

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OCIMAR LUIS ZOLIN

O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL:
UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE LICENCIATURA NAS IES PÚBLICAS NO PERÍODO
DE 2005 A 2024

CHAPECÓ
2025

OCIMAR LUIS ZOLIN

**O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL:
UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE LICENCIATURA NAS IES PÚBLICAS NO PERÍODO
DE 2005 A 2024**

Projeto de qualificação de dissertação apresentado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joviles Vítório Trevisol

CHAPECÓ

2025

[Folha destinada à inserção da ficha catalográfica.

Gere a ficha catalográfica no site: <https://ficha.uffs.edu.br/>

Aqui no LibreOffice Writer, vá em Inserir → Figura e selecione o arquivo pdf gerado no site acima. Depois apague todo esse texto.]

OCIMAR LUIS ZOLIN

**O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL:
UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE LICENCIATURA NAS IES PÚBLICAS NO PERÍODO
DE 2005 A 2024**

Projeto de qualificação de dissertação apresentado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em DD/MM/AAAA.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Joviles Vítório Trevisol – UFFS
Orientador

Prof. Dr.
UNIVERSIDADE

Prof. Dr.
Avaliador

Profª Drª
Avaliadora suplente

Dedico esta dissertação à ...

AGRADECIMENTOS

Este espaço

Frase de um pensador (Pensador, Ano, n.p).

RESUMO

A educação a distância .

Palavras-chave: educação a distância;

ABSTRACT

The .

Keywords: education;

LISTA DE TABELAS

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – ...

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 –

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAS	Amostragem Aleatória Simples
APE	Avaliação do Plano Ético
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NUPELAL	Núcleo de Pesquisa sobre a América Latina
SciELO	<i>Scientific Electronic Library</i>
SPSS	<i>Software Statistical Package for the Social Sciences</i>
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	27
1.2 PROBLEMA DA PESQUISA.....	28
1.3 QUESTÕES DE PESQUISA.....	30
1.4 OBJETIVO PRINCIPAL.....	31
1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	31
1.6 PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	31
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONTEXTO HISTÓRICO.....	34
2.1 O CENÁRIO MACROECONÔMICO.....	34
2.1.1 Neoliberalismo e a Mercantilização da Educação.....	36
2.1.2 Ataques Ideológicos: Conservadorismo e Negacionismo na Educação.....	38
2.2 O PAPEL DO PROFESSOR E A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	39
2.2.1 Agentes Formadores e Perfil Histórico do Docente.....	39
2.2.2 O Mercado da Educação.....	40
2.3 PRESENCIAL VS. A DISTÂNCIA: LENTES TEÓRICAS PARA A ANÁLISE.....	41
2.3.1 Conceito, Tecnologias e Operacionalização da Educação a Distância.....	42
2.3.2 Histórico da EaD e a Criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).....	43
2.3.3 Políticas, Leis e Financiamento: A Arquitetura da Expansão da EaD no Brasil.....	44
2.3.3.1 O Marco Legal (Leis e Decretos).....	44
2.3.3.1.1 <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996).....</i>	<i>44</i>
2.3.3.1.2 <i>Decreto nº 2.494/1998: O Primeiro Passo Regulatório da EaD.....</i>	<i>44</i>
2.3.3.1.3 <i>Decreto nº 5.622/2005 (que revogou o Decreto nº 2.494/98):.....</i>	<i>45</i>
2.3.3.2 As Grandes Políticas Públicas e de Financiamento.....	46
2.3.3.2.1 <i>Programa Universidade para Todos (Prouni - Lei nº 11.096/2005).....</i>	<i>46</i>
2.3.3.2.2 <i>Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).....</i>	<i>47</i>
2.3.3.2.3 <i>Universidade Aberta do Brasil (UAB - criada em 2005).....</i>	<i>47</i>
2.3.3.3 As Formas de Regulação e Controle.....	47
2.3.4 O Cerne da Formação Docente: Interação, Reflexão e a Epistemologia da Prática.....	48
2.3.5 O Paradigma da EaD: Racionalidade, Distância e o Discurso do Acesso.....	49
2.3.6 O Confronto Analítico: A Materialidade da EaD Brasileira sob Lentes Críticas....	49
2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	50

2.4.1 Licenciaturas e Formação Docente.....	50
2.4.2 Educação a Distância (EAD).....	51
2.4.3 Profissão de Professores da Educação Básica.....	51
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	52
3.1 OS MÉTODOS DA PESQUISA.....	52
3.2 O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	54
3.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	55
3.3.1 Recorte Temporal: 2005 a 2024.....	56
3.3.2 Foco nas Licenciaturas.....	56
3.3.3 Ênfase na Educação a Distância (EaD).....	56
3.4 COLETA E ORGANIZAÇÃO DE DADOS SECUNDÁRIOS.....	57
3.4.1 Conceituação de Dados, Informação e Conhecimento.....	57
3.4.2 Fonte e Formato dos Dados Secundários.....	58
3.4.3 O Processo da Coleta e Aquisição dos Dados.....	60
3.4.4 Tratamento dos Dados.....	61
3.4.5 Estruturação e Armazenamento dos Dados.....	63
3.4.5.1 Entidades Fato.....	63
3.4.5.2 Dimensões.....	63
3.4.5.3 Entidades Híbridas.....	64
3.4.5.4 Variáveis e Atributos.....	64
3.4.6 Acesso, Análise e Visualização dos Dados.....	65
3.4.7 Técnicas de Análise Quantitativa e Qualitativa.....	66
3.4.7.1 Análise Quantitativa.....	66
3.4.7.2 Análise Qualitativa.....	67
3.4.7.3 Integração das Análises.....	68
3.4.8 Categorias Consideradas Neste Trabalho.....	70
3.4.8.1 Por Instituição de Ensino Superior.....	70
3.4.8.2 Por Curso de Educação Superior.....	72
3.4.8.3 Por Censo Demográfico.....	75
3.4.8.4 Por Aplicação do ENADE.....	76
3.4.9 Variáveis Consideradas Neste Trabalho.....	78
3.4.9.1 Variáveis do Censo das Instituições de Ensino Superior (IES).....	79
3.4.9.2 Variáveis do Censo dos Cursos de Graduação.....	79
3.4.9.2.1 <i>Oferta de Cursos e Vagas.....</i>	<i>80</i>

3.4.9.2.2 <i>Inscrições e Ingressos</i>	80
3.4.9.2.3 <i>Matrículas</i>	81
3.4.9.2.4 <i>Concluintes</i>	81
3.4.9.2.5 <i>Situações Especiais e Apoio</i>	82
3.4.9.3 Variáveis do Censo Populacional.....	83
3.4.9.3.1 <i>Dados Populacionais</i>	83
3.4.9.3.2 <i>Dados Socioeconômicos</i>	84
3.4.9.3.3 <i>Dados da Educação</i>	84
3.4.9.3.4 <i>Dados dos Indicadores Sociais</i>	85
3.4.9.4 Variáveis do ENADE.....	85
3.4.9.4.1 <i>Identificação e Contexto Institucional</i>	86
3.4.9.4.2 <i>Perfil dos Estudantes</i>	86
3.4.9.4.3 <i>Trajetória Acadêmica dos Estudantes</i>	87
3.4.9.4.4 <i>Desempenho acadêmico dos Estudantes</i>	87
3.4.9.4.5 <i>Respostas do Questionário de Percepção da Prova</i>	88
3.4.9.4.6 <i>Respostas do Questionário sobre Aspectos Formativos e Institucionais</i>	89
3.4.9.5 Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).....	91
4 O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: UM CAMPO DE DISPUTAS	93
4.1 A EAD COMO UM CAMPO DE BATALHA SIMBÓLICA.....	95
4.2 OS AGENTES EM JOGO: LÓGICAS E INTERESSES DIVERGENTES.....	97
4.2.1 O Estado e seu Papel Dual: Regulador e Indutor de Mercado.....	98
4.2.2 O Setor Privado-Mercantil: A Lógica do Capital e da Escalabilidade.....	98
4.2.3 O Setor Público: A Lógica Acadêmica e a Tradição do Bem Público.....	98
4.2.4 O Setor Privado Não Lucrativo: A Tensão entre Missão e Mercado.....	99
4.3 A NATUREZA DA DISPUTA: O QUE ESTÁ EM JOGO NO CAMPO DA EAD?.....	99
4.3.1 A Disputa pela Definição de "Qualidade" e pela Legitimidade.....	99
4.3.2 A Disputa por Recursos: A Batalha pelos Alunos (e pelo Fundo Público).....	99
4.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO: A CONFIGURAÇÃO ATUAL DO CAMPO E SUAS CONSEQUÊNCIAS.....	100
5 ARCABOUÇO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	101
5.1 AS LEIS COMO REFLEXO DE UM PROJETO POLÍTICO.....	101
5.2 AS BASES DA EXPANSÃO (PERÍODO PRÉ-2005).....	101
5.2.1 O Legado da Formação Docente: Das Escolas Normais às Leis de 1961 e 1971....	102

5.2.2 A LDB de 1996 e a Nova Arquitetura para a Formação e a EaD.....	102
5.3 A ERA DA EXPANSÃO COM INDUÇÃO ESTATAL (2005-2014).....	102
5.3.1 O Tripé da Expansão: UAB, Prouni e FIES.....	103
5.3.2 A Consolidação da EaD: O Decreto nº 5.622/2005.....	103
5.3.3 O Monitoramento do Sistema: A Consolidação do SINAES.....	103
5.3.4 A Inclusão Social como Política: A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012).....	103
5.3.5 PNE (2014-2024): A Promessa de Investimento vs. A Realidade Fiscal.....	103
5.4 ERA DA AUSTERIDADE, FLEXIBILIZAÇÃO E NOVAS DIRETRIZES (2015-2024)	104
5.4.1 A Contração do Financiamento e o Impacto da Austeridade Fiscal.....	104
5.4.2 A "Nova EaD": O Decreto nº 9.057/2017 e a Flexibilização do Modelo.....	104
5.4.3 Lei do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): A Reforma e Seus Custos.....	105
5.4.4 BNCC (Base Nacional Comum Curricular): A Necessidade de Formação em Larga Escala.....	105
5.4.5 Redefinindo o Professor: A BNC-Formação (2019) e as Novas Diretrizes para Licenciaturas.....	106
5.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO: O ARCABOUÇO REGULATÓRIO E SUAS IMPLICAÇÕES.....	106
6 PANORAMA DA EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS (2005-2024).....	107
6.1 O CONTEXTO MACROECONÔMICO E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (2005-2024).....	107
6.2 A VIRADA PARA O DIGITAL NAS LICENCIATURAS: A EXPANSÃO DA INFRAESTRUTURA DE OFERTA E A CAPTURA DE DISCENTES (2005-2024).....	111
6.2.1 O Ponto de Partida: Um Cenário Predominantemente Presencial (2005).....	111
6.2.2 A Expansão dos Vetores de Oferta: A Construção da Máquina da EaD.....	111
6.3 A HEGEMONIA DO SETOR PRIVADO-MERCANTIL NA EXPANSÃO DA EAD....	112
6.4 A GEOGRAFIA DA EXPANSÃO: INTERIORIZAÇÃO OU CONCENTRAÇÃO DE MERCADO?.....	113
6.5 QUEM SÃO OS FUTUROS PROFESSORES? PERFIL DISCENTE NA EAD E NO PRESENCIAL.....	114
6.6 DESEMPENHO E PERCURSO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE INDICADORES.....	115
6.7 SÍNTESE DO PANORAMA: A CONSOLIDAÇÃO DE UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	116

7 ESTRATÉGIAS E DISTINÇÕES: A EAD NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E NAS PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVO.....	117
7.1 A RESPOSTA DO SETOR PÚBLICO: O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) COMO POLÍTICA DE ESTADO.....	117
7.2 A RESPOSTA DO SETOR PÚBLICO: O SISTEMA FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR.....	118
7.3 A RESPOSTA DO SETOR PÚBLICO: O SISTEMA FEDERAL DE ENSINO TECNOLÓGICO E CIENTÍFICO.....	119
7.4 A RESPOSTA DO SETOR PÚBLICO: OS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO SUPERIOR.....	121
7.5 A RESPOSTA DO SETOR PÚBLICO: OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO SUPERIOR.....	122
7.6 A "TERCEIRA VIA": AS INSTITUIÇÕES PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS....	124
7.7 ANÁLISE COMPARATIVA DOS MODELOS: DISTINÇÕES NA PRÁTICA.....	124
7.8 SÍNTESE: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA, ADAPTAÇÃO OU CAMUFLAGEM?	125
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
8.1 SÍNTESE DA TRAJETÓRIA: DO PANORAMA GERAL ÀS LÓGICAS INSTITUCIONAIS.....	126
8.2 RESPONDENDO À QUESTÃO DE PESQUISA: A CONFIGURAÇÃO DE UM CAMPO EM DISPUTA.....	126
8.3 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA: RECOMENDAÇÕES PARA UM ECOSISTEMA EDUCACIONAL PLURAL.....	127
8.3.1 Implicações para Políticas Públicas e Regulação (MEC, CNE, CAPES).....	127
8.3.2 Implicações para a Gestão Institucional.....	128
8.3.3 Implicações para a Sociedade e o Debate Educacional.....	129
8.4 LIMITES E FRONTEIRAS DA INVESTIGAÇÃO: UMA CARTOGRAFIA DA HONESTIDADE INTELECTUAL.....	129
8.4.1 A Fronteira Metodológica: A Ausência do "Chão da Escola Virtual".....	129
O Limite do Escopo: O Foco nas Licenciaturas.....	130
A Delimitação Temporal: Uma Fotografia de um Campo em Movimento.....	130
8.5 AGENDA PARA O FUTURO: NOVAS PERGUNTAS E CAMINHOS DE PESQUISA	131
8.5.1 Aprofundando as Lacunas: Da Estrutura à Experiência.....	131

8.5.1.1 O "Chão da Sala de Aula Virtual": Etnografias da Práxis Pedagógica.....	131
8.5.1.2 Decifrando a "Terceira Via": Um Olhar sobre a Diversidade do Setor Sem Fins Lucrativos.....	132
8.5.1.3 Da Formação à Prática: Um Estudo sobre a Trajetória dos Egressos.....	132
8.5.2 Explorando as Novas Fronteiras: Tecnologia, Atores e Reconfigurações.....	133
8.5.2.1 A Inteligência Artificial como Novo Ator: Disrupção ou Aprofundamento das Lógicas?	133
8.5.2.2 A "Plataformização" da Formação Docente: O Ecossistema EdTech.....	133
8.6 SÍNTESE FINAL E MENSAGEM DO PESQUISADOR.....	134
REFERÊNCIAS.....	135

1 INTRODUÇÃO

No entrelaçar das histórias individuais com os desafios coletivos de uma nação, encontram-se as sementes da transformação social. É possível perceber que nossa sociedade, com seus alicerces firmados no núcleo familiar, nas instituições religiosas e no sistema educacional, muitas vezes funciona como um mecanismo de controle que direciona e limita as possibilidades dos jovens. Essa estrutura, de maneira binária, tende a separar as pessoas em dois grupos: de um lado, aqueles que recebem preparo para liderar e tomar decisões que moldam os rumos da sociedade; de outro, aqueles que são condicionados a se tornar força de trabalho, frequentemente alijados da percepção de seu próprio potencial transformador e de sua capacidade de construir sua própria trajetória. Nascido no interior do Rio Grande do Sul, em uma família cristã de recursos limitados mas com valores sólidos, minha trajetória pessoal reflete as contradições e possibilidades do Brasil contemporâneo. A criação introspectiva e protegida, embora tenha moldado uma personalidade inicialmente tímida e hesitante, não conseguiu sufocar o questionamento constante e a sede por conhecimento que sempre me acompanharam.

Minha jornada de autodescoberta e de um confronto mais direto com as realidades sociais brasileiras começou quando decidi romper com um ambiente familiar que sentia como restritivo e me mudei para outras regiões, buscando oportunidades na área da informática, que estava em plena ascensão. Depois de anos no mundo corporativo, uma experiência como empreendedor — com todos os aprendizados e desafios que vêm junto — e, finalmente, a entrada no serviço público, especificamente em uma universidade federal, tudo isso me proporcionou uma perspectiva única. É como se eu tivesse tido a chance de olhar de perto e entender melhor as estruturas que não só criam, mas também perpetuam as desigualdades no nosso país.

Ao longo destes 13 anos exercendo minha atividade na universidade federal tenho evidenciado a luta constante dos nossos cursos de Licenciatura em preencher as vagas, algo alarmante para uma nação com números educacionais abaixo da média mundial. A convivência diária com a minha esposa, uma educadora da rede estadual de educação, lotada no departamento de Recursos Humanos da Coordenação Regional de Educação em Chapecó-SC, me fez de forma informal, compreender o avanço do número de profissionais na educação formados em cursos de graduação na educação à distância.

Minhas preocupações com os rumos da sociedade brasileira no decorrer do meu exercício como cidadão, me direcionava para leituras que se relacionavam com macroeconomia, política e filosofia, contudo, até então não com o interesse acadêmico. Nasce desta experiência de vida, um "sentimento bipolar" em relação ao Brasil. Por um lado, desencanto e desilusão com o futuro do nosso país e desesperançoso de que um dia "o país do futuro" se concretize. Por outro lado, a resiliência em manter uma convicção de que se quisermos, podemos modificar o futuro, mas que para isto algo precisa ser feito de forma diferente, enfrentando os desafios e quebrando as barreiras impostas. Essa força para seguir em frente vem do meu espírito sonhador, que me impulsiona a sempre olhar além do presente, e do desejo profundo de deixar uma marca autêntica neste mundo. É a convicção de que minha contribuição, por mais modesta que seja em sua escala, pode ser a semente para algo novo, um catalisador para a inovação ou para um pensamento diferente, garantindo que minha existência tenha um propósito e um impacto duradouro.

É inegável que, a partir do final do século XX, a ascensão da doutrina neoliberal redesenhou radicalmente a estrutura socioeconômica global, alterando não apenas as relações de produção e consumo, mas também o próprio contrato social. Foi um processo histórico que, pouco a pouco, minou a lógica do Estado de Bem-Estar Social, dismantando as redes de proteção e fazendo com que a desregulamentação dos mercados, a privatização de serviços essenciais e a mínima intervenção estatal se tornassem os pilares dominantes e inquestionáveis do modelo econômico global (Dardot; Laval, 2017). Com essa nova perspectiva, o que antes era concebido como direito social básico e universal — como o acesso à saúde, segurança pública, educação de qualidade e previdência social — foi sistematicamente transformado em oportunidades de mercado lucrativas, convertendo o cidadão em um mero consumidor e o próprio direito fundamental em um serviço oneroso a ser adquirido, com acesso ditado pela capacidade financeira individual (Postone, 2008).

Nesse contexto macroeconômico, a educação emergiu como um dos setores mais estratégicos para essa expansão da lógica de mercado. Ocorre, então, sua progressiva mercantilização, um processo no qual as instituições de ensino são pressionadas a operar como empresas competitivas (Chauí, 2001). O conhecimento é reembalado como uma commodity, e o estudante é enquadrado na figura do cliente ou do investidor que busca maximizar seu "capital humano" para obter vantagem no mercado de trabalho. A consequência direta é a subordinação do projeto pedagógico a métricas de performance e eficiência, esvaziando o papel da educação como pilar da formação crítica e da equidade

social para reduzi-la a um mero instrumento de qualificação para o trabalho e ascensão econômica individual.

Diante deste contexto neoliberal, uma observação atenta da realidade brasileira revela como a elitização da educação, a distribuição desigual de oportunidades, o descaso com o patrimônio público e as injustiças sistemáticas contra minorias e jovens (Refer?) não são fenômenos isolados, mas sim consequências diretas de um sistema onde o capital determina as trajetórias humanas. Essa dinâmica se impõe desde a configuração dos bairros, que promove a segregação, até as políticas nacionais que, ao enfraquecerem o serviço público, erguem barreiras quase intransponíveis à mobilidade social e ao desenvolvimento pleno do indivíduo (Refer?).

No coração das sociedades modernas, o professor não é apenas um educador; ele é a verdadeira pedra angular sobre a qual se constrói o futuro de uma nação. Não se limita a transmitir informações; ele molda mentes, incute valores, estimula o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas complexos. É ele quem atua como o elo vital, o principal mediador que conecta o potencial individual ao tecido social, capacitando cada um a compreender seu papel e a participar ativamente da vida em comunidade.

E essa missão tão grandiosa se desdobra em uma dupla e inseparável responsabilidade: a de formar cidadãos e a de preparar profissionais.

A primeira, profundamente inspirada pelo legado transformador de Paulo Freire, vai muito além de simplesmente transmitir conteúdos curriculares. Ela busca a conscientização, o despertar de mentes críticas e autônomas, capazes de 'ler' o mundo ao seu redor — de decifrar as complexidades sociais, políticas e econômicas, de questionar narrativas e de identificar injustiças — e, mais importante, de transformá-lo. Isso significa cultivar a empatia, a capacidade de discernimento diante da desinformação e o engajamento cívico.

E essa dimensão cidadã está intrinsecamente ligada à formação profissional. Afinal, não se trata apenas de preparar alguém para o mercado de trabalho com habilidades técnicas específicas, como programação ou contabilidade. É fundamental que o futuro profissional seja imbuído de um forte senso de ética e responsabilidade social. Em um mundo de rápidas transformações tecnológicas e desafios globais, como as mudanças climáticas ou a ética da inteligência artificial, o profissional precisa ir além do lucro, considerando o impacto de suas ações na sociedade e no meio ambiente. Essa integração garante que o indivíduo não apenas prospere em sua carreira, mas contribua ativamente para o bem-estar coletivo e para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Neste sentido, a sala de aula se torna o laboratório do futuro da sociedade, um ideal já defendido por Anísio Teixeira, que via a educação como o alicerce indispensável para a consolidação da democracia e do desenvolvimento soberano do país. Portanto, ao formar simultaneamente o cidadão e o profissional, o professor não está apenas moldando trajetórias individuais, mas definindo o próprio caráter da nação que se deseja construir, uma nação que, como argumentaria Dermeval Saviani, só pode ser efetivamente transformada por indivíduos que dominam o conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Para compreender a complexidade da docência contemporânea no Brasil, torna-se imperativo contextualizar a trajetória da formação de professores, com especial atenção à educação básica. O século XX, nesse sentido, revela-se um período de profundas transformações, marcando a transição de um modelo predominantemente vocacional e de nível médio para uma concepção profissionalizante e de nível superior, impulsionada por demandas sociais, políticas e pedagógicas que visavam a qualificação do ensino e a valorização do educador.

Inicialmente, a Escola Normal emergiu como a principal instituição formadora, incumbida de preparar, majoritariamente, mulheres para o magistério primário. Seu currículo, à época, era fortemente orientado para a aquisição de técnicas e práticas de ensino, com foco em didáticas específicas, metodologia e noções de psicologia educacional, sem a exigência de uma formação universitária. Contudo, essa abordagem foi progressivamente desafiada por intelectuais visionários, como Anísio Teixeira, um dos signatários do seminal Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Teixeira e seus pares defendiam a elevação da formação docente ao nível superior como uma condição *sine qua non* para a edificação de um sistema educacional público, científico e, acima de tudo, de qualidade. Acreditavam que a universidade era o espaço ideal para a formação de um professor com sólida base teórica, capaz de refletir criticamente sobre sua prática e sobre a sociedade. Apesar dessa premente reivindicação, a formação em nível médio, popularmente conhecida como Magistério, persistiu por décadas como a via preponderante de acesso à docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, refletindo as tensões entre a necessidade de massificação do acesso à educação e a qualificação do corpo docente em um país com grandes desigualdades.

A década de 1970, por sua vez, foi marcada pela imposição de um paradigma tecnicista, materializado na Lei nº 5.692/71. Essa legislação, influenciada por ideais de produtividade e eficiência empresarial, priorizou uma formação voltada para o mercado de trabalho e para a execução de tarefas pré-definidas, muitas vezes em detrimento de uma educação humanística

e crítica. O professor era visto como um técnico, um "repassador de informações" ou um "gerente de sala de aula", cujo desempenho poderia ser medido por resultados padronizados. Nesse cenário, a exigência de diploma de ensino superior para a docência na educação básica não figurava como prioridade. A lei instituiu as "habilitações específicas" de 2º grau (o atual ensino médio), que certificavam técnicos para diversas áreas, incluindo o magistério para as séries iniciais (1º a 4º ano) e pré-escola. Para as séries finais (5º a 8º ano) e o 2º grau, embora houvesse preferência por licenciados, a crônica carência de profissionais abria espaço para bacharéis e outros com "complementação pedagógica", frequentemente de caráter aligeirado e sem a profundidade necessária para a complexidade da prática pedagógica. O renomado pensador Dermeval Saviani, em sua perspicaz análise da "Pedagogia Tecnicista", critica veementemente esse modelo por reduzir o professor a um mero executor de um currículo predefinido por especialistas, esvaziando, assim, a dimensão intelectual e autônoma da profissão, e promovendo uma falsa neutralidade científica (Saviani, 2021). A pesquisadora Guiomar Namó de Mello, em seus estudos sobre o magistério, também documenta como essa política, ao mesmo tempo em que massificava o acesso à docência, paradoxalmente reforçava sua desvalorização e perpetuava a noção de que para ensinar bastava um conjunto de técnicas, e não uma formação universitária sólida e aprofundada (Mello, 2000).

A grande virada legal e conceitual que redefiniu o cenário da formação docente no Brasil ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, Lei 9.394/1996). Fruto de um longo processo de redemocratização do país e imbuída de uma nova visão de educação, que valorizava a cidadania e a autonomia, a LDB estabeleceu a exigência de formação em nível superior, em curso de licenciatura, para a atuação em toda a educação básica (da educação infantil ao ensino médio). Essa mudança representou uma ruptura paradigmática com o passado tecnicista e meramente prático, abraçando uma concepção de professor como profissional reflexivo e pesquisador de sua própria prática. A LDB, ao exigir a formação universitária, reconheceu a docência como uma profissão complexa, que demanda não apenas conhecimento do conteúdo, mas também domínio de teorias pedagógicas, capacidade de análise crítica e de pesquisa. A filosofia de Paulo Freire, com sua contundente crítica à "educação bancária" – que via o aluno como um recipiente passivo de informações – e sua defesa de um educador que problematiza a realidade junto aos alunos, forneceu o alicerce ideológico para a construção desse novo perfil docente, que transcende a mera transmissão de conteúdo para focar na formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de intervir e transformar sua realidade.

Paralelamente, a formação para a educação especial vivenciou uma transformação radical, migrando de um modelo segregacionista – que preparava professores para atuar exclusivamente em escolas especiais ou classes segregadas – para uma perspectiva intrinsecamente inclusiva. Essa mudança foi impulsionada por documentos internacionais, como a **Declaração de Salamanca (1994)**, e nacionais, como a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**. A política de inclusão, consolidada a partir dos anos 2000, passou a exigir que a formação inicial de todos os professores (licenciaturas em geral) contemplasse conhecimentos para trabalhar com a diversidade e as necessidades educacionais especiais em salas de aula comuns, enquanto a formação continuada e especializada aprofundaria essa preparação. Isso implica o desenvolvimento de atitudes inclusivas, metodologias diferenciadas, estratégias de adaptação curricular e o uso de recursos de tecnologia assistiva. Pensadores como José Carlos Libâneo auxiliam na análise dos desafios contemporâneos dessa formação, apontando para a lacuna que frequentemente se interpõe entre o ideal prescrito na legislação e a realidade da precarização do trabalho docente, a insuficiência de recursos nas escolas e a carência de formação prática nos cursos de licenciatura – um debate central e urgente para o futuro da educação brasileira (Libâneo, 2014).

Para finalizar a contextualização deste cenário de pesquisa, torna-se imprescindível conceituar o diferencial na formação docente presencial e a distância. A universidade, em sua concepção ideal de aulas presenciais, transcende a mera transmissão de conteúdo; ela se configura como um ecossistema vibrante de convivência e confronto de ideias, essencial para a formação integral do indivíduo. O sociólogo francês Pierre Bourdieu, com seu conceito de *habitus*, oferece uma lente valiosa para compreender que é na interação social diária — nos corredores, nos debates em sala de aula, nos grupos de estudo, nos movimentos estudantis e nas trocas informais — que o indivíduo incorpora as posturas, os valores, as formas de pensar e o capital cultural intrínsecos à vida acadêmica e intelectual. Esse *habitus* acadêmico, forjado na experiência coletiva, molda a identidade profissional do futuro professor, desenvolvendo sua capacidade de argumentação, escuta ativa e pensamento crítico. Essa vivência presencial fomenta o que o filósofo alemão Jürgen Habermas denominaria "agir comunicativo", um diálogo racional e crítico que constitui a base para a construção do conhecimento, para a formação de consensos e para a própria democracia. É nesse espaço de trocas dinâmicas, que muitas vezes o ensino a distância tem dificuldade de replicar em sua plenitude, que o futuro professor aprende não apenas a teoria, mas a prática da escuta ativa, da argumentação fundamentada, do respeito à diversidade e da colaboração, competências estas que se revelam

insubstituíveis para sua futura e complexa atuação profissional em sala de aula, onde a interação humana é a essência do processo educativo.

Contribuindo com este pensamento, a Pedagogia Histórico-Crítica, sistematizada por Dermeval Saviani (Refer?), propõe que a função social da escola é a socialização do saber historicamente produzido, garantindo que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos mais elevados da humanidade. Para que essa apropriação ocorra, esta pedagogia se apoia fundamentalmente nas bases da psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky (Refer?), para quem o desenvolvimento humano é um processo eminentemente social e cultural. É através da interação com outros mais experientes que o indivíduo avança, especialmente dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) — o espaço entre o que ele já sabe fazer sozinho e o que ele pode realizar com a ajuda de um mediador. Na formação docente presencial, este processo é potencializado pela convivência direta e constante, onde o professor-formador e os próprios colegas atuam como mediadores imediatos, identificando e intervindo na ZDP de forma orgânica e dialógica. O desafio da formação a distância reside precisamente em recriar essa rica mediação pedagógica: sem a interação corporal e espontânea, corre-se o risco de a ZDP ser ignorada, transformando a relação educativa numa mera entrega de conteúdo e avaliação, o que se distancia do ideal de uma formação que é, por essência, uma construção social e colaborativa do conhecimento.

Nesse sentido, a massificação evidenciada no século XXI da formação de professores na modalidade de Educação a Distância (EaD) acende um alerta sobre as deficiências inerentes a um modelo que, por sua natureza, restringe essa convivência fundamental. Embora a EaD possa democratizar o acesso, ela frequentemente promove um aprendizado solitário e instrumental, distante do ideal de Paulo Freire (Refer?), para quem a educação é, essencialmente, diálogo e práxis transformadora. A ausência do "corpo a corpo" pedagógico dificulta a formação de vínculos, a troca de experiências imediatas e a construção coletiva do conhecimento, elementos centrais na formação de um educador. As pesquisadoras brasileiras Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (Lima; Pimenta, 2018), em suas críticas à precarização da formação docente, aponta que muitos cursos de licenciatura a distância, ao priorizarem um modelo tutorial e de baixo custo, acabam por negligenciar a dimensão da prática reflexiva e colaborativa, formando um profissional tecnicamente habilitado, mas potencialmente carente do *saber ser* e do *saber conviver* que são forjados na rica e insubstituível experiência do campus universitário.

É neste contexto que minha formação como cientista de dados encontra propósito na educação. Reconhecendo que transformações sociais significativas passam necessariamente

pelo fortalecimento educacional e pela valorização dos educadores, proponho-me a investigar, no âmbito do mestrado em educação, as mudanças ocorridas na formação de professores no Brasil nas últimas duas décadas, com especial atenção ao fenômeno da massificação da educação à distância nos cursos de licenciatura a partir de 2005.

Esta pesquisa não pretende ser apenas um exercício acadêmico, mas um instrumento de inquietação e mobilização. Através da análise rigorosa de dados sobre os cursos de licenciatura, busco fornecer subsídios para questionamentos fundamentais sobre o futuro da educação brasileira e, conseqüentemente, sobre o projeto de nação que estamos construindo. Acredito que dados bem estruturados e análises criteriosas podem sensibilizar agentes com poder de influência e contribuir para a construção de políticas públicas mais eficazes e equitativas.

Em um momento histórico marcado por polarizações e simplificações, proponho um olhar complexo e humanizado sobre a formação docente, reconhecendo nela um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Este trabalho nasce, portanto, da convergência entre minha história pessoal, minhas competências profissionais e meu compromisso ético com a transformação social através da educação.

