertados na modalidade de ensino presencial e na modalidade a distância, em parceria com a UAB, estão atualmente sendo ofertados os cursos de: Bacharelado em Administração Pública, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras Português/Espanhol, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Computação, e Tecnólogo em Gestão Pública. Sendo que em 2017, foram ofertadas 2620 vagas, distribuídas entre 9 (nove) os cursos de graduação a distância (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2018).

A área de abrangência de atuação da UEPG com o ensino de graduação a distância espalha-se em todas as regiões o estado do Paraná, além dos estados de

São Paulo e Santa Catarina. Atualmente são 45 municípios envolvidos no ensino de Graduação e Pós-Graduação a distância na parceria UAB/UEPG²⁷.

4.1.2 O Curso de Licenciatura em Pedagogia

O Curso de Pedagogia na UEPG iniciou em 1962 suas atividades, mas a sua autorização de funcionamento foi concedida em 06 de novembro de 1961, pelo Decreto nº 111/1961 e o seu reconhecimento foi oficializado em 16 de maio de 1968 pelo Decreto nº 62.690/68.

Souza (2016) apresentou em sua tese o histórico do Curso de Pedagogia na UEPG, relatando que o mesmo, desde a sua criação sempre atendeu as demandas da política educacional nacional, realizando várias reestruturações, as quais geraram debates em torno da formação de professores e do perfil do pedagogo. As discussões em nível nacional, como a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso sempre foram acompanhadas pelos envolvidos com o curso na UEPG.

Após a aprovação das DCNs para o Curso de Pedagogia em 2006, na qual se estabelecia uma perspectiva de formação ampla, para atuação na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, modalidade Normal e em cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar onde estivessem previstos conhecimentos pedagógicos, nova reestruturação foi realizada no Curso de Pedagogia. Esse currículo que representou um avanço em relação aos anteriores foi também implantado para o Curso de Pedagogia EaD.

Dessa forma, o Curso de Pedagogia EaD, quando aprovado em 2007, seguiu a mesma estrutura curricular do curso presencial com adaptações para a modalidade EaD.

O curso de Pedagogia EaD vem sendo ofertado pela UEPG desde 2009 e totalizou até o momento atual 6 (seis) ofertas. Para a realização desta pesquisa,

²⁷ Paraná: Apucarana, Araongas, Assaí, Astorga, Bandeirantes, Bela Vista do Paraíso, Bituruna, Campo Largo, Candido de Abreu, Cerro Azul, Colombo, Congonhinhas, Cruzeiro do Oeste, Curitiba, Diamante do Norte, Engenheiro Beltrão, Faxinal, Flor da Serra do Sul, Goioerê, Ibaiti, Ipiranga, Itambé, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Lapa, Laranjeiras do Sul, Nova Santa Rosa, Palmeira, Palmital, Paranaguá, Paranaíba, Pato Branco, Pinhão, Ponta Grossa, Pontal do Paraná, Prudentópolis, Reserva, Rio Negro, São Mateus do Sul, Sarandi, Siqueira Campos, Telêmaco Borba, Ubitatã e Umuarama. Em São Paulo, tem-se mais 4 municípios: Araras, Jaú, São João da Boa Vista e Tarumã, e em Santa Catarina, o município de Florianópolis (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2018).

definiu-se analisar as mudanças provocadas pela política de formação oferecida pelo Sistema UAB, apenas os egressos da primeira turma (2009-2012) foram selecionados como sujeitos/agentes da pesquisa.

A primeira oferta do Curso de Pedagogia EaD foi abrangente e com realidades muito diferenciadas, foram 9 (nove) polos em dois Estados da nação (Paraná e Santa Catarina).

Conhecer o polo onde o agente estudou, onde residia ou reside, as características e possibilidades do Município onde o mesmo está situado, permitiu apreender o *habitus* inicial dos agentes e estabelecer relações sobre mudanças e conformações no *habitus* após a trajetória formativa desse agente, sendo assim, os polos foram:

a) Polo em Bandeirantes

O Município de Bandeirantes está situado no Norte Pioneiro Paranaense. Faz divisa com os municípios de Itambaracá, Andirá, Santa Amélia, Abatiá, Barra do Jacaré, Santo Antônio da Platina, Santa Mariana e Cornélio Procópio. Segundo dados do Censo 2010 do IBGE possui 31.526 (trinta e um mil quinhentos e vinte e seis) habitantes e atua essencialmente na agricultura.

Possui como atividades de lazer, clubes, associações de empresas privadas, estâncias e pesque pague. O município realiza anualmente algumas festas: Festa da Padroeira Santa Terezinha, Festa do Milho Verde e Festa da Uva de Mesa. Em termos educacionais, conta com um campus da Universidade Estadual Norte do Paraná – UENP que oferece os cursos de: Agronomia, Enfermagem, Ciências Biológicas, Medicina Veterinária e Sistema de Informação.

A UNOPAR, instituição privada, oferece cursos na área de Direito, Administração, Pedagogia e outros. E a UAB que oferta cursos da UEPG e da UEM. No polo de Bandeirantes foram ofertadas em 2009, 50 (cinquenta) vagas para o curso de pedagogia, sendo 25 (vinte e cinco) para cota universal e 25 (vinte e cinco) para professores da rede pública. Das vagas ofertadas 38 (trinta e oito) foram preenchidas (BANDEIRANTES, 2018).

Figura 12 - Polo de apoio presencial de Bandeirantes



Fonte Google Maps - 2018

b) Polo em Bituruna

O município de Bituruna localiza-se na região sul do Estado do Paraná. O município possui um distrito e sete assentamentos da reforma agrária instalados pelo INCRA. O município de Bituruna está distante 302 km do Município de Ponta Grossa. Delimita-se com os municípios de Cruz Machado, Pinhão, Palmas, General Carneiro, Porto Vitória, União da Vitória e Coronel Domingos Soares. O município apresenta uma economia diversificada, com destaque na agricultura, na produção de vinho e na indústria da transformação, principalmente na área da madeira e a população do município é de 15.880 (quinze mil oitocentos e oitenta) habitantes. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Para as atividades de lazer, o município conta com dois parques, local para pesca esportiva e a Festa do Vinho. Na educação conta com seis centros municipais de Educação Infantil, onze escolas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cinco instituições estaduais que atendem os anos finais do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos.

No município não há instituições de Ensino Superior apenas a UAB. O Polo da UAB em Bituruna foi inaugurado em fins de 2008, está localizado junto à Escola Municipal Frei Tiago Luchese. No polo de Bituruna foram ofertadas 50 vagas para o

curso de pedagogia, sendo 25 para cota universal e 25 para professores da rede pública. Das vagas ofertadas apenas 26 foram preenchidas (BITURUNA, 2018).

Figura 13 - Polo de apoio presencial de Bituruna



Fonte Google Maps - 2018

c) Polo em Ipiranga

O município de Ipiranga situa-se na região centro-sul do Estado do Paraná. Faz divisa com os municípios de Imbituva, Ivaí, Teixeira Soares, Tibagi e Ponta Grossa. Ipiranga está localizada a 42 km de Ponta Grossa. A economia do município é basicamente agrícola. Segundo dados do censo de 2010 do IBGE a população do município era de 14.150 (quatorze mil cento e cinquenta) habitantes.

A Educação no município se realiza em cinco Centros de Educação Infantil municipais e dois privados. O Ensino Fundamental é oferecido em oito escolas municipais, quatro estaduais e duas privadas e o ensino Médio em dois colégios estaduais. Não conta com Instituições de Ensino Superior, apenas a UAB.

O polo UAB está situado a Rua João Ribeiro da Fonseca, 74. No polo de Ipiranga foram ofertadas 50 vagas para o curso de pedagogia, sendo 25 para cota universal e 25 para professores da rede pública. Das vagas ofertadas apenas 24 foram preenchidas (IPIRANGA, 2018).

Figura 14 - Polo de apoio presencial de Ipiranga



Fonte: Blog do polo - 2018

d) Polo em Jaguariaíva

O Município está localizado na região dos Campos Gerais e faz divisa com os municípios de Arapoti, Piraí do Sul, Doutor Ulysses e Sengés. Conta com uma população de 32.606 (trinta e dois mil seiscentos e seis) habitantes, sua economia está sustentada na agricultura, segundo dados do censo de 2010 do IBGE.

O município conta como área de lazer com cinema, bibliotecas escolares, museu e espaços esportivos. Dispõe ainda de belezas naturais como rios, cachoeiras, *Cannions*, grutas e florestas que completam a paisagem da região. A educação, o município atende com 16 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental municipais, 4 escolas privadas para a Educação Infantil e 5 escolas privadas para o Ensino Fundamental e ainda 6 escolas estaduais para o ensino fundamental. O ensino médio é atendido por seis colégios estaduais, quatro privados e um Instituto Federal de Educação Tecnológica. O ensino superior é oferecido por diversas instituições privadas e pela UAB.

O polo da UAB de Jaguariaíva, teve seu reconhecimento em 2009. Em outubro de 2012, o Polo realizou mudança para o novo endereço, nas dependências do Antigo

Condomínio Matarazzo. No polo de Jaguariaíva foram ofertadas 50 (cinquenta) vagas para o curso de pedagogia, sendo 25 (vinte e cinco) para cota universal e 25 (vinte e cinco) para professores da rede pública. Das vagas ofertadas 45 (quarenta e cinco) foram preenchidas (JAGUARIAÍVA, 2018).

Figura 15 - Polo de apoio presencial de Jaguariaíva



Fonte: <http://polouabjaguariaiva.blogspot.com.br/search/label/Estrutura%20f%C3%ADsica%20do%20Polo> 2018

e) Polo em Palmital

O município de Palmital localiza-se na região centro-oeste do estado do Paraná. Tem como municípios vizinhos Pitanga, Santa Maria do Oeste, Laranjal, Mato Rico, Roncador, Marquinho e Goioxim. Conta com 14.865 (quatorze mil oitocentos e sessenta e cinco) habitantes. A economia está pautada basicamente na agropecuária, com destaque para a extração de erva-mate e o cultivo de milho, a agricultura é diversificada destacando-se entre outros o crescente cultivo de amora para a criação do bicho-da-seda e ainda a pecuária. Como atividade de lazer o município realiza a Festa do Milho e o Festival de Música Sertaneja de Palmital, possui ainda uma biblioteca cidadã (INSTITUTO PARANAENSE DE PESQUISAS ECONOMICAS E SOCIAIS, 2018).

Na área da educação, o município possui doze escolas de educação infantil municipais e uma privada, para o atendimento ao ensino fundamental são dez escolas

municipais, quatro escolas estaduais e uma privada e para o ensino são quatro colégios estaduais. Para o ensino superior há apenas o Sistema UAB.

O Polo UAB de Palmital foi criado em 2009 e está situado a rua Parigot de Souza, s/n, Vila Parque Júnior. No polo de Palmital foram ofertadas 50 (cinquenta) vagas para o curso de pedagogia, sendo 25 (vinte e cinco) para cota universal e 25 (vinte e cinco) para professores da rede pública. Das vagas ofertadas 38 (trinta e oito) foram preenchidas (PALMITAL, 2018).

Figura 16 - Polo de apoio presencial de Palmital



Fonte: <https://poloptal.blogspot.com.br/2013/01/blog-post.html?m=0> - 2018

f) Polo em Ponta Grossa

O município de Ponta Grossa está localizado na região centro-sul do Estado do Paraná, distante a 107 KM da capital do Estado. A cidade também é conhecida como Princesa dos Campos por estar situada na região dos Campos Gerais e é a quarta cidade mais populosa do Estado com aproximadamente 311.611 (trezentos e onze mil seiscentos e onze) habitantes, conforme censo do IBGE de 2010. Seus limítrofes são os municípios de Campo Largo, Carambeí, Castro, Ipiranga, Palmeira, Teixeira Soares e Tibagi. O Distrito Industrial do município é o maior do interior do estado e atua nos seguintes ramos: extração de talco, pecuária, agroindústria (em particular a soja, que confere ao município o título de Capital Mundial da Soja), madeireiras, metalúrgicas, metalomecânico, alimentícias, têxteis.

Ponta Grossa é o principal entroncamento rodoferroviário do estado do Paraná. Na área de serviços, o município conta com grandes redes de supermercados, shoppings centers, redes de fast-food, e grandes lojas. Em termos culturais o

município conta com teatros, cinema, galerias de arte, áreas para exposições e espaços alternativos como praças, parques, clubes, estádios, etc, conta também com a Orquestra Sinfônica de Ponta Grossa e um Conservatório de Música. No turismo os habitantes contam com o Parque Estadual de Vila Velha, Buraco do Padre e a Cachoeira da Mariquinha.

Em termos educacionais o município conta com 143 Centros de Educação Infantil, sendo 92 municipais e 51 de iniciativa privada, 155 escolas de Ensino Fundamental, sendo 84 municipais, 43 estaduais e 28 da rede privada. O ensino médio é ofertado em 47 colégios, sendo 32 da rede estadual de ensino, 14 da rede privada e 1 da rede federal de ensino (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). O Ensino superior é ofertado por 7 Instituições de Ensino, sendo 1 Federal Tecnológica, 1 IES Estadual e 6 da iniciativa privada. Conta ainda com 3 polos de apoio presencial para a EaD, sendo 1 da UAB e dois da iniciativa privada (INSTITUTO PARANAENSE DE ESTUDOS ECONOMICOS E SOCIAIS, 2016). Em número de matrículas a maior IES é a Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O polo UAB de Ponta Grossa funciona junto a Escola Municipal Coronel Cláudio, na rua Bonifácio Ribas, 240. No polo de Ponta Grossa foram ofertadas 50 vagas para o curso de pedagogia, sendo 25 para cota universal e 25 para professores da rede pública. Das vagas ofertadas todas foram preenchidas (PONTA GROSSA, 2018).

Figura 17 - Polo de apoio presencial de Ponta Grossa



Fonte site do polo - 2018

g) Polo em Telêmaco Borba

O município localiza-se na região dos Campos Gerais do Estado do Paraná, faz divisa com os municípios de Tibagi, Curiúva, Ortigueira e Imbaú. Possui uma população de 69.872 (sessenta e nove mil oitocentos e setenta e dois) habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Sua economia é centrada no setor madeireiro, por ser conhecido como a Capital do Papel e da Madeira, contém o sexto maior polo industrial do Paraná e é centro de referência nacional no setor madeireiro. Na cidade de Telêmaco Borba está localizada a maior fábrica de papel da América Latina, a unidade Monte Alegre das indústrias Klabin.

O município apresenta potencial turístico, com ênfase no turismo industrial como por exemplo: Bonde Aéreo, o Parque Ambiental Municipal, o Parque Ecológico da Klabin, o Centro de Interpretação da Natureza Frans Krajcberg, o Museu da Fauna e da Flora, o Bosque de Harmonia e ainda espaços para atividades culturais como praças, museus, lagos e casa da Cultura.

Na área da educação, o município conta com 23 creches, sendo 14 municipais e 9 da rede privada, 48 escolas para a Educação Infantil, sendo 37 municipais e 11 da rede privada. O Ensino Fundamental é atendido por 45 instituições, sendo 23 municipais, 15 da rede estadual e 7 da rede privada. Da mesma forma o ensino médio é atendido por 1 instituto federal, 10 colégios estaduais e 4 colégios particulares.

O ensino superior fica por conta de uma Instituição estadual, no caso, um campus da Universidade Estadual de Ponta Grossa e por duas instituições privadas. Conta ainda com 5 polos de apoio presencial para a EaD, sendo 1 da UAB e 4 da rede privada de ensino. O polo UAB de Telêmaco Borba funciona no mesmo espaço do Campus da Universidade Estadual de Ponta Grossa, seu endereço é Rua Guarani, 555 - B.N.H. Nossa Senhora Do Perpétuo Socorro. No polo de Telêmaco Borba foram ofertadas 50 vagas para o curso de pedagogia, sendo 25 para cota universal e 25 para professores da rede pública. Das vagas ofertadas 45 foram preenchidas (TELÊMACO BORBA, 2018).

Figura 18 - Polo de apoio presencial de Telêmaco Borba



Fonte Blog do polo - 2018

h) Polo em Canoinhas

O município de Canoinhas está localizado no vale do Canoinhas na região norte do Estado de Santa Catarina. Tem como municípios vizinhos Major Vieira, Bela Vista do Toldo, Timbó Grande, Irineópolis, São Mateus do Sul(PR), Paula Freitas(PR) e Paulo de Frontin (PR). A cidade foi colonizada por imigrantes alemães, ucranianos, italianos, poloneses e japoneses. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA), em 2010 a população da cidade alcançou 52.765 (cinquenta e dois mil setecentos e sessenta e cinco) habitantes. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

A economia do município está relacionada ao agronegócio. No final dos anos 1980 houve uma expansão considerável na sua economia, com a instalação da Faculdade do Contestado, fator que tornou a cidade um polo educacional muito procurado. Em Canoinhas está presente a cervejaria artesanal mais antiga do país e a sua festa tradicional é a FESMATE, festa da Erva-mate. Para o lazer, a cidade conta com praças e ginásios esportivos.

Em termos educacionais o Município conta com 36 centros de Educação Infantil, sendo 31 municipais e cinco da rede privada, o ensino fundamental é atendido por 30 escolas, sendo 21 da rede municipal, 7 da rede estadual e 2 da rede privada. Para o atendimento do ensino médio, o município conta com 9 instituições, sendo 7 da rede estadual e 2 da rede privada (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). O Ensino superior é oferecido por seis instituições privadas

tanto na modalidade presencial como a distância e pelo polo UAB que é da educação pública.

O polo UAB de Canoinhas está localizado a rua Bernardo Olsen 400 e iniciou suas atividades em 2006, o polo foi constituído inicialmente para atender o projeto de interiorização do ensino superior da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). No polo de Canoinhas foram ofertadas 50 (cinquenta) vagas para o curso de pedagogia, sendo 25 (vinte e cinco) para cota universal e 25 (vinte e cinco) para professores da rede pública. Das vagas ofertadas 49 foram preenchidas (CANOINHAS, 2018).

Figura 19 - Polo de apoio presencial de Canoinhas



Fonte site do polo - 2018

i) Polo em Florianópolis

O Município de Florianópolis é a capital do Estado de Santa Catarina. O município que abrange uma parte continental e a ilha possui uma população de 421.240 (quatrocentos e vinte e um mil duzentos e quarenta) habitantes. Faz divisa com os municípios de São José e Palhoça. O município atrai turistas brasileiros e estrangeiros vindos de várias partes do mundo para contemplar as suas belezas históricas e naturais como as suas 100 praias.

Na área cultural está disponível para a população, hotéis, bares, restaurantes, antigas casas açorianas tombadas como Patrimônio Histórico, o Mercado Público construído em 1898, praças, a ponte Hercílio Luz, museus e teatros que contam a história da ilha. O município é agitado com noites badaladas, surfe praias e festas tradicionais. Florianópolis é um centro turístico internacional.

Florianópolis tem sua economia alicerçada nas atividades do comércio, prestação de serviços públicos, indústria de transformação e turismo. Recentemente a indústria do vestuário e a informática vem se tornando também setores de grande desenvolvimento.

Na área da educação em Florianópolis há 181 centros de educação infantil, sendo 85 da rede municipal, um estadual, um federal e 94 da rede privada. O Ensino fundamental é atendido por 125 escolas, sendo 36 municipais, 33 da rede estadual, 1 da federal e 55 da rede privada. O ensino médio é ofertado em 56 colégios, sendo 25 da rede estadual, dois federais e 29 da rede privada (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Para a oferta do ensino superior o município conta com duas instituições federais, a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Conta também com uma instituição estadual, a Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC e um Centro Universitário Municipal de São José, o primeiro centro municipal do país. Além de mais de 10 instituições privadas que ofertam cursos superiores presenciais e a distância.

O polo UAB de Florianópolis teve início em 12 de abril de 2007, funciona junto ao Centro de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, na rua Ferreira Lima nº 82, Centro. No polo de Florianópolis a princípio seriam ofertadas 50 (cinquenta) vagas para o curso de pedagogia, mas o prefeito do município a época negociou diretamente com o MEC para aumentar o número de vagas. Essa negociação resultou na aprovação de mais recursos financeiros para a UEPG atender a nova demanda, sendo então ofertadas 300 (trezentas) vagas para o polo, destas 150 (cento e cinquenta) para cota universal e 150 (cento e cinquenta) para professores da rede pública. Das vagas ofertadas 286 foram preenchidas (FLORIANÓPOLIS, 2018).

Figura 20 - Polo de apoio presencial de Florianópolis



Fonte site do polo - 2018

Ao apresentar alguns aspectos de cada município que contempla polo para a EaD por meio do Sistema UAB é possível perceber um pouco de cada realidade, as suas similaridades e as suas diferenças. Na estrutura de cada campo social muito provavelmente ocorreram disputas diversas, sejam elas por questões políticas, econômicas e educacionais, ou ainda, em alguns casos pelo fato de já existir no município instituições e cursos que já ocupavam o seu espaço e atuavam na Educação Superior e na formação de professores.

Como, por exemplo, o número de vagas ofertadas para o polo de Florianópolis, o que representa quase 50% (cinquenta por cento) do total de vagas oferecidas para o Curso somando os demais polos. Essa situação gerou inquietações tanto entre os demais Municípios, entre as Instituições de Ensino Superior do Município de Florianópolis e quanto entre os acadêmicos no ambiente virtual de aprendizagem, que contavam com uma presença maciça de alunos do polo de Florianópolis, resultando em uma disputa constante de espaço e de poder. Além disso, essa realidade não encontrava respaldo nos objetivos da política de expansão e interiorização da Educação Superior, visto que o polo estava situado na capital do Estado de Santa Catarina.

Essa realidade corrobora o pensamento de Bourdieu (2004b, p.22), ao acentuar a ideia de que “todo campo, é um campo de forças e um campo de lutas para

conservar, preservar ou transformar esse campo de forças”. Esse estado de coisas que se estabeleceu com a implantação da política de formação de professores EaD pelo Sistema UAB, com a chegada do ensino superior público a diversas localidades e realidades refletiu no *habitus* do campo e também dos agentes que o compõe.

Da mesma forma, o início do curso, sua organização e distribuição de vagas remete a luta intrínseca de cada campo (local), de cada agente que participou de sua execução. Ao apresentar sucintamente cada município, sua estrutura, os seus recursos culturais, a lógica de funcionamento desse campo, torna-se possível visualizar o capital cultural, econômico e social de origem do agente, neste caso, egresso do curso de Pedagogia EaD pelo Sistema UAB.

Assim, verificou-se que ingressar no ensino superior, especificamente, na formação de professores pela Ead via Sistema UAB, não foi uma escolha aleatória, ou que dependesse apenas da vontade do agente, mas era algo que já estava predisposto pelo espaço social, espaço este, que provocava ações que poderiam influenciar as práticas sociais desses mesmos agentes.

4.1.3 Os agente-sujeitos da pesquisa

A inserção dos agentes no espaço acadêmico denotou a entrada no campo da política de formação para professores EaD pelo Sistema UAB. O Curso de Pedagogia, em questão, configurou-se como campo de produção de capitais culturais e simbólicos, mediante as lutas internas, o qual reverteu a seu egresso, em reconhecimento, legitimidade e prestígio alcançados ao longo dos quatro anos do curso e dos cinco anos após a sua conclusão.

Esses agentes, egressos do curso, estão dotados de um “*habitus primário*” que os direcionou, a princípio, para um mesmo campo, mas que pode estar modificado em virtude das estratégias que utilizaram, como práticas estruturadas ou ações ordenadas e orientadas que estes desenvolveram, em função desse *habitus* adquirido e das oportunidades possibilitadas pelo campo, quer dizer, pela política pública de formação de professores a distância por meio do Sistema UAB.

Segundo Dazzani e Lordelo (2012, p.12) analisar uma política, neste caso de formação de professores a distância via Sistema UAB:

não diz respeito ao simples fato de localizar e indicar se certos resultados previstos foram ou não alcançados, mas envolve um juízo sobre a própria natureza do programa, o contexto da sua implementação e a ação dos agentes, principalmente se falamos de políticas públicas de abrangência nacional que dependem de articulações entre diferentes instâncias governamentais, vultosos orçamentos e incomensuráveis realidades locais

Assim, os agente-sujeitos dessa pesquisa foram os egressos da primeira turma do Curso de Pedagogia UAB/UEPG (2009-2012), por entender que o estudo com egressos “é uma estratégia que tem como meta conhecer como os participantes efetivamente se apropriam das informações, habilidades e ferramentas supostamente oferecidas pelo programa educativo” (DAZZANI; LORDELO, 2012, p.19).

Em outras palavras, os egressos de uma política pública de formação de professores foram sujeitos importantes para a compreensão da abrangência, da articulação e dos resultados dessa política para a sociedade e seus agentes. Por meio do egresso foi possível verificar as mudanças no modo de pensar, nos valores, na inserção social, na participação no universo do trabalho e da cultura que estava diretamente associado à participação do sujeito nesta determinada política. Cabe destacar que a política em si não foi a única responsável pela conformação do *habitus*, no entanto contribuiu significativamente, por isso para a realização dessa análise foi *mister* partir da trajetória do agente.

Em Bourdieu (1996, p.189) a análise da trajetória de vida dos agentes pôde ser entendida como:

a análise crítica destes processos sociais [...] conduz à construção da noção de trajetória como série de posições ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço ele mesmo em devir e submetido a incessantes transformações. Tentar compreender uma vida como uma série única e suficiente em si mesma de eventos sucessivos sem outra ligação que a associação a um “sujeito” cuja constância é apenas aquela de um nome próprio é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, ou seja, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações.

Desta forma, ao conhecer a trajetória do egresso do Curso de Pedagogia EaD da UEPG foi possível identificar o seu ponto de partida, seu *habitus* inicial, o seu percurso, as modificações do *habitus*, o ponto de chegada, a incorporação de novo *habitus* a partir da participação em determinada política pública.

Para a análise das trajetórias dos egressos, buscou-se junto a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UEPG os concluintes do Curso de Pedagogia EaD da UEPG da primeira turma (2009-2012). Lembrando que o número de vagas ofertadas, alunos matriculados não correspondia necessariamente ao número de concluintes em

cada polo, tendo em vista que alguns alunos desistiram, trancaram ou se transferiram do curso, ou ainda por reprovações, atrasando o percurso do estudo, entre outros motivos.

Sendo assim, para a pesquisa considerou-se egresso, aquele acadêmico que iniciou o curso em 2009 e o completou em 2012. De acordo com os dados da PROGRAD os concluintes do curso por polo foram:

Tabela 9 - Número de Matrículas e Concluintes do Curso de Pedagogia EaD

Polo	Nº Vagas	Nº Matrículas	Nº Concluintes
Bandeirantes	50	38	21
Bituruna	50	26	09
Canoinhas	50	49	35
Florianópolis	300	286	201
Ipiranga	50	40	21
Jaguariaíva	50	45	26
Palmital	50	38	29
Ponta Grossa	50	50	43
Telêmaco Borba	50	45	35
Total	700	617	420

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da PROGRAD - 2018

Desse total de concluintes nem todos foram sujeitos dessa pesquisa em virtude das dificuldades próprias da pesquisa com egressos e da amostra ser considerada razoavelmente grande para ser incluída integralmente na pesquisa. Por isso, foram necessários alguns procedimentos para definir uma amostra a fim de tornar a pesquisa executável.

Primeiramente foram coletados dados junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) como: a relação dos ingressantes na primeira turma de Pedagogia

(2009), a relação dos egressos do curso de Pedagogia (2012) e a relação dos endereços eletrônicos dos egressos.

Em seguida, foram enviados e-mails para os egressos do Curso de Pedagogia, convidando-os para participar da pesquisa. Nesta etapa, percebeu-se o quão difícil era realizar pesquisas com os egressos, muitos dos e-mails enviados, retornaram ou por inexistência do endereço eletrônico, ou por desatualização dos mesmos. O número de egressos que retornaram o e-mail convite foi considerado baixo, por isso optou-se por nova tentativa de contato com os egressos, uma busca dos egressos por meio das redes sociais virtuais.

Desta forma, foi criado um grupo de egressos da UAB/UEPG, turma 2009-2012, no Facebook. Nem todos os egressos foram encontrados e outros não responderam a solicitação de participação. Todavia o número de contatos foi maior que na primeira tentativa, sendo que dos 420 concluintes do curso, 167 egressos aderiram ao grupo “FORMADOS UAB/UEPG”.

Essa dificuldade de encontrar os egressos também foi relatada por Dazzani e Lordelo (2012):

Entre as dificuldades (SILVEIRA, 2009) estão: a) localização dos sujeitos (os bancos de dados referentes a endereços físico e eletrônico e telefones não retratam a realidade do momento da coleta, mas uma situação anterior que raramente é atualizada); b) disposição do egresso em cooperar, cedendo seu tempo e oferecendo informações sobre sua vida privada; c) escassez de referenciais teóricos e metodológicos de pesquisas com egressos que sirvam para subsidiar a investigação (DAZZANI; LORDELO, 2012, 19 p).

