

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Helena Rivelli de Oliveira**

**Formação de professores a distância e os usos do território: demandas da Zona da Mata**  
Mineira

Juiz de Fora

2022

**Helena Rivelli de Oliveira**

**Formação de professores a distância e os usos do território: demandas da Zona da Mata  
Mineira**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Medeiros Borges  
Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim

Juiz de Fora  
2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rivelli de Oliveira, Helena.

Formação de professores a distância e os usos do território: demandas da Zona da Mata Mineira / Helena Rivelli de Oliveira. -- 2022.

209 f.

Orientador: Eliane Medeiros Borges

Coorientador: Cassiano Caon Amorim

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Formação de professores a distância. 2. Zona da Mata Mineira. 3. Licenciaturas a distância. 4. Usos do território. 5. Densidade técnica. I. Medeiros Borges, Eliane, orient. II. Caon Amorim, Cassiano, coorient. III. Título.

**Helena Rivelli de Oliveira**

**Formação de professores a distância e os usos do território:** demandas da Zona da Mata Mineira

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 8 de setembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Eliane Medeiros Borges - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Cassiano Caon Amorim - Coorientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Katiuscia Cristina Vargas Antunes  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Juliana Maddalena Trifilio Dias  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Marcello Ferreira  
Universidade de Brasília

Dra. Uyguciara Velôso Castelo Branco  
Universidade Federal da Paraíba

Juiz de Fora, 12/09/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Cassiano Caon Amorim, Professor(a)**, em 12/09/2022, às 16:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Marcello Ferreira, Usuário Externo**, em 12/09/2022, às 17:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Medeiros Borges, Professor(a)**, em 12/09/2022, às 18:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Professor(a)**, em 12/09/2022, às 20:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Maddalena Trifilio Dias, Professor(a)**, em 12/09/2022, às 20:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Uyguaciara Veloso Castelo Branco, Usuário Externo**, em 12/09/2022, às 22:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0945421** e o código CRC **570428DC**.

---

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu me tornasse quem sou hoje. Ao mestre, com carinho!

Em especial, aos professores da Escola Estadual São Luís, na cidadezinha mineira de Brás Pires, que jamais deixaram que eu pensasse que a universidade pública não era para mim.

## AGRADECIMENTOS

Esta tese de doutorado traduz um trabalho que repercute outras vozes, foi escrito por muitas mãos. É por isso que tenho muito a agradecer!

À minha orientadora, professora Eliane Borges, obrigada por me proporcionar essa oportunidade. Foi fundamental a sua ajuda ao longo de todo o trabalho e a paciência com minhas limitações.

Agradeço também ao professor Cassiano Amorim, meu coorientador, que me apresentou Milton Santos e tudo o que esse esplêndido intelectual poderia me ensinar. Sua chegada tornou possível a definição de caminhos que deram sentido ao nosso trabalho.

Aos professores Marcello Ferreira, Uyguaciara Veloso Castelo Branco e Jader Janer Moreira Lopes, Katiuscia Cristina Vargas Antunes e Juliana Maddalena Trifilio Dias, por dedicarem seu tempo para a leitura atenta deste trabalho e contribuírem com nas bancas de qualificação e defesa.

À minha mãe, por compreender a ausência no tempo em que me dediquei à escrita, e aos meus irmãos, meus maiores exemplos e porto-seguro.

Ao Fernando, por todo incentivo e torcida.

Aos amigos Vítor Figueiredo, Daniel Eveling, Amanda Quiossa e Luísa Vilardi, agradeço por toda a ajuda com as angústias e os dilemas epistemológicos.

À amiga Rita Reis, que me acudiu nos momentos de desânimo e comemorou comigo na defesa.

À querida Diovana, que foi essencial antes, durante e depois da pesquisa.

Ao Pablo Rafael, agradeço sua paciência em me ensinar o que foi possível aprender sobre os bancos de dados do Inep, e à Juliana Moreira, geógrafa que realizou todo o trabalho de geoprocessamento com muita paciência e competência.

Agradeço também ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação pela liberação semanal para que eu cursasse as disciplinas.

Aos colegas e professores do PPGE-UFJF, obrigada pelos encontros e por tudo o que compartilhamos ao longo dessa trajetória!

*Helena Rivelli de Oliveira*  
*Juiz de Fora, setembro de 2022.*

“De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas” (CALVINO, 1990, p. 44).



## RESUMO

Esta tese buscou contribuir com as discussões sobre a formação de professores para a Educação Básica, uma vez que nosso objeto de estudo foi os cursos de licenciatura oferecidos na modalidade a distância na região da Zona da Mata Mineira, no período de 2008 a 2018. Nossa pesquisa teve como objetivo geral compreender como se deram os usos do território na Zona da Mata Mineira nos processos de expansão e interiorização da oferta das licenciaturas na modalidade a distância. De maneira mais específica, buscamos compreender em que contexto se deu a institucionalização de uma política de formação superior dos professores para a Educação Básica na modalidade a distância; sistematizar os dados da demanda e da oferta por cursos de licenciatura em geral e, em particular, na modalidade a distância, na Zona da Mata Mineira, no período de 2008 a 2018; compreender as lógicas e os nexos que se estabeleceram na relação oferta-demanda, no que tange ao oferecimento de cursos de licenciatura EaD na Zona da Mata Mineira; e compreender, por meio da análise geográfica, como se deram os usos do território no processo de interiorização da oferta de licenciaturas na modalidade a distância na Zona da Mata Mineira. Para pensar essa relação, partimos das considerações teóricas do geógrafo brasileiro Milton Santos sobre globalização, usos do território e densidade técnica, apoiando-nos em dois argumentos principais: a ideia de que a expansão do acesso ao Ensino Superior, de maneira geral, contribui para o aumento da densidade técnica dos lugares e, pela ação da técnica, o espaço é remodelado; e as condições em que a expansão das licenciaturas EaD se concretizou sugerem que a relação Estado-mercado-território se afirmou como condicionante socioespacial da oferta. Utilizamos os dados do Censo Escolar como fonte de informações sobre a demanda, agrupando os professores de acordo com o indicador de Adequação da Formação Docente. As informações do Censo da Educação Superior foram utilizadas como dados sobre a oferta. A análise dos dados confirmou nossas hipóteses, de modo que podemos afirmar que a oferta dos cursos de licenciatura EaD de iniciativa privada e sua distribuição territorial na Zona da Mata Mineira são fruto de uma demanda não suprida pelo Estado. Concluimos, porém, que esse movimento não foi arbitrário. Na Zona da Mata Mineira, a relação Estado-mercado-território se afirmou como condicionante socioespacial da oferta. Isso determinou e indicou a seletividade espacial da expansão e dos usos do território.

Palavras-chave: Formação de professores a distância. Zona da Mata Mineira. Licenciaturas a distância. Usos do território. Densidade técnica.

## ABSTRACT

This thesis aimed to contribute to the discussion regarding the training of teachers for basic education, since our study object was the undergraduate courses offered online, in the region of Zona da Mata Mineira, from 2008 to 2018. The overall objectives of our research were i) to understand how the uses of the territory in the Zona da Mata Mineira occurred throughout the processes of expansion and internalization of distance learning undergraduate courses offer. In a more specific way, we sought to understand the context in which an online higher teacher training policy for basic education was institutionalized; ii) to systematize the data of supply and demand for undergraduate courses in general – and particularly in distance mode – in the region of Zona da Mata Mineira, from 2008 to 2018; iii) to understand the logic of supply-demand relationship regarding the offer of distance education courses in the Zona da Mata Mineira and iv) to understand through geographical analysis how the uses of territory occurred throughout the internalization process of distance learning undergraduate courses offer in the Zona da Mata Mineira. Thus, to think about those relationships, we started from the theoretical considerations of the Brazilian geographer Milton Santos concerning globalization, uses of the territory and technical density, and we relied on two main arguments: i) the idea that the expanding access to higher education usually contributes to an increase in technical density of places, and by the technique action, the space is remodeled and ii) the conditions under which the expansion of distance learning undergraduate courses occurred suggest that the relationship between State, market and territory was a socio-spatial condition for the offer of courses. We used data from the Censo Escolar (School Census) as a source of information on the demand, by grouping teachers according to the teacher training adequacy indexes. The information from the Censo da Educação Superior (Higher Education Census) was used as data about the offer of courses. Data analysis confirmed our hypothesis so that we can say that the expanding range of teacher training distance learning courses of private initiative and its territorial distribution in the region of Zona da Mata Mineira are the result of a demand not attended by the State. However, we concluded that this was not an arbitrary movement. In the region of Zona da Mata Mineira, the relationship between State, market and territory was a socio-spatial condition for the offer of courses. This determined and indicated the spatial selectivity of the expansion and uses of the territory.

Keywords: Distance teacher training. Zona da Mata Mineira. Distance learning courses. Uses of the territory. Technical density.

## **LISTRA DE FIGURAS**

Figura 1 - Os seis períodos da história da formação dos professores no Brasil propostos por Saviani (2009).....	52
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Percentual de pessoas que frequentam o Ensino Superior em relação à população de 18 a 24 anos (taxa bruta) – Brasil (2012-2019).....	77
Gráfico 2	- Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam o Ensino Superior em relação à população dessa faixa etária (taxa líquida) – Brasil (2012-2019).....	77
Gráfico 3	- Evolução do número de matrículas em cursos de graduação no Ensino Superior – Brasil (2008-2018).....	78
Gráfico 4	- Evolução do número de matrículas em cursos de graduação presenciais <i>versus</i> matrículas em cursos de graduação a distância – Brasil (2008-2018).....	79
Gráfico 5	- Número de ingressos em cursos de graduação (2008-2018).....	90
Gráfico 6	- Ingressantes por rede e modalidade de ensino – Brasil (2018).....	90
Gráfico 7	- Número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura por modalidade de ensino (2008-2018) .....	99
Gráfico 8	- Distribuição dos alunos matriculados em cursos de graduação em licenciatura – Brasil (2018) .....	100
Gráfico 9	- Crescimento da oferta de licenciaturas na modalidade a distância na Zona da Mata Mineira (em relação ao somatório total da oferta) (2008-2018).....	117
Gráfico 10	- Percentual de docências com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam - Indicadores 15A, 15B, 15C e 15D – Brasil (2013-2019).....	136
Gráfico 11	- Comparativo da demanda entre as três etapas da Educação Básica na Zona da Mata Mineira (2018) .....	149

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1	- Regiões Intermediárias de Minas Gerais, com destaque para a Zona da Mata Mineira.....	33
Mapa 2	- Municípios que compõem a Zona da Mata Mineira .....	34
Mapa 3	- Distribuição das matrículas em cursos de graduação na rede federal de Educação Superior pelo território brasileiro (2018).....	80
Mapa 4	- Instituições públicas de Ensino Superior que compõem a UAB (2020).....	95
Mapa 5	- Distribuição dos polos da UAB pelo território brasileiro (2020).....	96
Mapa 6	- Subdivisão dos polos de formação do Veredas no Estado de Minas Gerais.....	102
Mapa 7	- Oferta de cursos de licenciatura presenciais e a distância na Zona da Mata Mineira (2008).....	112
Mapa 8	- Oferta de cursos de licenciatura presenciais e a distância na Zona da Mata Mineira (2013).....	113
Mapa 9	- Oferta de cursos de licenciatura presenciais e a distância na Zona da Mata Mineira (2018).....	114
Mapa 10	- Oferta de licenciaturas na modalidade a distância na Zona da Mata Mineira, por categoria administrativa (público versus privado) (2008).....	119
Mapa 11	- Oferta de licenciaturas na modalidade a distância na Zona da Mata Mineira, por categoria administrativa (público versus privado) (2013).....	120
Mapa 12	- Oferta de licenciaturas na modalidade a distância na Zona da Mata Mineira, por categoria administrativa (público versus privado) (2018).....	121
Mapa 13	- Cursos de licenciatura na modalidade a distância ofertados na Zona da Mata Mineira (2008).....	125
Mapa 14	- Cursos de licenciatura na modalidade a distância ofertados na Zona da Mata Mineira (2013).....	126
Mapa 15	- Cursos de licenciatura na modalidade a distância ofertados na Zona da Mata Mineira (2018).....	127
Mapa 16	- Adequação da formação docente na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2008).....	143
Mapa 17	- Adequação da formação docente na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2013).....	144
Mapa 18	- Adequação da formação docente na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2018).....	145

Mapa 19 - Adequação da formação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2008) ..	150
Mapa 20 - Adequação da formação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2013) ..	151
Mapa 21 - Adequação da formação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2018) ..	152
Mapa 22 - Adequação da formação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2008) ..	155
Mapa 23 - Adequação da formação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2013) ..	156
Mapa 24 - Adequação da formação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2018) ..	157
Mapa 25 - Adequação da formação docente no Ensino Médio na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2008) ..	160
Mapa 26 - Adequação da formação docente no Ensino Médio na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2013) ..	161
Mapa 27 - Adequação da formação docente no Ensino Médio na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2018) ..	162
Mapa 28 - IES com oferta de licenciaturas EaD na ZMM (2008) ..	172
Mapa 29 - IES com oferta de licenciaturas EaD na ZMM (2013) ..	173
Mapa 30 - IES com oferta de licenciaturas EaD na ZMM (2018) ..	174
Mapa 31 - Instituições públicas de Ensino Superior na ZMM (2018) ..	176
Mapa 32 - Instituições como sede e/ou polo na ZMM (2008-2018) ..	178

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de AFD em relação à disciplina que lecionam.....	39
Quadro 2 - Disciplinas e áreas de formação consideradas para o Grupo 1 (Licenciatura em Área Específica) .....	40
Quadro 3 - Sistematização dos eventos característicos do 7º período da trajetória da formação de professores no Brasil (2006-2015) .....	60
Quadro 4 - Relação de estudantes de licenciatura por curso (Enade, 2005 e 2014).....	62
Quadro 5 - Documentos relevantes para o estudo do Ensino Superior a Distância .....	86
Quadro 6 - Informações sobre o processo de credenciamento de instituições e a oferta de cursos a distância (Decreto nº 9.057/2017, Portarias Normativas nº 11 e nº 20/2017) .....	88
Quadro 7 - Dez maiores cursos de graduação na modalidade EaD, por rede de ensino – Brasil (2018).....	98
Quadro 8 - Percentual de docentes com formação específica, por componente curricular..	133
Quadro 9 - Evasão nos cursos de licenciatura (1997) .....	134
Quadro 10 - Comparação entre a demanda estimada de professores e concluintes (1990-2010) por componente curricular (x 1000).....	135
Quadro 11 - Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Brasil e Minas Gerais (2013-2019) .....	137
Quadro 12 - Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por Grupo do AFD, por componente curricular - ZMM (2008, 2013, 2018) .....	153
Quadro 13 - Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental por Grupo do AFD, por componente curricular – ZMM (2008, 2013, 2018) .....	158
Quadro 14 - Professores do Ensino Médio por Grupo do AFD, por componente curricular - ZMM (2008, 2013, 2018).....	163
Quadro 15 - Situação da oferta das licenciaturas EaD na área de Computação na ZMM.....	168
Quadro 16 - Situação da oferta da licenciatura EaD em Música na ZMM .....	169

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Licenciandos segundo a dependência administrativa do curso do Ensino Médio de que provêm (Enade, 2005 e 2014).....	63
Tabela 2 - Licenciandos: escolaridade dos pais e das mães (Enade, 2005 e 2014).....	64
Tabela 3 - Licenciandos segundo a renda total da família (Enade, 2005 e 2014).....	65
Tabela 4 - Municípios com o maior número de oferta (2018).....	123
Tabela 5 - Demanda hipotética de professores para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, por componente curricular, e número de licenciados (1990-2001) .....	141
Tabela 6 - Demanda por formação superior dos docentes brasileiros (2006) .....	141
Tabela 7 - Percentual de professores com formação adequada por componente curricular na ZMM (2008, 2013, 2018) .....	147
Tabela 8 - Percentual de professores que compõe a demanda na ZMM (somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5 do AFD) (2008, 2013, 2018).....	148
Tabela 9 - Oferta de cursos de complementação pedagógica na ZMM .....	170



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFD	indicador de Adequação da Formação Docente
Andifes	da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Cecierj/Cederj	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Direg	Diretoria de Regulação da Educação Superior
Disup	Diretoria de Supervisão da Educação Superior
DPR	Diretoria de Política Regulatória
EaD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ERE	Ensino Remoto Emergencial
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Forgrad	Fórum dos Pró-Reitores de Graduação
Forumdir	Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDHM-Educação	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Educação

IDHM-Longevidade	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Saúde
IDHM-Renda	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Renda
IES	Instituições de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipes	Instituições Públicas de Educação Superior
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RGI-AP	Região Geográfica Imediata de Além Paraíba
RGI-CR	Região Geográfica Imediata de Carangola
RGI-CT	Região Geográfica Imediata de Cataguases
RGI-JF	Região Geográfica Imediata de Juiz de Fora
RGI-MA	Região Geográfica Imediata de Manhuaçu
RGI-MU	Região Geográfica Imediata de Muriaé
RG-INT	Região Geográfica Intermediária
RGI-PN	Região Geográfica Imediata de Ponte Nova
RGI-SJN/B	Região Geográfica Imediata de São João Nepomuceno-Bicas
RGI-U	Região Geográfica Imediata de Ubá
RGI-V	Região Geográfica Imediata de Viçosa
SEB	Secretaria de Educação Básica
Seed	Secretaria de Educação a Distância
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SIG	Sistema de Informações Cartográficas
Sirgas	Sistema de Referência Geocêntrico para as Américas
SisUAB	Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil

SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
Ufop	Universidade Federal de Ouro Preto
UFV	Universidade Federal de Viçosa
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTM	Universal Transversa de Mercator
ZMM	Zona da Mata Mineira

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1	O PROBLEMA DE PESQUISA .....	23
1.2	A TRAJETÓRIA DA PESQUISA .....	35
1.3	DENSIDADE TÉCNICA E USOS DO TERRITÓRIO.....	44
<b>2</b>	<b>A CONSOLIDAÇÃO DAS LICENCIATURAS COMO O <i>LOCUS</i> DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR .....</b>	<b>51</b>
<b>2.2</b>	<b>A EAD COMO POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR.....</b>	<b>74</b>
<b>3</b>	<b>EAD E A OFERTA DE ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>84</b>
3.1	DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA E POLOS DE APOIO PRESENCIAL .....	92
3.2	OS CURSOS DE LICENCIATURA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA .....	97
3.3	A OFERTA DE LICENCIATURAS A DISTÂNCIA NA ZONA DA MATA MINEIRA .....	108
<b>4</b>	<b>A CRISE DAS LICENCIATURAS E A DEMANDA POR PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>131</b>
4.1	A DEMANDA POR PROFESSORES COM FORMAÇÃO ADEQUADA NA ZONA DA MATA MINEIRA .....	138
4.2	USOS DO TERRITÓRIO E AS RELAÇÕES ENTRE DEMANDA FORMATIVA E OFERTA .....	164
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>181</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>186</b>
	<b>APÊNDICE A - Teses e dissertações selecionadas no levantamento bibliográfico .....</b>	<b>206</b>
	<b>ANEXO A - Municípios que compõem a Região Geográfica Intermediária de Juiz de Fora.....</b>	<b>207</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese se concentra no tema da formação de professores para a Educação Básica na modalidade a distância e é importante destacar que começamos a escrevê-la em um outro contexto social, político, econômico e sanitário. Se alguém nos antecipasse o que estaria por vir, que uma pandemia que começou lá na China provocaria o isolamento das pessoas no mundo todo, o fechamento das escolas por quase dois anos e uma crise sem precedentes em dimensão global, provavelmente pensaríamos que se tratava do roteiro de uma história de ficção científica. Imaginar que o ensino remoto e a Educação a Distância (EaD) passariam a ser a via prioritária de ensino na Educação Básica e nas Instituições de Ensino Superior (IES) em 2020, era algo improvável em 2017.

Dessa forma, para a leitura do presente texto, é importante que tudo isso seja levado em conta, por dois motivos. Primeiro, porque é muito provável que o leitor identifique lapsos desse passado não tão distante, indícios de um trabalho que foi iniciado em uma conjuntura e finalizado em outra. Também porque a pandemia de Covid-19 e todas as suas consequências foi a mola propulsora para uma série de transformações no campo educacional, que acabaram por diminuir algumas das resistências até então comuns à EaD. Com isso, algumas das discussões sobre a importância e os limites da Educação a Distância podem parecer obsoletas. Mas não é prudente nos deixarmos levar por conclusões precipitadas sobre processos que ainda estão em curso.

Feitos esses esclarecimentos, a presente tese tem como tema a formação de professores em licenciaturas na modalidade a distância. O tema da formação de professores é para mim muito caro, uma vez que toda minha trajetória profissional e acadêmica é perpassada por ele. Na licenciatura em Ciências Biológicas fui, e hoje consigo enxergar, pouco preparada para os desafios que se colocam na vivência escolar. A partir de minhas primeiras experiências como professora, percebi que seria preciso buscar mais, transitar por espaços em que o trabalho docente fosse tema de reflexão. Ao iniciar o Mestrado em Educação, senti que minhas angústias foram acolhidas, bem como um mundo de novas possibilidades de descortinou.

Trabalhando no Mestrado Profissional do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação tive contato com professores, gestores, redes e escolas de todo o Brasil. Novas inquietações foram se delineando e, pouco a pouco, as políticas de formação de professores se tornaram foco de meu interesse. As leituras motivadas por esse interesse mostraram que a ampliação do acesso ao Ensino Superior por meio da EaD teve grandes impactos, em termos

de número de vagas disponíveis, nos cursos de licenciatura. Foi então que surgiu a ideia de um projeto que investigasse a formação de professores a distância.

As discussões de Milton Santos têm embasado muitas pesquisas sobre a dispersão do Ensino Superior no território brasileiro e essa tendência também foi identificada em nossas leituras. Unindo os dois pontos de interesse, a formação de professores a distância e os estudos do território, foi criado o projeto que deu origem a esta tese. Com foco na demanda apresentada pelos lugares e na oferta proporcionada pelas IES, públicas ou privadas, nosso interesse se concentrou nas possíveis relações entre a demanda por docentes com formação adequada na área em que atuam e a oferta de cursos EaD pelas instituições.

Para pensar essa relação, partimos das considerações teóricas do geógrafo brasileiro Milton Santos sobre a globalização e os usos do território. Assim como Calvino, citado em nossa epígrafe, acreditamos que os lugares podem conter as respostas para as nossas perguntas e, a partir disso, concentramos nosso estudo nas cidades que compõem a Zona da Mata Mineira<sup>1</sup>.

A carência de professores para a Educação Básica é um fenômeno já amplamente estudado e que está associado à própria universalização da escolarização no país. O aumento das taxas de conclusão do Ensino Fundamental e a expansão do acesso ao Ensino Médio geraram uma demanda reprimida pela criação de novas vagas nessa etapa de ensino no fim da década de 1990 até meados da década de 2000. Isso alimentou o temor de que haveria uma carência generalizada de professores com formação específica para atuar nos componentes curriculares<sup>2</sup> dos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Entretanto, atualmente, é consenso entre autores que o desprestígio experimentado atualmente pelos cursos de licenciatura, impulsionado pelas inadequadas condições de trabalho e pelo baixo

---

<sup>1</sup> Segundo as normativas vigentes entre 1989 e 2017, o Estado de Minas Gerais foi dividido geograficamente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 12 mesorregiões, dentre as quais estava Zona da Mata Mineira (ZMM). Nesse período, a mesorregião era composta por 142 municípios. Contudo, em 2017, o IBGE publicou um documento com novas divisões geográficas, extinguindo as mesorregiões e microrregiões e criando um novo quadro regional brasileiro com regiões denominadas geográficas intermediárias e imediatas. Com isso, Juiz de Fora e seu entorno passou a constituir a Região Geográfica Intermediária de Juiz de Fora, com 146 municípios (IBGE, 2017). Apesar de nos concentrarmos nas 146 cidades da Região Geográfica Intermediária de Juiz de Fora, optamos por manter o termo Zona da Mata Mineira, tendo em vista a identidade conferida ao termo no plano governamental do estado e pelo povo mineiro.

<sup>2</sup> Optamos por utilizar o termo *componente curricular* no lugar de *disciplina escolar*. Sabemos que esse termo guarda ligação com a agenda neoliberal para a educação, mas nossa opção buscou estabelecer coerência com a nomenclatura adotada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em documentos do Ministério da Educação (MEC) que adotamos como referência.

quadro salarial, é fator agravante de uma *crise das licenciaturas* (ARAÚJO; VIANNA, 2011; PINTO, 2014; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; GATTI *et al.*, 2019).

Em um possível contexto de crise, a modalidade a distância despontou como uma possibilidade mais barata e com maior abrangência para a formação dos professores e tem sido a tendência nas políticas fomentadas pelo Governo Federal. A expansão da oferta das licenciaturas EaD seguiu o movimento de ampliação do acesso à Educação Superior a distância no país, com o objetivo de dilatar e interiorizar a oferta.

No âmbito da Educação Superior pública, as iniciativas voltadas para a formação inicial dos professores na modalidade a distância têm se concentrado, principalmente, na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). Mas foram as IES privadas que significaram um verdadeiro boom da expansão da EaD, encontrando nas licenciaturas um próspero mercado.

Por meio da análise geográfica, buscamos conhecer a espacialidade das políticas para formação de professores no território da Zona da Mata Mineira (ZMM), composta por 146 municípios. Todo o território que denominamos Zona da Mata Mineira se configura “numa região de influência de Juiz de Fora, quer seja pela concentração de serviços, quer seja pelo comércio, quer seja pela geração de emprego” (AMORIM, 2010, p. 202). Sendo assim, buscamos cartografar a distribuição territorial da oferta das licenciaturas na modalidade a distância na região entre 2008 e 2018. Para o mesmo período, buscamos dados que representassem a demanda formativa dos professores da região.

Os dados sobre a oferta foram obtidos pela sistematização dos microdados do Censo da Educação Superior, coletados, organizados e divulgados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O Inep também é o responsável pelo Censo Escolar, cujos microdados constituíram as bases de dados relativas à demanda. Também utilizamos o modelo elaborado pelo instituto para o indicador de Adequação da Formação Docente (AFD) para caracterizar as informações sobre a demanda formativa. Após a sistematização dos dados, elaboramos as representações cartográficas a partir da aplicação de técnicas de geoprocessamento no *software* ArcGis 10.3 (ERSI/2010).

A estruturação da pesquisa partiu da seguinte questão: como se deram os usos do território na Zona da Mata Mineira nos processos de expansão e interiorização da oferta das licenciaturas na modalidade a distância? A fim de que tal questão pudesse ser respondida, buscamos, como objetivo geral, compreender como se deram os usos do território na Zona da Mata Mineira nos processos de expansão e interiorização da oferta das licenciaturas na modalidade a distância.

De maneira mais específica, buscamos:

- a) compreender em que contexto se deu a institucionalização de uma política de formação superior dos professores para a Educação Básica na modalidade a distância;
- b) sistematizar os dados da demanda e da oferta por cursos de licenciatura em geral e, em particular, na modalidade a distância, na Zona da Mata Mineira, no período de 2008 a 2018;
- c) compreender as lógicas e os nexos que se estabeleceram na relação oferta-demanda, no que tange ao oferecimento de cursos de licenciatura EaD na Zona da Mata Mineira;
- d) e compreender, por meio da análise geográfica, como se deram os usos do território no processo de interiorização da oferta de licenciaturas na modalidade a distância na Zona da Mata Mineira.

Com base nessas definições, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

Com base em nosso referencial teórico-metodológico, sabemos que, de maneira geral, as IES estão alocadas em lugares muito específicos do território brasileiro, comprovando que, no processo de configuração territorial, “a seletividade espacial representa a ação dada em lugares escolhidos pelos agentes sociais” (AMORIM, 2010, p. 196). Com isso em vista, iniciamos a pesquisa com a hipótese de que a expansão por meio de polos da EaD não se deu necessariamente amparada por critérios específicos de demanda, mas sim a partir de outros determinantes. À medida que os dados indicaram que existe uma relação entre o processo de interiorização e a participação de instituições privadas, a hipótese inicial foi reavaliada e dela desdobraram-se duas novas hipóteses:

A oferta de cursos de licenciatura a distância de iniciativa privada e sua localização territorial é fruto de uma demanda não suprida pelo Estado.

A relação entre Estado-mercado-território se afirmou como condicionante socioespacial. Isso determinou e indicou a seletividade espacial da expansão e os usos do território.

A análise cartográfica possibilitou a confirmação das duas premissas iniciais, como veremos mais adiante.

Optamos por organizar este capítulo introdutório em três partes. Assim, além desta contextualização, teremos mais detalhes sobre o problema de pesquisa e o referencial teórico-



metodológico utilizado em: *O problema de pesquisa, A trajetória da pesquisa e Densidade técnica e usos do território.*

A tese está organizada, além da *Introdução*, em outros quatro capítulos. Iniciamos o capítulo intitulado *Política Nacional de Formação de Professores* com uma contextualização histórica sobre os diferentes momentos que marcaram a trajetória da formação dos professores no Brasil. Essa apresentação foi o ponto de partida para compreendermos como as licenciaturas se consolidaram como o *locus* prioritário para a formação dos professores para a Educação Básica, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996 (BRASIL, 1996). O capítulo é concluído como uma discussão que buscou demonstrar como Educação a Distância se firmou como modalidade prioritária para a expansão das licenciaturas, constituindo o que podemos chamar de uma política nacional de formação de professores a distância.

Em seguida, em *EaD e a oferta de Ensino Superior*, discutimos sobre os polos de apoio presencial. Nesse contexto, abordamos alguns elementos envolvidos na definição da distribuição geográfica dos polos e destacamos como os diferentes modelos de EaD podem ter reflexos na configuração do território. Em seguida, tecemos considerações sobre as licenciaturas na modalidade a distância, buscando enfatizar dados sobre a expansão dos cursos e a participação na iniciativa privada nesse processo. Essa tessitura cria um cenário para a apresentação e análise dos dados sobre a oferta de licenciaturas a distância na Zona da Mata Mineira.

O capítulo *A crise das licenciaturas e a demanda por professores na Educação Básica* aborda os dados sobre a demanda formativa e é iniciado com uma breve argumentação sobre a polêmica crise das licenciaturas. A partir disso, apresentamos e discutimos os dados sobre a demanda por professores com formação adequada na Zona da Mata Mineira. Concluimos o capítulo com uma reflexão sobre as possíveis relações estabelecidas entre oferta e demanda formativa e como isso determinou os usos do território na região.

A tese é concluída com nossas *Considerações* sobre a pesquisa e as compreensões possíveis a partir dela.

## 1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA

A definição do objeto de pesquisa foi perpassada pelo interesse em contribuir para discussões do campo da Educação que reconhecem a necessidade de uma maior problematização sobre a formação de professores na modalidade a distância, tendo em vista a

dimensão que tem assumido no Brasil nas últimas décadas. Além disso, ao reconhecermos a tendência de institucionalização de uma política nacional de formação de professores a distância, interessa-nos compreender como tal política se fundamenta e se materializa no território.

A opção por um estudo que contemplasse os municípios da ZMM não foi arbitrária. Primeiramente, é interessante destacar que a carência por professores com licenciatura plena na área em que atuam é um problema persistente em Minas Gerais. Dados produzidos pelo Inep mostram que, em 2018, cerca de 20% dos professores em atuação na Educação Básica do estado não possuíam essa formação. Salvo o caso dos estados da Região Norte, que tendem a ter menor número de docentes nas condições ideais, esse percentual médio é compatível com o que se observa no restante do país. Sendo assim, apesar de não termos pretensão alguma de generalizar os resultados de nosso estudo, entendemos que as análises e conclusões possíveis a partir do exame desse recorte do território podem nos dar pistas e indícios de um problema mais amplo.

Do ponto de vista histórico, a pesquisa sobre os usos do território na ZMM abarca variadas inquietações. Isso porque o povoamento da região se deu de maneira bastante peculiar. Segundo Lamas (2006, p. 1), até o início do século XIX “a Mata seria uma região fechada ao povoamento, não por falta de interesse português, mas para manter uma barreira natural aos descaminhos do ouro”. Nesse excerto, o autor se refere ao fato de que até o final do século XVIII não se observava nenhuma vila na região: a Zona da Mata era um território de passagem, importante, porém, para o chamado Caminho Novo da Estrada Real<sup>3</sup>.

Após o declínio da mineração, a cultura do café ganhou espaço na ZMM, assim como na região sul do estado. Os cafezais eram instalados em grandes fazendas, com grande número de escravizados. Com isso, a população branca estimada à época era menor do que a população indígena e negra (CARRARA, 2009).

Todos esses fatores se somaram para que a urbanização, tomada no sentido da instalação e desenvolvimento das cidades, tenha sido tardia em relação às demais regiões mineiras. Apesar disso, Lamas (2006, p. 1) ressalta que

Contudo, não podemos também deixar de mencionar que estas roças e pousos formados ao longo do Caminho Novo foram de importância ímpar

---

<sup>3</sup> A Estrada Real, datada de meados do século XVIII, foi oficializada pela Coroa Portuguesa como caminho para o trânsito de ouro e diamantes de Minas Gerais até os portos do Rio de Janeiro. O Caminho Novo foi criado para servir como roteiro mais seguro ao porto do Rio de Janeiro (CALAES; FERREIRA, 2009).

para o processo de povoamento da Mata Mineira, uma vez que alteravam o meio ambiente por meio do trabalho, tanto para sustento próprio quanto para a comercialização, seja do espaço físico (acomodação de muare e de pessoas) seja de gêneros alimentícios (oferecidos aos transeuntes).

Sobre a atividade humana em uma paisagem, Santos (2007) explica que ela provoca a transformação dos objetos pertencentes àquela paisagem. Com isso, altera-se o espaço usado e, assim, o valor simbólico atribuído ao território.

Além dos fatores históricos, cabe lembrar que a ZMM é uma região de grande influência e importância para a Universidade Federal de Juiz de Fora. Sendo assim, buscamos cartografar a distribuição territorial da oferta das licenciaturas em EaD na Zona da Mata Mineira.

A fim de compreendermos como o tema da formação de professores na modalidade a distância vem sendo abordado nas pesquisas brasileiras, consideramos oportuna a realização de um levantamento no catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>4</sup>. Essa pesquisa buscou sistematizar os estudos desenvolvidos nos programas de pós-graduação na área de Educação, a saber: mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e doutorados. Foi admitido como parâmetro o mesmo recorte temporal que seria aplicado aos dados, com foco nos estudos defendidos no período de 2008 a 2018. Utilizando os descritores “formação de professores” e “Educação a Distância”, obtivemos, ao fim de todos os filtros, 149 pesquisas, sendo: 9 dissertações de mestrados profissionais, 98 dissertações de mestrados acadêmicos e 42 teses.

Dentre as diferentes perspectivas trabalhadas em cada uma dessas pesquisas, foi possível identificar 15 grandes temas principais, a saber: aspectos da mediação didático-pedagógica entre professores, tutores e cursistas; atuação de egressos e alunos cursistas; desenvolvimento profissional docente; análise de currículo ou projeto pedagógico de cursos; análise de percepções sobre EaD e formação de professores; qualidade dos cursos de licenciatura oferecidos na modalidade a distância; formação presencial *versus* formação a distância; avaliação de políticas públicas; estágio supervisionado em licenciaturas na modalidade a distância; metodologias e práticas da/para/na EaD; relações entre a formação docente por meio da EaD e o exercício da docência na modalidade presencial; tutoria na formação de professores a distância; avaliação da aprendizagem na EaD; evasão e permanência em licenciaturas na modalidade EaD; e materiais didáticos para/na EaD.

---

<sup>4</sup> A pesquisa foi feita pelo link: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

O tema *avaliação de políticas públicas* concentrou a maior parte dos trabalhos, congregando 19 dissertações de mestrados acadêmicos e 11 teses de doutorado. Já *avaliação da aprendizagem na EaD e evasão e permanência em licenciaturas na modalidade EaD* foram os temas com menor abordagem, apresentando apenas dois estudos cada. Não podemos deixar de dizer que isso nos causou certa surpresa, principalmente porque a evasão é considerada atualmente um dos maiores problemas enfrentados pela Educação na modalidade a distância e seu enfrentamento carece de mais pesquisas.

A partir da leitura de título, resumo e palavras-chave das 149 publicações, buscamos identificar aquelas com objetivos e objetos semelhantes aos nossos. Assim, o foco se concentrou em compreender quais as contribuições das pesquisas identificadas para o debate sobre a formação de professores em licenciaturas na modalidade a distância. Nesse contexto, selecionamos os trabalhos<sup>5</sup> de Gonçalves (2017), Silva (2015), Branco (2014), Mandeli (2014), Pietri (2013), Medeiros (2012) e Silva (2008).

As pesquisas de Gonçalves (2017), Silva (2015), Branco (2014) e Mandeli (2014), tiveram como objeto a atuação da Universidade Aberta do Brasil no âmbito das políticas de formação de professores. Já Pietri (2013), Medeiros (2012) e Silva (2008) estudaram outros aspectos da formação dos professores na Educação a Distância. Entretanto, todas abordaram, por alguma ótica, a tendência observada no país de consolidação da modalidade EaD como o *locus* dos cursos de licenciatura.

Uma temática persistente nos trabalhos foi a influência de organizações multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), no delineamento das políticas nacionais de formação de professores. De maneira geral, é possível observar que a Educação Brasileira está orientada pelas diretrizes que apontam para a expansão da inserção e do uso de tecnologias em todos os níveis da Educação (LIMA; OLIVEIRA; BATISTA, 2016). Isso se deu, principalmente, a partir das reformas do Estado e da Educação, ocorridas a partir da década de 1990, em que se defendia a universalização da Educação Básica e a expansão da Educação Superior alinhadas com os preceitos do processo de globalização neoliberal. Esse tema será retomado em momento mais oportuno e, sendo assim, passaremos à análise das sete publicações mencionadas.

A dissertação de Gonçalves (2017) chama atenção ao abordar a organização das redes de governança da UAB. A partir disso, a autora realiza uma análise que busca compreender como ocorre a interpretação da política de formação de professores a distância do sistema

---

<sup>5</sup> Maiores informações sobre as publicações estão descritas no Apêndice A.

UAB e de suas redes de governança na perspectiva dos gestores que atuam nas Instituições Públicas de Educação Superior integrantes do programa.

A partir do cruzamento de dados provenientes da análise documental e de questionários e entrevistas realizadas com gestores da UAB de Instituições Públicas de Ensino, Gonçalves (2017) identifica a ausência de percepção sobre o contexto de influência – entidades que interferem de forma crucial nas políticas docentes nacionais. Isso significa que, apesar de ser reconhecido que o campo da formação docente está imerso em um contexto de disputas políticas, econômicas e ideológicas, tal fato pouco interfere na organização e no funcionamento da rede de governança.

Além disso, a EaD tem promovido uma diferenciação entre profissionais e alunos nas instituições: a UAB “ainda é vista e tratada como um projeto a parte” (GONÇALVES, 2017, p. 133).

Mandeli (2014) também se propôs a uma análise da UAB na qualidade de política pública para formação inicial de professores da Educação Básica. Com um recorte temporal que abrange os Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014), a autora tece uma dura crítica ao que chama de *fábrica de professores*: “A UAB se estrutura como uma grande *fábrica de formação de professores*, ideia assentada na organização descentralizada do sistema UAB, no alto número de matrículas de licenciaturas, nos princípios formativos que a regem e até mesmo em seu conceito” (MANDELI, 2014, p. 42).

Ao adensar sua crítica, Mandeli (2014) argumenta que políticas como a UAB, que se propõem à ampliação do acesso ao Ensino Superior por meio da EaD, se amparam em um discurso retórico de democratização, mas que escondem os reais interesses do capital na Educação a Distância.

A ideia da *fábrica* não é corroborada pela pesquisa de Pietri (2013), que teve por objetivo compreender a importância da modalidade EaD no contexto da formação de professores. A partir da análise de documentos sobre os programas Universidade Aberta do Brasil, Proformação e Pró-Licenciatura, Pietri (2013) reconhece que a Educação a Distância é a modalidade principal de oferta dos cursos de formação inicial e continuada de professores.

De encontro às demais pesquisas destacadas aqui, a dissertação de Pietri (2013) aproxima o avanço nas políticas de EaD ao desenvolvimento tecnológico. Dessa forma, lança mão de autores que “acreditam que a educação a distância favorece mudanças no campo pedagógico e social, funcionando como motor de desenvolvimento, à medida que rompe as barreiras de espaço e tempo” (PIETRI, 2013, p. 15).

Outro argumento explorado por Pietri (2013) é o de que os três programas estudados, ao garantirem a oferta de cursos de licenciatura nos mais diferentes lugares, ajudam a fortalecer a escola básica no interior do país. Essa é uma afirmação relevante para as discussões sobre a formação de professores na modalidade EaD e tem servido de ponto de partida para defensores de uma política nacional de formação de professores a distância.

Sobre o debate descrito, concordamos que a EaD tem se constituído como um importante instrumento para a formação de professores em diferentes pontos do território. Contudo, para afirmarmos que esse acesso tem se refletido em melhores resultados da Educação Básica, são necessários estudos com esse propósito. Já no que tange à *fábrica de professores*, estamos também inclinados à ideia de que uma formação em grande escala, sem o devido monitoramento e ajustes necessários à política, pode levar ao aligeiramento e ao sucateamento das licenciaturas.

Medeiros (2012) também trabalhou a Educação a Distância pelo viés dos embates teóricos e políticos do campo da formação de professores. Com uma análise centrada no governo Lula (2003-2010), a autora buscou

compreender como se conceberam e se instituíram os programas e as ações para a formação de professores da Educação Básica (EB), por meio das Políticas de Educação a Distância (EaD), no contexto das reformas educacionais em articulação com as transformações econômicas e políticas em curso no referido momento de desenvolvimento da sociedade brasileira (MEDEIROS, 2012, p. 21).

Os dados da pesquisa publicada na tese foram provenientes de análise documental e da realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos envolvidos diretamente na definição das políticas analisadas. De forma semelhante ao que foi concluído por Mandeli (2014), Medeiros (2012) afirma que sua pesquisa mostra que a tônica das políticas educacionais do governo Lula está mais na continuidade do que na ruptura.

A pesquisa evidencia que o Governo Lula da Silva (2003-2010), embora se apresente como alternativa para promover rupturas em relação ao projeto de sociedade e de educação dos governos anteriores, não disputou, com esses, um projeto de sociedade antagônico, e ao estabelecer políticas, programas e ações para as classes menos favorecidas e excluídas socialmente, em sintonia, e de acordo com os interesses das elites brasileiras, não disputou também um projeto educacional alternativo e antagônico àqueles apresentados no curso histórico em que se colocava como oposição (MEDEIROS, 2012, p. 7).

Com essa afirmação, a autora busca destacar as disputas de poder envolvidas na concepção das políticas de formação docente no período estudado.

A compreensão do contexto social e político em que as políticas são discutidas, elaboradas e implementadas é fundamental para o entendimento de seu funcionamento. Nesse contexto, a pesquisa de Silva (2008), provavelmente por causa do período em que foi elaborada, analisa a experiência de implantação de um curso específico de licenciatura plena na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Com isso, pretendeu lançar luz sobre os debates no campo das políticas públicas de formação de docentes em curso superior na modalidade EaD.

Em um contexto em que as políticas de EaD começavam a se adensar, Silva (2008) as aproximou das reformas educacionais ocorridas no país na década de 1990. Com isso, destacou o papel dos organismos internacionais e evidenciou o alinhamento entre as políticas nacionais e internacionais, impulsionado pela ação de organismos multilaterais, de modo a apreender as repercussões da reforma da Educação Superior brasileira nas licenciaturas EaD.

A partir da leitura integral de seus textos, concluímos que as pesquisas que mais apresentam aproximações com a presente tese são aquelas desenvolvidas por Silva (2015) e Branco (2014).

Em sua dissertação, Silva (2015) buscou identificar quais são as relações da Universidade Aberta do Brasil com a formação de professores, a partir de uma análise quantitativa da oferta da UAB. Embora não tenha se concentrado claramente na associação demanda-oferta, o autor se propõe a investigar se a UAB corresponde às expectativas governamentais como um sistema que apoia as políticas públicas para formação de professores, com objetivo de eliminar a falta de professores na Educação Básica.

Silva (2015) faz uso das Sinopses Estatísticas do Censo Escolar para comparar os dados do déficit de professores – no período de 2001 a 2010 – com aqueles publicizados pela Capes em relação à UAB e seus polos. Como o *corpus* da pesquisa não inclui os microdados do Censo, sua análise fica restrita a elaborações mais gerais e comparações entre as cinco regiões geográficas brasileiras. Apesar disso, as conclusões do autor apontam para uma massiva adesão das IES à UAB, que espalharam seus polos, a partir de convênios com as prefeituras das cidades, em áreas onde o interesse de investimento não existia anteriormente.

O autor identificou alguns indícios do alinhamento da oferta dos cursos pela UAB em relação às necessidades formativas das regiões geográficas. No entanto, “não existe um controle do real número de professores atuantes na Educação Básica com formação pela Universidade Aberta do Brasil” (SILVA, 2015, p. 81). Com isso, conclui que não existe um

efetivo monitoramento da proporção demanda-oferta e que sua pesquisa também não conseguiu fazê-lo.

A tese de Branco (2014) traz muitas contribuições para o campo da gestão da EaD, uma vez que discute formas de organização dos polos da UAB. A pesquisa busca identificar os limites e possibilidades do Sistema Universidade Aberta do Brasil para a formação de professores, destacando o papel exercido pelas formas de organização dos polos de apoio presencial nesse processo.

Com foco nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), foram realizadas entrevistas com coordenadores de cursos, coordenadores de polo e tutores, e aplicado um questionário para os alunos dos cursos estudados. A autora salienta que a UAB aparece como política compensatória diante da falta de professores licenciados para a Educação Básica.

O estudo concluiu que há limites relacionados à infraestrutura dos polos e à formação e condições de trabalho dos tutores. Alunos e tutores sentem falta de encontros presenciais com os professores, principalmente nos cursos da Ufop, em que esses momentos não existem. Além disso, Branco (2014, p. 175) confirmou sua hipótese “de que cada município e cada universidade teriam uma forma própria de organizar seus polos de apoio presencial e seus cursos de acordo com suas condições e necessidades”.