O despertar do meu interesse pelo tema ocorreu de forma gradual, impulsionado pelo contato direto com os dados do Censo da Educação Superior durante minha atuação na universidade, especialmente aqueles referentes aos cursos de licenciatura. Ao analisar essas informações, percebi um movimento preocupante: apesar dos diversos incentivos promovidos por políticas públicas para a universalização e democratização do acesso ao ensino superior, bem como dos auxílios financeiros oferecidos, observou-se, a partir de 2005, uma tendência de diminuição da oferta de cursos presenciais de licenciatura, especialmente na rede privada. Paralelamente, os cursos de licenciatura da rede pública enfrentam dificuldades tanto para preencher as vagas quanto para reter os estudantes. Em contrapartida a este cenário, os cursos na modalidade a distância (EAD) apresentam um crescimento exponencial, liderado majoritariamente por instituições privadas com fins lucrativos. Essa dinâmica tem gerado inquietação entre pensadores e pesquisadores da área educacional, que se mostram cada vez mais críticos e reticentes quanto à qualidade e à forma como os profissionais da educação vêm sendo formados nos últimos anos (Refer?).

1.1 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

O tema escolhido para esta pesquisa demanda uma análise aprofundada e multifacetada. O objetivo central deste trabalho não é avaliar diretamente a qualidade dos cursos ou dos egressos da Educação a Distância (EaD), tampouco examinar os aspectos pedagógicos específicos dos cursos de licenciatura ofertados nessa modalidade. A proposta é investigar o impacto da EaD nos cursos de licenciatura, considerando-a como uma política pública e analisando como ela tem sido (des)regulada pelo Estado brasileiro. Os marcos regulatórios, nesse contexto, são instrumentos fundamentais por meio dos quais o Estado estabelece diretrizes, normas e critérios para o funcionamento e avaliação desses cursos, refletindo interesses diversos e, muitas vezes, conflitantes entre os setores público e privado (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Este estudo busca, de forma mais específica, compreender não apenas a expansão da EaD no campo das licenciaturas, mas também as ações dos órgãos reguladores no enfrentamento do mercantilismo e da baixa qualidade que têm marcado parte significativa da oferta de cursos a distância, especialmente por instituições privadas com fins lucrativos. Além disso, pretende-se analisar como a rede pública de ensino superior têm reagido a esse cenário, considerando as diferentes realidades das instituições de categoria administrativa federais, estaduais, municipais e privadas sem fins lucrativos, diante das transformações impostas pela EaD.

A pesquisa terá como foco toda a educação superior brasileira, reconhecendo que o fenômeno da EaD e seus desdobramentos não se restringem a uma região específica, mas atravessam o país como um todo. Os dados e análises detalhadas sobre a expansão dos cursos, o perfil das instituições ofertantes e as respostas dos diferentes segmentos do ensino superior serão apresentados e discutidos nas seções posteriores deste trabalho. Dessa forma, pretende-se contribuir para o debate sobre os rumos da formação de professores no Brasil e para a construção de políticas públicas mais eficazes e justas.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

Segundo Gatti (Gatti; Barretto; Unesco Brasil, 2009), o surgimento da EaD no Brasil atendeu a dois grandes objetivos: de um lado, oferecer aos professores das redes municipais e estaduais em exercício a oportunidade de obter a titulação mínima exigida pelo Plano Nacional de Educação (PNE); de outro, levar cursos superiores a populações de localidades remotas, historicamente excluídas do acesso à educação superior. Estes objetivos visam o

cumprimento do Art. 62 da LDB - Lei nº 9.394/96 que estabeleceu que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-ia em nível superior, em curso de licenciatura e da Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001-2010) que transformou a exigência da LDB em metas concretas e uma de suas metas mais importantes era garantir que, em um prazo de dez anos, todos os professores da educação básica tivessem a formação em nível superior.

A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) materializou a resposta do Estado ao “enorme desafio” de adequar a formação do professorado às exigências da LDB, uma demanda tornada inadiável pelas metas do Plano Nacional de Educação (PNE). O programa emergiu, portanto, como uma política deliberada de formação “em serviço e em larga escala”, visando sanar o “passivo de habilitação” de milhares de professores que atuavam nas redes públicas sem a titulação superior, um dos “impasses e desafios” centrais para a educação brasileira no período (Gatti; Barretto; Unesco Brasil, 2009).

Desta forma, a crescente demanda por profissionais da educação, impulsionada pelos desafios impostos pelo PNE e pela tentativa de universalização da educação, contribuiu para a expansão acelerada dessa modalidade. Nesse contexto, a política neoliberal adotada pelos governos pós-ditadura exerceu papel determinante, ao incentivar a abertura do setor educacional ao mercado e estimular a participação de instituições privadas, muitas vezes com fins lucrativos, na oferta de cursos de licenciatura a distância.

No entanto, a rápida expansão da EaD traz consigo desafios significativos, como o risco de mercantilização do ensino, a preocupação com a qualidade dos cursos ofertados e a necessidade de regulação eficaz por parte do Estado. Esses desafios tornam-se ainda mais complexos diante de uma onda crescente de comportamentos conservadores e negacionistas, tanto na sociedade brasileira quanto globalmente. Esse fenômeno tem impactado diretamente o campo educacional, promovendo o descrédito das ciências, a desvalorização do conhecimento acadêmico e, em muitos casos, a perseguição a educadores e pesquisadores, especialmente aqueles vinculados às áreas de humanas. O ambiente de hostilidade e desconfiança em relação à educação formal contribui para uma espiral negativa, desestimulando a procura por cursos superiores, agravando a evasão e dificultando a formação de profissionais críticos e comprometidos com a transformação social (Sguissardi, 2021).

Diante desse cenário, minha pesquisa busca demonstrar dados históricos do ensino a distância nos cursos de licenciatura em todo o território nacional, investigando não os efeitos dessa expansão, as ações dos órgãos reguladores para combater práticas mercantilistas e garantir padrões mínimos de qualidade. Além disso, pretende-se compreender como as

diferentes redes de ensino superior pública e privada sem fins lucrativos têm reagido a esse contexto, adotando estratégias e posicionamentos diversos frente à consolidação da EaD.

Com base nessas questões, o estudo se orienta pelas seguintes perguntas de pesquisa, que serão detalhadas nas próximas seções.

1.3 QUESTÕES DE PESQUISA

Diante do cenário de expansão da Educação a Distância (EaD) nos cursos de licenciatura no Brasil, permeado por desafios regulatórios, mercantilização, mudanças nas políticas públicas e transformações sociais, este estudo se orienta pela seguinte questão principal: Como se caracteriza a expansão da Educação a Distância para os cursos de licenciatura no Brasil entre 2005 e 2024 e, diante deste cenário de massificação e mercantilização, de que forma os sistemas de ensino superior público e privado sem fins lucrativos se posicionam e se distinguem do modelo privado-mercantil dominante?

A investigação visa responder às seguintes questões específicas:

- (i) De que maneira as disputas políticas e a correlação de forças entre os interesses públicos e os interesses privado-mercantis moldaram a configuração da EaD para licenciaturas no Brasil, e como os marcos regulatórios refletem a prevalência de um projeto educacional em detrimento de outros?
- (ii) Quais são os principais instrumentos e mecanismos de regulação e avaliação utilizados pelo Estado para estabelecer padrões para a oferta de cursos de licenciatura a distância e para ordenar a participação dos diferentes provedores (públicos e privados) nesse setor?
- (iii) Qual é o perfil da expansão quantitativa da EaD para licenciaturas entre 2005 e 2024, em termos de crescimento de matrículas, concluintes, evasão, perfil discente e distribuição geográfica, em comparação com a modalidade presencial? Quais cursos lideram essa expansão?
- (iv) Quais diferenças podem ser observadas nos principais indicadores de percurso e desempenho acadêmico (como taxas de evasão/retenção e notas do ENADE) entre os cursos de licenciatura das modalidades a distância e presencial, e como esses resultados se diferenciam entre os setores público, privado-mercantil e privado sem fins lucrativos?

1.4 OBJETIVO PRINCIPAL

Caracterizar a expansão da Educação a Distância para os cursos de licenciatura no Brasil entre 2005 e 2024 e, a partir deste panorama, analisar as ações dos órgãos reguladores e como os sistemas de ensino superior público e privado sem fins lucrativos se posicionam e se distinguem do modelo privado-mercantil dominante.

1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Tendo em vista as questões acima, o estudo tem como propósito:

A investigação visa responder às seguintes questões específicas:

1. Analisar a influência das disputas políticas e da correlação de forças entre interesses públicos e privado-mercantis na configuração da EaD para licenciaturas, examinando como os marcos regulatórios refletem a prevalência de um projeto educacional em detrimento de outros;
2. Identificar e descrever os principais instrumentos e mecanismos de regulação e avaliação utilizados pelo Estado para estabelecer padrões para a oferta de cursos de licenciatura a distância e para ordenar a participação dos diferentes provedores nesse setor;
3. Caracterizar o perfil da expansão quantitativa da EaD para licenciaturas entre 2005 e 2024, por meio da análise de dados sobre matrículas, concluintes, evasão, perfil discente e distribuição geográfica, em comparação com a modalidade presencial;
4. Comparar os indicadores de percurso e desempenho acadêmico (como taxas de evasão/retenção e notas do ENADE) entre os cursos de licenciatura das modalidades a distância e presencial, analisando as variações entre os diferentes setores institucionais (público, privado-mercantil e privado sem fins lucrativos).

1.6 PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Tendo em vista os objetivos e as questões de pesquisa formuladas, a presente dissertação está organizada em oito capítulos, estruturados de forma a construir uma análise coesa e progressiva do tema.

O primeiro capítulo intitulado INTRODUÇÃO, apresenta a trajetória e a motivação pessoal do autor para contextualizar a relevância acadêmica e social do estudo. Em seguida, articula o problema central da investigação — o paradoxo entre a expansão da Educação a Distância como política de acesso à formação docente e os riscos inerentes de precarização e mercantilização. Na sequência são apresentados a relevância da pesquisa, o problema da pesquisa, a questão principal e secundárias, o objetivo principal e os específicos que norteiam a análise. Por fim, o capítulo conclui com a apresentação da estrutura do trabalho, funcionando como um roteiro que orienta a leitura dos capítulos subsequentes e demonstra a coerência lógica da dissertação.

O segundo capítulo intitulado FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONTEXTO HISTÓRICO apresenta o percurso e o arcabouço legal e político que permitiram e impulsionaram a expansão da Educação a Distância no Brasil, com especial atenção às políticas públicas e marcos regulatórios do período pós-LDB. Sobre essa base contextual, o capítulo então mobiliza a fundamentação teórica, apresentando e discutindo os conceitos-chave e os autores de referência que fornecerão as lentes analíticas para a pesquisa. Ao dialogar com teorias sobre formação docente, mercantilização da educação e políticas públicas, esta seção não apenas situa o problema historicamente, mas também fornece o instrumental crítico indispensável para a interpretação dos dados que será realizada nos capítulos subsequentes.

O terceiro capítulo intitulado PERCURSO METODOLÓGICO, apresenta o percurso metodológico da pesquisa, fundamentação teórica sobre EaD, políticas públicas, mercantilização e formação docente. Apresenta também uma discussão sobre tendências sociais (conservadorismo, negacionismo, etc.) e finaliza com a descrição dos procedimentos metodológicos: bases de dados, variáveis, técnicas de análise.

O quarto capítulo intitulado O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: Um Campo de Disputas, constrói a fundamentação teórico-analítica da dissertação. Com base em autores como Gatti, Sguissardi e, centralmente, Shiroma, analisa-se a configuração da EaD como um campo de disputas políticas entre interesses públicos e privado-mercantis. O objetivo é responder à primeira questão específica (i), examinando como a correlação de forças entre esses diferentes projetos educacionais moldou o cenário da formação de professores a distância no país.

O quinto capítulo intitulado O ARCABOUÇO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR À DISTÂNCIA NO BRASIL se dedica a responder à segunda questão específica (ii); Este capítulo realiza um mapeamento descritivo e analítico da legislação que regula a EaD no Brasil. São apresentados e discutidos os principais instrumentos, mecanismos de avaliação e normativas estatais que estabelecem os padrões para a oferta de cursos e ordenam a participação dos diferentes provedores, fornecendo o contexto legal indispensável para a análise dos dados apresentados a seguir.

O sexto capítulo intitulado PANORAMA DA EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS (2005-2024) apresenta a análise quantitativa da expansão da EaD, respondendo à terceira (iii) e à quarta (iv) questão específica. Por meio dos dados do INEP e do ENADE, caracteriza-se o crescimento da modalidade em termos de matrículas, concluintes e perfil discente. Realiza-se uma comparação sistemática com a modalidade presencial e entre os setores institucionais no que tange aos indicadores de percurso (evasão/retenção) e desempenho acadêmico (ENADE), oferecendo um panorama geral e detalhado do fenômeno.

O sétimo capítulo intitulado ESTRATÉGIAS E DISTINÇÕES: A EaD nas Instituições Públicas e Privadas sem Fins Lucrativos aprofunda a análise e foca na segunda parte da pergunta principal da pesquisa. A partir dos dados gerais apresentados no capítulo anterior, investiga-se de que forma os sistemas de ensino superior público e privado sem fins lucrativos se posicionam e se distinguem do modelo privado-mercantil dominante. O objetivo é identificar estratégias, características e modelos alternativos que marcam a atuação desses setores no cenário da EaD para licenciaturas.

Por fim, o oitavo capítulo intitulado CONSIDERAÇÕES FINAIS, sintetiza os resultados da investigação, retomando a pergunta principal para oferecer uma resposta fundamentada nos achados dos capítulos anteriores. Reflete sobre as implicações dos resultados para as políticas de formação docente, discute as limitações do estudo e aponta caminhos para pesquisas futuras, consolidando a contribuição do trabalho para o campo de estudos sobre educação superior e EaD no Brasil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONTEXTO HISTÓRICO

Descrever aqui a epígrafe (Autor, Ano, Página)

2.1 O CENÁRIO MACROECONÔMICO

A história macroeconômica brasileira apresenta uma trajetória peculiar, marcada pela ausência de etapas vivenciadas por países centrais, como a consolidação de um Estado de bem-estar social ou a alternância no poder entre correntes ideológicas antagônicas. Desde a Era Vargas, nos anos 1930, até o final do regime militar nos anos 1980, o Brasil adotou um modelo de crescimento baseado no nacional-desenvolvimentismo, com o Estado desempenhando papel central na industrialização, proteção do mercado interno e criação de empresas públicas estratégicas. Esse período foi caracterizado por intervenções governamentais que, ao mesmo tempo em que modernizaram a economia e promoveram a urbanização, mantiveram elevados níveis de desigualdade social e forte concentração de renda, beneficiando elites econômicas em detrimento das classes populares.

Diferentemente dos países centrais, onde um modelo de Estado de bem-estar social (social-democrata) serviu como etapa intermediária antes da ascensão do neoliberalismo, o Brasil transitou diretamente do desenvolvimentismo para as reformas neoliberais dos anos 1990. Essa transição ocorreu como resposta a uma conjuntura de crises internas – como a hiperinflação, o endividamento externo e o esgotamento fiscal – e às pressões de organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial. Privatizações, abertura econômica, redução de gastos públicos e austeridade fiscal passaram a guiar o cenário econômico. Contudo, a adoção do neoliberalismo não significou a substituição integral das estruturas anteriores, mas sim a sobreposição de um novo paradigma econômico sobre instituições marcadas pelo patrimonialismo e pela lógica estamental descrita por Raimundo Faoro (Refer?). Assim, as profundas desigualdades estruturais e as práticas clientelistas persistiram, limitando o alcance transformador das reformas e reforçando os privilégios de uma classe dominante historicamente consolidada.

O patrimonialismo persiste como uma característica estrutural da organização do Estado brasileiro, onde as elites históricas mantêm o controle das políticas públicas e utilizam

os recursos estatais como uma extensão de seus interesses privados. Essa lógica patrimonialista, já destacada na análise de Faoro em *Os Donos do Poder*, é marcada pela ausência de uma separação clara entre o público e o privado. Na prática, isso significa que as políticas públicas, que deveriam se concentrar em promover o bem coletivo e reduzir desigualdades, frequentemente desviam-se desse objetivo em benefício de grupos dominantes.

Essas características tornam-se evidentes em áreas críticas como a educação e as políticas sociais. As políticas educacionais, por exemplo, ilustram claramente a ação combinada do patrimonialismo e da lógica estamental. Embora a educação seja frequentemente defendida como ferramenta para a redução das desigualdades e a promoção da mobilidade social, o sistema brasileiro reproduz, e por vezes acentua, desigualdades preexistentes. Investimentos desiguais refletem essa contradição: enquanto o ensino básico, majoritariamente voltado às classes populares, recebe investimento insuficiente, as universidades públicas – que historicamente beneficiaram as elites – dispõem de maior infraestrutura e recursos por aluno, embora nos últimos anos haja maior ampliação do acesso devido a políticas de inclusão e cotas.

Além disso, as reformas educacionais tendem a privilegiar os interesses do capital. Sob o discurso de modernização e flexibilização, como no caso do Novo Ensino Médio, há uma redução do foco em disciplinas que promovem o pensamento crítico (como Sociologia e Filosofia) em favor de currículos mais voltados à formação técnica rápida e barata, adequados às necessidades do mercado. Nesse processo, o ensino público e gratuito muitas vezes é secundarizado, enquanto grandes conglomerados educacionais se beneficiam de políticas de financiamento, como o ProUni e o FIES.

A lógica patrimonialista também molda o redirecionamento de políticas públicas para atender a interesses específicos das elites econômicas. A concessão de subsídios, isenções fiscais e políticas de crédito é frequentemente direcionada ao grande capital, enquanto setores essenciais para a classe trabalhadora, como saúde, educação e assistência social, enfrentam restrições orçamentárias. Nesse sentido, o Estado se torna um instrumento que reforça as desigualdades estruturais ao invés de atuar como um agente de transformação social.

Portanto, o cenário macroeconômico brasileiro é duplamente influenciado: por um lado, pelas pressões globais que impuseram a agenda neoliberal, e, por outro, pelas características específicas de nossa estrutura política e social, marcada pelo patrimonialismo e pela lógica estamental. Essa dinâmica dificulta a implementação de políticas públicas eficazes e emancipatórias, pois os interesses das elites dominantes frequentemente se sobrepõem àqueles dos grupos que deveriam ser os principais beneficiários dessas políticas. No final, ao

invés de reduzir desigualdades, muitas dessas ações acabam por consolidar os privilégios históricos e econômicos das camadas dominantes, perpetuando o modelo desigual que caracteriza o Brasil.

2.1.1 Neoliberalismo e a Mercantilização da Educação

Para compreender a profunda transformação da educação superior nas últimas décadas, é imprescindível analisar o cenário macroeconômico e ideológico que a tornou possível. Este cenário é dominado pelo avanço do neoliberalismo, que, conforme analisa criticamente David Harvey (2005), transcende a esfera econômica para se consolidar como um abrangente projeto político de reengenharia do Estado e da própria sociedade. Harvey argumenta que o neoliberalismo representa uma "restauração do poder de classe", um projeto que visa dismantelar as estruturas do Estado de Bem-Estar Social por meio da privatização de bens e serviços públicos, da desregulamentação financeira e da imposição de uma ética de responsabilidade individual que mascara desigualdades estruturais. No Brasil, esta agenda político-econômica encontrou terreno fértil a partir das reformas estatais dos anos 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Simbolizadas pela criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) (Refer?), essas reformas buscaram redefinir o papel do Estado, afastando-o da prestação direta de serviços para torná-lo um mero regulador e indutor de um mercado competitivo, no qual a educação passou a ser vista não mais como um dever do Estado e um direito do cidadão, mas como um setor promissor para a acumulação de capital.

Essa reconfiguração do Estado encontra sua expressão mais concreta na formulação e implementação de políticas públicas, um processo detalhadamente investigado por Stephen Ball (2014). Ball demonstra como o neoliberalismo opera por meio de sofisticadas tecnologias políticas, como a "nova gestão pública", que importam para o setor público a linguagem e os valores do mundo corporativo. No Brasil, em vez de optar pela expansão do sistema público, o Estado escolheu induzir a expansão via mercado. Para isso, criou políticas que, sob um discurso de democratização, funcionaram como potentes mecanismos de transferência de recursos públicos para o setor privado: o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni). É neste ponto que a sinergia com a Educação a Distância (EaD) se torna explícita. Ao garantirem um fluxo constante de receita e uma clientela cativa para as instituições privadas, esses programas criaram o cenário ideal

para que a EaD se tornasse o modelo de negócios preferencial. A modalidade a distância permite que os grandes grupos educacionais atinjam uma escala de matrículas impossível no modelo presencial, com custos operacionais drasticamente reduzidos e margens de lucro muito superiores. Assim, FIES e Prouni não apenas financiaram a expansão do setor privado; eles incentivaram ativamente a migração para o modelo EaD, pois este era o meio mais eficiente para absorver a demanda subsidiada e maximizar os resultados financeiros, levando à consolidação de gigantescos conglomerados educacionais.

A consequência direta e inevitável dessa engenharia política é a consolidação da mercantilização da educação, conceito aprofundado por Christian Laval (2004). Laval descreve a emergência da "escola-empresa", uma instituição que subordina seu projeto pedagógico a um plano de negócios, onde o foco se desloca da formação intelectual para a captação de alunos, marketing e otimização de lucros. No contexto brasileiro, Valdemar Sguissardi (2009) aplica essa crítica de forma contundente à educação superior, mostrando como essa expansão via mercado levou a consequências danosas em múltiplas frentes. Por um lado, como aponta Rildo Ristoff (2014), as universidades públicas passaram a sofrer uma pressão sem precedentes para também adotarem modelos de gestão empresariais, enfrentando cortes orçamentários e a exigência de competir por financiamento com base em indicadores de performance, ameaçando sua autonomia. Por outro lado, e de forma ainda mais aguda, a busca incessante por redução de custos no setor privado resultou, como detalha Jaime Giolo (2013), em uma severa precarização do trabalho docente. Esse processo se manifesta na generalização de contratos de trabalho por hora-aula, na sobrecarga de turmas, na ausência de tempo para pesquisa e extensão e na perda de autonomia intelectual, especialmente nos modelos massificados de EaD. É dentro deste complexo cenário, onde as políticas públicas atuam como o principal instrumento da ideologia neoliberal, que a ascensão vertiginosa da EaD deve ser analisada, não como um fato isolado, mas como o ápice de um projeto de mercantilização da formação superior no país.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Lei nº 13.005) não criou a EaD, mas foi, sem dúvida, o seu maior catalisador e legitimador. Ele funcionou como um poderoso motor que gerou uma demanda por ensino superior em uma escala que o sistema presencial, sozinho, jamais conseguiria atender. O impacto do PNE na EaD não se deu por uma única menção, mas por meio de suas metas ambiciosas, que tornaram a modalidade a distância a solução estratégica e inevitável para o Estado e, principalmente, para o mercado.

2.1.2 Ataques Ideológicos: Conservadorismo e Negacionismo na Educação

Além das pressões econômicas do neoliberalismo, a educação brasileira contemporânea enfrenta uma ofensiva de natureza ideológica, articulada em duas frentes que, embora distintas, atuam em sinergia: uma restauração conservadora e uma crescente cultura do negacionismo. Longe de serem fenômenos separados, ambos representam uma reação à modernidade e um ataque direto ao pilar da educação como espaço de investigação livre e pensamento crítico.

O ponto de partida é o que Michael Apple (2006) descreve como a "restauração conservadora", um amplo movimento político e cultural que busca redefinir os propósitos da educação. Essa agenda pressiona por um retorno a currículos tradicionais, centrados em valores morais específicos e em uma visão nacionalista e hierárquica da sociedade. Como adverte Henry Giroux (2011), essa investida se opõe diretamente à pedagogia crítica, pois busca substituir a formação para uma cidadania ativa e questionadora por um modelo de ensino que preza pela obediência, pela conformidade e pela aceitação de verdades preestabelecidas. Para o sociólogo Stuart Hall (1988), essa não é apenas uma disputa pedagógica, mas uma profunda luta cultural pela hegemonia, onde o controle sobre o que é ensinado nas escolas se torna central para a manutenção de uma determinada ordem social.

Nesse ponto, o projeto conservador encontra um poderoso aliado e, por vezes, uma ferramenta indispensável: o negacionismo. Para que a visão de mundo tradicionalista se sustente diante das complexidades do século XXI, torna-se necessário negar ou desacreditar os conhecimentos científicos e históricos que a desafiam. Conforme nos ajuda a entender Pierre Bourdieu (1989), essa é uma disputa pelo capital simbólico, ou seja, pelo poder de definir o que é verdade e legítimo. A autoridade do campo científico, baseada em evidências e revisão por pares, é substituída pela autoridade da tradição, da religião ou do "senso comum". O negacionismo, portanto, não é mera ignorância, mas uma estratégia ativa para deslegitimar saberes que contradizem uma agenda política ou ideológica específica. Essa cultura do negacionismo é alimentada por múltiplos fatores, como alertava Carl Sagan (1996) em sua defesa do pensamento cético. Em "O Mundo Assombrado pelos Demônios", Sagan demonstra como a ausência de um letramento científico torna a sociedade vulnerável à pseudociência e à desinformação. Noam Chomsky (2002), por sua vez, analisa como a mídia e as estruturas de poder podem fabricar consentimento e manipular a opinião pública, criando um ambiente onde a desinformação floresce. A psicologia também oferece pistas, como nos

estudos de Daniel Kahneman (2011) sobre os vieses cognitivos, que mostram nossa propensão a aceitar informações que confirmam nossas crenças prévias e a rejeitar fatos que nos causam desconforto, um mecanismo amplamente explorado pela retórica negacionista.

Ambas as frentes, a conservadora e a negacionista, convergem para um alvo comum: a desvalorização da universidade e a deslegitimação do professor como intelectual autônomo. A universidade é atacada por ser um suposto foco de "doutrinação ideológica" (a crítica conservadora) e, ao mesmo tempo, por produzir conhecimentos que incomodam interesses estabelecidos (a crítica negacionista). Nesse contexto, a obra de Paulo Freire (1996) torna-se mais relevante do que nunca. Sua concepção de educação como "práxis", como ação e reflexão crítica sobre o mundo para transformá-lo, é o antídoto direto tanto para o ensino autoritário proposto pelo conservadorismo quanto para a aceitação passiva de inverdades promovida pelo negacionismo.

É crucial entender essa dupla ofensiva ao se analisar a formação de professores. Um modelo educacional que, como a EaD massificada, pode potencialmente limitar os espaços para o diálogo síncrono, o debate imprevisto e a construção coletiva do conhecimento, corre o risco de formar profissionais com menor repertório para enfrentar essas pressões. A habilidade de construir um pensamento crítico e de saber dialogar com a desinformação não é um extra, mas o cerne da prática docente em uma sociedade democrática sob ataque.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR E A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

A análise da configuração atual das licenciaturas no Brasil, especialmente na modalidade a distância, exige uma imersão em sua complexa trajetória histórica. A profissão docente no país foi, desde sua origem, marcada por um sistema educacional nitidamente dividido, como aponta Dermeval Saviani (2008). De um lado, havia um ensino preparatório para a universidade, voltado para as elites; de outro, uma formação elementar para o povo. É nesse segundo caminho que a figura do professor primário se consolida, delineando um perfil social e profissional que ecoa até os dias de hoje.

2.2.1 Agentes Formadores e Perfil Histórico do Docente

Historicamente, as Escolas Normais, muitas vezes geridas por congregações religiosas e posteriormente pelo Estado, foram as principais instituições formadoras. O público preferencial desses cursos era majoritariamente feminino, para quem o magistério representava uma das poucas vias de acesso ao trabalho intelectualizado e uma forma de ascensão social. A profissão era socialmente construída como uma extensão do papel de cuidado materno, uma "vocação" que exigia abnegação e sacrifício, o que, por sua vez, justificava as baixas remunerações e a ausência de uma política de carreira estruturada. A motivação de muitas jovens para ingressar na carreira docente estava, portanto, imersa nessa ambiguidade: era um caminho de relativa autonomia e prestígio para mulheres, mas simultaneamente uma profissão desvalorizada economicamente e subalterna em termos de status intelectual quando comparada a outras carreiras de nível superior.

Este modelo "normalista" de nível médio durou por décadas, inclusive durante a Era Vargas, sendo profundamente alterado pela reforma educacional promovida durante o regime militar, com a Lei nº 5.692 de 1971. Sob a ideologia do tecnicismo, essa lei visava formar um professor-técnico, um executor de pacotes curriculares padronizados, esvaziando a dimensão crítica e autoral da prática docente. Essa abordagem aprofundou a separação entre teoria e prática que autoras como Selma Garrido Pimenta (2012) criticam, pois o foco se deslocou para a aplicação de métodos em vez da reflexão sobre os fins da educação.

O grande momento decisivo veio com a redemocratização e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394 de 1996. Em uma clara ruptura com o passado, a nova LDB estabeleceu a obrigatoriedade de formação em nível superior para todos os professores da educação básica. A lei definiu que a formação para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental deveria ocorrer em cursos de Pedagogia ou em nível Normal Superior. Já para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, a exigência passou a ser a licenciatura na área específica de conhecimento. Essa medida representou um avanço formal na profissionalização, alinhando-se às teses de António Nóvoa (1995) sobre a importância de fortalecer a base acadêmica e a identidade profissional dos professores.

2.2.2 O Mercado da Educação

Contudo, essa valorização no papel gerou um paradoxo. Ao criar a necessidade de diplomar um contingente massivo de professores em serviço, a LDB inadvertidamente abriu

as portas para um novo e gigantesco mercado educacional. É nesse contexto que a Educação a Distância (EaD) ganha protagonismo. Como analisam criticamente Eneida Shiroma (2007) e Olinda Evangelista (2011), a expansão da EaD para a formação docente se deu sob forte influência da lógica neoliberal e gerencialista, sendo promovida como uma solução eficiente e de baixo custo para um problema de escala. Bernardete Gatti (2009) complementa, apontando que, embora a EaD respondesse a uma demanda real, sua implementação frequentemente priorizou a quantidade de diplomas em detrimento da qualidade do processo formativo, levando a um "aligeiramento" da formação.

Assim, o professor contemporâneo, cujo trabalho é cada vez mais complexo e exige múltiplos saberes – como detalham Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) ao descreverem os saberes experienciais, curriculares e disciplinares –, encontra-se no centro de uma nova tensão. A busca por formação continuada, defendida por Nóvoa (Refer?) como essencial, muitas vezes ocorre em modelos de EaD massificados que, como alertam Maria Luiza Belloni (2009) e José Manuel Moran (2017), enfrentam desafios para garantir a interação, o suporte ao aluno e uma mediação pedagógica de qualidade. A crítica de Valdemar Sguissardi (2009) e Jaime Giolo (2013) sobre a mercantilização da educação se materializa aqui: a formação docente, especialmente via EaD, torna-se um dos produtos mais lucrativos do mercado educacional, com a precarização das condições de trabalho e de estudo sendo uma consequência direta.

Dessa forma, a trajetória da formação docente no Brasil revela um percurso que vai do modelo vocacional da Escola Normal, passa pelo professor-técnico da ditadura, e chega ao professor-licenciado da LDB, que hoje se vê diante do desafio de buscar sua profissionalização em um cenário dominado pela expansão de um modelo de EaD amplamente moldado por interesses de mercado.

2.3 PRESENCIAL VS. A DISTÂNCIA: LENTES TEÓRICAS PARA A ANÁLISE

A análise comparativa entre as modalidades de formação docente impõe, primeiramente, o estabelecimento de um referencial teórico sobre os atributos de uma formação de qualidade. Esta seção mobilizará as contribuições canônicas da pedagogia e da sociologia da educação como instrumental analítico para, em um segundo momento, examinar criticamente o modelo de Educação a Distância (EaD), notadamente em sua expressão

massificada no contexto brasileiro. O objetivo é, portanto, estabelecer um diálogo teórico que desvele as tensões e as potencialidades de cada abordagem.

2.3.1 Conceito, Tecnologias e Operacionalização da Educação a Distância

Para analisar a Educação a Distância (EaD), é imprescindível, primeiro, defini-la conceitualmente. Em sua essência, a EaD é uma modalidade educacional na qual os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem com professores e alunos separados espacial e/ou temporalmente. Segundo Michael G. Moore (1993), um de seus principais teóricos, essa separação é o elemento definidor, sendo mediada por tecnologias de comunicação. Não se trata, portanto, de um autoestudo desestruturado, mas de uma forma de ensino organizada, planejada e sistemática, que busca superar a "distância transacional" por meio de um design instrucional específico e do uso de diversas ferramentas tecnológicas.