As dificuldades apontadas pelos autores também foram sentidas não só para localizar os egressos para a realização dessa pesquisa, como também para a coleta dos dados conforme descreveu-se no próximo tópico.

4.2 A COLETA DOS DADOS

Os objetivos e a finalidade da pesquisa foram apresentados aos agentes convidados a participar da pesquisa. Uma razão que contribuiu para a relação de cordialidade e confiança entre pesquisadora e agentes foi a proximidade da pesquisadora com o grupo de agentes. Essa proximidade foi resultante da atividade desenvolvida pela pesquisadora como coordenadora do Curso de Pedagogia – EaD

no período de formação da primeira turma. Assim, todos os egressos conheciam a pesquisadora.

Essa proximidade foi importante tanto para a composição do grupo no Facebook, pois muitos aceitavam o convite de amizade e participação no grupo porque conheciam a pesquisadora, quanto na coleta de dados da pesquisa por permitir durante a entrevista semiestruturada maior espontaneidade e liberdade para os depoimentos dos egressos.

Para a pesquisa, tendo em vista a postura teórica assumida, foram utilizadas duas técnicas para a coleta de dados, o questionário e a entrevista semiestruturada, na tentativa de investigar as mudanças no *habitus* do egresso do Curso de Pedagogia EaD da UEPG, por meio da análise de suas trajetórias.

Neste sentido, Lara e Molina (2011) expuseram que no estudo de caso essa combinação de fontes de informação pode ser utilizada:

ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes” e acrescentam que o relato escrito do estudo de caso apresenta “um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições” (LARA; MOLINA, 2011, p.7).

Dando prosseguimento, no ano de 2017, foram formulados os instrumentos para a coleta dos dados. O primeiro instrumento foi o questionário “Trajetórias Formativas”, elaborado sob a premissa de ser um questionário do tipo misto, pois contemplava questões classificadas como abertas e fechadas. O questionário foi escolhido como apoio inicial da pesquisa, porque segundo Gil (1999, p.128) pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”.

Além disso, permitiu uma análise diretiva e quantitativa das questões fechadas e maior profundidade na análise das questões abertas. Para tanto, o questionário foi elaborado contendo 55 questões, organizadas em cinco categorias: 1) Informes Gerais, 2) Informes Pessoais e Familiares, 3) Informes quanto à Formação, 4) Informes sobre a Atuação Profissional e 5) Informes sobre a Política UAB. Essa estruturação permitiu uma visualização ampliada sobre vários aspectos formativos

dos agentes pesquisados, bem como uma melhor compreensão sobre o delineamento do *habitus* do pedagogo/egresso formado pelo Sistema UAB.

Este questionário foi validado no segundo semestre de 2017 a partir de um piloto aplicado a 4 (quatro) egressos do polo de Ponta Grossa. Alguns enunciados das questões foram reestruturados para sua melhor compreensão.

Tendo em vista que os egressos, sujeitos da pesquisa, residiam em diferentes polos e distantes um dos outros, realizaram o curso na modalidade a distância, optou-se pela aplicação do questionário e recolhimento das informações coletadas por meio de um formulário virtual desenvolvido com o uso da ferramenta “Formulário Google”, que integra o pacote de aplicativos disponível no “Google Drive²⁸”.

Para o acesso ao questionário, foi enviado para cada egresso, a “carta convite” de participação, endereçada nominalmente via rede social, com explicações gerais sobre a temática e os objetivos do estudo que seriam explorados no questionário. De acordo com Vasconcellos e Guedes (2007, p.7) as vantagens do questionário eletrônico:

para o respondente dizem respeito, em geral, à rapidez do preenchimento, facilidade de leitura, atratividade propiciada pela interatividade e “limpeza” do questionário sem rasuras. Sob o ponto de vista do pesquisador, destaca-se o controle sobre o preenchimento incorreto do questionário, impedindo, por exemplo, que o respondente avance para um item seguinte, se a questão presente não for respondida de modo correto, obedecendo rigorosamente as instruções fornecidas.

Ao abrir o questionário, os egressos tinham acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando com o Termo e sua participação na pesquisa, davam-se continuidade as respostas. Em caso de discordância, desistiam do seu preenchimento. Nesta pesquisa não houve desistências por não concordância com o TCLE.

Os dados obtidos por meio do questionário correspondiam ao número de oitenta e um egressos 81 (oitenta e um) do Curso, em termos percentuais equivale a 48,50% (quarenta e oito vírgula cinquenta por cento) do número total de “cartas convites” enviadas no decorrer da investigação. A quantidade de egressos

²⁸ O Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos, desenvolvidos pela empresa Google, que permite ao usuário criar textos, planilhas e formulários online. O Google Drive baseia-se no conceito de computação em nuvem, ou seja, os dados armazenados podem ser acessados a partir de qualquer computador ou outros dispositivos compatíveis, desde que ligados à internet.

participantes representou uma amostra investigável de 20% (vinte por cento) diante do número total do universo da pesquisa, ou seja, uma amostra considerável suficiente para encontrar elementos e resultados significativos para o desenvolvimento da pesquisa. Sistemáticamente a amostra dos questionários desta pesquisa ficou assim definida:

Tabela 10 - Número de Egressos e Agentes da Pesquisa

Nº Concluintes	nº contatados	nº respondentes
420	167	81

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados dos questionários - 2018

O segundo instrumento utilizado foi a entrevista, a qual “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34), fornecendo dados referentes a fatos, ideias, crenças, maneiras de pensar, opiniões, sentimentos, que influenciaram nas decisões e escolhas dos egressos, assim como nas ações realizadas pelos mesmos na sua trajetória desde o início do seu processo de escolarização até a sua atuação profissional após a conclusão do curso de pedagogia pela UAB/UEPG. Como explicitado por Minayo (1999, p.109-110):

o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.

A opção pela entrevista semiestruturada deu-se pelo fato destacado por Minayo (1999) de que o pesquisador ficaria liberto de formulações pré-fixadas para introduzir perguntas ou fazer intervenções que visam a abrir o campo de explanação do entrevistado ou a aprofundar o nível de informações ou opiniões e ainda porque “[...] a ordem dos assuntos abordados não obedece a uma sequência rígida, e sim, é determinada frequentemente pelas próprias preocupações e ênfases que os entrevistados dão aos assuntos em pauta” (MINAYO, 1999, p. 122).

Assim como o questionário, o roteiro da entrevista também foi planejado tendo como foco as trajetórias dos egressos, a fim de compreender os mecanismos, as estratégias empregadas pelos mesmos na tentativa de se firmar ou ocupar novas

posições no campo onde estavam inseridos. Nesta linha, o roteiro foi organizado em quatro blocos: 1) A família e o capital cultural, 2) A trajetória escolar, 3) A formação pela política UAB 4) A atuação profissional e ocupação no campo. Este planejamento da entrevista tem relação direta com a interpretação do pesquisador sobre as características relacionadas a ela, no caso a profundidade (MORÉ, 2015).

Entende-se a entrevista em “profundidade ou semiestruturada” quando o pesquisador, diante de uma temática norteadora, e tendo a narrativa como referência principal, realiza outras indagações, na busca da compreensão do que o participante está narrando. Ou seja, são indagações em torno de um questionamento norteador, que tem por objetivo a busca de sentido para o pesquisador em relação à pergunta e/ou ao objetivo central da investigação (MORÉ, 2015, p. 128).

A autora ainda salientou que a entrevista em profundidade “não busca respostas verdadeiras, mas sim, subjetivamente sinceras” (MORÉ, 2015, p.129). Com a intenção de aprofundamento, foram selecionados os agentes que seriam entrevistados adotando como critérios: a) o preenchimento total do questionário, demonstração de interesse do agente em participar da entrevista, o qual deveria responder positivamente a questão de nº 55 do questionário, bem como indicar a melhor forma de participação e horário disponível (questões 56 e 57); b) ser o curso de Pedagogia EaD seu primeiro curso superior.

No primeiro levantamento “demonstração de interesse para participar”, dos 81 (oitenta e um) egressos respondentes, 52 (cinquenta e dois) egressos se pronunciaram, destes no segundo levantamento “ser o curso de Pedagogia seu primeiro curso superior”, 28 (vinte e oito) egressos atenderam a essa condição.

Destes 28 (vinte e oito) egressos foi necessário separá-los de forma que houvesse um representante de cada modalidade de ingresso no Ensino Superior, ou seja, um da cota universal e um da cota professor da rede pública, além disso ambos os agentes deveriam ter frequentado o mesmo polo”. Atendendo a esses critérios, foram encontrados em apenas quatro (4) polos (Canoinhas, Florianópolis, Palmital e Telêmaco Borba) egressos, que ingressaram no ensino superior tanto pela cota universal como na cota para professores atuantes na educação básica e ainda que frequentaram o mesmo polo. Assim, número de entrevistas ficou reduzida a oito (8), sendo duas de cada um dos polos, conforme síntese a seguir:

Tabela 11 - Egressos entrevistados por Cota de acesso ao Ensino Superior

POLO	COTA UNIVERSAL	COTA PROFESSORES	TOTAL
Canoinhas	1	1	2
Florianópolis	1	1	2
Palmital	1	1	2
Telêmaco Borba	1	1	2
TOTAL	4	4	8

Fonte: autora - 2019

Para a realização das entrevistas com os agentes selecionados, foram adotados os seguintes procedimentos: a) foi contatado o egresso via rede social e agendado um horário para a sessão online, b) no dia e horário marcados, antes do início da entrevista, foi realizada uma breve explanação pelo entrevistador sobre a temática, os objetivos da proposta da pesquisa, c) a entrevista foi realizada via comunicação virtual (Skype) com base no roteiro semiestruturado, mas com liberdade para o entrevistado expor as suas memórias na sequência mais conveniente para o mesmo, d) as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para serem incorporadas ao trabalho, visando respeitar aos relatos apresentados.

É importante destacar que a utilização da internet e de suas ferramentas como meio principal para a coleta dos dados foi escolhida pela gratuidade, flexibilidade, viabilidade e agilidade do processo, permitindo a comunicação síncrona com egressos do curso de Pedagogia a distância, que residiam em diversos municípios do Estado do Paraná e de Santa Catarina.

4.3. A ANÁLISE DOS DADOS

Para o tratamento das informações foram construídos dois bancos de dados. Para os dados coletados por meio das questões fechadas dos questionários foram

usados o Excel para a sistematização e organização das respostas obtidas e para dar subsídios para a análise teórica dos resultados.

Para a análise das questões abertas do questionário e para as entrevistas foi utilizada a técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2004). Inicialmente, foi realizada uma codificação dos agentes para manter o anonimato das respostas e para facilitar o trabalho de organização das informações. Os depoimentos também foram categorizados conforme o referencial teórico escolhido. A categorização, segundo Bardin (2004, p.111) é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

As categorias utilizadas na pesquisa foram definidas previamente e foi a partir dessa definição que o roteiro da entrevista foi estruturado. Ainda segundo Bardin (2004, p.114):

uma categoria é considerada pertinente “quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens”.

Para a apresentação dos dados da pesquisa foram estabelecidas quatro categorias de análise relacionadas às trajetórias dos egressos que estruturaram tanto o seu *habitus* primário como o seu *habitus* atual:

- “Trajetória Familiar” – nesta categoria foram elencadas informações referentes a origem social, econômica e perfil familiar dos sujeitos, considerando idade, sexo, estado civil, renda, município que reside, situação da moradia, escolaridade e ocupação dos pais.
- “Trajetória Escolar” – nesta categoria foram apresentados dados sobre o percurso escolar no ensino fundamental, ensino médio, apoio e incentivos da família à vida escolar e a busca pela formação superior e em pedagogia, número de vestibulares que realizou, o município onde residia e a cota de acesso utilizada no vestibular.
- “Trajetória Profissional” – nesta categoria foram analisados os dados referentes ao processo de formação no curso de Pedagogia UAB/UEPG em relação aos cursos superiores que já realizou, os motivos para a escolha do curso de pedagogia, polo de apoio presencial que frequentou e a influência do curso no estudo dos filhos, a inserção tecnológica, o ambiente virtual de aprendizagem,

o aluno EaD, os sentimentos, dificuldades, expectativas em relação ao curso e as oportunidades conquistadas.

- “Trajetórias Possíveis” – nesta categoria foram apresentados os dados referentes a importância da formação em Pedagogia UAB/UEPG, o significado do diploma para o município, para escola e para a família do egresso, a atuação profissional e o efeito da política de formação de professores a distância na constituição do *habitus* do egresso.

Nesta perspectiva, ao analisar a história/trajetória do agente é possível expor o *habitus* de seu grupo ou de sua classe, ao entender que o *habitus* configura-se como “variante estrutural” da sociedade global, ou seja, o campo, o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área” (BOURDIEU, 2004, p. 19).

No próximo capítulo serão apresentadas as análises realizadas conjugando-as à perspectiva teórica advinda da teoria de Pierre Bourdieu, tanto para classificação e apreciação das disposições primárias, que se manifestaram de forma distribuída em diferentes contextos das trajetórias dos agentes, quanto para identificar as disposições geradas que passaram a integrar e relacionar-se com o *habitus* dos egressos do Curso de Pedagogia EaD.

CAPÍTULO 5

AS TRAJETÓRIAS NA CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD/UEPG

Perseguir uma trajetória significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas batalhas pela definição dos limites e da legitimidade dentro do campo em que se inserem (MONTAGNER,2007).

Analisar a trajetória dos egressos considerando a evolução do capital econômico, social, cultural e simbólico desde o seu *habitus* primário, ou familiar, a reestruturação desse *habitus* e as disposições assimiladas por eles, no decorrer da sua participação na política de formação de professores pela UAB, especificamente no curso de pedagogia UAB/UEPG foi o objetivo deste capítulo, para tanto, as trajetórias foram analisadas segundo as categorias apresentadas no percurso metodológico, que foram: 1) “Trajetória Familiar”, 2) “Trajetória Escolar”, 3) “Trajetória Profissional”, 4) “Trajetórias Possíveis.

Apoiando-se teoricamente na perspectiva bourdieusiana, escrever sobre a trajetória foi escrever sobre a vida dos agentes. Nesta pesquisa, entendeu-se trajetória como “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 2006, p. 189).

Nesse sentido, compreender uma trajetória foi estabelecer os estados sucessivos dos campos nos quais o agente atuou, analisando conjuntamente as relações entre os outros agentes atuantes no campo, as quais resultaram o *habitus* do egresso.

As posições dos agentes eram, então, configuradas de acordo com o espaço de disposições presentes na origem social e familiar. As posições, que eram relativas no espaço social, definiram-se pelo volume de capital dos agentes (capital econômico, cultural e social) e pela composição desse capital, ou seja, o peso que cada um dos capitais assumiu no conjunto de bens materiais e simbólicos para o agente.

Antes de conhecer o *habitus* dos egressos do Curso de Pedagogia, foram levantadas informações gerais, por meio do questionário, que permitiu traçar o perfil dos egressos participantes desta pesquisa.

Com relação ao sexo, os dados apontaram para uma predominância feminina entre os egressos do Curso de Pedagogia EaD, revelando que dos 81 (oitenta e um) egressos, 76 (setenta e seis) eram mulheres representando 93,83% (noventa e três vírgula oitenta e três por cento) do total da amostra. Essa predominância da presença do sexo feminino também foi encontrada nos estudos de Rabelo e Martins (2006), Gatti e Barreto (2009) e Barreto (2015) confirmando uma realidade de longa data no Brasil, nos cursos de formação de professores.

o magistério era o caminho possível para a maioria das mulheres brasileiras, principalmente para aquelas das camadas médias da população, pois, até os anos de 1930, era o único trabalho considerado digno para elas, e que podia ser atrelado às tarefas domésticas. A sua instrução deveria ser “aproveitada” pelo marido e pelos filhos, portanto, teria que estar atrelada às atividades do lar (RABELO; MARTINS, 2006, p.6173).

Além disso, a profissionalização feminina vinha ao encontro do processo de industrialização e com o ideal de educação que se vislumbrava pela classe alta para o país, incentivada junto as famílias menos favorecidas, como ainda ocorre até os dias atuais, mesmo em outros termos, apontando a obsolescência do magistério e a necessidade de readequação pela nova formação proposta.

Rabelo e Martins (2006) assinalaram ainda que as profissões seriam escolhidas por uma diferenciação de gênero, ou seja, as profissões supostamente ligadas a inteligência seriam patrimônio exclusivo masculino, enquanto as profissões movidas pela emoção seriam próprias para as mulheres. E, neste sentido, as mulheres acabaram sendo influenciadas, muitas vezes, pela própria família para a escolha da profissão.

Segundo Bourdieu (1996), a dominação não foi o efeito direto e simples da ação exercida por um conjunto de agentes sobre outros, mas o efeito indireto de um conjunto complexo de ações que se engendravam na estrutura do campo por meio do qual se exercia a dominação frente aos demais, colocada de tal forma, que passa despercebida e camuflada mesmo àqueles que a sofrem não a percebem.

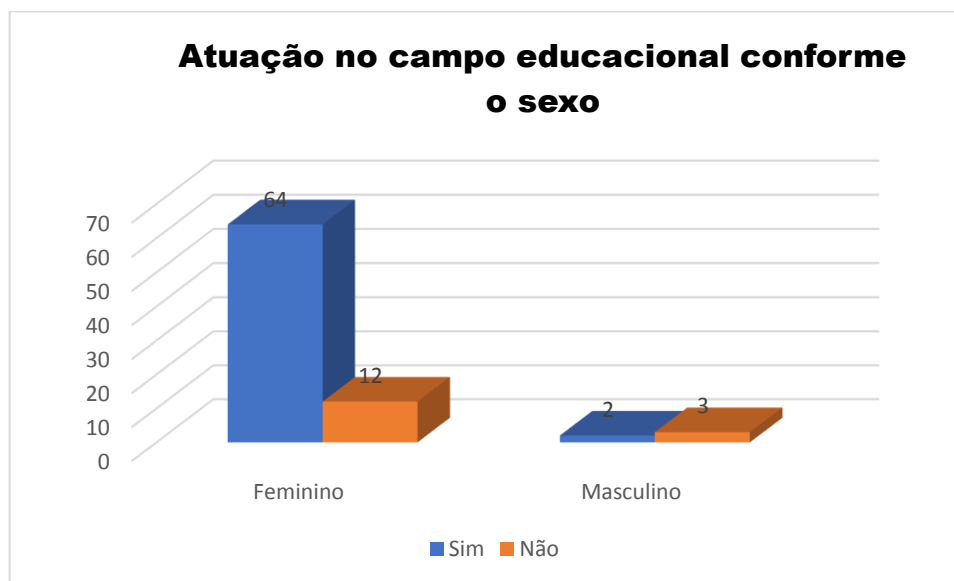
Atualmente, esta realidade ainda se é percebida, conforme estudo realizado por Gatti e Barreto (2009, p.62, *apud* GATTI, 2010) apoiada em estudos do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005):

há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas

para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI, 2010, p. 1362).

Essa situação também confirmou-se entre os agentes da pesquisa, conforme o gráfico 3:

Gráfico 3 - Atuação no campo educacional conforme sexo

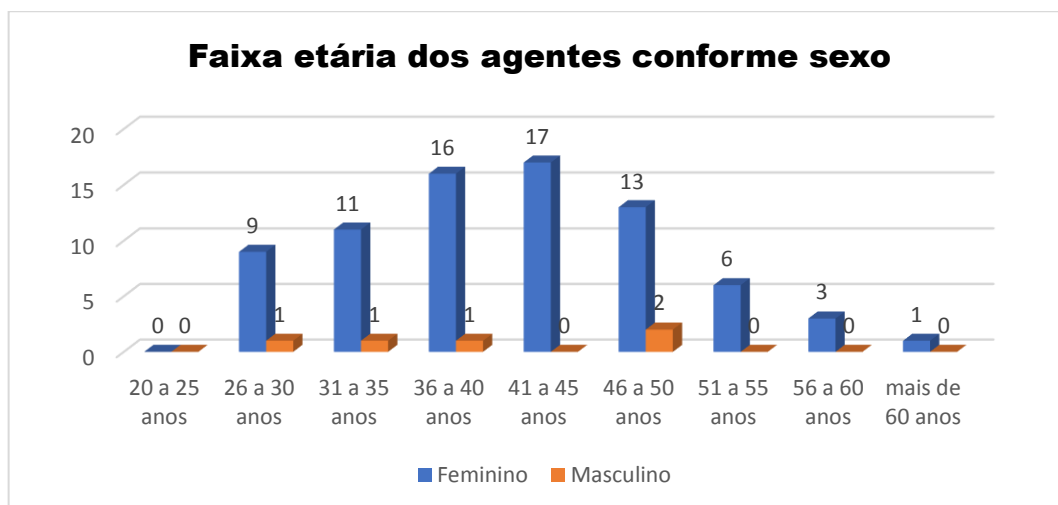


Fonte: Autora - 2019

Cruzando os dados entre o sexo e a atuação na área da educação, verificou-se que 79,01% (setenta e nove vírgula zero um por cento), ou seja, 64 (sessenta e quatro) das 76 (setenta e seis) mulheres atuavam na educação e que 2,47% (dois vírgula quarenta e sete por cento), ou seja, 2 (dois) dos 5 (cinco) homens que compunham a amostra atuavam na área da educação, corroborando com os estudos elaborados e com os dados nacionais.

A faixa etária dos agentes que responderam ao questionário apresentou um distanciamento amplo que vai de 26 (vinte e seis) anos (faixa etária menor) até mais de 60 (sessenta) anos (faixa etária maior). Para melhor identificação do perfil etário, os agentes foram agrupados da seguinte forma: a) 20 a 25 anos, b) 26 a 30 anos, c) 31 a 35 anos, d) 36 a 40 anos e) 41 a 45 anos f) 46 a 50 anos g) 51 a 55 anos, g) 56 a 60 anos e h) mais de 60 anos.

Gráfico 4 - Faixa etária dos agentes conforme o sexo



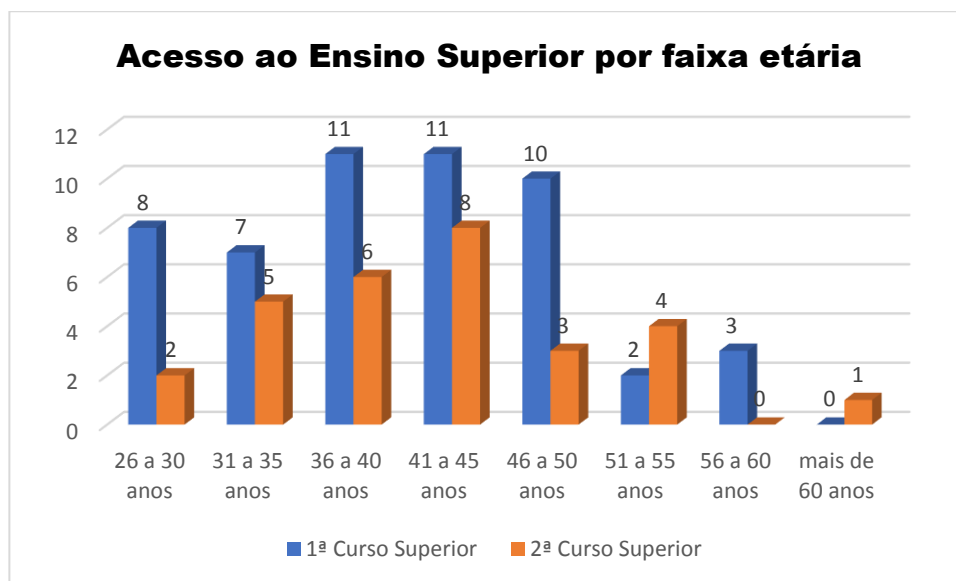
Fonte: Autora - 2019

No primeiro grupo de 20 (vinte) a 25 (vinte e cinco) anos não foram encontradas respostas de agentes nessa faixa etária. Entretanto, a faixa etária dos 36 (trinta e seis) aos 40 (quarenta) anos como a faixa etária dos 41 (quarenta e um) aos 45 (quarenta e cinco) anos foram significativas, representando juntas 41,98% (quarenta e um vírgula noventa e oito por cento) ou seja, 34 (trinta e quatro) egressos.

Se for considerado que existiam ainda 15 (quinze) agentes 18,52% (dezoito vírgula cinquenta e dois por cento) na faixa dos 46 (quarenta e seis) aos 50 (cinquenta) anos de idade e 7,41% (sete vírgula quarenta e um por cento) de egressos 6 (seis) na faixa dos 56 aos 60 anos, pôde-se concluir que a população que participou da política de formação de professores EaD pelo Sistema UAB, foram alunos considerados de mais idade em relação a taxa de escolarização líquida de 18 a 24 anos, que segundo o IBGE, é a idade ideal para cursar o nível de ensino superior, assim como meta definida no PNE (2014-2024).

Nestes termos, o grupo de agentes participante da pesquisa pôde ser considerado mais experiente e apresentou trajetória escolar descontínua entre a finalização do ensino médio e o ingresso no curso superior. Conforme foi constatado pelo gráfico 5 a seguir, no qual 52 (cinquenta e dois) agentes ingressaram na Educação Superior pela primeira vez com a oferta do Curso de Pedagogia EaD por meio do Sistema UAB. Isso significou que 64,19% (sessenta e quatro vírgula dezenove por cento) dos agentes interromperam os seus estudos quando terminaram o ensino médio e ficaram aguardando uma oportunidade de acesso para o ensino superior.

Gráfico 5 - Acesso ao ensino superior por faixa etária



Fonte: Autora - 2019

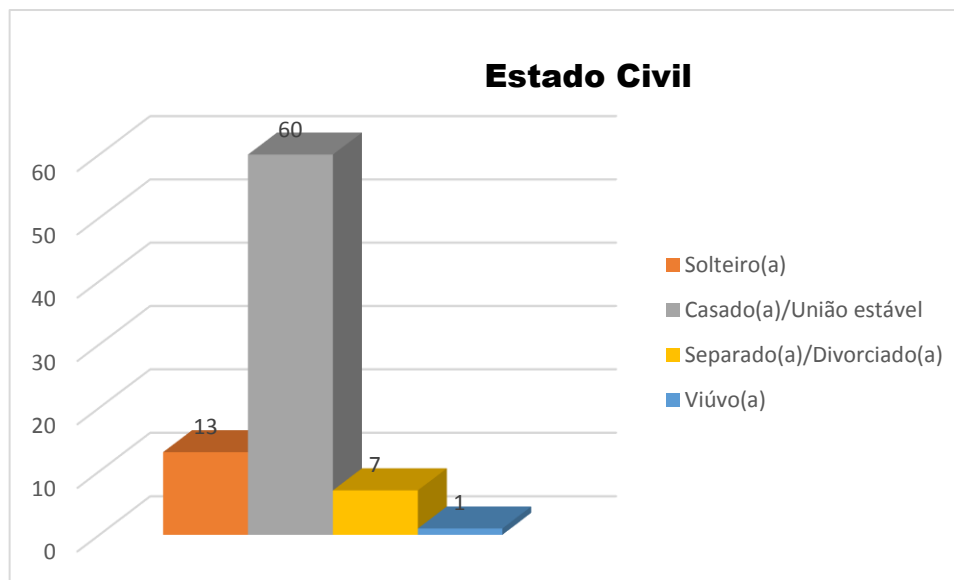
O fato dos egressos do curso de Pedagogia UAB terem adentrado com mais idade ao ensino superior foi resultado da organização social e do papel que a escola básica exerceu na reprodução dessa sociedade, conforme apontaram Bourdieu e Passeron (2014a, p.12) “as chances de acessar ao ensino superior resultam de uma seleção que, ao longo do percurso escolar, se exerce com um rigor desigual segundo a origem social dos sujeitos”.

Essa seleção, para muitos estudantes das classes mais desfavorecidas, consistia numa eliminação pura e simples, ou para outros, um processo de “adiamento”, no qual se fez necessário criar as condições para o acesso (no caso desta amostra, começar a atuar como professores, melhorar a condição financeira) ou em alguns casos esperar pelas condições (política pública de formação de professores EaD por meio da UAB) para encontrar o seu tempo para o acesso ao ensino superior.

os alunos “bem nascidos”, que receberam da família um senso perspicaz do investimento, assim como os exemplos ou conselhos capazes de ampará-lo em caso de incerteza, estão em condições de aplicar seus investimentos no bom momento e no lugar certo, ou seja, nos bons ramos de ensino, nos bons estabelecimentos, nas boas seções, etc.; ao contrário, aqueles que são procedentes de famílias mais desprovidas e, em particular, os filhos de imigrantes, muitas vezes entregues completamente a si mesmos, desde o fim dos estudos primários, são obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar ou ao acaso para encontrar seu caminho num universo cada vez mais complexo e são, assim, voltados a investir, na hora errada e no lugar errado, um capital cultural, no final de contas, extremamente reduzido (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015, p. 250).