No tocante aos pontos explorados por Branco (2014, p. 177) e que constituem significativa relevância para nossa pesquisa, está o fato de que o “polo é melhor equipado e possui melhor estrutura quando está em uma localidade em que a gestão municipal se preocupa com o desenvolvimento dessa política de formação docente”. Assim, “o fator de maior influência na organização dos polos de apoio presencial se refere ao valor que a gestão municipal confere à política” (BRANCO, 2014, p. 177).

Essa constatação vai ao encontro de nossas percepções iniciais que indicam uma estreita relação entre os agentes políticos locais e a implantação dos polos presenciais. Ou seja, a complexidade da organização dos polos vai além das demandas das instituições e dos cursos, o que reforça a existência de uma lógica dos agentes políticos locais na definição da oferta pelo território. Isso pode indicar que existe a criação de uma *falsa demanda*.

Cabe destacar que não foi encontrado, em qualquer momento do levantamento, nenhum trabalho que utilizasse os estudos do território como referência para uma análise da política e ações de formação de professores na modalidade EaD. Tal fato salienta o aspecto inovador da pesquisa que desenvolvemos, que traz novas contribuições para os debates.



Tendo em vista o recorte que estabelecemos em relação ao território, a Zona da Mata Mineira, a escassez das pesquisas é ainda mais notável: nenhum estudo que conciliasse os descritores “formação de professores” e “Zona da Mata Mineira” foi encontrado. Por esse motivo, fomos buscar em outras fontes as informações necessárias para uma caracterização da ZMM.

Na nova divisão elaborada pelo IBGE (2017, p. 32), as regiões imediatas correspondem “à área representativa de rede urbana brasileira na organização do território nacional, identificada pelos centros próximos buscamos para a satisfação das necessidades imediatas da população”. Já as regiões intermediárias são áreas representativas “da influência dos escalões intermediários e superiores da rede urbana brasileira, que organizam o território pela concentração das funções de maior complexidade” (IBGE, 2017, p. 32).

Com as alterações, Juiz de Fora e seu entorno passou a constituir a Região Geográfica Intermediária de Juiz de Fora, com 146 municípios (Anexo A). Esse reordenamento foi justificado da seguinte forma:

Apresenta-se a definição de um novo quadro regional vinculada ao intenso processo de mudança ocorrido no espaço produtivo nacional que, junto ao acelerado movimento de criação de municípios, a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, coloca novos desafios metodológicos à sua construção. Nesse contexto, um duplo processo de mudança, não só estritamente socioeconômico, mas também de natureza político-administrativa, alterou a geografia do País, gerando diferenças e desigualdades que tornaram mais complexa a leitura de seu território, aumentando, assim, a demanda por uma nova Divisão Regional do Brasil no período que vai da última década do Século XX à primeira do Século XXI (IBGE, 2017, p. 8).

Como os critérios utilizados para a nova divisão são muito caros para a nossa pesquisa, pois os processos de mudança no espaço produtivo nacional têm conexão direta com os usos do território, resolvemos adotá-los em nossa pesquisa. No entanto, apesar de termos nos concentrado nas 146 cidades da Região Geográfica Intermediária de Juiz de Fora, optamos por manter a nomenclatura *Zona da Mata Mineira*, tendo em vista a identidade conferida ao termo no plano governamental do estado e também pelo povo mineiro.

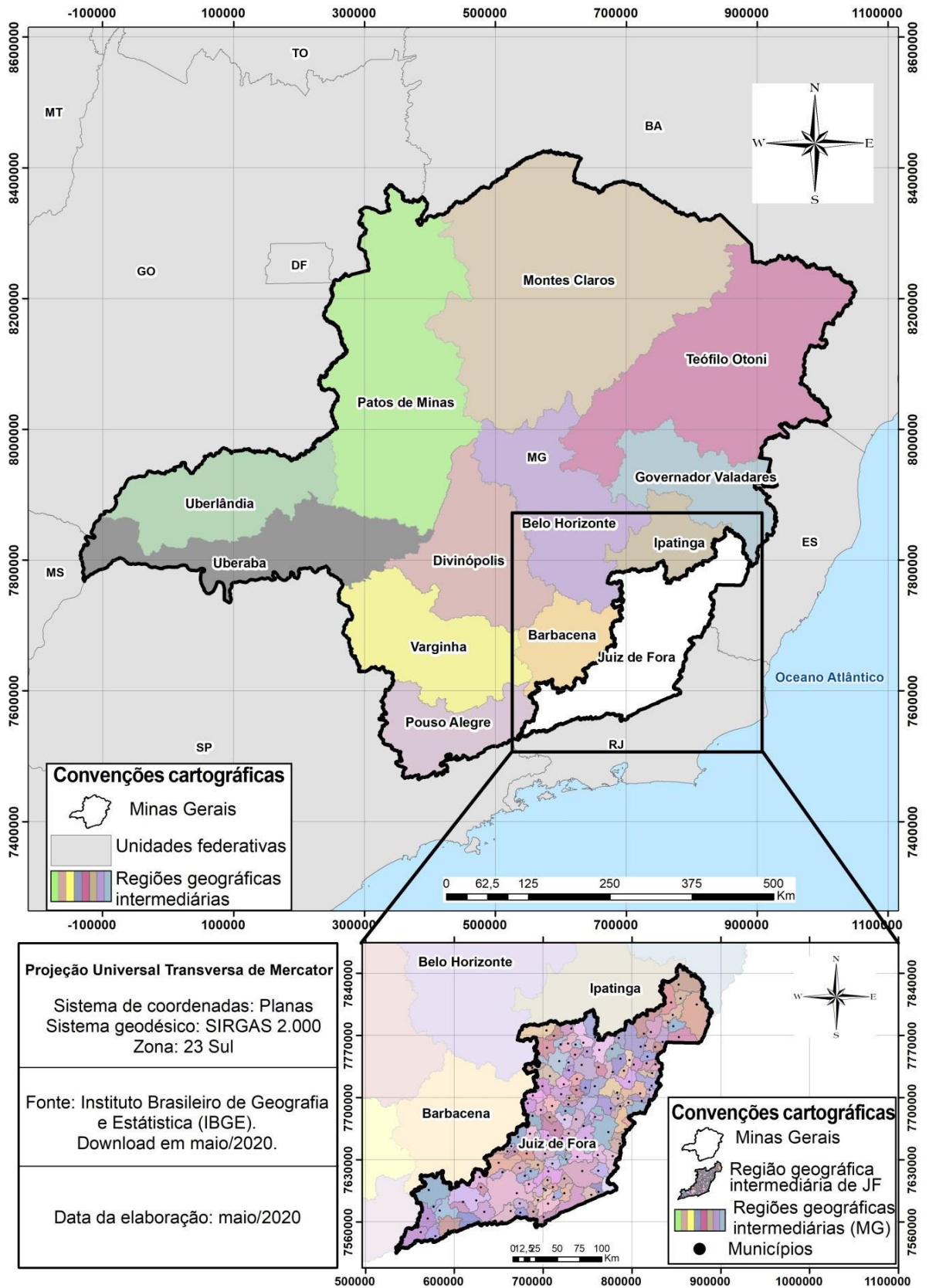
De acordo com dados da Fundação João Pinheiro (2021), na Região Geográfica Intermediária (RG-INT) de Juiz de Fora, vivem 2.334,5 mil pessoas, o que corresponde a 11,1% da população de Minas Gerais. Para Barros (2021, p. 15),

entre as regionalizações de 1990 e 2017 há mais permanências do que rupturas para a área, sendo que a última regionalização ratificou a centralidade de Juiz de Fora como principal polo, além de identificar outras cidades que também desempenham papéis importantes e articulam recortes regionais menores.

Para a visualização desse recorte territorial, apresentamos o Mapa 1, que traz a representação das regiões intermediárias de Minas Gerais, com destaque para a Zona da Mata Mineira. Em seguida, o Mapa 2 mostra como a região está constituída.

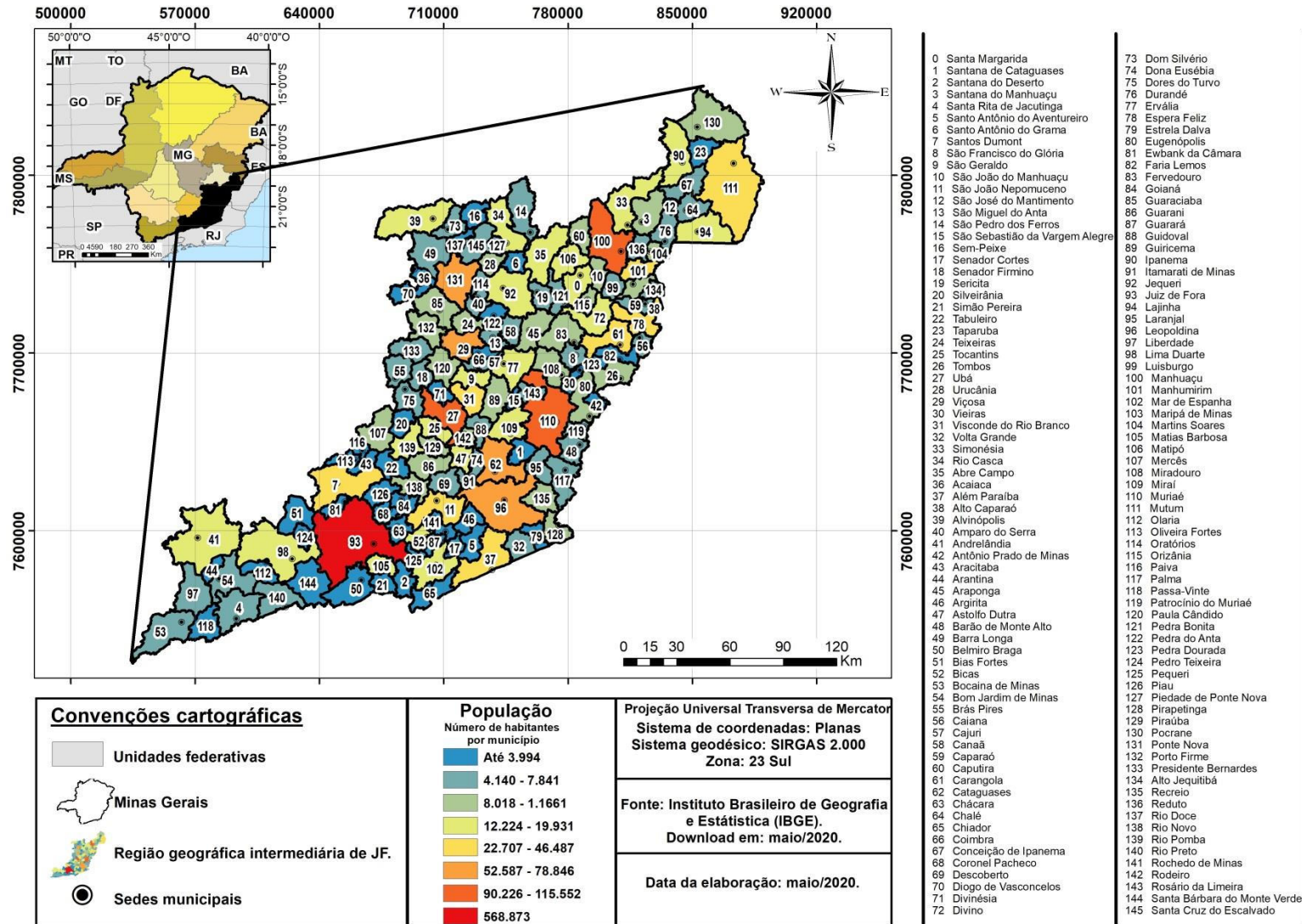
O recorte temporal, importante definição para a organização dos dados, compreendeu os onze anos transcorridos entre 2008 e 2018.

Mapa 1 - Regiões Intermediárias de Minas Gerais, com destaque para a Zona da Mata Mineira



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Mapa 2 - Municípios que compõem a Zona da Mata Mineira



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir do Mapa 2, identificamos que a ZMM possui apenas um município com mais de 120.000 habitantes. A maior parte das cidades que a compõem possui menos de 50.000 habitantes.

Dando continuidade a essa apresentação, na próxima seção, discorreremos sobre a trajetória da pesquisa, com a metodologia e os procedimentos desenvolvidos.

## 1.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A definição de nomenclaturas entre os diferentes tipos de pesquisa já mapeados pela literatura no campo da Educação é um desafio. Apesar disso, entendemos que algumas definições são necessárias para situar o leitor sobre as escolhas e a trajetória que nos levaram às conclusões a que chegamos. Dessa forma, reconhecemos que esta é uma pesquisa qualitativa, que analisa dados secundários sobre a Educação Básica e a Educação Superior, produzidos pelo Inep.

Para Flick (2013, p. 108), “Na pesquisa social, há três formas principais de coleta de dados: você pode coletar os dados fazendo perguntas às pessoas (mediante pesquisas de levantamento e entrevistas), observando-as ou estudando documentos”. Tendo em vista a natureza dos dados aqui analisados, é possível afirmar que o método utilizado passa pelo estudo de documentos.

Em nosso caso específico, esses documentos (dados) são secundários, pois não foram coletados para fins específicos da presente pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2017). Analisamos, então, um conjunto de dados produzidos pelo Inep por meio do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior. Ambos são realizados anualmente com a finalidade de elaborar diagnósticos sobre a situação educacional e de instituições do Brasil.

O Censo Escolar é uma pesquisa declaratória realizada em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, além das escolas públicas e privadas. Desde 2007, com a criação do Educacenso<sup>6</sup>, adotou-se um processo descentralizado de coleta de dados individualizados de alunos, turmas, profissionais de Educação e de instituições escolares, do qual fazem parte todas as escolas públicas e privadas do país:

---

<sup>6</sup> O Educacenso é um sistema *online* que representa “uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros” (BRASIL, [2021], recurso *online*).

(...) são coletados dados educacionais, tanto sobre a infraestrutura da escola, como sobre o pessoal docente, matrículas, jornada escolar, rendimento e movimento escolar, por nível, etapa e modalidade de ensino, dentre outros. Destaca-se que essas informações são declaradas ao Censo Escolar pelo diretor escolar ou por pessoa responsável indicada pela unidade escolar (LIMA; SOUSA, 2014, p. 95).

O importante é destacar que, tendo em vista que o Censo Escolar é uma pesquisa declaratória, não é raro acontecerem algumas incongruências nos dados divulgados.

O Censo da Educação Superior utiliza as informações do Sistema e-MEC, que reúne informações sobre as instituições de Educação Superior que ofertam cursos de graduação e sequências de formação específica. Registram-se no e-MEC dados dos alunos, docentes, cursos e locais de oferta, infraestrutura das IES, vagas oferecidas, candidatos, matrículas, ingressantes, concluintes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa (INEP, [2021a]; HOFFMANN; NUNES; MULLER, 2019).

De acordo com o MEC,

O objetivo da coleta é oferecer informações estatísticas confiáveis, que permitam conhecer e acompanhar o sistema brasileiro de educação superior; subsidiar o Ministério da Educação com informações estatísticas para as atividades de acompanhamento e avaliação, programas de expansão e de melhoria da qualidade deste nível de ensino, entre outros; disponibilizar dados para o cálculo de indicadores que fundamentam a formulação e a implementação de políticas públicas e contribuir com o trabalho dos gestores das IES e demais gestores de governo, de instituições de âmbito público ou privado, pesquisadores, especialistas e estudantes do Brasil e de outros países, bem como de organismos internacionais (INEP, [2021a], recurso *online*).

O Inep disponibiliza os dados dos censos, via site do instituto (INEP, [2021a]), de duas formas principais: nas sinopses estatísticas, que apresentam os dados organizados a partir de categorias pré-definidas, e nos microdados. Para nossas análises, as sinopses estatísticas não foram suficientes, pois nem sempre possibilitam o acesso às informações em níveis mais específicos: municípios, escolas, componente curricular, dentre outros. Por esse motivo, utilizamos os microdados – do período de 2008 a 2018 – do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior.

Sobre os microdados, o Inep identifica que “se constituem no menor nível de desagregação de dados recolhidos por suas pesquisas estatísticas, avaliações e exames. As informações podem ser obtidas via download, em formato ASCII, e contêm inputs (canais de entrada) para leitura por meio dos softwares SAS e SPSS” (INEP, 2021b, p. 3).

A partir dos dados produzidos e divulgados nos censos, selecionamos em cada uma das 22 bases de dados as variáveis que seriam úteis para a identificação das informações necessárias à pesquisa.

Os dados secundários podem ser analisados de maneira qualitativa ou quantitativa, dependendo da questão da pesquisa. Tendo em vista nossa questão de pesquisa – como se deram os usos do território na Zona da Mata Mineira nos processos de expansão e interiorização da oferta de licenciaturas na modalidade a distância? – reconhecemos que nossa análise tem um viés qualitativo. Isso se reforça quando levamos em conta as hipóteses que procuramos trazer à reflexão neste estudo, a saber: (i) a oferta das licenciaturas EaD na ZMM é feita majoritariamente por meio da iniciativa privada; (ii) a oferta de cursos de iniciativa privada e sua distribuição pelo território é fruto da demanda não suprida pelo Estado; (iii) a expansão por meio de polos da EaD não se deu necessariamente amparada por critérios específicos de demanda, mas sim a partir de determinantes políticos dos agentes sociais locais (municípios) e institucionais (IES). Isso determinou e indicou a seletividade espacial da expansão e os usos do território.

A análise foi desenvolvida a partir da categoria *território usado*, explorada pelo pesquisador Milton Santos. Buscamos a compreensão das lógicas que determinaram a espacialidade das políticas públicas para formação de professores no Ensino Superior a distância na ZMM. Nesse contexto, destaca-se o papel da técnica, que se constitui como fenômeno social: cada momento histórico tem seu sistema de técnicas (ou família de técnicas). Em nosso caso específico, tratamos da família de técnicas representada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), essenciais para a implementação da Educação a Distância.

Para Santos (2008), antes de qualquer aprofundamento no campo da análise geográfica para leitura de mundo, é preciso se explicitar a noção de espaço. Mastrocola (2014, p. 24) sintetiza as reflexões de Milton Santos ao dizer que “o espaço geográfico deve ser entendido a partir do conjunto de relações entre determinantes do meio físico e o conjunto de práticas humanas, tendo como resultado combinações desiguais pelas diferentes partes do globo”. Por isso, percebemos os lugares como resultado da ação dos agentes do próprio lugar e das múltiplas e variadas conexões com agentes de outros espaços geográficos. Assim, os usos do território são reveladores de práticas sociais. É também essa a concepção da qual partimos.

Na adoção de uma ideia de espaço geográfico como instância social se assume a importância da dimensão histórica dos processos sociais e para compreendê-los. Diante disso,

percebemos a aproximação das discussões de Milton Santos com o materialismo histórico: os modos de produção em determinada sociedade condicionam sua relação com o território.

O materialismo histórico fundamenta-se no método dialético e suas bases foram definidas por Marx e Engels.

Para o materialismo histórico, a produção e o intercâmbio de seus produtos constituem a base de toda a ordem social. As causas últimas de todas as modificações sociais e das subversões políticas devem ser procuradas não na cabeça dos homens, mas na transformação dos modos de produção e de seus intercâmbios (GIL, 2008, p. 22).

O materialismo histórico está na base da concepção de espaço geográfico e a função do pesquisador deve ser revelar as contradições do modelo de produção capitalista marcadas nos lugares.

Para Santos (2014), o método deve refletir um sistema coerente de ideias — fruto da pesquisa e da reflexão teórica — e instrumentos. O movimento crítico deve revelar o que está oculto no objeto e a teoria nasce da historicidade desse objeto concreto e seu movimento. A escolha do método, para o autor, reflete a forma como se concebe o mundo e a pesquisa: precisamos ser compreendedores do mundo, e não apenas descritores do mundo.

De forma articulada com o que pondera Gil (2008), esta é, então, uma pesquisa qualitativa com base no materialismo histórico.

### *A definição da demanda*

É recorrente nesta tese o uso do termo *demanda* para se referir à carência de professores da Educação Básica. Faz-se importante, assim, esclarecermos como essa demanda por professores com formação em licenciatura na área específica em que atuam foi sistematizada.

Primeiramente, para caracterizar qual seria, de fato, a demanda por professores nas cidades que compõem a ZMM, utilizamos o que foi determinado pela LDB de 1996: todos os professores da Educação Básica devem possuir licenciatura na área em que atuam, permitindo-se a formação normal de nível médio para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Então, constituíram a demanda os casos em que não foram satisfeitas essas condições.

A partir das 11 bases de dados com os microdados do Censo Escolar (2008-2018) selecionamos, por meio de um código identificador de cada município, as 146 cidades que



compõem o território em estudo. Com isso, criamos novas bases com as informações específicas desses municípios. Ano a ano, trabalhamos nas novas bases de dados no *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

A definição da demanda ainda passou pelo agrupamento dos tipos de formações dos professores. Para isso, utilizamos como parâmetro o agrupamento feito pelo Inep no cálculo do Indicador de Adequação da Formação Docente (AFD), que passou a ser apurado em 2013. O AFD corresponde à proporção de professores com adequação entre a disciplina que leciona e sua formação acadêmica (CARMO *et al.*, 2015). Vejamos o exemplo utilizado pelo Inep:

Tomemos o exemplo hipotético de uma turma dos anos finais do ensino fundamental que oferece as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, Geografia, História e Educação Física. Essa turma tem quatro docentes ministrando essas disciplinas, com as seguintes características. Um docente com formação superior de licenciatura em matemática, lecionando essa disciplina e a disciplina de Ciências; um segundo docente licenciado em Letras – Língua Estrangeira, que ministra as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira; um terceiro professor com curso de licenciatura em Educação Física lecionando essa disciplina, e um quarto professor bacharel em história sem curso de complementação pedagógica que leciona as disciplinas de História e Geografia. [...] Dessas disciplinas, três tem a adequada relação entre a formação do docente e sua área de atuação, uma disciplina que é ministrada por um docente com formação de bacharelado na área de atuação, mas sem formação pedagógica; duas disciplinas que são regidas por docentes com licenciatura em área diferente da disciplina, e uma disciplina lecionada por um docente com outra formação superior, no caso a disciplina de Geografia que é ministrada por um docente bacharel em História sem complementação pedagógica (INEP, 2014a, p. 7).

Para o cálculo do AFD, a adequação da formação dos professores às disciplinas em que atuam é organizada em cinco grupos. O Quadro 1 apresenta essa categorização.

Quadro 1 - Categorias de AFD em relação à disciplina em que lecionam

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores
5	Docentes que não possuem curso superior completo

Fonte: Inep (2014a, p. 5).

A partir disso, foram acessados, nas 146 novas bases, os dados das disciplinas escolares, em cada uma das três etapas da Educação Básica listadas a seguir: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foram catalogadas as disciplinas e a formação de seus professores.

As disciplinas escolares incluídas na pesquisa são aqueles que constam na Nota Técnica nº 020/2014, que explica: “a proposição de um indicador de formação dos docentes voltou-se para cada uma das quinze disciplinas obrigatórias do currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental e Médio” (INEP, 2014a, p. 4). Esses quinze componentes curriculares, indicados também na BNCC, estão distribuídos da seguinte maneira:

#### Ensino Fundamental

I - Linguagens: Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte; e Educação Física.

II - Matemática.

III - Ciências da Natureza: Ciências.

IV - Ciências Humanas: História e Geografia.

V - Ensino Religioso.

#### Ensino Médio

I - Linguagens: Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte, e Educação Física.

II - Matemática.

III - Ciências da Natureza: Biologia; Física; Química.

IV - Ciências Humanas: História; Geografia; Filosofia; Sociologia (INEP, 2014a, p. 5).

Feito isso, restou-nos a definição de quais cursos de licenciatura seriam considerados adequados para o exercício da docência em cada um dos componentes curriculares. No Quadro 2 estão elencados as disciplinas escolares e os cursos de graduação considerados como adequados para seus professores.

Quadro 2 - Disciplinas e áreas de formação consideradas para o Grupo 1 (Licenciatura em Área Específica)

Disciplina	Código do Curso	Nome do Curso Superior
Língua/ Literatura Portuguesa	145F15	Letras - Língua Portuguesa - Licenciatura
	145F17	Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira - Licenciatura
	223L01	Letras - Língua Portuguesa - Bacharelado com Compl. Pedagógica
	220L03	Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira – Bacharelado com Complementação Pedagógica
Língua/ Literatura Estrangeira	145F14	Letras - Língua Estrangeira - Licenciatura
	145F17	Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira - Licenciatura
	222L01	Letras - Língua Estrangeira - Bacharelado com Complementação Pedagógica
	220L03	Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira - Bacharelado com

Disciplina	Código do Curso	Nome do Curso Superior
		Complementação Pedagógica
Arte	146F02	Licenciatura Interdisciplinar em Artes (Educação Artística) - Licenciatura
	146F04	Artes Visuais - Licenciatura
	146F07	Dança - Licenciatura
	146F20	Música - Licenciatura
	146F22	Teatro - Licenciatura
	210A01	Bacharelado Interdisciplinar em Artes - Bacharelado com Complementação Pedagógica
	211A02	Artes Visuais - Bacharelado com Complementação Pedagógica
	212D01	Dança - Bacharelado com Complementação Pedagógica
	212M02	Música - Bacharelado com Complementação Pedagógica
212T01	Teatro - Bacharelado com Complementação Pedagógica	
Educação Física	146F15	Educação Física - Licenciatura
	720E01	Educação Física - Bacharelado com Complementação Pedagógica
Matemática	145F18	Matemática - Licenciatura
	461M01	Matemática - Bacharelado com Complementação Pedagógica
Ciências	145F01	Ciências Biológicas - Licenciatura
	145F02	Ciências Naturais - Licenciatura
	145F09	Física - Licenciatura
	145F21	Química - Licenciatura
	442Q01	Química - Bacharelado com Complementação Pedagógica
	441F01	Física - Bacharelado com Complementação Pedagógica
	421C01	Ciências Biológicas - Bacharelado com Complementação Pedagógica
	440C01	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia com Complementação Pedagógica
Química	145F02	Ciências Naturais - Licenciatura
	145F21	Química - Licenciatura
	442Q01	Química - Bacharelado com Complementação Pedagógica
Física	145F02	Ciências Naturais - Licenciatura
	145F09	Física - Licenciatura
	441F01	Física - Bacharelado com Complementação Pedagógica
Biologia	145F01	Ciências Biológicas - Licenciatura
	145F02	Ciências Naturais - Licenciatura
	421C01	Ciências Biológicas - Bacharelado com Complementação Pedagógica
História	145F11	História - Licenciatura
	225H01	História - Bacharelado com Complementação Pedagógica
Geografia	145F10	Geografia - Licenciatura
	443G05	Geografia - Bacharelado com Complementação Pedagógica
Sociologia	145F24	Ciências Sociais - Licenciatura
	310C02	Ciências Sociais - Bacharelado com Complementação Pedagógica
	312A01	Antropologia - Bacharelado com Complementação Pedagógica
Filosofia	145F08	Filosofia - Licenciatura
	226F01	Filosofia - Bacharelado com Complementação Pedagógica
Ensino Religioso	145F05	Educação Religiosa - Licenciatura
	221T01	Teologia - Bacharelado com Complementação Pedagógica

Fonte: Inep (2014a, p. 9).

Nota: Para as etapas iniciais do Ensino Fundamental também foram consideradas de todas as disciplinas, exceto Língua/Literatura Estrangeira, as formações de Pedagogia – Licenciatura (código 142P01) e Pedagogia – Bacharelado (código 142C01) com complementação pedagógica.

Para concluir, definimos como *demanda* os casos de professores que não satisfazem os critérios do Grupo 1 (Quadro 1), de modo que foram somados os dados do Grupo 2, Grupo 3, Grupo 4 e Grupo 5.

#### *A caracterização da oferta*

Para tecer compreensões sobre a relação demanda-oferta, a pesquisa se concentrou nos cursos de licenciatura ofertados na ZMM na modalidade EaD. Na caracterização dessa oferta, os procedimentos relacionados às bases de dados foram semelhantes aos já citados em relação à demanda.

É importante destacar que utilizamos o termo oferta para designar cada uma das vezes em que um curso foi oferecido em determinado município, seja na sede ou nos polos das IES. Assim, se tivemos um curso em funcionamento em determinada localidade em 2008, foi uma oferta. Dois cursos, duas ofertas e assim por diante.

Consideramos as licenciaturas na modalidade a distância ofertadas em sedes e polos de instituições públicas e privadas presentes em cada um dos 146 municípios da ZMM. Os dados foram também trabalhados no *software* SPSS. Para filtrar os cursos de nosso interesse nas bases de dados, primeiro excluimos todos aqueles que não correspondiam às licenciaturas. Depois, dentre as licenciaturas, retiramos das bases os cursos presenciais, restando apenas aqueles na modalidade EaD. Isso foi possível porque cada curso possui um código de identificação, aqueles que constam no Quadro 2.

Sobre os cursos de complementação pedagógica, optamos por tratá-los em separado, tendo em vista que esses casos só aparecem nas bases a partir de 2011. Situação semelhante ocorreu com as ofertas relativas à segunda licenciatura, cujas vagas são destinadas aos profissionais já em exercício que atuam fora de sua área de formação, que só foram observadas nas bases de dados de 2017 e 2018.

#### *A representação dos dados (cartografia)*

Para que pudéssemos analisar os dados das ofertas e da demanda a partir da categoria território usado, determinamos que a apresentação dos dados seria feita por meio de mapas. Após o levantamento e a organização dos dados em planilhas, passamos para a elaboração de todo o material cartográfico. Tal procedimento se deu a partir da aplicação de técnicas de geoprocessamento no *software* ArcGis 10.3 (ERSI/2010). É relevante pontuar que essa

escolha é resultado do entendimento de que esse *software* é uma plataforma de mapeamento e análise que lança mão do Sistema de Informações Cartográficas (SIG) e possibilita, de modo bastante satisfatório, a integração de ferramentas de mapeamento e raciocínio analítico, a elaboração de um banco de dados geográfico e o processamento de produtos de origem vetoriais ou *rasters* dos mais variados.

Nessa perspectiva, optou-se por trabalhar com o Sistema de Referência Geocêntrico para as Américas (Sirgas), visando seguir a recomendação contida no Decreto nº 5.334/2005 (BRASIL, 2005a) para os referenciais planimétricos e altimétricos na cartografia brasileira. Tais definições vão ao encontro do que é estabelecido pela Fundação IBGE em suas especificações e normas difundidas pelas Instruções Reguladoras das Normas Técnicas da Cartografia Nacional.

Todo o projeto foi construído com embasamento no sistema de coordenadas planas Universal Transversa de Mercator (UTM), seguindo o padrão mais utilizado no território nacional, principalmente, por ser um sistema métrico que possibilita a mensuração de medidas com maior precisão numérica. A Zona da Mata Mineira, definida e divulgada pelo IBGE (2017), encontra-se alocada no fuso 23, hemisfério sul do globo terrestre, entre as coordenadas UTM 570000/7880000 e 756000/850000.

A elaboração do banco de dados do projeto teve início com o *download* dos arquivos vetoriais de delimitação da Zona da Mata Mineira e dos municípios que a compõem, possibilitando a execução do mapeamento de localização do setor. Tais arquivos são disponibilizados com a projeção GCS *South American 1.969* e, desse modo, demandam uma conversão para *Sirgas 2000*, permitindo, assim, uma adaptação ao projeto desenvolvido e, conseqüentemente, a espacialização dos dados coletados.

Posteriormente, os microdados do Censo da Educação Superior e do Censo Escolar, já sistematizados conforme os interesses da pesquisa, foram adicionados à tabela de atributos do arquivo *shapefile* de cada um dos 146 municípios pertencentes à Zona da Mata Mineira. Dessa forma, cada produto cartográfico apresentado na presente tese é produto da edição das simbologias dadas por essa tabela de atributos.

Por fim, foram elaborados os *layouts* dos produtos cartográficos gerados. É pertinente destacar que, dada a vasta densidade de municípios resultantes de uma área quadrada relativamente restrita, e visando permitir a interpretação dos mapeamentos, foi necessário utilizar a estratégia de nomeá-los a partir da extrapolação da delimitação deles próprios, ou seja, no seu entorno. Cada grupo de informação especializada foi elaborado seguindo o

mesmo padrão de cores, sendo que se optou também por manter, sempre que possível, o mesmo padrão de representação de legenda e escala.

Todo o processo de elaboração dos produtos cartográficos foi desenvolvido com o auxílio da geógrafa Juliana Moreira<sup>7</sup>.

### 1.3 DENSIDADE TÉCNICA E USOS DO TERRITÓRIO

Para contextualizar a análise a qual nos propomos, primeiramente, precisamos compreender três conceitos basilares na obra de Milton Santos: espaço geográfico, técnica (fenômeno técnico) e território usado. Os três conceitos nos possibilitam: a abordagem da análise geográfica como método, a compreensão de *território usado* na qualidade de categoria de análise no âmbito da globalização e a discussão sobre o papel da técnica na relação do homem com o meio natural e na sucessão dos meios geográficos, bem como as possibilidades que se desdobram a partir disso.

Segundo Santos (2006), a noção de espaço geográfico é essencial para a análise social, pois é uma categoria basilar para se apreender a realidade. O autor defende que o espaço precisa ser considerado na compreensão da sociedade, como os são a economia, a cultura, a política.... É por esse motivo que podemos afirmá-lo como uma instância social, que se impõe a tudo e a todos, contrapondo-se à ideia de espaço como palco em que as relações e disputas se desenrolam.

O espaço geográfico é produto da interação entre as forças políticas e sociais com os espaços naturais. Ao aprofundar essa reflexão, Santos (2006) argumenta que o espaço geográfico se historiciza por meio de seus usos. Ao fazê-lo, constitui-se em território usado. Por isso, qualquer estudo das relações sociais deve ser sempre histórico. Assim, o objeto da análise social não é o território em si, mas seus usos.

Reforçando, ainda, o viés histórico, tem-se que a relação do homem com o meio natural sempre se deu por meio da técnica. Dessa forma, relacionam-se e alteram-se os espaços naturais por meio da técnica. A técnica não deve ser vista aqui como uma tecnologia específica, um objeto, uma ferramenta, mas como fenômeno – o fenômeno técnico. Um conjunto de técnicas compõe, assim, um sistema técnico. É nessa reflexão que se apoia “a interpretação da forma como as novas presenças técnicas vêm agindo e transformando o território” (SANTOS, 2006, p. 21).

---

<sup>7</sup> <http://lattes.cnpq.br/1860348606514998>.

Em qualquer que seja a fração do espaço, cada variável revela uma técnica ou conjunto de técnicas particulares, como já dito, uma *família de técnicas*. Tomando como referência a história mundial, cada técnica poderá ser localizada no tempo. Trata-se, também, na verdade, da história dos instrumentos e meios de trabalho postos à disposição do homem. “Quando um novo instrumento ou meio ou forma de trabalho se torna uma forma de ação, constitui-se uma espécie de certidão de nascimento ou data de origem” (SANTOS, 2008, p. 58).

Na busca por melhor compreendermos como a técnica constitui um elemento de explicação da sociedade, partiremos de um olhar sobre a relação do homem com o meio geográfico. Pela ação da técnica, o espaço é remodelado e os meios geográficos se modificam. Disso decorre que os meios geográficos são compostos por parcelas crescentes de ciência e tecnologia:

O meio natural era aquela fase da história na qual o homem escolhia da natureza o que era fundamental ao exercício da vida e valorizava diferentemente essas condições naturais, as quais, sem grande modificação, constituíam a base material da existência do grupo. O fim do século XVIII e, sobretudo, o século XIX vêm a mecanização do território: o território se mecaniza. Podemos dizer [...] que esse momento é o da criação do meio técnico, que substitui o meio natural. Já hoje é insuficiente ficar com essa categoria, e é preciso falar de meio técnico-científico-informacional, que tende a se superpor, em todos os lugares, ainda que diferentemente, ao chamado meio geográfico (SANTOS, 2008, p. 133).

O excerto supracitado faz referência à sucessão dos meios geográficos ao longo dos períodos históricos. Para apreendê-la, tomemos como referência a industrialização e, conseqüentemente, as três fases da chamada Revolução Industrial, a saber: Primeira Revolução Industrial, Segunda Revolução Industrial e Terceira Revolução Industrial.

Iniciada na Inglaterra no século XVIII, a Primeira Revolução Industrial marcou a existência de novas relações de trabalho, com passagem do trabalho artesanal para o assalariado e com a introdução das máquinas nos processos produtivos. A família de técnicas que marcou esse período estava ligada às máquinas a vapor. Temos aí o início do chamado meio técnico, em que uma nova relação entre a sociedade e o meio natural foi estabelecida, sucedendo o meio dito natural (SANTOS, 2006).

Com a expansão da industrialização para outros pontos da Europa e também América e Ásia, entre a segunda metade do século XIX até cerca da metade do século XX, temos o período conhecido como Segunda Revolução Industrial. Nessa fase há o aperfeiçoamento das tecnologias já existentes. O foco produtivo se concentra na utilização do petróleo como fonte de energia e a utilização dos motores elétricos e na combustão. Há grandes incentivos às

pesquisas e identificamos a interseção de ciência e técnicas, configurando o meio técnico-científico.

A fase da Segunda Revolução Industrial marcou o nascimento de grandes empresas, com a expansão do capitalismo. Para o campo das relações de trabalho, houve a intensificação da produção de mercadorias industrializadas, com menos tempo gasto em sua produção. As jornadas eram extensas e não raro a utilização de crianças como mão-de-obra.

As transformações nas relações sociais e no mundo do trabalho no meio técnico-científico alteraram também o território. A partir da migração dos trabalhadores do campo para as regiões urbanas, surgiram as primeiras metrópoles. Nestas, o tempo era ditado pelo apito das fábricas, deixando para trás o ritmo lento do meio natural (SANTOS, 2020).

Na Terceira Revolução Industrial, que corresponde ao período pós-segunda guerra e se estende até os dias atuais, inaugura-se a era da robotização do sistema produtivo. A velocidade da informação agrega o mundo todo em redes, gerando novos espaços e novos usos. E o tempo é ainda mais acelerado dentro dessas redes (CASTELLS, 2017).

A esse período, em que as relações não se organizam mais de forma centralizada, Santos (2020) dá o nome de meio técnico-científico-informacional. Nesse contexto, observamos o fenômeno conhecido como globalização.

Na análise de Santos (2008), a globalização representa o ápice da internacionalização dos indivíduos e dos lugares. A partir das reflexões desse autor, Nascimento Júnior (2006) explica que, no meio técnico-científico-informacional,

o moderno padrão de produção se caracteriza pela intensa divisão territorial do trabalho; a dispersão geográfica da produção; a conexão em rede da totalidade do processo produtivo; a intensa especialização técnica e social do trabalho; a profunda cientifização dos meios de produção e a maior qualificação da força de trabalho (NASCIMENTO JÚNIOR, 2006, p. 147).

De acordo com Santos e Silveira (2001), o meio técnico-científico-informacional é a cara geográfica da globalização e, em sua dinâmica, o natural cede lugar à racionalidade, representando o estágio supremo da relação do homem com a natureza. A globalização seria, portanto, o extremo em que os espaços se reconfiguram graças às possibilidades criadas pela técnica, sendo marcada pela presença das tecnologias da informação (SANTOS, 2008). A informação, transformada em produto, territorializa-se no espaço geográfico, modificando a forma e o conteúdo dos lugares (SANTOS, 2020).

Castells (2017), ao encontro do que também discutiu Milton Santos, afirma que, na globalização,



economias por todo o mundo passaram a ter interdependência global, apresentando uma nova forma de relação entre a economia, o Estado e a sociedade em um sistema de geometria variável. (...) O próprio capitalismo passa por um processo de profunda reestruturação caracterizado por maior flexibilidade de gerenciamento; descentralização das empresas e sua organização em redes tanto internamente quanto em suas relações com outras empresas; considerável fortalecimento do papel do capital *vis-a-vis* o trabalho, com declínio concomitante da influência dos movimentos de trabalhadores (...) (CASTELLS, 2017, p. 61).

Como se vê, a descentralização, principal característica dos processos em rede, é um atributo marcante da globalização. O meio técnico-científico-informacional tem exigido a formação de quadros técnicos necessários às novas realizações do mundo do trabalho. Por meio de uma lógica em que o global se impõe ao local, ao qual Santos e Silveira (2001) se referem como “mundialização” do espaço geográfico, as características do sistema produtivo capitalista acrescentam exigências educacionais para a realização eficaz das atividades. A qualificação profissional dos trabalhadores se destaca, e é nesse ponto que a “análise da dinâmica territorial do ensino superior no país pode ser tomada como uma importante variável para se compreender as remodelações e a constituição do território” (NASCIMENTO JÚNIOR, 2006, p. 148).

Foi na conjuntura do meio técnico-científico-informacional que a Educação a Distância encontrou condições férteis para se estabelecer. Isso porque, além do rápido desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, a implementação de uma agenda neoliberal em escala global priorizou a adoção de políticas educacionais que proporcionassem a formação em larga escala. Sobre esse assunto, trataremos mais adiante.

A partir da percepção de que EaD se constitui como um objeto técnico da globalização, podemos afirmar que a expansão das IES por meio da EaD é, então, um fenômeno característico do (e caracterizado pelo) meio técnico-científico-informacional.

Não é raro nos depararmos com o argumento de que a EaD, além de oportunizar novas interpretações das relações entre tempo e espaço, acabariam por deflagrar um processo de desterritorialização do Ensino Superior (MENEZES, 2004). Isso seria consequência da descentralização das relações entre as instituições, constituindo as redes. A partir da leitura que empreendemos, tanto das reflexões de Milton Santos quanto de literatura mais ampla, tendemos a discordar desse argumento: Santos (2020) nos afirma que a ideia de espaço e tempo contraídos graças à velocidade (da informação) é um mito, pois isso não representa uma realidade para todos. Esse seria um efeito perverso da globalização, pois o progresso

técnico é aproveitado por um número limitado de atores. Ou seja: a penetração da tecnologia pelo território tem sempre um limite.

Sobre esse possível processo de desterritorialização, Dantas, Troleis e Morais (2012) também enfatizam que as ações em rede não desconfiguram o território, mas o complexificam. Para esses autores, “nesse contexto, a rigidez do espaço é flexibilizada pela maleabilidade das redes, projetando, dessa combinação, uma cartografia que transforma lugares opacos em cenários luminosos<sup>8</sup>” (DANTAS; TROLEIS; MORAIS, 2012, p. 5). Ao fazer essa afirmação, os autores defendem o argumento de que a EaD possibilita a transformação de lugares com pouca densidade técnica em espaços com alta densidade técnica. Essa é uma discussão interessante à qual voltaremos ainda nesta tese: a fixação de polos de Educação a Distância é suficiente para aumentar a densidade do fenômeno técnico nos lugares? Para Dantas, Troleis e Morais (2012), a resposta é sim, pois a EaD deve ser vista como eixo de articulação territorial no contexto da sociedade em rede.

Essas reflexões iniciais sobre as relações entre Educação a Distância e território são um preâmbulo para a uma discussão mais ampla sobre a expansão do acesso ao Ensino Superior por meio dessa modalidade de ensino. A expansão e interiorização das IES pelo território brasileiro têm sido objeto de estudo de vários autores, dentre os quais destacamos Nascimento Júnior (2006), Amorim (2010) e Mastrocola (2014). Esses autores buscam uma reflexão sobre os novos usos do território brasileiro a partir da reconfiguração do Ensino Superior no atual período. É consenso entre eles a existência de nexos entre a instalação das IES e a estrutura produtiva em todos os espaços do território.

Dessa maneira, o Ensino Superior desenvolve-se de forma que suas ofertas auxiliam na configuração do território. Isso se dá pelo fato de que o fenômeno de expansão do Ensino Superior refletiu as necessidades criadas por um paradigma produtivo assentado em bases tecnológicas e exigente de uma maior formação educacional do povo brasileiro. Para Nascimento Júnior (2006, p. 148),

é na produção e funcionamento em um espaço impregnado de técnica, ciência e informação que a qualificação das pessoas se torna decisiva, e as demandas pelo ensino são crescentes. O período atual exige mais que os anteriores grupos de pessoas letradas, tecnicamente qualificadas e capazes de operacionalizar todo o instrumental tecnológico que se põe como meio da realização da produção contemporânea.

---

<sup>8</sup> Milton Santos (2020) chama de *luminosos* os lugares com grande densidade técnica. Em contrapartida, os lugares com baixa densidade técnica são chamados pelo autor de *opacos*.

Assim, podemos dizer que a ampliação da rede de Ensino Superior no Brasil também resulta das modernizações seletivas do território. A circulação de mercadorias, o lucro e o trânsito de pessoas e informações são resultados de transformações que se concentraram e se dispersaram de diferentes maneiras no território (AMORIM, 2019). A guisa desse fenômeno, a distribuição das IES pelo país acompanhou os processos de regionalização, marcadamente influenciados pela industrialização.

No território brasileiro, a institucionalização das diferentes etapas de ensino – criando demandas progressivas – esteve sempre atrelada à necessidade de qualificação da força de trabalho. Com o aumento das matrículas de alunos no Ensino Fundamental entre os anos 1940 e 1960, elevou-se aos poucos, também, a demanda pela oferta de ensino especializado (AMORIM, 2010). A partir disso, observou-se um tímido processo de descentralização da oferta de cursos pelas IES – antes restritas às capitais centralizadoras do comércio – em áreas selecionadas do interior do território nacional. O aumento do número de instituições superiores em cidades fora das regiões metropolitanas e com mais de 100 mil habitantes sinaliza para o fato de uma interiorização. Chama atenção, nesse contexto, o fato de que tal interiorização foi impulsionada pela participação marcante de instituições privadas (AMORIM, 2019).

Nos novos usos do território pelas IES, percebe-se uma tendência em se reforçar desigualdades historicamente constituídas. Isso se deve ao fato de que também é desigual a densidade técnica-científico-informacional das diversas dependências administrativas. Além disso, como destaca Nascimento Júnior (2006, p. 154),

a compreensão da dinâmica territorial das IES passa, necessariamente, pela análise dos agentes sociais que conduzem o provimento deste nível de educação no Brasil, o setor público e a iniciativa privada. A localização das IES nos estados e regiões resulta das diferentes estratégias e finalidades das ações do Estado e do mercado na gestão e uso do território. O Estado, enquanto estrutura pública tende a prover a população de serviços considerados essenciais ao desenvolvimento social. A iniciativa privada se organiza e age em busca da produção da mais-valia, a acumulação ampliada do capital e a reprodução do sistema econômico. De modo geral, estas são as lógicas que podemos considerar como os fundamentos que orientam o arranjo territorial das IES.