As tecnologias utilizadas na EaD evoluíram em gerações, que coexistem até hoje:

- **1ª Geração (Correspondência):** Baseada em material impresso enviado pelo correio.
- **2ª Geração (Mídia de Massa):** Utilização do rádio e da televisão para transmissão de conteúdo em larga escala, como nos telecurios.
- **3ª Geração (Mídias Analógicas e Digitais Iniciais):** Incorporação de fitas de áudio e vídeo, CDs e os primeiros softwares educacionais.
- **4ª Geração (Online e Digital):** A geração hegemônica atualmente, centrada na internet e em um ecossistema de ferramentas digitais, das quais se destacam:
 - **Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou Learning Management System (LMS):** Plataformas como Moodle, Blackboard ou sistemas próprios que funcionam como a "sala de aula virtual", centralizando materiais, atividades, fóruns e notas.
 - **Ferramentas Síncronas:** Tecnologias de interação em tempo real, como videoconferências (via Zoom, Google Meet) e chats.
 - **Ferramentas Assíncronas:** Tecnologias que permitem interação em tempos distintos, como fóruns de discussão, e-mails e wikis, garantindo flexibilidade.
 - **Objetos de Aprendizagem:** Conteúdos digitais variados, como videoaulas gravadas, podcasts, e-books, artigos em PDF e simulações interativas.

A operacionalização da EaD, especialmente em larga escala, segue um modelo frequentemente descrito como "industrial" (PETERS, 1983). Este modelo se caracteriza pela divisão do trabalho em funções especializadas:

- **Professor-Conteudista:** O especialista na disciplina, responsável por elaborar o conteúdo bruto (textos, roteiros de vídeo).
- **Designer Instrucional:** O pedagogo que adapta o conteúdo do especialista para a linguagem e os formatos da plataforma online, criando as atividades e a sequência didática.
- **Tutor a Distância:** O profissional que acompanha a turma, tira dúvidas nos fóruns, corrige atividades e promove a interação. É a linha de frente do contato com o aluno.
- **Tutor Presencial:** Atua no polo de apoio, oferecendo suporte local, aplicando provas e auxiliando em atividades práticas.

2.3.2 Histórico da EaD e a Criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A EaD não é um fenômeno recente. Suas origens remontam ao século XIX, com os cursos por correspondência na Europa, voltados à formação profissional. No século XX, a modalidade ganhou escala com as "Universidades Abertas" (Open Universities), notadamente a do Reino Unido (1969), que utilizaram o rádio e a TV para massificar o acesso ao ensino superior.

No Brasil, as primeiras iniciativas datam dos anos 1920 e 1930, com a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Nas décadas seguintes, instituições como o Instituto Universal Brasileiro e o Instituto Monitor popularizaram os cursos técnicos por correspondência. O rádio (Projeto Minerva, nos anos 70) e, principalmente, a televisão (Telecurso, a partir dos anos 80) tornaram-se vetores de formação básica e profissionalizante em massa.

Contudo, a grande virada institucional para a EaD no ensino superior brasileiro ocorreu em resposta a uma demanda criada por lei. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceu a obrigatoriedade de nível superior para todos os professores da educação básica, criando um imenso "passivo de habilitação" – um contingente de centenas de milhares de professores em exercício que precisavam obter um diploma de licenciatura. O Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001), em suas metas, reconheceu esse desafio e apontou explicitamente a EaD como uma estratégia prioritária para a formação em larga escala desses professores.

Foi para executar essa política de Estado que o governo federal criou, em 2005, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB foi concebida como um consórcio nacional, articulando instituições públicas de ensino superior (universidades federais e estaduais) com municípios que ofereciam a infraestrutura dos polos de apoio presencial. O objetivo central da UAB era, precisamente, interiorizar a oferta de ensino superior público e gratuito, com foco principal nas licenciaturas, para atender à demanda de formação de professores gerada pela LDB e planejada pelo primeiro PNE, alcançando localidades onde o ensino presencial não chegava.

2.3.3 Políticas, Leis e Financiamento: A Arquitetura da Expansão da EaD no Brasil

A ascensão da Educação a Distância (EaD) no período pós-democratização é resultado direto de um conjunto de ações estatais que, de forma articulada, criaram um ecossistema favorável à sua expansão massiva, especialmente no setor privado.

2.3.3.1 O Marco Legal (Leis e Decretos)

2.3.3.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996)

É a pedra fundamental. Antes dela, a EaD vivia em um limbo regulatório. A LDB foi revolucionária por dois motivos principais:

- **Art. 80:** Reconheceu e legitimou oficialmente a EaD como uma modalidade válida para todos os níveis de ensino (da educação básica à superior), determinando que o Poder Público a incentivaria e regulamentaria.
- **Art. 62:** Exigiu formação em nível superior para todos os professores da educação básica, criando uma demanda massiva e urgente por licenciaturas, que o sistema presencial não conseguiria suprir sozinho.

2.3.3.1.2 Decreto nº 2.494/1998: O Primeiro Passo Regulatório da EaD

Após a legitimação da EaD pela LDB de 1996, o sistema educacional brasileiro viveu um breve período de incerteza sobre como a modalidade deveria operar na prática. O Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, foi a resposta do governo a essa lacuna, estabelecendo as primeiras diretrizes formais para a oferta de cursos a distância no país. Este decreto representa a fase 1 pós LDB. Sua importância reside nos seguintes pontos:

- **A Oficialização dos Procedimentos de Credenciamento:** O decreto foi o primeiro a estabelecer que, para ofertar EaD, uma instituição de ensino precisaria de um credenciamento específico junto ao MEC. Ele tirou a modalidade da informalidade, obrigando as instituições a apresentarem um projeto pedagógico claro e a demonstrarem capacidade técnica e de infraestrutura para serem autorizadas a funcionar.
- **Definição do Escopo de Atuação:** Ele especificou que a EaD poderia ser ofertada para:
 - Educação Básica (na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA).
 - Educação Profissional (níveis técnico e tecnológico).
 - Educação Superior (graduação e pós-graduação)
- **Flexibilidade nos Momentos Presenciais:** O Decreto de 1998 não tornava obrigatórios os momentos presenciais para avaliação. Ele mencionava que os cursos deveriam prever "formas de interação presencial, tais como estágios, defesa de trabalhos ou exames", mas deixava a cargo do projeto pedagógico da instituição definir a natureza e a frequência desses encontros. Essa flexibilidade permitiu o surgimento dos primeiros modelos de EaD no ensino superior, mas também gerou críticas sobre a falta de controle e a possibilidade de cursos totalmente a distância, sem mecanismos de verificação de autoria nas avaliações.

2.3.3.1.3 Decreto nº 5.622/2005 (que revogou o Decreto nº 2.494/98):

Este é o principal decreto regulatório da EaD até recentemente e introduziu a fase 2 do EaD, com maior controle por parte dos órgãos reguladores. Ele "traduziu" o Art. 80 da LDB em regras práticas, estabelecendo diretrizes cruciais:

- **Definição:** Caracterizou a EaD pela mediação didático-pedagógica por meio de tecnologias, com estudantes e professores em lugares e tempos diversos.

- **Obrigatoriedade Presencial:** Determinou a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações, estágios, defesa de trabalhos e atividades de laboratório, criando um modelo híbrido e buscando garantir um mínimo de controle e interação.
- **Polos de Apoio:** Institucionalizou a figura do "polo de apoio presencial" como a extensão física da instituição de ensino, que deveria ter infraestrutura adequada e ser credenciado pelo MEC.

O Decreto de 1998 cumpriu seu papel inicial de "abrir a porta" para a EaD, mas com o passar dos anos e o crescimento do interesse pela modalidade, o MEC percebeu a necessidade de uma regulação mais robusta e detalhada. A "flexibilidade" do primeiro decreto começou a ser vista como uma "fragilidade".

A substituição pelo Decreto de 2005 reflete a evolução do pensamento do governo sobre a EaD, impulsionada por dois fatores:

- **A Necessidade de Maior Controle de Qualidade:** Havia uma crescente preocupação com a qualidade dos cursos e com a integridade dos processos avaliativos.
- **A Iminente Massificação:** Com a criação da UAB e do Prouni em 2005, o governo antecipou uma explosão no número de matrículas e precisava de um marco regulatório mais prescritivo para gerenciar essa expansão.

2.3.3.2 As Grandes Políticas Públicas e de Financiamento

Se as leis criaram a "permissão" e a "demanda", as políticas de financiamento criaram o "combustível" econômico para a expansão.

2.3.3.2.1 Programa Universidade para Todos (Prouni - Lei nº 11.096/2005)

Foi o maior motor da expansão privada da EaD. O programa oferece bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de baixa renda em instituições privadas, em troca de isenção de tributos para essas instituições. Como os cursos de EaD possuem um custo por aluno muito menor, as instituições puderam ofertar um número massivo de vagas via Prouni, preenchendo suas turmas com subsídio estatal e garantindo uma ocupação que o mercado pagante talvez não suprisse na mesma velocidade.

2.3.3.2.2 Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)

Embora com maior impacto no ensino presencial, o FIES também foi fundamental para a EaD. O programa ofereceu financiamento a juros baixos para estudantes em instituições privadas. Ele funcionou como uma política complementar ao Prouni, permitindo que alunos que não se enquadravam nos critérios de baixa renda pudessem cursar o ensino superior, pagando as mensalidades com um empréstimo garantido pelo governo. Para as instituições, o FIES representou uma garantia de receita e uma forma de combater a inadimplência.

2.3.3.2.3 Universidade Aberta do Brasil (UAB - criada em 2005)

Esta foi a principal política pública voltada para a expansão da EaD no setor público. Funcionando como um consórcio entre MEC/CAPES, universidades públicas e municípios, a UAB foi a resposta do Estado para cumprir a meta de formação de professores da LDB e do PNE (2001-2010), levando cursos de licenciatura públicos e gratuitos a regiões remotas e carentes por meio dos polos de apoio presencial.

2.3.3.3 As Formas de Regulação e Controle

Para gerenciar essa expansão, o MEC estruturou um sistema de avaliação e controle, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES - Lei nº 10.861/2004). É o grande sistema que rege toda a avaliação do ensino superior, incluindo a EaD. Ele se baseia em três pilares:

- **Avaliação Institucional:** Para uma faculdade ofertar EaD, ela precisa passar por um processo de Credenciamento Específico para EaD junto ao MEC, no qual são avaliados seu plano de desenvolvimento, sua infraestrutura tecnológica e seu corpo técnico-pedagógico.
- **Avaliação dos Cursos:** Cada curso de EaD precisa ser autorizado pelo MEC antes de abrir vagas. Após um tempo, ele passa por uma avaliação para ser reconhecido (condição para que o diploma seja válido). Essas avaliações geram o Conceito Preliminar de Curso (CPC).

- **Avaliação dos Estudantes (ENADE):** Os alunos de EaD realizam o mesmo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes que os alunos do presencial, o que gera dados comparativos (ainda que controversos) sobre a performance dos egressos.

Conclui-se, portanto, que a massificação da Educação a Distância no Brasil resulta de uma complexa e deliberada engenharia política e regulatória. O marco legal instituído pela LDB de 1996 estabeleceu tanto a premissa quanto a finalidade dessa expansão, enquanto os decretos subsequentes se incumbiram de sua instrumentalização normativa. A execução dessa diretriz se bifurcou: a UAB constituiu o braço executor para a esfera pública, ao passo que, para a esfera privada, a combinação de subvenção (Prouni) e financiamento (FIES) fomentou uma expansão de magnitude exponencial. Esse processo de crescimento induzido pelo Estado operou, em última análise, sob a égide do SINAES, o sistema incumbido de sua regulação e avaliação.

2.3.4 O Cerne da Formação Docente: Interação, Reflexão e a Epistemologia da Prática

A literatura especializada converge para uma concepção da formação de professores como um processo complexo e indissociável da prática profissional. Nesse sentido, a obra de Selma Garrido Pimenta (2012) é importante ao postular que a superação da histórica cisão entre teoria e prática constitui o eixo nevralgico da qualificação docente. Isso se traduz, nos melhores modelos formativos, em componentes curriculares como estágios supervisionados com acompanhamento denso, seminários de análise de práticas pedagógicas e o desenvolvimento de projetos de intervenção em escolas reais.

Dialogando com essa perspectiva, a contribuição de Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) reside na desnaturalização do "fazer docente", ao teorizarem sobre a pluralidade de saberes que o estruturam – disciplinares, curriculares e, crucialmente, experienciais. A dimensão coletiva dessa profissionalização é aprofundada por António Nóvoa (1995), para quem o desenvolvimento profissional é um processo eminentemente colaborativo. Na prática, isso se manifesta em atividades como o planejamento conjunto de aulas, a observação entre pares e os grupos de estudo, que fortalecem a identidade profissional e a cultura escolar. Depreende-se, portanto, que o cânone pedagógico concebe a formação docente qualificada como um processo que demanda interação densa, reflexividade e imersão na cultura da prática.

2.3.5 O Paradigma da EaD: Racionalidade, Distância e o Discurso do Acesso

Em contraposição a esse ideal de interação, o paradigma da EaD assenta-se sobre lógicas estruturais distintas. A tese de Otto Peters (1983) é emblemática ao analisar a EaD por meio de uma analogia com a produção industrial. Exemplos concretos dessa "industrialização" são a nítida divisão do trabalho entre o professor-conteudista (que elabora o material), o designer instrucional (que o adapta para a plataforma) e o tutor (que acompanha o aluno), muitas vezes sem que esses atores interajam diretamente. De forma complementar, a contribuição de Michael G. Moore (1993) incide sobre a dimensão psicopedagógica do distanciamento com seu conceito de "distância transacional". Essa distância se materializa na rotina do estudante, marcada por estudos majoritariamente solitários, interação mediada por fóruns assíncronos e a grande responsabilidade de autogestão do tempo e da aprendizagem. No contexto brasileiro, a legitimação discursiva da EaD foi fortemente ancorada em seu potencial de democratização do acesso, como analisam Joviles Trevisol e Toledo (2011), que identificam na modalidade uma promessa de inclusão para públicos historicamente marginalizados.

2.3.6 O Confronto Analítico: A Materialidade da EaD Brasileira sob Lentes Críticas

O confronto entre o ideal formativo e a materialidade da EaD no Brasil expõe as contradições do modelo. A análise crítica de Eneida Shiroma (2007) e Olinda Evangelista (2011) é fundamental ao desvelar a relação entre a expansão da EaD e a racionalidade neoliberal. Essa racionalidade, segundo Bernardete Gatti (2009), materializa-se em uma priorização da massificação, resultando em um notório "aligeiramento" formativo. A categoria analítica da mercantilização, desenvolvida por Valdemar Sguissardi (2009) e Jaime Giolo (2013), oferece o arremate teórico para este diagnóstico. Na prática, essa mercantilização se manifesta em: (1) avaliações baseadas em provas de múltipla escolha automatizadas; (2) uso de material didático padronizado para milhares de alunos em todo o país; (3) uma proporção de centenas de alunos por tutor, inviabilizando acompanhamento individualizado; e (4) a agressiva expansão de polos de apoio focada na captação de matrículas em detrimento da estrutura pedagógica.

Postula-se, assim, o questionamento central: como efetivar a práxis reflexiva, defendida por Pimenta, em modelos com tutoria precarizada e interação padronizada? Embora

teóricos como Maria Luiza Belloni (2009) e José Manuel Moran (2017) reconheçam o potencial inclusivo da modalidade, ambos advertem que, sem um robusto suporte, a EaD corre o risco de reproduzir desigualdades. Isso ocorre, por exemplo, quando se ignora a exclusão digital de alunos sem acesso estável à internet ou a dificuldade daqueles que não possuem o capital cultural ou a disciplina de autodidata exigidos pelo modelo, que acabam por evadir. A questão, portanto, não reside em uma demonização da modalidade, mas em uma análise crítica das condições sob as quais ela tem sido implementada no Brasil.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Fundamentado em BARDIN ([Refer?](#)), analisaremos de forma sistemática e objetiva as principais políticas educacionais, leis, regulamentos, portarias e planos que estruturam as licenciaturas, a formação docente, a educação a distância (EAD) e a profissão de professores da educação básica no Brasil. A compreensão dessas normativas é essencial para analisar o contexto educacional e suas implicações na prática docente e a influência no formato educacional (modalidade de ensino) na formação destes docentes e diante disto, atender ao objetivo 2 desta pesquisa.

2.4.1 Licenciaturas e Formação Docente

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, estabelece as diretrizes gerais para a educação no Brasil, definindo princípios e objetivos para a formação de professores, tanto em nível inicial quanto continuado. Esta lei é fundamental para a estruturação dos cursos de licenciatura e para a valorização da profissão docente;
- Resolução CNE/CP nº 2/2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores. Ela estabelece parâmetros para garantir a qualidade e a coerência dos cursos de formação docente;
- Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece metas e estratégias para a melhoria da educação no Brasil, com foco na formação e valorização dos professores. Entre suas metas, destaca-se a formação inicial e continuada de docentes, visando à melhoria da qualidade do ensino.

- Outras Leis, Decretos, Resoluções, Portarias e demais atos que venham a ser levantados durante o desenvolvimento desta pesquisa.

2.4.2 Educação a Distância (EAD)

- Decreto nº 5.622/2005, regulamentou a EAD no Brasil, estabelecendo diretrizes para a oferta de cursos e programas a distância. Ele foi um marco para a expansão da EAD, garantindo sua legitimidade e reconhecimento;
- Decreto nº 9.057/2017, atualizou as normas da EAD, ampliando as possibilidades de oferta de cursos a distância e flexibilizando algumas exigências, com o objetivo de aumentar o acesso à educação superior;
- Portaria MEC nº 2.117/2019, regulamenta a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, detalhando requisitos e procedimentos para assegurar a qualidade dos cursos oferecidos.
- Outras Leis, Decretos, Resoluções, Portarias e demais atos que venham a ser levantados durante o desenvolvimento desta pesquisa.

2.4.3 Profissão de Professores da Educação Básica

- Lei nº 11.738/2008, institui o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, buscando valorizar a profissão e melhorar as condições de trabalho dos professores;
- Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelece diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível superior, garantindo que os cursos de formação atendam às necessidades educacionais do país;
- Política Nacional de Formação de Professores visa a formação inicial e continuada de professores, promovendo a melhoria da qualidade do ensino e a valorização da carreira
- Outras Leis, Decretos, Resoluções, Portarias e demais atos que venham a ser levantados durante o desenvolvimento desta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado para responder às complexas questões desta pesquisa. A presente investigação adota uma abordagem de métodos mistos, que articula técnicas quantitativas e qualitativas, buscando aprofundar a compreensão do fenômeno da EaD nas licenciaturas por meio da triangulação de dados. Serão ainda analisados textos de leis e políticas educacionais e para isto se faz necessário também métodos de análise documental e análise de conteúdo.

3.1 OS MÉTODOS DA PESQUISA

Este percurso metodológico é profundamente impactado por uma perspectiva teórico-epistemológica que busca transcender a mera descrição, elevando a análise para a compreensão da formação da consciência profissional do docente. Para tanto, a pesquisa se contera uma lente nas análises numa perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, que oferece conceitos e visões para investigar as complexas interações sociais e culturais que moldam este processo. Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano, incluindo a formação profissional, é um processo intrinsecamente social, mediado pela interação com o outro e com a cultura. Assim, a formação docente é compreendida não como um fenômeno individual ou técnico, mas como uma construção social. Central a esta abordagem é o conceito de mediação por instrumentos e signos: os documentos oficiais, as políticas públicas e os discursos institucionais, que constituem os objetos de análise desta investigação, são entendidos como poderosos artefatos culturais. Eles não são apenas textos informativos, mas "signos" que ativamente mediam a forma como os professores compreendem seu trabalho, constroem sua identidade e definem seu papel na sociedade, sendo o terreno onde as estratégias de mercantilização se manifestam e se consolidam. Esta lente histórico-cultural, em diálogo com uma análise dialética, permite examinar essas ferramentas culturais produzidas em um contexto histórico específico, marcado por tensões e disputas, como a crescente mercantilização da educação. Em síntese, Vygotsky fornece a base teórica para afirmar que os documentos analisados não apenas refletem, mas ativamente constroem e moldam a subjetividade e a prática dos professores.

A presente investigação, ao adotar uma abordagem crítico-dialética e histórico-cultural, reconhece a necessidade de articular diferentes níveis de análise para compreender a

complexidade do fenômeno da EaD nas licenciaturas. Nesse sentido, a complementaridade entre o materialismo histórico-dialético de Karl Marx e a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky revela-se um pilar fundamental.

Marx e Engels oferecem uma macro-análise das estruturas e contradições sociais que produzem os contextos e as condições materiais de existência. Sua teoria permite desvelar as relações de poder, as disputas de classe e as dinâmicas de reprodução capitalista que se manifestam no campo da educação, incluindo a ascensão e a conformação da EaD. É por meio dessa lente que se compreende como fenômenos como a mercantilização do setor educacional não são acidentais, mas resultam de lógicas estruturais e interesses econômicos e políticos. As políticas públicas e os discursos institucionais, nesse sentido, são vistos como produtos dessas relações de força e como instrumentos para a manutenção ou transformação das estruturas sociais (Marx; Engles, 2007).

Por sua vez, Vygotsky complementa essa análise ao focar na micro-análise do desenvolvimento humano e da formação da consciência, explicando como esses contextos e as ferramentas culturais (os 'signos' e 'instrumentos') moldam o desenvolvimento individual e coletivo dentro das estruturas sociais. Para Vygotsky, a relação do indivíduo com o mundo é sempre mediada por esses signos e instrumentos, que são socialmente construídos e carregam em si a história e a cultura de uma sociedade.

A articulação entre essas duas perspectivas é, portanto, essencial: as estruturas e contradições sociais de Marx e Engles (2013) produzem os contextos e os signos (políticas, discursos, currículos, modelos de EaD) que circulam na sociedade. Por sua vez, Vygotsky explica como esses contextos e signos moldam o desenvolvimento individual e coletivo, influenciando a formação da subjetividade e da prática dos sujeitos, como os professores em formação. A mercantilização da educação, por exemplo, não se manifesta apenas em dados econômicos ou na expansão de instituições privadas (análise marxista), mas também se expressa e é internalizada através de discursos e políticas (análise vygotskiana) que redefinem o papel do professor, a qualidade do ensino e a própria finalidade da educação.

Assim, a pesquisa busca compreender tanto as condições materiais e estruturais que impulsionam a EaD nas licenciaturas (Marx; Engles, 2007) quanto os processos de mediação simbólica pelos quais essas condições são vivenciadas, interpretadas e, por vezes, reproduzidas ou resistidas pelos sujeitos (Vygotsky, 2007). Essa integração permite uma compreensão mais rica e dialética do fenômeno, revelando as interconexões entre o macro e o microsocial, entre a estrutura e a agência, e entre a produção material e a construção da subjetividade.

O percurso da presente investigação inicia-se com a realização de um estado do conhecimento, que, para além de mapear a produção académica sobre o tema conforme proposições de Ferreira (2002) e Romanowski e Vasconcelos (2006), constitui-se como um diagnóstico crítico das abordagens e lacunas existentes. Complementarmente, a análise de base documental e legal, essencial para compreender o arcabouço normativo e discursivo da EaD, fundamenta-se nos procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 2016) e, crucialmente, na análise documental crítica de Cellard (2008). Esta última abordagem permite interrogar os textos de leis e políticas não como fontes neutras, mas como signos culturais que mediam e expressam as relações de poder e as intencionalidades históricas subjacentes à sua produção, em consonância com a perspectiva histórico-cultural.

Paralelamente, para a análise quantitativa, que visa caracterizar a expansão da EaD e suas implicações estruturais (objetivo 3), foi construído um robusto banco de dados (Data Warehouse) a partir de fontes oficiais como INEP e IBGE. A coleta, o tratamento e a estruturação deste repositório de dados foram guiados por referenciais da ciência de dados (Davenport, 2014; Tonieto, 2005; Juliani, 2007), garantindo a fidedignidade e a capacidade de cruzamento de informações. As técnicas de análise, que incluem estatística descritiva para mapear tendências e estatística inferencial para comparar indicadores de desempenho, serão empregadas para revelar as dinâmicas de expansão, as desigualdades e as contradições inerentes ao processo de massificação da EaD, fornecendo a base empírica para uma compreensão crítica do fenómeno.

A interpretação dos achados, tanto quantitativos quanto qualitativos, transcenderá a mera descrição, buscando uma síntese crítica que articule as diferentes dimensões do fenómeno. Esta etapa será realizada a partir do referencial teórico-analítico discutido nos capítulos subsequentes, que mobiliza a sociologia política da educação e a teoria crítica (com ênfase no materialismo histórico-dialético) para desvelar as disputas políticas e a mercantilização do setor. Adicionalmente, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky será fundamental para interpretar como os discursos e as políticas (os 'signos' culturais) atuam na mediação da formação docente, revelando como as estruturas sociais e as relações de poder se materializam e são internalizadas na subjetividade e prática dos sujeitos.

3.2 O ESTADO DO CONHECIMENTO

O primeiro passo metodológico consistiu na realização de um estado do conhecimento, conforme delineado por (Ferreira, 2002, p. 259), visando mapear e analisar a produção acadêmica sobre Educação a Distância (EaD), políticas educacionais, formação docente e licenciaturas. Para tanto, foram utilizadas as bases Google Scholar, SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A busca foi realizada com os seguintes filtros:

- Para EaD e políticas educacionais: palavras-chave “ead”, “educação à distância” e “políticas educacionais”, considerando publicações a partir de 2010.
- Para formação docente e licenciaturas: palavras-chave “formação docente”, “formação de professores” e “licenciatura”, também a partir de 2010.
- Para métodos de pesquisa: palavras-chave “estado do conhecimento”, “análise de conteúdo”, “pesquisa documental”, “pesquisa quali-quantitativa”, “coleta de dados secundários” e “sistematização de dados”.
- Para história e legislação da carreira docente: palavras-chave “história da carreira docente” e “legislação carreira professores”.
- Para regulação da educação superior e políticas educacionais: “regulação da educação superior”, “políticas educacionais”, “legislação educacional”, “EaD”;
- Para formação docente e licenciaturas: “formação docente”, “formação de professores”, “licenciatura”;
- Para história e legislação da carreira docente: “história da carreira docente”, “legislação carreira professores”;
- Para métodos de pesquisa: “estado do conhecimento”, “análise de conteúdo”, “pesquisa documental”, “pesquisa quali-quantitativa”, “coleta de dados secundários”, “sistematização de dados”;

O estado do conhecimento, conforme (Romanowski; Ens, 2006), permitiu identificar tendências, lacunas e consensos na literatura, subsidiando a fundamentação teórica e a delimitação do objeto de estudo.

3.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O delineamento metodológico desta pesquisa foi concebido para permitir uma investigação aprofundada do fenômeno da Educação a Distância (EaD) nas licenciaturas, considerando suas complexas dimensões históricas, sociais e políticas. As escolhas de recorte

temporal, modalidade de ensino e tipo de curso foram estratégicas, visando capturar as transformações e contradições inerentes a este campo, em consonância com as lentes do materialismo histórico-dialético e da perspectiva histórico-cultural.

3.3.1 Recorte Temporal: 2005 a 2024

O recorte temporal da pesquisa, abrangendo o período de 2005 a 2024, justifica-se por sua relevância estratégica para a compreensão da EaD no Brasil. Este intervalo demarca um período de intensa expansão e consolidação da modalidade, impulsionada por marcos regulatórios e políticas de fomento que reconfiguraram o cenário do ensino superior. A partir de 2005, observou-se uma aceleração no crescimento da EaD, especialmente no setor privado, o que torna este período crucial para analisar as condições materiais e as disputas políticas que moldaram a modalidade, revelando a intensificação da mercantilização no campo educacional. Ao cobrir duas décadas, a pesquisa permite mapear tendências históricas e as transformações nas políticas e discursos que, como signos culturais, mediam a formação docente e a própria percepção da EaD.

3.3.2 Foco nas Licenciaturas

A escolha das licenciaturas como foco central da pesquisa justifica-se pela sua importância estratégica para o desenvolvimento educacional e social do país. Como cursos de formação de professores para a educação básica, as licenciaturas são cruciais para a qualidade do ensino em todos os níveis. A análise dessa modalidade permite investigar como a lógica da mercantilização e da massificação da EaD se manifesta em um campo tão vital, levantando questões sobre a priorização de interesses econômicos em detrimento da qualidade da formação docente. Adicionalmente, sob a perspectiva histórico-cultural, o estudo das licenciaturas em EaD possibilita compreender como os discursos e as práticas inerentes a essa modalidade atuam como signos que mediam a construção da identidade e da consciência profissional do futuro professor, influenciando diretamente sua prática pedagógica e seu papel na sociedade.

3.3.3 Ênfase na Educação a Distância (EaD)

A ênfase na Educação a Distância (EaD) como modalidade de ensino é central para esta pesquisa, dada a sua proeminência e impacto transformador no cenário da educação superior brasileira nas últimas décadas. A EaD não apenas reconfigurou o acesso e a oferta de cursos, mas também se tornou um campo privilegiado para a manifestação da mercantilização da educação, com a expansão do capital no setor e a emergência de novos modelos de negócio. Sob a lente do materialismo histórico-dialético, a EaD será analisada como um espaço onde as contradições e disputas inerentes ao sistema educacional se tornam visíveis, especialmente no que tange à precarização das relações de trabalho e ensino. Concomitantemente, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky permite investigar como a EaD, com suas especificidades tecnológicas e pedagógicas, introduz novos instrumentos e signos que mediam a aprendizagem e a formação, e como os discursos sobre flexibilidade e democratização do acesso podem, dialeticamente, coexistir com processos de padronização e controle.

3.4 COLETA E ORGANIZAÇÃO DE DADOS SECUNDÁRIOS

Após a realização do estado do conhecimento, a pesquisa avançou para a etapa de coleta, organização e análise de dados secundários provenientes de bases oficiais, com o objetivo de subsidiar a análise quantitativa e responder as setes questões de pesquisa e atender aos sete objetivos de pesquisa estabelecidos.

3.4.1 Conceituação de Dados, Informação e Conhecimento

Assim como em outras áreas, dados e informações são imprescindíveis em qualquer pesquisa, inclusive nas pesquisas em educação. Portanto, é fundamental que pesquisadores além de obter acesso aos dados, possam compreendê-los, e transformá-los em informação e a partir de análises, em conhecimento.

Se faz necessário, portanto, conceituar a relação entre dados, informação e conhecimento. Segundo (Angeloni, 2003, p. 17) [...] “eles formam um sistema hierárquico de difícil delimitação. O que é dado para um indivíduo pode ser informação ou conhecimento para outro”. Diante disto, passamos neste momento a conceituar dado, informação e conhecimento.

Segundo (Angeloni, 2003, p. 18), dados são elementos brutos, sem significado intrínseco e desvinculados da realidade. Constituem a matéria-prima da informação, mas, por si só, não dissipam incertezas. (Davenport, 2019, p. 19) define dados como "observações sobre o estado do mundo. Símbolos e imagens que precisam ser processados e interpretados para se tornarem úteis".

Ainda segundo (Angeloni, 2003, p. 18), a informação baseia-se no conceito de dados com significado. (Davenport, 2019, p. 19) define informação como "dados dotados de relevância e propósito", destacando a importância da contextualização para a tomada de decisão.

Para (Davenport, 2019, p. 19), o "conhecimento é a informação mais valiosa (...) é valiosa precisamente porque alguém deu à informação um contexto, um significado, uma interpretação (...)".

Neste contexto, se evidencia que a distinção e a compreensão dos conceitos de dado, informação e conhecimento são fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas consistentes e relevantes, especialmente no contexto educacional. Reconhecer que os dados, por si só, carecem de significado, e que apenas por meio de processos de contextualização e análise transformam-se em informação e, posteriormente, em conhecimento, reforça a importância de procedimentos metodológicos rigorosos. Assim, os próximos capítulos abordarão, respectivamente, a coleta de dados (seleção e extração dos dados), o tratamento dos dados coletados e a definição das variáveis e indicadores analisados, detalhando as etapas necessárias para garantir a qualidade, a confiabilidade e a relevância das informações produzidas ao longo desta pesquisa.