Outro dado que retratou o grupo diz respeito ao estado civil, conforme demonstra o gráfico 6:

Gráfico 6 - Estado civil dos agentes egressos

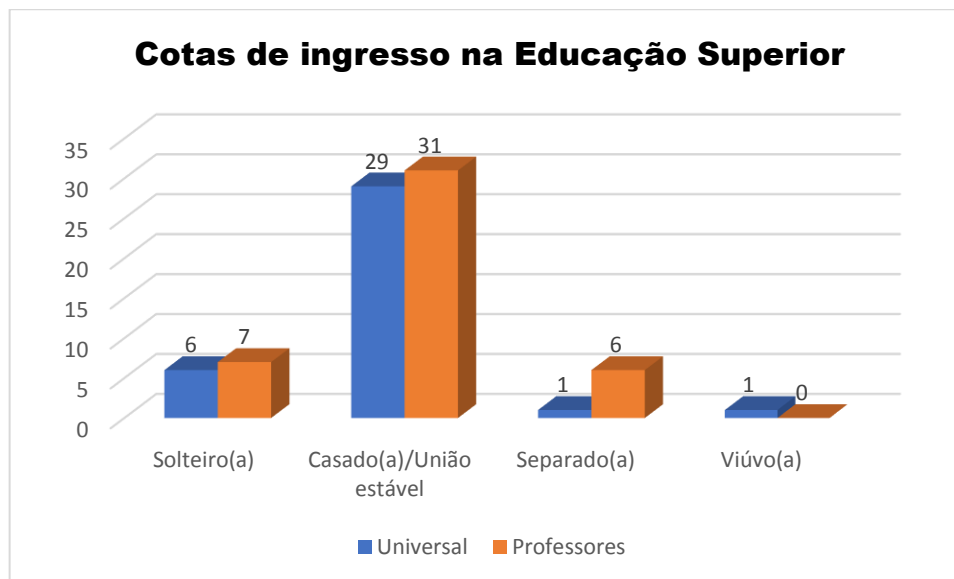


Fonte: Autora - 2019

Quanto ao estado civil do grupo de egressos do Curso de Pedagogia a distância houve uma predominância 74,07% (setenta e quatro vírgula zero sete por cento) de casados ou que viviam em união estável. Dos 81 (oitenta e um) agentes, 13 (treze) eram solteiros, 7 (sete) eram separados e/ou divorciados, 1 (um) é viúvo e os demais 60 (sessenta) eram casados.

Outro dado que compôs o perfil dos egressos foi em relação a forma de ingresso à Educação Superior. No vestibular, os candidatos poderiam optar pelo acesso por cota universal ou por cota como professores da Educação Básica. O gráfico 7 demonstrou que no grupo de agentes que compunha a amostra 54,32% (cinquenta e quatro vírgula trinta e dois por cento) foram professores atuantes na Educação Básica. O maior número 60 (sessenta) trabalhadores da educação concentrou-se no grupo dos “casados(as). No entanto, no grupo em que o estado civil “separado (a)/divorciado(a)” a relação entre trabalhadores da educação foi maior em detrimento aos que ingressaram por cota universal, por ser trabalhador em outra área.

Gráfico 7 - Cotas de Ingresso Ensino Superior por estado civil



Fonte: Autora - 2019

Em termos de perfil, os egressos do Curso de Pedagogia EaD eram alunos, adultos, na faixa dos 36 aos 45 anos, composto predominantemente por mulheres casadas que buscaram na Educação a Distância a possibilidade e flexibilidade para que pudessem estudar buscando formação pessoal e progressão profissional e ao mesmo tempo, no caso, dos professores atuantes sem formação em nível superior, buscaram a solução para o problema da titulação advinda dos ordenamentos da LDB Lei nº 9.394/1996 (BRASIL. LEI..., 1996a).

Tendo em vista o perfil levantando dos egressos, na próxima seção foram apresentados os dados sobre o “*habitus* primário”, no que tange a herança familiar, do grupo de agentes que compuseram a pesquisa.

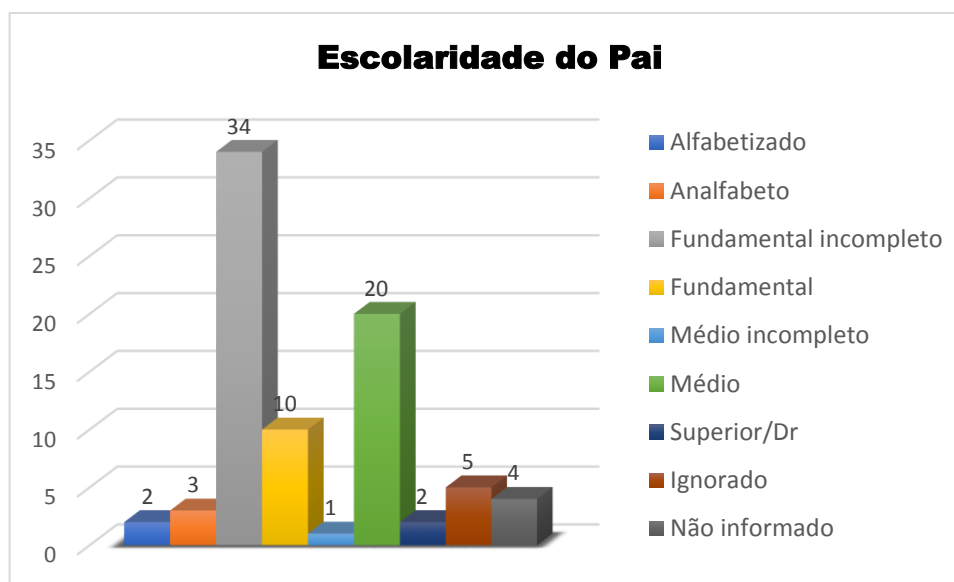
5.1 TRAJETÓRIA FAMILIAR DO EGRESSO DA PEDAGOGIA UAB/UEPG

Nas sociedades diferenciadas a herança familiar foi fundamental para a “ordem das sucessões” em uma “tendência a perseverar no ser”, no sentido de manter a mesma posição social da família. Segundo Bourdieu (2015, p.259) essa relação pai e filho não foi simples, pois implica, “[...] pelo pai, a continuidade da tendência de perpetuar a posição social”, e pelo filho, muitas vezes há necessidade de distinguir-se dessa posição social, “[...]superá-la, em certo sentido, negá-la, como uma espécie de transgressão”.

Neste sentido, a origem social marcou a posição ocupada nas relações de produção do agente, que nesta pesquisa foi visualizada a partir da escolarização e profissão dos pais, município que residia, situação da moradia, número de filhos na família que compunham disposições internalizadas pela fração de classe, ou seja, pelo *habitus* primário do egresso.

Desta forma, um dado significativo na trajetória familiar diz respeito a escolarização dos pais dos agentes dessa pesquisa. Verificou-se que na escolarização paterna 41,98% (quarenta e um vírgula noventa e oito por cento), ou seja, 34 (trinta e quatro) pais, possuíam o Ensino Fundamental incompleto. Apesar de haver entre os pais dos egressos representantes das várias etapas de escolarização, apenas 2,47% (dois vírgula quarenta e sete por cento) ou seja, dois pais concluíram o ensino superior e realizaram também a pós-graduação em nível de doutorado. Os dados mostraram ainda que os pais que finalizaram o Ensino Médio 24,69% (vinte e quatro vírgula sessenta e nove por cento) compuseram o segundo grupo de escolarização dos pais dos egressos. Com relação as respostas “Ignorado”, significa que os agentes não detinham a informação sobre a escolarização do pai ou não tinham informações sobre a própria paternidade, conforme gráfico 8:

Gráfico 8 - Escolaridade do Pai

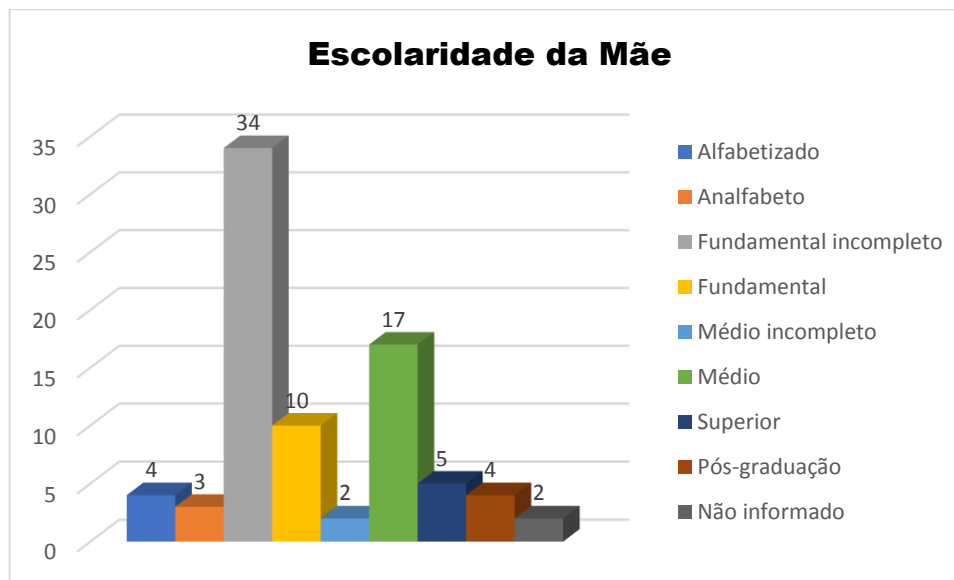


Fonte: Autora -2019

Com relação à escolaridade materna é possível perceber uma realidade próxima a dos pais: 41,98% (quarenta e um vírgula noventa e oito por cento) ou 34 (trinta e quatro) mães não concluíram o Ensino Fundamental. Mas, em compensação

6,17% (seis vírgula dezessete por cento) ou 5 (cinco) conseguiram acesso ao Ensino Superior e 4,94 (quatro vírgula noventa e quatro por cento) ou 4 (quatro) destas realizaram pós-graduação, conforme destaque no gráfico 9:

Gráfico 9 - Escolaridade da Mãe



Fonte: Autora - 2019

Em termos de escolarização, verificou-se que a maioria dos pais dos egressos do curso de Pedagogia UAB/UEPG possuíam como escolaridade o Ensino Fundamental incompleto, ou a conclusão dos quatro primeiros anos do mesmo. Realidade que pode ser explicada pela época em que frequentaram a escola, em torno das décadas de 1960 a 1970, e pela legislação que regulamentava o acesso e a obrigatoriedade da educação, a LDB 4024/1961 (BRASIL. LEI..., 1961), a qual definia o ensino primário, como obrigatório. Mesmo diante dessa realidade de baixa escolaridade, alguns egressos relataram que receberam incentivo dos pais aos estudos, conforme segue:

Entrevistado 4 – “Meu pai e minha mãe sempre falavam que o estudo é muito importante, que se eu quisesse melhorar de vida, arrumar um emprego melhor, deveria estudar mais do que eles tiveram chance”

Entrevistado 8 – “Meu pai foi pouco a escola, contava que ia, mas não aprendia, tinha que ficar repetindo e decorando a matéria, minha mãe também foi pouco, falta muito as aulas para ajudar em casa, estudou até a série que tinha na escola e fez o primeiro ano duas vezes”

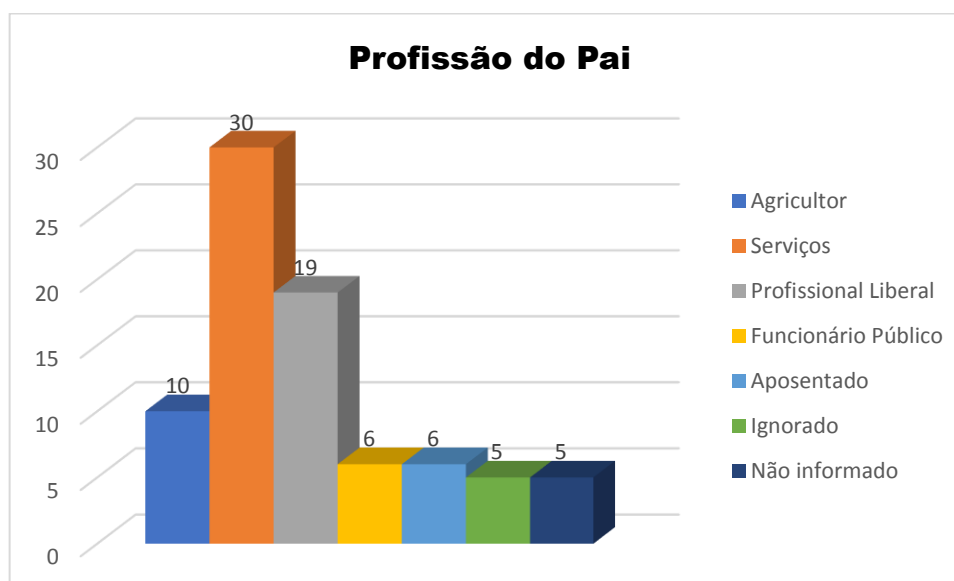
Por meio dos relatos, observou-se o discernimento da família em relacionar estudo e ascensão social, criando nos filhos uma expectativa para o futuro. Segundo

Bourdieu (1996) a relação que as famílias estabeleciam com o universo escolar pôde revelar a propensão de investir ou não nos estudos de seus filhos, e o mesmo pôde ser considerado no tocante ao mundo do trabalho.

Em termos de baixa escolaridade dos pais, pôde-se aplicar a essa situação, o que Bourdieu (2015) chama de “causalidade do provável”, sendo o processo de adequação das chances subjetivas internalizadas às probabilidades objetivas, processo de ajustamento que se tornou com o tempo mais refinado e evidenciou as estratégias mais viáveis para os sujeitos conforme o seu *habitus*.

Em outras palavras, as aspirações pessoais como os empregos a serem conquistados, os estudos a fazer, os bens a consumir fazem parte de um universo de possibilidades possíveis para o sujeito de acordo com suas pretensões dentro do seu direito estabelecido socialmente (BOURDIEU, 1998, p. 96). Deste modo, o provável para os pais dos egressos foram empregos em áreas de serviços mais gerais, que necessitavam de pouco ou quase nenhuma qualificação, resultando menores salários e menor capital econômico, conforme evidenciou-se no gráfico 10:

Gráfico 10 - Profissão do Pai



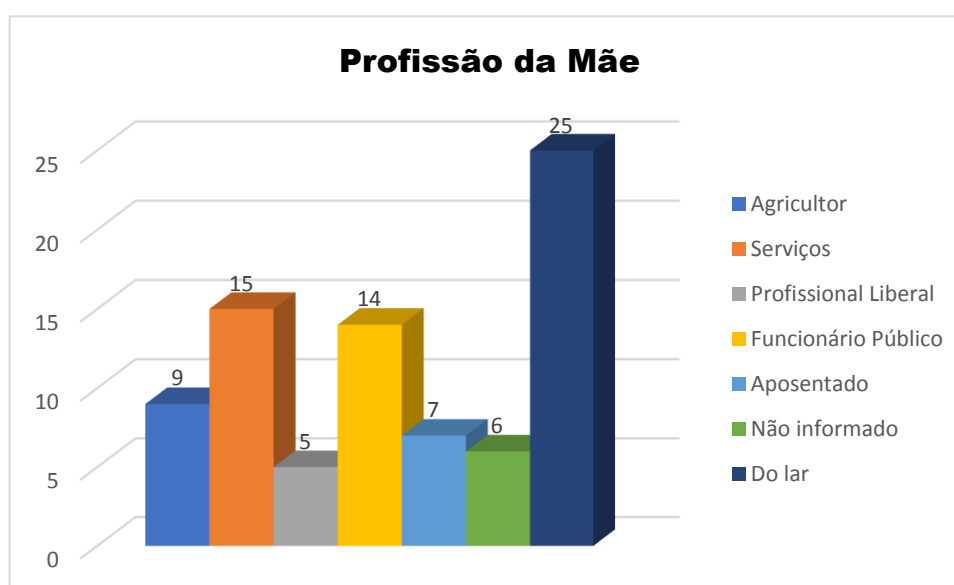
Fonte: Autora - 2019

Os resultados referentes a profissão foram agrupados segundo o Código Brasileiro de Ocupação (CBO) do IBGE e mostraram que 37,04% (trinta e sete vírgula zero quatro por cento) ou 30 (trinta) dos pais dos egressos trabalhavam na área de serviços, que compreendiam funções como pedreiro, carpinteiro, fotógrafo, marceneiro, pintor, vigilante, entre outros. O segundo grupo com maior participação foi o dos profissionais liberais 23,46% (vinte e três vírgula quarenta e seis por cento)

ou 19 (dezenove), neste grupo entraram os comerciantes, metalúrgicos, bancários, técnicos em contabilidade, entre outros. No grupo dos funcionários públicos 7,41% (sete vírgula quarenta e um por cento) ou 6 (seis) estavam os professores da Educação Básica e do Ensino Superior, além de técnicos da administração pública. E o terceiro grupo mais representativo foi o dos agricultores com 12,35% (doze vírgula trinta e cinco por cento) ou 10 (dez).

Com relação à profissão das mães, os resultados obtidos foram apresentados no gráfico 11.

Gráfico 11 - Profissão do Mãe



Fonte: Autora - 2019

Observou-se que a grande maioria das mães, 30,86% (trinta vírgula oitenta e seis por cento) 25 (vinte e cinco) não possuíam emprego formal, eram “donas de casa” ou “do lar” por isso dependiam do cônjuge para prover o sustento da família e eram responsáveis pelos serviços domésticos e do cuidado dos filhos. No segundo grupo, as ocupações eram na área de serviços 18,52% (dezoito vírgula cinquenta e dois por cento) ou 15 (quinze), que abrangiam profissões como cozinheira, serviços gerais, domésticas, merendeira, costureira, entre outros. No agrupamento “funcionário público” estavam presentes 11,34% (onze vírgula trinta e quatro por cento) ou 14 (quatorze) mães professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Superior. No grupo de mães agricultoras 7,29% (sete vírgula vinte e nove por cento), ou 9 (nove), o número ficou praticamente equivalente ao dos pais agricultores,

mostrando ser a atividade da família. No entanto, alguns egressos, 7,41% (sete vírgula quarenta e um por cento) ou 6 (seis) não informaram a profissão da mãe.

A partir dos dados mencionados, confirmou-se a relação entre a baixa escolaridade e as ocupações com menor remuneração. Essa situação foi comentada por alguns egressos durante as entrevistas:

Entrevistado 2- “quando eu era menor não percebi muito as coisas, mas sempre faltava dinheiro, roupa e presente era só uma vez por ano, só no natal”

Entrevistado 6 – “Como minha mãe era professora, tinha salário todo mês, o que ajudava muito. Meu pai, trabalhava muito, mas as vezes não aparecia serviço ou tinha épocas que as coisas eram melhores, e em outras nem tanto. Mas, nunca faltou nada”

Por conseguinte, tanto a baixa escolaridade quanto o baixo poder aquisitivo da maioria dos pais estavam intrinsecamente ligados ao capital cultural herdado pelos filhos e ao campo onde estavam situados. O capital econômico incorporado pela assimilação e inculcação de disposições duráveis fez-se presente de forma escassa na trajetória familiar dos egressos.

Outro dado que revelou mudanças no *habitus* primário foi em relação ao tamanho das famílias, houve uma diminuição no número de filhos, da geração dos pais para a geração dos egressos. Esse movimento de redução do tamanho das famílias foi verificado por meio dos depoimentos de alguns egressos:

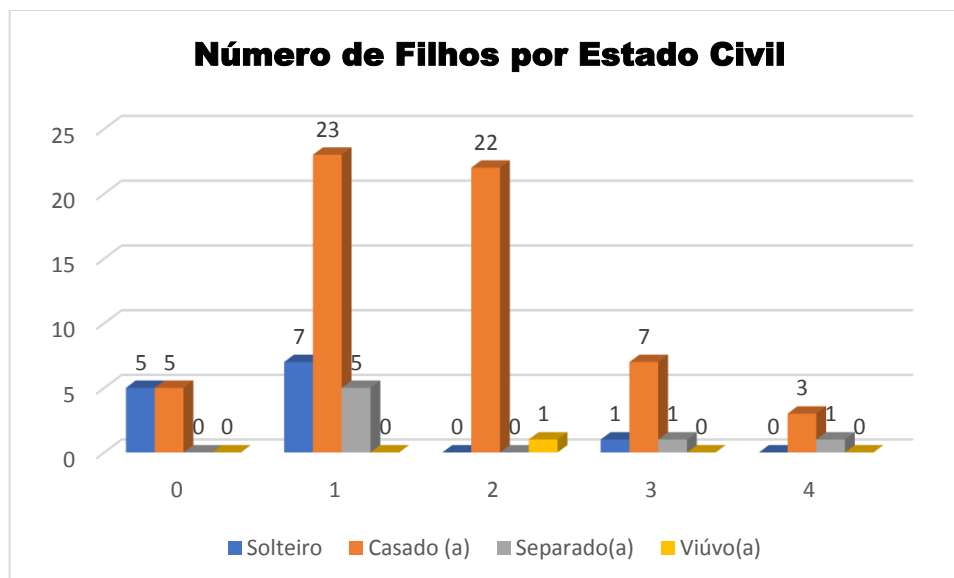
Entrevistado 3 – “Eu sou de uma família de cinco irmãos, todos estudávamos na escola pública do campo, o restante do dia ajudávamos nossos pais e as vezes brincava. Morávamos na roça, tudo era feito junto, todos tinham que ajudar. Depois que casei, continuamos morando na roça, mas para dar uma educação melhor as nossas filhas, eu mudei para a cidade, para matricular e na escola e mudar a vida delas. Não dá para ter muitos filhos hoje, só duas está bom, assim dá para oferecer uma vida melhor.”

Entrevistado 7 – “Hoje a minha família é pequena, somos em três. Até agora só temos um filho, a vida anda difícil, não dá para ter muitos filhos, ainda mais se você quer dar para ele, aquilo que não teve. A minha infância e do meu marido foi difícil, quero que a do meu filho seja melhor”

Nesta linha, observou-se no grupo dos egressos que 28,40% (vinte e oito vírgula quarenta por cento), ou 23 (vinte e três) dos egressos casados (as) ou em união estável possuíam um filho. E se for observado o total de egressos, a mesma regra se manteve, ou seja, 43,21% (quarenta e três vírgula vinte e um por cento) ou

35 (trinta e cinco) possuíam um filho. O segundo maior grupo foram dos egressos que possuíam dois filhos, como apresentou o gráfico 12:

Gráfico 12 - Número de filhos dos egressos



Fonte: Autora - 2019

Nogueira e Nogueira (2002, p. 25) destacam que essa atitude de redução no número de filhos pode ser vista como “uma estratégia inconsciente de concentração dos investimentos, para a manutenção ou ascensão de classe”.

Corroborando, Bourdieu (2015) elucida que as oportunidades de uma vida escolar mais longa estão intimamente associadas, quando se controla todas as outras variáveis, como por exemplo, o tamanho da família. Desta forma, verificou-se que a estratégia de controle de fecundidade para a melhoria ou ascensão na/de classe também está sendo utilizada pelos egressos da amostra, com o objetivo de melhorar as condições de vida e de estudos dos filhos.

No que tange à infância dos egressos, foram percebidas práticas, como leituras esporádicas em família, “hora do causo”, participação em festas na comunidade e a reunião familiar para assistir à televisão, práticas estas que ajudam na constituição do capital cultural, formando o seu *habitus* primário, como descreveram os egressos nos seus depoimentos:

Entrevistado 6- “minha mãe sempre leu para mim quando eu era pequena e depois e continuei lendo, pegava livro na biblioteca da escola”

Entrevistado 5 – “na minha casa não tínhamos muita coisa, mas sempre que tinha uma festa na igreja ou na escola, nós íamos. Era muito bom,

conversávamos com os vizinhos, bem diferente de hoje, que ninguém tem tempo pra nada, ninguém se conhece”.

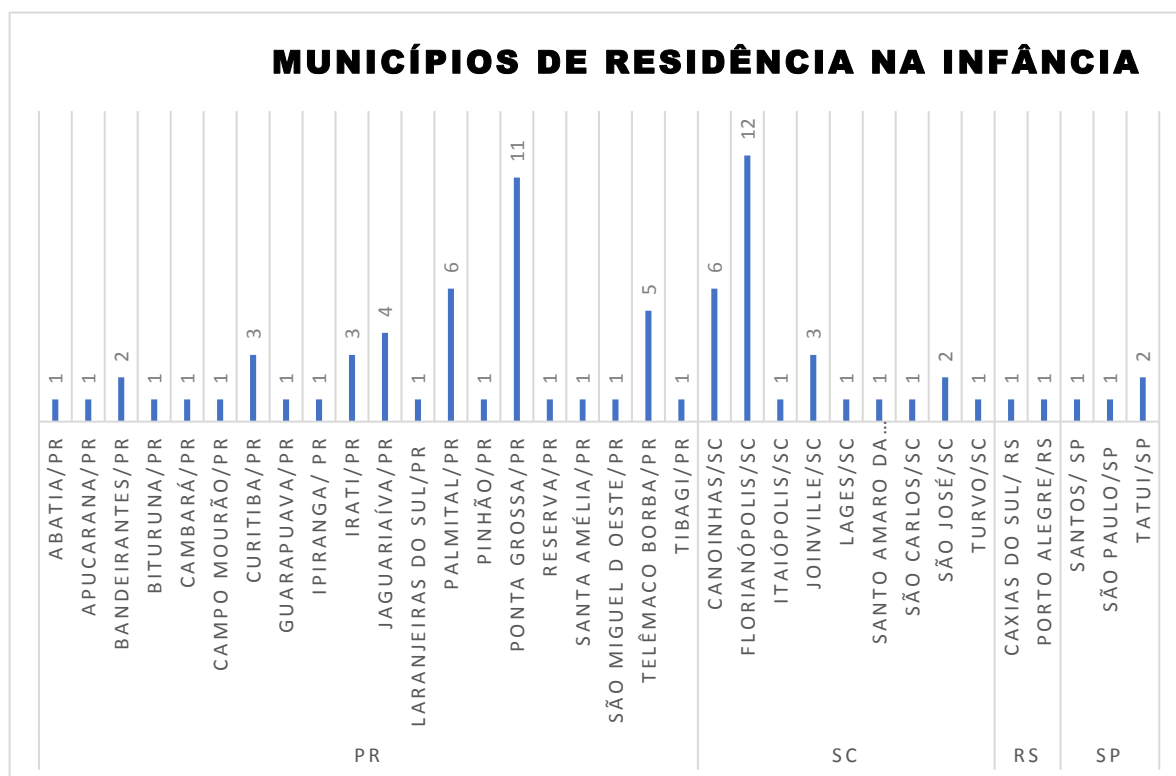
Entrevistado 1 – “eu gostava quando todo mundo se reunia, na família ficavam contando causo, histórias dos mais antigos, as crianças brincando e mesmo para ver televisão, todos se reuniam para assistir o jornal e depois a novela”

Entrevistado 4- “a praia era o nosso quintal, como nós não valorizamos o que temos, hoje eu brinco “moro onde os outros veem tirar férias”. Morar na capital tem suas vantagens, tem muita coisa para fazer, mas o que falta e faltava era o dinheiro para fazer e ir em todos os lugares”

Constatou-se pelos depoimentos uma certa naturalidade na assimilação da cultura no meio familiar durante a infância, a qual foi sendo transferida para a escola nos anos subsequentes. Era percebido também a influência do campo na aquisição do capital cultural, pois nos municípios onde a vida social é mais intensa, as oportunidades de acesso à cultura são maiores enquanto que nos municípios menores as oportunidades são mais restritas.

O grupo de egressos desta pesquisa eram oriundos de diversas cidades do Estado do Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Rio Grande do Sul; a maioria das cidades eram de pequeno porte, segundo o gráfico 13:

Gráfico 13 - Municípios onde residiam os egressos



Fonte: Autora - 2019

O fato de os egressos viverem em cidades menores e em alguns casos na área rural dessas cidades ocasionaram diferentes práticas e vivências no interior da família, diferenciando o seu capital cultural e social.

A análise da trajetória familiar dos egressos mostrou que 41,98% (quarenta e um vírgula noventa e oito por cento) ou 34 (trinta e quatro) dos pais tiveram a oportunidade de escolarização até o Ensino Fundamental, realidade diferente dos egressos, pois 72 (setenta e dois) agentes 88% (oitenta e oito por cento) conseguiram chegar ao Ensino Superior, tornaram-se a primeira geração da família a concluir a Educação Superior demonstrando distinção em relação ao capital cultural familiar.

Da mesma forma, o capital econômico dos egressos já se distinguiu em relação a do seus pais, pois, enquanto 30 (trinta) dos pais ou 37,04% (trinta e sete vírgula zero quatro por cento) desenvolviam atividades na área de serviços e as mães 25 (vinte e cinco) 30,86% (trinta vírgula oitenta e oito por cento) não possuíam emprego formal e atuavam em casa, os egressos passaram a atuar em profissões que demandam escolarização em nível superior.

Outro dado relevante diz respeito ao investimento realizado na família. Enquanto a infância dos egressos foi marcada pela presença de vários irmãos, com

famílias numerosas, na atualidade o núcleo familiar dos egressos é de tamanho reduzido, podendo ter um investimento educacional maior para a ampliação do capital dessas crianças e melhor da sua posição no campo social.