É com foco nessas lógicas que nosso estudo se desenvolveu. Sobre isso, o autor ainda acrescenta que:

a expansão do ensino superior no país se deu, sobretudo, pela forte presença da iniciativa privada. O surgimento das IES e cursos de graduação sob responsabilidade do capital privado são as principais variáveis que atestam isso. Nestas circunstâncias levantamos a hipótese de que quando a demanda pelo ensino superior não é suprida pelo Estado, a iniciativa privada busca agir tendo em vista a possível rentabilidade representada pela oferta deste serviço educacional no país hoje. Deste modo, a iniciativa privada substitui o Estado em uma de suas funções primordiais, a de prover a nação de um sistema educacional público e gratuito (NASCIMENTO JÚNIOR, 2006, p. 150).

Essa relação estabelecida entre o Estado, o mercado e o território também marca o fenômeno de expansão da oferta de licenciaturas na modalidade a distância. A maior agilidade da iniciativa privada em promover a oferta torna as IES privada predominantes: em 2018, as matrículas em cursos EaD representaram 10,8% nas IES públicas e 47,5% das instituições privadas. No caso das licenciaturas, nas IES públicas, 18,6% foram realizadas a distância, enquanto 69,2% das licenciaturas oferecidas por instituições privadas eram EaD (INEP, 2019a).

Sabemos que os usos do território não são os mesmos para os diferentes agentes sociais. Quais seriam, então, as relações entre as IES públicas e privadas e a demanda por qualificação dos professores para a Educação Básica? Quais lógicas impostas pelos agentes políticos e sociais influenciam a oferta das licenciaturas a distância? De que modo as licenciaturas EaD criam novos fluxos entre as cidades e regiões?

Assumindo a premissa de que existe uma importante relação entre a formação dos professores (especialização do conhecimento) e a qualidade da Educação Básica, na presente tese partimos da ideia de que, também na oferta dos cursos de licenciatura a distância, “a demanda por ensino superior não suprida plenamente pelo estado é um dos principais fatores que determinam a localização das IES privadas” (NASCIMENTO JÚNIOR, 2006, p. 154).

Com base em nosso referencial teórico-metodológico, reconhecemos que, de maneira geral, “as IES estão alocadas em lugares muito específicos do território brasileiro, comprovando que, no processo de configuração territorial, a seletividade espacial representa a ação dada em lugares escolhidos pelos agentes sociais” (AMORIM, 2010, p. 196). Com isso em vista, e tendo como base os dados selecionados para o estudo, a tese que defendemos é a de que a expansão por meio de polos da EaD não se deu necessariamente amparada por critérios específicos de demanda, mas sim a partir de determinantes políticos de agentes sociais locais (municípios) e institucionais (IES). Isso definiu e indicou a seletividade espacial da expansão e os usos do território.

## 2 A CONSOLIDAÇÃO DAS LICENCIATURAS COMO O *LOCUS* DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR

A tarefa à qual nos propomos neste capítulo é a construção de um debate sobre a trajetória histórica da formação dos professores da Educação Básica em nível superior no contexto brasileiro, principalmente naquilo que concerne à consolidação das licenciaturas como *locus* para a formação de professores em nível superior. Como nos salientam Gatti *et al.* (2019), apesar de ser essa uma tarefa complexa, a revisita histórica se faz essencial para a compreensão da realidade estudada. Dessa forma, olhando para o passado, encontramos subsídios para uma reflexão sobre como a Educação a Distância se tornou a principal via de formação de professores no país.

De maneira geral, a distribuição dos cursos de formação de professores em nível superior pelo território brasileiro reflete a institucionalização e a expansão do Ensino Superior, bem como os próprios processos de urbanização e regionalização constitutivos do país. Com base em autores que se propuseram a compreender a história da formação dos professores (BORGES, 2013; GATTI *et al.*, 2019; SAVIANI, 2009; TANURI, 2000), é consenso de que foi a partir dos primeiros movimentos na direção da organização da instrução popular, logo após a Independência, que a preocupação com o preparo dos docentes se figurou pela primeira vez no cenário político brasileiro. Assim, nas palavras de Gatti *et al.* (2019):

Formação de professores e oferta de escolarização básica são fatos relacionados, mas essa relação tem dissonâncias e desencontros constatáveis. A trajetória histórica da educação inicial escolar nos mostra que essa educação demorou a se expandir no Brasil podendo-se observar que por muito tempo ela atendeu parcela mínima da população brasileira que crescia e se espalhava pelo interior do país. Assim também foram os caminhos do chamado ensino secundário e mais atualmente do ensino médio. O processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população (GATTI *et al.*, 2019, p. 20).

Em amplos os aspectos, as altas taxas de analfabetos representavam um obstáculo à industrialização e à modernização do país, mas, até o final da década de 1980, os estudantes do Ensino Secundário (Ensino Médio) e Superior representavam uma parcela muito pequena da população (GATTI; BARRETO, 2009). Enfatiza-se, então, que o movimento expressivo

pela universalização da escolarização básica se deu a partir da segunda metade do século XX e que isso teve influência direta no campo da formação de professores.

À vista disso, e tendo por base os processos de redemocratização do país após a ditadura militar, foi na década de 1990 que as discussões sobre a formação dos professores em nível superior se efetivaram. Entretanto, não podemos desconsiderar que, antes disso, o preparo para o exercício da docência já havia sido objeto de análise em diferentes contextos políticos. Sobre isso, Saviani (2009) propôs que, na trajetória da formação de professores no Brasil, distinguiram-se seis períodos, com base em aspectos históricos, sociais e políticos. A linha do tempo representada na Figura 1 se propõe a evidenciá-los.

Figura 1 - Os seis períodos da história da formação dos professores no Brasil propostos por Saviani (2009)



Fonte: Adaptado de Saviani (2009, p. 144).

Como observado, foi na década de 1930 que os primeiros cursos de licenciatura foram criados no país. Porém, somente a partir de 1970 é que esse modelo de formação começou a se consolidar. Antes disso a formação dos professores era realizada nas chamadas Escolas Normais<sup>9</sup>, em nível de segundo grau, a exemplo dos modelos europeus.

Tomando por base o desenho delineado por Saviani (2009) e compreendendo as limitações do trabalho publicado em 2009, admitimos na presente tese a existência de um sétimo período, compreendido entre 2006 e 2015, caracterizado pela expansão dos cursos de licenciatura na modalidade a distância, com a instituição de uma política nacional de formação de profissionais do magistério da Educação Básica, bem como a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e

<sup>9</sup> Cabe destacar que, na expansão do modelo normalista, a iniciativa privada significou grande parte dos esforços, mostrando-se uma alternativa à escassez de Escolas Normais oficiais nos estados.

para a formação continuada dos profissionais do magistério. É no âmbito desse sétimo período que nossa análise se insere. Todavia, já é possível apontar, em meados de 2020, a existência de um oitavo período, caracterizado principalmente por descontinuidades em relação às iniciativas do contexto que antecedeu o *impeachment* da, então, presidente Dilma Rousseff em 2016.

Assim, no percurso histórico e político do preparo dos professores para o exercício do magistério, muito se fez de improviso, implementando modelos adotados por outros países e/ou adaptando as tendências às especificidades e possibilidades das diferentes regiões do país. Além disso, em muitos aspectos, o itinerário da consolidação das licenciaturas vai ao encontro da própria história do Ensino Superior Brasileiro.

No âmbito da formação dos professores em nível superior, inicialmente relacionado à atuação no Ensino Secundário, a criação das licenciaturas foi pautada pela necessidade de regulação da atividade docente. Assim, como nos aponta Castro (1974, p. 649),

Verificamos que [o conceito de licenciatura] surgiu no ensino superior brasileiro com a implantação de novos institutos de ensino superior, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Ou melhor, dentro delas surgiram os conceitos de "licença" (ou "licença cultural") e de "licença para lecionar em escolas secundárias", associados a um diploma, o de licenciado.

Os licenciados seriam aqueles que, tendo desenvolvido seus estudos no interior das Faculdades de Educação, Ciências e Letras, atuariam no Ensino Secundário. O âmbito de sua atuação seria determinado pela subseção frequentada nas faculdades: Filosofia, Ciências, Letras ou Educação (Pedagogia) (BRASIL, 1939; CASTRO, 1974).

Ao longo do século XX, as licenciaturas se consolidaram como o *locus* da formação dos professores, bem como evidenciou-se o papel da universidade na profissionalização docente. Nessa trajetória, além de reverberarem as modificações da estrutura do Ensino Primário e Secundário, as licenciaturas também sofreram a influência das demandas vindas do próprio campo da Educação e de sua legislação, como aquelas que culminaram, de maneira mais específica, na criação das licenciaturas em Música<sup>10</sup> e Letras – Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> A obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica se deu por meio da promulgação da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008a). Com isso, tornou-se necessária também a criação de uma licenciatura em Música.

<sup>11</sup> O Decreto nº 5.626/2005, determinou, em seu artigo 3º, que “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino,

Tendo em vista nosso recorte temporal na pesquisa – os onze anos compreendidos entre 2008 e 2018 – de maneira geral, podemos distinguir quatro momentos que acabariam por significar marcos regulatórios na linha do tempo das licenciaturas:

- a) a década de 1930, em que foram criadas as primeiras licenciaturas;
- b) a década de 1960, com destaque para a Reforma Universitária em 1968;
- c) a década de 1990, tendo a LDB/1996 importância reconhecida na história da formação dos professores;
- d) o período em que foram fomentadas as discussões que culminaram com a publicação, em 2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada dos professores (CASTRO, 1974; SANTOS; MORORÓ, 2019).

Como mencionado anteriormente, os cursos de licenciatura surgiram com a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. O Decreto nº 19.851/1931 definiu a organização do Ensino Superior no país e, em seu artigo 5º, inciso I, determinou que fosse uma das exigências para a constituição de uma universidade a congregação “em unidade universitária de pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras” (BRASIL, 1931, recurso *online*).

As licenciaturas criadas nesse período destinavam-se à formação de professores para ministrar as disciplinas das escolas secundárias, restando, ainda, às Escolas Normais, o preparo para o exercício da docência para o ensino primário. Gatti e Barreto (2009) sinalizam que a dualidade entre professores polivalentes – destinados a lecionar nas primeiras séries/anos, e professores especialistas, para as demais séries/anos – foi instaurada histórica e socialmente nesse período, tendo repercussões no campo da formação docente até a atualidade.

Nessa circunstância, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil se tornou um arquétipo para a criação das demais escolas de formação de professores em nível superior. A estrutura dos cursos ofertados na instituição veio a ficar conhecida mais tarde

---

públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2005b, p. 28). Isso se refletiu na consolidação das primeiras licenciaturas de Letras-Libras.



como modelo de formação 3 + 1 (ou esquema 3 + 1) – paradigma que se estendia também ao curso de Pedagogia, destinado, principalmente, à formação de especialistas em Educação e, de maneira complementar, a professores licenciados para atuarem nas Escolas Normais (CASTRO, 1974; SAVIANI, 2009).

Gatti e Barreto (2009) destacam que, nessa época, tornou-se também uma prática frequente a obtenção de diplomas de licenciatura por bacharéis. Assim, ao completarem um ano de disciplinas da área didático-pedagógica, tornavam-se aptos a lecionar no Ensino Secundário. Isso corroborava para a consolidação do modelo 3 + 1 como forma de organização dos cursos superiores para formação dos profissionais do magistério. Nesse esquema, consideravam-se “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, [...] e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2009, p. 146). Tal fato recontextualizou o debate em torno da dicotomia entre formação geral e formação didático-pedagógica, já identificada no modelo das Escolas Normais.

Essa discussão perpassa toda a história da formação docente no Brasil e, em 1997, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 02/1997, o modelo nomeado de Formação Pedagógica foi regulamentado, tendo os formandos o registro profissional equivalente ao de uma licenciatura plena (BRASIL, 1997). Podemos dizer que, apenas em 2015, com a publicação da Resolução CNE/Conselho Pleno (CP) nº 2/2015 (BRASIL, 2015a), ela foi enfaticamente contemplada (DOURADO, 2016). Em 2017, por meio da Lei nº 13.415/2017, o artigo 61 da LDB/1996 foi alterado, passando a incluir, dentre os profissionais da Educação Escolar Básica, “profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2017a, p. 2). Assim, a complementação pedagógica se firmou definitivamente como um modelo de formação docente, tornando-se um nicho amplamente explorado pela iniciativa privada.

Dando continuidade à perspectiva histórica, o período que se seguiu à criação das primeiras licenciaturas foi marcado pela elevada demanda por parte dos candidatos à docência. Romanelli (2014), ao analisar a evolução da matrícula nos cinco principais ramos do Ensino Superior – Ciências Econômicas, Direito, Engenharia, Filosofia e Medicina – entre 1932 e 1964, indica que houve um crescimento anormal e desordenado das Faculdades de Filosofia nesse período: em 1964, cerca de 87% das matrículas estavam concentradas nas Faculdades de Filosofia. Esse fato indica distorções que se firmaram ao longo do processo de expansão do Ensino Superior no país. Sobre esse processo, a autora argumenta que

Organizados com dupla finalidade – a de preparar, de um lado, para carreiras ligadas à pesquisa e “altos estudos desinteressados” (tais faculdades sempre agregaram cursos de Ciências, Letras e Filosofia) e, de outro lado, para o exercício do magistério secundário – os cursos dessas faculdades, no entanto, não ofereceram condições para realizar bem nenhuma das duas finalidades. Primeiramente, porque o primeiro objetivo, que exigia naturalmente equipamento e corpo docente altamente qualificado, acabou sendo desvirtuado pela impossibilidade de se obterem ambas as coisas de maneira satisfatória. Os cursos da área científica ligados à Faculdade de Filosofia cedo se tornaram meros arremedos de cursos acadêmicos, com hipertrofia das atividades didático-pedagógicas. O segundo objetivo, como já observaram alguns autores, foi também desvirtuado, por causa de um fator importante: o baixo nível de salário do magistério, em geral, no Brasil (ROMANELLI, 2014, p. 123).

Com base nisso, percebe-se que a tensão licenciatura *versus* bacharelado e o desprestígio da carreira docente estão presentes no âmbito das licenciaturas desde a sua criação.

O segundo marco regulatório que destacamos na trajetória de consolidação das licenciaturas é a década de 1960, em que foi promulgada, no dia 28 de novembro de 1968, a Lei nº 5.540/1968, instituindo a chamada Reforma Universitária (BRASIL, 1968). Essa reforma, idealizada no âmbito do governo dos militares, fixou normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média. A partir desse dispositivo, foram criadas as faculdades e departamentos nas respectivas áreas. Com as Faculdades de Educação/Centros de Educação, favoreceu-se a desvinculação nos aspectos formais das licenciaturas dos bacharelados. Ao Conselho Federal de Educação (CFE) caberia a atribuição de fixar os conteúdos mínimos e a duração dos cursos superiores (BRASIL, 1968; SANTOS; MORORÓ, 2019).

Outra alteração implementada pelos militares teve início com a publicação, em agosto de 1971, da Lei nº 5.692/1971, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). A LDB/1971 reformou o ensino obrigatório, que passou a ser de oito anos e a denominar-se primeiro grau. Também, determinou-se que o segundo grau deveria oferecer, além do chamado núcleo comum, habilitações profissionais, cabendo também ao CFE determinar o mínimo a ser exigido em cada uma dessas habilitações. Desse modo, o preparo para a docência no ensino de primeiro grau passou a constituir uma Habilitação Específica do Magistério<sup>12</sup> e as Escolas Normais foram, pouco a pouco, desativadas (GATTI *et al.*, 2019; GATTI; BARRETO, 2009).

---

<sup>12</sup> A Habilitação Específica do Magistério teve sua organização regulada pelo Parecer CFE nº 349/1972 (BRASIL, 1972). Com base nesse parecer, admitiram-se duas modalidades para a

Mais adiante, em outubro de 1982, além da Habilitação Específica do Magistério, incluiu-se, ainda, a possibilidade da formação dos docentes dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental nas chamadas licenciaturas de 1º grau (ou licenciaturas curtas). Então, a formação mínima exigida aos professores passou a ser a seguinte:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971, recurso *online*)<sup>13</sup>.

Nesse modelo, estabeleceu-se que a Habilitação Específica do Magistério, em nível de segundo grau, seria admitida no caso dos professores das primeiras séries do 1º grau – 1ª a 4ª séries. Já a partir da 5ª série, seria necessária uma habilitação específica em nível superior, que poderia ser obtida por meio das licenciaturas curtas (concluídas em 3 anos). Por fim, para a docência no Ensino Médio, apenas seria admitida a graduação em licenciaturas plenas (com 4 anos de duração)<sup>14</sup>. Com isso, acirrou-se a distância entre professor polivalente e professor especialista, mencionada anteriormente, que se refletia na carreira e nos salários desses profissionais (GATTI; BARRETO, 2009).

Para fins de compreensão do contexto em que se deu a publicação da LDB/1996, Tanuri (2000) nos apresenta um panorama sobre a situação do magistério nacional em meados da década de 1990. Dessa forma, em 1996:

havia 5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, **239 dos quais de**

---

referida habilitação, possíveis para a formação dos docentes que lecionavam até a 6ª série do primeiro grau: “**estudos com duração correspondente a 3 anos** – habilitação até a 4ª série; **estudos com duração correspondente a 4 anos** – habilitação até a 6ª série” (BRASIL, 1972, recurso *online*, grifos do texto original).

<sup>13</sup> “Estudos adicionais de um ano, realizados em instituições de Ensino Superior, poderiam qualificar os habilitados em 2º grau ao exercício do magistério até a 6ª série. Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2º série do segundo grau (art. 30). Admitiam-se ainda, em caráter suplementar e a título precário, outras possibilidades para se atender às necessidades de professores legalmente habilitados” (TANURI, 2000, p. 81).

<sup>14</sup> Mais tarde, em 1986, o CFE aprovou a Indicação nº 8/1986, extinguindo os cursos de licenciatura curta nas grandes capitais do país. Contudo, o modelo continuou a vigorar no interior de vários estados (GATTI; BARRETO, 2009).

**iniciativa particular**, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. Além da vinculação predominante desses cursos à iniciativa privada, observa-se também a sua grande concentração na região sudeste, onde se localizavam 197 cursos, 165 deles pertencentes à iniciativa particular (TANURI, 2000, p. 85, grifo nosso).

Corroborando parte da discussão com a qual nos ocupamos nesta tese, os dados apresentados mostram que mais de 70% dos cursos de Pedagogia existentes em 1996 eram de iniciativa privada. Além disso, mais de 58% dos cursos estavam concentrados na região Sudeste. Isso nos leva a refletir que, enquanto o governo federal, os estados e municípios detiveram-se a iniciativas de formação docente de nível secundário, preparando os professores para as primeiras etapas da Educação Básica, a expansão da rede particular de ensino significou a maior parte da oferta de cursos de formação superior para os profissionais do magistério.

A publicação da LDB/1996 – nosso terceiro marco regulatório – significou, dentre outras definições importantes, a descontinuidade das licenciaturas curtas. Ainda, em seu artigo 63, a LDB/1996 estabeleceu as principais atribuições dos Institutos e Faculdades de Educação.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

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

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

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 27839).

Dessa forma, os Institutos Superiores de Educação (ISE) seriam criados para ofertar, além de formação inicial em licenciatura plena, o curso de Normal Superior, destinado aos professores em exercício das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e também a formação pedagógica (complementação pedagógica) aos bacharéis atuantes ou que desejassem atuar na Educação Básica (GATTI *et al.*, 2019).

Mais tarde, com a Resolução CNE/CP nº 1/1999, a nova proposta se consolidou.

Os ISEs, no âmbito das faculdades isoladas ou integradas, constituiriam o novo formato de formação de docentes, em substituição aos cursos fragmentados oferecidos aqui e ali. O ISE portava a possibilidade de integração, com base comum, da formação de professores para os diversos níveis de ensino e especialidades, ficando a institucionalização da Escola Normal Superior no âmbito do ISE (cf. art. 63).

(...) Nesses institutos, ou faculdades de educação, ou faculdade integrada etc. (cf. texto da resolução), os projetos pedagógicos das diferentes licenciaturas deveriam ter obrigatoriamente uma articulação entre si, evitando-se portanto que funcionassem de modo fragmentado como é nossa tradição (GATTI; BARRETO, 2009, p. 44).

A referida resolução ainda definiu que os Institutos Superiores de Educação poderiam se organizar como faculdades, faculdades integradas, escola superior, unidade de uma universidade ou centro universitário, desde que se ocupassem da direção ou coordenação do conjunto das licenciaturas ministradas (BRASIL, 1999).

Ao determinar que as Faculdades de Educação fossem o *locus* privilegiado da formação de professores, o ordenamento inseriu em definitivo as universidades nas discussões do campo da formação dos profissionais do magistério. Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a). As Diretrizes “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2002a, p. 31) e foram depois complementadas com diretrizes específicas para cada uma das licenciaturas.

A dificuldade em equilibrar os conhecimentos pedagógico-didáticos (conhecimentos pedagógicos relacionados às práticas educativas da Educação Básica) e os conhecimentos da área específica de docência (conteúdos culturais-cognitivos)<sup>15</sup> é, segundo Gatti *et al.* (2019), uma característica recorrente na trajetória da formação docente no Brasil. Mesmo após os desdobramentos da implementação das DCN em 2002, a dissociação entre os dois tipos de conhecimento – o disciplinar e o pedagógico – manteve-se presente. Essa foi uma questão que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 tentou equacionar (DOURADO, 2016).

Com base na elaboração e na homologação do Parecer CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015b), o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que instituiu as (novas) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015a). As diretrizes propuseram a reformulação dos cursos destinados a formar professores para a

---

<sup>15</sup> Saviani (2009; 2011) sugere que, ao longo dos seis períodos da história da formação dos professores no Brasil, podemos reconhecer a existência de dois modelos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático.

Educação Básica, requerendo das IES a elaboração de projetos que enfatizem a articulação entre Educação Básica e Superior (GATTI *et al.*, 2019).

Nesse contexto, destaca-se o papel dos fóruns estaduais e distritais permanentes de apoio à formação docente, que devem acompanhar a discussão, elaboração e implementação dos projetos. No âmbito das IES, fóruns de licenciaturas deveriam ser criados para fomentar a elaboração dos projetos (GATTI *et al.*, 2019; DOURADO, 2016; BRASIL, 2015a).

Apesar de nosso recorte de pesquisa se encerrar em 2018, é relevante destacar que, antes mesmo que as modificações propostas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 tivessem se efetivado nas Faculdades e Institutos de Educação, o governo federal publicou a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020a). Ignorando todo esforço empreendido pelas universidades desde 2015, essa resolução instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, além de estabelecer a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2020a). Na atualidade, as discussões do campo de formação de professores se voltam para a BNC-Formação e a ruptura com os preceitos veiculados na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015a).

Como sinalizado no início da presente seção, examinaremos também o que seria o sétimo período da trajetória histórica da formação de professores da Educação Básica, decorrido entre 2006 e 2015, que podemos chamar de *Consolidação das licenciaturas, expansão e regionalização da oferta*. Nossa intenção é mesmo uma análise dos processos que levaram à solidificação de uma possível política nacional de formação de professores a distância. O Quadro 3, a seguir, sistematiza os eventos que destacamos nessa etapa.

Quadro 3 - Sistematização dos eventos característicos do 7º período da trajetória da formação de professores no Brasil (2006-2015)

Eventos	Implicações
Decreto nº 5.800/2006	Instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2006a)
Lei nº 11.502/2007	Modificou as competências e a estrutura organizacional da fundação Capes (BRASIL, 2007a)
Decreto nº 6.755/2009	Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Pibid, Parfor, Prodocência) (BRASIL, 2009a)
Lei nº 13.005/2014	Aprovou o Plano Nacional de Educação, com vigência até 2024 (BRASIL, 2014)
Resolução CNE/CP nº 2/2015	Definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de professores (BRASIL, 2015a)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Prosseguindo na construção de nosso histórico, o sétimo período contempla ainda as discussões e a aprovação do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 – com vigência até 2024 (BRASIL, 2014). No PNE 2014-2024, composto por 20 metas, as metas 15, 16, 17 e 18 tratam, direta ou indiretamente, da profissionalização e valorização dos profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2014). A meta 15, em específico, discorre especificamente sobre o objeto de nosso estudo – a formação dos professores da Educação Básica:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que **todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam** (BRASIL, 2014, p. 78, grifo nosso).

O plano retoma a premissa apresentada na LDB/1996 que visa a garantir que todos os professores da Educação Básica tenham formação de licenciatura na área em que atuam. Veremos, ao longo deste trabalho, que essa é ainda uma ambição distante da realidade de nossas redes públicas de ensino.

São elencadas 13 estratégias para que a meta 15 possa ser atingida até 2024. Destacamos, a partir da análise de tais estratégias, que são enfatizadas a articulação entre a União, estados e municípios; os programas de incentivo à docência; as iniciativas na modalidade a distância e a reforma curricular dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2014).

Na análise sobre a trajetória de consolidação das licenciaturas como *locus* da formação dos professores da Educação Básica, para além da legislação, muito tem se discutido sobre o perfil dos licenciandos e a sua relação com a crise da carreira docente no país. Em pesquisa publicada em 2019<sup>16</sup>, Gatti e colaboradoras discutem, com base em dados do Questionário do Estudante do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), das edições de 2005 e 2014, o perfil dos estudantes das licenciaturas. Para as autoras,

Em um contexto de ampliação da escolaridade e de expansão acelerada do ensino superior, particularmente nas duas últimas décadas, uma questão que se coloca é: que mudanças e continuidades podem ser observadas nas características dos estudantes que optam pela docência? (GATTI *et al.*, 2019, p. 141).

---

<sup>16</sup> Maiores detalhes sobre a pesquisa podem ser encontrados em GATTI *et al.* (2019).

Com ênfase na expansão do Ensino Superior, as autoras justificam a relevância de se traçar o perfil do (novo) licenciando, tendo em vista que a própria opção pela licenciatura pode ser encarada como um marcador social: “em diversas escalas elas são apontadas como cursos de menor prestígio” (GATTI *et al.*, 2019, p. 144). Esse fato seria uma consequência das precárias condições de trabalho e dos salários ainda aquém da formação, configurando a baixa atratividade da carreira docente.

Apesar do desprestígio da profissão docente, o que se observa é que houve um aumento considerável em relação ao número de alunos dos cursos de licenciatura de 2005 a 2014. Além disso, experimentou-se, também, uma diversificação dos cursos de licenciatura avaliados no mesmo período, como nos mostram os dados do Quadro 1.

A diversificação das licenciaturas apontada pela pesquisa se deve, em parte, ao aumento da abrangência do Enade, mas também à criação de cursos em resposta às demandas específicas refletidas em lei, como é o caso das licenciaturas em Música, Letras-Libras, Língua Materna para Populações Indígenas, Ciências da Computação, dentre outras.

O número de estudantes das licenciaturas teve um crescimento de mais de 76% quando comparados os dados dos anos de 2005 e 2014. Destaca-se o aumento do número de estudantes dos cursos de Pedagogia que quase triplicou no período analisado pelas autoras (GATTI *et al.*, 2019). Veremos mais adiante que parte significativa desse crescimento diz respeito especificamente às matrículas em cursos na modalidade a distância, que expandiram a oferta para além das capitais e das cidades de grande e médio porte. Com isso, alcançaram um público ainda não contemplado pelas demais iniciativas de formação.

Quadro 4 - Relação de estudantes de licenciatura por curso (Enade, 2005 e 2014)

Cursos		2005		2014	
		N	%	N	%
Pedagogia		39.359	28,7	111.863	46,2
Demais cursos de licenciatura	Artes Visuais	-	-	4.714	1,9
	Ciências da Computação	-	-	1.788	0,7
	Ciências Biológicas	17.718	12,9	15.715	6,5
	Ciências Sociais	-	-	2.589	1,1
	Educação Física	-	-	24.469	10,1
	Filosofia	-	-	3.574	1,5
	Física	2.840	2,1	2.721	1,1
	Geografia	9.459	6,9	10.025	4,1
	História	15.587	11,4	17.269	7,1
	(Letras/total)	38.770	28,3	26.266	10,86
	Letras-Português	-	-	12.954	5,4
	Letras Português e Espanhol	-	-	3.314	1,4



Cursos	2005		2014	
	N	%	N	%
Letras Português e Inglês	-	-	9.898	4,1
Matemática	9.320	6,8	13.465	5,6
Música	-	-	2.297	0,9
Química	3.948	2,9	5.220	2,2
Subtotal das licenciaturas	97.642	71,3	130.000	53,8
Total	137.001	100,0	241.875	100,0

Fonte: Gatti *et al.* (2019, p. 144).

A pesquisa ainda evidenciou que mais de 80% dos alunos de licenciatura que responderam ao Questionário do Estudante do Enade em 2014 cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, reforçando padrões sociais já descritos em pesquisas anteriores. A Tabela 1 sintetiza os resultados referentes à variável dependência administrativa da instituição em que o Ensino Médio foi cursado, comparando os dados de 2005 e 2014.

Tabela 1 - Licenciandos segundo a dependência administrativa do curso do Ensino Médio de que provêm (Enade, 2005 e 2014)

Tipo	2005		2014	
	Nº	%	Nº	%
Pública	93.603	68,3	195.349	80,8
Particular	23.748	17,3	26.299	10,9
Pública/particular	19.500	14,2	18.861	7,8
No exterior (parcial e integral)	-*	-*	368	0,2
Sem resposta	283	0,2	998	0,4
Total	137.134	100,0	241.875	100,0

Fonte: Adaptado de Gatti *et al.* (2019, p. 147).

\*Esta informação não foi incluída nos questionários de 2005.

Enquanto o percentual de licenciandos que cursaram o Ensino Médio em Instituições Públicas cresceu 108%, o número de estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas particulares cresceu apenas cerca de 11%. Isso nos indica a possibilidade de que as políticas de expansão e ampliação do acesso ao Ensino Superior implementadas ao longo das últimas décadas terem reverberado de forma significativa no contexto das licenciaturas (GATTI *et al.*, 2019).

Concluindo o perfil traçado por Gatti *et al.* (2019), as variáveis relacionadas ao perfil da família são evidenciadas, englobando dados sobre a escolaridade dos pais e mães, renda das famílias e perfil étnico-racial dos estudantes.

A escolaridade dos pais (pai e mãe) é um contundente indicador que permite inferências sobre o capital cultural das famílias dos estudantes. Sobre isso, as autoras ponderam que

O que é de se destacar é, sobretudo, o baixo nível geral de escolarização das famílias dos estudantes que se preparam para a docência. Desde o início dos anos 2000, pouco mais de 30% desses estudantes constituíam os primeiros entre os seus familiares que logravam concluir o ensino médio, e algo mais do que 10% representavam aqueles que conseguiam fazer um curso superior (GATTI *et al.*, 2019, p. 148).

De fato, assim como elevou-se o número de estudantes oriundos de escolas públicas, aumentou-se também o percentual de pais e mães com menor escolaridade. A Tabela 2 nos auxilia na compreensão desse contexto.

Tabela 2 - Licenciandos: escolaridade dos pais e das mães (Enade, 2005 e 2014)

Nível de escolaridade		2005		2014	
		Nº	%	Nº	%
Escolaridade dos pais	Nenhuma	12.522	9,1	34.541	14,3
	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª à 4ª série)	56.890	41,5	103.178	42,7
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª à 8ª série)	23.574	17,2	32.920	13,6
	Ensino Médio	29.391	21,5	48.889	20,2
	Ensino Superior	13.565	9,9	21.361	8,8
	Sem resposta	1.059	0,8	986	0,4
	Total	137.001	100,0	241.875	100,0
Escolaridade das mães	Nenhuma	10.997	8,0	27.336	11,3
	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª à 4ª série)	51.523	37,6	94.051	38,9
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª à 8ª série)	24.928	18,2	35.778	14,8
	Ensino Médio	32.719	23,9	55.366	22,9
	Ensino Superior	16.422	12,0	28.358	11,7
	Sem resposta	412	0,3	986	0,4
	Total	137.001	100,0	241.875	100,0

Fonte: Adaptado de Gatti *et al.* (2019, p. 149).

As diferenças entre a escolaridade dos pais e a escolaridade das mães mantiveram-se praticamente estáveis no período pesquisado. Cabe destacar que, tanto em 2005 como em 2014, em média, metade dos licenciandos pertenciam a famílias em que pais e mães concluíram, no máximo, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Aos aspectos referentes à escolarização, somam-se os elementos relacionados à renda das famílias. Elevou-se consideravelmente, entre 2005 e 2014, o percentual de estudantes das licenciaturas cuja renda familiar era de até 3 salários mínimos – taxa de crescimento de 175%. Em contrapartida, diminuíram-se os percentuais de licenciandos nas faixas de renda familiar de três a 30 salários mínimos. Vejamos os dados da Tabela 3.

Tabela 3 - Licenciandos segundo a renda total da família (Enade, 2005 e 2014)

Renda familiar	2005		2014	
	Nº	%	Nº	%
Até 3 salários mínimos	53.710	39,2	147.945	61,2
De 3 a 10 salários mínimos	69.098	50,4	86.291	35,7
De 11 a 30 salários mínimos	12.142	8,9	6.144	2,5
Mais de 30 salários mínimos	1.012	0,7	509	0,2
Sem resposta	1.039	0,8	986	0,4
Total	137.001	100,0	241.875	100,0

Fonte: Adaptado de Gatti *et al.* (2019, p. 168).

Se os dados sobre a escolaridade e a renda das famílias já são representativos das condições socioculturais dos futuros professores, as informações sobre o perfil étnico-racial dos licenciandos nos permitem ainda maiores inferências. Segundo Gatti *et al.* (2019, p. 165),

No ano de 2014, em nove dos treze cursos de licenciatura avaliados, a representação dos negros é igual ou maior do que 51% dos alunos. Em ordem decrescente, esses cursos são: Ciências da Computação (63,7%), Física (56%), Matemática (55,8%), Geografia (55,7%), História (55,38%), Letras (54,6%), Química (54,4%), Ciências Sociais (52,9%) e Ciências Biológicas (50,9%). Entre os que têm metade dos alunos pretos e pardos estão Pedagogia (50%) e Filosofia (49,9%), aos quais se seguem os estudantes de Educação Física com 48,3%. O curso de Artes Visuais é frequentado pela maioria de estudantes brancos (62,5%), seguido, em menor proporção, pelo curso de Música (51,4%). Outro dado auspicioso é que os estudantes indígenas, embora em pequenos números, estão presentes em todos os cursos de licenciatura.

Em comparação às informações de 2005, verificamos que houve um aumento no percentual de estudantes negros e pardos nos cursos de licenciatura de maneira geral, sendo que, naquela ocasião, a taxa de negros e pardos foi de no máximo 41%. Na licenciatura em Ciências Biológicas, em que se observa a maior disparidade, a taxa de crescimento em relação aos alunos negros e pardos foi de 69%, seguido de Química (68%) e Matemática (68%), Física (57%), Letras (50%), Pedagogia (38%) e História (38%), Geografia (35%). Ressaltamos que ainda não há nenhum curso de licenciatura dentre aqueles em que há maiores proporções de alunos que se declaram brancos (GATTI *et al.*, 2019).

A partir dos dados apresentados, podemos sugerir que os cursos de licenciatura ‘mudaram de cor’ antes mesmo da efetivação das políticas de reserva de cotas implementadas ao longo da década de 2010 (GATTI *et al.*, 2019). Não é possível, entretanto, dizer que houve uma mudança no perfil dos licenciandos, mas sim o adensamento de características sociais que já se faziam presentes nesse público. Com essa discussão, visamos a alicerçar nosso argumento de que a universidade tende a reforçar desigualdades já enraizadas na sociedade.

Na próxima seção, apresentaremos as principais iniciativas no âmbito das políticas voltadas para a formação inicial de professores em cursos de licenciatura, tendo como marco temporal a promulgação da LDB/1996. Pretendemos, com isso, apresentar o contexto em que se busca resolver a crise do magistério, contexto esse que ainda se mantém marcado por descontinuidades e ações desconexas.

## 2.1 A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para que se possa compreender o contexto de elaboração e implementação das políticas educacionais, enfatiza Ball (2014), é preciso, primeiro, entender que elas fazem parte de redes que combinam lógicas locais e globais. O autor justifica essa afirmação explicando que reformas ocorridas no Reino Unido ao longo dos anos 1990 repercutiram no Brasil, o que reforça a ideia de que a Educação deve ser vista também pela perspectiva da globalização. Por essa ótica, o estudo das políticas de formação de professores deve partir do pressuposto de que as escolhas dos governantes estão inseridas em contextos mais amplos, apoiando-se, muitas vezes, em perspectivas que refletem movimentos mundiais. Podemos dizer que a expansão do Ensino Superior via Educação a Distância é uma dessas tendências globais que se refletiram nas ações do governo brasileiro a partir da década de 1990.

Para termos condições de compreender os processos que culminaram com a possível adoção de uma política nacional de formação de professores na modalidade a distância, será necessário, primeiramente, refletirmos sobre fatos históricos que nos conduziram nessa direção. Lembremos: toda análise deve ser histórica!

Assim, a chamada Reforma do Estado da década de 1990 foi deflagrada como resposta à crise do capitalismo. Segundo Preti (1998, p. 21)

A crise econômica que se instaurou depois da recuperação da economia pós-guerra e a instalação de Estados de Bem-Estar trouxeram como consequência imediata a retração dos gastos nas áreas sociais (e particularmente na saúde e educação) além das limitações do mercado de trabalho (PRETI, 1998, p. 21).

Com isso, uma série de reformas foram implementadas em todo o mundo e, no caso do Brasil e demais países subdesenvolvidos, significou uma tentativa de refuncionalização do sistema. Isso afetou “sensivelmente os trabalhadores, não só pela perda do emprego e dos direitos sociais, mas, também, por lhes serem exigidos saberes e competências outras introduzidas pelas novas tecnologias de produção” (PRETI, 1998, p. 21).

Essa refuncionalização não se deu por acaso, pois foi nesse contexto que se reafirmaram preceitos neoliberais que trouxeram novamente ao cenário político brasileiro categorias como Estado mínimo, competitividade, eficiência, qualidade, gestão eficaz... (PRETI, 1998). Nas palavras de Garcia e Michels (2021, p. 2):

Na década de 1990, as ideologias da globalização, da sociedade do conhecimento, e o desenvolvimento de políticas de matiz neoliberal em países periféricos endividados contribuíram para colocar em curso um conjunto de reformas com delineamentos na área da educação.

Feita essa contextualização, as autoras ainda afirmam o papel do Banco Mundial<sup>17</sup> no estabelecimento de metas para a Educação na década de 1990, destacando em seu viés a conexão entre conhecimento e ordem.

Trata-se de uma perspectiva renovada da teoria do capital humano na qual o mercado define os conhecimentos úteis ao seu desenvolvimento e que devem ser mobilizados para o processo produtivo. A educação, portanto, ganha centralidade nos discursos dos organismos internacionais como o Banco Mundial, além da Unesco, que já assumia o papel de orientar as políticas setoriais nos países periféricos. A partir dos anos 1990, tais orientações relacionam o desenvolvimento à educação orientada pelo e para o mercado (GARCIA; MICHELS, 2021, p. 2).

A redefinição da função do Estado indicada pelo Banco Mundial se materializa na qualidade de política na medida em que os empréstimos concedidos estão condicionados à adoção das recomendações. Nas palavras de Dourado (2002), as prescrições da política neoliberal adotada pelos organismos internacionais são claras:

- 1) estímulo à privatização da oferta de educação básica, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino;
- 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos;
- 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas;
- 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação);
- 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à

---

<sup>17</sup> O Banco Mundial é um “Organismo Internacional que atua na concessão de empréstimos e oferece assessoria técnica aos países membros, assim como desempenha uma função expressiva na produção intelectual, por meio da elaboração de um conjunto de documentos que subsidiam a implementação das políticas educacionais” (GUERRA; FIGUEIREDO, 2021, p. 1).

expansão do número de instituições não universitárias; entre outras (DOURADO, 2002, p. 240).

Se a ideia era enxugar a máquina do Estado, o princípio de fazer mais com menos recursos também passou a ser uma máxima no campo educacional, que também sofreu uma reforma – a Reforma da Educação dos anos 1990. O gerencialismo, marcado pela descentralização de ações e pautado na busca de eficiência e eficácia na prestação de serviços públicos, influenciou o modo como as escolas de Educação Básica eram (e são) geridas. Foram implantados sistemas de avaliação da Educação que monitoravam o desempenho dos estudantes em comparação às metas previamente pactuadas. Se a Educação deveria ser pautada pelas demandas do mercado de trabalho, além dos impactos na gestão da Educação Superior Pública, esse segmento também teve de rever princípios pedagógicos e a organização de processos e cursos.

No caso específico dos cursos de formação de professores, a elaboração da LDB/1996 não foi alheia a esses processos. Os 20 anos que se seguiram também não foram. A internacionalização da economia foi (e é) utilizada como justificativa para se afirmar a necessidade de profissionais qualificados e alinhados às demandas do mercado internacional. Com isso, o que observamos foi a ênfase na melhoria da qualidade do ensino, alinhada a uma política global de formação para os profissionais do magistério (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

A promulgação da LDB/1996 foi o primeiro passo para que a modalidade a distância se constituísse como um recurso amplamente explorado na formação inicial e continuada de professores. Em seu Artigo 80, determinou que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 27839).

O período que se seguiu à promulgação da LDB/1996 foi marcado por debates e pela elaboração de diretrizes que regulamentaram o funcionamento das licenciaturas. As ações desenvolvidas nesse contexto convergiram para dois pontos principais de discussão, almejando: “a promoção da melhoria da qualidade da Educação Básica Pública e a valorização docente mediante ações de formação inicial e continuada estimulando o ingresso, a permanência e a progressão na carreira docente” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 45).

Ainda nesse período, no diálogo entre as demandas da Educação Básica e o campo da formação docente, a pauta sobre a universalização do acesso à Educação Pública foi aos poucos substituída pelos discursos pró-qualidade do ensino. A valorização e a formação

continuada dos professores foram também evidenciadas como condições para a qualidade. Contudo, a construção de uma política nacional de formação dos professores com objetivos claros e ações a serem articuladas, como veremos, mostrou-se mais distante do que poderia se prever (FREITAS, 2007; SCHEIBE, 2003).

As mudanças trazidas pela LDB/1996 refletiram na elaboração de políticas que influenciaram a formação nas licenciaturas de diferentes formas. A trajetória da formação inicial dos professores da Educação Básica ganhou ainda novos rumos quando, em 2007, a Lei nº 11.502/2007 (BRASIL, 2007a) alterou a estrutura organizacional e ampliou as competências da Capes. A partir disso, a Capes, que até então se ocupava da formação de docentes para o Ensino Superior, ficou também responsável por estruturar ações destinadas à profissionalização dos docentes da Educação Básica (SCHEIBE, 2011). Esse fato, de maneira geral, permitiu uma maior articulação entre as diversas iniciativas de formação implementadas por diferentes setores do MEC.

Por meio de suas diretorias e seus órgãos colegiados, a Capes desempenhou (e ainda desempenha) importante papel na profissionalização docente. Dentre as ações sob sua gestão, em relação ao período analisado nesta tese, destacam-se: a criação da UAB, sob responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância; o Parfor e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – ambos incluídos no campo de atuação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2013).

Além disso, é de competência da Capes ações elaboradas que, em outros contextos, também influenciaram o acesso à formação inicial dos docentes em nível superior. É o caso do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e do Programa Universidade para Todos (Prouni) (GATTI *et al.*, 2019). Como nosso foco está na Educação a Distância, daremos ênfase às ações nesse âmbito.

Apesar de não se configurar como uma iniciativa exclusiva para o fomento da formação de professores, a UAB se destaca entre as políticas devido às dimensões que assume em todo o território brasileiro. Nesse âmbito, o Decreto nº 5.622/2005 fixou um novo ordenamento à Educação a Distância, estabelecendo equivalência entre os diplomas de cursos presenciais e na modalidade EaD na Educação Superior (BRASIL, 2005c). Com base nisso, o Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006a) instituiu a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

O principal objetivo do sistema UAB é oportunizar a oferta da modalidade de Educação a Distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior, por meio da colaboração

entre a União, os estados e municípios (BRASIL, 2006a). Sendo assim, a UAB significou a maior iniciativa do governo federal para expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior em todo o país, atendendo à demanda reprimida de egressos do Ensino Médio, que era de cerca de 875.000 vagas em 2002 (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Posteriormente à criação da UAB, em 2009, o Decreto nº 6.755/2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, indicando o âmbito de atuação da Capes em tal circunstância (BRASIL, 2009a). Essa política foi anunciada como uma espécie de guarda-chuva, em que programas e projetos menores se inseriram. Dentre as principais ações desse guarda-chuva, estava a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Nas palavras de Gatti, Barreto e André (2011, p. 54),

os Fóruns são órgãos colegiados que têm como finalidade organizar, também em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. Suas atribuições são: elaborar e acompanhar planos estratégicos com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação do magistério das redes públicas, apoiado no censo escolar da Educação Básica; articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas no estado.

Ainda no contexto das ações dessa política, também está a cargo dos Fóruns o acompanhamento das ações do Parfor. Este foi criado em 2009, como um programa emergencial de formação de professores e, assim como a UAB, apoia-se no regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios para a oferta dos cursos de licenciatura. Nessa articulação, destacam-se a atuação das IES públicas, responsáveis por ministrar os cursos de licenciatura para professores em exercício na rede pública de Educação Básica (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Dessa forma, o Parfor foi considerado estratégico no contexto da Política Nacional de Formação de Professores. Organizado em turmas nas modalidades presencial e a distância, o Programa fomenta a implantação de turmas especiais nos seguintes cursos e programas:

- a) primeira licenciatura - para docentes em exercício na rede pública da Educação Básica que não tenham formação superior;
- b) segunda licenciatura - para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública, que atuem em área distinta da sua formação inicial; e
- c) formação pedagógica - para docentes graduados, mas não licenciados (BRASIL, 2013, p. 6).