3.4.2 Fonte e Formato dos Dados Secundários

A escolha das bases de dados considerou a relevância, a abrangência e a confiabilidade das informações para o campo da educação superior. Foram selecionadas as seguintes fontes:

- **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)** visando contemplar informações sobre oferta de cursos, matrículas, ingressantes, concluintes, desempenho acadêmico e características institucionais. Nesta fonte de dados, foram utilizados os seguintes conjuntos de dados:
 - Microdados do Censo da Educação Superior dos anos de 2005 a 2023, disponíveis para download no formato ZIP (compactado), sendo possível a descompactação

para o formato CSV. Contém ainda o Dicionário de Dados em formato PDF. Necessita de estudo e sistematização por parte do autor, para a interpretação dos dados e transformação em informação;

- Sinopse Estatística dos anos de 2005 a 2023, disponíveis para download no formato ZIP (compactado), sendo possível a descompactação para o formato XLS, apresentando dados sistematizados e separados por assunto;
- Relatório Técnico dos anos de 2005 a 2023, disponíveis para download no formato ZIP (compactado), sendo possível a descompactação para o formato PDF. Apresenta informações sistematizadas e separadas por assunto, sendo de fácil compreensão, pois se trata de um relatório auto-explicável;
- ENADE dos anos de 2005 a 2023, disponíveis para download no formato ZIP (compactado), sendo possível a descompactação para o formato CSV. Contém ainda o Dicionário de Dados em formato PDF. Necessita de estudo e sistematização por parte do autor, para a interpretação dos dados e transformação em informação.
- **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):** Dados demográficos e socioeconômicos, essenciais para contextualizar a distribuição regional e os perfis dos estudantes e instituições. Nesta fonte de dados, foram utilizados os seguintes conjuntos de dados:
 - Censo dos anos de 2010 e 2022, disponíveis para download no formato ZIP (compactado), sendo possível a descompactação para o formato ODS, apresentando dados sistematizados e separados por assunto.
- **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):** Dados e coletâneas de políticas públicas quanto de políticas educacionais para fornecer um panorama sobre as políticas públicas e educacionais no Brasil, contextualizando a importância do tema e as tendências observadas. Disponíveis em Painéis (Dashboards) interativos em Qlik View, apresentando dados sistematizados e separados por assunto, sendo possível extrair os dados em formato XLS.
- **Dados Complementares de Fontes Diversas:** Além das fontes de dados inicialmente definidas no projeto, à medida que a pesquisa avança e as análises necessárias para responder às questões e objetivos de pesquisa se tornam mais claras, outras fontes podem ser identificadas e consideradas, como dados societários dos principais conglomerados na educação superior, informações de bolsa de valores e mercado de capitais para examinar as dinâmicas comerciais e empresariais do setor, bem como

dados sobre os professores das redes estaduais e municipais e sua formação. Esses dados adicionais serão avaliados e incorporados conforme necessário ao longo do desenvolvimento do estudo.

3.4.3 O Processo da Coleta e Aquisição dos Dados

A coleta dos dados foi realizada por meio do download dos arquivos disponibilizados nos portais oficiais, conforme orientações de (Dutra; Barbosa, 2020) sobre a importância da gestão estruturada da informação para garantir confiabilidade e acessibilidade.

Utilizamos os 10 critérios de (Dutra; Barbosa, 2020) para a gestão da informação, compreendendo:

- **Coleta/Aquisição/Acesso/Obtenção:** Consiste em adquirir informações de suas fontes de origem ou coletá-las dos que as produzem, visando responder adequadamente às necessidades dos usuários;
- **Distribuição/Disseminação/Difusão:** Refere-se ao processo pelo qual a organização compartilha e difunde informações, considerando os hábitos e preferências dos usuários;
- **Uso/Utilização da Informação:** Diz respeito ao emprego efetivo da informação disponível pelos usuários da organização para apoiar decisões e atividades;
- **Armazenamento/Registro:** É o subsídio da memória organizacional, envolvendo o registro e a guarda das informações em sistemas, arquivos ou bancos de dados para uso futuro;
- **Identificação das Necessidades/Requisitos de Informação:** Envolve reconhecer quais informações são necessárias, geralmente a partir de problemas, incertezas ou situações específicas, para buscar soluções adequadas;
- **Organização:** Processo de indexação e classificação das informações, facilitando sua posterior recuperação de forma rápida e eficiente;
- **Interpretação/Aprendizagem/Análise:** É a etapa de atribuição de sentido e significado às informações, promovendo a compreensão e o aprendizado organizacional;
- **Tratamento/Sistematização?** Consiste em depurar, selecionar e tratar as informações, agregando valor e significado ao que é relevante para a organização;

- **Descarte:** Refere-se à eliminação de informações e conteúdos que não são mais necessários ao processo de gestão, evitando sobrecarga informacional;
- **Recuperação:** Atividade de localizar e acessar objetos informacionais armazenados, como textos, imagens, áudios e outros conteúdos relevantes, por meio de sistemas computacionais.

Esses critérios estruturam o ciclo de gestão da informação, desde a identificação da necessidade até o descarte e a recuperação, promovendo o uso eficiente e estratégico dos dados.

3.4.4 Tratamento dos Dados

Segundo Tonieto e Juliani (2023, p. 123), “[...] o tratamento dos dados consiste em esquadrinhá-los ou submetê-los a processos que levam a identificar os resultados da pesquisa”. No contexto deste trabalho, a integração de três grandes fontes de dados — Censo da Educação Superior e ENADE (INEP), e Censo Populacional (IBGE) — trouxe consigo o desafio de lidar com centenas de variáveis e milhares de possibilidades de cruzamento, exigindo um mapeamento criterioso do que seria relevante para os objetivos da pesquisa.

Diante desse cenário, a atuação como cientista de dados revelou-se fundamental para a montagem de um banco de dados robusto e abrangente, capaz de potencializar a mineração de dados e a descoberta de padrões não evidentes a partir das bases originais. O processo iniciou-se com o download dos dados secundários diretamente das fontes oficiais, seguido de um estudo detalhado dos dicionários de dados, etapa essencial para compreender a natureza, o significado e a estrutura das informações disponíveis.

Com o propósito de criar uma base de dados relacional ampla e flexível, os dados provenientes de planilhas e arquivos de texto foram transformados e integrados em um sistema gerenciador de banco de dados relacional, utilizando práticas consolidadas de ETL (Extract, Transform, Load). Essa abordagem permitiu a construção de um data warehouse (DW), estruturado segundo o conceito de entidades do tipo fato e entidades do tipo dimensão, o que viabiliza consultas analíticas complexas e cruzamentos dinâmicos entre diferentes categorias de dados.

O processo de ETL (Extract, Transform, Load) é uma das etapas centrais na construção de um banco de dados analítico robusto, especialmente quando se trabalha com

múltiplas fontes de dados heterogêneas, como no caso da integração entre bases do INEP e do IBGE. O ETL é responsável por garantir que os dados coletados sejam extraídos corretamente das fontes originais, transformados conforme as necessidades analíticas e carregados de maneira estruturada em um data warehouse (DW).

A etapa de extração consiste em coletar dados brutos de diferentes fontes, que podem estar em formatos variados, como planilhas ou arquivos de texto. No contexto deste trabalho, a extração envolveu o download de arquivos de microdados dos portais do INEP e do IBGE, respeitando as estruturas e os dicionários de dados fornecidos por cada instituição.

A transformação é a etapa mais crítica e trabalhosa do processo de ETL. Nela, os dados extraídos são limpos, padronizados, convertidos e enriquecidos para garantir consistência e integridade. Entre as principais operações realizadas, destacam-se:

- **Limpeza de dados:** Remoção de duplicidades, tratamento de valores ausentes e correção de inconsistências;
- **Padronização:** Conversão de formatos de datas, normalização de categorias e unificação de nomenclaturas;
- **Conversão de tipos:** Adequação dos tipos de dados (por exemplo, transformar texto em número ou data);
- **Integração:** Cruzamento de dados entre diferentes fontes, criando chaves de ligação (chaves primárias e estrangeiras) para relacionar tabelas;
- **Enriquecimento:** Criação de novas variáveis derivadas a partir de cálculos ou agrupamentos;
- **Modelagem dimensional:** Organização dos dados em entidades do tipo fato (eventos quantitativos, como matrículas ou resultados de exames) e entidades do tipo dimensão (características descritivas, como região, sexo, faixa etária).

A etapa de carga refere-se à inserção dos dados transformados no data warehouse, que, neste projeto, foi implementado em um banco de dados PostgreSQL. A carga foi feita de forma incremental, ano a ano, de 2005 a 2023. O objetivo foi garantir que o DW atualizado e pronto para consultas analíticas, mineração de dados e geração de relatórios.

A partir desse ambiente integrado, técnicas de extração de dados e mineração de dados (data mining) foram aplicadas para explorar o banco de dados em profundidade. Isso possibilitou a geração de tabelas, gráficos e planilhas customizadas, adaptadas às demandas específicas de cada análise. O uso dessas tecnologias não apenas ampliou o potencial investigativo do estudo, mas também permitiu a identificação de relações, tendências e

padrões que dificilmente seriam percebidos por meio de análises tradicionais, consolidando o a base de dados como uma ferramenta inovadora para a pesquisa em políticas educacionais.

3.4.5 Estruturação e Armazenamento dos Dados

Como mencionado em sessão anterior, a organização dos dados neste projeto foi fundamentada no conceito de Data Warehouse (DW), visando proporcionar flexibilidade analítica, integridade e eficiência no processamento das informações. O modelo adotado baseou-se na separação entre entidades de fatos e dimensões, permitindo análises multidimensionais e cruzamentos dinâmicos entre diferentes categorias de dados.

3.4.5.1 Entidades Fato

As entidades de fato representam os principais eventos quantitativos e registros centrais do banco de dados. Neste trabalho, foram consideradas quatro grandes entidades de fato:

- **Censo das Instituições de Ensino Superior (IES):** informações detalhadas sobre as instituições, abrangendo aspectos administrativos, acadêmicos e estruturais.
- **Censo dos Cursos:** dados relativos à oferta, características e desempenho dos cursos superiores.
- **Censo Demográfico:** variáveis populacionais e socioeconômicas provenientes do IBGE, fundamentais para contextualização e análise territorial.
- **ENADE Anual:** resultados e indicadores de desempenho dos estudantes, coletados anualmente pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

3.4.5.2 Dimensões

As dimensões foram estruturadas para categorizar e qualificar as entidades de fato, permitindo uma análise detalhada e segmentada dos dados. Elas foram agrupadas em quatro grandes categorias:

- **Localização:** Inclui variáveis como município, região, microrregião, mesorregião, unidade federativa (UF), bairro, entre outros, possibilitando análises espaciais e regionais.
- **Identitária:** Abrange características individuais dos sujeitos, como gênero, raça/cor, faixa de renda, faixa etária, nacionalidade, entre outras, essenciais para estudos de diversidade e equidade.
- **Categorização:** Refere-se a atributos acadêmicos e profissionais, como titulação do docente, área de conhecimento, grande área de conhecimento, tipo de dedicação, entre outros, permitindo análises do perfil docente e da oferta acadêmica.
- **Enquadramento:** Compreende variáveis institucionais e organizacionais, tais como modalidade de ensino, grau acadêmico, nível acadêmico, tipo de rede (pública ou privada), organização acadêmica e natureza jurídica.

3.4.5.3 Entidades Híbridas

Algumas entidades, como o cadastro de curso, de instituição de ensino e de instituição mantenedora, desempenham papéis duplos, podendo atuar tanto como fato quanto como dimensão, dependendo do contexto analítico e da consulta realizada. Essa flexibilidade contribui para a riqueza e a adaptabilidade do modelo de dados.

3.4.5.4 Variáveis e Atributos

O banco de dados resultante contempla centenas de variáveis distribuídas entre as quatro grandes entidades de fato. Para entendimento, citamos alguns exemplos: data de fundação, quantidade de matrículas, número de ingressantes financiados pelo FIES, evasão por raça/cor, concluintes indígenas, inscritos em vagas para pessoas com deficiência (PCD), ingressantes por faixa etária, entre outros. Ao todo, o sistema integra aproximadamente 500 variáveis, o que amplia significativamente as possibilidades de cruzamento, análise combinatória e mineração de dados.

Esse processo de integração e interpretação permite a construção de indicadores compostos, a análise de correlações e a identificação de padrões que só se tornam visíveis a partir da articulação entre diferentes fontes, ampliando significativamente o potencial

analítico e a robustez dos resultados obtidos. É possível desta forma, realizar análises mais abrangentes e aprofundadas, superando limitações inerentes ao uso isolado de cada fonte.

3.4.6 Acesso, Análise e Visualização dos Dados

A partir desse ambiente integrado e estruturado do Data Warehouse, técnicas de extração de dados e mineração de dados (data mining) foram aplicadas para explorar o banco de dados em profundidade. Isso possibilitou a geração de tabelas, gráficos e planilhas customizadas, adaptadas às demandas específicas de cada análise. O processo de recuperação e manipulação dos dados foi realizado por meio de scripts de programação de computadores, utilizando a linguagem Python (com bibliotecas como Pandas, Matplotlib, Seaborn, SQLAlchemy), a linguagem SQL para extração dos dados, o Microsoft PowerBI para dashboard e o Microsoft Excel para a produção de gráficos. Esta abordagem permitiram a automação de consultas complexas, agregações e cálculos de indicadores.

Adicionalmente, para a visualização e disseminação dos resultados, foram desenvolvidos painéis interativos (dashboards) e, quando aplicável, landing pages da pesquisa, utilizando ferramentas de programação que se conectam diretamente ao Data Warehouse. Essas saídas de dados não apenas apresentam os achados de forma dinâmica e acessível, mas também funcionam como o 'observatório de dados da educação superior', permitindo a exploração interativa dos resultados e a validação das hipóteses levantadas, consolidando a base de dados como uma ferramenta inovadora para a pesquisa em políticas educacionais.

Importante ressaltar que este ambiente de automação foi pensado para trabalhar inicialmente com os dados incompletos, pois até o momento a fonte de dados mais importante da pesquisa que é o INEP, não publicou o microdados referente ao Censo da Educação Superior de 2024, ano final do recorte deste estudo.

Essa abordagem programática não apenas garantiu a reprodutibilidade e a rastreabilidade de todas as etapas de processamento analítico, mas também ampliou significativamente o potencial investigativo do estudo. A capacidade de realizar cruzamentos complexos e análises combinatórias em larga escala, de forma automatizada, permitiu a identificação de relações, tendências e padrões que dificilmente seriam percebidos por meio de análises manuais ou tradicionais.

3.4.7 Técnicas de Análise Quantitativa e Qualitativa

A pesquisa adota uma abordagem mista, combinando técnicas quantitativas e qualitativas para responder às perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. As análises descritas a seguir serão realizadas sobre os dados acessados e processados conforme detalhado nas seções 3.4.5 e 3.4.6.

3.4.7.1 Análise Quantitativa

Para a análise quantitativa, a pesquisa empregará métodos que permitem a mensuração objetiva e a identificação de padrões e tendências nos fenômenos educacionais em larga escala. Esta abordagem, embora utilize técnicas tradicionalmente associadas ao paradigma positivista, serve como um instrumento fundamental para desvelar as dimensões estruturais e as contradições do sistema educacional, fornecendo a base empírica para a interpretação crítica e dialética do fenômeno da EaD nas licenciaturas, respondendo aos objetivos 3 e 4. As técnicas incluem:

- **Análise Estatística Descritiva:** Esta técnica será utilizada para caracterizar e mapear a evolução da oferta de vagas, matrículas, ingressos, concluintes e desempenho acadêmico, a partir dos dados secundários provenientes de bases oficiais como o Censo da Educação Superior e o ENADE. Ao organizar e sintetizar grandes volumes de dados, a análise descritiva permitirá identificar as tendências de expansão e massificação da EaD, bem como as características demográficas e socioeconômicas dos estudantes e instituições ao longo do período de 2005 a 2024. A relevância desta etapa reside na sua capacidade de revelar as condições materiais e as transformações estruturais do sistema de ensino superior, fornecendo uma base empírica sólida para a compreensão das dinâmicas de poder e mercantilização (MARX; ENGELS, 2007). Além disso, a construção e interpretação desses indicadores quantitativos podem ser compreendidas como 'signos' que mediam a formação do conhecimento sobre a realidade educacional (VYGOTSKY, 2007), permitindo uma leitura mais aprofundada das relações entre os dados e o contexto social.
- **Análise Estatística Inferencial:** Esta etapa será empregada para ir além da mera descrição, buscando identificar padrões significativos, testar hipóteses e comparar indicadores entre diferentes grupos ou contextos (ex: instituições públicas vs.

privadas, modalidades presencial vs. EaD). Técnicas como testes de hipóteses e análise de variância (ANOVA) serão aplicadas para verificar a existência de diferenças estatisticamente relevantes e associações entre variáveis. A utilização da inferência estatística é crucial para esta pesquisa, pois permite quantificar e evidenciar as desigualdades e disparidades estruturais presentes no sistema de ensino superior, especialmente no que tange à expansão da EaD e à formação docente. Ao identificar essas diferenças significativas, a análise inferencial fornece subsídios empíricos para aprofundar a compreensão das relações de poder e das contradições que operam no campo educacional (MARX; ENGELS, 2007). Adicionalmente, a interpretação dos resultados inferenciais e a construção de conclusões sobre a população estudada representam um processo de mediação simbólica na construção do conhecimento científico (VYGOTSKY, 2007), transformando dados em insights que informam a análise crítica.

- **Modelagem de Dados:** Ferramentas como regressão linear e análise de variância serão empregadas para explorar relações entre variáveis, como taxas de evasão e retenção em diferentes modalidades de ensino, conforme discutido por Angeloni (2003) e Davenport (2019).

3.4.7.2 Análise Qualitativa

A análise qualitativa é fundamentada na análise de conteúdo, conforme Bardin (1977) e em análise documental conforme Cellard (2008), na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, permitindo uma compreensão profunda das interações sociais e culturais que influenciam a formação docente. As técnicas incluem:

- **Análise Documental:** Para a análise dos documentos oficiais e políticas públicas, a pesquisa se apoiará na perspectiva da análise documental crítica de André Cellard (2008), complementada pelas contribuições de Sebastian Plá (2008). Diferentemente de uma abordagem que enxerga o documento como um registro neutro da realidade, a metodologia de Cellard nos orienta a realizar um 'interrogatório' crítico da fonte. Plá, por sua vez, aprofunda essa perspectiva ao evidenciar como os documentos não são apenas repositórios de informações, mas artefatos discursivos que participam ativamente da construção e legitimação de determinadas verdades e relações de poder

no campo educacional. Serão investigados o contexto de produção de cada documento, seus autores e suas intencionalidades, o público a que se destinavam e sua credibilidade, compreendendo-os não como fontes transparentes, mas como monumentos e produtos das relações de poder e das tensões sociais da sua época. Essa abordagem é fundamental para desvelar as dinâmicas de mercantilização que não estão explícitas no texto, mas sim subjacentes à sua própria criação e circulação, e como esses discursos moldam a compreensão da EaD e da formação docente.

- **Análise de Conteúdo:** Aplicada a documentos oficiais, políticas públicas e discursos institucionais, esta técnica, conforme Bardin (2016), será utilizada para identificar e categorizar sistematicamente os discursos hegemônicos, as narrativas de legitimação e as contradições presentes no material analisado. Essa abordagem permite desvelar as dinâmicas de poder e as estratégias de mercantilização na educação, ao examinar como os 'signos' culturais (Vygotsky) são construídos e operam no campo educacional, em consonância com a análise das relações de força (Marx) e das construções discursivas (Plá). Essa análise contribui diretamente para os objetivos 1 e 2.
- **Análise Dialética:** Inspirada no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, esta técnica transcende a mera descrição dos fenômenos, buscando desvelar as contradições, tensões e transformações inerentes às políticas públicas e às desigualdades estruturais na educação superior. A análise dialética permitirá interpretar criticamente as relações de poder, os conflitos de interesse e as dinâmicas de mercantilização que moldam o cenário da EaD nas licenciaturas. Ela será o eixo central para articular os achados quantitativos (que revelam as tendências e a massificação) com os qualitativos (que desvelam os discursos e as intencionalidades), buscando uma compreensão profunda de como as estruturas sociais e as relações de poder se materializam e são internalizadas na subjetividade e prática dos sujeitos. Esta abordagem visa não apenas identificar os problemas, mas também as possibilidades de resistência e transformação dentro do contexto analisado.

3.4.7.3 Integração das Análises

A natureza de métodos mistos desta pesquisa exige uma integração cuidadosa e estratégica dos dados quantitativos e qualitativos, visando uma compreensão holística e dialética do fenômeno da EaD nas licenciaturas. Conforme defendido por Creswell (2014) e

Tashakkori e Teddlie (2010), a combinação de diferentes abordagens metodológicas permite uma visão mais completa e aprofundada da realidade investigada, superando as limitações inerentes ao uso isolado de cada método. A articulação entre as análises será realizada predominantemente no nível da interpretação e discussão dos resultados, seguindo uma lógica sequencial explicativa e de convergência.

Os achados da análise quantitativa, provenientes do Data Warehouse (seção 3.4.5), fornecerão o panorama macro e estrutural do crescimento da EaD, das tendências de massificação, das características demográficas e socioeconômicas dos estudantes, e das disparidades entre diferentes contextos institucionais. Esses dados numéricos servirão como a base empírica para identificar os 'o quês' e 'quintos' do fenômeno, revelando as condições materiais e as transformações estruturais do sistema de ensino superior.

Paralelamente, a análise qualitativa (análise documental crítica e de conteúdo, conforme seções 3.4.7.2 e 3.4.7.3) aprofundará a compreensão dos 'porquês' e 'comos', desvelando os discursos, as intencionalidades políticas e as relações de poder que subjazem às tendências quantitativas. Ela permitirá explorar as narrativas de legitimação da EaD, as tensões entre acesso e qualidade, e como os documentos e políticas atuam como 'signos' que mediam a formação docente.

A integração ocorrerá na etapa de discussão, onde os padrões e correlações identificados quantitativamente serão contextualizados, explicados e aprofundados pelos insights qualitativos. Por exemplo, uma alta taxa de evasão em determinados cursos de EaD (dado quantitativo) poderá ser interpretada à luz de discursos sobre a flexibilização excessiva ou a precarização do trabalho docente (dado qualitativo). Da mesma forma, as contradições ou ambiguidades encontradas nos discursos (qualitativo) poderão ser investigadas em sua manifestação empírica nos dados numéricos. Essa abordagem de integração, ao buscar a convergência e a complementaridade dos dados, fortalece a validade e a profundidade das conclusões (CRESWELL, 2014).

Essa articulação é essencial para a Análise Dialética (seção 3.4.7.2), que buscará sintetizar as convergências e divergências, as tensões e as transformações reveladas por ambos os conjuntos de dados, construindo uma compreensão crítica e multifacetada do público e do privado na EaD das licenciaturas.

Ao unir essas técnicas, a pesquisa não só busca responder às perguntas levantadas, mas também pretende contribuir para o aprimoramento das políticas públicas e da formação de professores nos cursos de licenciatura a distância.

3.4.8 Categorias Consideradas Neste Trabalho

A definição das categorias analíticas é fundamental para garantir a riqueza, a profundidade e a precisão das análises realizadas a partir do banco de dados estruturado. Neste trabalho, as categorias foram selecionadas com base em sua relevância para a compreensão dos fenômenos educacionais e demográficos, bem como em sua presença recorrente nas principais fontes de dados utilizadas (INEP e IBGE). A seguir, apresentam-se as principais categorias consideradas:

3.4.8.1 Por Instituição de Ensino Superior

A análise das instituições de ensino superior (IES) é fundamental para compreender as transformações ocorridas ao longo de 20 anos nos cursos de licenciatura e nas dinâmicas do mercado educacional, especialmente diante do crescimento do ensino a distância (EAD). Essa abordagem permite identificar tendências, padrões e rupturas que impactam diretamente a formação de professores e a oferta de educação no Brasil.

Em primeiro lugar, as IES são os principais agentes responsáveis pela oferta e organização dos cursos de licenciatura, sendo determinantes na definição de currículos, metodologias, infraestrutura e políticas de acesso. Ao analisar as instituições, é possível mapear a expansão ou retração da oferta de cursos, a diversificação de modalidades (presencial e EAD), bem como as estratégias adotadas para atender às demandas do mercado e das políticas públicas.

Além disso, a análise institucional permite observar como diferentes tipos de instituições (universidades, centros universitários, faculdades, institutos federais, entre outros) respondem às mudanças regulatórias, tecnológicas e sociais. Por exemplo, o crescimento do EAD está fortemente associado à atuação de determinadas redes privadas e à adoção de modelos de ensino inovadores, que impactam a formação docente e a qualidade do ensino oferecido.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de investigar a distribuição geográfica das IES e sua relação com o acesso à educação superior em diferentes regiões do país. Isso é fundamental para compreender desigualdades regionais, fluxos migratórios de estudantes e a interiorização do ensino superior, especialmente em cursos de licenciatura, que têm papel estratégico na formação de professores para a educação básica.

A análise longitudinal das IES também permite avaliar o impacto de políticas públicas, como o Reuni, o Prouni, o Fies e as diretrizes para a formação de professores, bem como as respostas institucionais às demandas do mercado de trabalho e às transformações sociais. Dessa forma, é possível identificar fatores que contribuem para o aumento ou diminuição da procura por licenciaturas, as taxas de evasão e conclusão, e as mudanças no perfil dos ingressantes e concluintes.

Por fim, ao integrar dados institucionais, acadêmicos e de mercado, a análise das IES oferece subsídios para a formulação de políticas educacionais mais eficazes, a regulação do setor e o aprimoramento da formação docente, contribuindo para o desenvolvimento de um sistema educacional mais equitativo, inovador e alinhado às necessidades da sociedade contemporânea.

Para essa análise das instituições de ensino superior, as seguintes categorias serão consideradas:

- **Tipo de Rede:** Diferencia as instituições segundo sua vinculação administrativa, sendo classificadas como rede pública (federal, estadual ou municipal) ou rede privada. Essa categoria é essencial para análises comparativas sobre acesso, qualidade, financiamento e resultados educacionais entre os diferentes segmentos do sistema de ensino superior;
- **Categoria Administrativa:** Indica a natureza jurídica da instituição de ensino, podendo ser pública federal, estadual, municipal ou privada (com ou sem fins lucrativos). Essa classificação é relevante para análises sobre financiamento, acesso, políticas de inclusão e desempenho institucional;
- **Organização Acadêmica:** Refere-se à estrutura institucional das instituições de ensino superior, podendo ser classificada como universidade, centro universitário, faculdade, instituto federal, entre outros. Essa categoria é fundamental para compreender as diferenças de oferta, perfil acadêmico e autonomia administrativa entre os diversos tipos de instituições;
- **Instituição Mantenedora:** É a entidade jurídica responsável pela administração e manutenção das instituições de ensino, especialmente no setor privado. A identificação da mantenedora permite estudos sobre redes de ensino, conglomerados educacionais e a influência de grupos econômicos no sistema educacional;
- **Região:** As cinco grandes regiões geográficas: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. A categoria de região permite a agregação dos dados em grandes áreas,

facilitando a análise de tendências macroterritoriais, disparidades regionais e a formulação de políticas públicas de abrangência nacional;

- **Estado:** Representa uma divisão político-administrativa intermediária entre o município e o governo federal. A análise por estado possibilita a comparação entre diferentes contextos regionais, considerando fatores como legislação, financiamento e políticas educacionais específicas, além de subsidiar estudos sobre a distribuição de recursos e resultados educacionais;
- **Mesorregião:** Subdivisão intermediária criada pelo IBGE, agrupando municípios com características econômicas e sociais semelhantes dentro de um mesmo estado. A análise por mesorregião contribui para o entendimento de dinâmicas regionais mais específicas, permitindo identificar padrões que não seriam perceptíveis apenas com a divisão por estado ou município;
- **Microrregião:** Também definida pelo IBGE, é uma subdivisão da mesorregião e agrupa municípios vizinhos com forte integração econômica e social. Essa categoria permite análises ainda mais refinadas, especialmente úteis para estudos sobre fluxos educacionais, mobilidade estudantil e planejamento regional;
- **Município:** É a menor unidade administrativa territorial do Brasil, responsável pela gestão local de políticas públicas, incluindo a educação. A categorização por município permite análises detalhadas sobre a distribuição das instituições de ensino, cursos e estudantes, além de possibilitar a identificação de desigualdades e necessidades específicas em nível local.

3.4.8.2 Por Curso de Educação Superior

Avaliar os cursos de ensino superior a partir de categorias como área do conhecimento, grau acadêmico, modalidade de ensino, nível acadêmico e gratuidade, em conjunto com as características das instituições de ensino superior (IES) que os ofertam, é fundamental para uma compreensão abrangente e qualificada do cenário educacional brasileiro.

Em primeiro lugar, a análise por categorias permite identificar padrões, tendências e desigualdades na oferta e na procura de cursos. Por exemplo, ao distinguir cursos por área geral, específica e detalhada, é possível mapear quais campos do conhecimento estão em expansão ou retração, quais áreas são prioritárias para políticas públicas e onde há lacunas de formação profissional. A classificação por grau acadêmico e nível acadêmico possibilita

avaliar a adequação dos cursos às demandas do mercado de trabalho e às necessidades de qualificação da sociedade.

A modalidade de ensino (presencial, EAD ou híbrida) é especialmente relevante no contexto atual, marcado pela expansão acelerada do ensino a distância. Analisar os cursos por modalidade permite compreender o alcance das instituições, a democratização do acesso e os desafios pedagógicos associados a cada formato. O indicador de gratuidade, por sua vez, é essencial para avaliar políticas de inclusão e equidade, identificando o impacto do financiamento público e privado na democratização do ensino superior.

Além disso, considerar as categorias associadas à IES — como tipo de organização acadêmica, categoria administrativa, mantenedora, tipo de rede e localização — enriquece a análise ao permitir a identificação de diferenças estruturais e institucionais que influenciam diretamente a qualidade, o perfil e o desempenho dos cursos ofertados. Por exemplo, universidades públicas e privadas podem apresentar estratégias distintas de expansão, critérios de seleção e perfis de estudantes, o que impacta nos resultados acadêmicos e na inserção profissional dos egressos.

A avaliação integrada dessas categorias possibilita:

- Mapear desigualdades regionais e institucionais na oferta de cursos e oportunidades de formação;
- Identificar áreas e modalidades prioritárias para investimento e regulação;
- Avaliar o impacto de políticas públicas (como expansão do EAD, programas de gratuidade e incentivos à formação docente);
- Subsidiar a tomada de decisão de gestores, formuladores de políticas e pesquisadores;
- Aprofundar o entendimento sobre a relação entre perfil institucional e resultados acadêmicos, contribuindo para o aprimoramento da qualidade e da relevância social do ensino superior.

Em síntese, a avaliação dos cursos superiores por múltiplas categorias e pelas características das IES que os ofertam é indispensável para uma análise crítica, comparativa e estratégica do sistema educacional, promovendo a construção de políticas mais eficazes, inclusivas e alinhadas às demandas contemporâneas da sociedade brasileira.

Para essa análise dos cursos de ensino superior, as seguintes categorias serão consideradas:

- **Categorias vinculadas às IES:** Cursos são ofertados por IES e por consequência, se aplicam todas as categorias das IES aos cursos. Desta forma, por estas também são

possíveis análises da mesma natureza das realizadas individualmente na dimensão de IES.