Outro aspecto abordado tanto nos dados do questionário como nas entrevistas diz respeito ao incentivo as práticas culturais, tais como participação em festas propiciadas no município onde viviam, reuniões familiares, leitura em família, assim como, a importância atribuída à escola e à educação para a ascensão social, para o reconhecimento pessoal e profissional e para perspectivas de melhores condições de trabalho, ou seja, mesmo com capital cultural escasso, as famílias preocupavam-se em garantir acesso à educação como estratégia para a mudança no campo.

Em resumo, sendo a família responsável pela formação do *habitus* primário, os agentes que compuseram a pesquisa expressaram traços fortes ou disposições do percurso vivenciado ao lado da família e que vai ser aprimorado com as experiências de convivência com outros agentes, nas escolas com os seus pares, definindo outras disposições para ações futuras

Como as disposições ou *habitus* foram continuamente atualizadas por novas experiências, os egressos do curso de Pedagogia EaD/UEPG fizeram parte de um grupo que acabou tendo acesso à educação e especificamente ao Ensino Superior por meio de uma política pública de formação de professores, o que os colocou em um patamar cultural e social diferente de seus pais, distinguindo-os, conforme esclarece Bourdieu (2008, p.18) distinção é “de fato diferença, separação, traço distintivo, resumindo, propriedade relacional que só existe em relação a outras propriedade”.

Na próxima seção, foram apresentados os mecanismos utilizados na trajetória escolar para a formação do *habitus* do egresso do curso de Pedagogia EaD/UEPG.

5.2 TRAJETÓRIA ESCOLAR DO EGRESSO DA PEDAGOGIA EaD/UEPG

A utilização do sistema escolar como meio para ascender socialmente foi assinalada por Bourdieu (2007) como estratégia das diferentes frações de classes. Para a classe com menos capitais, a procura por níveis superiores de formação fez aumentar a demanda por educação, conseqüentemente ao adentrar em níveis superiores, vivenciou-se uma desvalorização do seu diploma, tendo em vista a ampla oferta do mesmo, necessitando novamente de empreender mais esforços buscando

níveis mais elevados para ascender por meio da educação, repetindo esta ação ciclicamente.

Por outro lado, as frações da classe dominante, também necessitaram intensificar seus investimentos em educação para manter a raridade dos seus diplomas e sua posição na estrutura das classes, por isso as exigências de capitais simbólicos adquiridos por meio educacionais se elevam. Por conseguinte, neste movimento de luta por manter-se na classe ou tentar ascender a uma classe melhor, a educação assume um papel primordial.

As famílias das classes menos favorecidas não compreendiam essa desvalorização dos diplomas e todo o jogo de posições inerentes a ela, logo continuavam a considerar que a estratégia de investir em educação poderia resultar em mudanças no campo social. Seguindo esta lógica, os egressos da Curso de Pedagogia expuseram que 52 (cinquenta e dois) ou seja, 64,20% (sessenta e quatro vírgula vinte por cento) dos pais incentivaram os seus estudos e que 5 (cinco) ou 6,17% (seis vírgula dezessete por cento) não o fizeram. Destacaram ainda que 24 (vinte e quatro) 29,62% (vinte e nove vírgula sessenta e dois por cento) pais eram indiferentes, às vezes incentivavam, mas ao mesmo tempo não proviam recursos ou eram ausentes quanto à educação ou escola, conforme foi observado nos relatos a seguir:

Entrevistado 2- Minha mãe era muito pobre, para ir a escola, eu vivia com minha madrinha, a casa dela era mais perto da escola. Assim, minha mãe mandou eu morar com minha madrinha para estudar, isso é incentivo, mas não acompanhava a minha vida na escola.

Entrevistado 5 – Meus pais sempre me levavam para a escola e compravam o material e uniforme. Eu estudava na mesma escola que minha mãe trabalhava, então ela sempre sabia o que estava acontecendo.

Os relatos demonstraram a valorização da escola pela família, uma forma de melhorar de vida. Nas explanações de Boxurdiesuh (2015), os diplomas, os certificados escolares que conferiam uma formação dos agentes são resultados do capital cultural no estado institucionalizado. Dessa forma, o investimento dos pais na escolarização dos filhos podia ser visto como uma estratégia de ascensão social à medida que delegam à escola a função de oferecer tudo o que os filhos precisam em detrimento do seu capital cultural.

As crianças das classes médias devem à sua família não só o encorajamento e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com aspiração fervorosa à aquisição da cultura (BOURDIEU, 2015, p.53).

Em relação aos espaços onde os egressos cursaram a Educação Básica, 72 (setenta e dois) deles 88,89% (oitenta e oito vírgula oitenta e nove por cento) estudaram em instituições públicas e 9 (nove) ou 11,11% (onze vírgula onze por cento) em instituições privadas. Na etapa do Ensino Médio 37 (trinta e sete) ou 45,67% (quarenta e cinco vírgula sessenta e sete por cento) egressos frequentaram a Educação Geral, o Curso de Formação docente foi frequentado por 34 (trinta e quatro) ou 41,97% (quarenta e um vírgula noventa e sete por cento) egressos, outros cursos técnicos foram frequentados por 6 (seis) egressos 7,40% (Sete vírgula quarenta por cento) e 4 (quatro), 4,93% (quatro vírgula noventa e três por cento) egressos frequentaram a Educação de Jovens e Adultos. O que foi percebido pelos dados obtidos foi que o grupo de egressos compunha um grupo heterogêneo em termos de início de escolarização e percurso de vida. Os agentes apresentaram experiências de vida diferenciadas, em virtude das suas condições de existência, do volume e da estrutura dos capitais herdados e também em razão das instituições onde estudaram. Os depoimentos a seguir mostraram como foram as trajetórias dos egressos no que diz respeito as estratégias utilizadas e os percalços enfrentados no campo educacional

Entrevistado 2- Eu fiz o Ensino Fundamental na escola perto da minha casa, os meus colegas eram meus vizinhos. Eu gostava da convivência na escola, gostava da diretora que era uma “irmã”, naquela época, hoje não é mais escola de irmã. Não gostava muito de matemática e o português era muito difícil, mas até que fui. Quando terminei o fundamental eu parei de estudar, casei muito nova. Só voltei fazer o ensino médio, quando o meu marido também voltou a estudar, então nós íamos juntos a noite.

Entrevistado 8- sempre estudei em escola pública, gostava muito de ir para a escola, tive professoras boas, mas também umas que só brigavam e gritavam, por isso não me imaginava sendo professora depois. Não fiz o magistério no ensino médio, mas era catequista, ensinava as crianças na igreja, por isso resolvi fazer o curso para ser professora.

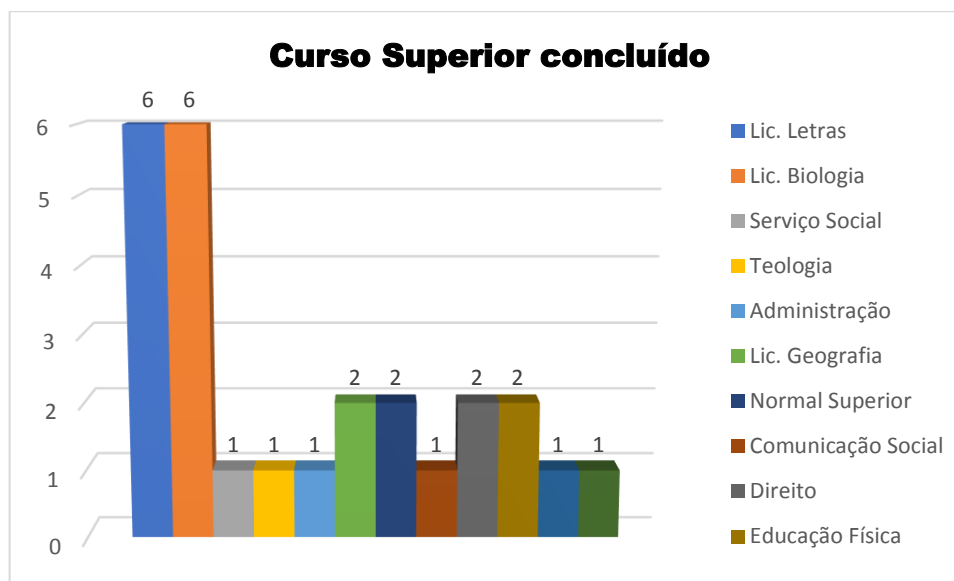
Entrevistado 4- Comecei a estudar com sete anos, mas não gostava de ir, preferia ficar ajudando a minha mãe na praia. Os meus me obrigavam a ir, diziam que minha obrigação era estudar, aprender a ler e a escrever. Fui até o quarto ano, depois parei, ficava sempre para recuperação. Mas, tarde vi que precisava estudar para poder trabalhar, então fiz o EJA. Quando se é mais velho, você presta mais atenção, mas foi difícil de aprender, mas consegui. Depois que vi que podia estudar daí fui em frente e fiz o vestibular a distância.

Por meio desses depoimentos os egressos apontaram as dificuldades com algumas disciplinas, com o enfrentamento das recuperações, com o esforço necessário para conseguir êxito nos estudos. Outros mencionaram a socialização como fator importante no contexto escolar e ainda a influência que os seus professores e diretores tiveram em suas vidas. De maneira geral, os egressos entrevistados apontaram situações de suas trajetórias escolares iniciais que os ajudaram a seguir nos estudos, seja na sequência do fluxo escolar ou no retorno posterior. De acordo com Bourdieu (2015, p.54) “as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam”. E complementou ao afirmar que:

as oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente a escola e à ascensão pela escola - atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social (BOURDIEU, 2015, p.54).

Nesta busca por ascensão social a entrada no Ensino Superior foi um marco significativo na trajetória escolar da maioria dos egressos. Segundo os dados 45 (quarenta e cinco) dos egressos 56,96% (cinquenta e seis vírgula noventa e seis por cento) prestaram um único vestibular que foi para o de ingresso no Curso de Pedagogia EaD da UEPG, 30 (trinta) egressos ou 37,03% (trinta e sete vírgula zero três por cento) prestaram duas vezes as provas para o vestibular, 4 (quatro) egressos ou 4,93% (quatro vírgula noventa e três por cento) prestaram o vestibular três vezes e 2 (dois) egressos ou 2,46% (dois vírgula quarenta e seis) prestaram quatro vezes ou mais. Dos 36 (trinta e seis) ou 44,44% (quarenta e quatro vírgula quarenta e quatro por cento) agentes que prestaram o vestibular mais vezes, 10 (dez) ou 12,34% (doze vírgula trinta e quatro por cento) começaram outro curso, mas não concluíram pelos seguintes motivos: Falta de condições financeiras 6 (seis), Instituição não reconhecida 2 (dois), falta de incentivo familiar 1 (um) e mudança de cidade 1 (um). E outros 26 (vinte e seis) ou 32,09% (trinta e dois vírgula zero nove por cento) agentes já concluíram um curso superior antes de iniciar o Curso de Pedagogia, sendo:

Gráfico 14 - Curso Superior concluído pelo egresso antes do Curso de Pedagogia EaD



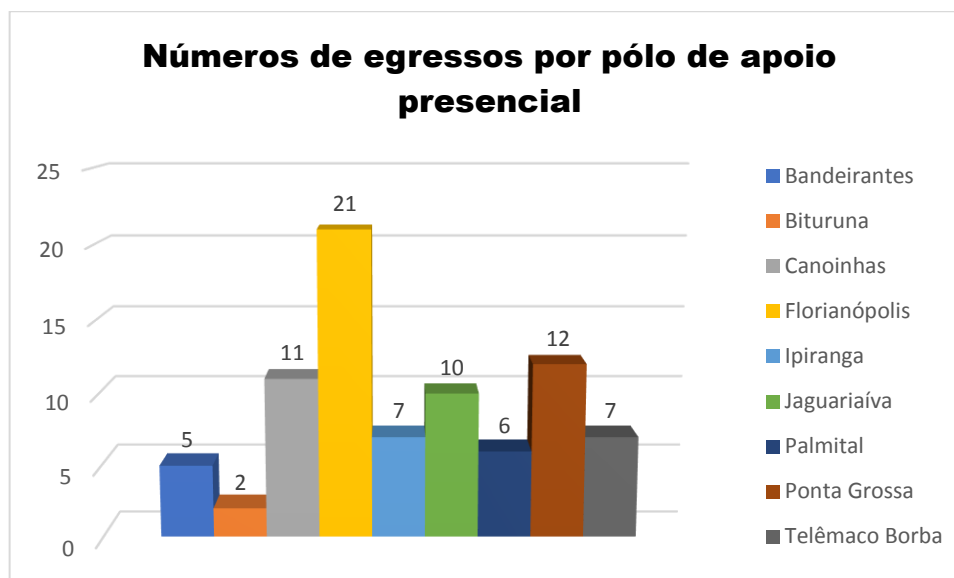
Fonte: Autora - 2019

Os dados apresentados corroboram com os objetivos da UAB quanto à ampliação do acesso à Educação Superior pública e ainda no oferecimento prioritário a cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica ao constatar que 45 (quarenta e cinco) agentes ou 56,96% (cinquenta e seis vírgula noventa e seis por cento) só prestaram vestibular uma única vez e justamente para o Curso de Pedagogia oferecida pelo Sistema UAB, o qual configurou-se como primeira formação superior.

Outros dados relevantes dizem respeito a entrada no Curso de Pedagogia, iniciando pelo vestibular de acesso, a oferta de polo de apoio presencial, a escolha da modalidade EaD e o incentivo recebido tanto para a continuidade de estudos quanto para a escolha do Curso de Pedagogia.

Quanto à opção de inscrição no vestibular 43 (quarenta e três) ou 53,08% (cinquenta e três vírgula zero oito por cento) egressos adeririam as cotas para professores da Educação Básica, enquanto 38 (trinta e oito) ou 46,91% (quarenta e seis vírgula noventa e um por cento) entraram por cota universal. Os agentes da pesquisa realizaram o vestibular em um dos 9 (nove) ou 11,11% (onze vírgula onze por cento) polos onde foi ofertado o curso de Pedagogia da seguinte maneira:

Gráfico 15 - Egressos do Curso de Pedagogia EaD por pólo de apoio presencial



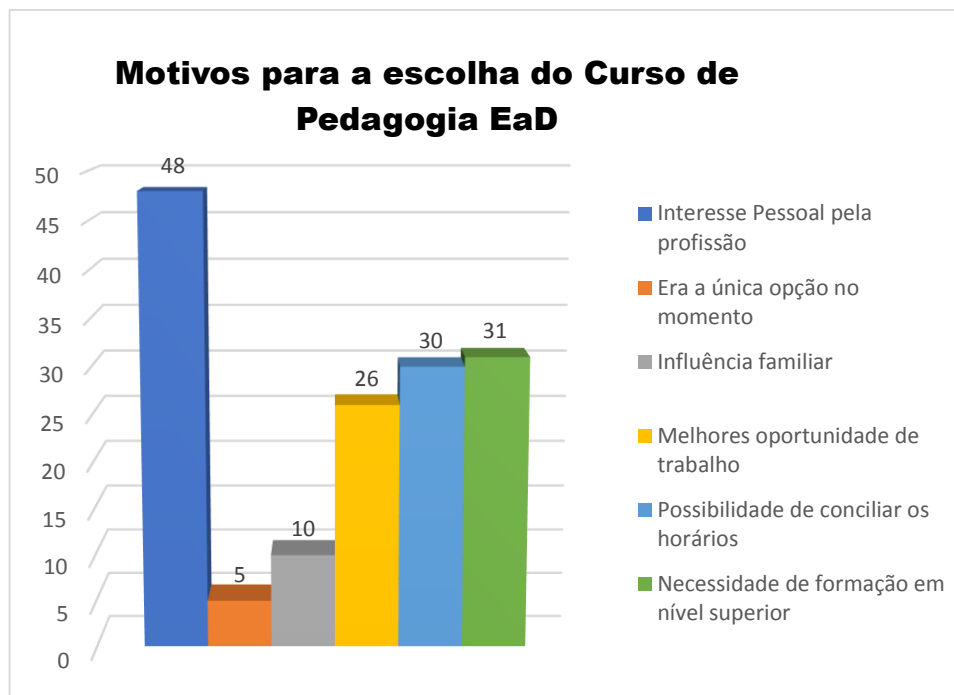
Fonte: Autora - 2019

A escolha dos polos pelos egressos, na maioria dos casos, ocorreu por proximidade da sua residência ao polo, como ocorreu em Bituruna e Palmital que só frequentaram egressos do próprio município. Por outro lado, em outros polos os egressos não residiam somente no município sede do polo, como por exemplo: a) Bandeirantes os egressos residiam também em Abatiá 1 (um) e Londrina 2 (dois); b) Canoinhas residiam também em Itaiópolis 1 (um), Antônio Olinto (3) e São Mateus do Sul 1 (um) no Estado do Paraná; c) em Jaguariaíva havia egressos que residiam Itararé (2) município do Estado de São Paulo; d) os residentes em Florianópolis e em São José (5) frequentaram o polo de Florianópolis; e) os egressos de Ponta Grossa eram oriundos também de Curitiba 1 (um) e Guarapuava 1 (um); f) assim como em Telêmaco Borba, os egressos também residiam em Tibagi (1). Há necessidade de se destacar ainda que os egressos que frequentaram o polo de Ipiranga eram na maioria de outros Municípios como Ponta Grossa 4 (quatro) e Curitiba 1 (um) e a minoria do próprio município, em razão da proximidade do município Ipiranga ao município de Ponta Grossa, apenas 50 quilômetros.

Os dados mostraram que a escolha pelo Curso de Pedagogia estava relacionada à oferta próxima a sua residência, conforme objetiva a política de interiorização e democratização do Ensino Superior, mas também pela necessidade de ter a formação em nível superior nos cursos de Pedagogia para poder lecionar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo normatiza a LDB

nº 9394/96 (BRASIL. LEI..., 1996a). Essas evidências foram constatadas quando os egressos apontaram os motivos pelos quais escolheram cursar Pedagogia na modalidade EaD, conforme apontou o gráfico 16.

Gráfico 16 - Motivos para a escolha do Curso de Pedagogia EaD



Fonte: Autora - 2019

Os egressos poderiam assinalar quantas opções fossem necessárias para retratar os motivos pela escolha do curso, por isso dos 48 (quarenta e oito) 59,25% (cinquenta e nove vírgula vinte e cinco por cento) egressos que marcaram o interesse pessoal pela profissão, 23 (vinte e três) ou 28,39% (vinte e oito vírgula trinta e nove por cento) egressos também assinalaram a necessidade de formação em nível superior, melhores condições de trabalho e a possibilidade de conciliar os horários.

O motivo do curso ser na modalidade EaD para conciliar os horários foram apontados por 8 (oito) ou 9,87% (nove vírgula oitenta e sete por cento) egressos como o único motivo de escolha. Da mesma forma, por ser a única opção no momento, também foi apontada por 5 (cinco) ou 6,17% (seis vírgula dezessete por cento) egressos, como único motivo de escolha.

Isso significa que os motivos mais relevantes foram relacionados ao ingresso no Curso e a progressão de estudos bem como o capital simbólico que poderia gerar no campo social. Assim, é possível atribuir o ingresso ao Curso de Pedagogia como “estratégia individual ou coletiva, espontânea ou organizada que visam a conservar,

transformar para conservar ou até mesmo conversar para transformar” (BOURDIEU, 2015, p.195) o espaço de lutas existente em todo campo.

Correlacionando os dados, os egressos que apontaram exclusivamente como motivo ser a única opção no momento, realizaram o curso em polos localizados em municípios do interior, como Palmital, Bandeirantes e Canoinhas. Todos fizeram vestibular pela primeira vez e pela cota universal. No entanto, os egressos que responderam como motivo de escolha a possibilidade de conciliar os horários, foram professores da Educação Básica, pois ingressaram o vestibular por cotas para professores, no primeiro vestibular que realizaram e frequentaram os polos tanto do interior do Estado como Capitais, como por exemplo: Florianópolis, Ponta Grossa, Telêmaco Borba.

Em relação ao apoio recebido dos familiares quanto a escolha pelo Curso de Pedagogia EaD da UEPG, 59 (cinquenta e nove) ou 72,83% (setenta e dois vírgula oitenta e três por cento) egressos afirmaram que receberam apoio familiar, 17 (dezessete) ou 20,98% (vinte vírgula noventa e oito por cento) a família foi indiferente a sua escolha e 5 (cinco) ou 6,17% (seis vírgula dezessete por cento) não receberam apoio na sua escolha. Alguns egressos ao relatarem sobre o apoio familiar comentaram sobre o apoio recebido dos cônjuges e dos filhos para retornar ao estudo e para fazer um curso superior, conforme seguem:

Entrevistado 1- O meu marido soube do vestibular para o Curso de Pedagogia a distância, que era público e gratuito e como ele sabia que eu precisava fazer, chegou em casa todo animado e me incentivo e ajudar para fazer a inscrição e depois durante o curso também, até compramos computador.

Entrevistado 3- Na minha casa quem mais me incentivou a fazer o vestibular foi minha filha e meu genro. Nós três fizemos o vestibular e o curso juntos. Nos finais de semana, fazíamos o AVA juntos, mas sem copiar um do outro porque a tutora ficava atendendo para que cada um fizesse o seu.

Nos relatos além da evidência do apoio familiar, os depoentes elencaram alguns efeitos significativos que ocorreram após a escolha, como a aquisição de computador para a realização do curso, tendo em vista que este foi na modalidade EaD, o papel da tutoria na condução das atividades dos egressos de uma mesma família e ainda a lógica de organização e autonomia para o estudo a distância.

No que tange às expectativas dos egressos no início do curso, quando estes ainda não conheciam a IES, o Curso e a modalidade EaD, os dados revelados foram

agrupados em quatro categorias: a) quanto aos sentimentos; b) quanto a projeção de futuro, c) formação durante o curso, d) preparo para o estudo.

O grupo dos que expressaram suas expectativas por meio dos sentimentos foi composto por 45 (quarenta e cinco) ou 55,55% (cinquenta e cinco vírgula cinquenta e cinco por cento) egressos, 12 (doze) ou 14,81% (quatorze vírgula oitenta e um por cento) egressos projetando o futuro, 18 (dezoito) ou 22,22% (vinte e dois vírgula vinte e dois por cento) focalizaram na formação que iriam receber e 8 (oito) ou 9,87% (nove vírgula oitenta e sete por cento) estavam centrados em como seria aprender na modalidade a distância e o preparo necessário para concluir o curso, segundo demonstrava o quadro 8 a seguir:

Quadro 9 - Expectativas em relação ao início do Curso de Pedagogia

Expectativas em relação ao início do Curso de Pedagogia			
Sentimentos	Projeção de Futuro	Formação	Preparo para o estudo
Ansiedade	Arrumar um emprego na área	Aprender muito	Cumprir os prazos
Felicidade	Completar minha formação	Estudar bastante	Organização do curso
Motivação	Realização pessoal	Adquirir conhecimento	Aprendizagem online
Insegurança	Realização profissional	Agregar conhecimentos	Aprender com tecnologia
Empolgação	Realizar um sonho de estudar	Ler muito	Leitura e organização
Orgulho	Reconhecimento profissional	Melhorar o conhecimento pedagógico	Aprender a usar o computador
Otimismo	Ter um curso Superior	Novos conhecimentos	
Apreensão			
Curiosidade			
Desconfiança			
Desespero			
Entusiasmo			
Medo			
Realização			
Tranquilidade			

Fonte: Autora - 2019

As expectativas foram variadas, uma mistura de sentimentos, preocupações, planejamento e ao mesmo tempo parte de algumas conquistas realizadas, conforme relatos das questões abertas do questionário:

Respondente 45 - Medo em não conseguir concluir o curso, devido estar tantos anos sem estudar, devido a distância e contratempos e em ser a única de minha cidade a cursar essa Universidade.

Respondente 3 - Foi de muita insegurança e ansiedade, achava que não conseguiria dar conta de estudar a distância.

Respondente 5 - Sim, estava muito feliz por ter conseguido passar, pois era meu sonho cursar pedagogia. Porém, fiquei um pouco triste porque minhas amigas não passaram.

Respondente 37 - Já trabalhava em escola, conhecia a seriedade e qualidade da UEPG. Tinha muita vontade de cursar pedagogia na UEPG, mas não tinha tempo, pois trabalhava e tinha filhos pequenos. Quando soube dessa

oportunidade de cursar Pedagogia a distância ofertada pela UEPG, fiquei muito feliz, fiz minha inscrição no vestibular, estudei e fui aprovada.

Respondente 64- Com certeza me lembro, como para mim era novidade estava muito apreensiva com tudo. Mas no decorrer dos semestres fui entendendo que tinha que ter um planejamento para estudar e concluir o que era proposto.

A entrada no Ensino Superior após algumas dificuldades durante a Educação Básica significou um novo caminho, uma nova trajetória escolar, “através dos pequenos êxitos que possibilita, senão engatar sempre a lógica do sucesso, pelo menos travar a espiral do fracasso e reativar as aspirações produzidas pela educação familiar que as sucessivas derrotas haviam quase liquidado” (BOURDIEU, 2012, p. 598).

Durante a realização do curso de Pedagogia 15 (quinze) ou 18,51% (dezoito vírgula cinquenta e um por cento) egressos não apontaram nenhuma dificuldade, no entanto 18 (dezoito) ou 22,22% (vinte e dois vírgula vinte e dois por cento) egressos apontaram a falta de autonomia e disciplina para os estudos na modalidade EaD como dificuldades enfrentadas por eles principalmente no início do curso.

Ainda nos primeiros semestres do curso, a falta de computador e acesso à internet apontados por 5 (cinco) ou 6,17% (seis vírgula dezessete por cento) egressos, a adaptação à modalidade EaD elencados por 7 (sete) ou 8,64% (oito vírgula sessenta e quatro por cento) foram dificuldades que puderam ser superadas. Entretanto, algumas dificuldades foram apontadas como recorrentes durante todo o curso, como a distância do polo identificado por 4 (quatro) ou 4,93% (quatro vírgula noventa e três por cento) egressos e os problemas de ordem pessoal e de saúde que afetaram dezessete 17(dezessete) ou 20,98% (vinte vírgula noventa e oito por cento) egressos, conforme foram destacados nos relatos e gráfico 17 a seguir:

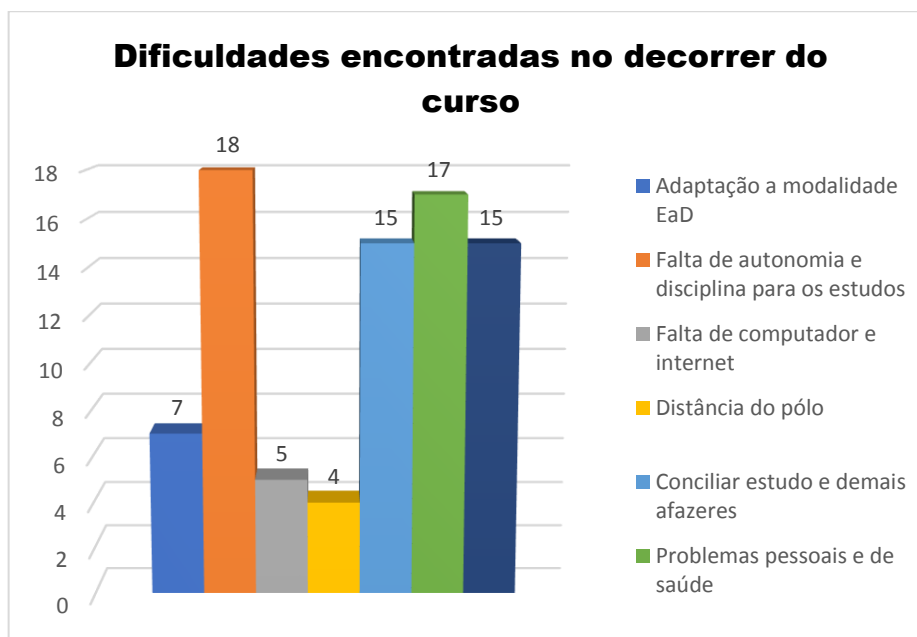
Respondente 67 - Por ser EaD tive mais facilidades do que dificuldades. A única foi no início para se adaptar às leituras digitais e disciplina para estudo, mas foi muito bom.

Respondente 69 - Estudar em casa e sozinha, aprender a estudar sozinha, buscar por conhecimentos, adquirir e me disciplinar para estudar, realizar atividades em grupos pois cada um pensava de uma maneira, muitas leituras.

Respondente 44 - Distância da minha cidade para outra, pois os horários não batiam com o ônibus. O que gerava dificuldade financeira, pois precisava gastar mais para poder ir até o pólo quando necessário.

Respondente 25 - Separação conjugal, filha partindo para outro estado para cursar um doutorado, falecimento da mãe.

Gráfico 17 - Dificuldades encontradas no decorrer do curso de Pedagogia EaD



Fonte: Autora - 2019

As informações relativas às dificuldades encontradas mostraram que para realizar um curso na modalidade EaD eram necessários a posse e o domínio de alguns recursos como o computador e a internet e fundamentalmente criar estratégias para estudar a distância, principalmente porque 56 (cinquenta e seis) egressos 69,13% (sessenta e nove vírgula treze por cento) não possuíam experiência com cursos EaD.