Com essas características, o Parfor significou uma ação fundamental para que as redes estaduais e municipais conseguissem caminhar na direção da formação dos professores, fixada pela LDB/1996. As matrículas da região Norte, por exemplo, chegaram a representar quase 50% do percentual total, o que demonstra as potencialidades do programa nesse cenário (MARQUES; BOCCHETTI; OLIVEIRA, 2019).

Sobre as fragilidades apontadas em pesquisas que tiveram por objetivo uma avaliação das ações do Parfor, Gatti *et al.* (2019) argumentam que muitas são semelhantes a problemas encontrados nas licenciaturas de maneira geral. Porém, aspectos específicos do programa devem também ser avaliados, como a clareza nas atribuições de cada parte envolvida, bem como o eficaz monitoramento das demandas. Apesar disso, os números impressionam: de 2009 a 2019, 53.512 professores foram formados e 3.300 municípios foram atendidos pelo programa (BRASIL, [2019a]).

Um ponto em comum na operacionalização do Parfor e da UAB deve ser enfatizado, tendo em vista nosso objeto de estudo: o papel dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente no acompanhamento da demanda por profissionais com formação superior em exercícios nas redes estaduais e municipais de ensino. As atribuições dos fóruns foram regulamentadas pela Portaria nº 883/2009, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (BRASIL, 2009b).

Em relação à sua constituição, os fóruns deverão ser presididos pelos Secretários de Educação dos Estados e ser integrados por representantes dos órgãos gestores das três instâncias de governo. As Secretarias Municipais de Educação participam por meio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e dos Conselhos Municipais de Educação. Em âmbito estadual, também atuam os Conselhos Estaduais de Educação e as IES públicas são representadas por seus dirigentes. Já os profissionais do magistério participam por indicação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Ensino Superior Pública (BRASIL, 2009c; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Quanto à efetiva atuação dos Fóruns Estaduais, trataremos novamente do tema mais adiante quando for importante discutir suas ações no contexto da criação dos polos da UAB.

Nesse período também foram definidas diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura<sup>18</sup>. Esse Programa, desenvolvido na modalidade presencial, teve como público-alvo professores já graduados em licenciaturas, porém, que atuam em áreas diferentes de sua formação. Em 2015 o Programa foi também revisto na Resolução CNE nº 2/2015, de modo que a carga horária foi regulamentada da seguinte forma:

Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura. § 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios: I - de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, quando o curso no mínimo, 800 (oitocentas) horas; II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas; III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas (BRASIL, 2015a, p. 11).

Desse modo, tanto a carga horária do curso de formação inicial de professores quanto a da segunda licenciatura na mesma área do curso de origem devem somar, no mínimo, 4 mil horas.

Apesar do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura, que já extrapolou o plano emergencial, estando em funcionamento até os dias atuais, chama nossa atenção o fato de que as duas principais iniciativas do período no campo da ampliação do acesso à formação superior pelos professores ou futuros professores – Parfor e UAB – tenha sido via EaD. Isso reforça o argumento que indica a existência de um projeto, mesmo que não publicizado, em prol de uma política nacional de formação de professores a distância. A partir de então, entende-se que o monitoramento da demanda, o qual indicará onde e quais cursos deverão ser ofertados, tornar-se uma ação indispensável ao desenvolvimento dessa política.

Preti (1998), para discutir o processo de ampliação da Educação a Distância que se iniciava à época, afirma que só é possível compreendê-la quando se tem em mente os processos de transformação da economia, de globalização e seus reflexos na Educação. Nesse contexto, o autor enfatiza:

Globalização, nova ordem mundial, mundialização do comércio e da produção industrial, alta modernidade, sistema mundial: não importa a

---

<sup>18</sup> Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 08/2008 (BRASIL, 2008b); Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2009 (BRASIL, 2009d).

terminologia utilizada e sua base epistemológica. O que importa apanhar, neste novo contexto, é o processo de formação de uma nova ordem global, tendo por base o poder econômico, ao invés do poder político, deslocando a discussão sobre as relações de poder para questões técnicas, de gerenciamento eficaz e eficiente dos recursos. Há um processo de “despolitização” em face de uma visão tecnocrática, gerencial e pragmática, onde a grande empresa capitalista é posta como modelo (PRETI, 1998, p. 21).

Como se percebe, o discurso da globalização está presente também no cerne do debate e da institucionalização da EaD no âmbito educacional brasileiro. Em síntese, podemos dizer que dois pontos desse discurso e da prática têm tido um significativo efeito no sentido de seduzir a sociedade em relação aos benefícios da Educação a Distância: (i) as dificuldades na efetiva democratização da Educação (Básica e Superior), atreladas quase sempre à ideia das dimensões geográficas do país e as limitações que isso impõe, têm atribuído à EaD o *status* de “salvadora”, na medida em que oportuniza Educação, supostamente de qualidade, às pessoas que não teriam condições de acesso à modalidade presencial; e (ii) o rápido desenvolvimento do meio técnico-científico-informacional e seus sistemas técnicos ajudam a dar coro à uma falsa percepção de que pessoas formadas ou capacitadas nessa modalidade representariam mão-de-obra qualificada para atuarem no novo modelo de produção economia. A sociedade da informação é a sociedade do futuro (DOURADO, 2002)!

Esses argumentos encontram eco em variados setores da sociedade, mas também estão à mercê de muitas ressalvas. Tendemos a concordar com Dourado (2020) quando o autor destaca que o desenvolvimento e a adoção das TIC pelos sistemas produtivos não são obra do acaso, mas também um traço marcante da globalização. Para o autor, as tecnologias não determinam a sociedade, e

as novas tecnologias não se apresentam como simples veículos da ideologia dominante ou ferramentas de entretenimento puro e inocente. Ao contrário, é fundamental compreendê-las como ferramentas produzidas e apropriadas socialmente, uma vez que as novas tecnologias incorporam e disseminam discursos sociais e políticos, cuja análise e interpretação não são uniformes ou padronizadas, o que exige métodos de análise e críticas capazes de articular sua inserção na economia política e nas relações sociais em que são criadas, veiculadas e recebidas (DOURADO, 2002, p. 237).

O excerto de Dourado (2002) nos auxilia na compreensão de que uma possível política nacional de formação de professores a distância não se estruturou apenas amparada no crescente desenvolvimento das TIC, mas foi engendrada por determinantes econômicos e

políticos mais amplos. Esse contexto tem como premissa basilar a ideia de que a EaD é a opção mais viável.

Há, ainda, que se destacar que, desde a formulação das primeiras políticas envolvendo a EaD na década de 1990, é forte a presença da iniciativa privada. Esse fato também vai ao encontro da pauta neoliberal, que incentiva as privatizações no campo educacional por três vias: “1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total)” (DOURADO, 2002, p. 243).

Ainda não temos, formalmente, a institucionalização de uma política nacional de formação de professores a distância. Contudo, pelos dados apurados até aqui, é possível afirmar que há um projeto em curso de se fazer das licenciaturas na modalidade a distância o *locus* da formação inicial dos professores da Educação Básica. Nesse projeto, um aspecto se destaca: a participação massiva da iniciativa privada na oferta de vagas.

Na seção de finalização deste segundo capítulo, discutimos a EaD como meio para o alcance da tão almejada meta de 100% dos professores da Educação Básica com formação em licenciatura na área em que atuam.

## 2.2 A EAD COMO POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR

Nesta seção, trataremos da formação de professores em cursos de licenciatura oferecidos na modalidade a distância. Se, de um lado, esses cursos ampliam as oportunidades de formação para aqueles cujo ensino presencial não é uma possibilidade, por outro, problemas como os de infraestrutura dos polos, da ausência de iniciativas efetivas de extensão e iniciação científica e das altas taxas de evasão nos levam a refletir sobre a qualidade das licenciaturas ofertadas nessa modalidade, principalmente no âmbito da iniciativa privada. As palavras de Nóvoa (2016) acrescentam ainda mais um aspecto para esse debate:

Não é possível formar um professor exclusivamente a distância. Da mesma maneira que não há cursos a distância para formar médicos ou arquitetos. A formação de qualquer profissional implica um contato com a realidade profissional. E ser profissional não é “saber muito disso, e mais isso e mais outra coisa”, mas sim é ser capaz de integrar conhecimentos em uma

determinada cultura profissional. Mas, logicamente, devemos recorrer aos meios digitais até onde for possível (NÓVOA, 2016, p. 15)<sup>19</sup>.

Sabemos que, ao expor tais considerações, o autor faz alusão a uma de suas mais persistentes reflexões – a de que o professor se forma na escola – sendo, por isso, impossível uma formação totalmente a distância. Assim, a partir do que salienta Nóvoa (2016), há aspectos da formação dos professores que precisam ser devidamente planejados e acompanhados pelos gestores das IES, principalmente nas licenciaturas EaD.

A utilização de modelos de Educação a Distância na Educação Superior não é algo recente, já que encontramos experiências nesse âmbito bem antes da popularização da internet. A utilização do rádio e, posteriormente, da televisão possibilitou avanços em relação aos cursos por correspondência. No campo específico da formação de professores, a princípio, a maioria das iniciativas realizadas até meados dos anos 1990 foi de formação em nível médio ou formação continuada (SOMMER, 2010).

De maneira geral, foi no final dos anos 1970 que países como Alemanha, Espanha e Inglaterra criaram universidades públicas a distância. “No que se refere ao Brasil nessa época não se chegou a cogitar uma universidade nesses moldes, mas foram criados e implementados programas nacionais de EaD como, por exemplo, o Projeto Minerva (1970-1982) e o Logos (1973-1990)” (BARBOSA, 2006, p. 34).

Como já detalhamos na seção anterior, a Educação a Distância,

por sua flexibilidade e economia de escala, tem sido chamada para dar uma resposta aos desafios político-social, econômico, pedagógico e tecnológico, postos à sociedade com a implantação do programa neoliberal, a globalização da economia e a introdução das novas tecnologias no sistema produtivo e de comunicação (PRETI, 1998, p. 20).

A EaD cumpriu, então, um relevante papel na expansão e interiorização da oferta de vagas no Ensino Superior. A necessidade da expansão da Educação Superior esteve presente no texto do primeiro Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 – que trouxe como uma de suas metas “Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2001a, p. 10). Apesar disso, a taxa líquida<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Entrevista concedida à Mariana *Queen Nwabasili* e publicada na Revista Ensino Superior, em novembro de 2016 (NÓVOA, 2016).

<sup>20</sup> A taxa líquida de matrículas é a proporção do número de alunos de 18 a 24 anos na Educação Superior em relação ao total da população na faixa etária de 18 a 24 anos.

de matrículas foi de apenas 16% em 2010. Com isso, coube ao PNE 2014-2024 propor a continuidade das estratégias.

Em sua Meta 12, que trata especificamente do Ensino Superior, o PNE 2014-2024 propõe:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014, p. 5).

Apesar do desenvolvimento de algumas estratégias, dados do Censo da Educação Superior mostram que, em 2019, as taxas bruta<sup>21</sup> e líquida de matrículas foram de 44,4% e 21,5%, respectivamente (INEP, 2020). Apesar do aumento no número de matrículas, a taxa de crescimento pode ser considerada insuficiente para o cumprimento da Meta 12 até 2024.

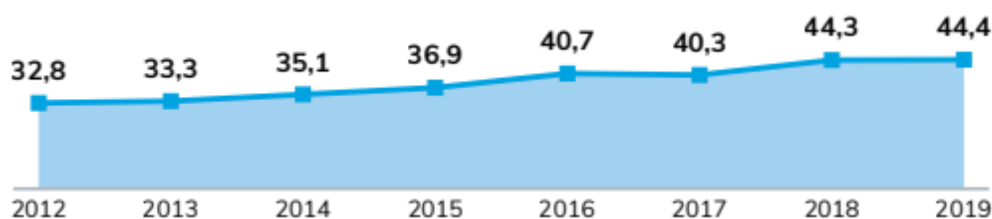
Quanto ao intuito de se ter 40% das matrículas em IES públicas até 2024, essa é a que está mais distante de seu objetivo: em 2019, apenas 24,6% das matrículas no Ensino Superior se concentravam no setor público (INEP, 2020). Cabe destacar, ainda, que o crescimento mais recente reforçou desigualdades que se arrastam desde a Educação Básica: “Enquanto três em cada dez brancos chegam às universidades, 1,5 brasileiro de cor preta a cada dez alcança o nível superior” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019, p. 96). As desigualdades territoriais também persistem: “8% dos jovens do campo de 18 a 24 anos estão no Ensino Superior, proporção três vezes menor se comparada aos que residem nas regiões urbanas” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019, p. 96). Esse último dado sugere que o movimento de interiorização da oferta de Ensino Superior se mantém insuficiente.

Os Gráficos 1 e 2 mostram como foi a evolução dessas medidas de 2012 a 2019.

---

<sup>21</sup> A taxa bruta de matrículas é a proporção do número de matrículas na Educação Superior em relação ao total da população na faixa etária de 18 a 24 anos.

Gráfico 1 - Percentual de pessoas que frequentam o Ensino Superior em relação à população de 18 a 24 anos (taxa bruta) – Brasil (2012-2019)



Fonte: Todos pela Educação (2020, p. 93).

O tímido, para não dizer insignificante, crescimento da taxa bruta de matrículas entre 2018 e 2019 confirma a possibilidade de estagnação do acesso à Educação Superior sem que se atinjam os 50% previstos na Meta 12.

Gráfico 2 - Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam o Ensino Superior em relação à população dessa faixa etária (taxa líquida) – Brasil (2012-2019)

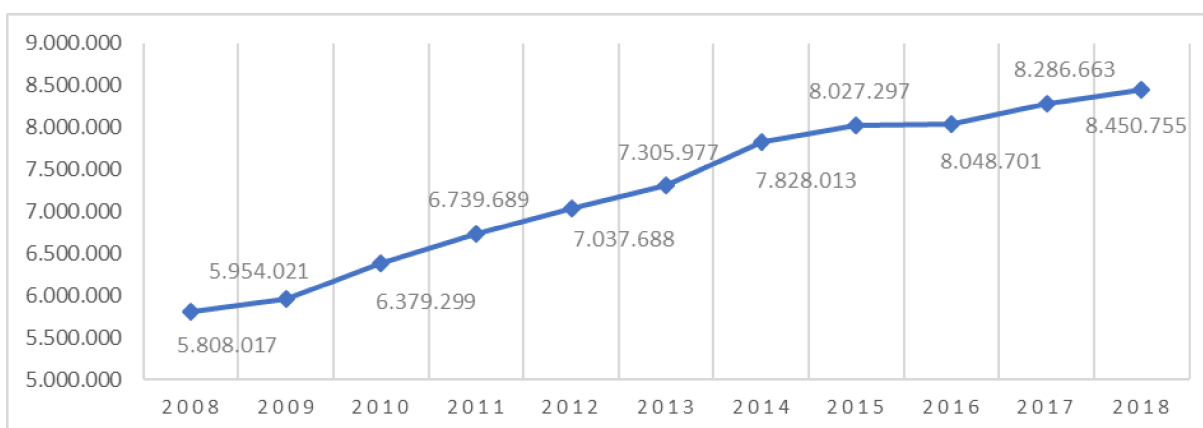


Fonte: Todos pela Educação (2020, p. 93).

Na taxa líquida de matrículas, não foi observado crescimento de 2018 para 2019, havendo, na verdade, um pequeno decréscimo. Isso indica que, de 2012 a 2018, o fomento à ampliação do acesso teve reflexos na população priorizada pelo PNE 2014-2024 - aquela na faixa etária de 18 a 24 anos. A diminuição da taxa líquida pode gerar interpretações em dois sentidos: primeiro, de que está havendo uma diminuição das matrículas de maneira geral; ou, porém, se a taxa bruta continuar a crescer e a queda na taxa líquida de matrículas se tornar uma tendência, poderemos supor que, de 2019 em diante, a população pertencente às outras faixas etárias estará participando em maiores contingentes no Ensino Superior Brasileiro.

O Gráfico 3 traz dados do Censo da Educação Superior de 2008 a 2018, recorte que delimitamos na presente pesquisa, representando o número de matrículas no Ensino Superior e nos auxiliando nessa interpretação.

Gráfico 3 - Evolução do número de matrículas em cursos de graduação no Ensino Superior – Brasil (2008-2018)



Fonte: Adaptado de Inep (2009a; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014b; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019a).

O Gráfico mostra que as matrículas em cursos de graduação<sup>22</sup> continuam aumentando, embora as maiores taxas de crescimento tenham sido observadas de 2008 a 2015. Nesse período, programas como o Prouni e o Reuni estavam em plena atividade e tinham também como objetivo a ampliação e a interiorização do acesso à Educação Superior.

Para além do alcance das metas, a ampliação do número de vagas nas IES públicas e privadas e a interiorização da oferta têm suscitado discussões que destacam o caráter quantitativo das políticas em detrimento de aspectos relacionados à avaliação e à qualidade da Educação Superior. Silva e Nunes (2014), nesse sentido, argumentam que

foi possível notar também, a frágil regulamentação e a incipiente regulação da EaD, havendo a carência de mecanismos de regulação e supervisão quanto às condições de oferta desses cursos e das instituições que os disponibilizam, sobretudo quanto à multiplicidade de formatos de cursos e metodologias adotadas para a modalidade (SILVA; NUNES, 2014, p. 2).

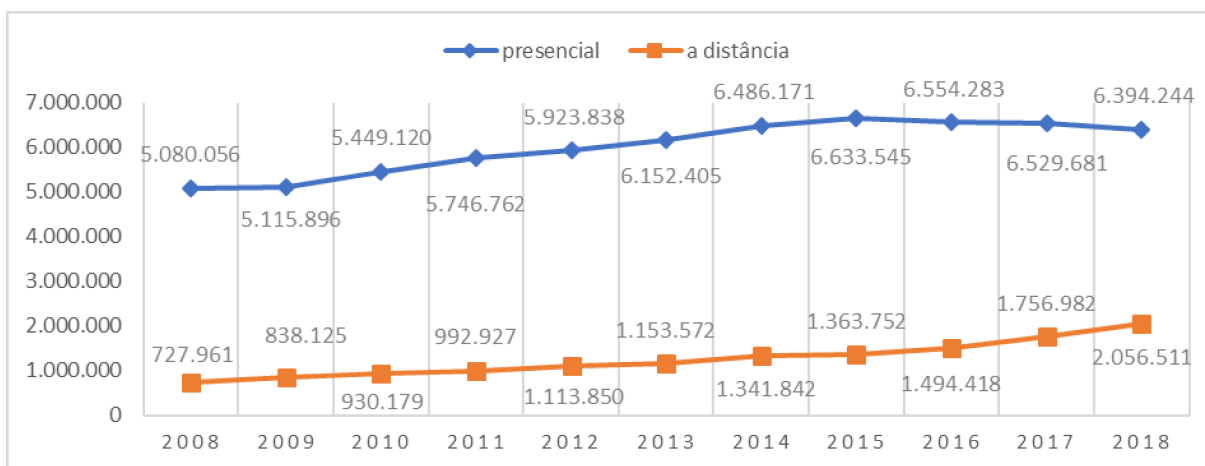
Nessa perspectiva, a modalidade EaD é muitas vezes evidenciada em seu potencial para ações emergenciais de ampliação da oferta, mas questionada como uma política de democratização do acesso (ARRUDA; ARRUDA, 2015). Tais críticas parecem estar ancoradas no fato de que o crescimento exponencial do número de matrículas na EaD está além da capacidade de acompanhamento e monitoramento “das condições em que os cursos são ofertados, seja no âmbito da infraestrutura, da contratação de professores e das condições nas quais se dão as atividades dos alunos” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 323).

<sup>22</sup> O termo *cursos de graduação* engloba: graduação em curso tecnológico; graduação em curso bacharelado e licenciatura; graduação em curso de licenciatura; graduação em curso de bacharelado.



O crescimento das matrículas em cursos de graduação no período observado nesta tese não se deu exclusivamente pela oferta de cursos na modalidade EaD. No Gráfico 4 apresentamos o Gráfico do comparativo do número de vagas ofertadas em ambas as modalidades.

Gráfico 4 - Evolução do número de matrículas em cursos de graduação presenciais *versus* matrículas em cursos de graduação a distância – Brasil (2008-2018)

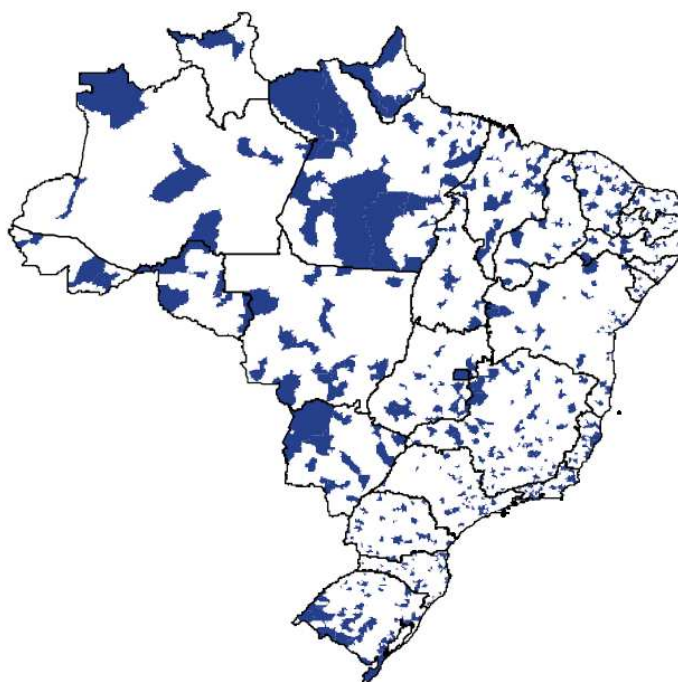


Fonte: Adaptado de Inep (2009a; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014b; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019a).

As matrículas em cursos de graduação presenciais aumentaram em 26% de 2008 a 2018, em contrapartida, a taxa de crescimento das matrículas em cursos de graduação na modalidade EaD foi de 182%. A leitura dos dados dos Gráficos 3 e 4 se complementam na seguinte perspectiva: a partir de 2015 (até 2018), é possível observar um declínio nas matrículas na modalidade presencial, ao passo que é também nesse momento que observamos o maior aumento das matrículas na modalidade EaD. Estaria a EaD predestinada a substituir a Educação Presencial no Ensino Superior Brasileiro? Ainda é cedo para termos uma resposta absoluta para essa pergunta, mas é fato que a Educação a Distância está ocupando cada vez mais espaço nesse cenário, seja por meio de iniciativas fomentadas pelo Governo federal ou por instituições privadas

Ao trabalharmos com dados específicos da rede federal de Educação Superior, os dados catalogados pelo Inep mostram que as matrículas estão presentes em 874 municípios, com cursos presenciais ou polos EaD. O Mapa 3 apresenta a distribuição espacial dessas matrículas.

Mapa 3 - Distribuição das matrículas em cursos de graduação na rede federal de Educação Superior pelo território brasileiro (2018)



Fonte: Inep (2019b, p. 27).

Na leitura do mapa, de acordo com o Inep (2019b, p. 27), são “98 municípios atendidos na região Norte; 290, no Nordeste; 239, no Sudeste; 163, no Sul; e 84, no Centro-Oeste”. Além disso, percebemos que, em alguns estados, como o exemplo de Minas Gerais, as matrículas estão dispersas, ocupando vários pontos do território. Mas também há casos em que as matrículas se concentram em regiões específicas do estado, criando grandes “clareiras” no mapa.

A partir da análise do mapa, voltaremos nossa discussão para as possíveis relações entre a oferta de vagas no Ensino Superior e a densidade técnica dos lugares. Sabemos que quanto maior a oferta de vagas em um determinado ponto do território, maior será a qualificação profissional da população e tal lugar terá grandes possibilidades de abrigar processos produtivos sofisticados. Sendo assim, apoiados nas reflexões de Milton Santos, poderíamos afirmar que quanto maior a oferta, maior a densidade técnica dos lugares. Mas, e em relação à EaD? Podemos também afirmar que a fixação de seus polos possibilita a transformação de espaços opacos em luminosos?

Um dos princípios basilares da organização e funcionamento das universidades se constitui na tríade ensino, pesquisa e extensão. Pesquisa e extensão são responsáveis por grande parte da produção e socialização do conhecimento mobilizado pelas universidades. Se

as instituições como faculdades isoladas e polos de EaD se eximirem da prática da pesquisa e da extensão, então, têm menos condições de promover o aumento da densidade técnica dos lugares em que estão inseridas.

Observando os diferentes contextos em que a EaD vem se desenvolvendo, é possível refletir também sobre o caráter polissêmico da expressão *Educação a Distância*. Mugnol (2016) e Belloni (2001) fizeram um movimento semelhante em busca de mapear diferentes concepções de Educação a Distância veiculadas na literatura. Graças ao esforço dos dois autores, temos um panorama que se estende da década de 1970 até o final da década de 2000. De maneira geral, as definições partem da ideia da distância, no espaço e/ou no tempo, entre professores e alunos.

Para embasar nossos argumentos, selecionamos duas definições que julgamos mais pertinentes para nosso objetivo: a definição da legislação brasileira e aquela que consta no Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância, publicado em 2018.

Na legislação, o Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017b) caracteriza a EaD como uma modalidade de ensino, cuja principal particularidade também está na distância entre professores e alunos:

Art. 1º Para os fins deste Decreto considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017b, p. 3).

No Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância, além da separação no tempo e espaço entre quem ensina e quem aprende, outros aspectos são salientados:

a EaD é *uma modalidade*, um modo de ensino-aprendizagem que perpassa todos os níveis do sistema educacional brasileiro (educação básica ou superior) e pode ser articulada com outras modalidades de ensino. Sendo um *modo* particular de organizar o ensino-aprendizagem, a EaD possui características próprias e diversas. Por isso, quem pensa e faz EaD deve considerar diferentes tipos de organização e configuração de ensinar e de aprender o que gera uma profusão terminológica para definir o ensino-aprendizagem tangente a essa modalidade, tais como: educação virtual, educação *online*, ensino

*online*, *e-learning*, aprendizagem aberta a distância, educação móvel, *blendend-learning* (educação híbrida), entre outros termos. Assim, existem diferentes tipos de configuração do ensino-aprendizagem na distância, mas o termo *educação a distância* (ou EaD) refere-se à modalidade maior, que abarca esses outros tipos de organização do processo de ensino-aprendizagem (MILL, 2018a, p. 201, grifo do autor).

Ao dizer que a EaD é um “*modo* particular de organizar o ensino-aprendizagem”, Mill (2018a) esclarece características intrínsecas da modalidade, reconhecendo que ela envolve processos distintos daqueles experienciados no ensino presencial. Daí a necessidade de planejamento, organização, materiais didáticos e gestão próprios. Além disso, o autor ainda salienta que os diferentes recursos envolvidos na organização dos processos de ensino e aprendizagem podem receber nomenclaturas também variadas.

Ainda no âmbito dessa reflexão, as tecnologias, primeiramente representadas pelo rádio, passando pela TV até a atual utilização de computadores, da *internet* e dos *smartphones*, agregaram à EaD a possibilidade de estabelecer processos de comunicação bidirecionais e interativos. Para Mugnol (2016, p. 27), “a interatividade em educação a distância diz respeito às trocas entre os diferentes agentes, ambientes e mídias envolvidos no processo de aprendizagem e que abrangem as relações entre aluno-docente, aluno-aluno, aluno-conteúdo”.

Feita essa necessária contextualização, resta-nos a reflexão sobre a sua utilização como possibilidade para a formação de professores em nível superior. Nessa conjuntura, Belloni (2010) argumenta que as mídias têm importante papel nas sociedades contemporâneas, funcionando como “dispositivos técnicos de socialização e de controle social” (BELLONI, 2010, p. 245). Justamente por esse motivo, suas possibilidades e virtudes pedagógicas devem ser consideradas. A autora utiliza o termo *mídia-educação* para designar uma metodologia para a integração das TIC ao ensino em todos os seus níveis. Nesse contexto, também salienta que a formação do professor, inicial ou continuada, deve estar embasada nessa perspectiva para que se alinhe aos níveis socioculturais dos estudantes.

Ao buscar uma representação dos comportamentos *online*, White e Le Cornu (2011), elaboraram os conceitos de *visitantes* e *residentes*. Para os autores, “os visitantes entendem a *Web* como uma espécie de depósito de ferramentas desordenado” (WHITE; LE CORNU, 2011, recurso *online*, tradução nossa). Assim, eles têm um objetivo e procuram a ferramenta adequada para executá-lo. Já os residentes “veem a *Web* como um lugar, talvez como um parque ou um prédio no qual existem grupos de amigos e colegas de quem eles podem se

aproximar e com os quais podem compartilhar informações sobre sua vida e trabalho” (WHITE; LE CORNU, 2011, recurso *online*, tradução nossa). Boa parte da vida dos residentes se desenvolve em ambientes *online*.

A defesa de que é urgente a integração das TIC às práticas educacionais está apoiada no fato de que, de maneira geral, tais dispositivos já estão presentes há muito na vida das pessoas (crianças, jovens e adultos). Os estudantes seriam, então, residentes, e um processo de ensino eficiente demandaria professores também com capacidade de apropriação social das tecnologias.

Para a constituição de professores residentes, Belloni (2010) reconhece na formação na modalidade EaD um potencial. Para ela:

A EaD constitui uma modalidade de formação de professores que integra as TIC, como suportes essenciais de sua proposta pedagógica, e se fundamenta na autonomia do estudante. Parece lógico pensar então que o professor formado em EaD conhece e domina as TIC é usuário competente, crítico e criativo, capaz de ensinar as TIC, trabalhando e criando com elas, ou seja, estará mais sintonizado com as culturas jovens e mais preparado para lidar com a complexidade de sua prática pedagógica no contexto de uma sociedade tecnificada e globalizada (BELLONI, 2010, p. 246).

Esse é um ponto de vista bastante difundido e que justifica que a Educação – e os processos de ensino – devem acompanhar as tendências técnico-científicas que já estão presentes em todas as esferas da vida social. Isso só seria possível com a integração das TIC.

Entretanto, esse não será o viés a ser abordado nesta tese. Nosso argumento se ampara no fato de que a disseminação dos cursos de licenciatura na modalidade EaD já se constitui um fenômeno irrefutável, tendo em vista que dados do Censo da Educação Superior mostram que o número de cursos de licenciatura ofertados na modalidade EaD saltou de 347, em 2008, para 996 em 2018 (INEP, 2009a; INEP, 2019a).

Com isso em mente, passaremos à discussão sobre as licenciaturas EaD no contexto brasileiro, apresentando, também, modelos de Educação a Distância e a Universidade Aberta do Brasil.

### 3 EAD E A OFERTA DE ENSINO SUPERIOR

Como já mencionado, a Educação a Distância foi regulamentada como modalidade de ensino no Brasil pela LDB/1996 (BRASIL, 1996). Ainda nesse ano, foi criada pelo MEC a Secretaria de Educação a Distância (Seed), cuja atuação envolvia o fomento à pesquisa no campo e o uso de tecnologias nas escolas públicas brasileiras. A Seed atuava de forma articulada com outros setores e órgãos do MEC e passou por algumas reestruturações ao longo do tempo. Em 2011, a Seed foi extinta e a formulação de políticas para a regulação e a supervisão da oferta de cursos superiores a distância, em instituições públicas e privadas, passou a figurar dentre as atribuições da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres).

De acordo com documentos do MEC, compete à Seres, dentre outras ações, a autorização e o reconhecimento de cursos de graduação, presenciais e a distância, além de emitir pareceres nos processos de credenciamento e reconhecimentos de IES, tanto na modalidade presencial quanto a distância (BRASIL, 2019b). Para a realização de tais atividades, a Secretaria está subdividida em três diretorias: a Diretoria de Supervisão da Educação Superior (Disup), a Diretoria de Política Regulatória (DPR) e a Diretoria de Regulação da Educação Superior (Direg).

Sabemos que um marco regulatório não é uma construção estática, além de que a estruturação dos órgãos de governança pode ser alterada sempre que se considerar necessário para melhor atender aos interesses da sociedade. Contudo, consideramos importante destacar que, especialmente no atual governo, empossado em janeiro de 2019, uma série de alterações têm sido feitas na LDB/1996 e novos dispositivos legais sobre a regulação da EaD no país têm sido publicados.

Mais importante ainda, no atual contexto, é destacar que a pandemia de Covid-19 tornou necessário que se estabelecessem normas para o funcionamento da Educação remota também Educação Básica. Além disso, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implantado nas redes de ensino durante o período em que as atividades letivas presenciais estiveram suspensas por determinação das autoridades. As metodologias de ensino híbrido também têm sido incentivadas no *continuum* 2021/2022, mesmo com a possibilidade do progressivo retorno presencial.

Apesar do foco da presente pesquisa estar no Ensino Superior e, mais especificamente, os cursos de licenciatura, seria leviano de nossa parte não abordar, mesmo que brevemente, a

discussão sobre o uso da Educação remota na Educação Básica. Nesse contexto, são pertinentes as reflexões de Magalhães (2021, p. 1264):

No dia 17 de março [2020], já com as aulas suspensas no país, uma portaria do Ministério da Educação autorizou a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, pelo tempo que durar a pandemia de Covid-19, em toda a rede federal de ensino, que engloba as universidades e institutos federais, bem como as universidades e faculdades privadas [...]. A portaria do governo federal abriu caminho para que as redes estaduais e municipais de ensino do país também adotassem medidas visando à implementação do ensino remoto, modalidade já utilizada em muitas escolas particulares. Essa solução desconsiderou, por exemplo, as especificidades da educação infantil, na qual as crianças aprendem de forma lúdica, com brincadeiras e por meio do acolhimento e da interação, uma realidade que o ensino a distância mediado por tecnologias digitais é incapaz de reproduzir, independentemente da classe social e do nível de formação dos membros da família dessas crianças [...].

O autor chama atenção para o fato de que, além de o fechamento das escolas ter acirrado as desigualdades educacionais já observadas antes da pandemia, a Educação a Distância não representar a melhor estratégia para a Educação em tempos de pandemia. Podemos, ainda, partir das considerações de Magalhães (2021) para abordar as diferentes nomenclaturas que se tem utilizado atualmente para definir as condições de ensino remoto, ou seja, aquele em que existe descontiguidade geográfica e/ou temporal entre os sujeitos.

Alves (2020, p. 357) explica que a Educação remota<sup>23</sup> se caracteriza por “atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia.].” Além disso, predomina, na Educação remota,

uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais, como dito anteriormente. Esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades (ALVES, 2020, p. 357).

Discordamos de Alves (2020) quanto ao conceito delineado pela autora em apenas um ponto: no contexto brasileiro, o ERE contempla ações que podem ser mediadas por tecnologias ou não. Seu principal objetivo, principalmente na Educação Básica, foi manter o

---

<sup>23</sup> A partir da leitura de Alves (2020), identificamos os conceitos Educação remota e Ensino Remoto Emergencial como sinônimos.

vínculo dos estudantes com as instituições e diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem.

Entretanto, concordamos com a autora quando salienta que Educação remota e Educação a Distância são conceitos diferentes: “enquanto a modalidade a distância é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...] e suas portarias, o ensino remoto foi uma alternativa temporária para o momento de pandemia que estamos vivendo” (ALVES, 2020, p. 358).

Feita essa digressão intencional sobre a Educação remota no contexto da Educação Básica, que reconhecemos também poder ser estendida para o Ensino Superior, voltemos ao nosso foco.

Temos ciência de que uma sistematização da base normativa que rege o Ensino Superior na modalidade a distância no contexto brasileiro corre o risco da incompletude. Porém, buscamos com o Quadro 5 estabelecer uma síntese sobre os principais documentos que podem ser considerados marcos normativos nesse âmbito.

Quadro 5 - Documentos relevantes para o estudo do Ensino Superior a Distância

Documento	Ano de publicação	Detalhamento
Lei nº 9.394	1996	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamenta a Educação a Distância como uma modalidade de ensino (BRASIL, 1996).
Lei nº 10.172	2001	Institui o Plano Nacional de Educação 2001-2010, que apresenta diretrizes e metas para o fomento e expansão da oferta de EaD na Educação Superior (BRASIL, 2001a).
Lei nº 10.861	2004	Conhecida como Lei do Sinaes, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que tem o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004).
Decreto nº 5.622	2005	Regulamenta o art. 80 da LDB/1996, em termos específicos no que tange a EaD na Educação Básica e Superior. Garante a equivalência de diplomas entre as modalidades EaD e presencial (BRASIL, 2005c).
Decreto nº 5.800	2006	Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Estabelece a necessidade de polos de apoio presencial para a articulação entre a sedes das instituições e os locais de oferta dos cursos (BRASIL, 2006a).
Portaria Normativa MEC nº 40	2007	Institui o Sistema e-MEC, caracterizando-o como o sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da Educação Superior no Sistema Federal de Educação (BRASIL, 2007b).
Referenciais de Qualidade para	2007	Documento sem força de lei, mas que representa um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação



Documento	Ano de publicação	Detalhamento
Educação Superior a Distância		da EaD (BRASIL, 2007c). Reforça a necessidade dos polos de apoio presencial para a oferta de cursos na modalidade EaD (BRASIL, 2007c).
Lei nº 13.005	2014	Institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024, atualmente em vigência, que apresenta metas e estratégias para o fomento e a expansão da oferta de Educação Superior, inclusive na modalidade EaD (BRASIL, 2014).
Resolução nº 1	2016	Estabelece (novas) diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de Educação Superior na modalidade a distância (BRASIL, 2016a).
Decreto nº 9.235	2017	Estabelece os princípios de regulação, supervisão e avaliação da Educação Superior. Reforça a necessidade de polos de apoio presencial para a oferta de cursos na modalidade EaD. Reforça a equivalência de diplomas entre as modalidades EaD e presencial, já instituída pelo Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2017c).
Decreto nº 9.057	2017	Regulamenta o artigo 80 da LDB/1996, estabelecendo (novas) diretrizes para a modalidade EaD (BRASIL, 2017b).
Portaria Normativa nº 20	2017	Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de Educação Superior do sistema federal de ensino (BRASIL, 2018).
Portaria Normativa nº 21	2017	Regulamenta o Sistema e-MEC e o Cadastro e-MEC (base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior, independentemente de Sistema de Ensino) (BRASIL, 2017d).
Portaria nº 11	2017	Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância (BRASIL, 2017e).
Decreto nº 10.195	2019	Reestrutura a Seres, o setor responsável pela avaliação, regulação e supervisão em EaD (BRASIL, 2019b).
Portaria nº 2.117	2019	Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino: Art. 2º As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso (BRASIL, 2019c).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De maneira geral, podemos afirmar que até 2007, ano em que foram publicados os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007c), não havia diretrizes concretas para o credenciamento e a avaliação de cursos nessa modalidade de ensino. Assim, o credenciamento de instituições para oferta da EaD era baseado na avaliação feita a partir de instrumentos criados para o ensino presencial. Nesse cenário, Chaves Filho (2012) chama atenção para o fato de que a qualidade da infraestrutura acadêmica dos polos – locais de atendimento dos estudantes – não era verificada, pois não havia avaliação *in loco*.

Curiosamente, atualmente, os polos voltaram a ser excluídos como parte da avaliação *in loco* a partir de 2017.

Para desenvolver atividades na Educação Superior na modalidade EaD, as instituições precisam ser credenciadas pelo MEC. Com o credenciamento, é feita a solicitação da autorização de funcionamento para cada curso que intencionem oferecer.

Após a etapa de credenciamento, realizada via Sistema e-MEC, passa-se ao reconhecimento. Os cursos são avaliados por uma comissão de especialistas na área em questão e por especialistas em Educação a Distância. Por fim, os cursos reconhecidos passam pelo processo de avaliação por uma comissão de avaliação formada por técnicos do MEC.

As definições trazidas pela legislação de 2017 quanto ao credenciamento de instituições e oferta de cursos a distância, em IES públicas e privadas, foram sintetizadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Informações sobre o processo de credenciamento de instituições e a oferta de cursos a distância (Decreto nº 9.057/2017, Portarias Normativas nº 11 e nº 20/2017)

Processos	Procedimentos
Credenciamento exclusivo EaD	As IES precisam efetuar um credenciamento específico para ofertar cursos a distância.
Avaliação	As avaliações <i>in loco</i> serão concentradas no endereço da sede da IES, ou seja, os polos não são visitados.
Criação de polos	A IES com Conceito Institucional (CI)* acima de 3 tem autorização prévia para criar polos na seguinte proporção: CI 3 - 50 polos CI 4 - 150 polos CI 5 - 250 polos
Novos ambientes	As atividades presenciais poderão ser realizadas em ambientes profissionais, tais como empresas e indústrias.
IES exclusivamente <i>online</i>	A oferta de cursos superiores a distância não está mais condicionada à existência do curso presencial na instituição de Ensino Superior, isso é, uma instituição pode trabalhar exclusivamente com EaD.
Criação de acervos e bibliotecas	Poderá ser físico ou apenas digital, de acordo com o projeto de curso da IES.

Fonte: Adaptado de Kuzuyabu (2017, recurso *online*).

\* O CI é calculado a partir dos dados das visitas dos avaliadores do Inep às IES.

Vale destacar que, no caso da UAB, as Instituições Públicas de Ensino Superior devem manifestar seu interesse por meio de adesão a editais específicos divulgados pela Capes. Além disso, a UAB também contempla cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

É possível perceber que as mudanças descritas no Quadro 6 favoreceram sobremaneira a expansão das IES privadas. Isso reflete, em grande medida, a pressão política do *lobby* dos

grandes conglomerados educacionais que justificam a necessidade das alterações com o argumento de que elas possibilitam o aumento da concorrência e a diminuição dos valores de mensalidades (DOURADO; MORAES; RIBEIRO, 2020).

Dados do Censo da Educação Superior de 2020 (INEP, 2022) mostram que a expansão da rede de instituições privadas segue a passos largos: 86% dos ingressantes naquele ano foram para as IES privadas, somando 3,2 milhões de estudantes. Ao compararmos o número de IES públicas (304) e privadas (2.457) catalogadas no Censo da Educação Superior (INEP, 2020) e o número de vagas oferecidas (95,6% na rede privada) a tendência da consolidação da iniciativa privada como via principal de oferta de Ensino Superior se confirma (INEP, 2022).

Os dados contrastam de forma categórica com a Meta 12 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Esse contraste dá coró às críticas que, acertadamente, indicam que estamos vivenciando um processo de verdadeira privatização do Ensino Superior Brasileiro (DOURADO, 2020).

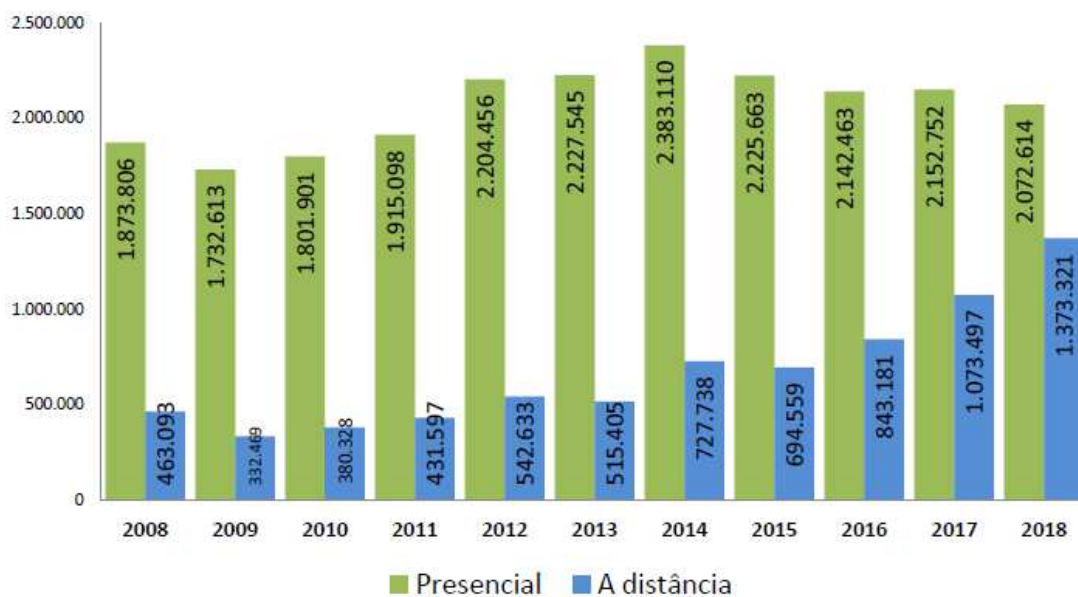
Ademais, dos 3,7 milhões de ingressantes em 2020 (IES públicas e privadas), 53,4% optaram por cursos a distância, o que significa mais de dois milhões de estudantes. A oferta de cursos na modalidade EaD aumentou em 30% de 2019 para 2020. A partir disso, conclui-se que o processo que experimentamos aponta não apenas para a privatização, mas também para a institucionalização da Educação a Distância como via principal da oferta no Ensino Superior.

A lógica liberal da livre concorrência pode parecer sedutora em um primeiro olhar, mas a progressiva substituição das políticas de estado pelos interesses privados é preocupante, na medida em que o que dita as regras do setor privado é o mercado. Nesse movimento, a ideia da oferta de cursos em áreas de conhecimento estratégicas para o desenvolvimento regional, por exemplo, pode ser perder. No mais, em uma Educação a serviço do mercado, a qualidade corre riscos (SANTOS, 2020).

A necessidade de credenciamento e avaliação em nível federal poderia ser um fator de contenção das experiências em larga escala e de baixa qualidade, observadas principalmente no setor privado. Desse modo, a desobrigação da avaliação *in loco* dos polos e a possibilidade de criação de instituições totalmente *online* têm gerado discussões em torno da precarização dos cursos ofertados (FABRINI, 2020).

Entre 2008 e 2018, período selecionado como recorte temporal para a presente pesquisa, houve um crescimento espantoso da oferta de cursos de graduação na modalidade EaD. No Gráfico 5, trazemos um Gráfico que apresenta uma comparação entre o número de ingressos em cursos de graduação presencial e EaD.