- **CINE Rótulo:** Refere-se à Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE, ou ISCED em inglês), utilizada para padronizar internacionalmente a categorização de áreas de estudo e níveis educacionais. O rótulo CINE permite identificar e agrupar cursos segundo critérios reconhecidos globalmente, facilitando comparações internacionais e análises sobre a distribuição e evolução das áreas do conhecimento no ensino superior;
- **Área Geral:** Corresponde à classificação mais ampla das áreas do conhecimento, agrupando cursos e programas educacionais em grandes campos, como Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, entre outros. Essa categoria é fundamental para análises macro sobre a oferta e demanda de cursos, tendências de formação e políticas de incentivo a determinadas áreas estratégicas;
- **Área Específica:** Representa um desdobramento da área geral, detalhando subcampos do conhecimento. Por exemplo, dentro de Ciências Exatas, pode-se identificar áreas específicas como Matemática, Física ou Química. Essa classificação permite análises mais refinadas sobre a concentração de cursos, perfil de formação e necessidades do mercado de trabalho em segmentos específicos;
- **Área Detalhada:** É o nível mais granular da classificação, identificando especializações ou subáreas dentro das áreas específicas. Por exemplo, dentro da área específica de Matemática, pode-se distinguir Matemática Aplicada, Matemática Pura, Estatística, etc. Essa categoria é essencial para estudos aprofundados sobre a diversificação da oferta de cursos e a especialização da formação acadêmica;
- **Grau Acadêmico:** Indica a titulação conferida ao estudante ao término do curso, podendo ser bacharelado, licenciatura, tecnólogo, entre outros. Essa categoria é relevante para análises sobre o perfil da formação superior, as exigências do mercado de trabalho e a adequação dos cursos às demandas sociais e profissionais. Este trabalho se focará nas licenciaturas, mas para algumas análises, a comparação com os outras titulações serão feitas;
- **Modalidade de Ensino:** Classifica os cursos conforme a forma de oferta: presencial, a distância (EAD) ou híbrida. Essa categoria é central para análises sobre a expansão do EAD, mudanças nos métodos pedagógicos e o alcance das instituições de ensino superior em diferentes contextos e especialmente para este trabalho;

- **Indicador de Gratuidade:** Indica se o curso é oferecido de forma gratuita ou paga. Essa variável é fundamental para estudos sobre acesso, inclusão social e políticas de financiamento da educação superior, permitindo avaliar o impacto da gratuidade na democratização do ensino;
- **Nível Acadêmico:** Refere-se ao nível de formação oferecido pelo curso, como graduação, pós-graduação lato sensu (especialização), pós-graduação stricto sensu (mestrado, doutorado), entre outros. Esse trabalho se focará nos cursos cujo nível acadêmico for de graduação.

Essas categorias, quando utilizadas de forma articulada, possibilitam análises detalhadas e comparativas sobre a estrutura, a oferta e os resultados da educação superior brasileira, subsidiando pesquisas acadêmicas e a formulação de políticas públicas mais eficazes.

3.4.8.3 Por Censo Demográfico

A utilização dos dados do Censo Demográfico de 2010 e 2022, produzidos pelo IBGE, amplia significativamente o escopo analítico deste trabalho ao permitir a comparação entre os dados educacionais das instituições de ensino superior (IES) e o perfil da população brasileira como um todo. Embora as categorias utilizadas no censo demográfico sejam, em grande parte, análogas às aplicadas às IES, o censo oferece um aprofundamento e uma abrangência que possibilitam análises mais detalhadas e contextualizadas.

As principais categorias do censo demográfico contemplam:

- **Localização:** Município, estado, região, mesorregião e microrregião, permitindo análises territoriais e comparações espaciais detalhadas;
- **Identitária:** Gênero, raça/cor, faixa etária, nacionalidade, estado civil, entre outras, possibilitando o estudo de diferentes grupos populacionais e suas dinâmicas sociais;
- **Categorização socioeconômica:** Faixa de renda, nível de escolaridade, situação de atividade (ocupado, desocupado, inativo), tipo de domicílio, condição de moradia, entre outros indicadores que aprofundam o entendimento sobre as condições de vida da população;
- **Enquadramento educacional:** Nível de instrução, frequência escolar, tipo de instituição frequentada (pública ou privada), modalidade de ensino (presencial ou

EAD), grau e nível acadêmico, entre outros, permitindo a análise da trajetória educacional da população em idade escolar e adulta.

O censo demográfico possibilita a identificação e o acompanhamento da população em idade escolar, segmentando-a por faixas etárias, localização e características socioeconômicas. Essa abordagem permite comparar o perfil dos estudantes matriculados nas IES com o universo potencial de ingressantes e concluintes, além de identificar gargalos, desigualdades e oportunidades para políticas de acesso e permanência;

Ao considerar variáveis populacionais semelhantes às registradas nos cursos superiores, como gênero, raça/cor, faixa etária, renda e localização, o censo demográfico oferece uma base sólida para análises comparativas e para a contextualização dos dados educacionais. Isso possibilita, por exemplo, avaliar a representatividade de determinados grupos sociais no ensino superior, identificar disparidades regionais e socioeconômicas, e subsidiar estratégias para a promoção da equidade educacional;

Dessa forma, as categorias do censo demográfico de 2010 e 2022, ao serem articuladas com os dados das IES, ampliam o potencial investigativo do estudo, permitindo análises mais abrangentes, comparativas e fundamentadas sobre a educação superior e sua inserção no contexto social brasileiro, permitindo:

- Avaliar tendências demográficas e educacionais ao longo do tempo;
- Identificar relações entre características populacionais e acesso à educação superior;
- Subsidiar políticas públicas de inclusão, permanência e expansão do ensino superior;
- Aprofundar o entendimento sobre as dinâmicas sociais, econômicas e educacionais que influenciam o perfil dos estudantes e das instituições.

3.4.8.4 Por Aplicação do ENADE

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) constitui uma das principais fontes de dados para a avaliação da qualidade dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes no ensino superior brasileiro. Os microdados do ENADE, coletados anualmente pelo INEP, oferecem uma ampla gama de informações que, ao serem organizadas em categorias analíticas, permitem análises aprofundadas sobre o perfil dos concluintes, a qualidade dos cursos e as dinâmicas institucionais.

As principais categorias do ENADE contemplam:

- **Localização:** Município, estado, região, mesorregião e microrregião da instituição de ensino, possibilitando análises territoriais sobre o desempenho acadêmico e a distribuição dos cursos avaliados;
- **Identitária:** Gênero, raça/cor, faixa etária, nacionalidade, estado civil, entre outras variáveis que permitem o estudo do perfil sociodemográfico dos concluintes e a identificação de possíveis desigualdades de desempenho;
- **Categorização acadêmica:** Área geral, área específica e área detalhada do curso (conforme classificação CINE), tipo de grau acadêmico (bacharelado, licenciatura, tecnólogo), modalidade de ensino (presencial ou EAD), nível acadêmico, entre outros, possibilitando análises comparativas entre diferentes campos do conhecimento e formatos de oferta;
- **Enquadramento institucional:** Organização acadêmica, categoria administrativa, tipo de rede (pública ou privada), mantenedora, entre outros atributos institucionais que influenciam o perfil dos cursos e dos estudantes avaliados;
- **Indicadores de desempenho:** Notas obtidas nas provas objetivas e discursivas, conceito ENADE, participação no exame, indicadores de rendimento, entre outros, que permitem avaliar a qualidade dos cursos e o desempenho dos estudantes em múltiplas dimensões.
- **Contexto socioeconômico:** Informações sobre renda familiar, escolaridade dos pais, condições de moradia, situação de trabalho, acesso a bolsas e financiamentos, entre outros dados coletados por meio do questionário do estudante, fundamentais para compreender fatores externos que impactam o desempenho acadêmico.

A estruturação dos dados do ENADE em categorias permite:

- Analisar o desempenho dos estudantes em diferentes contextos institucionais, regionais e sociais;
- Identificar padrões e desigualdades de desempenho entre cursos, áreas do conhecimento, modalidades de ensino e perfis sociodemográficos;
- Avaliar a efetividade das políticas públicas de regulação e avaliação da educação superior;
- Subsidiar o aprimoramento dos cursos e das práticas pedagógicas a partir da identificação de pontos fortes e fragilidades;

- Promover a transparência e a accountability das instituições de ensino superior, fornecendo informações relevantes para gestores, formuladores de políticas, pesquisadores e a sociedade em geral.

A integração dos dados de ENADE com outras bases, como as do Censo da Educação Superior, do Censo Demográfico e das informações institucionais, permite análises comparativas e longitudinais, enriquecendo a compreensão sobre a evolução da qualidade da educação superior, a trajetória dos estudantes e os desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro.

3.4.9 Variáveis Consideradas Neste Trabalho

A definição e o tratamento das variáveis constituem um dos pilares centrais deste estudo, pois é a partir delas que se torna possível transformar grandes volumes de dados brutos em informações relevantes, indicadores robustos e análises significativas. O detalhamento completo das variáveis presentes na base de dados utilizada neste trabalho encontra-se disponível no Apêndice 1 (Dicionário de Dados), que apresenta a descrição, a origem e a categorização de cada variável presente.

As categorias, previamente descritas, permitem organizar os dados de forma sintética e granular, viabilizando pesquisas e avaliações em múltiplos níveis de agregação. No entanto, é nas variáveis que reside o real potencial analítico do banco de dados: são elas que possibilitam o detalhamento das pesquisas, a identificação de cenários, o acompanhamento de tendências, a construção de indicadores e a obtenção de resultados concretos. Por meio das variáveis, é possível realizar cruzamentos complexos, análises comparativas e avaliações longitudinais, respondendo de maneira precisa às questões de pesquisa e aos objetivos específicos do estudo.

A expertise do pesquisador na área de ciência de dados, aliada ao domínio de ferramentas avançadas para manipulação e análise de grandes volumes de dados, garante que a sistematização e o processamento das informações não representem um obstáculo significativo para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, a principal limitação enfrentada neste projeto não está relacionada à capacidade técnica de lidar com os dados, mas sim ao tempo disponível para execução das análises e ao necessário direcionamento das investigações para as questões centrais e os objetivos específicos previamente definidos.

A estruturação das variáveis nesta pesquisa acompanha a lógica das quatro grandes entidades fato, garantindo coerência metodológica e facilitando a análise integrada dos dados. Cada entidade fato — Censo das Instituições de Ensino Superior (IES), Censo dos Cursos, Censo Demográfico e ENADE Anual — possui um conjunto específico de variáveis, que detalham e qualificam os fenômenos analisados. O detalhamento completo das variáveis pode ser consultado no Apêndice 1 (Dicionário de Dados):

3.4.9.1 Variáveis do Censo das Instituições de Ensino Superior (IES)

Estas variáveis descrevem características institucionais, infraestrutura, recursos humanos e tecnológicos das IES. Exemplos:

- **ies:** Identificador da instituição de ensino superior.
- **ano_censo:** Ano de referência do censo.
- **in_acesso_portal_capes:** Indicador de acesso ao Portal CAPES.
- **in_repositorio_institucional:** Existência de repositório institucional.
- **in_servico_internet:** Disponibilidade de serviço de internet.
- **qt_periodico_eletronico:** Quantidade de periódicos eletrônicos disponíveis.
- **qt_livro_eletronico:** Quantidade de livros eletrônicos disponíveis.
- **in_participa_rede_social:** Participação em redes sociais acadêmicas.
- **qt_doc_total:** Quantidade total de docentes.
- **qt_doc_ex_femi / qt_doc_ex_masc / qt_doc_ex_genero_ndef:** Quantidade de docentes por gênero.
- **qt_doc_ex_branca / qt_doc_ex_preta / qt_doc_ex_parda / qt_doc_ex_amarela / qt_doc_ex_indigena:** Quantidade de docentes por raça/cor.
- **qt_doc_ex_esp / qt_doc_ex_mest / qt_doc_ex_dout:** Quantidade de docentes com especialização, mestrado e doutorado.
- **qt_doc_ex_0_29 / ... / qt_doc_ex_60_mais:** Distribuição dos docentes por faixa etária.
- **qt_doc_ex_com_deficiencia:** Quantidade de docentes com deficiência.
- **qt_doc_ex_int / qt_doc_ex_parc / qt_doc_ex_hor:** Tipo de dedicação dos docentes.

3.4.9.2 Variáveis do Censo dos Cursos de Graduação

As variáveis do Censo dos Cursos de Graduação foram organizadas de acordo com as dimensões analíticas que orientam este estudo, permitindo análises detalhadas sobre a oferta, o acesso, a permanência e a conclusão nos cursos superiores. O detalhamento completo dessas variáveis encontra-se no Apêndice 1 (Dicionário de Dados), onde são apresentadas as definições, formatos e fontes de cada indicador.

3.4.9.2.1 Oferta de Cursos e Vagas

Esta dimensão abrange variáveis relacionadas à quantidade de cursos, vagas ofertadas e modalidades de oferta, permitindo avaliar a capacidade instalada e a diversidade de oportunidades educacionais. Exemplos:

- **ies:** Identificador da instituição de ensino superior.
- **ano_censo:** Ano de referência do censo.
- **qt_curso:** Quantidade de cursos ofertados.
- **qt_vg_total:** Total de vagas ofertadas.
- **qt_vg_total_diurno / qt_vg_total_noturno / qt_vg_total_ead:** Vagas por turno e modalidade.
- **qt_vg_nova / qt_vg_proc_seletivo / qt_vg_remanesc / qt_vg_prog_especial:** Tipos de vagas ofertadas (novas, por processo seletivo, remanescentes, programas especiais).

3.4.9.2.2 Inscrições e Ingressos

Esta dimensão detalha o processo de seleção e o perfil dos ingressantes, incluindo variáveis sobre inscrições, formas de ingresso, características sociodemográficas e políticas de acesso. Exemplos:

- **qt_inscrito_total:** Total de inscritos nos processos seletivos.
- **qt_inscrito_total_diurno / qt_inscrito_total_noturno / qt_inscrito_total_ead:** Inscritos por turno e modalidade.
- **qt_ing:** Total de ingressantes.
- **qt_ing_fem / qt_ing_masc:** Ingressantes por gênero.
- **qt_ing_0_17 / qt_ing_18_24 / ... / qt_ing_60_mais:** Ingressantes por faixa etária.

- **qt_ing_branca / qt_ing_preta / qt_ing_parda / qt_ing_amarela / qt_ing_indigena / qt_ing_cornd:** Ingressantes por raça/cor.
- **qt_ing_vestibular / qt_ing_enem / qt_ing_avaliacao_seriada / qt_ing_selecao_simplifica / qt_ing_outro_tipo_selecao:** Formas de ingresso.
- **qt_ing_financ / qt_ing_fies / qt_ing_prounii / qt_ing_prounip:** Ingressantes com financiamento ou bolsas.
- **qt_ing_reserva_vaga / qt_ing_rvredepublica / qt_ing_rvetnico / qt_ing_rvpdef / qt_ing_rvsocial_rf / qt_ing_rvoutros:** Ingressantes por políticas de ação afirmativa e reserva de vagas.
- **qt_ing_deficiente:** Ingressantes com deficiência.

3.4.9.2.3 Matrículas

Esta dimensão contempla as variáveis relativas à permanência dos estudantes nos cursos, detalhando o perfil dos matriculados e sua distribuição por características sociodemográficas, modalidades e políticas de apoio. Exemplos:

- **qt_mat:** Total de matrículas ativas.
- **qt_mat_fem / qt_mat_masc:** Matrículas por gênero.
- **qt_mat_0_17 / qt_mat_18_24 / ... / qt_mat_60_mais:** Matrículas por faixa etária.
- **qt_mat_branca / qt_mat_preta / qt_mat_parda / qt_mat_amarela / qt_mat_indigena / qt_mat_cornd:** Matrículas por raça/cor.
- **qt_mat_diurno / qt_mat_noturno:** Matrículas por turno.
- **qt_mat_financ / qt_mat_fies / qt_mat_prounii / qt_mat_prounip:** Matrículas com financiamento ou bolsas.
- **qt_mat_reserva_vaga / qt_mat_rvredepublica / qt_mat_rvetnico / qt_mat_rvpdef / qt_mat_rvsocial_rf / qt_mat_rvoutros:** Matrículas por políticas de ação afirmativa.
- **qt_mat_deficiente:** Matrículas de estudantes com deficiência.

3.4.9.2.4 Concluintes

Esta dimensão reúne variáveis que permitem analisar a saída dos estudantes dos cursos, seja por conclusão, evasão ou outros motivos, detalhando o perfil dos concluintes e suas condições de formação. Exemplos:

- **qt_conc:** Total de concluintes.
- **qt_conc_fem / qt_conc_masc:** Concluintes por gênero.
- **qt_conc_0_17 / qt_conc_18_24 / ... / qt_conc_60_mais:** Concluintes por faixa etária.
- **qt_conc_branca / qt_conc_preta / qt_conc_parda / qt_conc_amarela / qt_conc_indigena / qt_conc_cornd:** Concluintes por raça/cor.
- **qt_conc_diurno / qt_conc_noturno:** Concluintes por turno.
- **qt_conc_financ / qt_conc_fies / qt_conc_prounii / qt_conc_prounip:** Concluintes com financiamento ou bolsas.
- **qt_conc_reserva_vaga / qt_conc_rvrederepublica / qt_conc_rvetnico / qt_conc_rvpdef / qt_conc_rvsocial_rf / qt_conc_rvoutros:** Concluintes por políticas de ação afirmativa.
- **qt_conc_deficiente:** Concluintes com deficiência.

3.4.9.2.5 Situações Especiais e Apoio

Incluem variáveis sobre situações de trancamento, desvinculação, transferência, falecimento, participação em programas especiais, apoio social, atividades extracurriculares e mobilidade acadêmica:

- **qt_sit_trancada / qt_sit_desvinculado / qt_sit_transferido / qt_sit_falecido:** Situação acadêmica dos estudantes.
- **qt_parfor / qt_ing_parfor / qt_mat_parfor / qt_conc_parfor:** Participação em programas de formação de professores (PARFOR).
- **qt_apoio_social / qt_ing_apoio_social / qt_mat_apoio_social / qt_conc_apoio_social:** Apoio social recebido.
- **qt_ativ_extracurricular / qt_ing_ativ_extracurricular / qt_mat_ativ_extracurricular / qt_conc_ativ_extracurricular:** Participação em atividades extracurriculares.
- **qt_mob_academica / qt_ing_mob_academica / qt_mat_mob_academica / qt_conc_mob_academica:** Mobilidade acadêmica.

A organização das variáveis do Censo dos Cursos de Graduação em dimensões analíticas permite a realização de pesquisas tanto sintéticas quanto granulares, possibilitando o detalhamento das dinâmicas de oferta, acesso, permanência e conclusão nos cursos superiores. Por meio dessas variáveis, é possível identificar cenários, tendências, indicadores e resultados, subsidiando análises robustas e fundamentadas sobre o ensino superior brasileiro.

A expertise do pesquisador em ciência de dados e o domínio de ferramentas para análise de grandes volumes de dados asseguram que a sistematização e o processamento dessas variáveis não representem um entrave, sendo o tempo disponível e o foco nas questões de pesquisa as principais limitações do projeto.

3.4.9.3 Variáveis do Censo Populacional

Considerando os dados do IBGE (Censo Demográfico de 2010 e 2022, além de levantamentos parciais), foi estruturado a base de dados do Censo Populacional. Apresento aqui os principais grupos de variáveis para serem utilizados nesta pesquisa, estruturados por dimensões e níveis geográficos (Brasil, estado e município). Essas variáveis incluem tanto as informações populacionais quanto os indicadores sociais.

3.4.9.3.1 *Dados Populacionais*

Este grupo inclui informações sobre a distribuição e as características da população em diferentes níveis territoriais (Brasil, estado e município):

- Quantitativo da população total:
 - População total por localidade;
 - População residente, urbana e rural;
- Faixa etária: Distribuição da população por faixa etária (ex.: 0-4 anos, 5-9 anos... 60 anos ou mais);
- Cor ou raça: População por cor/raça declarada: branca, preta, parda, amarela e indígena;
- Distribuição por gênero: População masculina e feminina;

- Migração interna e internacional:
 - População residente por local de nascimento;
 - População imigrante por origem (outros estados ou países);
- Composição domiciliar: Estrutura familiar (número médio de moradores por domicílio, arranjos familiares).

3.4.9.3.2 Dados Socioeconômicos

Este grupo de informações permite o pesquisador analisar as condições de vida da população:

- Faixa de renda domiciliar per capita: Percentual da população por: até meio salário mínimo, 1 salário mínimo, etc;
- Condicionabilidade ao trabalho e estudo: Proporção de crianças de 10 a 17 anos ocupadas;
- Rendimento mensal e histórico de pobreza: Percentual da população com e sem acesso a renda regular;
- População ocupada:
 - Quantidade de pessoas economicamente ativas, por setor (agricultura, indústria, serviços);
 - Taxa de desemprego e informalidade por município;
- Condições de moradia: Tipo de habitação, saneamento básico, acesso a água encanada, energia elétrica, e coleta de lixo;
- População com deficiência: Quantitativo por tipo de deficiência (motora, visual, auditiva).

3.4.9.3.3 Dados da Educação

Este grupo de informações permite o pesquisador analisar as condições de acesso e à qualidade da educação:

- População por nível de escolaridade:
 - Analfabetos ou com menos de 4 anos de instrução formal;
 - Percentuais de ensino fundamental, médio e superior completo;
 - Taxa de frequência escolar por faixa etária;

- Cobertura da educação infantil: Proporção de crianças de 4 a 5 anos com acesso à pré-escola;
- Taxa de escolarização: Percentual de jovens de 18 a 24 anos frequentando o ensino superior.

3.4.9.3.4 Dados dos Indicadores Sociais

Este grupo de informações permite o pesquisador analisar e entender melhor o bem-estar da população:

- IDH (Índice de Desenvolvimento Humano): Educação, renda e saúde;
- IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal): Desempenho por município;
- GINI: Medida de desigualdade de renda;
- IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica): Indicador de qualidade da Educação Básica do Brasil;
- Taxa de pobreza: Percentual da população abaixo da linha de extrema pobreza;
- Esperança de vida ao nascer: Expectativa de vida por estado e município.

Estas variáveis são amplamente aplicáveis na análise do impacto do ensino a distância (EAD) nas licenciaturas e na formação docente, especialmente no contexto das desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira. Elas permitem estabelecer relações entre características populacionais, sociais e econômicas, e as dinâmicas de acesso e permanência na educação superior. Apesar das políticas afirmativas que buscam universalizar o acesso ao ensino superior, fatores como renda, logística e o custo associado à formação podem levar jovens de classes sociais menos favorecidas a optar pelo EAD, muitas vezes percebido como uma alternativa menos exigente em termos financeiros e logísticos. Assim, esse cenário pode impactar a qualidade da formação docente e, conseqüentemente, a da educação básica, perpetuando lacunas que essas políticas originalmente visam reduzir. O uso detalhado dos microdados do IDEB, do Censo Escolar, e de levantamentos do IBGE pode contribuir para aprofundar a compreensão dessas dinâmicas e para embasar propostas que enfrentem essas mazelas de forma eficaz.

3.4.9.4 Variáveis do ENADE

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é uma das principais ferramentas de avaliação da educação superior no Brasil, fornecendo um rico conjunto de variáveis que permitem análises detalhadas sobre o perfil dos estudantes, o desempenho acadêmico e o contexto institucional dos cursos avaliados. As variáveis do ENADE estão organizadas em dimensões que possibilitam tanto análises sintéticas quanto granulares, conforme detalhado no Apêndice 1 (Dicionário de Dados).

3.4.9.4.1 Identificação e Contexto Institucional

Estas variáveis permitem identificar a instituição, o curso e o contexto de oferta, possibilitando análises comparativas e agregadas:

- **co_ies:** Código da instituição de ensino superior.
- **co_curso:** Código do curso avaliado.
- **co_municipio / co_uf / co_regiao:** Localização da instituição.
- **tp_org_academica:** Tipo de organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade, etc.).
- **tp_categoria_administrativa:** Categoria administrativa (pública federal, estadual, municipal, privada).
- **tp_modalidade_ensino:** Modalidade de ensino (presencial ou EAD).
- **tp_grau_academico:** Grau acadêmico do curso (bacharelado, licenciatura, tecnólogo).

3.4.9.4.2 Perfil dos Estudantes

Variáveis que detalham as características sociodemográficas e educacionais dos concluintes avaliados pelo ENADE:

- **nu_idade:** Idade do estudante.
- **tp_sexo:** Gênero.
- **tp_cor_raca:** Raça/cor autodeclarada.
- **tp_nacionalidade:** Nacionalidade.
- **q1 a qn:** Respostas ao questionário do estudante, abrangendo escolaridade dos pais, renda familiar, situação de trabalho, moradia, acesso a bolsas e financiamentos, entre outros aspectos socioeconômicos.

3.4.9.4.3 Trajetória Acadêmica dos Estudantes

Variáveis que permitem analisar o percurso do estudante no ensino superior e sua relação com o curso avaliado:

- **in_ingresso_vestibular / in_ingresso_enem / in_ingresso_outros:** Forma de ingresso no curso.
- **in_bolsa_fies / in_bolsa_prouni / in_bolsa_outras:** Recebimento de bolsas ou financiamentos.
- **in_reserva_vagas:** Ingresso por políticas de ação afirmativa.
- **in_atividade_extracurricular:** Participação em atividades extracurriculares.
- **in_estagio:** Realização de estágio.
- **in_mobilidade_academica:** Participação em programas de mobilidade acadêmica.

3.4.9.4.4 Desempenho acadêmico dos Estudantes

Variáveis que expressam o rendimento dos estudantes nas avaliações do ENADE e em sua trajetória acadêmica:

- **nt_ger:** Nota bruta da prova, calculada como a média ponderada da formação geral (25%) e do componente específico (75%), com valores entre 0 e 100;
- **nt_fg:** Nota bruta na formação geral, calculada como a média ponderada das partes objetiva (60%) e discursiva (40%) da formação geral, com valores entre 0 e 100;
- **nt_obj_fg:** Nota bruta da parte objetiva da formação geral (valor de 0 a 100);
- **nt_dis_fg:** Nota bruta da parte discursiva da formação geral (valor de 0 a 100);
- **nt_fg_d1:** Nota da questão 1 da parte discursiva na formação geral, calculada como a média ponderada entre a parte de Língua Portuguesa (20%) e o Conteúdo (80%), com valores entre 0 e 100;
- **nt_fg_d1_pt:** Nota de Língua Portuguesa na questão 1 (valor de 0 a 100);
- **nt_fg_d1_ct:** Nota de Conteúdo na questão 1 (valor de 0 a 100);
- **nt_fg_d2:** Nota da questão 2 da parte discursiva na formação geral, calculada da mesma forma, enquanto média ponderada da parte de Língua Portuguesa (20%) e Conteúdo (80%) (valor de 0 a 100);
- **nt_fg_d2_pt:** Nota de Língua Portuguesa na questão 2 (valor de 0 a 100);
- **nt_fg_d2_ct:** Nota de Conteúdo na questão 2 (valor de 0 a 100);

- **nt_ce:** Nota bruta no componente específico, calculada como a média ponderada das partes objetiva (85%) e discursiva (15%), com valores entre 0 e 100;
- **nt_obj_ce:** Nota bruta da parte objetiva do componente específico (valor de 0 a 100);
- **nt_dis_ce:** Nota bruta da parte discursiva no componente específico (valor de 0 a 100);
- **nt_cd_d1:** Nota da questão 1 da parte discursiva no componente específico (valor de 0 a 100);
- **nt_cd_d2:** Nota da questão 2 da parte discursiva no componente específico (valor de 0 a 100);
- **nt_cd_d3:** Nota da questão 3 da parte discursiva no componente específico (valor de 0 a 100);
- **nt_objetiva:** Nota obtida na parte objetiva geral;
- **nt_discursiva:** Nota obtida na parte discursiva geral;
- **nt_final:** Nota final do estudante no ENADE, resultante da combinação de todas as dimensões avaliadas;
- **in_participacao:** Situação de participação no exame (presente, ausente, dispensado).

3.4.9.4.5 Respostas do Questionário de Percepção da Prova

O Questionário de Percepção da Prova do ENADE é uma ferramenta fundamental que busca coletar a opinião dos estudantes sobre diferentes aspectos da avaliação, permitindo que questões como clareza, dificuldade e adequação sejam analisadas para aprimoramento futuro. Cada uma das questões do questionário se refere a um aspecto específico, construindo um panorama qualitativo da experiência das provas.

- **co_rs_i1:** Grau de dificuldade desta prova na parte de Formação Geral;
- **co_rs_i2:** Grau de dificuldade desta prova na parte de Componente Específico;
- **co_rs_i3:** Grau de extensão da prova;
- **co_rs_i4:** Os enunciados das questões da prova na parte de Formação Geral estavam claros e objetivos?
- **co_rs_i5:** Os enunciados das questões da prova na parte de Componente Específico estavam claros e objetivos?
- **co_rs_i6:** As informações/instruções fornecidas para a resolução das questões foram suficientes para resolvê-las?

- **co_rs_i7:** Você se deparou com alguma dificuldade ao responder à prova?
- **co_rs_i8:** Percepções sobre as questões objetivas da prova;
- **co_rs_i9:** Qual foi o tempo gasto por você para concluir a prova?

Essas variáveis oferecem informações qualitativas cruciais para diagnosticar como os concluintes percebem aspectos importantes da prova, como a clareza dos enunciados, o grau de dificuldade, o tempo disponível para sua execução e as principais dificuldades encontradas ao longo do exame. Estes dados se agrupados por curso e por modalidade, pode apontar maior precisão as dificuldades enfrentadas pelos formandos em função da estrutura e eficiência da formação transmitida. Por exemplo, dificuldades significativas apontadas por formandos de determinadas instituições podem indicar fragilidades nos currículos ou na abordagem pedagógica, enquanto avaliações mais positivas podem refletir cursos mais bem estruturados e alinhados às competências exigidas no exame.

3.4.9.4.6 Respostas do Questionário sobre Aspectos Formativos e Institucionais

As variáveis QE_I27 a QE_I68 refletem a percepção dos estudantes quanto à qualidade formativa do curso e às condições institucionais oferecidas. Cada assertiva avaliada apresenta um alto nível de detalhamento, permitindo a identificação de como os estudantes concordam ou discordam sobre elementos essenciais à prática acadêmica e à infraestrutura educacional. A escala de respostas varia de 1 (Discordo totalmente) a 6 (Concordo totalmente), enquanto os valores 7 ("Não sei responder") e 8 ("Não se aplica") capturam respostas neutras ou inaplicáveis.

Estas variáveis são essenciais para analisar o impacto das iniciativas pedagógicas e administrativas nos processos de aprendizagem, bem como para verificar aspectos práticos, como disponibilidade de recursos e infraestrutura, presença de metodologias reflexivas, estímulo à ética e às habilidades comunicativas.

Variáveis que avaliam como as disciplinas e metodologias impactaram a formação cidadã e profissional dos estudantes:

- **qe_i27:** Contribuição das disciplinas para a formação integral;
- **qe_i28:** Conteúdos favorecendo estágios e iniciação profissional;
- **qe_i29:** Metodologias que estimulam o aprofundamento e o pensamento crítico;
- **qe_i30:** Contribuição com experiências de aprendizagem inovadoras;

- **qe_i31:** Contribuição para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional;
- **qe_i32:** Contribuição para o aprendizado em trabalhar em equipe;
- **qe_i33:** Reflexão, argumentação e capacidade de solução de problemas sociais;
- **qe_i35:** Comunicação nas formas oral e escrita;
- **qe_i36:** Desenvolvimento da capacidade de aprender continuamente.

Variáveis que relacionam às condições de ensino e à interação com docentes e colegas:

- **qe_i37:** Relação professor-aluno como estímulo de aprendizado;
- **qe_i38:** Planos de ensino contribuindo para atividades acadêmicas;
- **qe_i41:** Disponibilidade da coordenação para apoio acadêmico;
- **qe_i42:** Exigência de organização e dedicação frequente;

Variáveis que apontam quanto as atividades práticas, o estágio supervisionado a extensão universitária enriqueceram o aprendizado:

- **qe_i47:** Articulação entre teoria e prática;
- **qe_i48:** Inclusão de atividades práticas para formação profissional;
- **qe_i50:** Experiências diversificadas durante o estágio;
- **qe_i44:** Oportunidades de iniciação científica e pesquisa.

Variáveis que apontam a disponibilidade e adequação de instalações e ferramentas, essenciais ao aprendizado:

- **qe_i61:** Infraestrutura adequada nas salas de aula;
- **qe_i62:** Equipamentos e materiais apropriados às aulas práticas;
- **qe_i64:** Disponibilidade das referências bibliográficas na biblioteca;
- **qe_i68:** Refeitórios, cantinas e banheiros em condições adequadas.

Variáveis que apontam se a instituição promoveu atividades que enriquecem o currículo acadêmico:

- **qe_i43:** Participação em programas e projetos de extensão;
- **qe_i45:** Participação em eventos internos e externos;
- **qe_i53:** Intercâmbios e estágios internacionais;
- **qe_i66:** Reflexão e respeito à diversidade nas atividades acadêmicas.

A amplitude das questões e o detalhamento das respostas fornecem insumos valiosos para análises qualitativas e quantitativas. Estas variáveis permitem identificar pontos fortes e fragilidades de cursos e instituições, direcionando estratégias para o aprimoramento da qualidade educacional e a oferta de melhores condições para os estudantes. Além disso, possibilitam a comparação entre cursos e instituições, destacando as que apresentam práticas mais alinhadas às necessidades acadêmicas e profissionais.