Desta forma, o estudante devia desenvolver autonomia para o estudo, não podia ter uma conduta passiva frente ao conteúdo, ou seja, não podia simplesmente assistir, ler e acessar o ambiente. “A interação com o objeto de estudo e com o grupo (lendo os materiais, interagindo nas ferramentas, contribuindo com colegas, tutores e professores, resolvendo desafios, publicando suas produções, etc.) é que marca sua presença” (KONRATH; TAROUÇO; BEHAR, 2009, p. 6), em suma, desenvolver a capacidade de pensar criticamente, de questionar a realidade, não aceitar a estrutura estruturante do campo, mas colocar-se na luta.

Ainda nos aspectos relacionados a EaD, o tempo, sua falta e administração foram mencionados como uma das dificuldades da EaD. O que segundo Belloni (2003) é controverso, pois ao mesmo tempo em que a EaD transmite a ideia de flexibilidade quanto aos horários, por vezes é rígida quanto aos prazos para a conclusão das tarefas, dificultando a concepção e a organização do estudante

iniciante na modalidade. Outro aspecto comentado foi em relação à conciliação dos estudos com o trabalho, família, filhos, diminuindo o tempo dedicado aos estudos ou reduzindo-os às madrugadas e finais de semanas.

Desta forma, os agentes desta pesquisa, embora com uma grande expectativa para início do curso, demonstraram que a modalidade EaD foi o que causou as maiores dificuldades, mas que com o convívio e domínio do campo foram sendo superados.

Com relação ao Curso de Pedagogia, vários aspectos foram comentados, pelos egressos, tanto nas questões abertas do questionário como nas entrevistas, como significativos para o desenvolvimento das suas trajetórias formativas: as interações com a equipe (professores, tutores, suporte), o projeto de formação - currículo, o atendimento no AVA, as atividades presenciais, as avaliações e seminários, os estágios.

As interações com a equipe, segundo os egressos foram muito boas, no início com algumas dificuldades para se fazer entender e entender o outro por meio da escrita, mas com o tempo o relacionamento foi se consolidando, demonstrando também uma ligação afetiva com os tutores, professores e com o polo:

Respondente 15- Minhas tutoras eram ótimas, sempre atentas as minhas dificuldades e os meus colegas me ajudavam muito. Foram eles que me incentivaram a continuar e terminar o curso.

Respondente 3- Como moro no interior, tudo era muito difícil, mas no polo sempre me ajudavam, eu chegava lá e a tutora sempre me atendi, me ouvia, ajuda a entender o que fazer e quais os prazos para entregar. Fazia muito as atividades no polo.

Respondente 23- O contato direto com os professores era pouco, mas as webs eram muito boas, os professores explicavam o conteúdo, a nossa tutora do polo nos ajudava fazendo perguntas durante a web. E quando os professores e tutores vinham no polo era muito bom, poder conversar com eles, tirar dúvidas.

Respondente 81- Sou amiga das minhas tutoras e colegas até hoje pelo *facebook*, estamos sempre conversando, contando o que estamos fazendo.

Respondente 6 - Muitos dos meus colegas do Curso também são hoje meus colegas de trabalho. Estamos atuando na mesma escola.

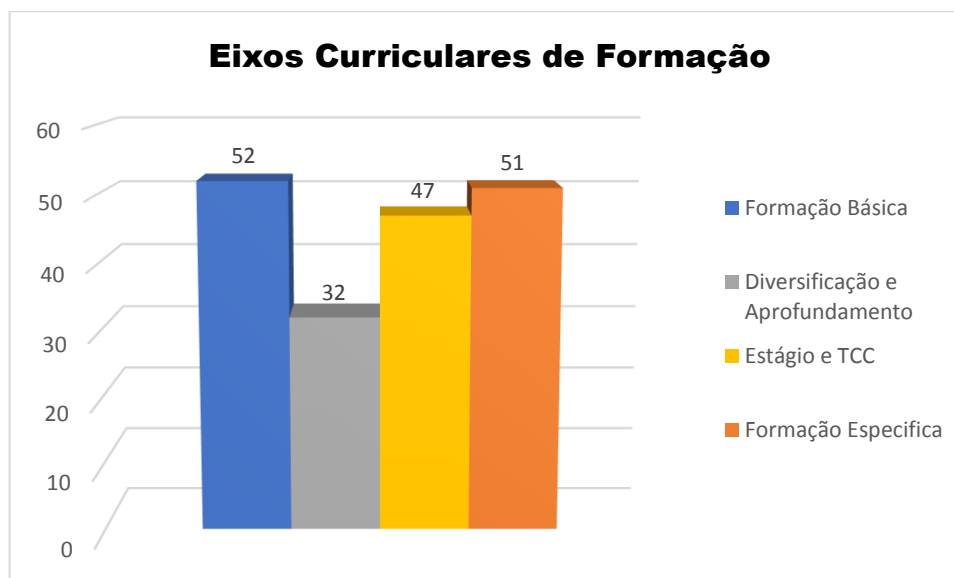
Respondente 35 - Os meninos da informática ajudavam muito, até quando comprei meu computador, levei para que eles no polo para me ajudarem a configurar o meu.

Os comentários demonstraram o comprometimento de toda a equipe com a oferta do curso na modalidade EaD, considerando que esta foi a primeira experiência tanto em EaD como no Sistema UAB para muitos dos envolvidos. A aprendizagem compartilhada entre tutores e alunos foi percebida pelos egressos por meio da parceria e confiança, ao ponto de relações afetivas serem estabelecidas e o agente sentir-se acompanhado e orientado durante o processo.

Em termos de currículo do curso, os egressos apontaram de forma equilibrada a contribuição dos eixos que compõem o currículo. Sendo que poderiam apontar quantos eixos considerassem importante para a sua formação, o resultado demonstrou que 52 (cinquenta e dois) ou 64,19% (sessenta e quatro vírgula dezenove por cento) egressos destacaram o eixo de formação básica, ou seja, aquele que composto por disciplinas como Filosofia da Educação, Política e Organização da Educação básica, Didática, Sociologia e História da Educação, entre outras.

O eixo de formação específica, aquele que compreende disciplinas como Ludicidade, Gestão Educacional, Fundamentos Teóricos Metodológicos das diversas áreas, Alfabetização, entre outras foi destacado por 51 (cinquenta e um) ou 41,31% (quarenta e um vírgula trinta e um por cento) egressos. Indicaram o eixo dos Estágios e Trabalho de Conclusão de Curso 47 (Quarenta e sete) ou 38,07% (trinta e oito vírgula zero sete por cento) egressos. E por fim o eixo de Diversificação e Aprofundamento que compreende disciplinas como: Tecnologia da Informação e Comunicação, Metodologia do Trabalho Acadêmico, Introdução aos estudos universitários e Educação no Campo, foram apontados por 32 (trinta e dois) ou 25,92% (vinte e cinco vírgula noventa e dois por cento) egressos.

Gráfico 18 - Eixos Curriculares de Formação



Fonte: Autora - 2019

De modo geral, os egressos consideraram a formação oferecida pelo currículo como de qualidade, destacaram a formação teórica recebida e a vantagem de cursar o mesmo currículo do curso presencial. Os estágios e o TCC foram destacados pelos egressos como atividades de grande relevância, pois conseguiram visualizar na prática os conceitos e teoria estudados, conforme relatos:

Entrevistado 7 – Gostei muito do curso, as disciplinas estavam organizadas para que ao final pudéssemos colocar em prática o que aprendemos tanto no estágio como no TCC. O material didático que recebemos de cada disciplina era ótimo e ajudava muito.

Entrevistado 4 – O curso era o que eu esperava, como já trabalhava fui estudando e já experimentando o que aprendia. Gostei das disciplinas de metodologia me ajudaram muito.

Entrevistado 1 – Soube logo no início do curso que o currículo era o mesmo do presencial da UEPG. Isso foi ótimo porque tivemos a mesma formação, os mesmos professores, só que a distância.

Da mesma forma, foram destaques as atividades presenciais, como os seminários, provas e a execução dos estágios.

Entrevistado 6- Quando chegou a hora dos estágios, estava meio apreensiva, não sabia como seria, mas foi tranquilo, a escola já sabia que íamos estagiar, a equipe da UEPG já tinha negociado com o Município, foi só fazer o contrato de estágio e ir. As tutoras ajudaram muito com os planos de aulas. Gostei muito.

Entrevistado 2 – No começo foi difícil de conseguir liberação no meu emprego para ir fazer o estágio, mas as professoras da UEPG me ajudaram a organizar os horários para o estágio e deu certo.

Entrevistado 3 – Os seminários eram muito bons, tirávamos dúvidas, apresentávamos os trabalhos, encontrávamos os colegas, tutores e conhecíamos presencialmente os professores.

Entrevistado 8 – Prova nunca é bom de fazer. Mas, dividir as disciplinas no semestre foi ótimo, assim dava para estudar um pouco mais e não ficava muito pesado.

Com relação ao AVA, Web e seu funcionamento na oferta do curso, os egressos destacaram:

Entrevistado 5- No começo achei a plataforma muito difícil. Não sabia o que fazer, mas depois fui aprendendo. Os materiais e orientações estavam todas lá. Os tutores viviam falando para conversar via plataforma, para ficar registrado. Não iam responder as dúvidas por email. Mas, quando a gente demorava para entrar eles mandavam um email perguntado se estava tudo bem e querendo saber por que do sumiço.

Entrevistado 1- Gostava da WEB das disciplinas era como aula. Os professores explicavam o conteúdo e era quando encontrávamos os professores, na plataforma conversávamos mais com os tutores. Mas, nem sempre era fácil de ir assistir porque era dia de semana e não dava tempo de chegar no polo.

Com relação ao curso e sua dinâmica, os egressos identificaram como de qualidade, com um currículo que atendia as expectativas de formação. Apontaram as disciplinas, o material didático e as atividades presenciais como significativas para a formação do pedagogo. Destacaram a importância da interação entre os tutores e colegas e comentaram sobre a falta de maior interação com os professores, as quais ocorriam na web, nos seminários e provas presenciais. Ainda com relação ao papel tutor, destacaram a sua importância tanto no ambiente virtual de aprendizagem como nas demais atividades como incentivador, motivador, respondendo às dúvidas e dando feedback.

Neste sentido, Mill et al. (2008, p. 114) assinalaram que na EaD:

[...] o tutor acaba sendo visto pelo aluno como a cara da instituição; isto é, o tutor e os estudantes estabelecem uma relação de proximidade de forma que a identidade do curso ou da instituição, na visão do aluno, passa pela imagem criada pelo tutor que o atende.

Para finalizar a trajetória da formação do egresso, a tecnologia e sua incorporação nos estudos foram relatadas como necessárias e significativas durante o curso:

Respondente 14 - Foi muito bom, pois aprendi a mexer em outros programas de computador.

Respondente 22 - Ótima, agregou maior agilidade, informações e conhecimentos a minha formação.

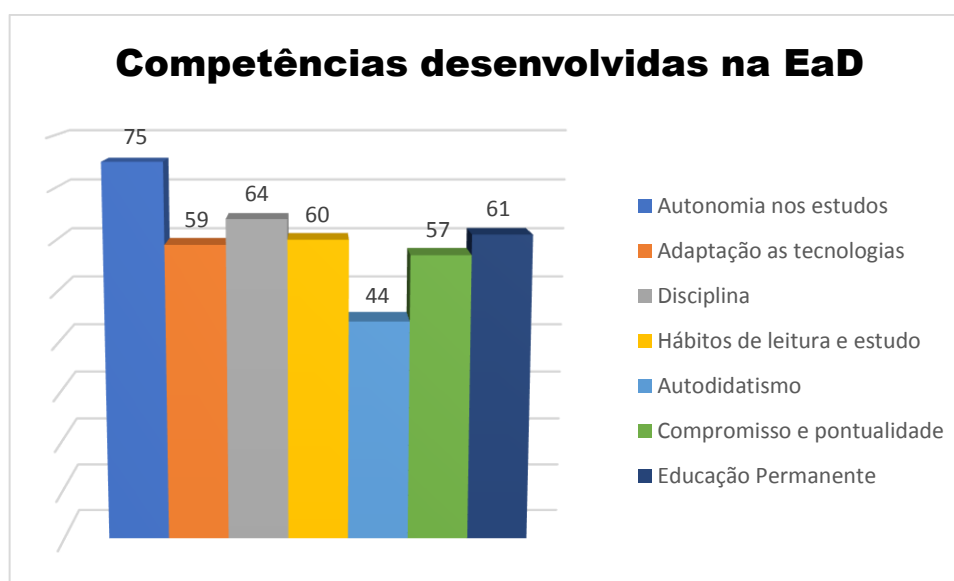
Respondente 24 - Já utilizava a tecnologia, mas não conhecia esse sistema de plataforma, portanto, no início gerou insegurança, mas só até adaptação.

Respondente 63- Foi produtiva, pois tecnologia é uma ferramenta muito importante, atualmente para agregar conhecimento.

Respondente 59- Inicialmente difícil, mas com dedicação se tornou parte do cotidiano, hoje tenho muita facilidade.

Relacionada ao uso da tecnologia e a modalidade EaD, os egressos comentaram que, a partir do curso, desenvolveram algumas competências específicas como apresentado no gráfico 19.

Gráfico 19 - Competências desenvolvidas na EaD



Fonte: Autora - 2019

Consoantes com o perfil do aluno EaD as competências elencadas pelos egressos demonstraram que os mesmos modificaram o seu *habitus* acadêmico ao ter que se adequar à nova realidade, ao novo campo de formação, desenvolvendo autonomia, disciplina, compromisso e pontualidade com suas atividades e modo de estudar. Dedicaram-se a conhecer, a adaptar-se e usufruir das tecnologias disponíveis. Adotaram uma postura de autodidatismo e aperfeiçoamento constante por meio da Educação Permanente, entendida em uma dimensão de construção e de

crítica, balizada por parâmetros socioculturais e históricos, contextualizada e situada em campos estruturados e estruturantes.

Os egressos mostraram também que na sua trajetória formativa, aprenderam e apreenderam além dos conteúdos, que serve como instrumento de luta, a organizar-se, estabelecer relações, ampliar os seus capitais culturais, sociais e ainda a tomar consciência das questões que se colocaram no campo em que estavam inseridos, neste sentido, Bourdieu (2001, p. 259) afirmou que:

As coisas a fazer, os negócios (pragmata) que constituem o equivalente do conhecimento prático se definem na relação entre a estrutura das esperanças ou das expectativas constitutivas de um habitus e a estrutura das probabilidades, constitutiva de um espaço social. Isto significa que as probabilidades objetivas só se tornam determinantes para um agente dotado do sentido do jogo como capacidade de antecipar o futuro do jogo.

Neste sentido, a formação recebida no Curso de Pedagogia EaD promoveu experiências e práticas aos egressos capazes de suscitar novas disposições no seu campo de atuação profissional.

5.3 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DO EGRESSO DA PEDAGOGIA EaD/UEPG

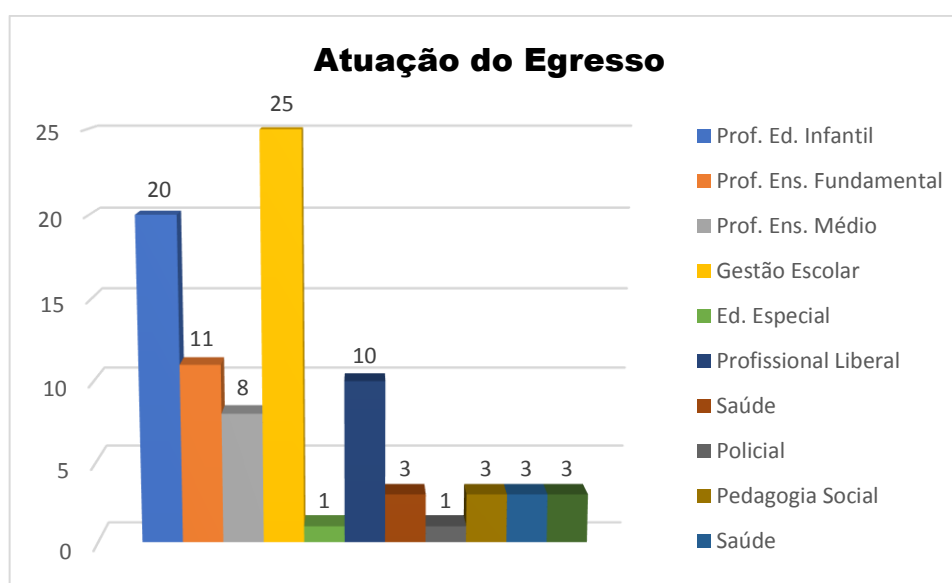
Na análise da trajetória profissional a centralidade dos comentários dos egressos residiu na formação adquirida no Curso de Pedagogia EaD como elemento de distinção entre os agentes. Essa distinção foi explicada por Bourdieu (2008) como:

uma diferença, uma propriedade distintiva que só se torna uma diferença visível, perceptível, não indiferente, socialmente pertinente, se ela é percebida por alguém capaz de estabelecer a diferença, já que, por estar inscrito no espaço em questão, esse alguém não é indiferente e é dotado de categorias de percepção, de esquemas classificatórios, de um gosto, que lhe permite estabelecer diferenças, discernir, distinguir (BOURDIEU, 2008, p. 23).

A participação na política pública de formação de professores por meio da EaD, especificamente no Curso de Pedagogia, viabilizou a inserção de muitos egressos no campo educacional ou a permanência mais qualificada de professores que já estavam em exercício na Educação Básica. A distinção, neste sentido, foi obtida pelo acesso ao Ensino Superior, pelo capital simbólico conquistado com o diploma.

Possuir o diploma de Licenciado em Pedagogia EaD, foi apontado por 70 (setenta) 86,41% (oitenta e seis vírgula quarenta e um por cento) egressos como um marco para a sua definição em atuar no campo educacional e estar em pleno exercício na educação, os demais egressos atuavam em outros campos ou ainda atuavam em mais de um campo concomitantemente, conforme demonstrou o gráfico 20 sobre a atuação dos egressos participantes da pesquisa:

Gráfico 20 - Campo de atuação do egresso do Curso de Pedagogia EaD



Fonte: Autora - 2019

A concentração de atuação no campo educacional foi em gestão educacional e na docência na Educação Infantil. Demonstrando que a gestão era objetivo dos professores que já atuavam na docência e a Educação Infantil foi a colocação dos iniciantes no magistério. Os egressos destacaram a importância da formação recebida para o exercício da profissão da seguinte maneira:

Respondente 16 - O curso de Pedagogia é um curso completo e que deveria ser cursado por todos os profissionais da educação. Ele garante não somente conhecimento científico, mas didático e metodológico. Profissionalmente o curso deu retorno rapidamente e garantiu o ingresso em concurso e a continuidade dos estudos, além de agregar conhecimento a minha outra formação.

Respondente 19- Foi importante. Possuir um diploma de uma universidade como a UEPG, fez valorizar currículo profissional, surgindo assim melhores oportunidades na minha carreira profissional.

Respondente 21 - Sou muito grata a Universidade Estadual de Ponta Grossa e a todos os profissionais dos Cursos que frequentei e também trabalhei, pois passei por momentos críticos em relação a profissão que exercia (Educadora

Social em Unidades de Privação de Liberdade) e precisava de uma recolocação no Mercado de Trabalho dentro da área da Educação a qual precisava de complementação. Depois do Curso de Pedagogia, várias portas se abriram e logo passei em Concurso Público para o cargo de Pedagoga.

Respondente 11 - É de suma importância pois, através da minha formação eu sai da vida árdua que tinha na lavoura, comecei a trabalhar em um colégio público como pedagoga responsável por 1500 alunos e professora em colégio privado, com minha experiência fui convidada a ser a coordenadora neste colégio privado, atualmente moro em outro Estado, e aqui atuei como pedagoga em um colégio católico e trabalhei na rede pública, este ano fui nomeada diretora do colégio privado. É com o meu salário que sustento minha casa, pago escola aos meus 2 filhos, estou realizada profissionalmente.

Respondente 17 - Minha graduação é de suma importância em minha vida através dela passei em curso público para docente no ensino fundamental do município e atualmente atuo como coordenadora pedagógica em um centro municipal de educação infantil do município.

Os comentários dos egressos revelaram que a partir do curso passaram a ocupar posições diferentes no campo educacional. O campo como um espaço de relações entre os agentes, cujas diferenças de posicionamento social eram permeadas por disputas e jogos de poder, pois jogam tanto os agentes como as instituições, assim como as políticas educacionais, em uma constante luta pela manutenção e expansão do poder.

Nesse processo relacional, o curso possibilitou uma forma de distinção, quando o egresso destacou que podia exercer a docência por meio de concurso público ou ainda quando assumiu cargos de gestão, evidenciaram essa distinção ancorada na ampliação de diferentes formas de capitais, os quais, compondo o poder simbólico, determinaram a posição ocupada pelo egresso no campo educacional, estruturando e reestruturando o seu *habitus*.

Nesse jogo o valor atribuído ao diploma do Curso na modalidade EaD pode torná-lo significativo se o mesmo tiver a mesma importância de diplomas concedido nos cursos na modalidade presencial. Quanto a essa questão, 39 (trinta e nove) ou 48,14% (quarenta e oito vírgula quatorze por cento) dos egressos relataram que sentiram discriminação pela formação e pelo diploma ter sido por meio da EaD, 25 (vinte e cinco) 30,86% (trinta vírgula oitenta e seis por cento) comentaram que às vezes, em determinadas situações o fato de ter cursado Pedagogia EaD, não causou boa receptividade, principalmente na busca de trabalho em escolas privadas. E os outros 17 (dezessete) ou 20,98% (vinte vírgula noventa e oito por cento) não sentiram

que o diploma adquirido na modalidade EaD causou diferenças no reconhecimento da formação. Por outro lado, para aqueles egressos que já estavam atuando no campo, o fato do diploma ter sido adquirido na modalidade EaD não limitou as suas oportunidades de ascensão profissional em relação aos que se graduaram na modalidade presencial, realidade destacada por 72 (setenta e dois) 89% (oitenta e nove por cento) dos egressos.

Em termos de currículo cursado e sua utilidade na atuação profissional, 73 (setenta e três) egressos ou 90,1% (noventa vírgula um por cento) comentaram que os conteúdos trabalhados durante o curso foram úteis para a sua atividade profissional. Da mesma forma a incorporação da tecnologia na prática profissional foi relatada por 57 (cinquenta e sete) egressos ou 70,3% (setenta vírgula três por cento) como frequente, 20 (vinte) 24,69% (vinte e quatro vírgula sessenta e nove por cento) egressos comentaram que usam em algumas situações e 4 (quatro) ou 4,98% (quatro vírgula noventa e oito por cento) não utilizam a tecnologia em seu trabalho.

No que tange à atuação profissional a partir dos conhecimentos adquiridos por meio do currículo do curso, os egressos comentaram:

Entrevistado 1 – os conteúdos que aprendi no curso me ajudaram muito, minhas aulas ficaram mais interessantes, utilizei novas metodologias, dividi melhor o tempo para as atividades dos alunos.

Entrevistado 7- inseri nas aulas, mas atividades lúdicas, fiz vários jogos para trabalhar com a alfabetização e com a matemática.

Entrevistado 4 – como agora estou no cargo de direção, o curso me deu mais segurança, consigo entender melhor do processo educacional, fazer uma boa reunião com os professores e pais.

Entrevistado 2- Não foi fácil. Comecei agora como professora, estava muito insegura, mas com a ajuda dos colegas da escola, aquilo que aprendi vai fazendo sentido. O primeiro ano foi o mais complicado, estou no terceiro ano de trabalho, já consigo me organizar melhor.

Por meio dos relatos foi possível verificar que o currículo do curso ministrado trouxe contribuições para a prática pedagógica dos egressos. Os aspectos mencionados dizem respeito tanto a docência como a gestão educacional, ambos eixos de formação do curso de Pedagogia. Afirmando a necessidade da articulação e organização curricular que proporcionasse uma verdadeira formação profissional, Saviani (2009, p. 149) reiterou:

além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

Dessa forma, a garantia de uma formação sólida se traduz tanto nos conhecimentos de formação básica, nos conhecimentos específicos, nos conhecimentos didáticos quanto na sua relação com o campo, no sentido de ser consciente de seu papel na educação Básica, que sua atuação exige o desenvolvimento de uma prática pedagógica que significa também uma prática política. Neste sentido, houve necessidade de os “Profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos” (GATTI, 2013, p. 54).

No entanto, a docência para o professor iniciante, ainda é um desafio, que necessita de um acompanhamento, de incentivo para manter-se na profissão, além de formação continuada e permanente para poder continuar a desenvolver-se profissionalmente.

Na fala dos egressos quanto ao uso da tecnologia no campo profissional, foram encontradas evidências de que a tecnologia passou a ser aliada à prática pedagógica, no sentido de inovação, de novas metodologias para o ensino e a aprendizagem, conforme relatos:

Entrevistado 1- Eu não sabia quase nada de computador, mas fazendo o curso a distância, aprendi muita coisa. Então, na escola quando vou preparar alguma atividade, eu pesquiso na internet, vejo vídeos, como os outros fazem para ter uma ideia e montar as minhas aulas. Muitos colegas perguntam como você fez isso? Eu aprendi a usar a tecnologia a meu favor.

Entrevistado 6 – Comecei a usar o que aprendi no curso, a disciplina de TICs ajudou muito, conhecer recursos e aplicar na escola, mas é preciso estar sempre procurando coisas novas, sempre tem umas ideias legais.

Os relatos demonstraram que o currículo do Curso de Pedagogia EaD e o fato da oferta ser na modalidade a distância contribuiu para o desenvolvimento profissional, fornecendo suporte inicial para a carreira docente e ainda a postura de aprendizagem permanente, de poder reconhecer e relacionar os conhecimentos apreendidos à prática pedagógica. Ou seja, os egressos puderam compreender que a construção da prática pedagógica ocorreu durante a sua formação e também no

próprio exercício da profissão. Neste sentido, Gatti (2013, p. 54) apontou como as práticas educativas significativas foram constituídas:

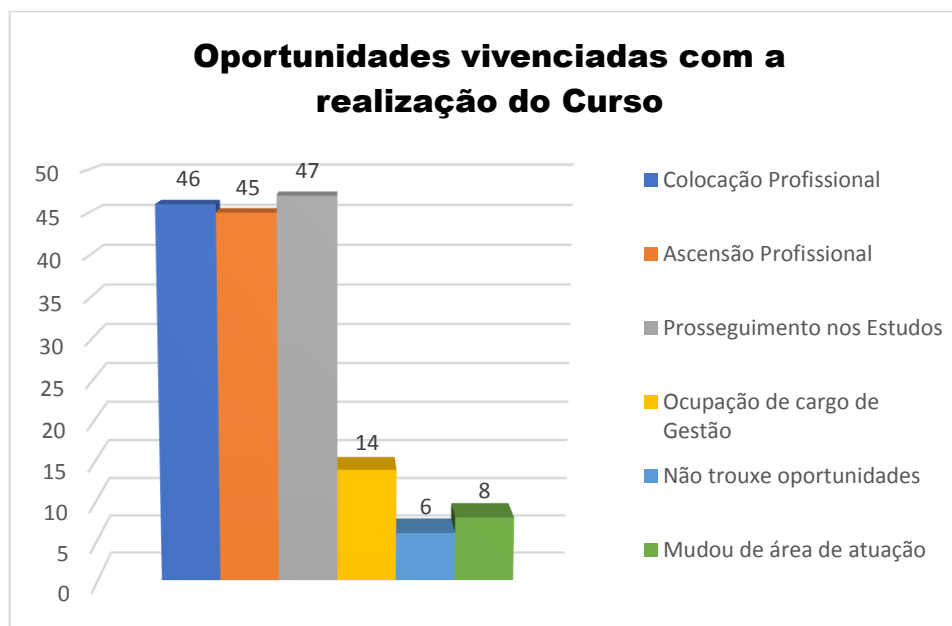
- domínio de conhecimentos: quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica;
- sensibilidade cognitiva: capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender;
- capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens;
- condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores.

Dessa forma, o professor ao se formar nas IES e ao formar-se no campo de sua atuação configurou o seu *habitus* e seu capital simbólico, os quais interferiam na sua ação pedagógica, em um movimento constante de atualização do seu *habitus*.

No sentido de atualização do *habitus* e de busca por novos espaços no campo, o aspecto domínio e segurança em relação ao processo de formação realizado e o seu preparo para a profissão foram evidenciados pelos egressos, sendo que 65 (sessenta e cinco) 80,24% (oitenta vírgula vinte e quatro por cento) egressos responderam que se sentiram seguros para exercer a profissão a partir da formação recebida, 15 (quinze) 18,51% (dezoito vírgula cinquenta e um por cento) egressos comentaram que às vezes gerava alguma insegurança e 1 (um) não respondeu, pois não estava atuando na área.