Gráfico 5 - Número de ingressos em cursos de graduação (2008-2018)

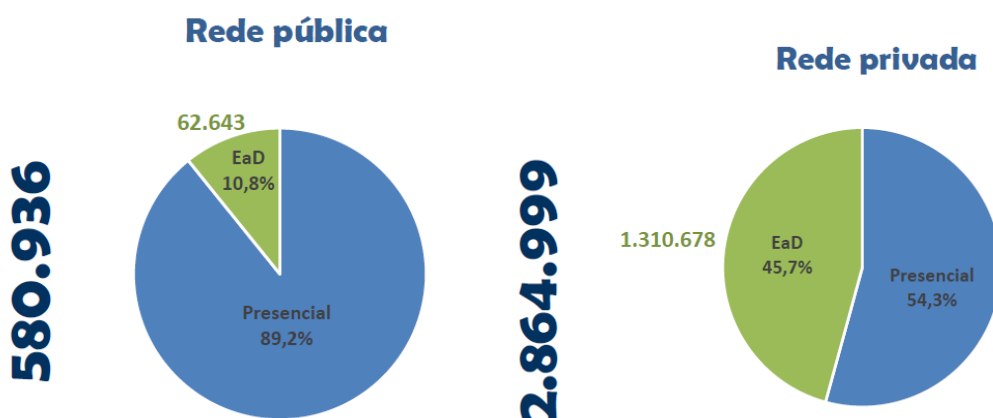


Fonte: Inep (2019b), p. 18.

O ingresso de estudantes em cursos a distância cresceu quase 200% no período representado.

O Gráfico 6 mostra o número de ingressantes nas redes pública e privada, por modalidade de ensino, em 2018.

Gráfico 6 - Ingressantes por rede e modalidade de ensino – Brasil (2018)



Fonte: Inep (2019b), p. 35.

Quando avaliamos os dados do Gráfico 6, fica ainda mais clara a representatividade da iniciativa privada no campo do Ensino Superior a Distância.

Na esfera da Educação Pública, segundo Pistori (2012), esse crescimento da oferta de Educação a Distância se deu, primeiramente, pela instituição de cooperações interinstitucionais – os chamados consórcios. O autor chama atenção para o consórcio da

Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj/Cederj) e a UniRede<sup>24</sup>, por serem considerados os pioneiros brasileiros. Ambos serviram de experiência para outros programas estatais de formação a distância. O Cecierj/Cederj, criado no ano de 2000, foi o modelo que inspirou a formação da Universidade Aberta do Brasil.

A adesão aos consórcios beneficia as instituições, que podem compartilhar plataformas e materiais didáticos, bem como ampliam as ações institucionais, que passam a acontecer em rede. Foi por meio de tais coletivos institucionais que a Educação Superior Pública obteve maior capilarização e interiorização da oferta. Tanto o Cecierj/Cederj quanto a UniRede são experiências de consórcios fechados, isso é, só admitem instituições com a mesma natureza jurídica ou institucional. Esse também é o caso da UAB (PISTORI, 2012). A institucionalização e expansão do Sistema Universidade Aberta do Brasil elevou de forma significativa o credenciamento de IES públicas para a EaD.

Apesar de sua organização ser sistemática e pretender um modelo de governança conjunto entre instituições, a gestão do Sistema UAB permanece ainda significativamente individualizada, ou seja, cada IES organiza suas ações. Assim, a ação de forma coordenada é ainda incipiente na UAB (LACERDA; OLIVEIRA, 2017). Podemos dizer que, até certo ponto, nossa pesquisa também trará contribuições para essa discussão, tendo em vista que o mapeamento de polos na Zona da Mata Mineira pode nos trazer indícios de como a gestão integrada poderia favorecer a oferta coordenada dos cursos.

Como já mencionado, a UAB é atualmente o maior consórcio público de Educação Superior a Distância no país. Em sua criação, delimitaram-se os seguintes objetivos:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006a, p. 4).

---

<sup>24</sup> Consórcio criado em 1999 e também chamado de Universidade Virtual Pública do Brasil.

A formação de professores para a Educação Básica foi elencada, assim, como objetivo primeiro da UAB. Isso explica, em partes, a ampla oferta de cursos de licenciatura nessa modalidade.

Uma característica marcante da UAB, nem sempre presente nas instituições privadas, é a obrigatoriedade da existência dos polos de apoio presencial. Isso configura um modelo de organização, que envolve professores, tutores presenciais e tutores a distância. Por sua relevância, os modelos de EaD são o tema da nossa próxima seção.

### 3.1 DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA E POLOS DE APOIO PRESENCIAL

A distribuição geográfica da oferta de cursos de graduação na modalidade EaD está ligada a uma série de fatores. Já citamos aqui os interesses políticos regionais, as questões intrínsecas às instituições, as demandas locais e a livre ação do mercado. Podemos acrescentar a essa lista as condições de financiamento e o desenho das políticas de expansão do acesso ao Ensino Superior. O fato é que, definidos os lugares, será o modelo de EaD adotado que designará o tipo de relação estabelecida entre as instituições e o território.

De maneira geral, podemos afirmar que o modelo de EaD:

é o modo/forma de ensino que influencia e é influenciado por vários fatores e mecanismos que fazem parte do processo de aprendizagem e da estrutura e organização do curso. Tais fatores implicam o planejamento, os métodos e as técnicas de ensino, as formas e técnicas de avaliação, as formas de interação e, conseqüentemente, a construção do conhecimento durante o processo de ensino-aprendizagem (CARVALHO JÚNIOR, 2013, p. 48).

Sendo assim, o modelo de ensino adotado orienta a forma como se materializam as práticas pedagógicas, a produção de materiais didáticos, a interação professor/aluno/objeto de estudo.

Grande parte dos autores (BELLONI, 2001; CARMO, 2009; BEHAR, 2009; BURNS, 2011; BRANCO, 2014; LACERDA; OLIVEIRA, 2017) reconhecem “gerações” de EaD, de acordo com as tecnologias utilizadas para promover a interação entre os sujeitos (estudantes, professores e tutores). Nesse contexto, Belloni (2006) menciona três modelos distintos de EaD: o ensino por correspondência, o ensino multimeios a distância e o modelo de ensino possível a partir do desenvolvimento das ferramentas da *Web*.

Burns (2011), ao encontro do que define Belloni (2006), argumenta que não existe apenas uma Educação a Distância e, ao contrário, as abordagens contêm um alto grau de

variação. A autora também organiza as classificações de acordo a forma predominante de interação com os estudantes. Ao longo da história da Educação a Distância, Burns (2011) reconhece: modelos baseados em áudio, modelos televisuais, modelos multimídia baseados em computador, modelos baseados na *Web* e modelos para dispositivos móveis.

É pertinente dizer que a diversificação da EaD se tornou possível graças ao aumento da densidade técnica dos lugares. Dessa forma, fundamentados por nosso referencial teórico-metodológico, parece-nos coerente tratar das experiências não presenciais no Ensino Superior a partir da família de técnicas que mobilizam. Tendo em vista que a EaD se firmou no cenário nacional como modalidade de ensino em meados dos anos 1990, as experiências se concretizaram, principalmente, no âmbito da família de técnicas caracterizada pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação como forma de interação em os diferentes sujeitos.

Ousamos dizer, ainda nesse contexto, que experimentaremos a partir de agora uma nova fase na Educação a Distância, caracterizada pela expansão de práticas da modalidade na Educação Básica. Nessa nova fase, a técnica poderá ir além do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação como forma de interação, dando ênfase às vivências *online*, como, por exemplo, a partir do uso massivo de ambientes de simulação e realidade virtual (AFONSO *et al.*, 2020).

Porém, para além dos modelos de ensino e interação com os estudantes, temos os formatos organizacionais da modalidade, que sinalizam, como já mencionamos, as possíveis relações estabelecidas entre as IES e o território. O modelo que se firmou de maneira hegemônica no Brasil foi aquele que conta com o apoio dos polos no local da oferta. Esse formato foi definido pelo MEC para a Universidade Aberta do Brasil, tendo como referência os projetos da Universidade Federal de Mato Grosso, do projeto Veredas (em Minas Gerais) e da Cecierj/Cederj (SILVA *et al.*, 2011).

Um polo de Educação a Distância é “a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância” (BRASIL, 2017b, p. 3). Ainda com base no artigo 5º do Decreto nº 9.057/2017, os polos de Educação a Distância deverão manter “infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino” (BRASIL, 2017b, p. 3).

O polo tem por princípio a garantia do acesso dos estudantes aos recursos e à infraestrutura necessária ao curso – laboratórios, tutoria presencial, biblioteca. Por esse motivo, tais instalações tiveram (e ainda têm) grande importância no funcionamento dos

cursos, na medida em que muitos cursistas não possuíam em suas casas redes de internet banda larga e até mesmo computadores.

Em uma reflexão sobre os polos do consórcio Cecierj/Cederj, Lacerda e Oliveira (2017) apresentam a reflexão de que “O polo é uma referência física para que os alunos possam realizar atividades presenciais obrigatórias, como aulas de laboratório, avaliações, tutoria presencial, seminários etc.” (LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 28). No tocante aos usos do território pelas IES a partir da fixação dos polos, as autoras utilizam uma sequência com argumentos didáticos:

Lá (no polo) estamos longe ou perto da universidade? Perto, pois essa pode ser encontrada nos laboratórios pedagógicos, nos livros, nos CD-ROM, nas avaliações a distância [...], nas avaliações presenciais [...], nos murais dos corredores, nos cronogramas das disciplinas e nos formulários da secretaria acadêmica.

[...]

A universidade inteira? Não. Nem professores, nem ambiente, nem laboratórios de pesquisa, nem as salas de aula repletas de alunos serão encontradas nesses espaços descritos.

[...]

Então estamos longe da universidade? Melhor seria dizer que o polo seria um meio-caminho, nem muito longe e nem muito perto da universidade.

[...]

Seria possível transpô-la toda para o polo? Certamente não. Além do mais, neste modelo híbrido surgem algumas especificidades. A primeira delas seria o fato de, num mesmo polo, existirem cursos de várias universidades diferentes, ou seja, há coexistência de várias abordagens e propostas de ensino-aprendizagem via EaD (LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 28).

Especificamente sobre os polos da UAB, as Instituições Públicas de Educação Superior (Ipes) devem priorizar sua instalação em locais considerados estratégicos: aqueles em zonas isoladas, municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ou Ideb baixos e municípios de porte médio (até 100.000 habitantes) que ainda não possuam universidade ou faculdade pública (BRASIL, 2020b). Com isso, espera-se contribuir para a fixação das pessoas em suas comunidades.

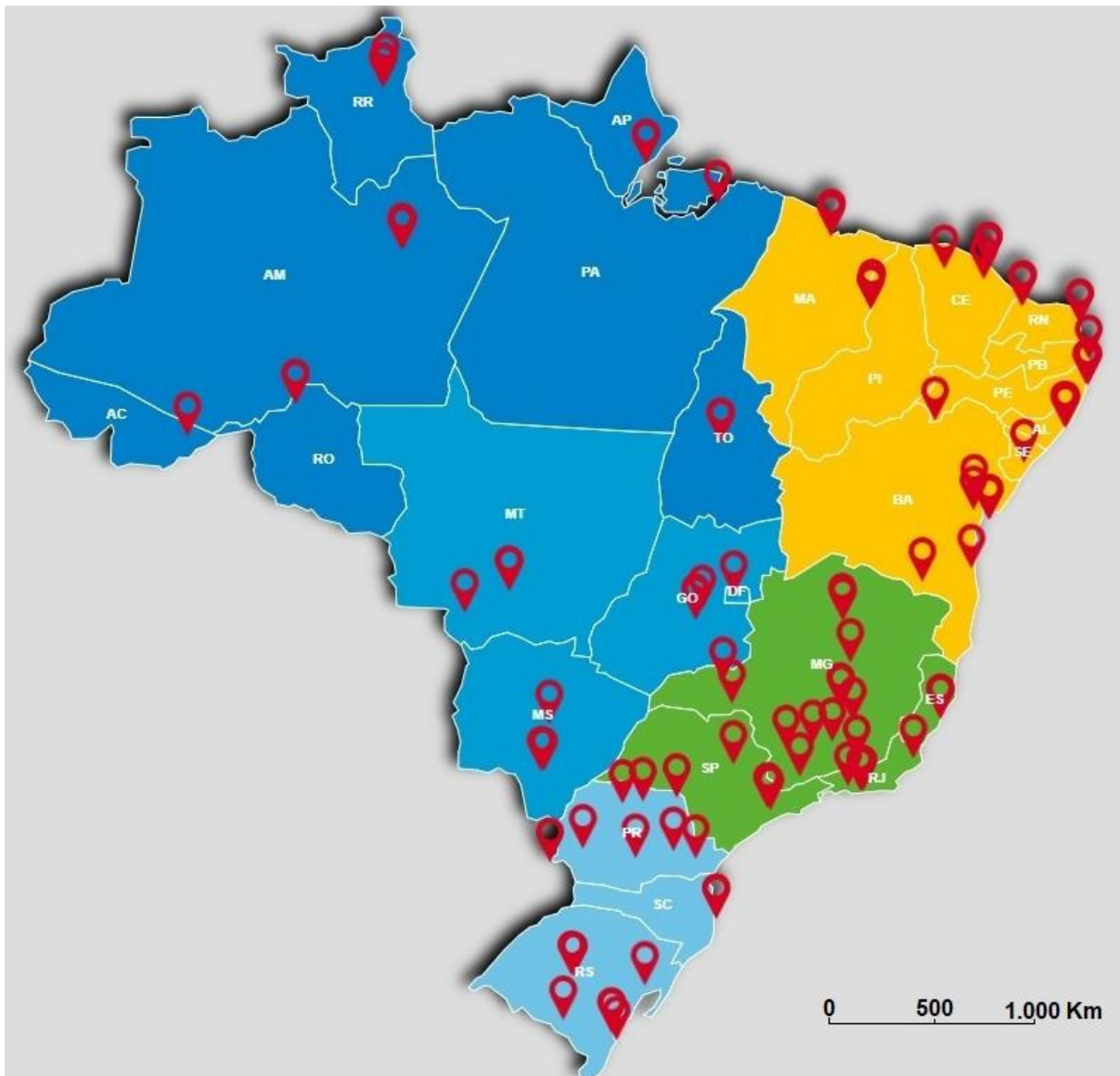
Em 2020, a UAB possuía 900 polos de Educação a Distância, sendo 582 deles localizados em municípios com menos de 100.000 habitantes. Em relação ao número de alunos, 204.000 estudantes estavam matriculados nesse mesmo período e 85% deles frequentavam cursos de formação de professores (BRASIL, 2020b).

No Mapa 4, apresentamos os mapas com a distribuição das instituições e polos da UAB em 2022, com o objetivo de visualizarmos a dispersão geográfica de ambos. As informações detalhadas sobre quais instituições e polos estão indicados nos mapas podem ser



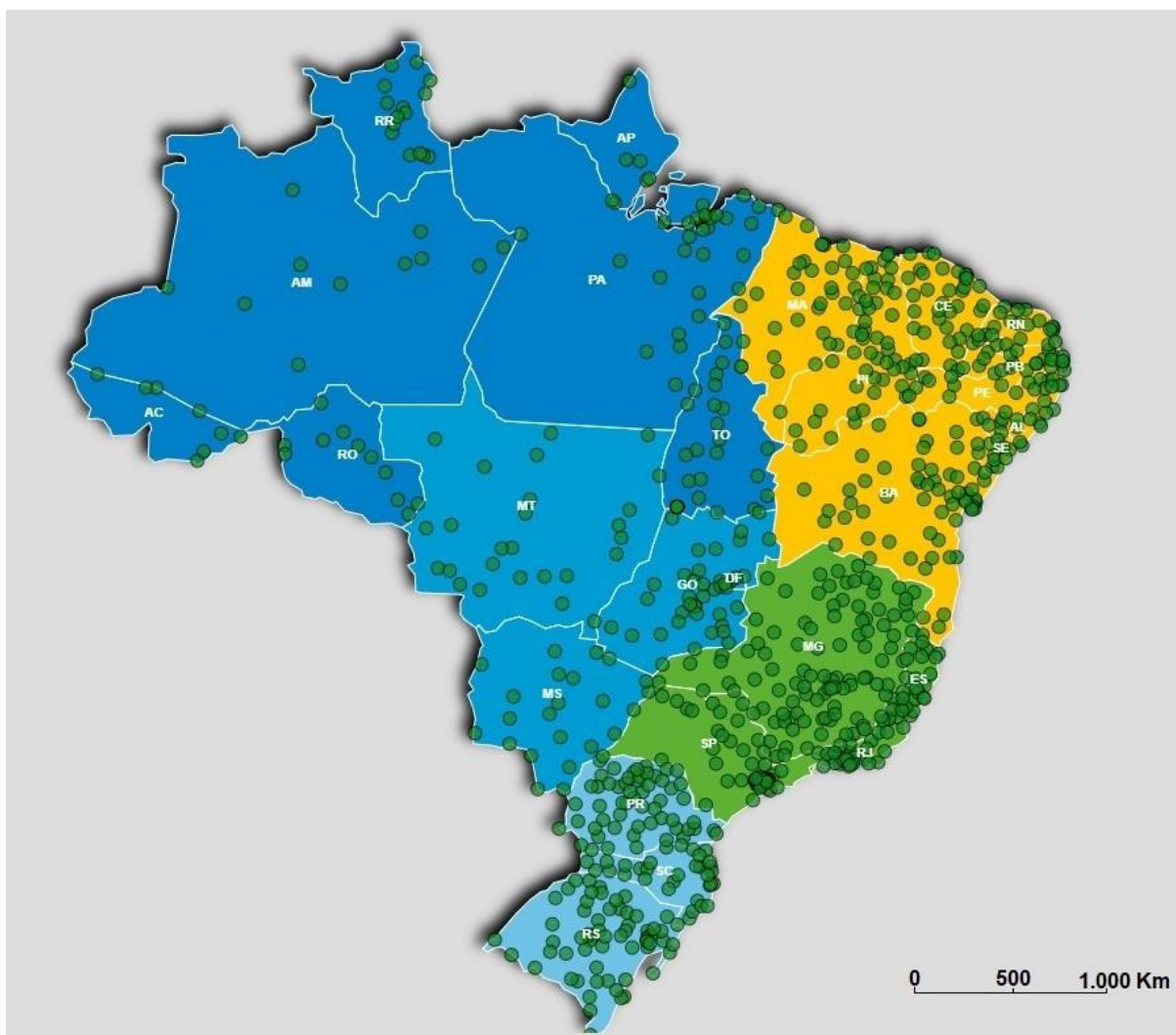
encontradas na página inicial do Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil (SisUAB) (BRASIL, [2022]).

Mapa 4 - Instituições públicas de Ensino Superior que compõem a UAB (2020)



Fonte: Brasil ([2022], recurso *online*).

Mapa 5 - Distribuição dos polos da UAB pelo território brasileiro (2020)



Fonte: Brasil ([2022], recurso *online*).

Uma observação mais atenta entre os dois mapas nos permite concluir que há uma disseminação bastante irregular de IES e, por conseguinte, de Polos, pelo território brasileiro, evidenciando áreas com concentração de ofertas e outras áreas ainda com rarefação desses fenômenos. É importante salientar que uma análise mais detalhada poderia ser feita considerando a ocupação territorial urbana do país, mas os efeitos de adensamento e esvaziamento percebidos permitem dizer que oferta e demanda por formação superior no Brasil acompanham outros eventos no território, como exemplo, as infraestruturas territoriais.

Por ser um “um meio-caminho”, os polos acabam por se constituir mecanismos auxiliares na concretização das políticas. Além disso, sua função está ainda relacionada à descentralização de algumas funções didáticas e administrativas dos cursos a distância. Nos dizeres de Mülbart, Queriquelli e Silva (2017, p. 77), “concebe-se o polo essencialmente

como um espaço físico por meio do qual a universidade se faz presente em determinada localidade distante da sua sede”.

É fato que alguns modelos de EaD existentes têm os polos como indispensáveis para o seu funcionamento, enquanto outros formatos os têm quase que dispensáveis para a execução da maioria das atividades essenciais aos cursos de graduação (MÜLBERT; QUERIQUELLI; SILVA, 2017). No âmbito da iniciativa privada, Silva *et al.* (2011) explicam que, ainda na década de 1990, o modelo da tele-educação via satélite (ensino multimeios a distância), com franquias de recepção presencial, dominava o setor. Entretanto, com o rápido desenvolvimento de novas tecnologias, o aumento do acesso à internet pela população e as alterações na legislação, tende a se consolidar uma universidade virtual e aberta, em que o relacionamento aluno-instituição é feito pelo uso intensivo das tecnologias de comunicação digital.

Após ampliarmos nossa compreensão sobre a influência dos modelos de organização da EaD e a relação das instituições sede e os lugares em que são ofertados os cursos, adentraremos agora o tema específico dos cursos de licenciaturas a distância. Essa discussão se fez necessária para que os objetivos a que nos propomos possam ser atingidos.

### 3.2 OS CURSOS DE LICENCIATURA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Na presente subseção, abordaremos especificamente as licenciaturas na modalidade EaD e sua consolidação no âmbito de uma política nacional de formação de professores. Malanchen (2015) explica que o pressuposto da certificação em massa – visando diminuir os gastos com cursos universitários – teve lugar nas discussões no contexto brasileiro com as reformas educacionais dos anos 1990. Para a autora, o projeto neoliberal em curso nesse período veio materializar as orientações dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, cuja proposta visava a crescente participação da iniciativa privada no Ensino Superior.

Malanchen (2015) argumenta, ainda, que, no campo da formação docente, a preocupação com as altas taxas de professores sem formação superior também motivou a expansão dos cursos de licenciatura na modalidade EaD. Para os professores da Educação Básica, o Banco Mundial recomenda a capacitação/formação em serviço, o que foi efetivado no Brasil pelo Veredas, o Pró-Licenciatura, a UAB e o Parfor, dos quais trataremos mais adiante, bem como outras iniciativas (MALANCHEN, 2015).

Consideramos essa introdução importante, retomando a discussão sobre as reformas educacionais dos anos 1990, na medida em que foi nesse contexto, fortemente influenciado por orientações de organizações internacionais de inclinação neoliberal, que se deu o debate e a publicação da LDB/1996. Já mencionamos que tal normativa representa um marco regulatório no campo da formação de professores. Especificamente na esfera da formação de professores a distância, a LDB/1996 teve reflexos em pelo menos três sentidos: (i) regulamentou a EaD como uma modalidade de ensino; (ii) estabeleceu a necessidade de formação superior para os docentes da Educação Básica; (iii) e ampliou e enfatizou o discurso da necessidade de articulação das TIC na formação dos professores. Nesse último aspecto, destacamos que o determinismo tecnológico foi também um dos pilares das reformas econômicas e educacionais da década de 1990 (MALANCHEN, 2015).

Essa conjuntura foi o ponto de partida para que um novo modelo de formação inicial de professores fosse inaugurado, representado pelas licenciaturas EaD. Da década de 1990 até 2018, o número de cursos de licenciatura e matrículas na modalidade a distância tem se multiplicado continuamente. No Quadro 7, observamos os 10 maiores cursos em número de matrículas na modalidade EaD nas redes pública e privada.

Quadro 7 - Dez maiores cursos de graduação na modalidade EaD, por rede de ensino – Brasil (2018)

Rede Pública			Rede privada		
Nome do curso – Tabela Cine Brasil	Número de matrículas	%	Nome do curso – Tabela Cine Brasil	Número de matrículas	%
Pedagogia	12.033	12,9	Pedagogia	440.628	23,4
Matemática	11.094	11,9	Administração	214.133	11,4
Administração pública	9.282	10,0	Contabilidade	131.652	7,0
Letras português formação de professor	8.636	9,3	Gestão de pessoas	98.787	5,2
Administração	7.224	7,8	Serviço social	86.447	4,6
Biologia formação de professor	4.679	5,0	Educação Física formação de professores	70.120	3,7
Sistemas de Informação	3.419	3,7	Educação Física	58.361	3,1
Geografia formação de professor	3.399	3,7	Gestão de negócios	54.572	2,9
Computação formação de professor	2.995	3,2	Sistemas de informação	47.278	2,5
Física formação de professor	2.907	3,1	Logística	45.407	2,4

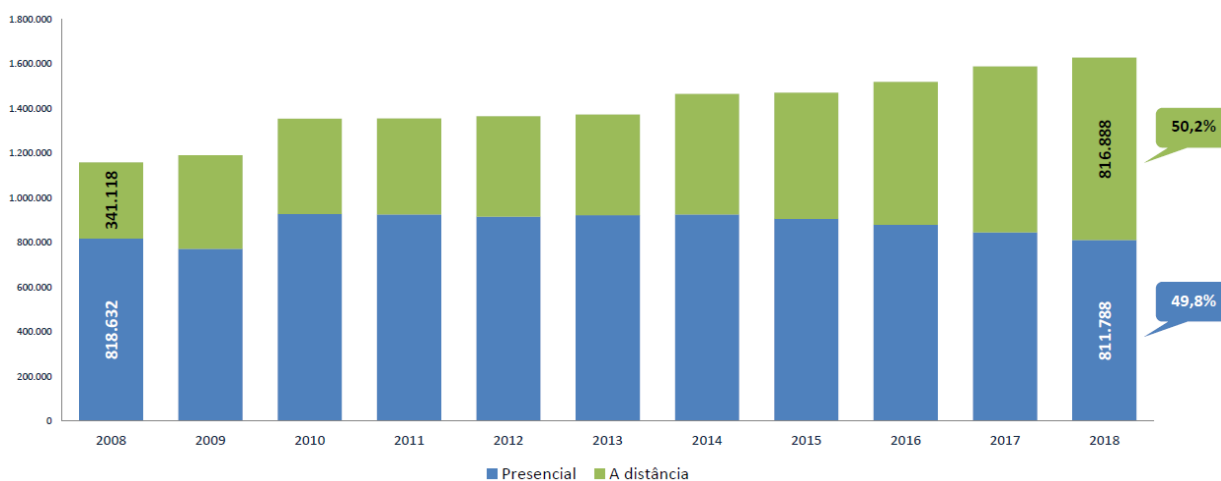
Fonte: Adaptado de Inep (2019b).

Nota: os cursos acrescidos de “formação de professor” se referem a licenciaturas.

A licenciatura em Pedagogia é o curso com maior número de matrículas em 2018, tanto na rede pública quanto na rede privada de Ensino Superior. Esse quadro encontra respaldo nas pesquisas por demanda, que apontam a carência por professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GATTI *et al.*, 2019). No entanto, as similaridades se encerram aí: enquanto a rede pública possui sete cursos de licenciaturas dentre os dez cursos com maior número de matrículas, na rede privada temos apenas dois. Em síntese, 49% das matrículas desses cursos na rede pública de Ensino Superior são em licenciaturas, enquanto na rede privada temos apenas 27%. Tais dados sugerem e reforçam a ideia do descrédito da profissão docente e a crise das licenciaturas: aqueles que precisam pagar pelos seus estudos optam por outras carreiras.

O Inep divulgou, a partir dos dados do Censo da Educação Superior, que, em 2018, pela primeira vez na série histórica, o número de alunos que frequentaram licenciaturas a distância foi maior do que o número de alunos dos cursos presenciais (INEP, 2019b). O Gráfico 7 apresenta como se deu essa proporcionalidade nas matrículas.

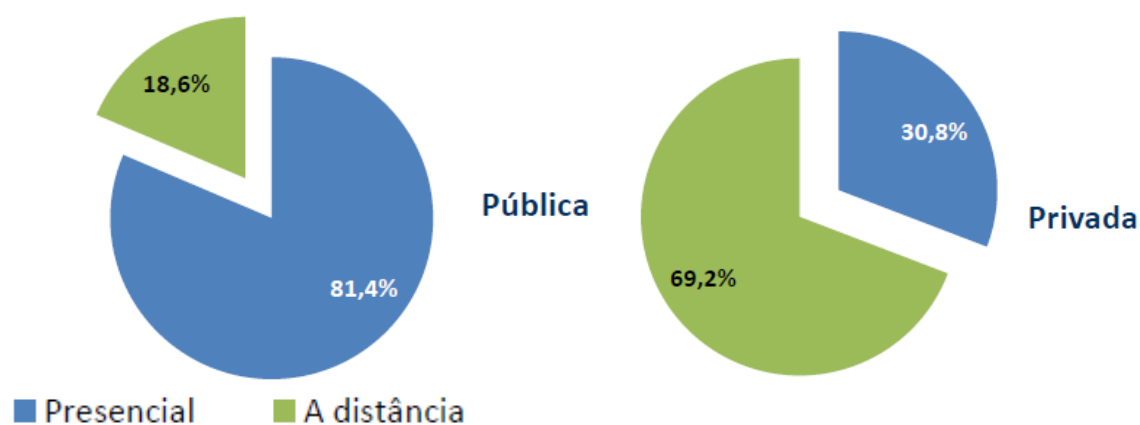
Gráfico 7 - Número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura por modalidade de ensino (2008-2018)



Fonte: Inep (2019b, p. 68).

Percebemos que o crescimento expressivo de matrículas em cursos de licenciatura a distância, todavia, não se deve à oferta na rede pública de Ensino Superior, e sim à iniciativa privada, como nos mostra o Gráfico 8.

Gráfico 8 - Distribuição dos alunos matriculados em cursos de graduação em licenciatura – Brasil (2018)



Fonte: Inep (2019b, p. 69).

O percentual de cursos de licenciatura ofertados a distância nas Ipes é pequeno, se comparado aos 70% da rede privada. Porém, isso não é aleatório, como já dissemos, mas parte de uma conjuntura política e historicamente determinada.

Em relação à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Gatti, Barreto e André (2011) esclarecem que,

Nos anos recentes, o governo federal, detectando a grande dispersão e a fragmentação das políticas docentes no país, bem como os descompassos entre os programas de formação para o magistério a cargo das instituições de ensino superior (IES) e as demandas da educação básica, tomou uma série de iniciativas, tendo em vista promover a sua articulação, particularmente no âmbito das instituições públicas, em busca de assegurar uma educação de qualidade como direito de todos. Elas visam a fazer face à demanda pela formação inicial em nível superior exigida pela Lei nº 9.394/1996 (LDB) e pela formação continuada, demanda essa que implica o atendimento de milhares de docentes e a diversificação da oferta, segundo as etapas e as modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 49).

Para compreendermos como tal conjuntura se consolidou, buscamos fatos históricos a respeito da expansão das licenciaturas a distância e a criação de políticas de formação a distância de professores em serviço. Além dos programas do governo federal, iniciativas de formação em serviço organizadas pelas redes estaduais também tiveram espaço. Nesse âmbito, destacamos o papel do Veredas - Curso Superior de Formação de Professores, criado em 2000 pelo governo do Estado de Minas Gerais. O Veredas será tomado sob nosso exame

pelo seu pioneirismo, bem como por sua contribuição para a região delimitada em nossa pesquisa – a Zona da Mata Mineira.

Miranda, Salgado e Amaral (2013) explicam que, no final dos anos 1990, o Estado de Minas Gerais se encontrava em uma situação desfavorável em relação ao que determinou a LDB/1996 sobre a formação superior dos docentes da Educação Básica:

No Estado de Minas Gerais, cerca de 60 mil professores sem formação adequada atuavam nas escolas estaduais e municipais. Mudanças significativas estavam ocorrendo nas escolas, como a implantação dos ciclos de formação, mas os professores não estavam preparados para tais mudanças. Políticas públicas estavam sendo exigidas no sentido de financiar um projeto que contemplasse todas as exigências de um currículo de formação de professores para as novas necessidades do ensino fundamental (MIRANDA; SALGADO; AMARAL, 2013, p. 21).

O déficit na alfabetização dos alunos ao final da 8ª série indicava que a qualidade do Ensino Fundamental estava aquém do esperado, e a formação dos professores foi vislumbrada como possibilidade para melhoria da situação. Sendo assim, após uma série de deliberações, em 2000, iniciou-se o processo de criação do Veredas – um curso na modalidade a distância e com formação em serviço – destinado aos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Minas Gerais (BARBOSA, 2006).

O Veredas foi elaborado tendo como pressuposto a ideia da atuação coletiva de um grupo de instituições unidas por um único projeto pedagógico. A EaD foi entendida como o único meio capaz de atingir o público-alvo estimado, tendo por base que nessa época todas as instituições de Ensino Superior do estado não formavam mais que 1.500 professores por ano e, nesse ritmo, seriam necessários 15 anos para que a demanda pudesse ser suprida. Além do que, em cursos presenciais, haveria o inconveniente de que seria necessário o afastamento dos docentes das salas de aula, o que foi considerado economicamente inviável (BARBOSA, 2006; MIRANDA; SALGADO; AMARAL, 2013).

O programa foi autorizado pelo MEC em 2001 e as aulas tiveram início em janeiro de 2002. Além das atividades realizadas a distância, aconteciam encontros presenciais no início de cada semestre e avaliações ao seu final. O então Secretário de Estado de Educação de Minas Gerais, Murílio Hingel, viabilizou o pagamento de uma bolsa de R\$ 200,00 para que os cursistas pudessem se deslocar. O curso foi organizado em sete módulos e cada um era composto por quatro Guias de Estudo, que compilavam o material sobre os componentes curriculares de cada módulo (MIRANDA; SALGADO; AMARAL, 2013).

Foi realizada, ainda em 2001, a licitação para a seleção das IES que constituíram as Agências de Formação da proposta. De acordo com Miranda, Salgado e Amaral (2013), as IES, públicas ou privadas, “tinham que comprovar competência técnica na formação de professores, biblioteca pedagógica adequada e equipe com um mínimo de professores com doutorado e mestrado, capaz de assumir a orientação e a execução em cada polo, de, aproximadamente, 600 alunos” (MIRANDA; SALGADO; AMARAL, 2013, p. 27).

Após a licitação, 18 instituições de Ensino Superior foram credenciadas para a oferta do programa, e o território do estado foi dividido em 29 polos, sendo que algumas instituições assumiram mais de um desses polos. O Mapa 6 apresenta como foi feita essa divisão.

Mapa 6 - Subdivisão dos polos de formação do Veredas no Estado de Minas Gerais



Fonte: Alves (2008, p. 70).

A divisão teve como objetivo principal facilitar o trânsito dos cursistas até a sede do polo de apoio presencial, bem como de professores e tutores quando necessário.

A primeira turma foi concluída em 2005 e os cursistas diplomados receberam o título de licenciados em Normal Superior. Ao todo, cerca de 13.700 professores foram graduados pelo Veredas. Com a taxa de evasão média de 2,8%, o programa pode ser considerado exitoso (ALVES, 2008; MIRANDA; SALGADO; AMARAL, 2013).

Em uma avaliação feita por uma comissão do MEC em 2004, os técnicos enfatizaram que o modelo adotado pelo Veredas deveria se tornar referência nacional para as iniciativas de



formação de professores em serviço. Também nesse contexto, a UFMG indicou que o material pedagógico utilizado em suas turmas de Pedagogia da UAB foi inspirado naqueles elaborados para a formação do Veredas (MIRANDA; SALGADO; AMARAL, 2013). Por sua organização em rede, pela articulação das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) em torno de um mesmo projeto pedagógico e pelo sucesso em termos de permanência dos cursistas, o Veredas foi, de fato, um modelo para a política em âmbito nacional.

No processo de instituição da política nacional, destaca-se o “novo” papel da Capes – dado pela Lei nº 11.502/2007 (BRASIL, 2007a) e regulamentado pelo Decreto nº 6.316/2007 (BRASIL, 2007d) –, cujas funções passaram a incluir:

em regime de colaboração com os entes federados e mediante termos de adesão firmados com IESs, induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo; planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; elaborar programas de atuação setorial ou regional para **atender à demanda social por esses profissionais**; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação de professores inicial e continuada (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 51, grifo nosso).

No que tange às licenciaturas a distância, tendo em vista o arcabouço legal que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, os programas foram incluídos no contexto de atuação da UAB (BRASIL, 2009a). Esse programa englobou as seguintes ações: Pró-Licenciatura e o Parfor (a distância), além da própria UAB.

O Pró-Licenciatura é um programa de formação a distância de professores em serviço. Dessa forma, enquanto a UAB oferece cursos de graduação de maneira geral – licenciatura, bacharelado e tecnológico –, o Pró-Licenciatura se destina exclusivamente a atender à demanda por professores licenciados na Educação Básica. Iniciado em 2005 com a publicação do documento “Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e Ensino Médio – Pró-Licenciatura: propostas conceituais e metodológicas”, o programa tem estreita relação, então, com o cumprimento do artigo 62 da LDB/1996 e o alcance da Meta 15 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2005d; MALANCHEN, 2015).

No supracitado documento, é estabelecida a direta relação entre a formação dos professores e a qualidade da Educação Básica, justificando a atuação do programa nos seguintes eixos:

1. a formação consistente e contextualizada do educador nos conteúdos de sua área de atuação;
2. a formação teórica, sólida e consistente sobre educação e os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;
3. a compreensão do educador como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõem à escola;
4. a compreensão da escola como espaço social, sensível à história e à cultura locais;
5. a ação afirmativa de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos;
6. o estímulo à construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento (BRASIL, 2005d, p. 3).

Em levantamento divulgado no próprio documento de lançamento do Pró-Licenciatura, o MEC justifica a criação do programa por meio do elevado número de funções docentes da Educação Básica sem formação em licenciatura: seriam 184.000 nos Anos Finais do Ensino Fundamental (26,21% do total de funções docentes nesta etapa) e 56.000 no Ensino Médio (14,74% do total de funções docentes nesta etapa). O objetivo era atingir mais de 60 mil professores já no primeiro ano de atuação (BRASIL, 2005d; BERBAT, 2015).

Para a operacionalização do Pró-Licenciatura, o MEC efetuou uma consulta pública às IES para avaliar seu interesse em oferecer cursos de formação a distância de professores na modalidade EaD. Foram analisados os projetos básicos dos cursos “que melhor atendiam às disciplinas e regiões apontadas no estudo de demanda social” (MALANCHEN, 2015, p. 154). O MEC argumentou, inclusive, que o programa auxiliaria as IES na avaliação e no ajuste de seus cursos de licenciatura às demandas concretas da Educação Básica (BRASIL, 2005d).

O programa guarda semelhança com o Veredas, à medida que os cursistas se constituíam professores em atuação nas redes públicas municipais e estaduais. Além disso, os cursistas deveriam se deslocar até os polos de apoio presencial para a realização de atividades obrigatórias e avaliações. Para tal, seria garantida a eles uma bolsa de R\$ 100,00 (MALANCHEN, 2015; BERBAT, 2015).

Um ponto relevante a ser destacado é que, antes de ser incorporado à UAB em 2009, não era vetado às IES da iniciativa privada a candidatura para oferta de cursos no Pró-Licenciatura. O programa teve suas atividades encerradas em 2013.

O Parfor foi criado em 2009<sup>25</sup>, no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, como um programa emergencial de formação de professores em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os

---

<sup>25</sup> Regulamentado pela Portaria nº 9/2009 (BRASIL, 2009e).

estados e municípios. Sobre as principais características do programa, com base no inciso III, artigo 11, do Decreto nº 6.755/2009:

o Parfor fomenta a oferta de turmas especiais em cursos regulares das IES, destinados, exclusivamente aos professores em exercício na rede pública de educação básica que:

- a) não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, queiram realizar curso na área/disciplina ou etapa em que atuam em sala de aula;
- b) atuem em área distinta da sua formação inicial;
- c) sejam graduados, mas não possuam grau em licenciatura.

A estratégia do Programa é estimular:

- a) a criação de turmas especiais em cursos de licenciatura ofertados pelas IES;
- b) a implementação de cursos de programas de segunda licenciatura nos termos da Resolução CNE/CP nº 1/2009;
- e
- c) a oferta de programas especiais de formação pedagógica, nos termos da Resolução CNE/CP nº 2/1997 (BRASIL, 2013, p. 27).

O programa teve por objetivo a formação superior em grau de licenciatura a professores da Educação Básica sem tal qualificação ou que atuassem fora de sua área de formação. A meta traçada quando no início da implementação do Parfor era a oferta de Educação Superior e gratuita a mais de 600 mil docentes em exercício na rede pública de Educação Básica (GATTI *et al.*, 2019).

No Parfor, as IES atuavam em duas modalidades: presencial, inseridas nos processos a cargo da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes, e a distância, de responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância. Na época de sua implantação, do total de vagas, 52% foram ofertadas em cursos presenciais e 48%, a distância. Todavia, ao longo do processo de implementação, as iniciativas do Parfor a distância diluíram-se no campo de atuação da UAB, o que dificultou o acesso a registros específicos do programa (BRASIL, 2013). Em maio de 2016, por meio do Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016b), novas ações foram estabelecidas em substituição ao Parfor, que também foi descontinuado.

No que tange à proposta pedagógica dos programas, Parfor e Pró-Licenciatura guardavam estreita relação à medida que enfatizavam o reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério. Com isso, esteve em evidência a formação a distância de professores em serviço, defendendo-se a tese da formação a partir das experiências de cada professor. Além do mais, ambos os programas também se apoiaram na questão da importância do domínio das TIC pelos professores (BRASIL, 2013; MALANCHEN, 2015).

Tendo por base as características compartilhadas pelos dois programas, Malanchen (2015) pondera que,

Com a projeção da EaD, completa-se um quadro da reforma do Estado e da educação em nosso país, em que se retira a formação do professor da universidade, formando-o com “aligeiramento” teórico, por meio da aprendizagem individualizada e despolitizada. Com isso, diminuem-se os gastos com o ensino superior público e forma-se um tipo de profissional para constituir um tipo de trabalhador que o capital necessita. Para finalizar, propaga-se e naturaliza-se a utilização das TIC, ampliando seu comércio e aumentando os lucros tão almejados pelos empresários da área, que veem na EaD um filão muito rentável (MALANCHEN, 2015, p. 169).

O “aligeiramento” da formação docente, citado por Malanchen (2015), é um dos argumentos mais difundidos contra as licenciaturas a distância. Sobre esse aspecto, tendemos a concordar com a afirmação de Nóvoa (1992) de que o “professor se forma na escola”, e é necessário o convívio direto com o ambiente escolar para que tal formação se efetive. Apesar disso, uma coisa não exclui a outra: por exemplo, as principais distorções e insuficiências dos estágios supervisionados são comuns aos dois modelos de formação (MATTOS, 2017). Porém, não se pode negar que a expansão desenfreada de licenciaturas EaD pela iniciativa privada tem despertado preocupação de pesquisadores do campo (RAMPAZZO, 2015).

Sabemos que a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério teve como principal característica a formação a distância em “ações emergenciais e provisórias direcionadas para aqueles que se encontram em pleno exercício da docência” (LOCATELLI; PEREIRA; 2019, p. 3), e não é nossa intenção nos furtar da crítica ao aligeiramento da formação. Entretanto, tendo em vista nosso principal objetivo – compreender como se desenvolveu a expansão da oferta de cursos de formação de professores por meio da EaD e, ainda, refletir sobre as relações entre as políticas educacionais de formação de professores e os usos do território –, almejamos, primeiramente, uma discussão sobre o monitoramento das demandas pelos cursos de formação de professores para a Educação Básica.

Na esfera da discussão apontada, cabe salientar que, a partir de 2009, os três programas do governo federal tratados nesta subseção integravam a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério. Para dar cumprimento ao que foi estabelecido na política, foram criados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, também por meio do Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009a). O objetivo da criação dos Fóruns Estaduais era a instituição de um novo arranjo para o regime de colaboração entre os entes federados (BRASIL, 2009b). Sendo assim, esses colegiados

tinham a “incumbência de definir as diretrizes e ações necessárias à implementação da política de formação docente no âmbito estadual” (LOCATELLI; PEREIRA, 2019, p. 15).

De acordo com Locatelli e Pereira (2019, p. 2, grifo nosso), “As principais finalidades dessa nova estrutura, constituída em cada Estado da federação brasileira, seriam: a identificação de necessidades formativas junto às redes e aos sistemas públicos de ensino, bem como a articulação de ações visando suprir tais necessidades”.

De maneira direta, caberia, então, aos Fóruns Estaduais, o monitoramento das demandas por formação apresentadas pelas redes públicas de ensino. Para que isso se efetivasse, as diretrizes dos Fóruns Estaduais foram estabelecidas na Portaria nº 883/2009 (BRASIL, 2009b). Com base nesse documento, Gatti, Barreto e André (2011) sintetizam que:

Integram o Fórum Estadual, presidido pelo secretário de estado da Educação, pelos representantes dos órgãos gestores das três instâncias de governo: MEC, secretarias estaduais e municipais de Educação – estas por intermédio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) – e seus respectivos conselhos estaduais e municipais de Educação; das IPES com sede no estado; dos profissionais do magistério, por indicação de sua entidade de classe, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e, quando houver, do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Pública (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 54).

A partir dessa ação colegiada, cada um dos Fóruns Estaduais deveria criar um plano estratégico constituído pelo diagnóstico das demandas de formação e das ações a serem desenvolvidas no sentido de atendê-las. Sobre isso, em pesquisa realizada por Locatelli e Pereira (2019), constatou-se que nem todos os Fóruns Estaduais tiveram sua atuação efetiva, além de boa parte deles não terem consolidado seu planejamento estratégico.

Locatelli e Pereira (2019) analisaram as informações disponíveis no site da Capes sobre o trabalho dos Fóruns Estaduais e, a partir disso, concluíram que, no período de 2009 a 2016, alguns dos colegiados se reuniram poucas vezes. No caso específico de Minas Gerais, o Fórum Estadual se reuniu 23 vezes, sendo que sua última reunião aconteceu em 01/07/2015. Ao analisarem as atas dessas reuniões, os autores concluíram que os principais assuntos tratados foram: “Criação e avaliação de polos da UAB que oferecem vagas para licenciatura; ofertas de vagas para o Parfor presencial e a distância; criação de polos da Uaitec<sup>26</sup>; validação das inscrições na Plataforma Freire; Mestrado profissional e proposta de curso de especialização” (LOCATELLI; PEREIRA; 2019, p. 12). Vale ressaltar que o documento do

---

<sup>26</sup> A Rede UAITEC é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico de Minas Gerais (MINAS GERAIS, [2022a]). Para saber mais, acessar: <https://www.uaitec.mg.gov.br>.

plano estratégico criado pelo Fórum Estadual de Minas Gerais não foi localizado pelos autores.