3.4.9.5 Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério da Economia do Brasil, criada em 1964. O IPEA desempenha um papel fundamental na produção de pesquisas e estudos que subsidiam a formulação e a avaliação de políticas públicas no país. Com foco em temas econômicos, sociais e de desenvolvimento, o instituto oferece análises aprofundadas e dados estatísticos que orientam decisões governamentais e contribuem para o debate acadêmico e político.

As coletâneas de dados do IPEA são cruciais para esta pesquisa, pois fornecem um panorama socioeconômico e de políticas públicas que permite contextualizar as dinâmicas observadas na EaD e na formação docente. Serão utilizados dados e indicadores que auxiliam na compreensão das condições estruturais e das políticas macroeconômicas e sociais que influenciam o setor educacional, especialmente no que tange à mercantilização e às desigualdades.

Especificamente, serão consultados os seguintes tipos de dados e publicações do IPEA:

- **Indicadores Sociais:** Dados sobre renda, pobreza, desigualdade (ex: Coeficiente de Gini), mercado de trabalho e condições de vida da população. Estes indicadores são essenciais para correlacionar o perfil socioeconômico dos estudantes e as tendências da EaD com o contexto mais amplo das desigualdades sociais no Brasil.
- **Dados e Análises sobre Políticas Educacionais:** Informações e estudos sobre o financiamento da educação, gastos públicos, e a evolução de programas e políticas governamentais que impactam o ensino superior e a formação de professores.
- **Séries Históricas e Conjuntura Econômica:** Dados que permitem analisar a relação entre o crescimento da EaD e os ciclos econômicos, as políticas de fomento ao ensino superior privado e as condições de emprego para egressos.

Os dados do IPEA são amplamente disponibilizados ao público por meio de diversas plataformas:

- **IPEAData:** Principal base de dados do instituto, que oferece acesso a milhares de séries históricas de indicadores econômicos, sociais, demográficos e educacionais. Os dados podem ser consultados via interface web e frequentemente exportados em formatos como XLS, CSV, ou via API para integração programática.
- **Painéis (Dashboards) Interativos:** O IPEA desenvolve painéis em plataformas como Qlik View (mencionado no seu texto original) ou outras ferramentas de BI, que permitem a exploração visual e interativa de conjuntos de dados específicos, com opções de exportação.
- **Publicações e Relatórios:** O instituto publica regularmente relatórios de pesquisa, notas técnicas, boletins e livros que contêm análises aprofundadas e dados sistematizados. Estes documentos são acessíveis em formato PDF no portal do IPEA e serão utilizados para a análise de conteúdo e documental, complementando os dados brutos.

A integração desses dados do IPEA com os dados do INEP e IBGE, por meio do Data Warehouse, permitirá uma análise mais robusta das interconexões entre as políticas públicas, as condições socioeconômicas e as transformações no ensino superior, enriquecendo a compreensão dialética do fenômeno estudado.

4 O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: UM CAMPO DE DISPUTAS

“[É dever do soberano] criar e manter certas obras e instituições públicas que, embora possam ser da mais alta utilidade para uma grande sociedade, são, no entanto, de tal natureza que o lucro jamais poderia compensar a despesa de um indivíduo ou de um pequeno número de indivíduos.” (SMITH, 1996).

O fragmento acima retirado do livro *A Riqueza das Nações* de Adam Smith contraria a interpretação simplista que associa o liberalismo de Adam Smith a uma defesa intransigente do Estado mínimo. Uma análise aprofundada de "*A Riqueza das Nações*" revela uma visão pragmática sobre as funções estatais. Smith, ao delinear os deveres do soberano, reconhece explicitamente que certas instituições, embora de máxima utilidade para a sociedade, não poderiam ser mantidas pela iniciativa privada, pois sua natureza não permite a geração de lucro que justifique o investimento individual. Nesse contexto, a educação superior emerge não como uma mercadoria, mas como uma "obra pública" essencial. Este reconhecimento, vindo do próprio arquiteto do pensamento econômico liberal, confere um peso argumentativo notável, pois demonstra que a necessidade de um sistema público de ensino robusto não é uma pauta exclusiva de espectros ideológicos à esquerda, mas um pilar funcional para o desenvolvimento de uma nação, reconhecido em sua origem por seus fundamentos liberais.

A defesa de Adam Smith pela manutenção de certas instituições pelo Estado fundamenta-se na lógica das externalidades positivas — benefícios que uma atividade gera para a sociedade e que não são capturados financeiramente pelo provedor privado. A educação superior é um exemplo clássico: ela não apenas qualifica um indivíduo para o mercado de trabalho, mas também promove inovação científica, fomenta o pensamento crítico, fortalece a democracia e eleva o capital cultural de toda a nação. Um investidor privado, focado no retorno financeiro direto, não teria como precificar ou se beneficiar desses ganhos coletivos difusos. Portanto, segundo o raciocínio smithiano, a tarefa de prover uma educação que transcenda o mero treinamento técnico e abrace sua missão cívica e científica cabe ao Estado, o único agente capaz de arcar com os custos em nome do bem-estar geral, sem a necessidade de um lucro imediato e direto.

Ao transpor o argumento de Smith para o cenário brasileiro contemporâneo, a tensão entre o público e o privado na educação superior ganha uma nova camada de análise. A

expansão de um modelo de ensino superior focado estritamente no lucro, como observado em muitos setores do ensino privado, arrisca negligenciar áreas do conhecimento de baixo retorno comercial, mas de alto valor estratégico e social, como as ciências humanas e a pesquisa básica. A visão de Smith serve, portanto, como um poderoso contraponto à narrativa de que a eficiência do mercado pode suprir todas as necessidades educacionais. Ela legitima a universidade pública não como um resquício de um modelo ultrapassado, mas como o espaço por excelência para a produção de conhecimento desinteressado, para a formação de cidadãos em sua plenitude e para a salvaguarda de um projeto de nação que não pode ser inteiramente delegado aos interesses particulares e à lógica do lucro.

Neste sentido, Darcy Ribeiro alinha-se perfeitamente à de Smith ao separar a lógica do bem público da lógica do lucro. Para Darcy, a universidade pública é o único espaço capaz de garantir a liberdade de pesquisa, a produção de ciência básica (que não gera lucro imediato) e a formação de uma consciência crítica nacional — "externalidades positivas" que o mercado não tem incentivo para financiar (RIBEIRO, 2019).

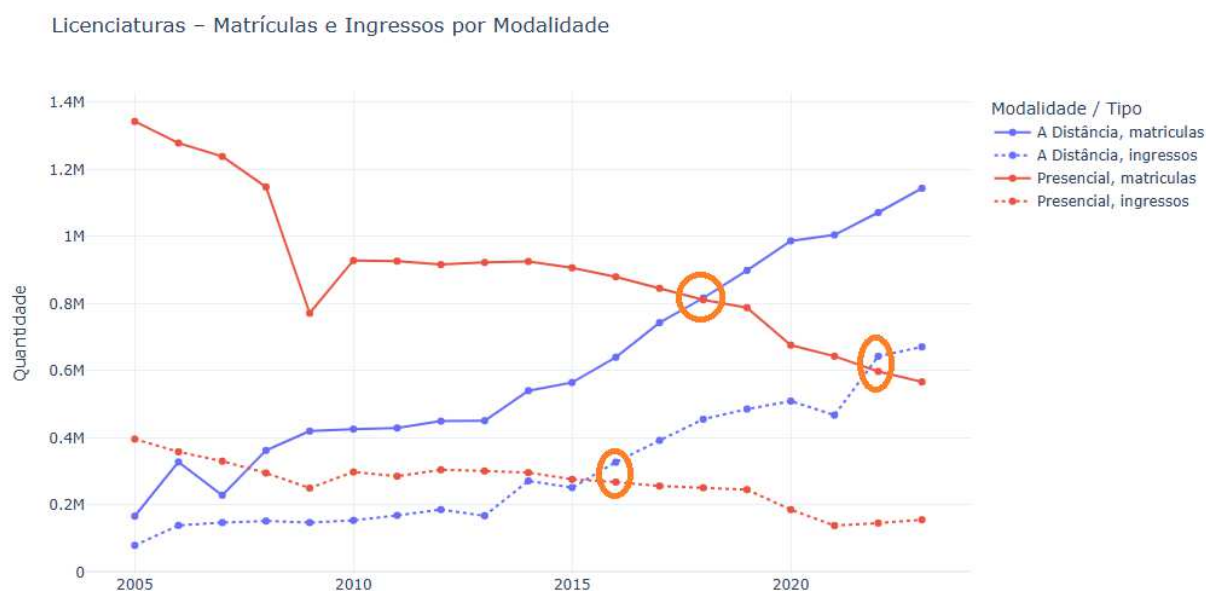
Florestan Fernandes, em sua obra "A universidade brasileira: reforma ou revolução" aprofundaria a crítica, argumentando que no contexto brasileiro, entregar a educação superior ao mercado não é apenas ineficiente para gerar "bens públicos" (como diria Smith), mas é um mecanismo ativo de reforço da desigualdade social. A universidade privada, em sua visão, tenderia a se tornar um instrumento para a reprodução das elites, enquanto a universidade pública seria o único espaço de acesso para as classes subalternas e de produção de conhecimento crítico ao status quo (FERNANDES, 1995).

Continuando dialogando com a perspectiva de Adam Smith, o pensamento de Anísio Teixeira eleva o papel do Estado na educação superior de uma questão de utilidade para uma de necessidade democrática. Para Teixeira, um dos mais influentes defensores da educação pública no Brasil, a universidade não deve ser vista como um privilégio para poucos ou um serviço a ser adquirido, mas como um direito fundamental e o alicerce para a construção de uma sociedade livre e justa. Ao defender que a educação pública, gratuita e laica é a principal ferramenta para a formação de cidadãos críticos e líderes capazes de sustentar a democracia, Teixeira expande a noção smithiana de "bem público": o benefício gerado transcende o ganho individual e se manifesta na própria saúde do corpo social, justificando plenamente o investimento estatal como uma condição indispensável para a soberania e o progresso da nação (TEIXEIRA, 2006).

4.1 A EAD COMO UM CAMPO DE BATALHA SIMBÓLICA

Para se ter uma dimensão da arena em disputa, basta notar que, segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP), em 2016, pela primeira vez na história, o número de ingressantes em cursos de licenciatura a distância (327.573) superou o de ingressantes na modalidade presencial (268.322), representando mais de 54,97% do total de novos alunos. O mesmo ocorreu com as matrículas em licenciatura em 2018, onde pela primeira vez as à distância (816.888) superaram as presenciais (811.788). Nos dias atuais, estes números representam respectivamente 671.326, 155.954, 1.144.029 e 566.944, elevando os percentuais das licenciatura em EaD para 81,15% dos novos alunos e 66,86% dos matriculados, contra 18,85% e 33,14% para os cursos presenciais. E o mais impactante de tudo ocorre em 2022, onde as matrículas nos cursos presenciais passam a ser menores do que os ingressos em EaD.

Este marco estatístico não são apenas números, como pode ser visto no gráfico a seguir: é o sintoma de uma profunda reconfiguração no ensino superior brasileiro, justificando a análise deste espaço não como uma simples modalidade, mas como um campo hegemônico em franca disputa. Circulamos na cor laranja os 3 marcos históricos, acima comentados.



Neste contexto, a Educação a Distância (EaD) transcende sua definição como mera ferramenta tecnológica ou modalidade de ensino para se configurar como um verdadeiro campo de disputas. Para fundamentar esta análise, recorreremos ao conceito de "campo" do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Para Bourdieu, um campo é um microcosmo social, um

espaço estruturado de posições onde agentes — sejam eles indivíduos ou instituições — competem por um tipo específico de capital e, crucialmente, pela autoridade de definir as regras do jogo. É um local de lutas onde os participantes buscam conservar ou transformar a correlação de forças existente (BOURDIEU, 2011).

Ao transpor essa lente teórica para a EaD, este espaço se revela como uma arena onde diferentes agentes, notadamente as instituições de ensino superior (IES) públicas e os grandes conglomerados educacionais privados, lutam para impor suas visões de mundo e seus modelos pedagógicos. De um lado, posiciona-se a lógica do setor público, historicamente associada à formação como um bem público, indissociável da pesquisa e da extensão, e voltada à construção da cidadania e do pensamento crítico. De outro, avança a lógica do setor privado, frequentemente orientada pela escalabilidade, pela otimização de custos, pela padronização de conteúdos e pela conquista de uma fatia de mercado (market share), tratando a educação primariamente como um serviço.

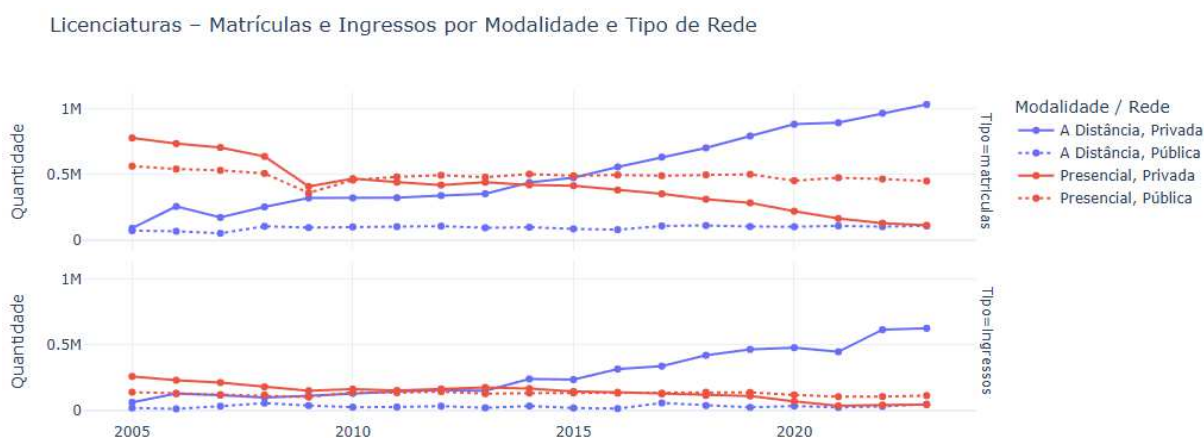
A disputa neste campo, contudo, não se restringe ao capital econômico, manifesto nas mensalidades e na lucratividade. Está em jogo, sobretudo, o capital simbólico: a legitimidade para definir o que é uma educação "de qualidade", o prestígio associado aos diplomas e a capacidade de influenciar as políticas regulatórias do Estado. Luta-se, igualmente, pelo capital cultural institucionalizado, ou seja, pelo poder de validar certos conhecimentos e competências em detrimento de outros, moldando o perfil do profissional que será entregue à sociedade.

Nessa disputa pela hegemonia do campo, o 'capital' em jogo é multifacetado. Para Roberto Leher, a lógica do setor privado na EaD não é apenas uma abordagem de negócios, mas a expressão do que ele denomina "hegemonia do capital financeiro" na educação. Este conceito é poderoso, pois sugere que as práticas de escalabilidade e padronização não são fins em si mesmas, mas ferramentas para transformar a educação em um ativo que gera valor para acionistas. A "batalha", nesse sentido, é contra a subordinação do projeto pedagógico à lógica da financeirização. (LEHER.2018).

Para José Dias Sobrinho, o foco recai sobre a disputa pela definição de "qualidade". O setor privado mercantil promove uma noção de qualidade associada à eficiência, satisfação do cliente e empregabilidade imediata (uma "qualidade de mercado"). Em contrapartida, o projeto da universidade pública, ancora-se em uma "qualidade acadêmica e socialmente referenciada", que é mais complexa, processual e ligada à formação humana integral, à autonomia do pensamento e ao compromisso com a redução das desigualdades sociais (DIAS SOBRINHO, 2010).

Ainda segundo Bourdieu (2011), o "campo de disputas" da EaD se torna mais claro quando identificamos o capital específico que está em jogo. Não se trata apenas de capital econômico (mensalidades, lucros), mas principalmente de capital simbólico: o poder de definir o que é uma educação legítima e desejável no século XXI.

Para clarear melhor a situação deste “campo de disputas”, apresentamos o gráfico a seguir, o qual evidencia o amplo domínio e o exponencial crescimento das IES de categoria administrativa “privadas com fins lucrativo”. No capítulo 6 iremos nos aprofundar nesta análise. Neste momento o foco é demonstrar a iniciativa pública (linhas pontilhadas em azul e vermelho) estável nestes 20 anos, tanto em número de matrículas como em novos alunos (ingressos) e a iniciativa privada apresentando dois movimentos totalmente opostos: domínio em matrículas e ingressos em cursos presenciais no início desta pesquisa para um quase abandono nos dias finais da pesquisa e o contrário nos números em EaD, da insignificância para o domínio quase que total.



Esta seção, portando, estabelece o referencial analítico que guiará o capítulo. O objetivo é dissecar essa batalha pela hegemonia na EaD, identificando os principais agentes em disputa, as lógicas que orientam suas ações (habitus), os recursos que mobilizam e, fundamentalmente, o capital que está em jogo. Ao fazer isso, busca-se compreender não apenas o que a EaD se tornou, mas por que ela se tornou o principal palco das transformações e tensões da educação superior brasileira contemporânea.

4.2 OS AGENTES EM JOGO: LÓGICAS E INTERESSES DIVERGENTES

Esta é a seção apresenta os "jogadores" do campo, organizados em subseções, uma para cada grupo de agentes.

4.2.1 O Estado e seu Papel Dual: Regulador e Indutor de Mercado

Análise do Estado não como um bloco monolítico, mas como um agente com interesses contraditórios. Por um lado, ele regula, fiscaliza e busca garantir a qualidade (via MEC/SINAES). Por outro, ele atua como o principal indutor do mercado privado, através de políticas como o Prouni e o FIES, que transferem recursos públicos para o setor mercantil. E, ao mesmo tempo, ele também é um provedor, via UAB. Essa tensão é o cerne do papel do Estado no campo.

4.2.2 O Setor Privado-Mercantil: A Lógica do Capital e da Escalabilidade

Descreve o principal agente em termos de volume. O foco aqui é a lógica do lucro. Discute como isso se traduz em um modelo de negócio baseado na massificação, padronização, redução de custos (especialmente com o corpo docente/tutoria) e forte investimento em marketing. O objetivo é a expansão da fatia de mercado.

Para enriquecer com dados, citar a dominância deste agente no campo é inquestionável. Dados do INEP (2022) revelam que os cinco maiores conglomerados educacionais privados concentram, sozinhos, cerca de 45% de todas as matrículas em licenciaturas EaD no país, evidenciando uma estrutura de mercado oligopolizada.

4.2.3 O Setor Público: A Lógica Acadêmica e a Tradição do Bem Público

Nesta seção são apresentadas as universidades públicas. Sua lógica de ação é, idealmente, guiada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e pelo compromisso com a formação de alta qualidade como um bem público. Discute os desafios que elas enfrentam para adaptar essa lógica à EaD sem precarizar seu modelo, muitas vezes operando com recursos limitados e em menor escala que os grandes conglomerados.

Para enriquecer com dados, citar a que em contrapartida, o setor público, embora detentor de grande capital simbólico, opera em uma escala drasticamente menor. O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), principal vetor da EaD pública, representa, segundo o Censo de 2022, menos de 10% do total de matrículas nesta modalidade, configurando-o como um agente de nicho, porém de alta relevância estratégica."

4.2.4 O Setor Privado Não Lucrativo: A Tensão entre Missão e Mercado

Descreve um dos agentes crucial para a pesquisa. Aqui são analisadas as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas. A lógica delas é híbrida: elas precisam de sustentabilidade financeira (e, portanto, são pressionadas pelo mercado), mas são guiadas por uma missão ou um ethos específico que, em tese, as diferencia do modelo puramente mercantil. Explore essa tensão e como ela se manifesta em seus modelos de EaD.

4.3 A NATUREZA DA DISPUTA: O QUE ESTÁ EM JOGO NO CAMPO DA EAD?

4.3.1 A Disputa pela Definição de "Qualidade" e pela Legitimidade

Discute que a "qualidade" não é um conceito neutro. É um conceito em disputa. O setor público luta para que a qualidade seja associada à pesquisa e à formação crítica. O setor mercantil luta para que ela seja associada à empregabilidade, à flexibilidade e à satisfação do cliente. Essa disputa se dá, por exemplo, na definição dos critérios do SINAES.

Para enriquecer com dados, citar a luta pela definição de 'qualidade' não é meramente retórica. Uma análise preliminar dos resultados do ENADE (2021) aponta, por exemplo, para uma disparidade de quase 15 pontos na nota média geral entre concluintes de licenciaturas em universidades públicas federais e os de grandes grupos privados de capital aberto. Essa clivagem, que será aprofundada no Capítulo 6, já sinaliza a tensão existente entre os diferentes modelos formativos."

4.3.2 A Disputa por Recursos: A Batalha pelos Alunos (e pelo Fundo Público)

Analisa como a competição pelos alunos, especialmente aqueles financiados pelo Prouni e FIES, é uma das principais frentes da batalha. Mostre como o poderio econômico e de marketing dos grandes grupos privados lhes dá uma vantagem competitiva imensa nesse quesito.

Para enriquecer com dados, citar que a centralidade do fundo público nesta disputa é explícita. Ao cruzar dados do Censo da Educação Superior com relatórios do FNDE, estima-

se que em 2022, mais da metade dos novos ingressantes no setor privado-mercantil de EaD foram beneficiários de programas como Prouni ou FIES, demonstrando que a expansão deste setor é, em grande medida, um projeto financiado pelo Estado."

4.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO: A CONFIGURAÇÃO ATUAL DO CAMPO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Conclusão com um balanço da disputa, argumentando que no cenário atual, o campo da EaD é hegemonicamente dominado pela lógica do mercado, em grande parte viabilizada pela ação indutora do próprio Estado. Finaliza apontando como essa configuração do campo de disputas tem implicações diretas e profundas para a qualidade e a concepção da formação de professores no Brasil, preparando o terreno para os capítulos de análise de dados que virão a seguir.

5 ARCABOUÇO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo descreve a evolução do arcabouço regulatório da educação superior do Brasil, com ênfase especial para o EaD, analisando-o como um reflexo de distintos projetos políticos ao longo do tempo. Partindo das bases estabelecidas pela LDB de 1996, a análise se aprofunda no período de 2005 a 2014, caracterizado por uma forte indução estatal que, por meio de um tripé de políticas (UAB, Prouni e FIES) e um robusto aparato de monitoramento (SINAES) e inclusão (Lei de Cotas), fomentou uma expansão controlada. Em seguida, o capítulo aborda a virada a partir de 2015, marcada pela austeridade fiscal, pela redefinição das diretrizes de formação docente (BNC-Formação) e, crucialmente, pela flexibilização do modelo de EaD via Decreto 9.057/2017. Sustentado pela análise de documentos legais e dados do IPEA, argumenta-se que a trajetória da regulação seguiu o movimento de um pêndulo, oscilando de um modelo de forte controle estatal para um de liberalização de mercado, definindo assim as regras do "campo de disputas" a ser explorado nesta dissertação.

5.1 AS LEIS COMO REFLEXO DE UM PROJETO POLÍTICO

Essa seção introdutória estabelece a premissa do capítulo: leis, decretos e planos não são documentos neutros, mas sim a materialização de projetos políticos e disputas de poder. Esse capítulo irá mapear a evolução dessa arquitetura regulatória, demonstrando como ela primeiro fomentou uma expansão com forte indução estatal e, posteriormente, se reconfigurou em direção a uma maior flexibilização de mercado. A análise se baseará em documentos oficiais do Portal da Legislação Federal e em dados e análises de institutos como o IPEA para contextualizar o impacto dessas normas.

5.2 AS BASES DA EXPANSÃO (PERÍODO PRÉ-2005)

Essa seção contextualiza o leitor sobre o que havia antes do seu período principal de análise. Ao chegar à década de 1990, o Brasil tinha um sistema de formação docente fragmentado, de qualidade desigual e majoritariamente em nível médio, um cenário que a nova LDB buscava transformar radicalmente. O foco é mostrar como o terreno foi preparado.

5.2.1 O Legado da Formação Docente: Das Escolas Normais às Leis de 1961 e 1971

Este parágrafo de abertura, apresenta o contexto e o papel histórico das Escolas Normais como o berço da formação de professores no Brasil. Em seguida, explica concisamente o impacto das duas legislações principais:

- **Lei nº 4.024/61 (A primeira LDB):** Estabeleceu a formação em nível médio (Escola Normal) para o ensino primário e a necessidade de licenciatura para o ginásio.
- **Lei nº 5.692/71 (Reforma do Ensino durante o Regime Militar):** Desestruturou o modelo anterior, extinguindo as Escolas Normais e criando as "Habilitações Específicas de 2º Grau para o Magistério". Esta lei é frequentemente citada por ter contribuído para um aligeiramento e uma tecnicização da formação.

5.2.2 A LDB de 1996 e a Nova Arquitetura para a Formação e a EaD

A LDB, ao mesmo tempo que elevou a exigência de formação, abriu a porta para a modalidade (EaD) que se tornaria o principal vetor para cumprir essa mesma exigência, preparando o terreno para a expansão que você estuda. As três legislações principais foram:

- **A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96):** O marco zero. Materializa o aval legal para a EaD, e as metas de formação docente que ela estabeleceu. Destaques:
 - **Art. 62:** A exigência de formação em nível superior (em curso de licenciatura plena) para a docência na educação básica. Mostre como isso criou uma demanda reprimida gigantesca por cursos de licenciatura, especialmente para professores leigos já em exercício.
 - **Art. 80:** A abertura legal para a Educação a Distância como uma modalidade válida para todos os níveis de ensino.
- **A Primeira Regulamentação (Decreto nº 2.494/98):** Apresente-o como a primeira tentativa, ainda tímida, de normatizar a EaD.
- **O Primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010):** Mostre como ele transformou a formação de professores em uma meta nacional, criando a demanda que a EaD viria a suprir.

5.3 A ERA DA EXPANSÃO COM INDUÇÃO ESTATAL (2005-2014)

Essa seção é o coração do período de análise. Aqui são detalhados o conjunto de políticas do governo Lula/Dilma que configuraram a grande expansão.

5.3.1 O Tripé da Expansão: UAB, Prouni e FIES

Neste parágrafo são analisados como esses três programas, criados ou reformulados a partir de 2005, formaram a base da expansão, atendendo a lógicas distintas: a UAB como o braço público, o Prouni como subvenção direta no setor privado, e o FIES como o grande motor de financiamento que alimentou os conglomerados privados.

5.3.2 A Consolidação da EaD: O Decreto nº 5.622/2005

Neste parágrafo é discutido este decreto em detalhes, mostrando como ele substituiu o de 1998, criando regras mais rígidas e definindo o modelo brasileiro de EaD por mais de uma década (com obrigatoriedade de polos, avaliações e encontros presenciais).

5.3.3 O Monitoramento do Sistema: A Consolidação do SINAES

Neste parágrafo é discutido o papel do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (criado em 2004) como o mecanismo de controle e avaliação que acompanhou essa expansão, definindo as regras para credenciamento e credenciamento de cursos e instituições.

5.3.4 A Inclusão Social como Política: A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012)

Neste parágrafo é abordado a política de cotas nas instituições federais como um pilar fundamental da política de acesso do período, dialogando com o papel democratizante (ou não) da EaD.

5.3.5 PNE (2014-2024): A Promessa de Investimento vs. A Realidade Fiscal

Neste parágrafo é analisado o PNE 2014-2024, pois ele representa o projeto de nação para a educação antes da intensificação das políticas de austeridade.

- **Meta 15 e 16:** Tratam especificamente da formação de professores, estabelecendo que todos os professores da educação básica devem ter formação em nível superior em curso de licenciatura na área em que atuam. Isso criou uma demanda massiva por formação inicial e continuada.
- **Meta 20:** Esta é a mais de mais impacto fiscal, pois prevê a ampliação do investimento público em educação para atingir 10% do PIB ao final da década.
- **A Tensão Central:** Discutir e explorar o paradoxo: de um lado, o PNE (uma lei) estabelece metas ambiciosas que exigem forte investimento. Do outro, o arcabouço fiscal (especialmente a Emenda Constitucional 95, o "Teto de Gastos", que vigorou na maior parte desse período) impede que a Meta 20 seja cumprida, criando um subfinanciamento crônico.
- **Conexão com Licenciatura e EaD:** Discutir como o Estado poderia cumprir a Meta 15 (formar milhões de professores) sem os recursos previstos na Meta 20? Como resultado desta “inviabilidade de cumprimento da meta” o alternativa de solução que o mercado e, em parte, o próprio Estado encontraram foi a expansão de licenciaturas a distância (EaD), vistas como uma alternativa de menor custo e maior escalabilidade para massificar a formação docente.

5.4 ERA DA AUSTERIDADE, FLEXIBILIZAÇÃO E NOVAS DIRETRIZES (2015-2024)

Esta seção aborda a virada política e econômica e suas consequências para a regulação.

5.4.1 A Contração do Financiamento e o Impacto da Austeridade Fiscal

Este parágrafo analisa as reformas do FIES (a partir de 2015) e o Teto de Gastos (EC 95/2016), mostrando como a retração do financiamento estatal e o corte de verbas no setor público reconfiguraram o "campo de disputas" e impacto na expansão da EaD.

5.4.2 A "Nova EaD": O Decreto nº 9.057/2017 e a Flexibilização do Modelo

Este parágrafo analisa como este decreto, editado no governo Temer, desregulamentou e flexibilizou o modelo de EaD de 2005, extinguindo a necessidade de encontros presenciais obrigatórios e permitindo o credenciamento de IES para EaD sem a necessidade de credenciamento prévio para o presencial. Mostre como isso abriu as portas para uma nova onda de expansão do setor privado.

Para enriquecer com dados, mostrar dados que comprovem a vertiginosa expansão do EaD neste período.

5.4.3 Lei do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): A Reforma e Seus Custos

Neste capítulo, a reforma do Ensino Médio não pode ser analisada sem o componente fiscal.

- **Criação de Novas Demandas:** O Novo Ensino Médio, com seus itinerários formativos, exigiu professores com novas competências ou polivalentes. Isso gerou uma nova demanda por formação continuada e adequação das licenciaturas.
- **O Problema do Custo:** Implementar os itinerários, especialmente os que exigem laboratórios e infraestrutura (como o técnico-profissionalizante), é caro. Em um cenário de teto de gastos, como viabilizar essa reforma em todo o Brasil?
- **Conexão com Licenciatura e EaD:** A EaD surge novamente como uma "solução" para os desafios impostos pela reforma em um contexto de austeridade. Por exemplo:
 - Oferecer itinerários formativos a distância para escolas que não têm professores especialistas.
 - Oferecer formação continuada para os professores se adaptarem ao novo modelo de forma mais barata.
 - A reforma pressionou as licenciaturas a se reestruturarem, mas sem o devido financiamento, a mudança torna-se precária.

5.4.4 BNCC (Base Nacional Comum Curricular): A Necessidade de Formação em Larga Escala

Este parágrafo analisa a resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação

Básica, dá a "substância" pedagógica às reformas, e sua implementação também tem um custo direto.

5.4.5 Redefinindo o Professor: A BNC-Formação (2019) e as Novas Diretrizes para Licenciaturas

Este parágrafo analisa as resoluções CNE/CP Nº 2/2019 e outras correlatas que estabeleceram a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Discute como essas novas diretrizes impactaram os currículos das licenciaturas (presenciais e EaD), definindo novas competências e requisitos para a atividade docente.