Ainda no âmbito das reflexões sobre a formação profissional e a sua importância na atuação profissional, os egressos enumeraram as oportunidades que a realização do Curso de Pedagogia EaD lhes proporcionou em termos de carreira profissional e ainda, de forma mais ampla, a continuidade do processo de formação, como aponta o gráfico 21:

Gráfico 21 - Oportunidades vivenciadas com o Curso de Pedagogia EaD



Fonte: Autora – 2019

Os dados revelaram que 46 (quarenta e seis) 56,79% (cinquenta e seis vírgula setenta e nove por cento) egressos conseguiram uma colocação profissional, ou seja, um novo emprego no campo educacional e aprovação em concursos públicos, a partir da realização do curso e com isso ascenderam profissionalmente, tiveram melhoria na carreira.

Da mesma forma, os 14 (quatorze) 17,28% (vinte e sete vírgula vinte e oito por cento) egressos que já atuavam, ascenderam profissionalmente ao ocupar postos de gestão como a gestão educacional, gestão no âmbito do sistema ou outras formas de gestão como membros ou presidentes de associações e sindicatos docentes.

A continuidade dos estudos, educação permanente e educação continuada foram destacados por 47 (quarenta e sete) 58,02% (cinquenta e oito vírgula zero dois por cento) egressos. Tanto os egressos iniciantes na carreira como os que já atuavam continuaram investindo na sua formação. Outros 6 (seis) 7,40% (sete vírgula quarenta por cento) egressos comentaram que ainda não tinham conseguindo um emprego, por não terem conseguido aprovação em concurso público para o magistério e/ou estavam aguardando a nomeação. E ainda 8 (oito) 9,87% (nove vírgula oitenta e sete por cento) egressos que ao continuarem o processo de formação se direcionaram para outras áreas de atuação, não permanecendo no campo educacional.

Nestes termos, o acesso ao ensino superior trouxe diversas oportunidades para a vida e profissionalização do egresso do Curso de Pedagogia, provocando mudanças significativa, as quais contribuíram para a construção de seu *habitus*.

Essas mudanças puderam ser visualizadas também quanto aos efeitos que a realização do curso proporcionou, em termos financeiros, de reconhecimento pessoal, de atitude por uma educação permanente, de projeção profissional, bem como na avaliação que o egresso conseguiu realizar sobre a política de formação de professores pelo Sistema UAB, aspectos analisados no próximo item sobre as trajetórias possíveis do egresso a partir da formação em Pedagogia EaD.

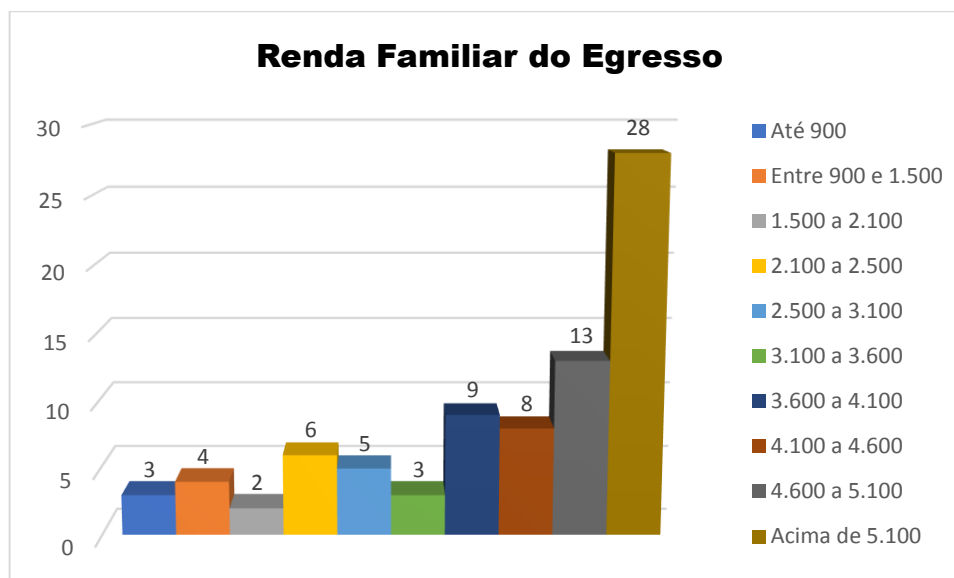
5.4 TRAJETÓRIAS POSSÍVEIS DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EaD/UEPG

O acesso ao ensino superior modifica de diversos modos a vida e o *habitus* do egresso do Curso de Pedagogia EaD, pois a conclusão do curso é vista como uma vitória, uma forma de mudar de vida. De fato, possuir uma graduação significa ter status, ter um repertório maior de capitais, ter instrumentos de luta no campo. Neste sentido, Oliveira et al. (2008, p. 80) esclareceram que:

é preciso reconhecer que o acesso à educação superior no Brasil sempre foi um tema polêmico, especialmente porque confronta, de um lado, perspectivas mais elitistas de contenção do acesso visando, em grande parte, à manutenção do prestígio dos diplomas e o status dos profissionais no mercado de trabalho e, de outro, perspectivas mais populares de ampliação do acesso, o que representa aspirações de largas camadas da sociedade, objetivando inserção profissional que garanta melhoria nas condições de vida e de ascensão social.

Em termos de melhoria das condições de vida, as melhorias salariais já se mostraram como resultado da conclusão do curso superior em Pedagogia EaD. Neste sentido, os egressos pontuaram que as condições financeiras estão melhores que antes de iniciar o curso, a renda familiar teve um acréscimo como resultado nas condições de trabalho, acesso ao campo educacional por meio de concurso público ou da ascensão na carreira docente, segundo informações apresentadas no gráfico 22.

Gráfico 22 - Renda Familiar do Egresso do Curso de Pedagogia EaD



Fonte: Autora – 2019

Tomando por base o piso salarial Nacional para os Profissionais da Educação que no ano de 2019, foi definido em R\$ 2.557,74 para 40 horas semanais, para os professores com formação de nível médio e que estes valores se aproximam dos valores praticados nos planos de carreira do magistério dos diversos municípios do Estado do Paraná e Santa Catarina, os dados demonstraram que a renda familiar de 28 (vinte e oito) 34,56% (trinta e quatro vírgula cinquenta e seis por cento) egressos estavam acima de R\$5.100,00, o que equivale às funções desempenhadas por dois membros da família, com salário equivalente ao piso estabelecido. Somando ainda o número de egressos que recebem acima do piso nacional, ou seja, 32 (trinta e dois) 39,50% (trinta e nove vírgula cinquenta por cento), isso significa que 60 (sessenta) 74,07% (setenta e quatro vírgula zero sete por cento) recebem acima do piso nacional. Essa renda, segundo depoimentos, foi possível com a formação em nível superior. Outros egressos aumentaram a renda familiar, adicionando o salário recebido do egresso ao do cônjuge.

Entrevistado 8 – Depois que passei no concurso e comecei a lecionar, a situação financeira ficou melhor lá em casa. Antes só o meu marido trabalhava, tinha que controlar as despesas, agora está melhor, continuamos controlando as despesas, mas já dá para passear, sair viajar nas férias e comprar algumas coisas para as crianças.

Entrevistado 5- Agora está bem melhor, pois como somos em dois concursados em casa, o salário melhorou e a certeza de ter salário no final do mês também. É bem diferente das profissões liberais.

O incremento do capital econômico percebido pelo aumento da renda familiar corresponde também a elevação do capital cultural que modifica o *habitus* de classe. O capital econômico e cultural adquirido foram percebidos pelo agente como necessários para a “efetivação das *ocasiões potenciais* formalmente oferecida a todos, mas realmente acessíveis unicamente aos detentores dos instrumentos necessários à sua apropriação” (BOURDIEU, 2015, p. 100).

Outro dado que reflete as trajetórias possíveis diz respeito ao reconhecimento adquirido por meio do curso realizado e pela atuação profissional, ou seja, o incremento do capital cultural e social do egresso, conforme respostas do questionário aplicado:

Respondente 45 - O curso fez muita diferença em minha vida pessoal e profissional me senti mais segura e valorizada, ter sido aluna da UEPG é muito importante porque a universidade é pública e uma das melhores do país. O diploma tem peso.

Respondente 36 - A Pedagogia permitiu minha realização pessoal e a certeza de poder ser profissional bem formado.

Respondente 52- Foi uma chance de crescer na vida em todos os sentidos, as pessoas perguntam qual a sua profissão e você responde toda orgulhosa, sou pedagoga.

Respondente 59 - O sentimento de ser capaz de superar obstáculos, de aprender mais, de usar a tecnologia, de poder fazer coisas que nem sabia que podia. Dos outros reconhecerem que tenho uma formação superior

Respondente 63- Mudou completamente a minha vida, fazer uma graduação, muda tudo, a forma de ver o mundo, de se comunicar, a forma como os outros nos veem também.

Respondente 74 - Com um curso de graduação adquirimos uma visão diferente do mundo de forma geral e passamos essa ideia aos outros, eles começam a entender que estudar é muito bom.

Respondente 80 - Me tornei uma pessoa mais consciente para realizar um trabalho coerente com a profissão escolhida e os meus colegas também enxergam isso.

Desta forma, os egressos apontaram que tanto o curso como a instituição conferem reconhecimento à formação e profissão, possibilitando a aquisição de um capital simbólico forte dado ao seu prestígio. O fato de terem realizado o curso na UEPG, traz reconhecimento independente da modalidade em que cursaram. Quando o curso e a instituição são reconhecidos eles são detentores do poder simbólico

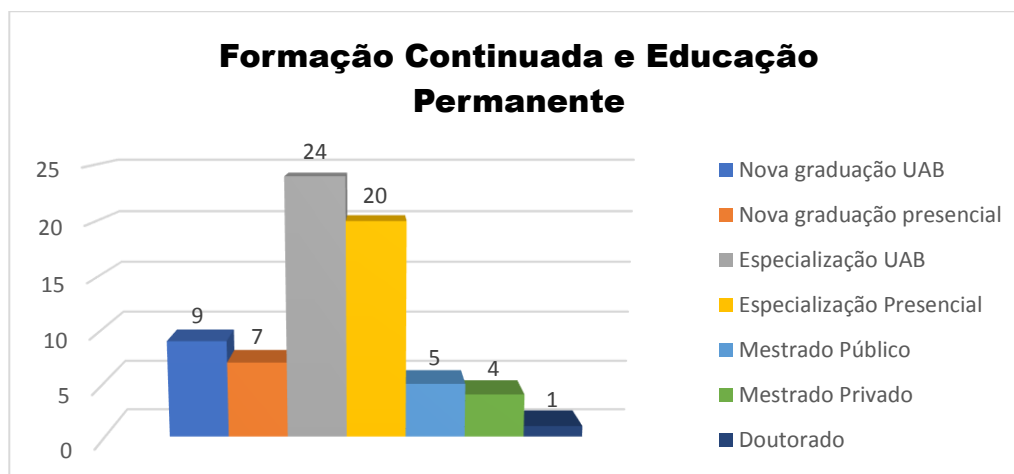
exercido, quer dizer, “um poder que está em condições de se fazer reconhecer, de se obter reconhecimento” (BOURDIEU, 1989, p.61).

Outro aspecto abordado em relação ao reconhecimento, foi o desenvolvimento pessoal, o sentir-se valorizado, o perceber-se diferente entre os demais, o capital adquirido capaz de instrumentalizar as lutas de posições no campo e ainda como os demais agentes pertencentes ao campo percebem essa distinção adquirida por meio da formação superior.

Destacou-se que apesar de o reconhecimento que o diploma confere, ele não tem o poder de acabar com as desigualdades, pois estas possuem raízes históricas, sociais e políticas profundas expressas na divisão de classe presente na sociedade capitalista atual, mas a sua medida pode ajudar no processo de reflexividade sobre a sociedade e a ação de cada agente.

No que tange à manutenção do reconhecimento e à busca por atualização e educação permanente no âmbito profissional, 59 (cinquenta e nove) egressos 72,8% (setenta e dois vírgula oito por cento) procuraram continuar seus estudos após a conclusão do Curso de Pedagogia. Sendo que 11 (onze) 13,58% (treze vírgula cinquenta e oito por cento) egressos investiram na sua formação realizando ou mais de um curso de graduação ou seguiram na carreira da pós-graduação partindo do Curso de especialização até o doutoramento. Conforme números expressados no gráfico 23.

Gráfico 23 - Formação Continuada e Educação Permanente do egresso do Curso EaD



Fonte: Autora – 2019

Os dados revelaram que a procura pela modalidade EaD também ocorreu após conclusão de um curso superior. Os egressos de posse dos recursos necessários e do perfil exigido para a EaD investiram tanto em novas graduações quanto em cursos de especializações na mesma modalidade, bem como pelo Sistema UAB.

A facilidade para o prolongamento dos estudos, para manter-se atualizado pelos egressos foi possível por meio da política pública de formação de professores desencadeada pelo Sistema UAB. Quanto a esse aspecto, os egressos avaliaram as oportunidades proporcionadas pelo Sistema UAB, sendo que 40 (quarenta) 49,38% (quarenta e nove vírgula trinta e oito por cento) egressos o classificaram como um sistema que oferece uma ótima política de formação de professores na modalidade EaD, 36 (trinta e seis) 44,44% (quarenta e quatro vírgula quarenta e quatro por cento) egressos analisaram o Sistema UAB como bom para a oferta da política de formação de professores e 5 (cinco) 6,17% (seis vírgula dezessete por cento) egressos expuseram que o Sistema era regular. Dentre os motivos que levaram os egressos a pontuar o Sistema UAB como bom ou regular foram encontrados:

Entrevistado 2- A oferta do curso de forma gratuita e pública foi ótimo, mas o problema foi a distância do polo e a necessidade de frequência em todas as atividades presenciais o polo, como as web conferências, seminários e provas, gerando custos para o deslocamento.

Entrevistado 5- O curso foi muito bom, mas o ritmo é acelerado, as vezes precisa de mais tempo para poder pensar sobre as atividades e desenvolvê-las.

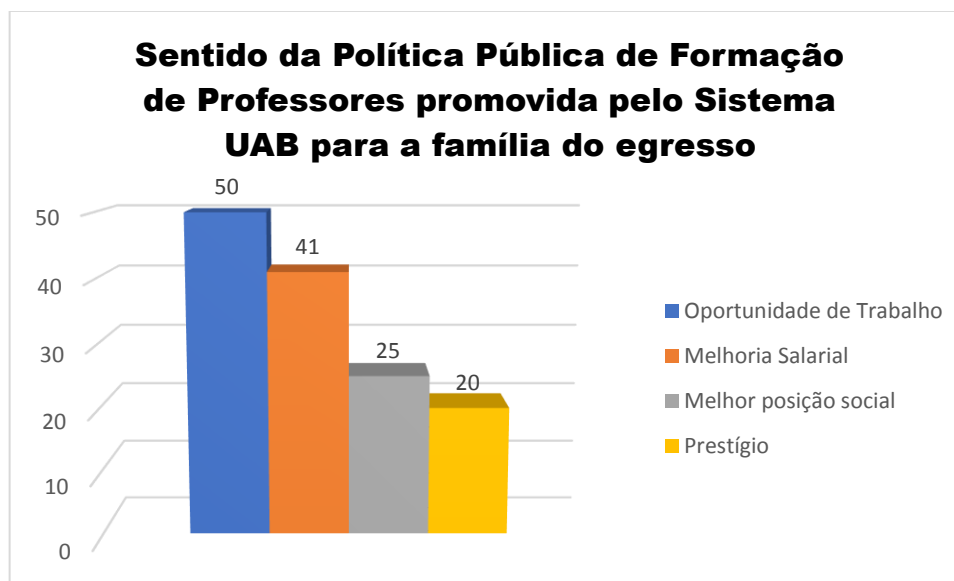
As colocações dos egressos remetiam aos alicerces do Sistema UAB, ao polo de apoio presencial, a forma como ele foi consolidado e ainda a escolha da EaD como motriz do Sistema UAB. Cabe destacar que o ritmo de aprendizado estava presente também na organização do Curso na modalidade EaD.

Apesar de os apontamentos citados, a política pública de formação de professores propiciada pelo Sistema UAB, foi indicada como única alternativa de formação por 34 (trinta e quatro) 41,97% (quarenta e um vírgula noventa e sete por cento) egressos. Outros 29 (vinte e nove) 35,80% (trinta e cinco vírgula oitenta por cento) egressos procurariam realizar o curso por meio de vestibular em instituições públicas presenciais e 18 (dezoito) 22,22% (vinte e dois vírgula vinte e dois por cento) procurariam instituições privadas para realizar o curso, provavelmente na modalidade EaD.

Assim, os dados evidenciaram que a política pública propiciada pelo Sistema UAB configurou-se como única alternativa para um número expressivo de egressos, corroborando com os objetivos do Sistema no que concerne à expansão, democratização e interiorização do ensino superior público.

Quanto aos efeitos promovidos pelo Sistema UAB em sentido mais amplo e percebido pelos egressos, verificou-se que a formação em Pedagogia EaD por meio do Sistema UAB foi significativa para a família do egresso quanto a melhores oportunidade de trabalho, melhoria salarial, melhor posição social e prestígio, aumentando dessa forma os capitais econômico, social e cultural da família, modificando o *habitus* do egresso e de seus familiares, conforme apontou o gráfico 24.

Gráfico 24 - Política Pública de Formação de Professores promovida pelo Sistema UAB para a família do egresso



Fonte: Autora – 2019

Comparativamente o Sistema UAB proporcionou para 34 (trinta e quatro) 41,9% (quarenta e um vírgula nove por cento) dos egressos a única oportunidade de acesso ao ensino superior e a formação de professores em IES pública, essa formação possibilitou a aquisição de capitais econômicos, sociais e culturais tanto para o egresso, como atribuiu um significado também para a sua família, ao expandir as oportunidades de capitais primários para seus filhos, especificamente ao ter condições/capitais (econômico e cultural) de promover o tempo que os mesmos necessitam para a aquisição de novos capitais:

O tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que a família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que a condição de acumulação inicial (tempo em que pode ser avaliado como tempo que se deixa de ganhar) (BOURDIEU, 2015 p.76).

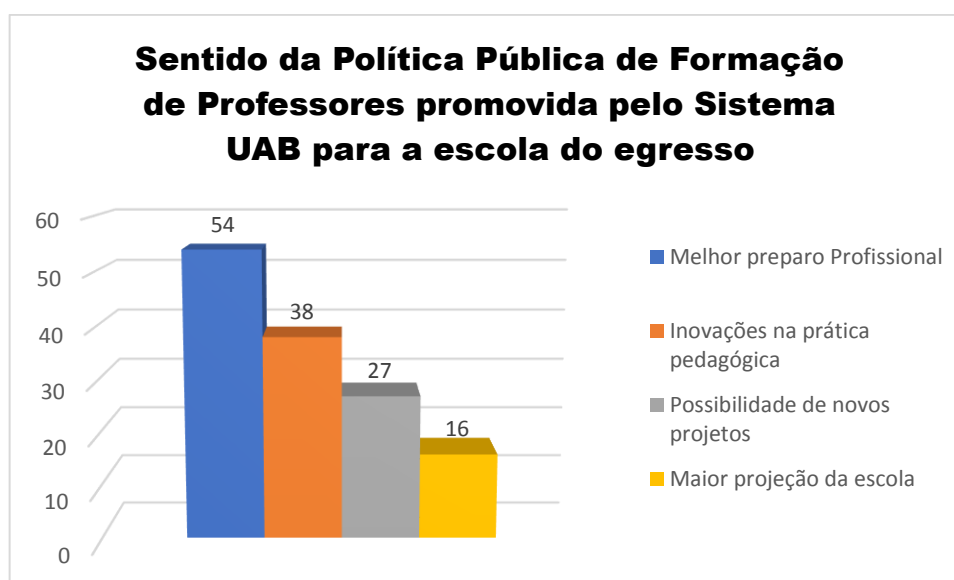
Dessa forma, as mudanças promovidas pelo Sistema UAB não se restringiram ao egresso do curso, mas a soma de capitais adquiridas nas trajetórias de formação e profissionalização garantiu tanto ao agente como a sua família condições favoráveis dentro do seu campo de ação.

Na mesma linha das trajetórias possíveis, a política de formação promovida pelo Sistema UAB desvelou mudanças no campo de ação dos egressos, ou seja, na escola. O curso além de auxiliar na elaboração de novas práticas, acrescentou ao

habitus do egresso/professor novas formas de perceber, de avaliar e propor ações. A mudança das práticas repercutiu na mudança do *habitus* (BOURDIEU, 2008).

A incorporação de um novo *habitus* foi capaz de alterar a estrutura do campo, o lugar e o poder dentro do campo, no caso o escolar. Assim, os egressos avaliaram que a sua formação foi significativa no campo porque os mesmos possuíam melhor preparo profissional, também trouxe inovações para a prática pedagógica, criaram e propuseram novos projetos e ainda a partir do seu trabalho possibilitaram maior visibilidade à escola, como exposto no gráfico 25.

Gráfico 25 - Política Pública de Formação de Professores promovida pelo Sistema UAB para a escola de atuação do egresso



Fonte: Autora – 2019

Os egressos ao descreverem como sentiram a escola (agentes) e sua receptividade para com eles após a conclusão do curso, corroboraram com os dados elencados, comentando:

Entrevistado 1- Mesmo antes de terminar o curso, minhas colegas, sempre me perguntavam as coisas, quando queriam fazer alguma uma atividade, me pediam para perguntar na universidade, ver com o tutor e passar para elas. Depois que terminei o curso, senti que virei uma conselheira, alguém que sabia mais, isso é muita responsabilidade, eu sou professora como elas.

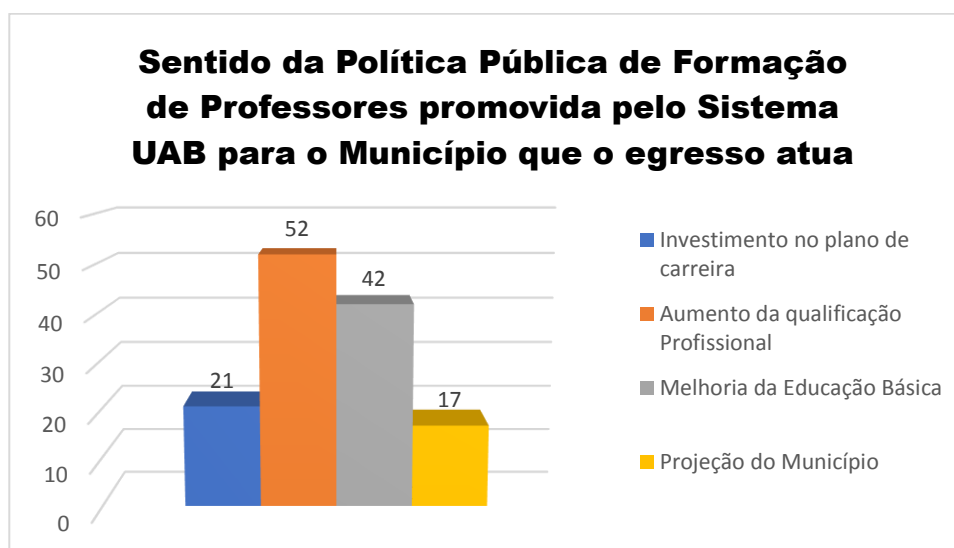
Entrevistado 6 – Fazer o curso pela UAB foi muito bom, quando terminei incentivei os meus colegas a fazerem também. Alguns tinham medo de que o curso não fosse reconhecido e não queria perder tempo e dinheiro, mas como virão que o meu curso é reconhecido tem o mesmo valor dos presenciais, agora estão fazendo. Isso é muito bom para a escola, porque todos nós procuramos ensinar da melhor forma nossos alunos.

Em uma esfera mais ampla, as repercussões da formação foram significativas também para o Município de atuação dos egressos. Considerando que os Municípios, principalmente aqueles responsáveis pelos polos de apoio presencial, esperavam que a sua parceria no Sistema UAB repercutisse tanto em termos políticos, pelo fato de ser corresponsável pela expansão do Ensino Superior, quanto em termos de melhoria da qualificação do quadro docente e consequentemente da qualidade da Educação Básica.

Costa (2012) declarou que os estudantes normalmente permanecem na sua própria região contribuindo para o desenvolvimento local e que nas cidades onde há polo UAB os avanços no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB foram melhores que antes da implantação do Sistema. Ferrugini (2015) apontou ainda o fortalecimento da Educação Superior e da formação de professores no interior como objetivos do Sistema UAB e dos municípios.

Neste sentido, os dados revelaram que os egressos também perceberam ou comungam do mesmo discurso sobre a importância do Sistema UAB para o Município, conforme demonstrado no gráfico 26.

Gráfico 26 - Política Pública de Formação de Professores promovida pelo Sistema UAB para o município de atuação do egresso



Fonte: Autora – 2019

Nesta acepção a política de formação de professores por meio do Sistema UAB alcançou o seu objetivo direto, ou seja, a expansão, democratização e interiorização do Ensino Superior e o seu objetivo subjacente assentado nas políticas dos

organismos internacionais no que se referia à formação de professores para atuar no contexto social e econômico atual, visando atribuir ao professor a responsabilidade tanto pela sua formação como pela melhoria da Educação Básica, desconsiderando outros intervenientes presentes no campo educacional e sua relação com o campo econômico.

Desta forma, o Estado como *metacampo* do poder (BOURDIEU, 2014), comporta a estrutura e diretrizes para a formação de professores ao mesmo tempo em que compreende a percepção dos egressos quanto aos benefícios da formação recebida.

Porém, o que é capaz de romper com esse ciclo de reprodução e de causalidade possível reside justamente na formação oferecida, nas trajetórias vivenciadas e nas trajetórias possíveis que foram capazes de reconfigurar o *habitus* e movimentar o campo, modificando sua estrutura estruturante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar a política pública de formação de professores na modalidade a distância ofertada pelo Sistema UAB e as mudanças provocadas no *habitus* dos egressos do Curso de Pedagogia, foi construída uma linha teórico-analítica que teve como ponto de partida a concepção de Estado, contexto mais amplo, no qual situam-se as políticas públicas, entre elas, a educacional.

Sob a premissa de que as políticas públicas eram função, ação e encontraram-se imbricadas no poder do Estado, procurou-se no decorrer do primeiro capítulo, discutir sobre o Estado como metacampo do poder e a sua condução das políticas públicas educacionais. Desta forma, os estudos realizados ancorados na teoria de Bourdieu (2014) contribuíram no sentido de entender o Estado como um campo de poder legítimo que regula todas as espécies de capitais determinando a estrutura e a posição dos agentes, ou seja, o egresso no Curso de Pedagogia no campo.

O Estado contemporâneo apesar de sofrer a investida neoliberal, se autorregulou em função do deslocamento do poder para o campo econômico e estabelece novas formas de ação condizentes a necessidade de manter o seu poder. Nestes termos, compreendeu-se que o Estado não era neutro, mas era aquele que se posiciona com uma autonomia relativa perante à economia e a própria organização da sociedade civil. Por isso, Bourdieu (2014) destacou que para analisar o Estado era necessário partir da sua dimensão simbólica, do efeito visível do Estado nos seus interesses, proposições, ações e estratégias e nos discursos apresentados tanto nos documentos como pelos agentes encarregados de convencer e legitimar o seu poder simbólico.

Analisar essa questão foi de suma importância para compreender que as políticas públicas, originadas no âmbito do Estado, configuravam-se como espaço de disputa, de luta pelo domínio e manutenção do poder imprimido aos agentes afetos a elas, marcadas no seu *habitus*.

Seguindo a linha teórico-analítica adotada, no segundo capítulo, foi realizada uma reflexão sobre a relação entre a política de expansão do ensino superior e a formação de professores na modalidade a distância, por entender que tais políticas estavam atreladas à reconfiguração do Estado brasileiro evidenciada a partir da

década de 1990 e conclamadas pelos Organismos Internacionais como indispensáveis para o desenvolvimento econômico e social do país.

Neste sentido, a formulação de políticas para o ensino superior ocupou posição estratégica na proposta de reformulação do Estado, por meio da parceria público-privada, desencadeando a diversificação das instituições e a expansão deste nível de ensino. Os estudos realizados, no segundo capítulo, possibilitaram a reflexão de que essa política de diversificação trouxe em seu bojo aspectos antagônicos; por um lado atende a públicos diferenciados, mas por outro mascara as desigualdades escolares, aquelas que impedem que os agentes advindos de frações de classe menos favorecidas tenham acesso e sucesso em instituições de ensino superior público (MARTINS, 1998).

Assim, as políticas implementadas para a Educação Superior, amparadas no discurso de expansão, democratização e interiorização, tiveram como objetivo manter o sistema capitalista e seguir os ditames neoliberais, oferecendo uma formação voltada para o mercado de trabalho. Neste viés, as políticas centraram-se em dois eixos principais: investir na formação de professores, depositando nestes a responsabilidade pelo processo educativo e conseqüentemente para o desenvolvimento do país e, o segundo eixo, vincular essa formação à modalidade da educação a distância. Neste sentido, a LDB 9394/96 oficializou essa prerrogativa ao estabelecer a formação em nível superior para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica. Na mesma lógica, o ensino superior foi flexibilizado para a oferta na modalidade a distância, sendo esta reconhecida estrategicamente como viável.