Apesar de ter havido um esforço conjunto para que os Fóruns Estaduais se consolidassem, o que se observou foi um processo de desarticulação que culminou na inatividade desses colegiados a partir de 2016. Locatelli e Pereira (2019) argumentam que boa parte dos Fóruns Estaduais minguiaram com o esgotamento das atividades do Parfor. Contudo, outras situações também contribuíram para esse contexto: falta de adesão por parte das instituições envolvidas; submissão das políticas nacionais aos interesses de grupos políticos regionais; o fato da participação de representantes do MEC ou da Capes não ter sido regular em todos os estados; o fato de a presidência de alguns Fóruns Estaduais não ter sido assumida pelo(a) Secretário(a) de Estado da Educação ou por um representante escolhido pelo colegiado – os autores chamam atenção para o fato de que, em Minas Gerais, a presidência do Fórum Estadual foi assumida pelo Reitor da Universidade Federal de São João del-Rei durante um longo período; e o conjunto de demandas emanadas pelo próprio MEC, que acabava sufocando o funcionamento dos Fóruns.

É de extrema relevância, para a presente pesquisa, essa constatação de que o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação de Minas Gerais tenha se debruçado repetidas vezes sobre a questão da criação e avaliação dos polos da UAB, o que pode significar um mapeamento coerente das demandas formativas na Zona da Mata Mineira. No entanto, é preciso salientar que as atividades das IES particulares não foram alvo de deliberação pelo colegiado e, à primeira vista, a demanda esteve baseada no livre mercado.

### 3.3 A OFERTA DE LICENCIATURAS A DISTÂNCIA NA ZONA DA MATA MINEIRA

Nesta parte do texto, faremos uma análise sobre a oferta das licenciaturas EaD na ZMM. Os dados que serão apresentados e discutidos a seguir são provenientes dos microdados do Censo da Educação Superior dos anos de 2008 a 2018. Tais dados descrevem a oferta das licenciaturas EaD nas 146 cidades da ZMM. Cabe lembrar que cada *oferta* identificada representa um curso em funcionamento nos locais mapeados no período pesquisado.

O acesso ao Ensino Superior tem sido reconhecido como um importante fator de desenvolvimento regional. Esse argumento se sustenta no fato de que existe uma intrínseca relação entre o nível educacional de uma população e o desenvolvimento socioeconômico, pois a qualificação das pessoas é fator decisivo nesse quadro (NASCIMENTO JÚNIOR,

2006; AMORIM, 2010; MASTROCOLA, 2014; SOUZA *et al.*, 2014; JESUS; BORGES; OLIVEIRA, 2017; SANTOS, 2020). Assim, “quanto maior o nível educacional da população, maiores são as chances dos indivíduos se inserirem no mercado de trabalho e gerarem maiores níveis de renda e desenvolvimento regional” (SOUZA *et al.*, 2014, p. 76).

Com base em Santos (2020), podemos dizer que o aumento do acesso em relação ao Ensino Superior tem possibilitado também o aumento da densidade técnica dos lugares. Esse processo oportuniza a criação de pontos luminosos em lugares que antes representavam grandes faixas opacas no território. Assim, pela ação da técnica, o espaço é remodelado.

Porém, para que os pontos luminosos possam, de fato, se consolidar, é preciso que a presença das IES nos lugares signifique mudanças efetivas nas relações sociais e do trabalho. Nesse contexto, estudos como os de Souza *et al.* (2014) e Jesus, Borges e Oliveira (2017) têm salientado o potencial da Educação a Distância e da UAB como política pública de ampliação do acesso ao Ensino Superior, devido à sua capacidade de abrangência e interiorização.

Souza *et al.* (2014) realizaram uma pesquisa que buscou mensurar as possíveis relações da Educação Superior com o desenvolvimento local, melhorias nos níveis de qualidade de vida e educacional. Para isso, os autores correlacionaram informações produzidas pelo IBGE, coletadas em 2010, sobre a população economicamente ativa com curso superior completo e sobre o total da população frequente em cursos de graduação e especialização com os dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal<sup>27</sup> (IDHM), do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-Renda (IDHM-Renda), do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-Saúde (IDHM-Longevidade) e do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-Educação (IDHM-Educação). O estudo empírico contemplou os 853 municípios de Minas Gerais.

O argumento central defendido por Souza *et al.* (2014) é o de que melhorias no acesso à Educação Superior tendem a elevar a produtividade da região e gerar maiores níveis de riqueza. Os dados da pesquisa apontaram para o seguinte panorama: um aumento de 1% na população economicamente ativa com curso superior completo aumentaria,

---

<sup>27</sup> “O IDH reúne três dos requisitos mais importantes para a expansão das liberdades das pessoas: a oportunidade de se levar uma vida longa e saudável – saúde –, ter acesso ao conhecimento – educação – e poder desfrutar de um padrão de vida digno – renda. (...) O IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH global – saúde, educação e renda, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros” (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2013, p. 26).

aproximadamente, 0,011 o IDHM-Renda<sup>28</sup>; 0,4% o IDHM-Longevidade; 1,2% o IDHM-Educação e 1% o IDHM (SOUZA *et al.*, 2014).

A partir dos dados, os autores concluem que o aumento da escolaridade, no caso na Educação Superior, pode possibilitar a redução de desigualdades sociais. Nesse sentido, Souza *et al.* (2014, p. 85) percebem que

o sistema UAB se apresenta como uma importante estratégia de ampliação à educação superior, seja pela flexibilidade e potencial de acesso (gerado pela modalidade à distância), pela qualidade da educação (gerada pelas instituições públicas de ensino ofertantes) ou pela gratuidade e diversidade de cursos oferecidos nas diversas modalidades de ensino, permitindo maior desenvolvimento de municípios com baixos níveis de acesso à educação superior e crescimento econômico.

A pesquisa publicada por Jesus, Borges e Oliveira (2017) também caminha nesse sentido. Foi traçado um perfil (inicial) dos discentes dos cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), de modo que buscou uma articulação entre os dados obtidos em questionários aplicados aos alunos com o enquadramento da EaD como política de inclusão. O questionário foi respondido por 564 estudantes das novas turmas dos seis cursos à distância da UFJF que iniciaram suas atividades no segundo semestre de 2016.

Duas características do perfil traçado, em especial, nos chamam atenção: quase 80% dos municípios atendidos pela UAB na UFJF possuem até cinquenta mil habitantes, de acordo com classificação do IBGE. Além disso, do total de 564 respondentes, 75% já estão alocados no mercado de trabalho, exercendo atividades com vínculo empregatício e grande parte dos alunos com vínculo empregatício (59%) tem carga horária de 40 semanais ou mais (JESUS; BORGES; OLIVEIRA, 2017).

A partir das informações analisadas, as autoras concluem que a UAB tem cumprido seu papel de um sistema que funciona como um articulador entre as instituições públicas participantes e as demandas regionais de formação. Além disso, reforça-se que o objetivo de interiorização da oferta de cursos de Educação Superior por meio da criação de polos regionais está sendo atingido.

Nas duas pesquisas apresentadas a Educação a Distância é reconhecida por reduzir a desigualdade de acesso ao Ensino Superior entre diferentes regiões do país. Sendo assim, o Ensino Superior tem se desenvolvido nessas regiões de forma que suas ofertas auxiliam na configuração do território.

---

<sup>28</sup> Lembrando que a escala do cálculo do IDHM vai de 0 a 1.

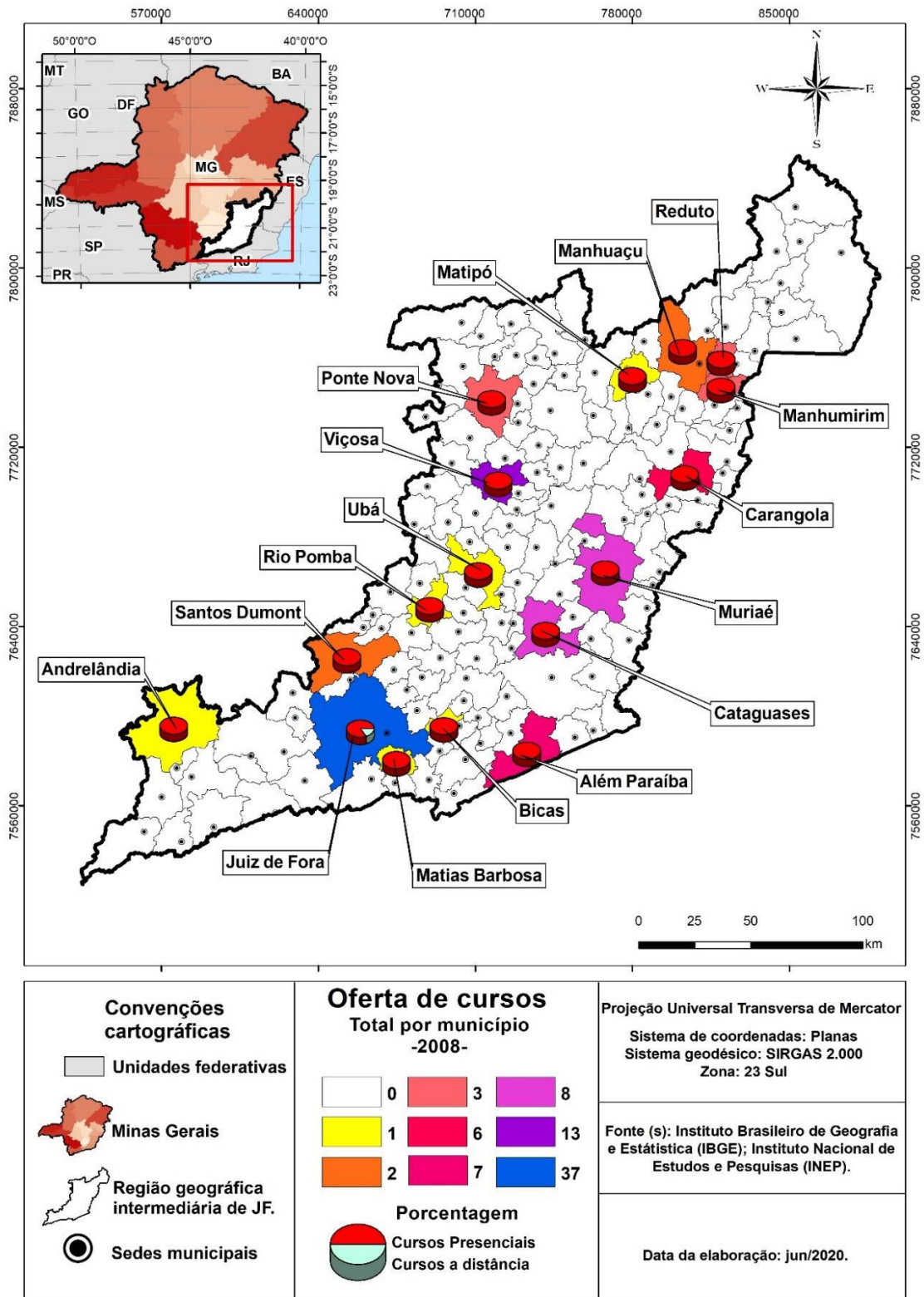


Cabe lembrar que a formação de professores para atuação na Educação Básica foi destacada como objetivo primeiro na criação do sistema UAB. Com base nisso, e nos fatos narrados nas duas pesquisas mencionadas, podemos sugerir que a ampliação do acesso ao Ensino Superior pela EaD impactaria o fenômeno técnico de duas maneiras: elevando o nível de escolarização da força de trabalho e possibilitando a melhoria da qualidade da educação, via melhores condições de formação dos professores.

Contudo, para que tais melhorias possam ocorrer, é preciso que a oferta dos cursos seja condizente com as demandas do território. Por isso, voltemos nosso olhar para o objeto da análise a que nos propomos e examinemos como foi a oferta na Zona da Mata Mineira.

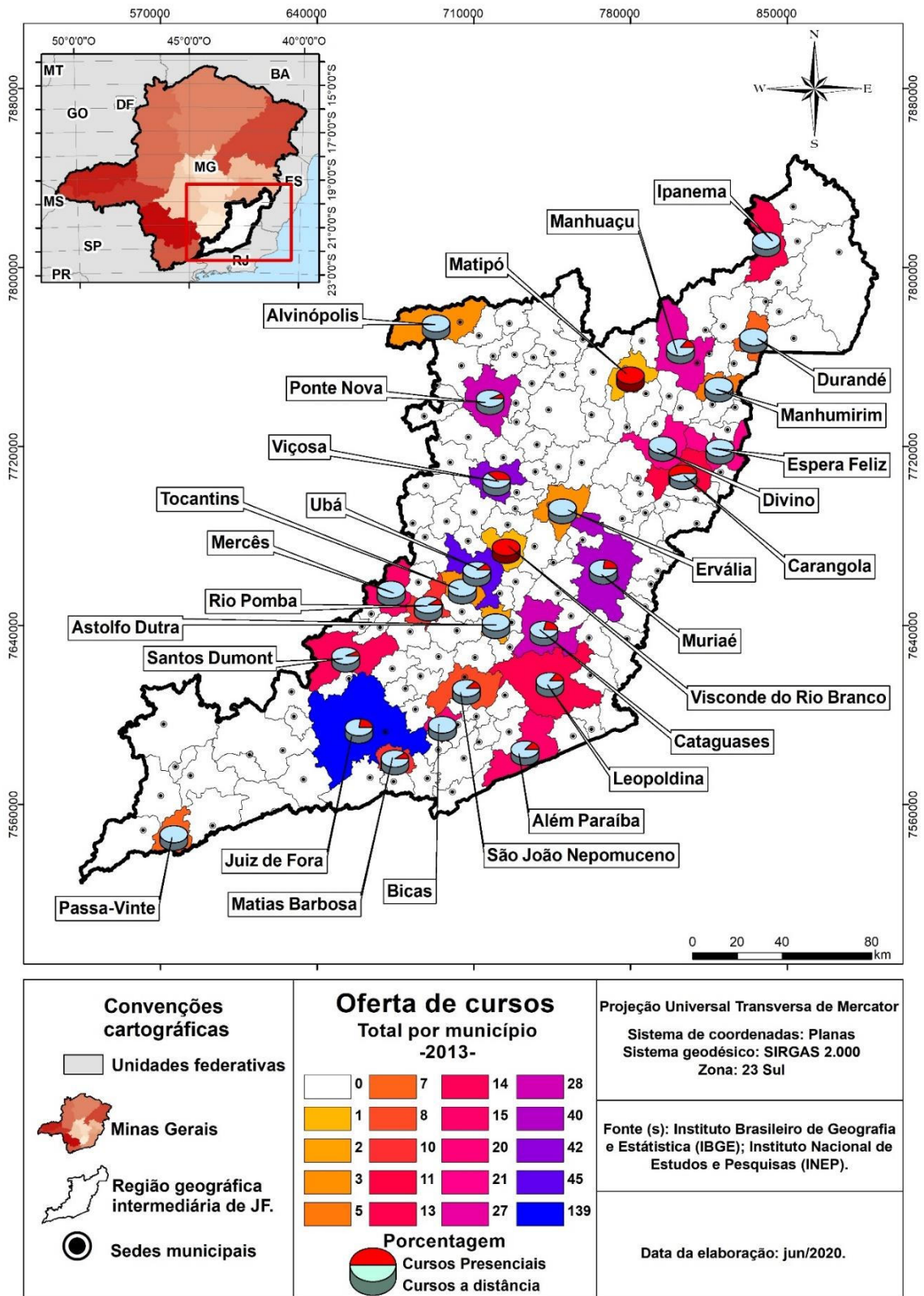
Os Mapas 7, 8 e 9, apresentados a seguir, retratam, respectivamente, a oferta de licenciaturas nas modalidades presencial e EaD na ZMM em 2008, 2013 e 2018

Mapa 7 - Oferta de cursos de licenciatura presenciais e a distância na Zona da Mata Mineira (2008)



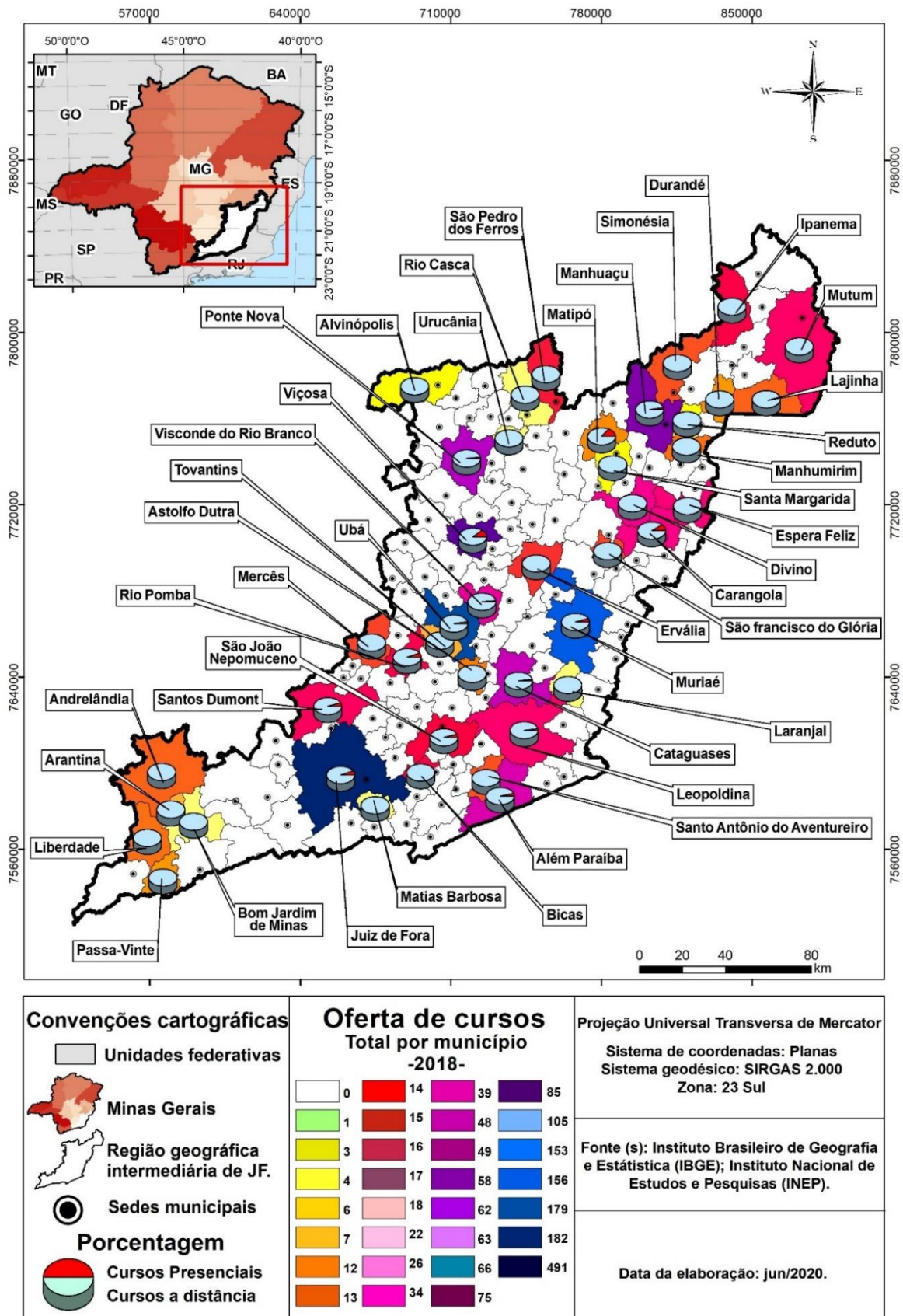
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Mapa 8 - Oferta de cursos de licenciatura presenciais e a distância na Zona da Mata Mineira (2013)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Mapa 9 - Oferta de cursos de licenciatura presenciais e a distância na Zona da Mata Mineira (2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os dados de Juiz de Fora, em 2008, destoam completamente no cenário. Além de ser a única cidade que contou com a oferta de licenciaturas EaD, destacou-se também em relação ao número de ofertas, somando, no total, 37 cursos, dos quais seis foram na modalidade a distância. Essas seis licenciaturas – Pedagogia (com duas ofertas), Matemática, Química, Física e Enfermagem – foram todas oportunizadas pela UFJF.

A UFJF é uma instituição com reconhecido papel no desenvolvimento da região da Zona da Mata Mineira (JESUS; BORGES; OLIVEIRA, 2017). Ao identificarmos que, naquele ano, apenas essa instituição promoveu cursos de licenciatura na modalidade EaD, reafirma-se essa importância. Nesse sentido, a universidade pública (federal) foi mais uma vez pioneira.

Detalhando um pouco mais o que mostram os dados, percebemos que as dez Regiões Imediatas da ZMM foram contempladas com a oferta das licenciaturas EaD. Quatro municípios da Região Geográfica Imediata de Juiz de Fora (RGI-JF), incluindo a sede, estão representados no Mapa de 2008. O mesmo acontece com a Região Geográfica Imediata de Manhuaçu (RGI-MA). Apesar de o número de ofertas ter sido superior na RGI-JF, é importante percebermos as semelhanças dos dois casos, que podem nos dar indícios dos fluxos característicos desses lugares. Cabe destacar que a população estimada pelo IBGE em 2018 para RGI-JF era 740.410 habitantes, mais do que o dobro da RGI-MA (349.553 habitantes).

Dando continuidade ao detalhamento, a Região Geográfica Imediata de Ubá (RGI-U), apresentou oferta em dois municípios, incluindo a sede. As Regiões Geográficas Imediatas de Viçosa (RGI-V), Ponte Nova (RGI-PN), Carangola (RGI-CR), Muriaé (RGI-MU), Cataguases (RGI-CT) e Além Paraíba (RGI-AP) tiveram oferta apenas no município sede. Já na Região Geográfica Imediata de São João Nepomuceno-Bicas (RGI-SJN/B), a oferta aconteceu apenas em Bicas.

Esse panorama reforça o pressuposto de que era preciso que as pessoas dos municípios vizinhos se deslocassem, pelo menos, até o município sede das Regiões Imediatas para ter acesso à educação em nível superior. Como observado no perfil traçado em Jesus, Borges e Oliveira (2017), isso certamente significou um obstáculo para muitos professores já em exercício, com jornadas de trabalho semanais de 40 horas ou mais.

Prosseguindo com nossa discussão, as informações cartográficas do Mapa de 2013 sinalizaram significativas transformações quanto às licenciaturas na ZMM. Já de pronto, percebemos que esses cursos passaram a ser majoritariamente na modalidade EaD. Apenas nos municípios de Visconde do Rio Branco e Matipó foram iniciadas turmas somente na

modalidade presencial, sendo um curso em cada município. Além disso, passamos dos 17 municípios, em 2008, para 28, em 2013. Com isso, já se mostra uma inicial capilarização do acesso ao Ensino Superior na região.

O que nos chama mais atenção nesse contexto é o rápido aumento da oferta de licenciaturas EaD em Juiz de Fora: em apenas cinco anos, a taxa de crescimento foi de 275%. Nessa ampliação, a participação das instituições privadas se mostrou consistente, pois, dos 139 cursos de licenciaturas, 107 foram promovidos por IES privadas (80%).

Em relação às Regiões Imediatas, da RGI-JF, quatro municípios apresentaram oferta em 2013. Já na RGI-MA, ampliou-se o escopo de atuação, sendo cinco municípios com oferta. A taxa de crescimento das licenciaturas oportunizadas nesse território também foi relevante, passando de quatro ofertas em 2008 para 33 em 2013 (taxa de crescimento de 725%). Na RGI-U estiveram incluídos cinco municípios; na RGI-V e na RGI-PN foram dois municípios; em RGI-CR e RGI-CT foram três municípios com oferta e em RGI-MU e RGI-AL apenas os municípios sede apresentaram oferta. Já na RGI-SJN/B os dois municípios sede promoveram oferta.

Como já mencionado, a grande maioria das licenciaturas oportunizadas na ZMM em 2013 foram na modalidade EaD. Tal fato começa a delinear um cenário em que os cursistas, futuros professores ou professores já em atuação, tiveram a possibilidade de cursar as licenciaturas em seu local de residência ou próximo a ele, deslocando-se até os polos de apoio presencial apenas quando necessário. Isso, certamente, garantiu que um número maior de pessoas frequentasse os cursos oportunizados. Com isso, é possível vislumbrar uma interiorização ainda maior que aquela observada em 2008.

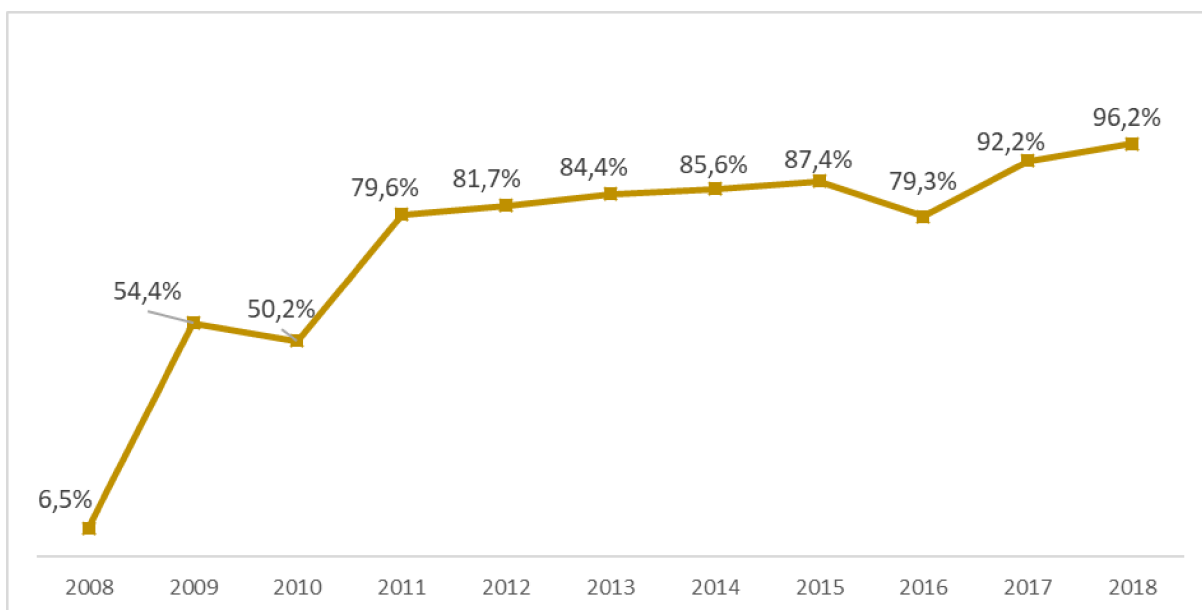
Em 2018, com base no Mapa de 2018, a ampliação da oferta se intensificou, com 43 municípios mapeados nas dez Regiões Imediatas. As licenciaturas EaD estão presentes em todos esses lugares, de maneira majoritária, de forma que apenas 15 cidades apresentaram oferta de licenciaturas na modalidade presencial naquele ano.

A RGI-JF teve oito municípios com oferta em 2018, dois a menos que a RGI-MA. As RGI-U e RGI-CT oportunizaram quatro ofertas, um a menos que a RGI-PN. As RGI-CR e RGI-V promoveram oferta em três municípios; e RGI-MU, RGI-AP e RGI-SJN/B em duas cidades.

Em Juiz de Fora, maior cidade da ZMM, 491 cursos de licenciatura funcionaram em 2018, sendo que 463 deles na modalidade EaD. Isso significou mais de 94% das ofertas do município. A UFJF foi responsável por apenas 18 desses cursos.

Como discutido desde o início deste trabalho, houve uma verdadeira explosão de cursos de licenciatura a distância na ZMM no período pesquisado. O gráfico representado no Gráfico 9 apresenta, em termos percentuais, o que significou a EaD em relação à oferta total de cursos de licenciatura na região.

Gráfico 9 - Crescimento da oferta de licenciaturas na modalidade a distância na Zona da Mata Mineira (em relação ao somatório total da oferta) (2008-2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

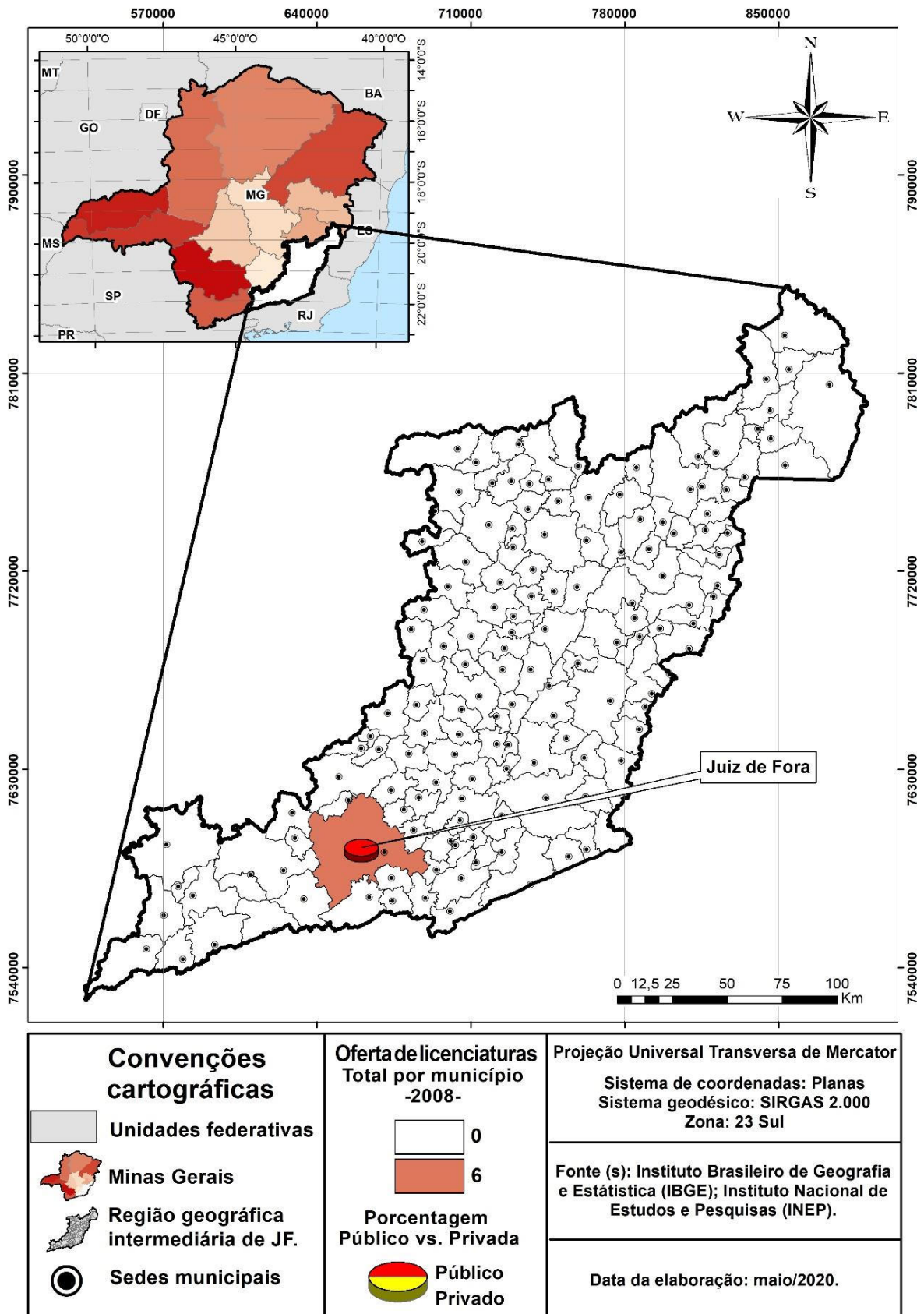
De forma tímida, em 2008, a modalidade EaD representou apenas 6,5% do total da oferta de licenciaturas na região. Já em 2009, esses casos significaram quase 55% da oferta. Em 2018, apenas cerca de 4% das licenciaturas foram ofertadas na modalidade presencial. Essas informações confirmam as tendências diagnosticadas em outras pesquisas.

No contexto da ampliação da oferta de licenciaturas EaD, conhecer a relação entre instituições públicas e privadas também constitui um de nossos interesses na presente pesquisa. Como já dito, em 2008, apenas a UFJF promoveu licenciaturas na modalidade a distância na região. Além disso, os cursos ficaram restritos ao polo localizado na cidade de Juiz de Fora, não contribuindo diretamente para a interiorização na ZMM. Um fato que nos chama atenção nesse ponto é o de que a Universidade Federal de Viçosa (UFV), que contava com nove licenciaturas à época, não oportunizou turmas na modalidade a distância em nenhuma delas. O mesmo aconteceu com as unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) presentes em Carangola e Ubá.

Para compreendermos melhor a relação entre a oferta promovida por instituições públicas e instituições privadas na região, nos Mapas 10, 11 e 12, apresentamos um conjunto de mapas com dados sobre a oferta por categoria administrativa, dos anos de 2008, 2013 e 2018. Foram consideradas públicas as ofertas de IES federais, municipais, estaduais e comunitárias (sem fins lucrativos).

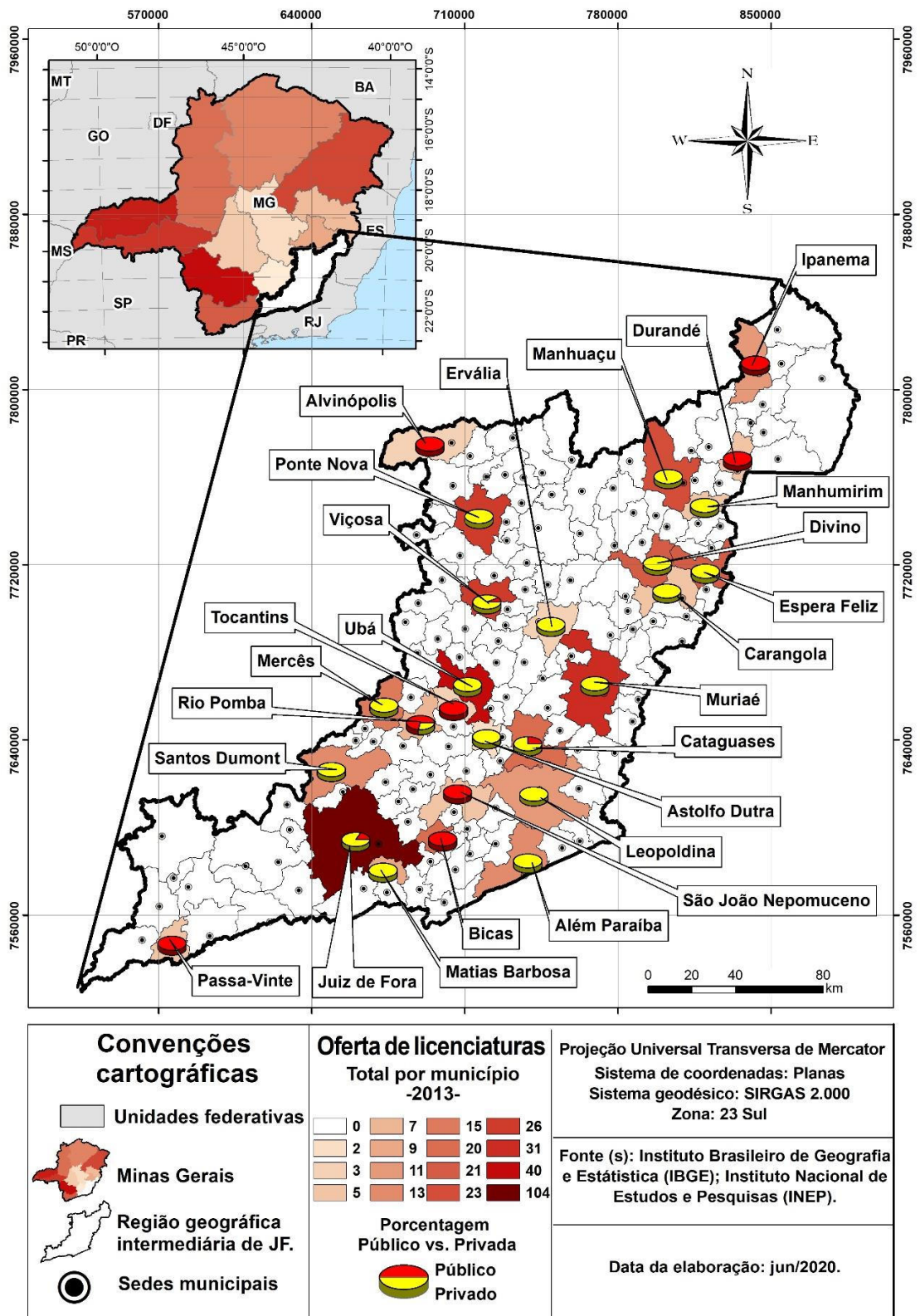


Mapa 10 - Oferta de licenciaturas na modalidade a distância na Zona da Mata Mineira, por categoria administrativa (público versus privado) (2008)



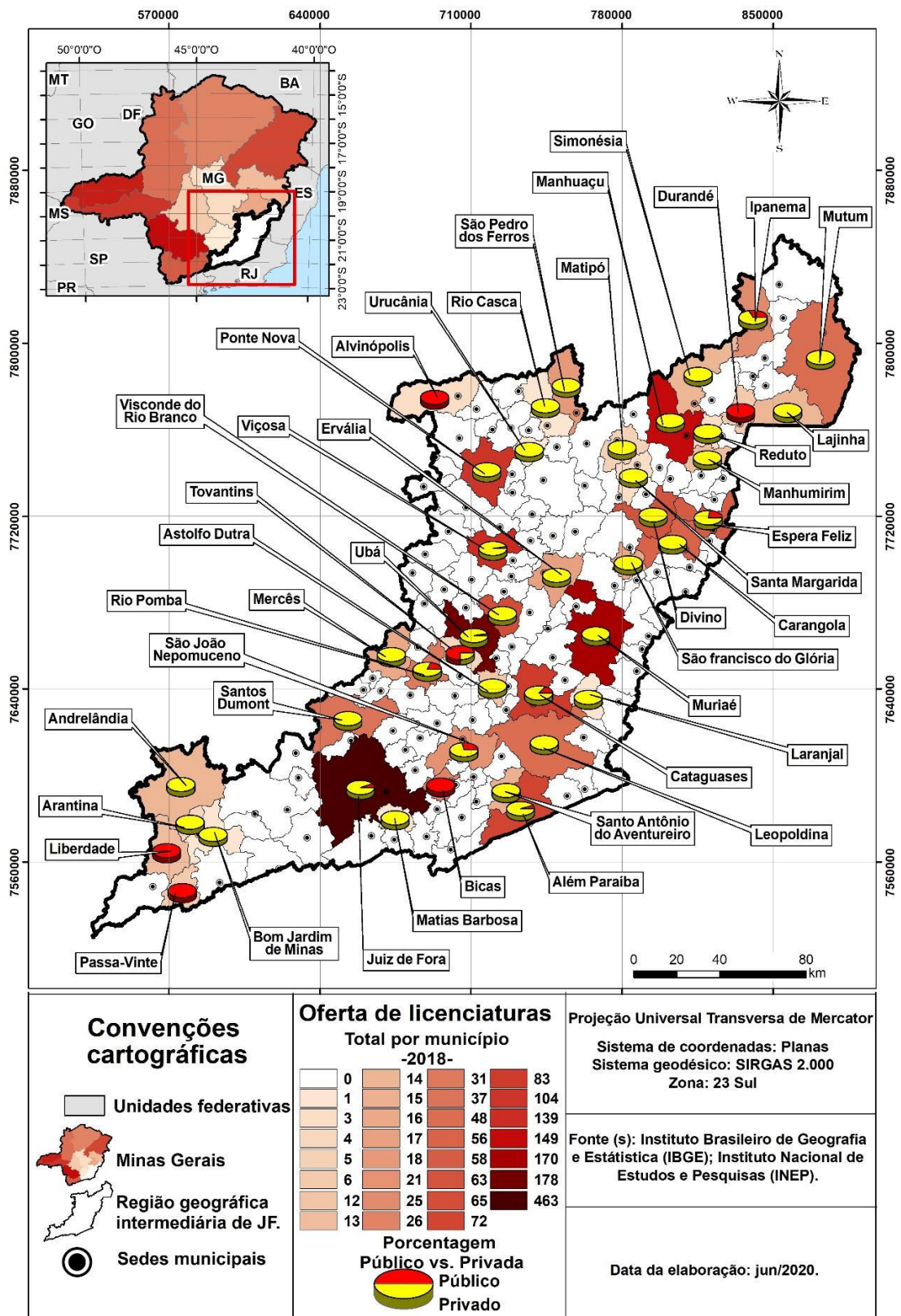
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Mapa 11 - Oferta de licenciaturas na modalidade a distância na Zona da Mata Mineira, por categoria administrativa (público versus privado) (2013)



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Mapa 12 - Oferta de licenciaturas na modalidade a distância na Zona da Mata Mineira, por categoria administrativa (público versus privado) (2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O contraste visual, uma característica importante das representações cartográficas, é significativo na comparação entre 2008 e 2013 e é possível constatar as diferenças na configuração dos usos do território que se fizeram presentes no período. Isso fica claro tanto pelo número de ofertas oportunizadas quanto pelo número de municípios em que se concentraram. Mas, sem dúvida, a massiva presença das instituições privadas em 2013 é a informação mais relevante no âmbito da discussão sobre as licenciaturas EaD.

Em 2013, sete municípios tiveram a oferta oportunizada apenas por instituições públicas. Também em sete municípios estiveram presentes instituições públicas e privadas e 28 cidades contaram com a oferta de licenciaturas EaD apenas de instituições privadas. Além disso, em seis das sete cidades em que público e privado promoveram a oferta, os polos das instituições públicas significaram uma parcela muito pequena das oportunidades.

Mesmo que o contraste visual possa não ser tão expressivo na comparação entre 2013 e 2018 – já que as licenciaturas EaD foram ofertadas apenas por IES públicas em cinco cidades, oito IES públicas e privadas e 26 com oferta apenas em IES privadas –, o número de ofertas cresceu consideravelmente. Tomando Juiz de Fora como exemplo, em 2013, 104 cursos de licenciatura EaD foram ofertados, enquanto que, em 2018, esse número subiu para 463. Desses casos, é preciso lembrar, apenas 32 ofertas foram oportunizadas por IES públicas.

Trabalhando as informações em nível das Regiões Geográficas Imediatas, em 2008, apenas a RGI-JF foi contemplada pelas vagas em instituições públicas. O cenário muda em relação a 2013 e 2018, pois houve oferta em todas as dez Regiões Geográficas Imediatas que compõem a ZMM. Apesar da dispersão e da interiorização, é mesmo na RGI-JF que esteve concentrada a maior parte da oferta. Isso se deve ao grande número de instituições privadas que se estabeleceram ou alocaram polos na cidade.

Alguns autores (MEDEIROS, 2012; BRANCO, 2014; ARRUDA; ARRUDA, 2015; GATTI *et al.*, 2019) argumentam que, no processo de expansão do Ensino Superior no Brasil, as iniciativas privadas foram, progressivamente, substituindo a educação pública. No caso aqui analisado, no período compreendido entre 2008 e 2018, o que se observa não foi uma substituição, mas sim que a expansão e a interiorização se deram de forma acentuada por meio das instituições privadas.

As pesquisas publicadas por Souza *et al.* (2014) e Jesus, Borges e Oliveira (2017), se concentraram em dados relativos à UAB, consórcio constituído apenas por instituições públicas de Educação Superior. Essa ressalva é importante, tendo em vista que os polos da UAB devem estar localizados, preferencialmente, em municípios que apresentam um total de habitantes entre 20 e 50 mil. Por outro lado, as instituições privadas não precisam seguir

critérios pré-estabelecidos. Discutiremos mais sobre isso a partir dos dados da Tabela 4, que apresenta os dez municípios que concentraram a maior parte das ofertas em 2018.

Tabela 4 - Municípios com o maior número de oferta (2018)

Município	População em 2018	Oferta pública	Oferta privada
Juiz de Fora	568.873	31	432
Ubá	115.552	6	172
Muriaé	108.763	0	170
Manhuaçu	90.226	0	149
Viçosa	78.846	4	135
Ponte Nova	59.742	0	104
Cataguases	75.123	12	71
Além Paraíba	35.362	4	68
Visconde do Rio Branco	42.564	0	65
Divino	19.931	0	63

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dos dez municípios, oito são sedes das Regiões Imediatas. Sete deles possuem população maior que 50 mil habitantes e três apresentaram, em 2018, mais de 100 mil habitantes. Juntos, esses sete municípios correspondem a 47% da população da ZMM, mas significaram 95% da oferta no período. Desse percentual, 4% foram oportunizados em IES públicas e 96% em IES privadas.

O fato de a oferta estar concentrada em porções do território que já ofereciam maiores condições de acesso reforça as desigualdades regionais já existentes. Contudo, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir de 2008, colaborou com tal cenário, tendo em vista que a oferta de cursos de licenciaturas estava prevista como um dos objetivos desse processo. De acordo com a Lei nº 11.892/2008, lei de criação dos Institutos, ficaram estabelecidas as áreas de Ciências e Matemática como prioritárias de oferta de licenciaturas pelos Institutos Federais (BRASIL, 2008c).

Na cidade de Juiz de Fora, por exemplo, no âmbito da educação pública, há a UFJF e um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), ambos oportunizando cursos de licenciatura. Nesse contexto, em relação aos demais municípios representados na Tabela 4, temos o seguinte: Ubá, com o IF Sudeste MG – *Campus* Ubá e a UEMG – Unidade Ubá; Muriaé, com o IF Sudeste MG – *Campus* Muriaé; Manhuaçu, com o IF Sudeste MG – *Campus* Manhuaçu; Cataguases, com o IF Sudeste MG – *Campus* Cataguases; e Viçosa, com a UFV.

Já é sabido que as redes públicas de educação (federais, estaduais e municipais) não são capazes de absorver toda a demanda por Ensino Superior. Isso permite que a iniciativa

privada, pautada pela livre concorrência, encontre nessa demanda reprimida um rico nicho de atuação. No caso específico das licenciaturas EaD na ZMM, o que se observou no período estudado foi a alteração gradual do território usado, de maneira que o fenômeno técnico se caracterizou pela intensificação de espaços luminosos já existentes, como mostrado na Tabela 4, mas também pela criação de pontos luminosos menores e difusos.