5.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO: O ARCABOUÇO REGULATÓRIO E SUAS IMPLICAÇÕES

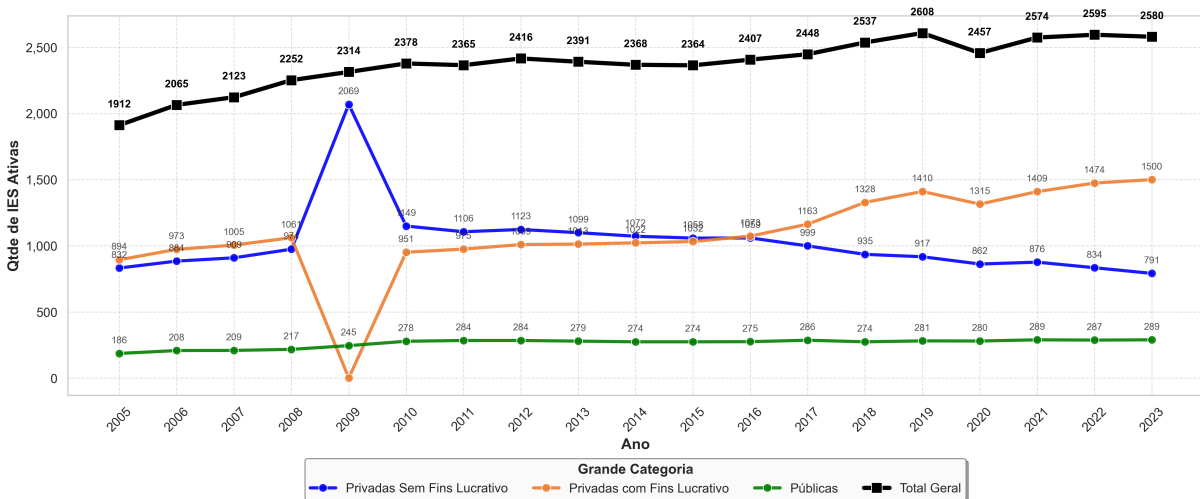
Esta seção final vem para amarrar a narrativa e conectar este capítulo aos outros capítulos. A história regulatória da EaD no Brasil pode ser lida como o movimento de um pêndulo: de uma fase de forte controle e indução estatal (2005-2014), que visava garantir um padrão mínimo e expandir a oferta pública, para uma fase de desregulamentação e flexibilização (pós-2017), que favoreceu a lógica de mercado e a autonomia dos grandes grupos privados. Desta forma, este pêndulo regulatório é a regra do jogo que define o "campo de disputas" (Capítulo 4) e cujas consequências quantitativas e qualitativas serão analisadas nos capítulos seguintes (6 e 7).

6 PANORAMA DA EXPANSÃO DAS LICENCIATURAS (2005-2024)

Este capítulo tem como objetivo central apresentar e analisar o panorama quantitativo da expansão dos cursos de licenciatura no Brasil, com foco no período de 2005 a 2024. Utilizando os dados do INEP, IBGE e ENADE, conforme detalhado na metodologia (Capítulo 3), traçaremos um retrato da evolução das modalidades presencial e a distância (EaD), respondendo diretamente aos objetivos específicos 3 e 4 desta pesquisa. A análise aqui apresentada fornecerá a base empírica para a discussão aprofundada sobre as estratégias e distinções dos setores público e privado sem fins lucrativos, que será o foco do Capítulo 7.

6.1 O CONTEXTO MACROECONÔMICO E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (2005-2024)

Essa seção apresenta brevemente a expansão geral do ensino superior no período, mostrando o crescimento do setor privado e a consolidação dos grandes grupos educacionais. Para isto serão mostrados dados em gráficos e/ou tabelas a partir de dados gerais do Censo da Educação Superior (INEP) para mostrar o crescimento total ies, de cursos, da oferta de vagas, das inscrições a estas vagas, dos ingressantes e de matrículas (graduação como um todo) e a participação percentual dos setores público e privado.



O gráfico XX acima, acumula em grandes categorias administrativas as IES para uma melhor visualização dos dados. Agrupamos as grandes categorias da seguinte forma:

- **Públicas:** Públicas Federais, Públicas Estaduais e Públicas Municipais;
- **Privadas sem fins lucrativo:** Comunitárias, Confessionais, Especiais e Privadas sem fins lucrativo;
- **Privadas com fins lucrativo:** Privadas com fins lucrativo e Privadas – Públicas – particulares em sentido estrito;

Este gráfico demonstra a evolução do número de IES no período da pesquisa, o que podemos afirmar que a variação entre 2005 e 2024 no números de IES apurou:

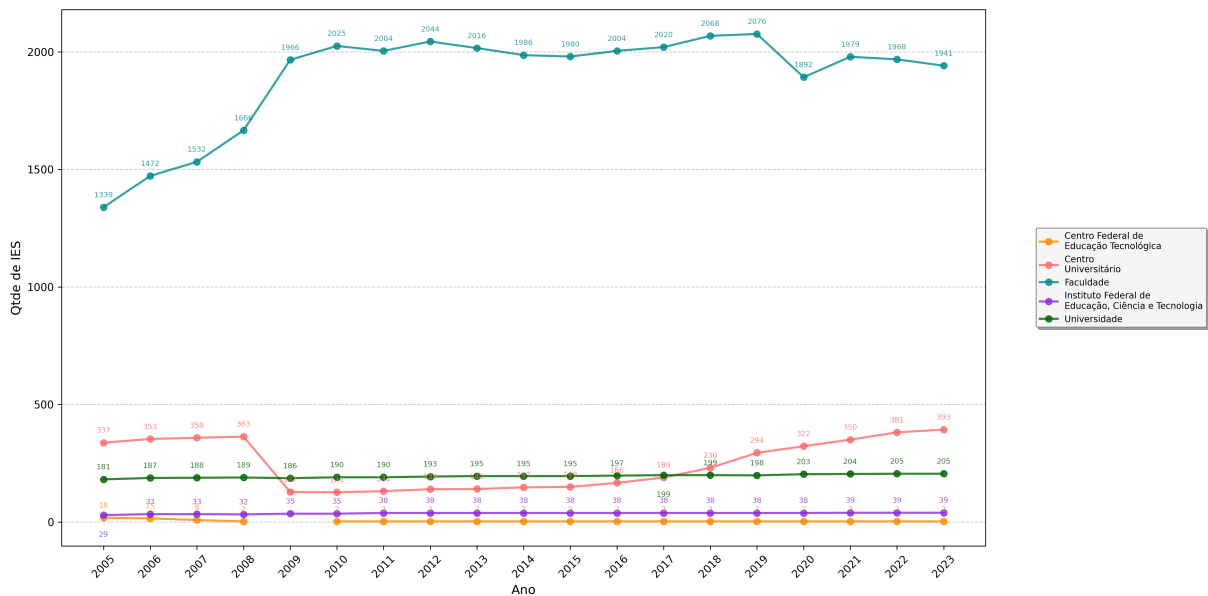
- O total de IES no país evoluiu de 1912 instituições para **2580**, registrando um acréscimo de **34,94%**;
- O total de IES de categoria administrativa públicas, evoluiu de 186 para **289**, registrando um acréscimo de **55,38%**;
- O total de IES de categoria administrativa privadas com fins lucrativos, evoluiu de 894 para **1500**, registrando um acréscimo de **67,79%**;
- O total de IES de categoria administrativa privadas sem fins lucrativos, evoluiu de 832 para **791**, registrando um decréscimo de **4,93%**;

Ainda analisando o gráfico XX acima, podemos afirmar:

- No ano de 2009, houve uma mudança na forma como se categoriza as instituições sem fins lucrativo, ocasionando uma ruptura na evolução dos dados, contudo, sem comprometer a análise final;
- A partir do ano de 2010, se inicia a escalada das IES com fins lucrativo, resultando na ultrapassagem em número de IES sem fins lucrativo no ano de 2016;
- A Pandemia de COVID-19, especialmente no ano de 2020, representou uma retração no número de IES ativas no país, especialmente as IES com fins lucrativo.

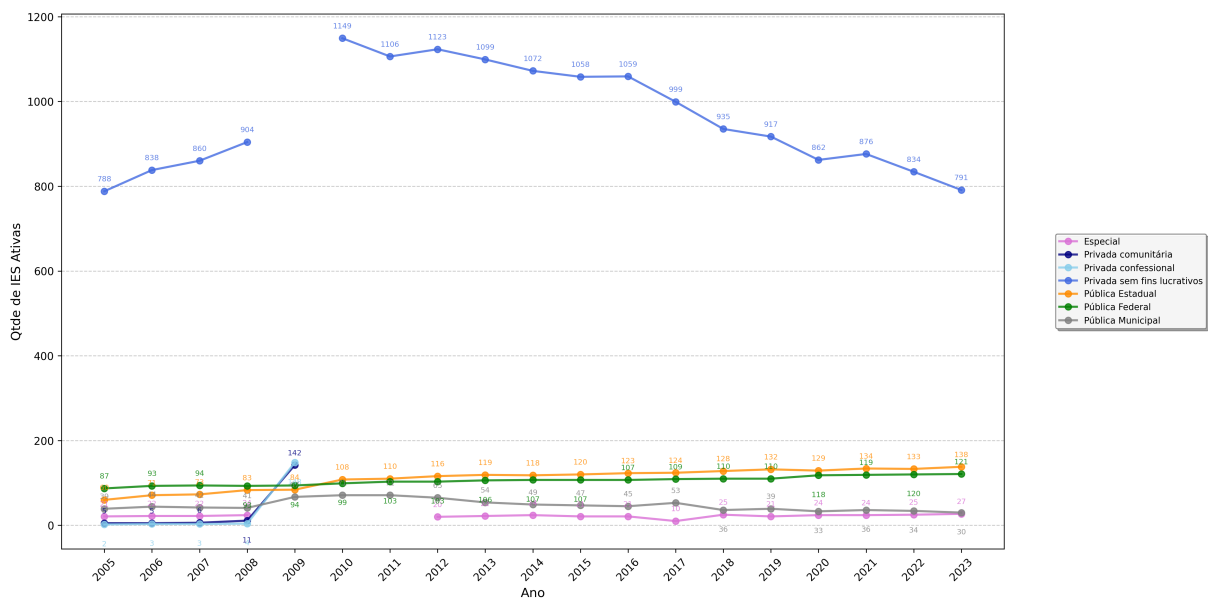
Para uma melhor compreensão do cenário, vamos apresentar mais alguns gráficos, para podermos compreender a evolução histórica do número de IES ofertando cursos de graduação no país.

O próximo gráfico nos apresentará os dados do número de IES por tipo de organização acadêmica, que podem ser: universidade, centro universitário, faculdade, instituto federal de educação, ciência e tecnologia e, centro federal de educação tecnológica.



O gráfico XX acima, acumula por tipo de organização acadêmica as IES, onde podemos visualizar uma estabilidade nos números, exceto pelos tipos Centro Universitário e Faculdades, registrando entre 2005 e 2010 um grande avanço no número de faculdades e após 2018, a transformação das faculdades em centro universitário.

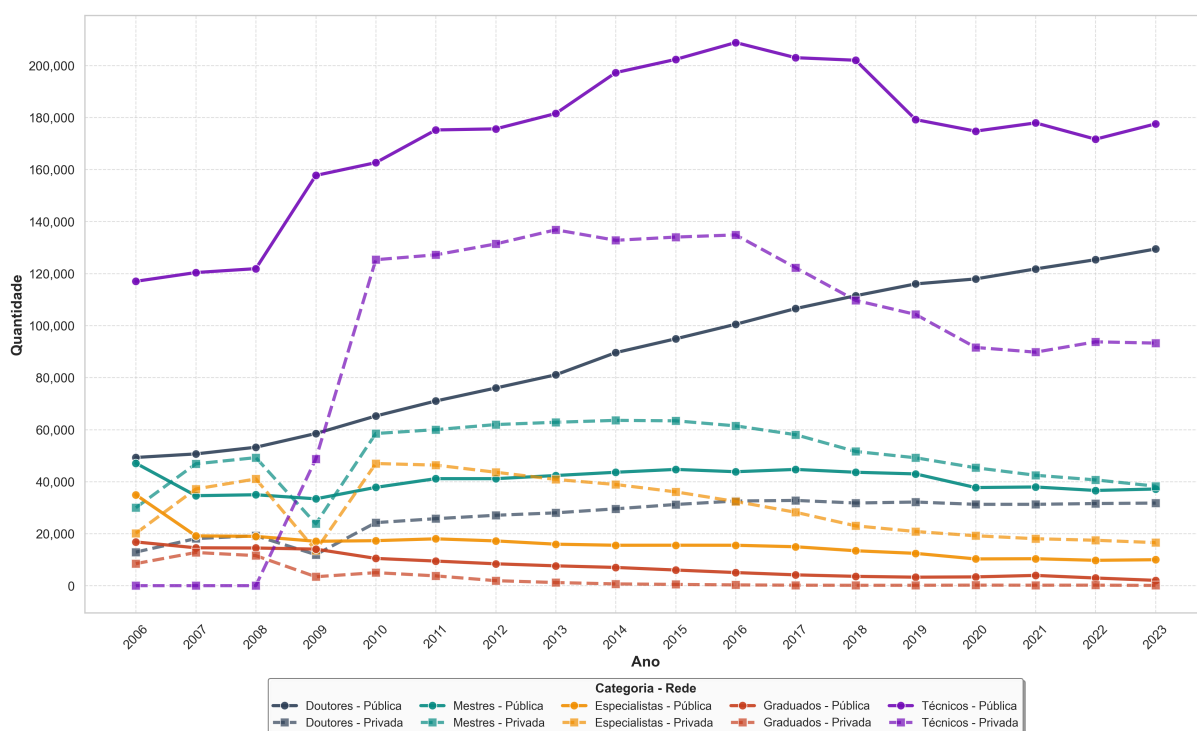
A seguir, vamos desmembrar os dados do gráfico 1, mas nos concentrando apenas nos tipos de categorias administrativas foco desta pesquisa.



Podemos apontar a partir da análise dos dados do gráfico XX, em números absolutos de quantidade de IES, o seguinte:

- as IES confessionais foram transformadas em Sem Fins Lucrativo em 2009 e a partir de 2010, aparecem no Censo, junto com as mesmas;
- Houve um acréscimo substancial das IES sem fins lucrativo entre 2005 e 2010 e após este ano, elas vem diminuindo em números de IES a cada ano, representando entre 2010 e 2024 um decréscimo de 31,15%.

O gráfico a seguir demonstra o quantitativo de técnicos e docentes, sendo estes por titulação trabalhando na rede pública e privada sem fins lucrativo.



Fonte: Censo da Educação Superior | Linhas sólidas: Rede Pública | Linhas tracejadas: Rede Privada | Do Autor em relats/pesq/docentes_titulacao.py

Possivelmente como resultado desta pesquisa, teremos que descrever que este crescimento foi impulsionado por políticas governamentais (como FIES e PROUNI) e por um ambiente regulatório favorável à expansão privada, preparando o terreno para a discussão da EaD.

Dentro deste cenário de expansão, um dos fenômenos mais notáveis foi o crescimento da Educação a Distância, e que o foco do restante do capítulo será analisar como essa tendência se manifestou especificamente no campo estratégico da formação de professores, ou seja, nas licenciaturas.

6.2 A VIRADA PARA O DIGITAL NAS LICENCIATURAS: A EXPANSÃO DA INFRAESTRUTURA DE OFERTA E A CAPTURA DE DISCENTES (2005-2024)

Nesta seção, analisamos a magnitude da transformação da formação de professores no Brasil, focando na transição da modalidade presencial para a Educação a Distância (EaD). O objetivo é demonstrar, de forma cronológica e multidimensional, como a EaD deixou de ser uma alternativa para se tornar o modelo dominante, não apenas em número de alunos, mas em toda a infraestrutura de oferta.

6.2.1 O Ponto de Partida: Um Cenário Predominantemente Presencial (2005)

A análise se inicia em 2005, um momento em que a formação de professores no Brasil era majoritariamente presencial. Neste ano, os cursos de licenciatura a distância representavam apenas X% do total de cursos e Y% do total de matrículas. A oferta era restrita, com um número limitado de IES e polos credenciados, refletindo um modelo ainda incipiente e regulado de forma mais restritiva. **Demonstrar os dados em gráficos e tabelas**

6.2.2 A Expansão dos Vetores de Oferta: A Construção da Máquina da EaD

Nesta seção, o foco é apresentar a virada para o digital foi sustentada por uma expansão massiva da infraestrutura de oferta. Analisaremos aqui os vetores que permitiram esse crescimento. Inicia-se referenciando os dados do parágrafo anterior que descreve o cenário em 2005. Qual era a proporção de cursos e matrículas em EaD versus presencial?

Destacamos aqui os anos-chave que marcaram uma aceleração no crescimento da EaD e relacionar se estes fenômenos estão ligados a mudanças regulatórias (discutidas no Capítulo 5) ou a movimentos de mercado. Identificaremos qual foi o ano em que o número de ingressantes em EaD superou o de ingressantes no presencial.

- **Análise de Dados (INEP - Censo da Educação Superior):**
 - **Gráfico 1 (Linhas):** Número de IES que ofertam licenciaturas (EaD vs. Presencial). Este gráfico demonstra se o crescimento veio de novas IES ou da adesão das já existentes à EaD.

- **Gráfico 2 (Linhas):** Número de cursos de licenciatura (EaD vs. Presencial) de 2005 a 2024. Este gráfico demonstra a diversificação da oferta.
- **Gráfico 3 (Linhas):** Número de polos de EaD ativos vs. Número de campi/unidades presenciais. Este é um dado crucial, pois os polos são a representação física da capilaridade e da escalabilidade do modelo EaD.
- **Gráfico 4 (Linhas):** Número de vagas ofertadas (EaD vs. Presencial). Este dado revela a intenção de expansão do mercado, muitas vezes superando a própria demanda inicial.
- **Gráfico 6 (Linhas):** Número de inscritos totais em licenciaturas (EaD vs. Presencial) de 2005 a 2024. Este gráfico indica o interesse dos alunos pelos cursos.
- **Gráfico 6 (Linhas):** Número de matrículas totais em licenciaturas (EaD vs. Presencial) de 2005 a 2024.
- **Gráfico 7 (Linhas):** Número de ingressantes em licenciaturas (EaD vs. Presencial) de 2005 a 2024.
- **Gráfico 8 (Linhas):** Número de concluintes em licenciaturas (EaD vs. Presencial) de 2005 a 2024.
- **Integração:** Aqui preciso conectar **????** esses dados à discussão sobre a mercantilização (Capítulo 4), mostrando como essa expansão reflete uma lógica de mercado.

Este crescimento vertiginoso não é um mero dado estatístico, mas a manifestação empírica do processo de mercantilização da educação (Laval, 2004), onde a formação docente se torna um 'produto' escalável e de baixo custo, alinhado à nova razão do mundo neoliberal (Dardot; Laval, 2017).

Este ponto de inflexão em 2018 não é coincidência. Ele ocorre logo após a publicação do Decreto nº 9.057/2017, discutido no Capítulo 5, que flexibilizou as regras para a criação de polos de EaD, removendo barreiras para a expansão agressiva dos grandes grupos privados.

Esta seção dialoga diretamente com a sua pergunta de pesquisa e com a discussão sobre as disputas entre o público e o privado (Capítulo 4).

6.3 A HEGEMONIA DO SETOR PRIVADO-MERCANTIL NA EXPANSÃO DA EAD

Nesta seção, a análise se aprofunda, desmembrando os dados por categoria administrativa. O objetivo é evidenciar o papel predominante do setor privado com fins lucrativos na expansão da EaD. Descreveremos como o setor privado, especialmente os grandes conglomerados educacionais, liderou esse movimento de expansão, enquanto o setor público manteve uma participação mais modesta.

A Análise de Dados (INEP - Censo da Educação Superior) apresenta os seguintes gráficos:

- **Gráfico 9 (Barras Empilhadas ou Linhas Agrupadas):** Evolução do número de matrículas em licenciaturas EaD, segmentado por categoria administrativa (Pública Federal, Pública Estadual, Pública Municipal, Privada com fins lucrativos, Privada sem fins lucrativos) de 2005 a 2024.
- **Gráfico 10 (Pizza ou Tabela):** Distribuição percentual das matrículas em licenciatura EaD por categoria administrativa no ano mais recente (ex: 2023 ou 2024), para mostrar a "fatia de mercado" de cada setor.

Esta concentração massiva de mercado ilustra a tese de Sguissardi (2021) sobre a reconfiguração da universidade brasileira, que passa de um bem público para um serviço comercial. A formação de professores, um pilar da nação, torna-se um campo fértil para a acumulação de capital.

Esta seção dialoga diretamente com a proposta de pesquisa e com a discussão sobre as disputas entre o público e o privado (Capítulo 4).

6.4 A GEOGRAFIA DA EXPANSÃO: INTERIORIZAÇÃO OU CONCENTRAÇÃO DE MERCADO?

Esta seção investiga se a expansão da EaD cumpriu a promessa de democratizar o acesso em regiões remotas ou se apenas concentrou a oferta em eixos já desenvolvidos. Será mostrado dados que subsidiam uma análise da distribuição dos polos de EaD e das matrículas pelo território nacional. O objetivo é avaliar se expansão seguiu a distribuição populacional e/ou alcançou áreas com baixa densidade de IES presenciais.

A Análise de Dados do INEP (Censo da Educação Superior) e IBGE (Censo Demográfico) apresenta os seguintes gráficos:

- **Mapa 1 (Coroplético):** Distribuição de matrículas em licenciatura EaD por estado ou mesorregião.
- **Mapa 2 (Coroplético):** Densidade de polos de EaD por estado ou mesorregião.
- **Análise Cruzada:** Cruzamento de dados de matrículas (INEP) com dados socioeconômicos do IBGE (como IDH municipal, renda per capita) para analisar o perfil das regiões que mais absorveram a EaD.

Essa seção conecta a com a discussão sobre políticas públicas (Capítulo 5), questionando se a regulação conseguiu induzir uma expansão mais equitativa.

6.5 QUEM SÃO OS FUTUROS PROFESSORES? PERFIL DISCENTE NA EAD E NO PRESENCIAL

Essa seção foca nas pessoas. O objetivo foi traçar o perfil dos estudantes que optam por cada modalidade, utilizando as variáveis demográficas e socioeconômicas, comparando perfis. Iremos com isto dentre outras respostas, validar o censo comum de que o aluno da EaD é, em média, mais velho, trabalhador e com renda familiar menor. Para isto iremos compará-los ao perfil do aluno dos cursos presenciais.

A Análise de Dados do INEP (Censo da Educação Superior e Questionário do ENADE), apresenta os seguintes dados:

- **Tabela 1 (Comparativa):** Perfil médio do aluno de licenciatura (EaD vs. Presencial) considerando as variáveis:
 - Faixa etária
 - Gênero
 - Cor/Raça
 - Renda familiar (ENADE)
 - Escolaridade dos pais (ENADE)
 - Situação de trabalho (trabalha/não trabalha)
- **Gráfico 11 (Barras):** Comparação da distribuição etária entre as modalidades.

Este perfil não é acidental. Ele reflete como o mercado educacional se volta para o “sujeito neoliberal”, o indivíduo que precisa conciliar trabalho (muitas vezes precário) com a

busca por qualificação. A EaD é vendida como a solução flexível para este sujeito, mascarando a precarização tanto do trabalho quanto da formação (Giolo, 2013).

Essa seção apresenta análises fundamentais para entender as implicações sociais da expansão da EaD e para a discussão sobre equidade e acesso na formação docente.

6.6 DESEMPENHO E PERCURSO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE INDICADORES

Esta seção mais delicada e crucial, onde você abordará a questão da "qualidade" por meio dos indicadores disponíveis, respondendo diretamente ao seu quarto objetivo específico, apresentando os dados de forma cuidadosa, evitando generalizações. A análise compara os indicadores entre modalidades (EaD vs. Presencial) e entre os setores (público vs. Privado).

A Análise de Dados do INEP (Censo da Educação Superior e ENAD), apresenta os seguintes dados:

- **Gráfico 12 (Box Plot):** Comparação das notas gerais do ENADE em cursos de licenciatura, agrupando por modalidade (EaD/Presencial) e por categoria administrativa (Pública/Privada).
- **Análise de Evasão:** Apresenta a partir dos dados do Censo cálculos e comparativos que compararam taxas de evasão/desistência entre as modalidades e setores. Obs: acompanhar uma leva de ingressantes de um determinado ano e verificar a proporção de concluintes anos depois.
- **Tabela 2 (Comparativa):** Resumo dos principais indicadores de desempenho (Nota média ENADE, Taxa de Conclusão, Taxa de Evasão) para cada grupo.

Esta disparidade pode ser interpretada à luz da crítica de Chauí (2001) sobre a universidade operacional, que foca em resultados pragmáticos e eficiência de custos em detrimento de uma formação crítica e aprofundada, o que pode impactar o desempenho em avaliações complexas.

Com estes dados, questiona-se a eficácia dos instrumentos de regulação e avaliação (discutidos no Cap. 5) em garantir uma isonomia de qualidade entre as modalidades e os setores. A regulação parece ser mais eficaz em permitir a expansão do que em assegurar padrões de excelência equivalentes em todos os contextos.

Essa seção apresenta análises fundamentais para entender as implicações sociais da expansão da EaD e para a discussão sobre equidade e acesso na formação docente.

6.7 SÍNTESE DO PANORAMA: A CONSOLIDAÇÃO DE UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Esta seção final do capítulo amarra todas as análises anteriores, sintetizando os principais achados e preparando o terreno para o próximo capítulo. Para este papel, **reapitulamos aqui** a história que os dados contaram: uma expansão avassaladora da EaD entre 2005 e 2024, liderada pelo setor privado, com um perfil geográfico e discente específico e com indicadores de desempenho que merecem atenção crítica.

Concluimos este capítulo afirmando que, diante deste panorama quantitativo dominante, a questão que se impõe é: como as instituições públicas e as privadas sem fins lucrativos reagem, sobrevivem e buscam se diferenciar neste cenário? Esta pergunta introduz uma necessidade de uma análise mais qualitativa e estratégica que será desenvolvida no Capítulo 7.

7 ESTRATÉGIAS E DISTINÇÕES: A EAD NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E NAS PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVO

Após a análise do panorama avassalador da expansão da EaD, dominado pela lógica privado-mercantil, este capítulo se volta para os outros atores deste campo: as instituições de ensino superior públicas e as privadas sem fins lucrativos. O objetivo é investigar, à luz do referencial teórico e do arcabouço regulatório, quais são as estratégias, características e distinções desses setores na oferta de licenciaturas a distância. Buscamos compreender se eles representam um modelo alternativo ou se são, de alguma forma, influenciados pela racionalidade hegemônica.

7.1 A RESPOSTA DO SETOR PÚBLICO: O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) COMO POLÍTICA DE ESTADO

Esta seção se dedica a analisar a principal estratégia do setor público para a EaD: o sistema UAB. A análise não será apenas descritiva, mas crítica, avaliando seus objetivos, alcance e desafios. Iremos com a criação da UAB em 2006, contextualizando-a como uma resposta do Estado à necessidade de formação de professores, alinhada às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente a Meta 15 (garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior).

Análise de Dados (INEP, Fontes Oficiais MEC):

- **Gráfico/Tabela 1:** Evolução do número de matrículas, cursos e polos do sistema UAB (2006-2024). Compare esse crescimento com o do setor privado-mercantil (dados do Cap. 6) para mostrar a diferença de escala.
- **Análise de Financiamento:** Investigação nos dados sobre o orçamento da CAPES destinado à UAB ao longo dos anos. Mostre períodos de expansão e de contingenciamento de recursos.

Este parágrafo analisa a UAB como uma tentativa do Estado de reafirmar a educação como um bem público (Chauí, 2001), em oposição direta à lógica da mercadoria. A UAB pode ser vista como um projeto que busca resistir à "nova razão do mundo" (Dardot; Laval, 2017), embora opere com recursos limitados.

Discute ainda como a UAB é, ao mesmo tempo, uma ferramenta para cumprir as metas do PNE e uma resposta à regulação que favoreceu a expansão privada. Analisa se a UAB conseguiu oferecer um modelo pedagógico distinto, focado na qualidade e não na escala, como contraponto ao modelo "industrial" privado.

7.2 A RESPOSTA DO SETOR PÚBLICO: O SISTEMA FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR

Esta seção analisa o movimento estratégico das Universidades Federais (IFES) em relação à Educação a Distância. O foco aqui não é apenas sua participação no Sistema UAB, mas sim como essas instituições, dotadas de autonomia didático-científica, reagiram ao avanço da EaD e desenvolveram (ou não) estratégias próprias para incorporar essa modalidade em seu cerne acadêmico. Investigamos como a EaD é pensada dentro de seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), e como ela se articula com o pilar indissociável de ensino, pesquisa e extensão.

A análise parte do pressuposto de que a adesão de uma IFES à EaD não é um ato neutro, mas um campo de disputas e negociações internas. Se, por um lado, representa uma resposta às políticas de indução por fomento (como a própria UAB) e às demandas sociais por ampliação do acesso, por outro, desafia a cultura acadêmica e os modelos pedagógicos consolidados.

A análise parte dos Dados do INEP, PDIs, PPCs, Relatórios de Gestão):

- **Análise Documental (Qualitativa):** Investigação nos PDIs e PPCs das licenciaturas EaD de um conjunto selecionado de IFES. O objetivo é identificar:
 - **A justificativa para a oferta de EaD:** É vista como uma política de inclusão, uma estratégia de expansão ou uma resposta a editais de fomento?
 - **O modelo pedagógico proposto:** Como o projeto busca garantir a interação, a construção do conhecimento e a avaliação? Há menção a metodologias específicas que se diferenciem do modelo de transmissão de conteúdo?
 - **A Articulação com Pesquisa e Extensão:** De que forma o projeto do curso EaD se conecta a grupos de pesquisa existentes na universidade? Existem projetos de extensão vinculados aos cursos ou polos? Esta é a principal dimensão para analisar a tentativa de preservar a identidade universitária federal.
- **Análise de Dados (Quantitativa):**

- **Gráfico/Tabela 1: Oferta Própria vs. Oferta via UAB:** Se os dados permitirem, diferenciar a evolução de matrículas em cursos EaD de licenciatura fomentados pela UAB daqueles ofertados com recursos próprios da IFES. Isso pode revelar o nível de institucionalização e autonomia da EaD dentro da universidade.
- **Gráfico/Tabela 2: Perfil da Oferta e Qualidade:** Comparar os cursos de licenciatura EaD das IFES com os do setor privado-mercantil em relação a: áreas do conhecimento ofertadas, nota no ENADE e, crucialmente, o percentual de docentes do quadro permanente (efetivos) envolvidos, em contraste com a contratação de tutores horistas.

A análise teórica desta seção se aprofunda na tensão entre a autonomia universitária e a regulação estatal. A EaD nas IFES pode ser interpretada como um esforço para manter sua missão de produzir conhecimento crítico e formação de excelência (Chauí, 2001), adaptando-a a uma nova modalidade. A tentativa de vincular a EaD à pesquisa e à extensão é a principal estratégia de resistência à lógica da mercadoria (Laval, 2004), que tende a simplificar a educação a um serviço de ensino desvinculado da produção de conhecimento.

Desta forma, a discussão investiga se as IFES conseguem, de fato, construir um modelo de EaD que reflita sua identidade e seu compromisso com a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, ou se as pressões por escala, os desafios tecnológicos e as limitações orçamentárias as empurram para um modelo que, na prática, se aproxima mais da lógica de mercado do que seu discurso pedagógico sugere. A questão central é: a EaD nas IFES é uma transposição de sua excelência para um novo formato ou uma concessão a um modelo que desafia sua própria natureza?

7.3 A RESPOSTA DO SETOR PÚBLICO: O SISTEMA FEDERAL DE ENSINO TECNOLÓGICO E CIENTÍFICO

Esta seção se dedica a analisar a participação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta majoritariamente pelos Institutos Federais (IFs) e pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Criada e expandida a partir da Lei nº 11.892/2008, a Rede possui uma missão legalmente definida de verticalização do ensino, forte capilaridade e articulação com os arranjos produtivos locais. O objetivo aqui

é investigar como essa missão, intrinsecamente ligada ao mundo do trabalho e da tecnologia, se traduz na oferta de licenciaturas a distância.

A análise parte do pressuposto de que a entrada da Rede Federal na formação de professores via EaD não é apenas uma expansão de sua oferta, mas uma reinterpretação de seu papel. Se sua vocação primária é a formação técnica e tecnológica, como ela aborda a formação pedagógica? A hipótese é que sua estratégia se diferenciará tanto das universidades (com seu foco no conhecimento universal) quanto do setor de mercado (com seu foco na escala).

A análise parte dos Dados do INEP e dos marcos legais da Rede Federal.

Análise de Dados (Quantitativa - INEP):

Gráfico/Tabela 1: A Inserção da Rede na Formação Docente: Gráfico de linhas mostrando a evolução do número de matrículas e cursos de licenciatura EaD ofertados pela Rede Federal (2008-2024). A análise comparará a escala e o ritmo de crescimento com os das IFES e IEEs, contextualizando sua participação no cenário geral.

Gráfico/Tabela 2: O Foco em Licenciaturas Técnico-Científicas: Tabela ou gráfico de setores mostrando a distribuição dos cursos de licenciatura da Rede por área do conhecimento. A análise buscará validar a hipótese de uma forte concentração em áreas alinhadas à sua identidade, como **Matemática, Física, Química, Biologia e licenciaturas específicas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**.