As análises realizadas no segundo capítulo oportunizaram o entendimento por que foram adotadas políticas voltadas para a formação de professores na modalidade a distância como meio para a expansão do ensino superior bem como a compreensão de que a modalidade a distância exigia todo um aparato de funcionamento que implicaria recursos de grande porte, assim desqualificar a EaD com a justificativa de amplo acesso, e ainda por ser mais barata foi um pensamento equivocado. A EaD de qualidade, como garantia de um direito público de formação aos professores deveria ser entendida como uma política pública que exigisse esforços para sua implantação e implementação.

Como modelo único da EaD pública, o Estado criou o Sistema UAB o qual foi percorrido no terceiro capítulo, mostrando a sua organização e funcionamento no

âmbito nacional como em âmbito local, sua implantação na Universidade Estadual de Ponta Grossa, especificamente o Curso de Licenciatura em Pedagogia. O Sistema UAB era complexo e envolvia múltiplos agentes nas diferentes esferas de organização haja vista que na esfera federal havia toda uma estrutura que foi criada junto à CAPES para respaldar as políticas de formação de professores para a Educação Básica articulada ao Sistema UAB. Funcionando de forma integrada entre as IPES e os municípios, os quais encontram benefícios ao aderir a proposta, tanto em termos políticos como em virtude do financiamento que seria recebido, como foi verificado pela adesão da UEPG ao Sistema.

No entanto, o estudo realizado no capítulo mostrou que em face às mudanças operadas nos últimos mandatos governamentais, especificamente de 2016 em diante, o financiamento, maior atrativo da adesão ao Sistema sofreu um enfraquecimento, deixando tanto as IPES como os Municípios em situação crítica quanto à manutenção e novas ofertas da EaD neste modelo, cabendo as IPES repensarem a sua forma de atuação na modalidade EaD, promovendo a institucionalização da mesma, tendo em vista que a EaD como política pública é uma forma de assegurar o direito a formação em nível superior para agentes que se encontravam excluídos desse processo.

Em se tratando de analisar as mudanças conformadas pela política pública de formação de professores no *habitus* do egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia, no quarto capítulo definiu-se o percurso metodológico que seria seguido para alcançar tal objetivo. Neste sentido, a construção da investigação centrou-se em uma pesquisa de natureza qualitativa por meio do estudo de caso. A unidade de estudo foi o Curso de Pedagogia EaD da UEPG. A definição apresentada neste capítulo de centrar o olhar e as análises sobre as trajetórias dos egressos possibilitaram apreender se o acesso e a conclusão do curso de Pedagogia EaD trouxeram mudanças no *habitus* do egresso e que mudanças seriam essas.

Fechando a linha teórico-analítica estabelecida para a pesquisa, o capítulo quinto teve por objetivo apresentar as análises realizadas nas trajetórias dos egressos do Curso de Pedagogia EaD sobre as mudanças conformadas no seu *habitus* em função da sua formação docente na modalidade EaD por meio do Sistema UAB.

Assim, partindo do *habitus* primário dos egressos, os dados referentes à trajetória familiar mostraram que os agentes tiveram uma trajetória inicial difícil, em virtude das condições socioeconômicas dos pais e do município onde residiam, estes não oportunizaram a formação de capital cultural e social relevante. As exceções eram

os municípios de Ponta Grossa e de Florianópolis, pois as atividades culturais e sociais foram mais amplas, no entanto os egressos não tiveram acesso a tais experiências. Em relação à herança familiar, verificou-se que os egressos romperam com a “causalidade do provável” superando o nível de estudos dos pais e conseqüentemente estabelecendo-se em postos de trabalhos que exigiam maior qualificação e estudo. Ainda em termos de superação, ou mudanças no *habitus*, o controle da fecundidade foi uma das estratégias escolhidas pelos egressos, no sentido de garantir ascensão social para os seus filhos.

Verificou-se que a trajetória escolar foi a que mais criou disposições para as mudanças no *habitus*, porém isso não significa que os egressos não enfrentaram dificuldades durante o processo escolar na Educação Básica. E foi justamente por conta dessas dificuldades, agravadas pelas condições familiares, que os egressos configuram-se como um grupo de adultos que tiveram uma interrupção educacional no seu processo de formação. Por isso, o acesso ao Ensino Superior, após anos sem frequentar os bancos escolares, após já terem adentrado ao mundo do trabalho, foi evidenciado como um marco importante na trajetória escolar da maioria dos egressos.

Ao adentrar no Ensino Superior, os egressos comentaram que a escolha pelo Curso de Pedagogia EaD foi realizada pela oferta do mesmo ser no Município próximo das suas residências e elencaram como motivos para a escolha por este determinado Curso o interesse pessoal pela profissão e a necessidade de formação em nível superior, pois muitos já atuavam na profissão, sem a qualificação exigida pela LDB 9394/96. Entendeu-se que essa escolha já estava conformada pela estrutura do campo político e social, ao definir a oferta do curso em determinados polos por meio de uma política pública concebida para determinado fim.

Entretanto, além dos egressos que pontuaram a modalidade a distância como a única opção que se adequava às suas condições de vida, um número expressivo de egressos argumentou que precisavam conciliar o curso de formação com o trabalho e com a família. Neste sentido, a oportunidade de conclusão do curso superior, seja por motivos pessoais, por exigências da atuação profissional ou por ser a única opção no momento não poderia ser desperdiçada.

As dificuldades encontradas para a realização do curso como a adequação às exigências do curso, a própria configuração da EaD, a aquisição de computadores, a aprendizagem em meio aos recursos tecnológicos e ambiente virtual de aprendizagem e ainda a mudança no estilo de estudos, o desenvolvimento da autonomia, a nova

forma de tratamento às informações e o processo de aquisição do conhecimento, com o tempo, acabaram por impulsionar mudanças no *habitus* do egresso.

Em termos de formação adquirida, por meio do currículo proposto pelo Curso, os egressos consideraram que receberam uma formação de qualidade e pontuaram como benéfico ter cursado o mesmo currículo do curso de Pedagogia presencial, evitando a dicotomização entre as modalidades e ainda destacaram a articulação entre as disciplinas teóricas e as práticas, o material didático utilizado, o atendimento recebido no AVA, além das atividades presenciais, as quais possibilitaram a compreensão do processo educacional.

De maneira geral, os egressos relataram que o curso proporcionou uma boa formação e que se sentiram preparados para a atuação profissional. O fato do curso ser na modalidade EaD também contribuiu para o desenvolvimento de competências estudantis e profissionais, como a disciplina, o compromisso, a pontualidade, a autonomia e a busca constante por atualização, direcionando para a educação permanente. Em síntese, a formação recebida proporcionou mudanças que foram evidenciadas no campo profissional.

Na análise da Trajetória profissional, ou do início dessa trajetória a partir da formação superior recebida no Curso de Licenciatura em Pedagogia, os egressos relataram que possuir o diploma do curso de Pedagogia EaD da UEPG foi um marco para a definição do seu campo de atuação, seja por conseguir adentrar na profissão, atuando como professor na Educação Básica, ou por ocupar novos postos dentro do campo de atuação, como por exemplo cargos de gestão educacional, quer dizer, possuindo distinção no campo por meio do incremento do capital, cultural, social e econômico. Cabe destacar que os iniciantes na carreira, apesar de sentirem-se seguros, reconhecem que necessitam de constante formação, de um acompanhamento para produzir uma prática significativa e perseverar na profissão.

Segundo os relatos, o curso modificou o *habitus* do egresso ao oportunizar uma colocação profissional, para aqueles que estavam sem emprego ou atuando em outras áreas, ascensão profissional para aqueles que já estavam atuando e ainda o prosseguimento nos estudos, podendo qualificar-se cada vez mais. As oportunidades geraram capital econômico ao melhorar a renda dos egressos; capital social ao serem reconhecidos por meio da titulação e a terem condições de acesso a novos cargos; capital cultural ao elevar o nível de conhecimento, terem acesso aos bens culturais,

ao incentivo a prosseguir na sua formação e qualificação permanente, gerando assim acesso ao capital simbólico.

Outro aspecto evidenciado diz respeito a modalidade EaD, os egressos relataram que o uso da tecnologia durante o curso também auxiliou a atuação profissional, possibilitando novas práticas e metodologias inovadoras com os alunos da Educação Básica. Dessa forma, a mudança de *habitus* reside na prática, na alteração do campo e na luta por novas posições dentro do campo.

Na análise das trajetórias possíveis o foco foi verificar como os egressos percebiam a política pública de formação de professores na modalidade a distância por meio do Sistema UAB. Evidenciou-se que os egressos avaliaram a política como benéfica tanto em nível pessoal e familiar, ou seja, a conquista do diploma, do emprego, da melhoria das condições econômicas, sociais e culturais, como em nível ampliado, relatando os aspectos positivos proporcionados pela política no âmbito da sua escola de atuação, no que tange à melhoria e incremento da prática pedagógica, das relações sociais neste campo e ainda no âmbito do Município, com a melhor qualificação do quadro de funcionários e conseqüentemente do desenvolvimento da Educação Básica, além do desenvolvimento econômico, social e político que o polo da EaD gerou para os Municípios.

Todavia os egressos não apontaram críticas à proposta de formação e as condições da oferta nos polos, isso pode ter ocorrido pelo fato de serem os primeiros egressos dessa política e desta forma o financiamento disponível para a sua implantação e implementação ainda era abundante, ou ainda para não correr o risco de criticar a própria formação recebida gerando valor e melhoria de vida.

Considerando as evidências apresentadas, foi preciso reconhecer que as políticas públicas de formação de professores na modalidade EaD foram concebidas em um contexto neoliberal, no qual o Estado, como *metacampo* do poder, direcionava as ações em prol dos ditames internacionais que privilegiam o desenvolvimento econômico conformando a estrutura do campo. Os dados mostraram que o grupo de egressos, agentes dessa pesquisa, romperam com a causalidade do provável ao desenvolver durante a sua formação uma postura de busca, de abertura para novos conhecimentos, modificando seu *habitus* e ainda fazendo o melhor uso da sua formação para a sua carreira profissional. Por isso, é possível defender e comprovar a tese de que a política pública de formação de professores na modalidade a distância

ofertada por meio do Sistema UAB provocou mudanças no *habitus* dos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Cabe destacar que o *habitus*, entendido como disposições duráveis e transferíveis foi fruto de trajetórias que integram experiências passadas com novas ações, percepções, formações em um movimento constante, a partir das condições oferecidas pelo campo, neste sentido, a política de formação recebida na Educação Superior pode ser entendida como motriz para a ressignificação do *habitus*.

Desta maneira, o presente estudo alcançou os objetivos propostos para a pesquisa, comprovou a hipótese levantada e contribuiu para a formação do egresso, o qual durante a sua participação na pesquisa refletiu sobre a sua própria formação, as políticas públicas que a permearam, adquirindo instrumentos de luta no campo educacional em busca de maior reconhecimento pelo diploma conquistado. Contribuiu para com o Grupo de Pesquisa GEJA no sentido de discutir sobre a formação de adultos que retornaram ao seu processo de formação, as dificuldades encontradas e o uso da tecnologia dispensada pela modalidade EaD como alternativa para promover uma educação permanente dos egressos do ensino superior.

Contribuiu ainda para o campo da Educação a Distância ao confirmar que a mesma se configura como uma alternativa viável para a formação de professores, principalmente se a sua oferta for em Instituições públicas, garantindo o acesso à Educação Superior para aqueles que a ele ainda não tiveram acesso. No entanto, cabe ressaltar que a EaD não é uma modalidade mais fácil, mais simples ou mais barata, pelo contrário, demanda planejamento, preparo, formação e recursos financeiros para garantir a sua qualidade. Por isso, as IPES que estão se organizando para a sua institucionalização, em virtude dos cortes orçamentários atuais, precisam ter clareza das necessidades que a modalidade demanda.

E por fim, contribuiu para o campo da política educacional ao analisar a política de formação de professores EaD promovida pelo Sistema UAB. A pesquisa possibilitou o reconhecimento de que a UAB, na sua forma original, ou seja, para os egressos da primeira turma, cumpriu o seu papel, ao democratizar o ensino superior público, promoveu a inserção de uma parcela população que se encontrava excluída. Para estes egressos, a política promovida por meio do Sistema UAB democratizou o direito à educação superior, possibilitando mudanças culturais, sociais e econômicas.

Portanto, tanto a EaD como o Sistema UAB, ao promover a educação pública, demandavam uma análise pela sua contribuição social, como modalidade da

educação com características próprias, que deveria primar pela qualidade, mas sem atrelar-se ao modelo presencial.

Neste sentido, para aprofundamento em torno das constatações encontradas, pretende-se em pesquisas futuras ampliar a análise iniciada junto aos demais egressos do próprio curso de Pedagogia EaD UEPG que vivenciaram uma realidade diferenciada em termos de recursos financeiros e ajustes organizacionais do Sistema UAB.

Ampliar a pesquisa para outros cursos ofertados pelo Sistema UAB com o intuito de obter uma visão mais abrangente sobre a ressignificação do *habitus* dos egressos.

Realizar um estudo comparativo entre os egressos do Curso de Pedagogia EaD e os egressos do curso presencial a fim de verificar se a modalidade EaD provoca mudanças diferenciadas sob o *habitus* do egresso.

E ainda propor um estudo sobre as formas possíveis de institucionalizar a EaD na UEPG, em virtude das modificações e restrições financeiras que estão sendo enfrentadas junto ao Sistema UAB, tendo em vista a manutenção da qualidade dos cursos ofertados pela modalidade EaD e ao mesmo tempo garantindo condições dignas de trabalho aos profissionais envolvidos.

Sintetizando, esta pesquisa possibilitou a reflexão sobre a educação como um direito de todos e para que ela ocorresse de fato, promovendo as mudanças de *habitus* nos seus egressos, houve necessidade de que sua oferta fosse pública, por isso a necessidade de promover uma Educação a distância pública, gratuita e de qualidade, haja vista o seu alcance e sua abrangência.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Censo EaD.BR 2016-2017. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/. Acesso em: 07 jan. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Censo EaD.BR 2017-2018. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/. Acesso em: 07 jan. 2019.

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, nº10. Brasília, 1997. Disponível em: <http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fAbrciocad%2010.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2019.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v24n57/0104-4478-rsocp-24-57-0113.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

ALBUQUERQUE, Jader Cristiano Magalhães; SALES, Kathia Marise Borges. Marco regulatório da educação a distância no Brasil: alterações e decorrências do Decreto Presidencial 9.057/2017. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 4. EDUCAÇÃO EM REDE: CONSTRUINDO UMA ECOLOGIA PARA A CULTURA DIGITAL – ESUD, 15. 2018, Natal. **Anais eletrônico...** Natal: ESUD, 2018. Disponível em: https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/187937_1_ok.pdf. Acesso em: 22 out. 2018.

ALONSO, Katia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319- 1335, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2018.

ALONSO, Katia Morosov. **Educação a distância no Brasil: a busca de identidade**. Cuiabá, NEAD - UFMT, 1999.

ALONSO, Katia Morosov. **Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT**. 2005. 322 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

ALONSO, Katia Morosov. Uma alternativa na formação de professores: a licenciatura em educação básica 1ª a 4ª série. **Rev. Educação Pública**, v. 3, n. 3, p.124-138, jun. 1994.

ALVES, Giovani. **O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal**. 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da-crise-do-capitalismo-neoliberal/>. Acesso em: 15 fev. 2019.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. V.10, p. 83-92,

agosto. 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 23 out. 2018.

ALVES, Rosângela Aparecida. **Um estudo de transformações educacionais e sociais em contextos amazônicos sob a égide da Universidade Aberta do Brasil: Breves e São Sebastião da Boa Vista – um mundo não tão a parte**. 2017. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15082017-131137/pt-br.php>. Acesso em: 10 jan. 2019.

AMAR, Hernán Mariano. Pierre Bourdieu: por uma sociologia sobre o Estado e as políticas educacionais. **Práxis educativa**. Ponta Grossa, v.13, n.1, p. 145-153, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22 jun. 2018.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. A falência do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): dilemas e (su)postos novos lemas para a EaD pública brasileira – exclusivo. **Revista online Pensar a Educação em Pauta**. v.177, Ano 5, out. 2017. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-falencia-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil-uab-dilemas-e-supostos-novos-lemas-para-a-ead-publica-brasileira-exclusivo/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

AZEVEDO, Wilson. Panorama atual da Educação a distância no Brasil. In: **Boletim do Salto**, Série Educação a Distância do Programa Salto do Futuro, PGM5, 2003. Disponível em: http://www.escolanet.com.br/sala_leitura/leitura_abert.html. Acesso em: 24 fev. 2017.

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121- 137.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. 286p.

BANDEIRANTES. Informações sobre o Município. Disponível em: <https://www.bandeirantes.pr.gov.br/>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes, 2004. 231p.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 62, p. 670-701, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679>. Acesso em: 15 fev. 2019

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciabstract&pid=S0101-73302010000400013&lng=pt&nrm=i>. Acesso em: 03 jun. 2017.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200006&script=sciabstract&lng=pt>. Acesso em: 5 jun. 2018.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação à distância no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200008&script=sciabstract&tlng=pt> . Acesso em: 2 fev. 2017.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. 115 p.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 120 p.

BITURUNA. Informações sobre o Município. Disponível em: <http://www.bituruna.pr.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2018.

BORGES, Camila Cunha Araújo; LUCENA, Carlos Alberto. Expansão do ensino superior no governo FHC e os cursos de administração de empresas. **Idea Revista**, Uberlândia, v.4, nº 1. 2013. Disponível em: <http://esamcuberlandia.com.br/revistaidea/index.php/idea/article/view/87/65>. Acesso em: 14 out. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, Porto Alegre: ZOUK. 2007a. 560 p.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007b. 361 p.

BOURDIEU, Pierre. A essência do neoliberalismo. **Le Monde Diplomatique**. Dezembro, 1998b. Disponível em: <https://mondediplo.com/1998/12/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012. 752 p.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Cia das Letras, 1996. 432 p.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004a. 234 p.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998a. 152 p.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 279 p.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. 2.ed. Florianópolis: UFSC. 2017. 312 p.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Tradução de Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 320 p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertharnd Brasil, 2. ed. 1989. 322 p.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Bárbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004b. 87 p.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de século Edições, 2003. 289 p.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Correa. Campinas: Papyrus, 2008. 224 p.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. Tradução de Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014b. 576 p.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 243 -255.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014a. 280 p.

BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: 20 de agosto de 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2306-19-agosto-1997-437195-norma-pe.html>. Acesso em: 13 maio 2016.

BRASIL. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/1996). **Diário Oficial da União**, Brasília: 11 de fevereiro de 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2494-10-fevereiro-1998-397980-norma-pe.html>. Acesso em: 21 mar. 2016.

BRASIL. Decreto nº 3.554 de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: 8 de agosto de 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3554-7-agosto-2000-371745-norma-pe.html>. Acesso em: 13 maio 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.622 de 20 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: 20 de dezembro 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 25 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº. 5.800 de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília: 09 de junho de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 23 fev. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.316 de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. **Diário Oficial da**

União, Brasília: 21 de dezembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6316.htm. Acesso em: 11 fev. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: 30 de janeiro 2009. 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. Decreto nº. 7.690 de 2 de março de 2012. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília: 2 de março de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em: 24 fev.2017.

BRASIL. Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: 9 de maio de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília: 10 de maio de 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-norma-pe.html>. Acesso em: 17 set.2018.

BRASIL. Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: 25 de maio de 2017. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília: 13 de setembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: 28 de novembro de 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: 23 de dezembro de 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.424/96 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: 26 de dezembro de 1996. 1996b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: 10 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 11.273 de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília: 7 de fevereiro de 2006. 2006b Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.502 de 11 julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília: 12 de julho de 2007. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: 26 de julho de 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 12 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília: 1995. Disponível em: <http://www.brseserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estrutura organizacional da CAPES**, 11 Mai 2012b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/80-conteudo-estatico/acesso-a-informacao/5419-estrutura-organizacional>>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 34 (2005)**. Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. Brasília 9 de agosto de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução FNDE nº 26 (2009)**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a serem pagas pelo FNDE

a partir do exercício de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 jun.2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-nformacao/institucional/legislacao/item/3320-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26-de-5-de-junho-de-2009>. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fórum das Estatais pela Educação**: diálogo para a cidadania e inclusão. 2005. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5 (2005)**, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: 13 de dezembro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF, MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 318 (2009)**. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília. Diário Oficial da União, 3 abril de 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=216609>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 183 (2016)**. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília. Diário oficial da união. 21 Out 2016. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22061253/do1-2016-10-24-portaria-n-183-de-21-de-outubro-de-2016-22061195-22061195. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº11 (2017)**. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Brasília. 20 de junho de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=66441-pn-n11-2017-regulamentacao-ead-republicada-pdf&category_slug=junho-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Edital nº 1 de 2004** Chamada Pública nº 1/2004. - Seleciona Projetos de Curso de licenciatura a Distância, para apoio financeiro na forma e nas condições estabelecidas na presente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/chamadapublica1.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Edital nº 1 de 2005**. Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior a Distância para o Sistema UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília: 20 dez 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/edital_dou.pdf. Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Edital nº 1 de 18 de outubro de 2006**. Segunda Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições de Ensino

Superior a Distância para o Sistema UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília: 18 de outubro de 2006. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2006/12/18>. Acesso em: 22 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Ago 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº1 (2006)**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: promulgada em 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República - Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>. Acesso em : 21 out. 2018.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Propostas de governo dos candidatos ao cargo de Presidente da República**. Eleições 2018. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/propostas-de-candidatos>. Acesso em: 17 maio 2019.

BRESSER PEREIRA, L.C. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: ed.34, Brasília: ENAP, 1998. Disponível em: <https://estadoeadministracaofcap.files.wordpress.com/2012/10/bresser-pereira-1998.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 12 (2012)**. Fomento a execução de projeto de desenvolvimento dos materiais didáticos e de apoio ao curso de bacharelado em Biblioteconomia, na modalidade a distância, selecionado de acordo com as normas deste Edital e a legislação aplicável à matéria, em especial a Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999 e a Lei nº 12.465, de 12 de agosto de 2011. 2012a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital-12-2012_BiblioteconomiaEAD.pdf. Acesso em: 30 mar. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 19 (2012)**. Torna pública a chamada para seleção de propostas de Instituições públicas de ensino superior (IPES) integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil... 2012b. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_019_PNAP-2012.pdf. Acesso em: 30 mar. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Sinergia. 2013. Disponível em: http://abecin.org.br/data/documents/Guia_UAB_Interativo.pdf. Acesso em: 22 abr.2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 75/2014**. Oferta de vagas em cursos superiores na modalidade a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2014. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital-075-2014-UAB.pdf>.

Acesso em: 4 jun. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 3 (2015)**. Fomento à inovação para o desenvolvimento e aplicação de Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/2612015-03-2015-Ino-UAB.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de Gestão do exercício de 2016**. Brasília, 2017. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/RelatoriodeGestaoCAPES2016.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de Gestão do exercício de 2017**. Brasília: 2018. Disponível em:

[http://www.capes.gov.br/images/banners/18092018_Relat%C3%B3rio de Gest%C3%A3o CAPES 2017.pdf](http://www.capes.gov.br/images/banners/18092018_Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%20CAPES%202017.pdf). Acesso em: 22 jan. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº5/2018**. Chamada para articulação de cursos superiores na modalidade EaD no âmbito do Programa UAB. 01 de março de 2018. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/pt/editais-ded/8771-edital-5-2018-chamada-para-articulacao-de-cursos-superiores-na-modalidade-ead-no-ambito-do-programa-uab>. Acesso em: 14 mar. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

Site da Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/uab> (2018 -2019). Acesso em: 22 abr. 2018.

CANOINHAS. Informações sobre o Município. Disponível em:

<https://www.pmc.sc.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 2018.

CARVALHO, Ana Beatriz. Gomes.; PIMENTA, Sônia. Almeida. Políticas públicas de formação de professores da educação básica a distância: o contexto do Pró-Licenciatura. *Praxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, 2010, p. 101-123. Disponível em:

<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/429/456>. Acesso em: 21 maio 2018.

CARVALHO, Meline Mesquita de. **Universidade Aberta do Brasil na UFC: história, memória e acesso à educação superior**. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2017. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/30702>. Acesso em: 15 abril 2018.

CATANI, Afrânio Mendes. O Ensino Superior no Brasil: perspectivas. In: KUPSTAS, M. (...) **Educação em Debate**. São Paulo: Ed. Moderna, 1998.

CATANI, Afrânio Mendes. Políticas de Educação Superior no Brasil de hoje; inquietações e angústias. **Temas em Educação e Saúde**. V.2. 1999. <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/viewFile/9851/6516>. Acesso em: 24 maio 2018.

CORRAGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: WARDE, J. M; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial**

e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC-SP, 1996. p. 75-124.

COSTA, Celso José; PIMENTEL, Nara Maria. O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **Revista ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, V.10, nº2, p.71-90, jun, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/978/993>. Acesso em: 27 abr. 2018.

COSTA, Maria Luísa Furlan. **Políticas públicas para o ensino superior a distância e a implementação do sistema do Universidade Aberta do Brasil no estado do Paraná.** 2010. 186 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101568>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

COSTA, Maria Luísa Furlan. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 281-295, mar 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/art18_45.pdf. Acesso em: 27 maio 2018.

COSTA, Nayara Tatianna Santos da. **A democratização nos cursos de elevado prestígio social na UFPB: acesso e permanência dos estudantes cotistas.** (Tese Doutorado) UFPB/CE/PPGE. João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9766>. Acesso em: 19 set. 2018.

CRUZ, Telma Maria da. **Universidade Aberta do Brasil: implementação e previsões.** 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3360/1/2007_TelmaMariadaCruz.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino superior n o octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, v.24, n. 82, p.37-61, abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100003&script=sci_abstract &tlng=pt. Acesso em: 11 nov. 2018.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado; LORDELO, José Albertino Carvalho. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In: LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia Machado (org.). **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas.** Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16837/1/estudo-com-estudantes-egressos.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento; LIMA, Kátia Regina Rodrigues; COSTA, Frederico Jorge Ferreira, FERREIRA, Emmonel Lima. A educação superior no limiar do governo Lula da Silva (2003-2010): políticas públicas educacionais nos marcos da reforma universitária. **Revista Em Debate**, Florianópolis: UFSC, v.15, p. 69-82, 2016a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/viewFile/1980-3532.2016n15p69/33789>. Acesso em: 12 set. 2018.

DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento; LIMA, Kátia Regina Rodrigues; FERREIRA, Emmonel Lima; COSTA, Frederico Jorge Ferreira. A pátria educadora e o abandono da Educação Superior: a predominância dos interesses dos empresários da

educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 69, p. 187-204, set. 2016b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643831>. Acesso em: 13 mar. 2018.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação).

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei et al. (org.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012. 301 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16737>. Acesso em: 14 nov. 2018.

DOURADO, Luiz Fernando Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>. Acesso em: 23 jan. 2018.

DOURADO, Luiz Fernando Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, v.23, n. 80. Set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

DOURADO, Luiz Fernando; SANTOS, C. de A. A educação a distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 53-65, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19967>. Acesso em: 20 fev. 2018.

DUARTE, Newton. As Pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em: 20 mar. 2018.

EDUCAÇÃO a distância cresce 17,6% em 2017; maior salto desde 2008. **Agência Brasil**, Brasília, 09 de outubro de 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/educacao-distancia-cresce-176-em-2017-maior-salto-desde-2008>. Acesso em: 06 fev. 2019.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira. **As influências da reformada educação superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das universidades**. In: OLIVEIRA, João Ferreira (org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

FERRUGINI, Lilian. **Repercussões socioeconômicas do curso piloto de administração a distância do sistema UAB na visão de egressos e coordenadores**. 2014. 165f. Dissertação (mestrado em Administração). Universidade Federal de Lavras-UFLA 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/2287>. Acesso em: 30 jun. 2018.

FLORIANÓPOLIS. Informações sobre o Município. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2017.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **Regulamentação da Educação a Distância**. SEAD/UFRGS. 2016. Apresentação disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/6578908/>. Acesso em: 25 maio 2018.

FREITAS, Pedro Hiago de Melo. **Avaliação da eficácia docente em curso da modalidade de Educação a Distância (EAD)**. Dissertação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Fortaleza/CEARA, 2018. 156p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21715?offset=20>. Acesso em: 15 set. 2018.

FREY, K. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas. Brasília, IPEA: n.21, jun. 2000, p.211-259. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89>. Acesso em: 23 fev. 2018.

GATTI, Bernardete. A; BARRETO, Elsa. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil_pesquisa-unesco-2009.pdf. Acesso em: 22 nov. 2017.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no brasil: características e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010, p.1355-1379. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Ed. UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. São Paulo: Record, 2009.