O mapeamento não estaria completo se não abordássemos a oferta relacionada à formação específica requerida para o exercício docente em cada componente curricular<sup>29</sup> do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Isso porque, como sabemos, há professores licenciados que atuam fora de sua área de formação e atenuar essa realidade é também um dos objetivos da criação da UAB.

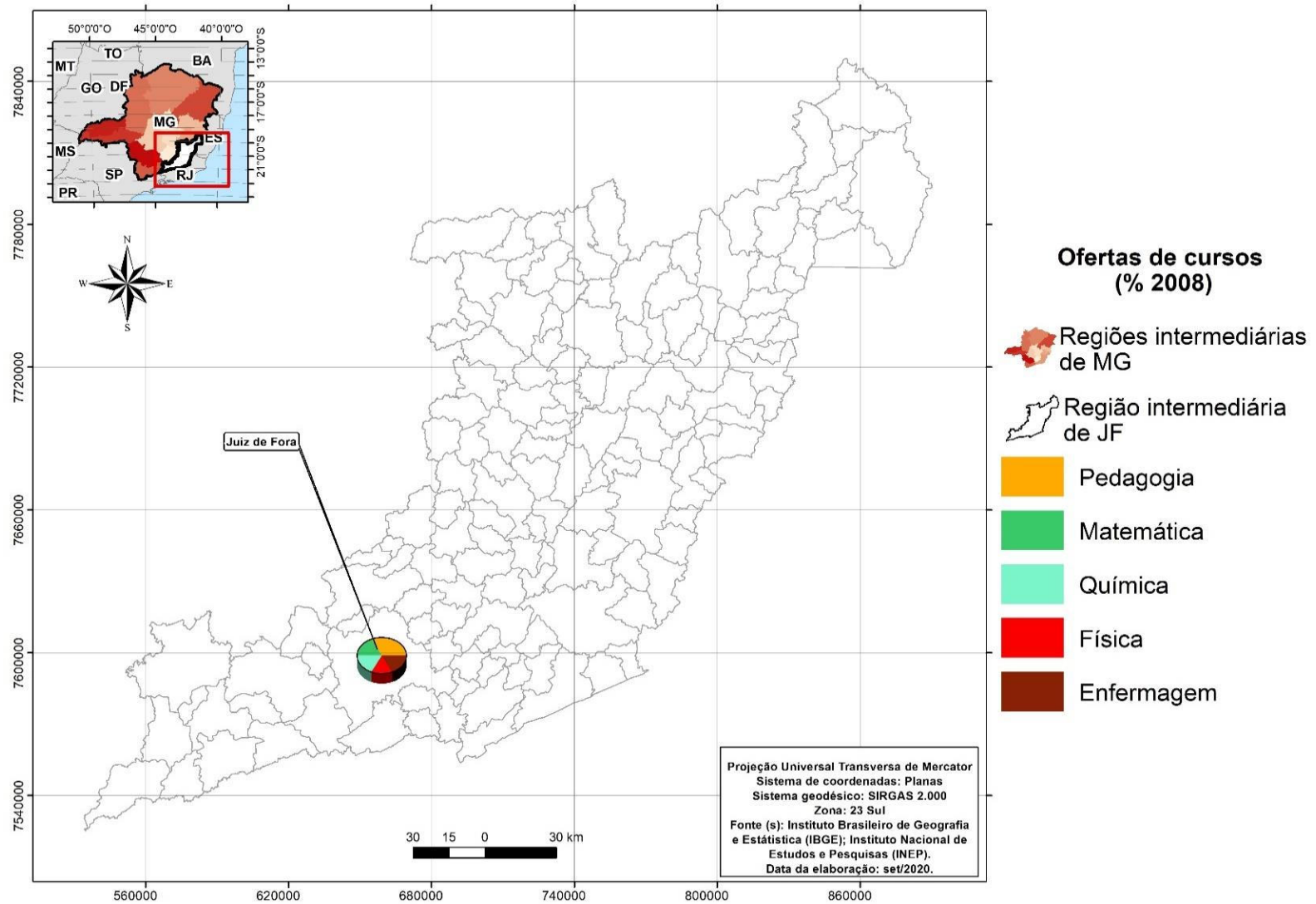
Assim, os Mapas 13, 14 e 15 apresentam o conjunto de mapas que mobilizam as informações cartográficas de acordo com o nome de cada curso ofertado. Algumas informações, a priori, são importantes para a leitura de tais dados. Os cursos foram agrupados de acordo com os componentes curriculares para os quais habilitam a atuação. Assim, de acordo com a Norma Técnica nº 020/2014 do Inep:

- a) para a caracterização da oferta de Biologia, foram considerados os cursos nomeados como Biologia e Ciências Biológicas (INEP, 2014a);
- b) para a caracterização da oferta de Letras, foram considerados os cursos nomeados como Letras; Letras - Português; Letras - Língua Portuguesa; e Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa (INEP, 2014a);
- c) para a caracterização da oferta de Letras - Português e Inglês, foram considerados os cursos nomeados como Letras - Português e Inglês e Letras - Português e Inglês e respectivas Literaturas (INEP, 2014a);
- d) para a caracterização da oferta de Letras - Português e Espanhol foram considerados os cursos nomeados como: Letras - Português e Espanhol e Letras - Português e Espanhol e respectivas Literaturas (INEP, 2014a);
- e) para a caracterização da oferta de Sociologia, foram considerados os cursos nomeados como Ciências Sociais e Sociologia (INEP, 2014a).

---

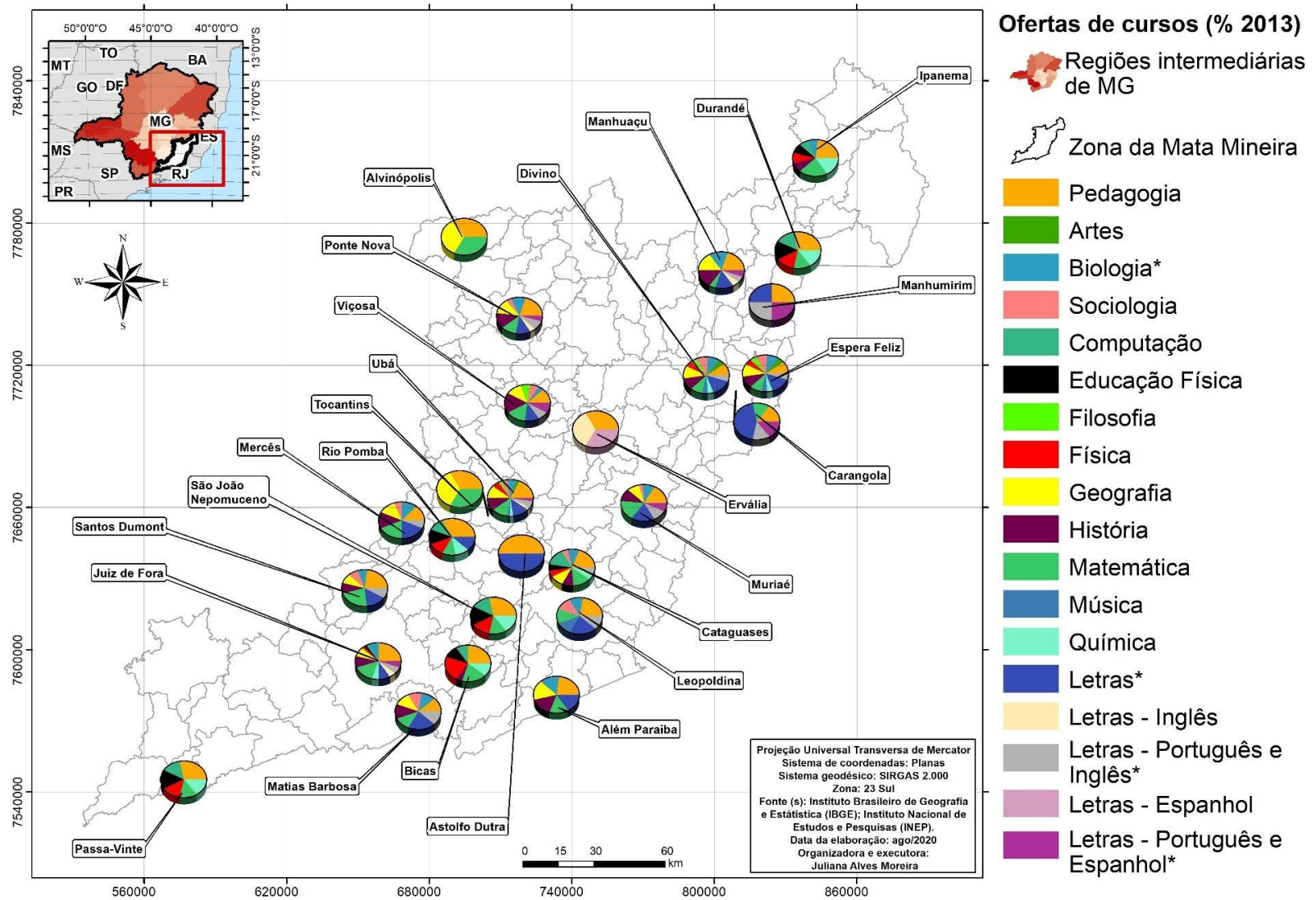
<sup>29</sup> Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Pedagogia; Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Normal Superior. Ensino Fundamental – Anos Finais: Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte; Educação Física; Matemática; Ciências; História; Geografia e Ensino Religioso. Ensino Médio: Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte; Educação Física; Matemática; Biologia; Física; Química; História; Geografia; Filosofia e Sociologia.

Mapa 13 - Cursos de licenciatura na modalidade a distância ofertados na Zona da Mata Mineira (2008)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

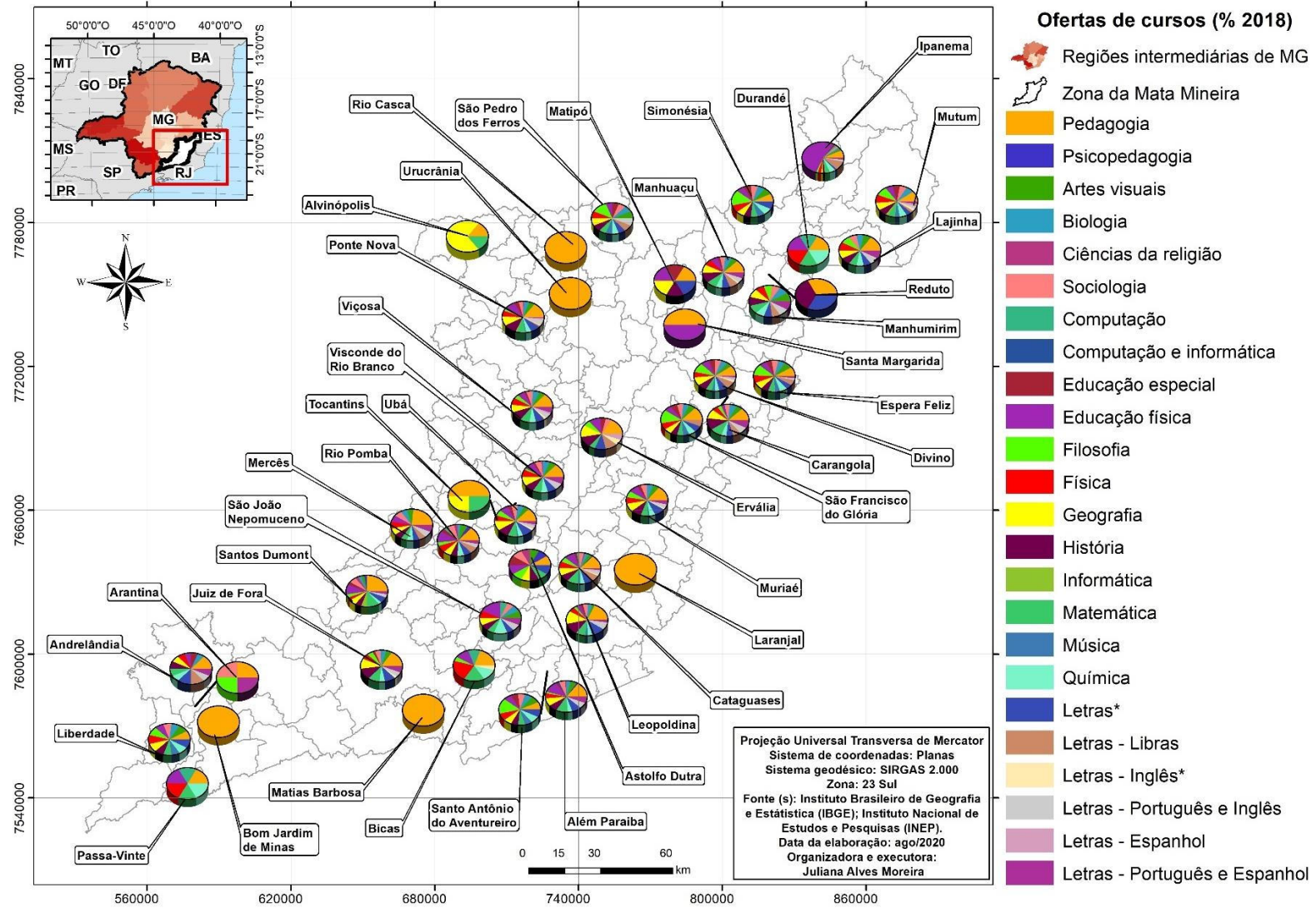
Mapa 14 - Cursos de licenciatura na modalidade a distância ofertados na Zona da Mata Mineira (2013)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).



Mapa 15 - Cursos de licenciatura na modalidade a distância ofertados na Zona da Mata Mineira (2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

É provável que as conclusões sobre os dados relativos aos cursos ofertados só sejam de fato possíveis por meio da compreensão da relação entre oferta e demanda, mas consideramos importantes trazê-los aqui para explorarmos ao menos algumas informações iniciais.

O curso de Pedagogia apresentou o maior número de ofertas, bem como esteve presente em um maior número de porções do território. Ao todo, de 2008 a 2018, foram 961 ofertas distribuídas em 45 municípios da região. Assim nas representações geográficas anteriores, o que chama maior atenção é a discrepância dos dados de 2008 para 2009: foram apenas duas ofertas dessa licenciatura no primeiro, mas 50 no segundo período. Depois disso, os dados mostram um número crescente de cursos oportunizados até 2014, quando observamos o início de um declínio. O clímax desse declínio aconteceu em 2016, quando encontramos apenas 39 ofertas. Em 2017, porém, os números voltam a se elevar. Esperamos encontrar, nos dados da demanda, informações que justifiquem essa situação.

Sobre o crescimento dos cursos de Pedagogia e de suas taxas de matrícula, bem como a queda nas ofertas em determinado período, Gatti *et al.* (2019) consideram que as novas exigências legais da formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade tiveram grande influência. As autoras ainda concluem, a partir dos dados das Sinopses da Educação Superior, que:

O grande boom nas matrículas na Pedagogia ocorre na primeira década do século [XXI], em que a proporção de estudantes aumenta 164%, ao passo que o crescimento de alunos no conjunto das licenciaturas é da ordem de 104%. Na segunda década o crescimento arrefece nitidamente, tanto no cômputo geral das licenciaturas, quanto nos cursos que preparam docentes para os anos iniciais da educação básica (13% e 16% respectivamente entre 2011-2016). Esses podem ser indícios de saturação do mercado tendo em conta os limites socioeconômicos da clientela potencial para arcar com os custos da expansão da educação superior, e ou ainda, de que estaria escasseando na população o número de pessoas com ensino médio completo o que constitui pré-requisito para o acesso ao ensino superior (GATTI *et al.*, 2019, p. 112).

A abrangência das ofertas de Pedagogia garantiu a presença do curso, a partir de 2009, em todas as cidades sedes das Regiões Geográficas Imediatas. Isso nos sugere a possibilidade de um impacto positivo na qualidade do ensino na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal efeito poderia, ainda, repercutir positivamente em toda a trajetória da Educação Básica na região. Contudo, para endossarmos essa afirmação seria necessário um

estudo sobre a qualidade do ensino nesses municípios, o que não figura entre os objetivos da presente pesquisa.

Além da licenciatura em Pedagogia, o curso Normal Superior também oferece formação para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A licenciatura plena Normal Superior foi criada no Brasil com a LDB/1996, que estabeleceu em seu artigo 63, que os Institutos de Superiores de Educação deveriam manter “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL, 1996, recurso *online*).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006b) estabeleceram que as instituições de Ensino Superior mantinham o Normal Superior poderiam extingui-lo ou adaptar seu Projeto Político-Pedagógico e, assim, transformá-lo em curso de Pedagogia. As IES teriam até 2007 para definir sobre essas alterações. Todavia, as ofertas registradas na região ocorreram de 2009 a 2013.

Dentre os cinco cursos de licenciatura EaD com o maior número de cursos oportunizados, além de Pedagogia, estão Matemática, Ciências, Letras e História, com 678, 640, 531 e 489 ofertas, respectivamente. Em contrapartida, em relação componente Língua Materna, para populações indígenas, não foi registrada nenhuma oferta no período.

Alguns cursos deixaram de ser oferecidos ao longo da série histórica, como o caso já citado de Normal Superior. Outros foram incorporados às bases de dados em períodos mais recentes. É o caso de: Letras-Libras, Educação Especial, Artes Visuais, Ciências da Religião e Psicopedagogia, que estão presentes apenas na base de dados de 2018, e as licenciaturas Informática e Computação e Informática, incorporadas às bases a partir de 2013.

Em relação a essas ofertas, destacou-se a licenciatura Educação Especial que, apesar de estar presente apenas no último ano do recorte da pesquisa, o fez por meio de 57 ofertas, distribuídas em 24 cidades.

Retomando a ideia de que o território é transformado por meio do fenômeno técnico, já à guisa de uma conclusão a respeito dos dados sobre a oferta, podemos dizer que a presença das licenciaturas na modalidade a distância na ZMM alterou-se significativamente ao longo dos 11 anos sob estudo. Em 2008, o cenário era o de uma pequena oferta que se concentrou em Juiz de Fora, a maior cidade da ZMM e onde está localizado o *campus* sede da UFJF. A partir de 2009, uma ampla variedade de licenciaturas EaD foi se instalando na região, culminando com uma distribuição regular das ofertas nas cidades sedes das Regiões

Imediatas. Além disso, a expansão aconteceu também em outros municípios das dez Regiões Imediatas, configurando a interiorização.

Podemos sintetizar um ponto de interseção entre Santos (2006; 2008; 2020), Souza *et al.* (2014) e Jesus, Borges e Oliveira (2017) a partir da interpretação da forma como a oferta das licenciaturas EaD transformaram o território da ZMM. Os processos de qualificação profissional dos trabalhadores, da democratização do acesso ao Ensino Superior e da capilarização da oferta de formação aos professores da Educação Básica configuraram, certamente, outros usos desse território.

#### 4 A CRISE DAS LICENCIATURAS E A DEMANDA POR PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na caracterização da demanda por professores na ZMM, consideramos o número de docentes em exercício que atuavam sem licenciatura ou fora de sua área (componente curricular) de formação, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de 2008 a 2018. Assim, não foram incluídos os casos de vacância, informação que a análise dos microdados do Censo Escolar não nos permitiu nesse momento. Para incluí-los, seria necessário o cálculo de uma demanda estimada<sup>30</sup> de funções docentes a partir dos dados existentes nas bases de cada um dos 146 municípios, o que se mostrou inviável no contexto desta pesquisa.

O estudo da demanda por professores envolve um conjunto de elementos que perpassam o fenômeno da carência de docentes para atuação na Educação Básica. Tal fenômeno tem suas bases ancoradas, de acordo com Freitas (2018) e Sennet (2004), na sociabilidade contemporânea que, mesmo em tempos de globalização em que as tecnologias supostamente aproximam as pessoas, [...] vivenciamos uma nova configuração da sociedade, caracterizada pela competitividade, pela flexibilidade e pela

[...] relação volátil entre tempo e espaço, o que gera uma nova sociabilidade relacionada ao trabalho, desencadeando também a crise da profissão docente marcada pela precarização do trabalho que, dentre outros aspectos, tem gerado a baixa procura por cursos de formação de professores (FREITAS, 2018, p. 27).

Essa nova sociabilidade, descrita por Sennet (2004) como resultado de mais uma etapa do capitalismo, tem influência direta nas dinâmicas do território, tendo em vista que o espaço geográfico é produto das relações sociais e políticas que determinam seus usos. Essa conjuntura, como já discutimos, também resulta de novas presenças técnicas, que levaram à criação de um novo modelo de produção, característico da globalização (SANTOS, 2020; SANTOS, 2006).

Freitas (2018) reitera que a crise das licenciaturas pode e deve ser entendida como uma crise maior. Destaca, assim, que

o computador foi uma das chaves para dar agilidade na comunicação, que agora acompanha a velocidade da luz e se compara, metaforicamente, à ideia de rede, canais que se inter-relacionam e acarretam uma nova dimensão do

---

<sup>30</sup> A demanda estimada é calculada, de acordo com Pinto (2014), considerando-se a carga horária legal, as matrículas e a média de alunos por turma.

tempo nas relações da vida social e, em especial, nas relações de trabalho (FREITAS, 2018, p. 24).

Em síntese,

nossa época está marcada por uma nova forma de organização do tempo, em especial, o tempo do trabalho e produção que, aliado ao uso das novas tecnologias, passa a influenciar diretamente as relações humanas e a sociedade que, sob intervenção do mercado consumidor, torna-se impaciente porque o capital assim o é (FREITAS, 2018, p. 24).

Como mais uma perversidade da globalização, os princípios da produção seriada e em massa afetaram o trabalho docente, assim como seus processos formativos.

Dando prosseguimento à discussão, a carência por professores para a Educação Básica não é tema recente nas pesquisas educacionais. De modo geral, argumenta-se sobre a importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade, sendo que “o desenvolvimento social, econômico, cultural e político nas sociedades contemporâneas encontram-se imbricados com a oferta de uma Educação Básica de qualidade e, intrinsecamente, com a formação docente” (FREITAS, 2018, p. 10). Nesse contexto, a superação da chamada “crise das licenciaturas” se torna estratégia essencial à qualidade da educação.

A ideia de que existe uma crise das licenciaturas está presente no imaginário coletivo brasileiro desde que teve início o longo processo de universalização do então chamado ensino primário, de modo que autores como Aranha e Souza (2013) se indagam se seriam crises subsequentes (novas crises a cada período) ou uma crise crônica que se arrasta. Para os autores, “tornou-se lugar-comum afirmar que os cursos de licenciatura vivem uma profunda crise” (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 70).

A elaboração de políticas estratégicas com vistas à superação da crise está embasada em diagnósticos divulgados, muitas vezes, em relatórios, como o conhecido documento intitulado “*Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*” (RAMOS; RUIZ; HINGEL, 2007). Esse relatório, produzido por uma Comissão Especial instituída para estudar medidas que objetivavam superar o déficit docente no Ensino Médio, foi resultado de uma série de levantamentos e debates realizados no âmbito da CEB/CNE. Nesse trabalho, articulado pelos conselheiros Antonio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílio Hingel, propôs-se o estudo medidas para superar o déficit docente no Ensino Médio, particularmente nas disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia (RAMOS; RUIZ; HINGEL, 2007).

Trazendo as discussões do relatório para o contexto de dados mais atuais, destacamos que, em 2018, de acordo com as informações do Quadro 5 (capítulo 3, p. 84), as licenciaturas em Matemática, Biologia e Física estão entre os dez cursos EaD com maior número de matrículas na rede pública de Ensino Superior. Entretanto, nenhum dos quatro componentes curriculares destacados no relatório estão entre os cursos com maior número de matrículas na rede privada.

No que diz respeito aos percentuais de professores com a formação adequada para a área em que atuam, a CEB/CNE apurou, em 2007, as informações apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 - Percentual de docentes com formação específica, por componente curricular

Componente curricular	Docentes com formação adequada
Língua Portuguesa	56%
Matemática	27%
Biologia	57%
Física	9%
Química	13%
Língua Estrangeira	29%
Educação Física	50%
Educação Artística	20%
História	31%
Geografia	26%

Fonte: Adaptado de Ramos, Ruiz e Hingel (2007, p. 17).

Os dados confirmam que, em 2007, a situação da adequação da formação docente exigia atenção e a formulação de políticas públicas voltadas para a superação do déficit.

Assim como Freitas (2018), partimos do pressuposto de que, para o estudo da demanda por professores para a Educação Básica, é preciso mobilizar circunstâncias históricas que nos permitam compreendê-la em sua amplitude. Isso porque, como também defendem Gatti, Barreto e André (2011), Pereira (2011), Pinto (2014) e Pereira (2018), a crise enfrentada pelos cursos de licenciatura é, na verdade, uma crise da profissão docente, causada, principalmente, pelo baixo interesse da juventude pela carreira do magistério.

Nas palavras de Freitas (2018, p. 9),

a crise das licenciaturas nasce de uma crise maior gerada pelo sistema capitalista, que se revela por exacerbada relação de competitividade e por relações flexíveis e voláteis entre tempo e espaço, as quais exigem trabalhadores mais ágeis e que atendam os paradigmas emergentes de uma sociedade impaciente. Nossa época está nesta perspectiva, marcada por uma nova morfologia social do trabalho, que é gerada por uma estrutura de poder e controle que afeta as relações sociais e laborais, não excluindo a profissão docente.

Essas relações sociais laborais estão associadas à precarização do trabalho docente e se refletem, principalmente, em constante pressão pelo alcance de metas e indicadores que contrastam com as péssimas condições de trabalho, a ausência de planos de carreira satisfatórios e a valorização desses profissionais. Eis, então, a crise das licenciaturas.

Como já dissemos, as discussões sobre a crise vêm mobilizando pesquisadores e os formuladores de políticas de formação docente há algum tempo. No próprio relatório “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais”, é citado um mapeamento feito em 1997, logo após a promulgação da LDB/1996, que nos mostra o seguinte cenário sobre as taxas de evasão em cursos de licenciatura naquela época:

Quadro 9 - Evasão nos cursos de licenciatura (1997)

Curso	Percentual de evasão
Licenciatura em Matemática	56%
Licenciatura em Química	75%
Licenciatura em Física	65%
Licenciatura em Biologia	42%
Licenciatura em História	44%
Licenciatura em Geografia	47%
Licenciatura em Letras	50%
Licenciatura em Educação Artística	52%

Fonte: Adaptado de Ramos, Ruiz e Hingel (2007, p. 17).

Com taxas de evasão tão altas, as licenciaturas já davam sinais da falta de atratividade da carreira docente há, pelo menos, 25 anos.

Podemos sintetizar alguns aspectos que nos auxiliam a reconhecer os sinais de que vivenciamos a crise (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; PEREIRA, 2011; PINTO, 2014; FREITAS, 2018; PEREIRA, 2018):

- a) há um significativo desinteresse de candidatos pelas licenciaturas, o que pode ser comprovado pela redução do número de candidatos nos vestibulares;
- b) nas licenciaturas, é persistente o baixo número de concluintes em relação aos ingressantes;
- c) a rede privada de Ensino Superior tem vivenciado uma proliferação das licenciaturas, exatamente por serem cursos mais baratos e de mais fácil oferta.

Em uma pesquisa com dados de 1990 a 2010 sobre a falta de professores no Brasil, Pinto (2014) concluiu que a carência de professores não se dá pela quantidade de profissionais



formados, com exceção de Física, mas pela falta de atratividade da carreira docente. O autor complementa, afirmando que o número de formados nos vinte anos pesquisados seria suficiente para suprir a falta de profissionais em todo o território brasileiro (PEREIRA, 2018).

Um elemento apresentado pelo autor e que confirma tais afirmações é a comparação entre a demanda estimada de professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e os concluintes de cursos de licenciatura. No Quadro 10, trazemos os dados apresentados por Pinto (2014) em seu estudo.

Quadro 10 - Comparação entre a demanda estimada de professores e concluintes (1990-2010) por componente curricular (x 1000)

Componente curricular	Razão concluintes/demanda
Língua Portuguesa	2,5
Língua Estrangeira	0,7
Matemática	1,1
Biologia	7,8
Ciências	0,5
Física	0,7
Química	1,2
Geografia	1,6
História	2,4
Educação Física	3
Arte	1
Filosofia	1,2
Sociologia	1,9

Fonte: Adaptado de Pinto (2014, p. 8).

Nos vinte anos da pesquisa de Pinto (2014), apenas três componentes curriculares – Língua Estrangeira, Ciências e Física – apresentaram o número de concluintes aquém da demanda estimada. Contudo, no caso de Ciências, o excedente dos concluintes de Biologia e Química poderiam absorver a demanda desse componente curricular (INEP, 2014a).

Ao traçarmos um paralelo entre os dados obtidos pela pesquisa de Pinto (2014) e aqueles apresentados no capítulo anterior, evidenciamos que licenciaturas que habilitam para a atuação no componente curricular Ciências (licenciaturas em Ciências, Biologia, Física e Química) somaram o maior número de ofertas (897). Fato semelhante aconteceu com o componente Língua Estrangeira Moderna, cujas licenciaturas EaD estiveram entre aquelas com maior número de ofertas na região (570 ofertas no período pesquisado). Isso pode já significar uma resposta às demandas identificadas.

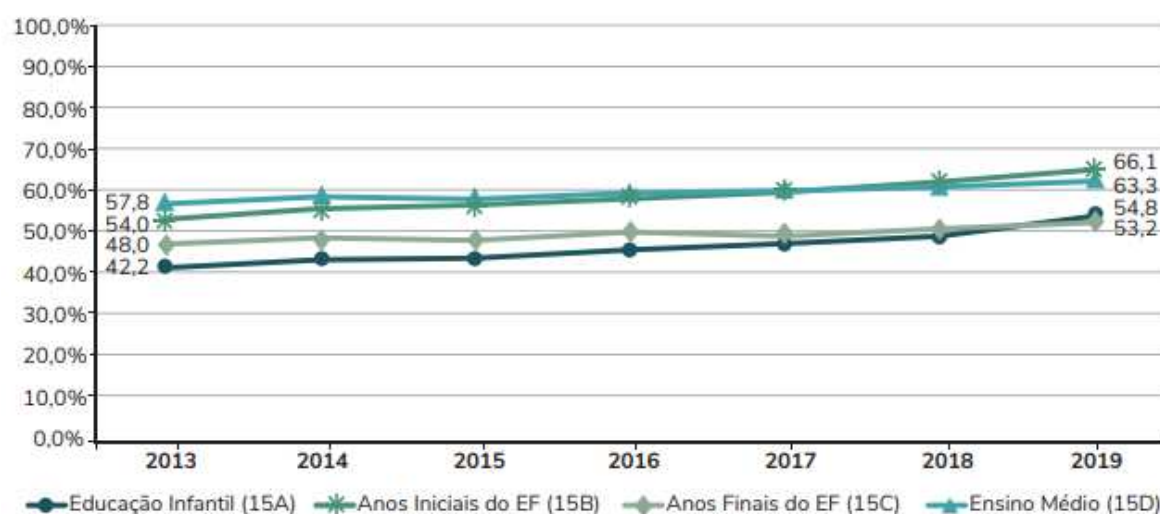
Porém, também constatamos que as licenciaturas EaD em Física estavam entre as cinco menos ofertas na ZMM. Isso corrobora os argumentos de Araújo e Vianna (2011), Pinto

(2014) e Pereira (2018) de que há um grande número de professores que atuam nesse componente curricular sem a formação adequada para tal. Além disso, o fato de Física ocupar o 12º lugar em número de ofertas na região sugere que a situação desse componente curricular ainda possa ser um problema não superado.

Em relação à docência no componente curricular Química, foram oportunizadas 286 ofertas na ZMM de 2008 a 2018, ocupando o décimo lugar em termos de oferta entre os 15 componentes curriculares do Ensino Médio. Com isso, está à frente apenas de Língua Materna para Populações Indígenas, Ensino Religioso, Filosofia, Física e Arte.

O percentual de professores que lecionam fora de sua área de formação ainda é significativo no país. No Gráfico 10, publicada no *Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020* (BRASIL, 2020b), são apresentados os dados do percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, no período de 2013 a 2019.

Gráfico 10 - Percentual de docências com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam - Indicadores 15A<sup>31</sup>, 15B<sup>32</sup>, 15C<sup>33</sup> e 15D<sup>34</sup> – Brasil (2013-2019)



Fonte: Brasil (2020b, p. 313).

<sup>31</sup> O Indicador 15A representa a proporção de docências da Educação Infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam (BRASIL, 2020c).

<sup>32</sup> O Indicador 15B representa a proporção de docências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam (BRASIL, 2020c).

<sup>33</sup> O Indicador 15C representa a proporção de docências dos Anos Finais do Ensino Fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam (BRASIL, 2020c).

<sup>34</sup> O Indicador 15D representa a proporção de docências do Ensino Médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam (BRASIL, 2020c).

É possível observar o crescimento do percentual de docentes com formação adequada à área de conhecimento em que atuam em todas as etapas apresentadas no gráfico. A melhor situação representada – Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2019 – vai ao encontro dos dados que comprovam que a licenciatura em Pedagogia foi aquela com o maior número de ofertas (na ZMM) entre 2008 e 2018. Entretanto, nessa etapa, ainda temos mais de 34% dos professores lecionando em áreas diferentes daquelas para as quais se licenciaram.

Explorando as médias do Brasil e de Minas Gerais, apresentadas no Quadro 11, constatamos que, apesar da média mineira ser superior à média nacional, na melhor situação representada – Ensino Médio em 2019 – temos quase 30% dos docentes atuando fora de sua área de formação. Isso representa uma distância considerável do que foi determinado na Meta 15 do PNE.

Quadro 11 - Percentual de docências de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam – Brasil e Minas Gerais (2013-2019)

Etapa de ensino	Ano	Brasil	Minas Gerais
Educação Infantil	2013	42,2	44,2
	2014	44,2	44,9
	2015	44,6	45,4
	2016	46,6	46,3
	2017	48,1	47,7
	2018	49,9	47,6
	2019	54,8	53,3
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2013	54,0	69,7
	2014	56,6	72,0
	2015	57,5	72,6
	2016	59,0	74,2
	2017	60,6	75,4
	2018	63,1	76,2
	2019	66,1	77,9
Anos Finais do Ensino Fundamental	2013	48,0	58,0
	2014	49,5	58,4
	2015	48,9	50,7
	2016	50,9	60,5
	2017	49,9	60,2
	2018	51,7	61,3
	2019	53,2	65,1
Ensino Médio	2013	57,8	67,5
	2014	59,5	68,2
	2015	58,9	65,3
	2016	60,4	67,0
	2017	61,0	68,1
	2018	61,9	68,8
	2019	63,3	72,8

Fonte: Adaptado de Brasil (2020b).

É importante, ainda, lembrar que os dados gerais, seja do Brasil ou de Minas Gerais, por representarem a média, podem mascarar desigualdades em termos de concentração de profissionais com formação adequada em diferentes porções do território.

Pereira (2018) acrescenta mais um aspecto nesse contexto, indicando que a ampliação recorde de cursos de licenciatura pelas IES privadas, principalmente via Educação a Distância, tem contribuído para a crise das licenciaturas. A autora salienta que um dado importante que precisa ser enfatizado é que,

(...) considerando a quantidade de vagas e de professores formados também na rede privada de ensino, com destaque para o EAD, é que, ao formar profissionais em massa, o governo garante barganha na lei da oferta e da procura. Isso permite achatar os salários e, como opção aos que não estão satisfeitos, procurar outra atividade para desenvolver, comprometendo a qualidade do ensino, por meio da superlotação de salas, sobrecarga de trabalho aos profissionais que atuam e não ocupação de vagas por profissionais formados na área (PEREIRA, 2018, p. 101).

Em síntese, podemos dizer que não há uma generalizada falta de professores, mas sim uma baixa atratividade da carreira docente. Esta sim é a verdadeira crise das licenciaturas (PEREIRA, 2011).

É sabido que nossa intenção é compreender como se desenvolveu a expansão da oferta de cursos de formação de professores por meio da EaD na ZMM, com ênfase para os usos do território. Com isso, buscamos também identificar as lógicas da relação entre oferta e demanda das licenciaturas EaD. Assim, na próxima seção, nossa reflexão estará concentrada nos dados sobre a demanda por professores na região, no período de 2008 a 2018.

#### 4.1 A DEMANDA POR PROFESSORES COM FORMAÇÃO ADEQUADA NA ZONA DA MATA MINEIRA

A demanda identificada corresponde, como já dito, aos casos de professores em exercício nas três etapas da Educação Básica sem formação em licenciatura (ou bacharel sem complementação pedagógica concluída), ou que atuam fora de sua área de formação, ou seja, que não possuem a formação adequada para tal. Sendo assim, tomamos como referência a Nota Técnica nº 020/2014 do Inep para estabelecer a adequação da formação inicial dos docentes, segundo as orientações legais (INEP, 2014a). Nesse sentido, de acordo com o Inep (2014a, p. 4), “como a forma comum de organização dos conteúdos curriculares está

associado às disciplinas científicas, então a docência pode ser qualificada a partir da relação entre a disciplina ministrada e a formação de quem a está lecionando.”

Retomando, então, os critérios para caracterizar o que seria uma formação inadequada, a partir do Quadro 1 (quadro da metodologia - página 39), em relação ao que seria a demanda, temos:

- a) grupo 2: docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica;
- b) grupo 3: docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona;
- c) grupo 4: docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores;
- d) grupo 5: docentes que não possuem curso superior completo.

A organização dos docentes em exercício nos cinco grupos de acordo com a adequação da formação é possível graças às informações coletadas pelo Inep, a partir de 2007, no Censo Escolar. Até o ano de 2006, a unidade básica da coleta de dados do Censo Escolar era a escola e o levantamento das informações era feito por meio de um questionário padronizado. Entretanto, em 2007, o Inep adotou um novo modelo, que ampliou as possibilidades de investigação, estabelecendo como unidades de coleta, além da escola, o aluno e o professor (BRASIL, 2007e).

Dessa forma, foi a partir de 2007 que começamos a ter informações mais detalhadas sobre os professores em exercício na Educação Básica brasileira, sem necessariamente ter que trabalhar com dados de uma estimativa provável de funções docentes. Com os dados coletados pelo Educacenso naquele ano, o Inep publicou uma “Sinopse estatística do professor” (INEP, 2009b). Os dados dessa sinopse alimentaram uma segunda publicação, intitulada “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica – 2007” (INEP, 2009c). Tais publicações constituíram o marco inicial das estatísticas sobre o professor no país.

Os dados da sinopse e do estudo exploratório ratificaram algumas previsões, que indicavam que o progressivo aumento da taxa de conclusão do Ensino Fundamental gerava uma crescente demanda por vagas e ampliação da oferta de Ensino Médio. Além disso, os professores com formação em cursos Normal de Nível Médio, ainda grande parte dos

profissionais do magistério, não eram qualificados para lecionar os componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental e da última etapa da Educação Básica (MARQUES; OLIVEIRA; BOCCHETTI, 2019).

Dentre as previsões alarmistas, destacamos o já mencionado relatório “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais” (RAMOS; RUIZ; HINGEL, 2007, p. 17). Para a elaboração do diagnóstico apresentado nesse relatório, a comissão utilizou como base o documento “Plano Emergencial para Enfrentar a Carência de Professores no Ensino Médio: Chamada Nacional”, criado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC em 2005 (RAMOS; RUIZ; HINGEL, 2007). Além disso, juntaram-se informações de levantamentos do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), do Fórum dos Pró-Reitores de Graduação (Forgrad), da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), do Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas (Forumdir), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e do Inep (RAMOS; RUIZ; HINGEL, 2007).

Com o mesmo intuito, foi elaborado um formulário e enviado a todas as Associações de Universidades e faculdades que têm por objetivo a formação de professores nas disciplinas especificadas. Coube à assessoria da CEB/CNE fazer o levantamento e sistematização das respostas que, em última análise, fundamentaram os estudos e deram base e consistência a este relatório (RAMOS; RUIZ; HINGEL, 2007, p. 1).

Os cálculos foram feitos a partir de uma estimativa de demanda provável. A principal conclusão do relatório foi a de que o déficit já observado de professores no Ensino Médio seria ampliado, justamente por causa da demanda pela universalização das matrículas nessa etapa da educação (RAMOS; RUIZ; HINGEL, 2007). As informações apresentadas na Tabela 5 auxiliaram na elaboração desse diagnóstico.

Tabela 5 - Demanda hipotética de professores para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, por componente curricular, e número de licenciados (1990-2001)

Componente curricular	Demanda Anos Finais + Ensino Médio	Nº de licenciados entre 1990-2001
Língua Portuguesa	142.179	52.829
Matemática	106.634	55.334
Biologia	55.231	53.294
Física	55.231	7.216
Química	55.231	13.559
Língua Estrangeira	59.333	38.410
Educação Física	59.333	76.666
Educação Artística	35.545	31.464
História	71.089	74.666
Geografia	71.089	53.509
Total	710.893	456.947

Fonte: Adaptado de Ramos, Ruiz e Hingel (2007, p. 11).

A partir da demanda estimada, apenas Educação Física e História teriam professores suficientes com formação adequada. A situação mais crítica era, de fato, nos componentes curriculares Física e Química, cujos licenciados representavam apenas 13% e 24% da demanda estimada, respectivamente.

Ainda nesse contexto, Gatti e Barreto (2009) mostram que, em 2006, finalizada a década da educação, a demanda por formação em nível superior persistia, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde os professores normalistas e leigos representavam grande parte dos profissionais. As autoras sintetizaram, com os dados da Tabela 6, o panorama encontrado naquela época.

Tabela 6 - Demanda por formação superior dos docentes brasileiros (2006)

Nível de ensino	Total	Sem formação superior ou leigos
Educação Infantil	403.919	241.779
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	840.185	363.931
Anos Finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)	865.655	126.509
Ensino Médio	519.935	23.748
Total	2.629.694	755.967

Fonte: Adaptado de Gatti e Barreto (2009, p. 35).

As autoras também chamam atenção para o fato de que existe uma concentração desigual dos profissionais com formação adequada em todo país, de modo que os estados do Nordeste possuíam, em todas as etapas da Educação Básica, a maior taxa de professores sem formação superior ou leigos. Gatti e Barreto (2009) atribuem esse fato à também desigual distribuição da oferta pública e privada de vagas nos cursos superiores de formação para a

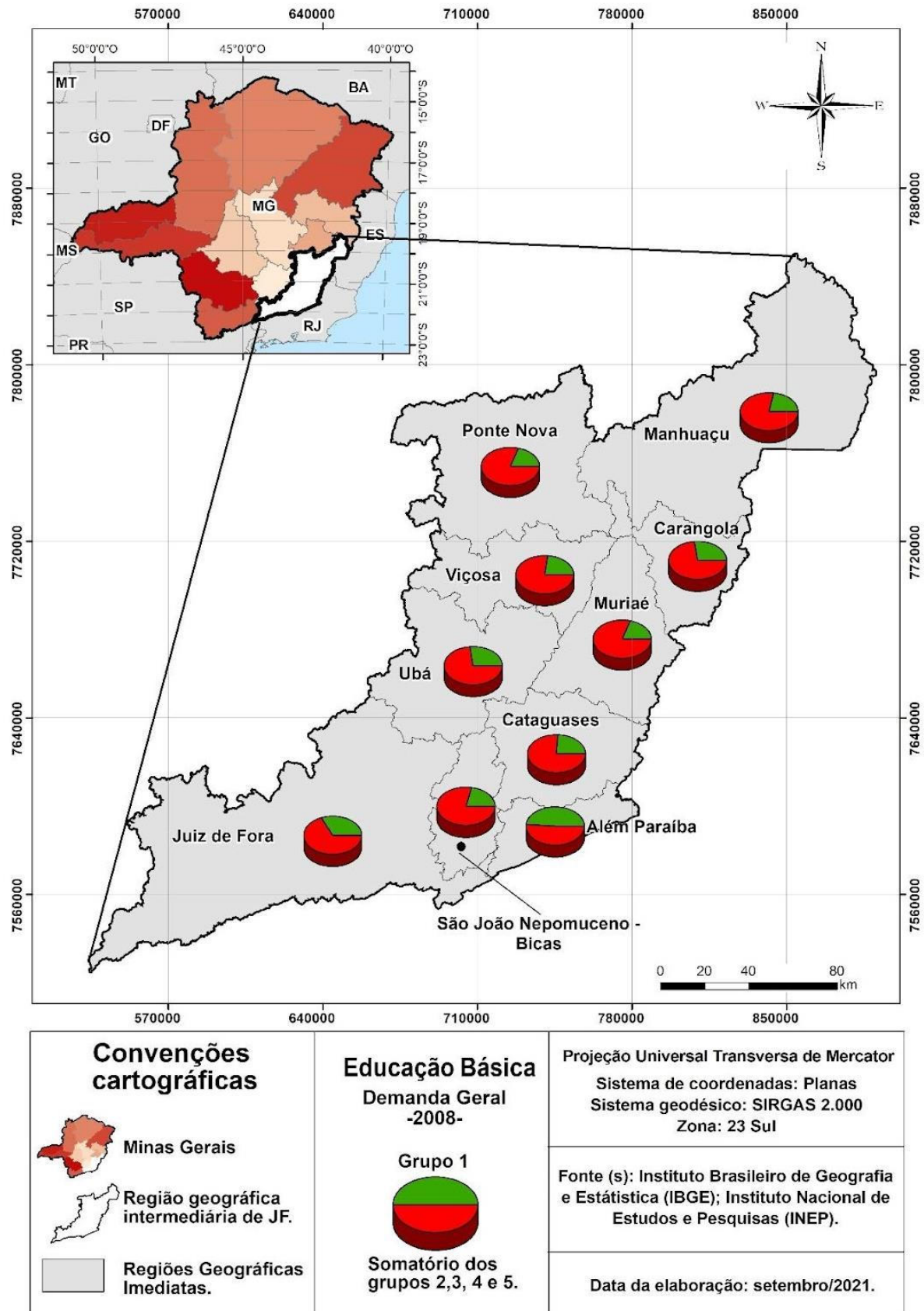
docência no interior de cada região. Nesse contexto, uma avaliação das políticas de formação, seus objetivos e alcance, se mostra necessária.

Apresentamos essa breve discussão, a partir do relatório publicado pela CEB/CNE e da pesquisa apresentada por Gatti e Barreto (2009), pois ela permite destacar pontos importantes do contexto nacional anterior ao recorte temporal delimitado na presente pesquisa. Com isso, podemos avaliar aproximações e distanciamentos em relação aos dados da ZMM a partir de 2008.