Gráfico/Tabela 3: Perfil da Interiorização e Qualidade: Utilizando dados do INEP, mapear a distribuição geográfica dos cursos de licenciatura EaD da Rede, verificando se seguem sua missão de interiorização. Comparar seus indicadores de qualidade (nota ENADE, qualificação docente) com os de outros setores.

A análise teórica desta seção interpreta a atuação da Rede Federal como uma forma particular de resistência à lógica da mercadoria (Laval, 2004). Enquanto as universidades resistem pela via do conhecimento universal e da crítica, a Rede Federal resiste pela práxis: a formação de um professor que domina o conteúdo em sua aplicação prática e tecnológica. Este modelo se opõe diretamente ao ensino conteudista e descontextualizado, frequentemente associado aos modelos de massa do setor privado.

Desta forma, a discussão investiga se a Rede Federal consegue construir um modelo de licenciatura EaD que seja fiel à sua missão de articular educação, trabalho e tecnologia, criando um "professor-tecnólogo" com um perfil único. A questão central é: a oferta de licenciaturas pela Rede Federal é uma estratégia bem-sucedida para fortalecer a educação básica e técnica com professores de alta qualificação prática, ou representa uma diversificação

que corre o risco de diluir sua identidade institucional, especialmente quando confrontada com as pressões por escala e as limitações orçamentárias do poder público?

7.4 A RESPOSTA DO SETOR PÚBLICO: OS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO SUPERIOR

Esta seção volta seu olhar para o diversificado universo das Instituições de Ensino Superior Estaduais (IEEs) e sua atuação na Educação a Distância para licenciaturas. Diferentemente das IFES, que respondem a uma lógica federal mais unificada, as IEEs formam um mosaico, refletindo as distintas realidades políticas, econômicas e sociais de seus respectivos estados. O foco aqui é mapear e analisar, a partir dos dados do INEP, os diferentes perfis de engajamento das IEEs com a EaD, investigando como essa modalidade se insere em suas estruturas e missões.

A análise parte do pressuposto de que a estratégia de uma universidade estadual para a EaD é fortemente influenciada pelo seu contexto regional, pelo nível de investimento do governo estadual em educação e por sua vocação institucional. Se, para algumas, a EaD é uma ferramenta para interiorizar o acesso e atender a demandas locais específicas, para outras, pode ser uma resposta à competição com o setor privado ou uma forma de participar de arranjos de fomento como a UAB.

A análise parte exclusivamente dos dados do INEP.

- **Análise de Dados (Quantitativa - INEP):**
 - **Gráfico/Tabela 1: A Dimensão da Oferta Estadual:** Gráfico de linhas mostrando a evolução do número de matrículas em licenciaturas EaD ofertadas pelo conjunto das IEEs (2005-2024). Este dado estabelece a participação quantitativa do sistema estadual no cenário nacional, permitindo uma comparação inicial com os sistemas federal e privado.
 - **Gráfico/Tabela 2: Tipologia da Oferta Estadual:** Dada a heterogeneidade, a análise buscará identificar diferentes "perfis" ou "clusters" de IEEs com base nos dados. Por exemplo:
 - **Perfil 1 - "As Pesquisadoras de Grande Porte":** Universidades estaduais de grande porte (ex: as paulistas) com altos indicadores de qualidade (ENADE) e qualificação docente.

- **Perfil 2 - "As Focadas na Formação Docente":** Universidades com forte vocação para licenciaturas, que podem usar a EaD para ampliar sua missão regional.
- **Perfil 3 - "As Participantes via UAB":** IEEs cuja presença na EaD está majoritariamente atrelada à participação no Sistema UAB.
- **Gráfico/Tabela 3: Perfil da Oferta e Qualidade Comparada:** Comparar os diferentes perfis de IEEs identificados (e o conjunto delas) com o setor privado-mercantil em relação a: áreas do conhecimento mais ofertadas, nota média no ENADE e qualificação do corpo docente (percentual de mestres e doutores).

A análise teórica desta seção se aprofunda na relação entre federalismo, desigualdades regionais e políticas educacionais. A atuação das IEEs na EaD pode ser interpretada como um reflexo das capacidades e prioridades de cada estado, tornando-as um termômetro das disparidades regionais no Brasil. A tentativa de algumas IEEs de manter um alto padrão de qualidade, mesmo com recursos por vezes mais limitados que os das IFES, pode ser vista como uma forma de resistência à lógica da mercadoria (Laval, 2004), buscando afirmar um projeto de educação pública de caráter regional.

Desta forma, a discussão investiga, com base nos indicadores do INEP, se as universidades estaduais conseguem construir modelos de EaD que reflitam suas vocações e as necessidades locais, ou se a pressão competitiva e as variações no financiamento estadual as levam a adotar práticas que se aproximam do modelo de mercado. A questão central é: a diversidade de estratégias das IEEs na EaD representa uma riqueza do sistema público ou uma fragmentação que evidencia sua vulnerabilidade frente ao avanço do setor privado-mercantil?

7.5 A RESPOSTA DO SETOR PÚBLICO: OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO SUPERIOR

Esta seção final de análise dos atores públicos se debruça sobre o segmento mais capilar do sistema: as Instituições de Ensino Superior (IES) municipais. Adotando uma abordagem estritamente **quantitativa**, baseada nos microdados do INEP, o objetivo é dimensionar a participação dessas instituições na oferta de licenciaturas a distância, mapear sua distribuição geográfica e traçar um perfil geral de sua oferta e de seus indicadores.

A análise parte do pressuposto de que, quantitativamente, as IES municipais representam uma parcela marginal do sistema de ensino superior. A investigação buscará, portanto, não apenas medir essa participação, mas interpretar o que essa "invisibilidade estatística" significa no contexto de um campo dominado por grandes atores federais, estaduais e, sobretudo, privados-mercantis.

A análise parte exclusivamente dos dados do INEP.

Análise de Dados (Quantitativa - INEP):

- **Gráfico/Tabela 1: A Dimensão da Oferta Municipal:** Gráfico de linhas mostrando a evolução do número total de matrículas em licenciaturas EaD ofertadas pelo conjunto das IES municipais (2005-2024). O objetivo é estabelecer a ordem de grandeza da participação deste setor, comparando-a com a dos demais setores analisados para evidenciar sua escala reduzida.
- **Gráfico/Tabela 2: Mapeamento da Presença Geográfica:** Um mapa coroplético ou uma tabela por Unidade da Federação mostrando a concentração (ou ausência) de matrículas em IES municipais. Esta análise pode revelar "clusters" regionais, indicando estados onde há uma tradição ou política de fomento a esse tipo de instituição, em contraste com "desertos" onde elas são inexistentes.
- **Gráfico/Tabela 3: Perfil Institucional e de Oferta:** Tabela sintética com dados agregados para o setor municipal:
 - Número total de IES municipais que ofertam licenciaturas EaD.
 - Número médio de matrículas por instituição (provavelmente baixo, indicando pequena escala).
 - Principais cursos de licenciatura ofertados (a hipótese é de uma forte concentração em Pedagogia e outras licenciaturas de baixo custo).
- **Gráfico/Tabela 4: Indicadores Comparados de Qualidade e Corpo Docente:** Tabela comparativa que posiciona o setor municipal ao lado dos setores federal, estadual e privado-mercantil em relação a:
 - Nota média no ENADE.
 - Percentual de docentes com mestrado e doutorado.

A análise teórica desta seção interpretará os dados quantitativos como sintomas de uma condição estrutural. A participação residual das IES municipais na EaD não é um acaso, mas um reflexo de sua vulnerabilidade político-financeira e da ausência de uma política nacional que as fortaleça. No contexto do federalismo brasileiro, a responsabilidade pela

educação superior recai desproporcionalmente sobre a União e os Estados, deixando os municípios sem os recursos e a estrutura necessários para competir.

7.6 A "TERCEIRA VIA": AS INSTITUIÇÕES PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS

Esta seção se dedica a analisar este setor heterogêneo (comunitárias, confessionais, filantrópicas), muitas vezes invisibilizado na polarização público vs. privado-mercantil. O objetivo é caracterizá-lo e entender seu papel. Descrevemos o que define essas instituições. Qual é o seu "ethos"? Quais os seus vínculos com a comunidade local e sua missão social/religiosa.

A partir dos dados do Censo isolamos e quantificamos a participação desse setor na oferta de licenciaturas EaD, mostrando sua evolução (ies, polos, vagas, matrículas, cursos, docentes). Demonstramos se este é um setor em crescimento ou retração.

Comparações sobre o perfil dos cursos (áreas do conhecimento) e dos alunos (usando dados do ENADE) deste setor com os outros dois (público e privado-mercantil). Eles atendem a um nicho específico?

Finalizamos argumentando se essas instituições operam sob uma racionalidade distinta da puramente mercantil. Embora sejam privadas, sua finalidade não é o lucro, o que pode (ou não) se refletir em seus projetos pedagógicos. A partir do referencial teórico discutimos se elas representam uma alternativa real ou se acabam, por pressão competitiva, camuflando as práticas do setor privado-mercantil.

7.7 ANÁLISE COMPARATIVA DOS MODELOS: DISTINÇÕES NA PRÁTICA

Essa seção confronta os dados para comparar os três modelos (Público, Privado sem fins lucrativos, e Privado-mercantil - dados do Cap. 6) através de variáveis-chave e se estrutura em subitens, cada um focado em uma dimensão de comparação, a partir de uma análise dos dados do (INEP, ENADE e IBGE).

Análise de Dados (INEP, ENADE e IBGE):

- **Tabela Comparativa:** Grande tabela que sintetiza as diferenças entre os três setores nas seguintes dimensões (conforme sua metodologia):
 - **Perfil da Oferta:** Principais áreas de licenciatura ofertadas; Relação candidato/vaga.

- **Perfil Discente:** Renda, cor/raça, idade, escolaridade dos pais.
- **Recursos e Corpo Docente:** Relação aluno/docente; Percentual de mestres e doutores.
- **Resultados Acadêmicos:** Nota média no ENADE e taxas de conclusão e evasão.
- **Distribuição Geográfica:** Concentração em capitais vs. Interiorização, regionalização.

7.8 SÍNTESE: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA, ADAPTAÇÃO OU CAMUFLAGEM?

Esta seção amarra as análises do capítulo, oferecendo uma resposta conclusiva sobre o papel desses setores alternativos.

- **Resumo dos Achados:** Resumo das principais distinções encontradas. O setor público, via UAB, atua como uma política de Estado com foco na formação de professores em serviço, mas com desafios de financiamento. O setor sem fins lucrativos ocupa um nicho, com características próprias, mas com escala limitada.
- **Diálogo Final com a Teoria:** Retoando a questão central avaliar se esses modelos constituem um contraponto efetivo à mercantilização ou se são apenas atores marginais em um campo dominado pela lógica de mercado. Avaliar se embora apresentem distinções importantes e representem projetos com outras racionalidades, eles enfrentam uma imensa pressão competitiva e simbólica do modelo hegemônico.
- **Ponte para as Considerações Finais (Capítulo 8):** Conclusão afirmando que a existência desses modelos distintos, com seus sucessos e fragilidades, levanta questões cruciais para o futuro das políticas de formação de professores no Brasil, tema que será aprofundado nas considerações finais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo final retoma a trajetória da pesquisa para oferecer uma síntese interpretativa dos achados, responder diretamente à questão central da investigação, discutir as implicações dos resultados, reconhecer os limites do estudo e, por fim, apontar novos caminhos para futuras pesquisas. Trata-se de um esforço para consolidar a contribuição desta dissertação para a compreensão do complexo campo da educação superior a distância no Brasil.

8.1 SÍNTESE DA TRAJETÓRIA: DO PANORAMA GERAL ÀS LÓGICAS INSTITUCIONAIS

Recapitular a constatação realizada no Capítulo 6: a consolidação de um modelo hegemônico de EaD, privado-mercantil, caracterizado pela escala vertiginosa, baixa regulação e foco em eficiência de custos.

Em seguida, sintetizar as diferentes lógicas de atuação do setor público, conforme analisado no Capítulo 7:

- **As IFES:** Atuando como bastiões de um modelo de EaD que busca se vincular à pesquisa e à excelência acadêmica, mas limitado por desafios de financiamento.
- **A Rede Federal (IFs/CEFETs):** Com uma estratégia de nicho, focada na práxis e na formação para áreas técnico-científicas.
- **As IEEs:** Formando um mosaico de respostas, refletindo as desigualdades e prioridades regionais do federalismo brasileiro.
- **As IES Municipais:** Com uma participação quantitativamente marginal, cuja própria fragilidade estatística revela sua vulnerabilidade estrutural.
- **As IES Privadas sem Fins Lucrativo:** Com uma participação ainda significativa, mas heterogêneo, caracterize-o como um ator que opera com uma lógica missionária ou comunitária, muitas vezes buscando um equilíbrio entre sustentabilidade financeira e um projeto pedagógico de qualidade, ocupando nichos específicos e, em muitos casos, apresentando indicadores de qualidade superiores ao do setor mercantil.

8.2 RESPONDENDO À QUESTÃO DE PESQUISA: A CONFIGURAÇÃO DE UM CAMPO EM DISPUTA

Argumentar que a pesquisa confirma a hegemonia do modelo privado-mercantil, que reconfigurou a formação de professores sob a "nova razão do mundo" (Dardot; Laval, 2017). Contudo, a principal contribuição da pesquisa é demonstrar que o campo público não é um bloco monolítico. Ele representa um espaço de resistência ativa, embora fragmentado. A análise revela a existência de diferentes racionalidades em disputa com a lógica de mercado: a racionalidade acadêmico-científica (IFES), a técnico-prática (Rede Federal), a de desenvolvimento regional/local (IEEs e Municipais) e a racionalidade missionária/comunitária.

8.3 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA: RECOMENDAÇÕES PARA UM ECOSISTEMA EDUCACIONAL PLURAL

Nesta seção, discutir o significado prático dos meus achados, agora com uma visão mais completa do ecossistema. Os resultados desta dissertação não se limitam a um diagnóstico acadêmico; eles oferecem subsídios para a ação e a reflexão de diferentes agentes que moldam o futuro da formação de professores no Brasil. As implicações são aqui organizadas por esfera de atuação.

8.3.1 Implicações para Políticas Públicas e Regulação (MEC, CNE, CAPES)

A pesquisa revela que a regulação atual é, em grande medida, "cega" às diferentes lógicas institucionais, tratando todos os atores de forma homogênea, o que acaba por favorecer o modelo de escala em detrimento da qualidade e da diversidade. As implicações são:

- **Diferenciação Regulatória e Avaliativa:**
 - **Recomendação:** É fundamental que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) desenvolva métricas e indicadores que capturem as missões distintas de cada setor. Por exemplo, para o setor público e o sem fins lucrativos, indicadores como "integração com a pesquisa", "projetos de extensão na comunidade" e "impacto regional" deveriam ter um peso significativo, para além das notas do ENADE.

- **Ação Sugerida:** Criar uma categoria regulatória específica para as "Instituições Comunitárias e Filantrópicas de Educação Superior", reconhecendo seu status de "público não-estatal" e aplicando critérios de avaliação que valorizem sua missão social e não apenas seu desempenho de mercado.
- **Fomento à Qualidade e à Diversidade:**
 - **Recomendação:** As políticas de fomento, como o FIES e o PROUNI, deveriam ser mais estratégicas. Em vez de apenas financiar o acesso, poderiam incluir critérios de qualidade, como a qualificação do corpo docente e a relação aluno-tutor da instituição, como fatores para a distribuição de bolsas.
 - **Ação Sugerida:** Desenvolver editais de fomento específicos (via CAPES ou outros órgãos) para apoiar projetos de inovação pedagógica na EaD das instituições públicas e sem fins lucrativos, incentivando a criação de modelos que sirvam de contraponto qualitativo ao modelo hegemônico.

8.3.2 Implicações para a Gestão Institucional

A pesquisa oferece um espelho para os gestores das próprias instituições, permitindo-lhes refletir sobre seu posicionamento estratégico.

- **Para as IES Públicas (Federais, Estaduais, Municipais):**
 - **Reflexão:** A tentativa de competir com o setor mercantil em escala ou preço é uma estratégia fadada ao fracasso.
 - **Estratégia Sugerida:** Os gestores devem abraçar e "marketizar" seus diferenciais. Devem usar dados como para comunicar ativamente à sociedade: "Aqui, seu professor é um pesquisador doutor", "Aqui, você terá acompanhamento próximo", "Nosso curso está integrado às necessidades da nossa região". A qualidade e a missão pública devem ser a marca, não a burocracia ou a lentidão.
- **Para as IES Privadas Sem Fins Lucrativos:**
 - **Reflexão:** O maior risco para este setor é o "mimetismo", ou seja, tentar imitar as práticas do setor mercantil para sobreviver, perdendo assim sua identidade e sua principal vantagem competitiva.
 - **Estratégia Sugerida:** Os gestores devem reforçar e comunicar sua "terceira via". Devem investir em demonstrar, com dados e narrativas, como sua missão comunitária, confessional ou filantrópica se traduz em benefícios concretos para o

aluno: uma formação mais humanista, um senso de pertencimento, um projeto pedagógico coeso e de alta qualidade.

8.3.3 Implicações para a Sociedade e o Debate Educacional

Esta pesquisa serve para a sociedade perceber de forma mais crítica o cenário atual da educação, extremamente mercantilizada, e com isto, fazer escolhas mais conscientes e participar de forma mais qualificada do debate sobre educação.

- **Empoderamento de Futuros Alunos e Famílias:** A pesquisa fornece um "guia" para que o estudante não escolha um curso de licenciatura EaD apenas pelo preço ou pela publicidade. Ele é agora capaz de perguntar: "Qual a titulação do corpo docente? Qual a proposta pedagógica? Como se dá a interação com tutores e professores? Qual a nota deste curso no ENADE em comparação com outros?".
- **Qualificação do Debate Público:** Os achados desta dissertação fornecem munição para jornalistas, formadores de opinião e a sociedade civil organizada. Quando se discutir a qualidade da educação básica, será possível traçar uma linha direta até a qualidade da formação dos professores, argumentando com base em evidências que a hegemonia de um modelo de formação precarizado representa um risco estratégico para o futuro do país. Esta pesquisa nos ajuda a responder: "Que tipo de professor estamos formando para as crianças brasileiras?".

8.4 LIMITES E FRONTEIRAS DA INVESTIGAÇÃO: UMA CARTOGRAFIA DA HONESTIDADE INTELECTUAL

Toda pesquisa é um recorte, uma escolha de lentes e de caminhos que, ao iluminar uma área, inevitavelmente deixa outras na penumbra. Reconhecer explicitamente as fronteiras deste estudo não diminui seus achados; ao contrário, fortalece sua validade ao delimitar com clareza o alcance de suas conclusões. Esta seção se dedica a essa cartografia da honestidade intelectual.

8.4.1 A Fronteira Metodológica: A Ausência do "Chão da Escola Virtual"

Limite: Esta dissertação se fundamentou em uma abordagem quantitativa, utilizando dados secundários em larga escala (INEP, Censo da Educação Superior). Embora poderosa para mapear estruturas, tendências e correlações em nível macro, essa escolha metodológica não permite capturar a dimensão processual e subjetiva da experiência educacional.

O Que Fica de Fora: A análise não adentra o "chão da sala de aula virtual". Não ouvimos as vozes dos estudantes sobre suas angústias e satisfações; não observamos as estratégias pedagógicas dos professores e tutores em ação nos fóruns de discussão; não sentimos a "temperatura" da cultura acadêmica que se forma (ou não) em cada ambiente virtual de aprendizagem. Os indicadores de qualidade utilizados (ENADE, titulação docente) são excelentes *proxies*, mas não são a observação direta do processo de ensino-aprendizagem.

Implicação para a Leitura: O leitor deve compreender que as conclusões sobre a "qualidade" dos diferentes setores se referem a indicadores estruturais e de resultado, e não a uma avaliação da qualidade da experiência pedagógica vivida. A dissertação descreve e analisa os *modelos* e seus *resultados mensuráveis*, mas não a *vida* que pulsa dentro deles.

O Limite do Escopo: O Foco nas Licenciaturas

O Limite: A pesquisa se concentrou deliberadamente na formação de professores, analisando exclusivamente os cursos de licenciatura e dentro do período de 2005 a 2024. Esta foi uma escolha estratégica, dada a importância central deste tema para o futuro da educação no país.

O Que Fica de Fora: Ficam de fora da análise outros grandes campos da Educação a Distância, como os bacharelados (Administração, Ciências Contábeis, etc.) e, principalmente, os Cursos Superiores de Tecnologia, que possuem uma dinâmica própria e um crescimento exponencial. As estratégias de mercado, os modelos pedagógicos e o perfil do corpo docente e discente nesses outros cursos podem ser significativamente diferentes.

Implicação para a Leitura: As conclusões sobre a hegemonia do setor privado-mercantil e as lógicas de resistência dos demais setores são estritamente válidas para o campo da *formação de professores*. Embora seja provável que tendências semelhantes ocorram em outras áreas, este estudo não oferece dados para afirmar isso. A generalização dos resultados para toda a EaD brasileira deve, portanto, ser feita com extrema cautela.

A Delimitação Temporal: Uma Fotografia de um Campo em Movimento

O Limite: A análise dos dados se inicia no ano de 2005 e se encerra no ano de 2024, oferecendo uma "fotografia" detalhada do campo até este momento.

O Que Fica de Fora: O campo da tecnologia educacional é um dos mais dinâmicos da atualidade. Fenômenos recentes e de alto impacto, como a popularização massiva da Inteligência Artificial generativa, ainda não tiveram seus efeitos plenamente refletidos nos dados consolidados. Da mesma forma, novas regulações, fusões e aquisições entre grandes grupos educacionais e mudanças nas políticas de fomento podem reconfigurar rapidamente o cenário aqui descrito.

Implicação para a Leitura: O leitor deve entender este trabalho como uma análise robusta de um período histórico específico. Ele estabelece as bases e as lógicas estruturais que moldaram o campo até 2024, mas não é uma previsão do futuro. As tendências aqui apontadas são a fundação sobre a qual novas dinâmicas irão se assentar, mas a forma exata que o campo tomará nos próximos anos permanece uma questão em aberto, justificando um monitoramento constante.

8.5 AGENDA PARA O FUTURO: NOVAS PERGUNTAS E CAMINHOS DE PESQUISA

Esta dissertação, ao mapear as racionalidades em disputa na EaD, simultaneamente ilumina um vasto território que permanece inexplorado. As conclusões aqui apresentadas não são um ponto final, mas um convite à comunidade acadêmica para aprofundar a compreensão de um campo em constante transformação. Apresentamos, a seguir, uma agenda de pesquisa organizada em duas frentes: a primeira, derivada diretamente das limitações deste estudo; a segunda, voltada para as novas fronteiras e fenômenos que emergem no horizonte.

8.5.1 Aprofundando as Lacunas: Da Estrutura à Experiência

Esta frente de pesquisa busca preencher as lacunas deixadas pela abordagem macro e quantitativa deste trabalho, mergulhando na dimensão micro e qualitativa dos fenômenos.

8.5.1.1 O "Chão da Sala de Aula Virtual": Etnografias da Práxis Pedagógica

Questão Central: Como as diferentes lógicas institucionais (mercantil, comunitária, pública) se materializam concretamente nas práticas pedagógicas, nas interações entre alunos e docentes e nas experiências subjetivas de pertencimento e aprendizagem? Um curso de Pedagogia em uma IES mercantil é, na prática, ensinado e aprendido da mesma forma que em uma IES federal?

Metodologia Sugerida: Estudos de caso comparativos e etnográficos. Acompanhamento de turmas ao longo de um semestre, análise de fóruns de discussão, entrevistas em profundidade com estudantes, tutores e professores para capturar as nuances da cultura acadêmica de cada modelo.

Relevância: Superar a análise das "caixas-pretas" institucionais para compreender *como* a qualidade (ou a falta dela) é produzida no cotidiano da EaD.

8.5.1.2 Decifrando a "Terceira Via": Um Olhar sobre a Diversidade do Setor Sem Fins Lucrativos

Questão Central: Como as distintas missões que coexistem sob o rótulo "sem fins lucrativos" (confessional, filantrópica, comunitária) geram diferentes modelos de gestão, projetos pedagógicos e culturas institucionais na EaD? A identidade de uma universidade comunitária, por exemplo, reflete-se em uma maior integração com as demandas locais em seus cursos a distância?

Metodologia Sugerida: Análise documental comparativa (PDIs, PPCs, balanços sociais) de um conjunto selecionado de IES sem fins lucrativos, cruzada com entrevistas com seus gestores e egressos.

Relevância: Desagregar um setor tratado como monolítico, revelando sua riqueza e complexidade interna, o que pode gerar insights valiosos para políticas públicas mais focalizadas.

8.5.1.3 Da Formação à Prática: Um Estudo sobre a Trajetória dos Egressos

Questão Central: Existem diferenças mensuráveis na inserção profissional, na prática pedagógica em sala de aula e na percepção de autoeficácia entre professores formados pelos diferentes setores (público, privado sem fins lucrativos e privado mercantil)? O modelo de formação impacta a capacidade do professor de lidar com os desafios da educação básica?

Metodologia Sugerida: Pesquisa longitudinal (acompanhando turmas de egressos por vários anos) e estudos transversais, utilizando *surveys* e entrevistas com egressos e também com os diretores das escolas onde eles atuam.

Relevância: Estabelecer a conexão final e mais importante: o impacto dos diferentes modelos de formação superior na qualidade da educação básica do país.

8.5.2 Explorando as Novas Fronteiras: Tecnologia, Atores e Reconfigurações

Esta frente de pesquisa se volta para as forças emergentes que prometem redefinir o campo da EaD nos próximos anos.

8.5.2.1 A Inteligência Artificial como Novo Ator: Disrupção ou Aprofundamento das Lógicas?

Questão Central: Como a incorporação de ferramentas de IA generativa está reconfigurando os modelos pedagógicos e de negócio na EaD? A IA será predominantemente usada pelo setor mercantil para automatizar tutorias e aprofundar o modelo de massa, ou poderá ser apropriada pelos setores público e comunitário para criar novas formas de personalização e interação de alta qualidade?

Metodologia Sugerida: Análise de tendências tecnológicas, estudos de caso de IES pioneiras na adoção de IA, entrevistas com desenvolvedores de EdTechs e gestores acadêmicos.

Relevância: Antecipar-se à maior transformação tecnológica no campo desde o surgimento da própria internet, analisando criticamente seu potencial e seus riscos.

8.5.2.2 A "Plataformização" da Formação Docente: O Ecossistema EdTech

Questão Central: Qual o papel crescente das empresas de tecnologia educacional (EdTechs) no campo? Elas são meras fornecedoras de software (plataformas, bibliotecas virtuais) ou estão se tornando agentes centrais que, na prática, ditam os modelos pedagógicos e de gestão, especialmente para as IES do setor mercantil de menor porte?

Metodologia Sugerida: Análise da cadeia de valor da EaD, mapeamento do ecossistema EdTech no Brasil, entrevistas com executivos do setor para entender seus modelos de negócio e sua influência sobre as IES clientes.

Relevância: Compreender se estamos testemunhando uma transferência do "núcleo pedagógico" das universidades para empresas de tecnologia, um fenômeno com profundas implicações para a autonomia universitária e a regulação.

8.6 SÍNTESE FINAL E MENSAGEM DO PESQUISADOR

Esta dissertação demonstrou que o campo da formação de professores a distância no Brasil não é um espaço homogêneo, mas um campo de batalha simbólico e material. De um lado, avança uma lógica hegemônica, privada e mercantil, que prioriza a escala e a eficiência de custos, reconfigurando a formação docente como uma commodity. De outro, um conjunto heterogêneo de atores — públicos e privados não-lucrativos — resiste, mobilizando racionalidades distintas, pautadas na ciência, na práxis, na comunidade e na missão, em um esforço contínuo para afirmar a educação como um bem público e um direito.

A importância desta disputa transcende os muros da universidade. O modelo de formação docente que se sagrar hegemônico definirá não apenas o perfil do professor do futuro, mas a própria qualidade e a equidade da educação básica brasileira. A escolha entre um professor formado em um modelo de massa, com baixo acompanhamento e pouca conexão com a pesquisa, e um professor formado em um ambiente que preza pela criticidade, pela investigação e pela integração comunitária, é uma escolha que moldará as próximas gerações de cidadãos.

Portanto, compreender, avaliar e regular este campo não é uma tarefa meramente técnica, mas um ato político fundamental. A defesa de um ecossistema educacional plural, que valorize e fomenta a diversidade de modelos de alta qualidade, é a defesa de um projeto de nação. Espera-se que esta pesquisa, ao iluminar as lógicas e as tensões deste campo, contribua para um debate mais qualificado e para a tomada de decisões mais conscientes, garantindo que a tecnologia na educação sirva para emancipar, e não para massificar; para enriquecer, e não para empobrecer a nobre tarefa de formar aqueles que formarão o futuro.

REFERÊNCIAS

ANGELONI, Maria Terezinha. Elementos intervenientes na tomada de decisão. **Ciência da Informação**, [s. l.], v. 32, p. 17–22, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: fragmentos de um dicionário político. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BONEMY, Helena. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRASIL, LEI 9.394/1996. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. **Análise de Conteúdo**: uma metodologia de pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, v.20, n.43, p.98-111, 2021.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. [S. l.]: UNESP, 2001.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. [S. l.]: Boitempo Editorial, 2017.

DAVENPORT, Thomas H.; MITTAL, Nitin. **At the Tipping Point**: How to Get Real Value from AI. *MIT Sloan Management Review*, Cambridge, v. 60, n. 4, p. 6-9, 2019. Disponível em: pubsonline.informs.org. Acesso em: 5 maio 2025.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2010.

DUTRA, Frederico Giffoni de Carvalho; BARBOSA, Ricardo Rodrigues. **Modelos e etapas para a gestão da informação**: uma revisão sistemática de literatura. *Em Questão*, [s. l.], p. 106–131, 2020.

FAVERO, Altair Alberto, PINHEIRO, Ana Paula, SARTORI, Jerônimo. Abordagem Qualitativa e Quantitativa nas pesquisas em Políticas Educacionais: Caracterização e Possibilidades de cruzamentos. In: FAVERO, Altair Alberto, TONIETO, Carina, BUKOWSKI, Chaiane, CENTERNARO, Junior Bufon. (org). **Pesquisa em Política Educacional**: Perspectivas Metodológicas, Porto Alegre RS: Livrologia, 2023.

FERREIRA, Norma Sandra De Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 23, n. 79, p. 257–272, 2002.

GATTI, Bernadette; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; UNESCO BRASIL (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF, Brasil: Unesco Representação no Brasil, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação Democrática: a revolução escolar iminente**. Petrópolis: Vozes, 2023.

LEHER, Roberto. **Florestan Fernandes e a defesa da educação pública**. Educação & Sociedade, [s. l.], v. 33, n. 121, p. 1157–1173, 2012.

LEHER, Roberto. **Para além da crise da universidade: do ajuste neoliberal à hegemonia do capital financeiro**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** [S. l.]: Cortez Editora, 2014.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. [S. l.]: Cortez Editora, 2018.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katalysis**, Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, Guiomar Namó De. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 98–110, 2000.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. Estado do Conhecimento. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NUSSBAUM, Martha. Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia Prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PLÁ, Sebastian. **Investigar la educación desde la educación**. Ciudad do México/Madrid: Morata, 2022.

POSTONE, Moishe. Teorizando o mundo contemporâneo: Robert Brenner; Giovanni Arrighi; David Harvey. **Novos Estudos - CEBRAP**, [s. l.], n. 81, p. 79–97, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Brasília, DF: Editora UnB, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO “ESTADO DA ARTE” EM EDUCAÇÃO. **Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. [S. l.]: Autores Associados, 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: Desafios do presente**. São Carlos, SP: Diagrama Acadêmico, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005.

SOUZA, Edinilsa Ramos de *et al.* Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativo. In: MINAYO, Maria C. De Souza. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

SOUZA, L. F. Gestão da Informação e do Conhecimento: Dicas Para a Pesquisa Acadêmica. **Revista Interdisciplinar**. 2019. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/28136/1/Gesta%cc%83o%20da%20Informac%cc%a7a%cc%83o%20e%20do%20conhecimento.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Economistas).

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

TONIETO, Carina, JULIANI, Marcio Pedroso. Tratamento e análise de dados na pesquisa em Política Educacional. In: FAVERO, Altair Alberto, TONIETO, Carina, BUKOWSKI, Chaiane, CENTERNARO, Junior Bufon. (org) **Pesquisa em Política Educacional**: Perspectivas Metodológicas, Porto Alegre RS: Livrologia, 2023.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.