GOMES, Maria Goretti Moro. **A produção de sentido tecida na história de vida de uma professora egressa do curso de artes visuais EaD**. 2015. 235f. (Dissertação). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Espírito Santo. 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1540/1/A%20producao%20de%20sentido%20tecida%20na%20historia%20de%20vida%20de%20uma%20professora%20egressa%20do%20curso%20de%20artes%20visuais%20EAD.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 17. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior Público. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2017nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500777.pdf>. Acesso em 21 de setembro de 2018.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sciabstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 fev. 2018.

IANNI, O. Globalização e crise do Estado-Nação. **Estudos de Sociologia**, v. 6, n.1, p.129-136, 1999

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior: 2010** – resumo técnico. – Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em: 17 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. – Brasília: INEP, 2015. 133 p. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em: 17 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2014**: resumo técnico. – Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em: 17 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2015**: resumo Técnico. 2. ed. – Brasília: INEP, 2016. 90 p. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em: 17 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2016**: resumo técnico. – Brasília: INEP, 2017. 97 p. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em: 17 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2017**: resumo técnico. – Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em: 17 fev. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 12 jan. 2018.

INSTITUTO PARANAENSE DE PESQUISAS ECONOMICAS E SOCIAIS (IPARDES): **Cadernos Municipais**. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=30. Acesso em: 12 jan. 2018.

IPIRANGA. Informações sobre o Município. Disponível em: <http://ipiranga.pr.gov.br/>. Acesso em: 12 jan. 2018.

JAGUARIAÍVA. Informações sobre o Município. Disponível em: <https://www.jaguariaiva.pr.gov.br/>. Acesso em: 12 jan. 2018.

KEEGAN, Desmond. **Foundations of distance education**. 3.ed. London: Routledge, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003

KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; TAROUÇO, Liane Margarida R.; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **Revista Novas Tecnologias. CINTED-UFRGS**. v.7, n.1, jul. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13912>. Acesso em: 15 abr. 2018.

KUENZER, Acácia. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**. Cedes. Campinas, ano 20, n. 68, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300009&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 25 maio 2017.

LARA, A. M. B.; MOLINA, Adão Aparecido . **Pesquisa Qualitativa**: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, Cèzar de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (org.). Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas. Maringá: Eduem, 2011, v. 01, p. 121-172.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da USP, SP, 1998.

LEITE, Damaris Beraldi Godoy; GLAP, Lucimara; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; FRASSON, Antonio Carlos. Ritos regulatórios da educação a distância: ponderações acerca dos decretos nº 5.622/2005 e nº 9.057/2017. **Revista Paidéi@ - Revista Científica de Educação a Distância**. v.10, n.18, jul. 2018. Disponível em: [http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewArticle&path\[\]=836](http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewArticle&path[]=836). Acesso em: 21 maio 2019.

LEITE, Ligia Silva; SILVA, Christina Marília Teixeira. **A educação a distância capacitando professores**: Em busca de novos espaços de aprendizagem. On-line 1999. Disponível em: <http://www2.unifap.br/midias/files/2012/04/A-EDUCA%C3%87%C3%83O-A-DIST%C3%82NCIA-CAPACITANDO-PROFESSORES.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

LEVINE, S. Joseph. **Distance education: a shared understanding**. In: LEVINE, S. Joseph. (ed.) Making distance education work: understanding learning and learners at a distance. Michigan: Learner Associates.net, 2005. p. 3-10.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira, DESIDERIO, Mônica. **Trajatória da política pública da educação superior a distância no Brasil: análise da capacidade de estabilidade e adaptabilidade dos programas e ações**. In: DURAN, Maria Renata da Cruz; AMIEL, Tel; COSTA, Celso José da (org.). Utopias e distopias da tecnologia na educação à distância e aberta [recurso eletrônico]. Niterói, RJ: CEAD/UFRJ, 2018. Disponível em: <https://zenodo.org/record/1328233#.XlEJShKjIV>. Acesso em: 12 nov. 2018.

LOBO NETO, F.J. da S. **Educação a Distância: Referências & Trajetórias**. Rio de Janeiro: Editora Plano, 2001.

LOBO NETO, F.J. **Educação a Distância: Regulamentação, Condições de Êxito e Perspectivas**. Mimeo, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALANCHEN, J. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas: Ed. Autores Associados. 2015

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da Educação Superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p.875-892, out./dez, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n141/1678-4626-es-es0101-73302017176927.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-867, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 mar. 2018.

MARTINS, C.B. Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo. **Revista USP**, São Paulo, n.39, p. 58-82, setembro/novembro, 1998. disponível em <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35068/37807>. Acesso em: 23 set. 2018.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Caderno de Pesquisa.**, mar. 2003, n.118, p.89-118. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100005&script=sciabstract&tlng=pt>. Acesso em: 27 ago. 2018.

MILL, Daniel, PIMENTEL, Nara. (org.). **Educação a distância desafios contemporâneos**. São Carlos: EduFScar, 2010. p. 321- 334.

MILL, Daniel et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, Ano 2, v. 2 n. 4, ago./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/106/63>. Acesso em: 13 jan. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria das Graça Nicolle. Formadores de professores e educação a distância: algumas aprendizagens. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. **Educação a distância e tecnologias digitais. Reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 149- 172.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografia: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, nº.17, Porto Alegre: jan./jun.2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222007000100010&script=sciabstract&tlng=pt>. Acesso em: 27 fev. 2018.

MORAES, M. C. **Novas tendências para o uso das tecnologias da informação na educação**. Brasília, 1998.

MORAN, J. M. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. São Paulo, 2005.

MORÉ, Carmem Leontina Ojeda Ocampo. A entrevista em profundidade ou semiestruturada no contexto da saúde: dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. **Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, 4; Simpósio Internacional de Educação e Comunicação, 6. ATAS CIAIQ. Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**. volume 3, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158>. Acesso em: 19 maio 2017.

MOTA JUNIOR, W. P. da; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. **A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária**. (Tese) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8912>. Acesso em: 14 abr. 2019.

NÚCLEO DE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO ABERTA A DISTÂNCIA. NUTEAD. <http://ead.uepg.br/site/>. Acesso em: 21 jan. 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de et al. **Democratização do acesso e inclusão na Educação Superior no Brasil**. In: BITTAR, Mariluce, OLIVEIRA, João Ferreira de, MOROSINI, Marília (org). Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 348 p. (Coleção Inep 70 anos, v. 2).

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300003&script=sciabstract&tlng=pt>. Acesso em: 21 abr. 2017.

ORTIZ, R. (org). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PALMITAL. Informações sobre o Município. Disponível em: <http://www.palmital.pr.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2018.

PARANÁ. **Decreto nº 18.111** de 28 de janeiro de 1970.

PARANÁ. **Lei nº 6.034** de 06 de novembro de 1969.

PEREIRA, Silvana Batista Sales. **Sentidos da docência para egressos dos cursos de licenciatura a distância da Universidade Federal do Espírito Santo no Polo de**

Itapemirim – Espírito Santo. (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. 2014. 210 f. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_8142 DISSERTA%C7%C3O%20FINAL%20REVISADA%2017.12.2014%20\(3\).pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_8142 DISSERTA%C7%C3O%20FINAL%20REVISADA%2017.12.2014%20(3).pdf). Acesso em: 28 jan. 2018.

PESSÔA, Maria Peixoto. **A gestão dos projetos públicos de educação à distância no Paraná (1995-2005): contradições e perspectivas.** (tese). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: 2006. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253304/1/Pessoa_MaraPeixoto_D.pdf. Acesso em: 28 jan. 2018.

PIMENTEL, Fernanda Cruvinel. **A experiência da Universidade de Brasília no contexto de expansão da licenciatura em educação física por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil.** (Dissertação). Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade de Brasília, Brasília, 2013. 178f. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14653>. Acesso em: 25 ago. 2018.

POMNITZ, Naila Cohen. **O curso de pedagogia ead e a formação para atuação na educação infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas.** 2015. 134f. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7227>. Acesso em: 21 mar. 2018.

PONTA GROSSA. Informações sobre o Município. Disponível em: <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/>. Acesso em: 12 jan. 2017.

PRETI, O. **Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries do 1º grau, através da modalidade de Educação a Distância: uma alternativa social pedagógica.** Cuiabá, NEAD - UFMT, 1995.

PRETTO, N. de L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: Barreto, R. G. (org.) Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. RJ: **Quartet**, 2003. p. 29-53.

PRETTO, N. de L. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. **Liinc em Revista**, v.2, n.1, mar. 2006, p.10 – 27. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3097/2791>. Acesso em: 16 abr. 2017.

RABELO, A. O.; MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: **6º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.** Universidade Federal de Uberlândia. 2006. <http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf> Acesso em: 24 maio 2018.

RANIRO, Juliane. **Professores iniciantes egressos da pedagogia EaD na relação com os saberes da ação pedagógica.** (Tese) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras. São Paulo: Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151682>. Acesso em: 14 set. 2018.

RODRIGUES, C. A. F. et al. **História da EAD na Universidade Estadual de Ponta Grossa: a trajetória do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância** In: Antonio Heronaldo de Souza et al. (org.). Práticas de EaD nas universidades estaduais e municipais do Brasil: cenários, experiências, reflexões. Florianópolis:

Editora UDESC, 2015, p. 99-110. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/livro/pratica-de-ead-abruem-2015-livroonline.pdf>. Acesso em: 27 maio 2018.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Marcos legais e a educação superior no século XXI. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 236-250, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1029/369>. Acesso em: 13 abr. 2018.

SANTANA, Liliane Szczepanki. **Competências, cidadania e desenvolvimento na educação superior e distância**. 2014. Dissertação. (Mestrado no Programa de Pós-graduação em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

SANTANA, Ana C. Almeida. **A Universidade Aberta do Brasil e sua contribuição ao processo de formação cidadã no estado do Sergipe**: investigação acerca da primeira geração de egressos. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Escola de Humanidades. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

SANTOS, B. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Cleber Nauber dos. **Políticas de educação a distância para o ensino superior: o foco no aluno do Sistema UAB/UFAL**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade de Alagoas. Maceio, 2011. 315f. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutora-do-em-educacao/dissertacoes/2009/cleber-nauber-dos-santos/view>. Acesso em: 16 abr. 2018.

SARMENTO, Teresa. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (org.). **Sistemas de formação de professores**: saberes docentes, aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 303-327.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.

SGUISSARDI, V. O trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. **Integración Conocimiento**. v.2, n.7, 2017. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/download/18695/19110>. Acesso em: 22 set. 2018.

SGUISSARDI, V. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil**: 2002-2012. Piracicaba: 2015

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JUNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. 2. ed. Uberlândia: Navegando publicações, 2018.

SGUISSARDI, Valdemar. (org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, Jan./Abr. 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 jun. 2017.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>. Acesso em: 26 maio 2017.

SILVA JUNIOR. J. dos R.; SGUISSARDI, V. Reforma da educação superior no Brasil: renúncia do Estado e privatização do público. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 13, n. 002 p. 81-110, 2000. Disponível em: <http://www.josenorberto.com.br/josenorberto/Reforma%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SILVA JUNIOR. J. dos R. Reforma do estado e da Educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 maio 2017.

SILVA, Anicleide Pereira da Silva; RIBEIRO, Tiago Nery; SCHNEIDER, Henrique Nou. UNIREDE: uma proposta para o ensino público a distancia no Brasil e as ações no Estado de Sergipe. São Cristovão, SE: **Scientia Plena**. v. 02, n. 07, 2006. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/597>. Acesso em: 14 jun. 2017.

SILVA, Beatriz Helena Pinho. **Estudantes do curso de Pedagogia a distância (Fe/UnB – UAB): das suas trajetórias às perspectivas de longevidade escolar**. 2015. 112 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19139>. Acesso em: 21 set. 2018.

SOUZA, Audrey Pietrobelli de. **Trajетória da psicologia da educação no curso de pedagogia da UEPG (1962-2012): conformação e consolidação do campo de conhecimento**. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1226>. Acesso em: 25 jan. 2019.

SOUZA, Paulo Ricardo Freire. **A Representação Social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: um diálogo com Bourdieu em um estudo do Percurso no processo de formação**. (Tese). Faculdade de Educação- Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4698>. Acesso em: 25 fev. 2019.

TAVARES, G. et al. Políticas de expansão da educação superior no Brasil Pós LDB/96. Desafios para a avaliação. **Inter-ação**, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/15029>. Acesso em: 15 fev. 2019.

TEATINI, João Carlos. Gestão e Políticas em EaD no Sistema Universidade Aberta do Brasil. (Apresentação) **IV Seminário de Pesquisa em EaD: experiências e reflexões -SEPEAD**. Florianópolis, 2012.

TELÊMACO BORBA. Informações sobre o Município. Disponível em: <http://www.telemacoborba.pr.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2018.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

TRÓPIA, P.V. A natureza de classe da política educacional para o ensino superior nos governos Lula (2003-2010). In: GALVÃO, A.; GALASTRI, L.; SOUZA, J.; AMORIN, E. (org.). **Capitalismo: crises e resistências**. São Paulo: Outras Expressão, 2012. v. 1, 508p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD**.2012. Ponta Grossa. Paraná.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Pró-Reitoria de Planejamento. Diretoria de Avaliação Institucional. **PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018-2022**. Ponta Grossa: UEPG. v.1, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Resolução CEPE nº 41/2007**. Ponta Grossa. Paraná.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **UEPG em dados**. Pró-Reitoria de Planejamento. 2009. <http://sites.uepg.br/proplan/dai/uepg-em-dados>. Acesso em: 05 jan. 2017.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, n. 12, p. 139-48, fev. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n12/v7n12a09.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2018.

VASCONCELLOS, L.; GUEDES, L. E-surveys: Vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. **Semead--Seminários em Administração Programa de Pós-Graduação em Administração**, 10. 9-10. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233852786_E-surveys_Vantagens_e_limitacoes_dos_questionarios_eletronicos_via_internet_no_contexto_da_pesquisa_cientifica Acesso em: 09 jun. 2018.

VAZ, Suzanete Aparecida de Freitas. **As políticas para o ensino superior no governo Lula (2003 – 2010): análise dos pesquisadores** (Dissertação Mestrado - PPG) Cascavel (PR): UNIOESTE, 2017. 125 f. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3544/5/Suzanete%20_Vaz2017.pdf. Acesso em: 09 fev. 2019.

VERDUM, P. de L.; GIRAFFA, L.; MACHADO, V. G. Formação de professores da educação básica na modalidade ead: contexto, bases legais, pressupostos e desafio. **ANPED SUL**, 10 Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/662-1.pdf. Acesso em: 07 jan. 2018.

VILLARDI, R. ; OLIVEIRA, E. G. de; GAMA, Z. J. Educação a distância: Possibilidades entaves à democratização do acesso à educação superior, pública, gratuita e de qualidade no Brasil. **Revista ADVIR** Nº 14 setembro de 2001- ASDUERJ – Publicação da Associação de docentes da UERJ – p. 31 a 37.

WUNSCH, Laura. **O sistema universidade aberta do Brasil como política de expansão do ensino superior.** (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. 2014. 99f. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7122>. Acesso em: 15 out. 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO ENTREVISTA

Roteiro Entrevista

Tema da pesquisa: A política educacional de formação de professores na modalidade a distância pela UAB e a formação do habitus do egresso

Objetivo da pesquisa-

Objetivo da pesquisa – este estudo tem como objetivo analisar a UAB como política pública de educação a distância para a formação de professores, no que tange a conformação do habitus do egresso do Curso de Pedagogia UAB/UEPG

Nesta perspectiva serão examinadas as possibilidades de mudanças nos habitus dos egressos do curso de Pedagogia.

E para compreender todo esse processo estou entrevistando os concluintes do curso de Pedagogia da primeira turma UEPG/ UAB (2009-1012).

Antecipadamente agradeço a sua disposição em me atender e colaborar na realização da pesquisa.

<p>Destacar: A entrevista será gravada e suas respostas, bem como o seu nome terão caráter confidencial e anônimo</p>
--

Dados do Entrevistado

Nome:

Município onde mora:

Polo onde realizou o curso:

Roteiro

A) A Família e o capital cultural

- 1- Como foi a sua infância?
- 2- Em que atividades você e seus familiares participavam?
- 3- Em casa vocês tinham momentos/atividades de lazer? Esses momentos ajudavam nos estudos?
- 4- Sua família era grande? Tinha muitos irmãos? Qual a profissão dos seus pais?

B) A trajetória escolar

- 5- Você sempre estudou em escola pública ou cursou alguma série em instituição particular de ensino?
- 6- Como era sua relação familiar no que diz respeito aos estudos?
- 7- Onde aconteceu sua educação básica?
- 8- O que você lembra da escola durante o Ensino Fundamental? Como foi esse percurso? Quais as suas lembranças da escola, dos professores, dos colegas? Havia dificuldades?
- 9- O que você mais gostava de fazer na escola no período do ensino fundamental?
- 10- Sobre o Ensino Médio: Que curso fez? Durante o Ensino Médio lhe estimularam para fazer o vestibular? Quais as dificuldades desse período? Como foi o percurso durante o ensino médio?
- 11- Com relação ao Ensino Superior: Quais as dificuldades para entrar na Universidade?
- 12- Por que você escolheu o curso de Pedagogia?

C) A formação pela Política UAB

- 13- Por que escolheu a UAB?
- 14- Durante o curso, como foi o percurso? Momentos bons, momentos difíceis....
- 15- Como foi realizar um curso superior a distância?
- 16- Como você avalia o curso que fez? Foi importante para você concluir o curso?
- 17- Você pode citar o que aprendeu durante o curso e que ainda não dominava? Pode ser em relação a tecnologia, conteúdos, organização.....

D) A atuação profissional e ocupação no campo

- 18- Depois que concluiu o curso mudou alguma coisa na sua vida profissional?
- 19- Como foi a sua trajetória de inserção no campo de atuação profissional?
- 20- Foi antes de terminar o curso ou somente após a conclusão dele?
- 21- Você pode falar sobre as suas primeiras experiências como professora formada em pedagogia?
- 22- Na sua atuação profissional, em que momentos a sua formação lhe ajuda?

- 23-Houve mudanças em relação as condições de trabalho? Reconhecimento? melhoria salarial?
- 24-Para você qual a importância de ter uma formação em nível superior?
- 25- Qual a importância da UAB para você? Como você avalia essa política?
- 26- Você gostaria de comentar sobre algum tema que foi importante e que enriqueceria esta entrevista?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Questionário Trajetórias Formativas

Caro(a) Colega.

Em primeiro lugar, obrigada por participar da pesquisa!

Eu, Elenice Parise Foltran, doutoranda em Educação do programa de pós-graduação em Educação (PPGE-História e Política Educacional), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, estou realizando uma pesquisa com os acadêmicos concluintes do curso de Pedagogia da UAB/UEPG, buscando estudar as suas trajetórias formativas, o seu destino profissional e os resultados da formação recebida. Vale lembrar que todas as informações fornecidas serão confidenciais e anônimas. Caso seja do seu interesse, os resultados da pesquisa estarão à sua disposição após a conclusão do trabalho. Conto com sua indispensável colaboração!

1. Endereço de e-mail *

2. Declaro que conheço os termos da pesquisa e concordo em participar

Marcar apenas uma opção. *Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

INFORMES GERAIS

1- Nome completo

2- Sexo

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

3- Faixa etária *Marcar apenas uma oval.*

20 a 25 anos

26 a 30 anos

31 a 35 anos

36 a 40 anos

41 a 45 anos

46 a 50 anos

51 a 55 anos

56 a 60 anos

mais de 60 anos

4- Estado Civil *Marcar apenas uma oval.*

- Solteiro(a)
 Casado(a)/União estável
 Separado(a)/Divorciado(a)
 Viúvo(a)
 Outro:

5- Tem filhos *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

6- Quantos filhos você tem?

7-Se tiver filhos, estudam em: *Marcar apenas uma oval.*

- Escola pública
 Escola Particular
 Não estudam

8- O fato de ter cursado Pedagogia ajudou na escolha da escola de seu(s)filhos e na orientação para estudo?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

9- Como o fato de ter cursado Pedagogia ajudou na escolha da escola de seu(s)filhos e na orientação para estudo?

10- Qual a renda bruta mensal da família, em reais? *Marcar apenas uma oval.*

- Até 900
 Entre 900 e 1.500
 de 1.500 a 2.100
 de 2.100 a 2.500
 de 2.500 a 3.100
 de 3.100 a 3.600
 de 3.600 a 4.100
 de 4.100 a 4.600
 de 4.600 a 5.100
 Acima de 5.100

11- Município de Nascimento

12- Município que residia quando estava cursando Pedagogia UAB/UEPG

13- Município que reside atualmente

14- Sua moradia está situada: *Marcar apenas uma oval.*

- Área urbana
 Área rural

15- Polo UAB que frequentou *Marcar apenas uma oval.*

- Bandeirantes
 Bituruna
 Canoinhas
 Florianópolis
 Ipiranga
 Jaguaraiáiva
 Palmital
 Ponta Grossa
 Telêmaco Borba

16-Quantos vestibulares você prestou até entrar na UAB/UEPG? *Marcar apenas uma oval.*

- Foi o primeiro que realizei
 2 vezes
 3 vezes
 4 vezes ou mais

17- Você prestou o Vestibular UAB/UEPG em qual categoria? *Marcar apenas uma oval.*

- Cotas do sistema universal
 Cotas para professores da rede pública de ensino

INFORMES PESSOAIS E FAMILIARES

18- Informe a profissão e nível de escolaridade de seu pai

19- Informe a profissão e nível de escolaridade de sua mãe

20- Informe a profissão e nível de escolaridade de seu(sua) companheiro(a)

21- Qual curso de ensino médio concluiu? *Marcar apenas uma oval.*

- Educação Geral Público
- Educação Geral Particular
- Magistério/ Formação docente Público
- Magistério/ Formação docente Privado
- Educação de Jovens e Adultos
- Outro curso Técnico

22- Houve incentivo, no ambiente familiar, para o fortalecimento da sua formação *Marcar apenas uma oval.*

- sim
- não
- em parte
- indiferente

23- Houve apoio familiar, quanto a sua decisão em fazer Vestibular UAB/UEPG para o curso de Licenciatura em Pedagogia? *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Indiferente

24- Antes de entrar no curso de Pedagogia pela UAB, você já realizou outro curso superior? *Marcar apenas uma oval.*

- Não, este foi meu primeiro curso superior
- Sim, iniciei, mas não conclui.
- Sim, já tenho outra formação superior.

25- Se sim, na questão anterior, por qual motivo não concluiu o seu curso superior anterior?

26- Se sim, na questão anterior, qual a sua formação superior anterior?

27- Sobre a sua escolha pelo curso de Pedagogia UAB/UEPG

Marcar todas as opções que se aplicam Marque todas que se aplicam.

- Interesse pessoal pela profissão
- Era a única opção disponível no momento
- Influência familiar
- Melhores possibilidades no mercado de trabalho
- Possibilidade de conciliar o curso com o trabalho
- Necessidade de formação em nível superior
- Outro

INFORMES QUANTO A FORMAÇÃO

28- Você já possuía computador antes de iniciar o curso pela UAB/UEPG? *Marcar apenas uma oval.*

- sim
- Não

29- Como você acessava a ambiente virtual de aprendizagem?

Marcar todas as opções que se aplicam Marque todas que se aplicam.

- Em casa - internet ADSL
- Em casa - internet Discada
- Em casa - via rádio
- No trabalho
- No polo de apoio presencial
- Lan house
- Outra

30- Você lembra, qual o seu sentimento e expectativa em relação ao início do curso?

31- Liste as dificuldades pessoais que enfrentou para permanecer no curso.

32- Liste as dificuldades profissionais que enfrentou para permanecer no curso.

33- Você sentiu alguma diferença de tratamento das pessoas, quando comentava que fazia um curso na modalidade a distância? *Marcar apenas uma oval.*

- sim
- não
- as vezes

34- As suas oportunidades de trabalho e de ascensão foram as mesmas em relação aos colegas que se graduaram em cursos presenciais? *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

35- Você já possuía alguma experiência com cursos em EaD? *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

36- Como foi a incorporação da tecnologia nos seus estudos

37- Quais as disciplinas que mais contribuíram para a sua inserção e/ou ascensão profissional após a sua formação em Licenciatura em Pedagogia

(Marque quantas forem necessárias) Marque todas que se aplicam.

- Disciplinas de formação básica (ex: Política e organização da Educação, Filosofia da Educação, Didática, prática pedagógica, etc)
- Disciplinas de formação específica (ex: ludicidade, gestão educacional, Fundamentos teóricos metodológicos de Matemática, etc)
- Disciplinas de Diversificação e aprofundamento (ex: Tics, Metodologia do trabalho acadêmico, etc)
- Disciplinas de Estágio e de Trabalho de Conclusão de Curso

38- O perfil do aluno em curso EaD possui um diferencial. Quais competências você desenvolveu a partir da realização do curso?

Marcar todas as opções que se aplicam Marque todas que se aplicam.

- Autonomia nos estudos
- Adaptação as tecnologias
- Disciplina
- Hábitos de leitura e estudo
- Autodidatismo
- Compromisso e pontualidade
- Aperfeiçoamento constante

39- Quais foram as oportunidades que a realização do Curso de Pedagogia UAB/UEPG lhe proporcionou?

Marcar todas as opções que se aplicam Marque todas que se aplicam.

- Colocação profissional (novo emprego, concurso público, etc)
- Ascensão profissional (melhoria na carreira)
- Prosseguimento nos estudos (outra graduação, pós-graduação)
- Ocupação de cargo de gestão (representação em associações, sindicatos, gestão administrativa)
- Não trouxe oportunidades
- Mudei de área de atuação

40- Qual a importância, pessoal e profissional, da sua formação em Pedagogia?

INFORMES SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

41- Atualmente, o seu campo de atuação profissional é na área da Educação? *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

42- Caso sua atuação profissional seja na área da Educação, informe qual o seu campo de atuação:

Marcar todas as opções que se aplicam *Marque todas que se aplicam.*

- Professor(a) da Educação Infantil
 Professor(a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental
 Equipe de Gestão da Escola (Diretor, Pedagogo)
 Gestão em órgãos administrativos
 Pedagogo(a) em outras áreas (empresarial, hospitalar, etc)
 Professor Ensino Médio (Formação Docente)
 Professor Ensino Superior
 Outra

43- Caso sua atuação profissional Não seja na área da Educação, informe qual o seu campo de atuação:

44- A formação proporcionada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UEPG, foi importante para a definição de sua atuação profissional? *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

45- Os conteúdos trabalhos no curso de Pedagogia são úteis em seu trabalho? *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

46- Você se sente seguro(a) ao exercer a sua profissão? *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não
 Nem sempre

47- Você incorporou o uso da tecnologia na sua atuação profissional? *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não
 Em algumas situações

48- O que significa para o seu município a sua formação em Licenciatura em Pedagogia?

Marcar todas as opções que se aplicam *Marque todas que se aplicam.*

- Melhoria da Educação Básica no município
- Aumento de investimentos com o plano de carreira
- Aumento na qualificação profissional
- Indiferente

49- O que significa para a sua escola a sua formação em Licenciatura em Pedagogia?

Marcar todas as opções que se aplicam *Marque todas que se aplicam.*

- Melhor preparo profissional
- Inovações na prática pedagógica
- possibilidade de novos projetos
- maior projeção da escola
- Indiferente

50- O que significa para a sua família a sua formação em Licenciatura em Pedagogia?

Marcar todas as opções que se aplicam *Marque todas que se aplicam.*

- Melhores oportunidades de emprego
- Melhoria salarial
- Melhor posição social, prestígio
- Indiferente

INFORMES SOBRE A POLÍTICA UAB

51- Em relação a política de formação de professores na modalidade a distância, você a classifica como? *Marcar apenas uma oval.*

- Ruim
- Regular
- Boa
- Ótima

52- Quanto a continuidade da política de formação de professores pela UAB: *Marcar apenas uma oval.*

- Deve continuar como está
- Deve continuar, mas ser modificada
- Deve continuar, mas por prazo determinado
- Deve continuar apenas para cursos de aperfeiçoamento e pós graduação
- Não deve continuar

53- Caso não houvesse a política UAB, o que você teria feito? *Marcar apenas uma oval.*

- Tentaria fazer o curso em instituição pública
- Tentaria fazer o curso em instituição privada
- Não poderia realizar um curso de graduação

54- Qual o impacto da política UAB para a continuidade de sua formação?

Marcar todas as opções que se aplicam *Marque todas que se aplicam.*

- Estou cursando/ou cursei nova graduação pela UAB
- Estou cursando/ou cursei pós-graduação lato sensu (especialização) pela UAB
- Estou cursando/ou cursei outra graduação presencial
- Estou cursando/ou cursei pós-graduação lato sensu (especialização) presencial
- Estou cursando/ou cursei pós-graduação stricto sensu (Mestrado) em instituição pública
- Estou cursando/ou cursei pós-graduação stricto sensu (Mestrado) em instituição privada
- Estou cursando/ou cursei pós-graduação stricto sensu (Doutorado).

55- Você recomendaria a formação em Licenciatura em Pedagogia pela UAB/UEPG aos colegas?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não