Como vimos no capítulo anterior, a capilarização da oferta das licenciaturas a distância pela ZMM proporcionou a interiorização da oferta de formação superior para o exercício da docência na região. Mas até que ponto essa oferta esteve atrelada às reais demandas do território? Galgaremos a resposta a essa e outras perguntas a partir da análise das representações cartográficas apresentadas nos Mapas 16, 17 e 18.

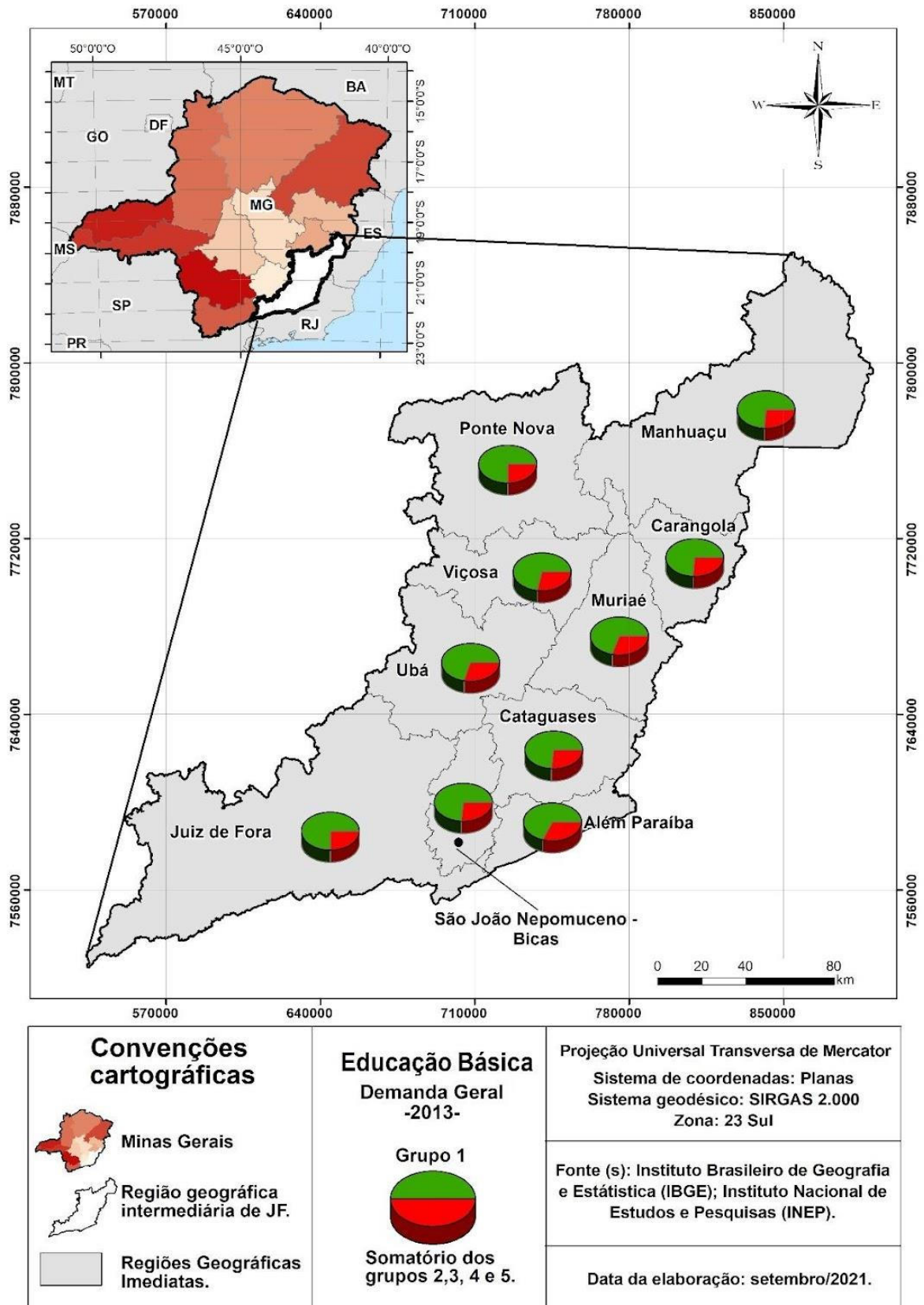


Mapa 16 - Adequação da formação docente na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2008)



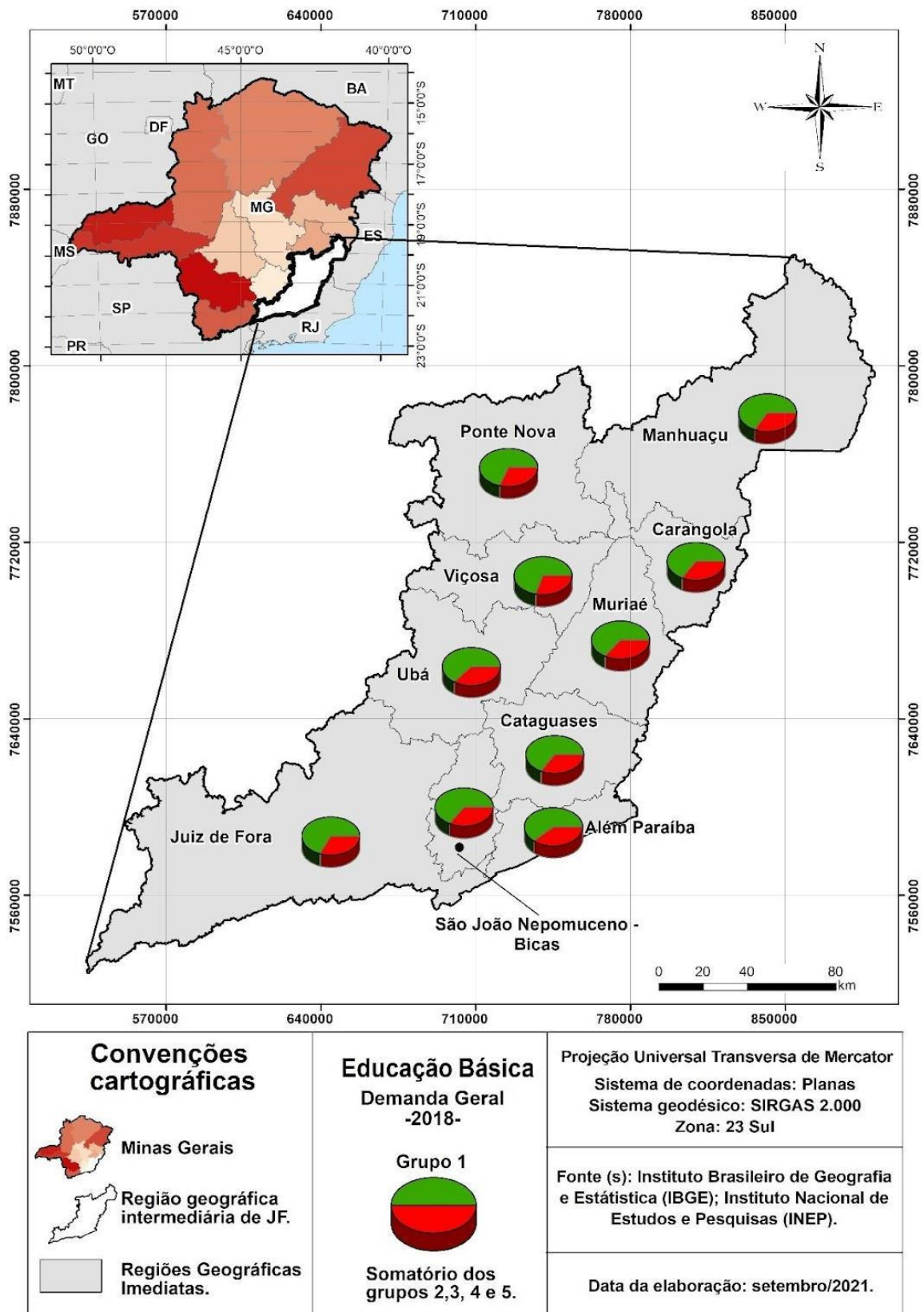
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Mapa 17 - Adequação da formação docente na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2013)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Mapa 18 - Adequação da formação docente na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Devido à quantidade de informações visuais a serem mapeadas, optamos por representá-las a partir do somatório dos dados dos municípios que compõem cada uma das dez Regiões Geográficas Imediatas. Maiores detalhes sobre a adequação da formação docente dos componentes curriculares serão trabalhados ao longo do texto.

A partir da observação dos dados representados no mapa de 2008, percebemos que, nesse ano, o percentual de professores com formação adequada ao componente curricular em que atuavam representava apenas cerca de 25% do total dos professores em exercício em nove das dez Regiões Geográficas Imediatas. Apenas na RGI-São João Nepomuceno-Bicas esse percentual foi de aproximadamente 50%. Isso corresponde a 86.550 docentes atuando fora de sua área de formação ou sem formação superior. Desses, 15.921 lecionavam no Ensino Médio, 26.211 nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 44.418 nos Anos Iniciais.

Especificamente em relação ao Ensino Médio, em 2008, 51% dos professores do estavam nesta situação. Poderíamos dizer, então, que a ZMM também indicava o risco de um possível *apagão do Ensino Médio* (RAMOS; RUIZ; HINGEL, 2007).

Em 2013, entretanto, a situação é claramente invertida. Os dados do mapa de 2013 indicam que aproximadamente 75% dos professores das Regiões Imediatas, incluindo a RGI-São João Nepomuceno-Bicas, estão incluídos do Grupo 1 de adequação da formação docente. Dos cerca de 25% restantes, 9.307 atuavam no Ensino Médio, 17.961 nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 13.192 nos Anos Iniciais.

O paralelo entre as informações cartográficas de 2013 e 2018 revelam que, ao contrário de nossa expectativa, o percentual de professores atuando fora de sua área de formação ou sem licenciatura aumentou na ZMM. Quase 30% dos docentes estavam nessa situação. Isso poderia ter acontecido devido ao aumento do número de turmas, principalmente no Ensino Médio, o que aumentaria também o número de professores e, consequentemente, o número de professores sem formação considerada adequada. Mas esta é uma hipótese facilmente testada: o total de professores em 2008 foi de 145.008, em 2013 era de 148.415 e, em 2018, 144.312 docentes. Isso indica que o número de professores atuantes no Ensino Médio se manteve praticamente estável de 2008 a 2018 e outros aspectos precisam ser considerados para que tenhamos uma resposta definitiva sobre o caso.

Em busca de um diagnóstico que contemple os diferentes componentes curriculares, na Tabela 7, apresentamos o percentual de professores em exercício na ZMM, por componente curricular, com formação adequada, ou seja, com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído (INEP, 2014a). Como já citado em *A*

*trajetória da pesquisa*, consideramos os 15 componentes curriculares obrigatórios, de acordo com a BNCC, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Tabela 7 - Percentual de professores com formação adequada por componente curricular na ZMM (2008, 2013, 2018)

Componente curricular	Docentes com formação adequada		
	2008	2013	2018
Matemática	48%	75%	76%
Ciências	39%	82%	82%
Língua Portuguesa	22%	83%	82%
Língua Estrangeira Moderna	16%	53%	62%
Língua Materna para Populações Indígenas	*	*	*
Artes	27%	56%	60%
Educação Física	77%	83%	84%
História	53%	81%	82%
Geografia	27%	79%	80%
Ensino Religioso	81%	51%	53%
Química	62%	77%	71%
Física	48%	61%	59%
Biologia	62%	88%	80%
Sociologia	38%	36%	59%
Filosofia	47%	61%	63%

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Houve um considerável crescimento no número de docentes com formação adequada ao longo do período pesquisado. Comparando os dados com aqueles apresentados no relatório *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* (RAMOS; RUIZ; HINGEL, 2007), com exceção de Língua Portuguesa, em todos os demais componentes curriculares do Ensino Médio, o percentual de professores com formação adequada na ZMM esteve acima da média brasileira. O componente curricular Educação Física foi o que apresentou o maior percentual de professores no Grupo 1 do AFD, desde 2008.

O único componente curricular em que houve aumento da demanda, ou seja, decréscimo do percentual de professores com formação adequada, foi o Ensino Religioso. Chama atenção o fato de que o número de professores em atuação nesse componente curricular subiu de sete, em 2008, para 10.167, em 2018.

Uma possível explicação para isso pode estar nas determinações da Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2010a) e da Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010b). A primeira delas instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, em seu texto, manteve o Ensino Religioso como um componente curricular da base comum do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010a). A segunda resolução foi

responsável pela homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Nessa normativa, o CNE definiu o Ensino Religioso como uma das cinco áreas do conhecimento (BRASIL, 2010b). Com esse movimento, as redes de ensino e escolas que ainda não ofereciam o componente curricular de forma obrigatória passaram a fazê-lo.

Para o componente curricular Língua Materna para Populações Indígenas não foi encontrado registro de professores em atuação com a formação adequada. De acordo com as informações divulgadas pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, em 2018, havia cerca de cerca de 4.600 estudantes indígenas em todo o estado, atendidos em 19 escolas estaduais indígenas. Essas escolas eram localizadas em 11 municípios, mas nenhum deles na ZMM.

Em 2018, os componentes curriculares com o menor percentual de professores com formação adequada foram Sociologia e Física. Ambos fazem parte apenas do currículo da etapa do Ensino Médio.

Na Tabela 8, está representada a demanda por professores, por componente curricular, em cada um dos três anos mostrados nos mapas 16, 17 e 18.

Tabela 8 - Percentual de professores que compõe a demanda na ZMM (somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5 do AFD) (2008, 2013, 2018)

Componente curricular	2008		2013		2018	
	nº	F	nº	F	nº	F
Matemática	12.266	14,42%	6.255	11,42%	3.964	10,65%
Ciências	10.023	11,79%	2.483	4,53%	2.279	6,12%
Língua Portuguesa	17.721	20,84%	5.024	9,17%	3.051	8,20%
Língua Estrangeira Moderna	10.828	12,73%	8.019	14,64%	3.997	10,74%
Língua Materna para Populações Indígenas	5	0,005%	0	*	0	*
Arte	10.197	11,99%	6.821	12,46%	5.346	14,37%
Educação Física	6.191	7,28%	4.854	8,86%	2.435	6,54%
História	10.985	12,92%	5.164	9,43%	2.840	7,63%
Geografia	1.584	1,86%	5.606	10,24%	3.200	8,60%
Ensino Religioso	5	0,005%	5.404	9,87%	4.735	12,72%
Química	1.185	1,39%	680	1,24%	925	2,48%
Física	1.624	1,91%	1.134	2,07%	1.332	3,58%
Biologia	1.208	1,42%	350	0,63%	653	1,75%
Sociologia	633	0,74%	1.802	3,29%	1.286	3,45%
Filosofia	551	0,64%	1.143	2,08%	1.157	3,11%

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

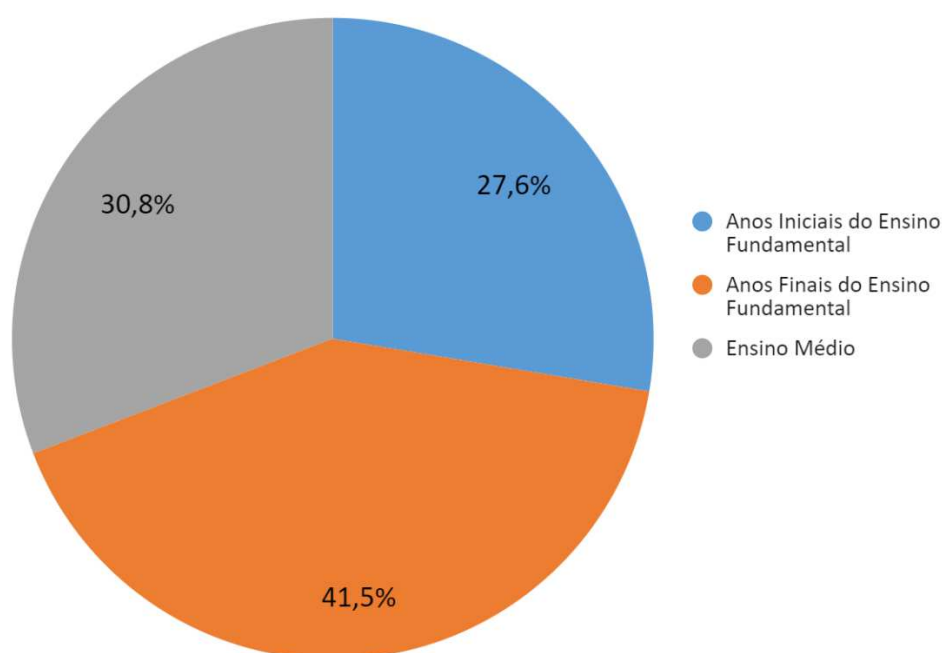
Em contraposição a outros estudos sobre a demanda formativa dos professores da Educação Básica, que indicam os componentes curriculares da área das Ciências da Natureza como em situação mais crítica, na ZMM, foi a área de Linguagens que se destacou: em 2008

Língua Portuguesa teve o maior percentual entre a demanda, Língua Estrangeira em 2013 e, em 2018, Arte.

Destacamos que, com base no que está disposto na Nota Técnica nº 020/2014, do Inep, a demanda por professores licenciados em Pedagogia corresponde à demanda dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, subtraindo-se a carência por professores de Língua Estrangeira (INEP, 2014a). Em 2018, essa demanda contabilizou 66.923 professores na ZMM.

Em relação à distribuição da demanda entre as etapas escolares analisadas, o Gráfico 11 confirma que o maior percentual de professores em exercício, em 2018, sem licenciatura ou atuando fora de sua área de formação, estava nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

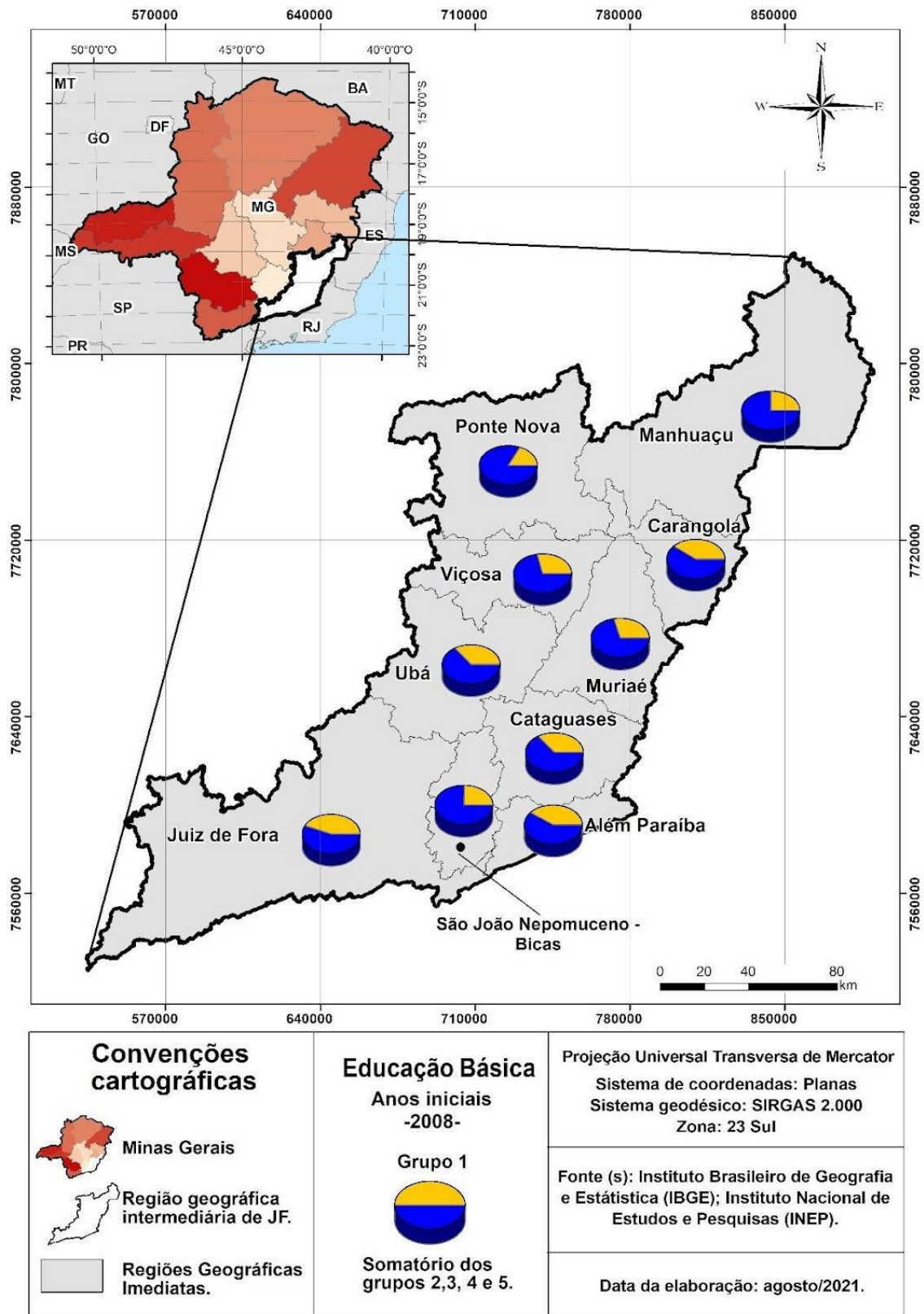
Gráfico 11 - Comparativo da demanda entre as três etapas da Educação Básica na Zona da Mata Mineira (2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dando continuidade a essa discussão, os Mapas 19, 20 e 21 trazem a representação cartográfica da adequação da formação docente na ZMM nas etapas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais e Ensino Médio. Nos Mapas 20, 21 e 22 estão expostos os dados dos Anos Iniciais nas Regiões Geográficas Imediatas.

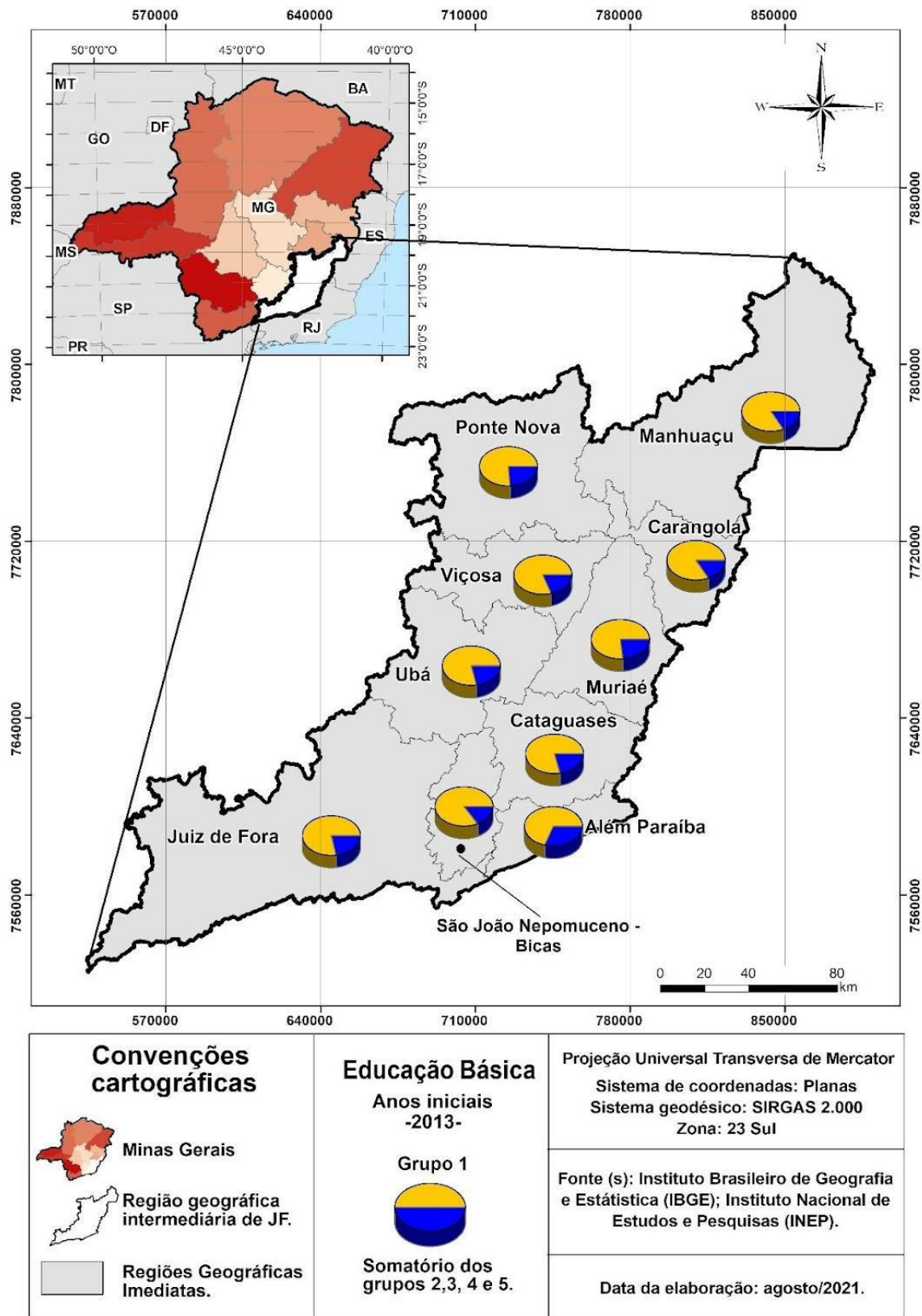
Mapa 19 - Adequação da formação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2008)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

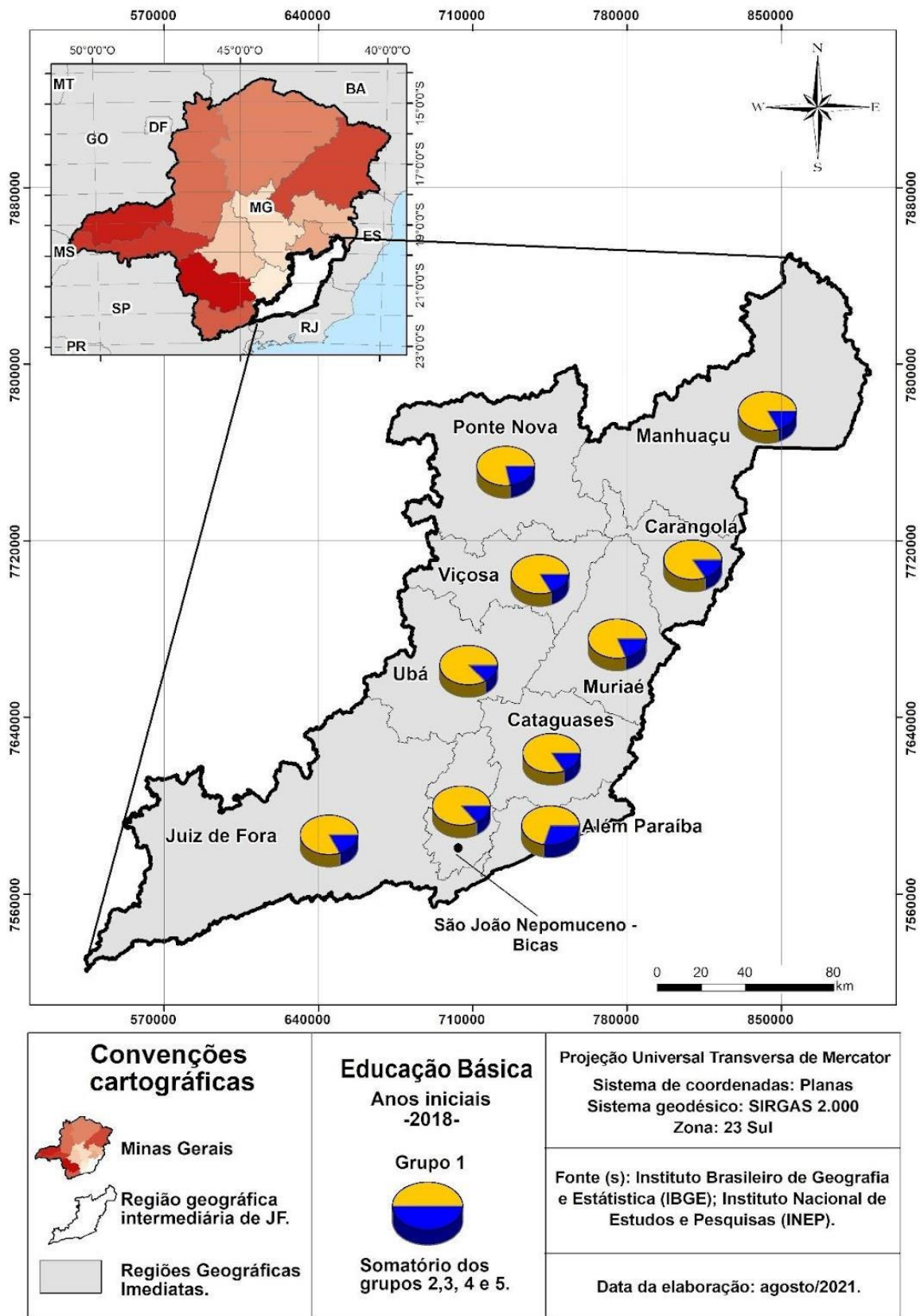


Mapa 20 - Adequação da formação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2013)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Mapa 21 - Adequação da formação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Entre 2008 e 2013, observamos um fenômeno semelhante ao que aconteceu na representação da demanda geral na região: uma alteração súbita nos dados. Se, por um lado, em 2008, a maioria dos professores em atuação nos Anos Iniciais estavam fora do Grupo 1 de adequação da formação docente, por outro lado, em 2013, a grande maioria dos docentes dessa etapa apresentavam a formação adequada.

O cenário, entretanto, quase não se altera nos cinco anos seguintes e a representação cartográfica com os dados de 2018 guarda grande semelhança com os de 2013. No Quadro 12 podemos compreender como os dados se refletem na demanda de cada componente curricular.

Quadro 12 - Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por Grupo do AFD, por componente curricular - ZMM (2008, 2013, 2018)

Componente curricular		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Total
Matemática	2008	2882	4515	6	2373	0	9776
	2013	6699	9	563	0	1067	8338
	2018	6483	19	464	62	684	7712
Ciências	2008	2831	4481	0	2345	0	9657
	2013	6691	11	539	0	1050	8291
	2018	6421	12	441	61	706	7641
Língua Portuguesa	2008	2931	4596	5	2337	0	9869
	2013	6878	9	532	0	1065	8484
	2018	6635	14	429	54	678	7810
Língua Estrangeira Moderna	2008	166	858	0	249	0	1273
	2013	837	16	502	0	150	1505
	2018	1040	8	428	42	238	1756
Língua Materna para Populações Indígenas	2008	0	0	0	0	0	0
	2013	0	0	0	0	0	0
	2018	1	0	0	0	0	1
Arte	2008	1856	3109	10	1532	0	6507
	2013	4560	48	627	0	865	6100
	2018	5348	42	577	87	720	6774
Educação Física	2008	5926	1568	70	1463	0	9027
	2013	6749	119	700	0	559	8127
	2018	6207	356	537	32	460	7592
História	2008	2843	4495	6	2331	0	9675
	2013	6731	7	498	0	1059	8295
	2018	6388	11	435	77	699	7610
Geografia	2008	2840	4479	6	2332	0	9657
	2013	6821	7	506	0	1059	8393
	2018	6396	11	433	76	691	7607
Ensino Religioso	2008	2	4	0	1	0	7
	2013	5110	16	771	0	828	6725
	2018	4958	12	398	56	540	5964

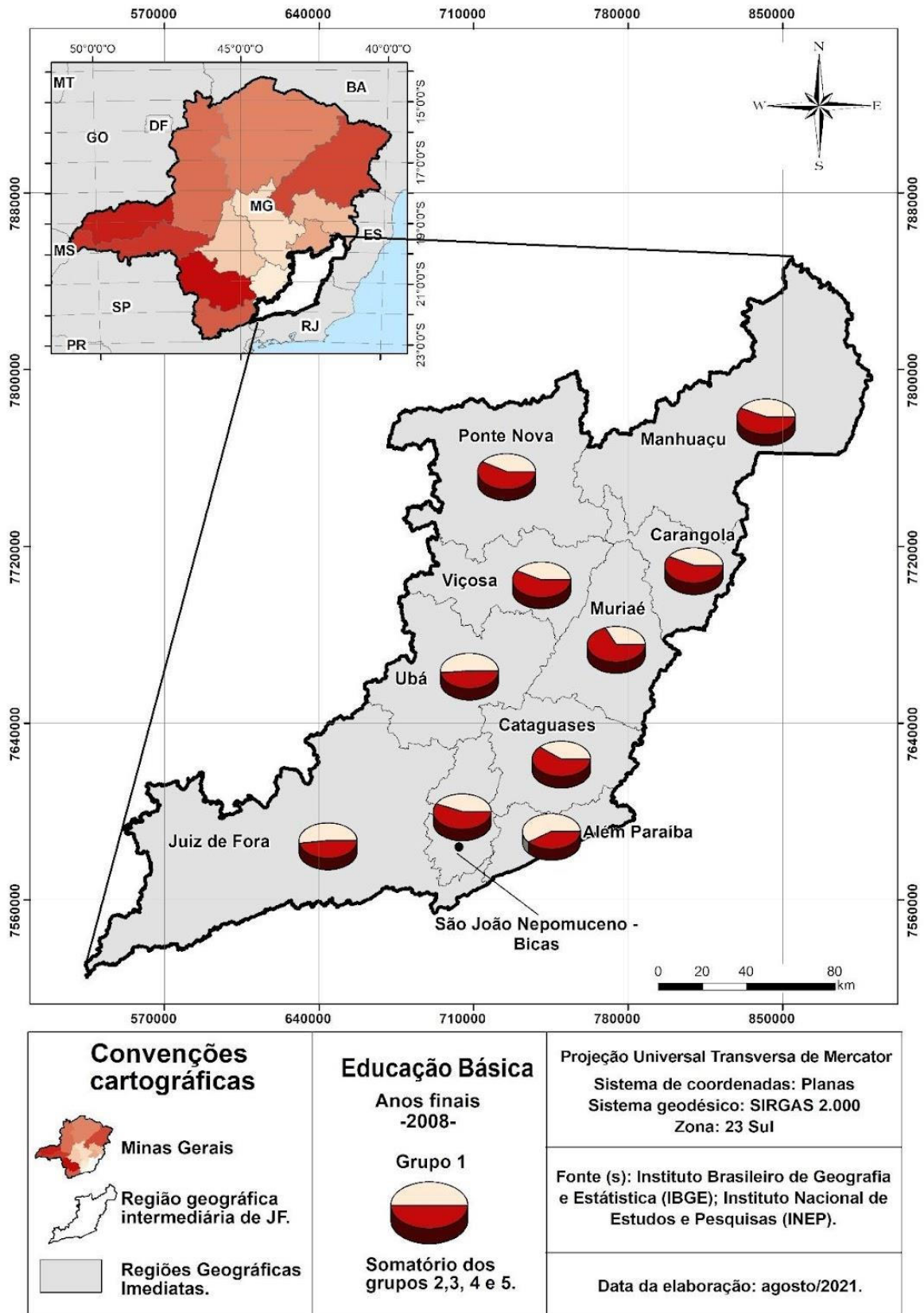
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em todos os componentes curriculares, houve aumento no número de professores de 2008 para 2013, porém, com retração em 2018. Nesse movimento, o número de professores com formação adequada, ou seja, no Grupo 1 do AFD, também aumentou.

Também em todos os componentes curriculares, em 2008, a maioria dos professores se concentravam nos Grupos 1 e 2 do IADF. Em 2018 o maior número de professores se concentrou no Grupo 1, diminuindo as situações representadas por docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica. Em contrapartida, cresceu também o número de professores sem formação superior, os chamados professores leigos.

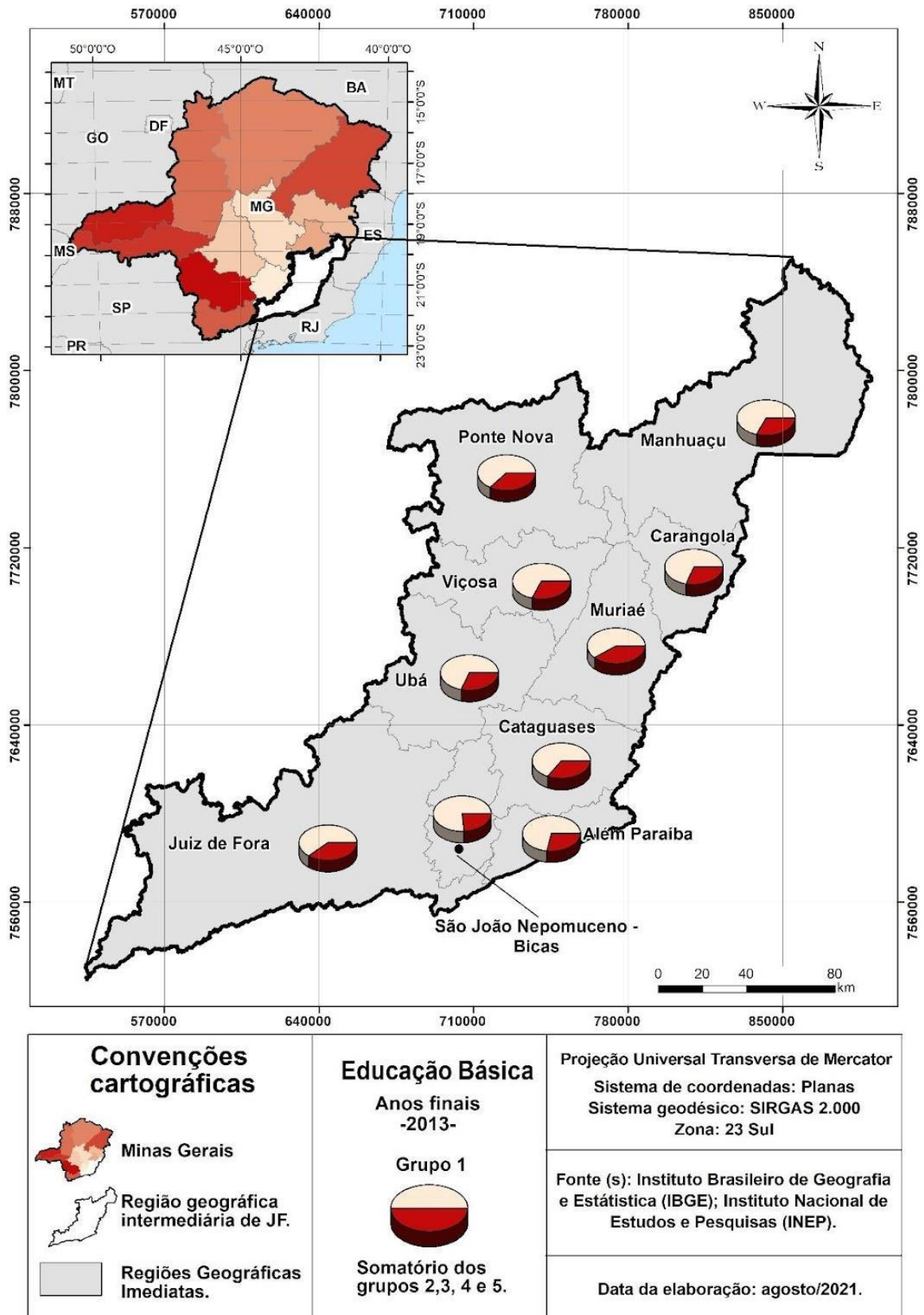
Apresentamos, nos mapas 22, 23 e 24, os dados sobre a adequação da formação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nas Regiões Geográficas Imediatas que compõem a ZMM.

Mapa 22 - Adequação da formação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2008)



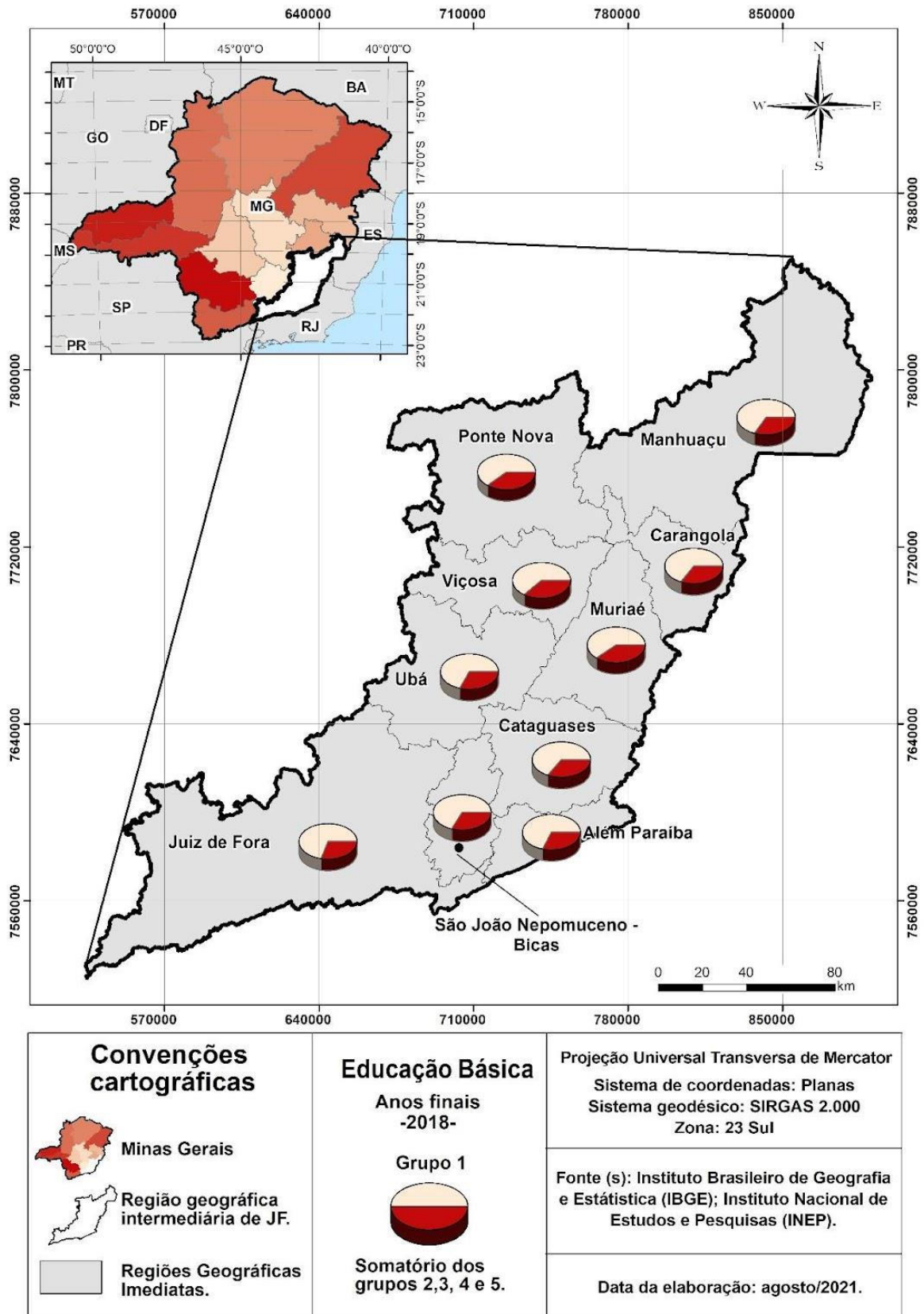
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Mapa 23 - Adequação da formação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2013)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Mapa 24 - Adequação da formação docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A leitura das informações referentes à 2008 mostram que, apesar de a maioria dos professores em exercício nos Anos Finais do Ensino Fundamental naquele ano atuarem sem licenciatura ou fora de sua área de formação, a situação é ainda mais crítica em seis das Regiões Geográficas Imediatas: RGI-Cataguases, RGI-Carangola, RGI-Manhuaçu, RGI-Ponte Nova, RGI-São João Nepomuceno/Bicas e RGI-Muriaé. Nesses casos, cerca de 2/3 dos professores estão alocados fora do Grupo 1 do AFD.

Em 2013 a criticidade da situação é amenizada, restando aproximadamente 25% dos professores em exercício fora do Grupo 1 do AFD. Em 2018, entretanto, eleva-se novamente a demanda para próximo de 30%.

No Quadro 13, visualizamos o mesmo conjunto de dados, porém, por outra perspectiva. É possível distinguir o número de professores em exercício, em 2008, 2013 e 2018, por componente curricular e por Grupo do AFD.

Quadro 13 - Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental por Grupo do AFD, por componente curricular – ZMM (2008, 2013, 2018)

Componente curricular		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Total
Matemática	2008	4234	2021	44	252	0	6551
	2013	3988	120	1563	4	107	5782
	2018	3783	188	1297	127	243	5638
Ciências	2008	3597	2877	42	278	0	6794
	2013	4815	153	621	15	94	5698
	2018	4275	291	515	59	194	5334
Língua Portuguesa	2008	983	5600	1	212	0	6796
	2013	4967	41	838	0	62	5908
	2018	4439	72	992	24	132	5659
Língua Estrangeira Moderna	2008	989	5121	0	246	0	6356
	2013	4134	35	4369	0	106	8644
	2018	3488	24	1589	70	290	5461
Língua Materna para Populações Indígenas	2008	0	5	0	0	0	5
	2013	0	0	0	0	0	0
	2018	0	0	0	0	0	0
Arte	2008	960	2014	4	354	0	3332
	2013	1232	403	1843	5	138	3621
	2018	1502	416	1467	130	282	3797
Educação Física	2008	5384	279	59	454	0	6176
	2013	4652	88	757	0	139	5636
	2018	4331	147	559	15	197	5249
História	2008	4824	1361	63	149	0	6397
	2013	4551	60	1057	0	68	5736
	2018	4255	122	792	31	126	5326
Geografia	2008	1570	4600	0	225	0	6395
	2013	4235	31	1376	0	70	5712
	2018	3975	36	1067	40	180	5298



Componente curricular		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Total
Ensino Religioso	2008	20	0	0	0	0	20
	2013	468	64	3583	28	114	4257
	2018	474	73	3266	140	250	4203

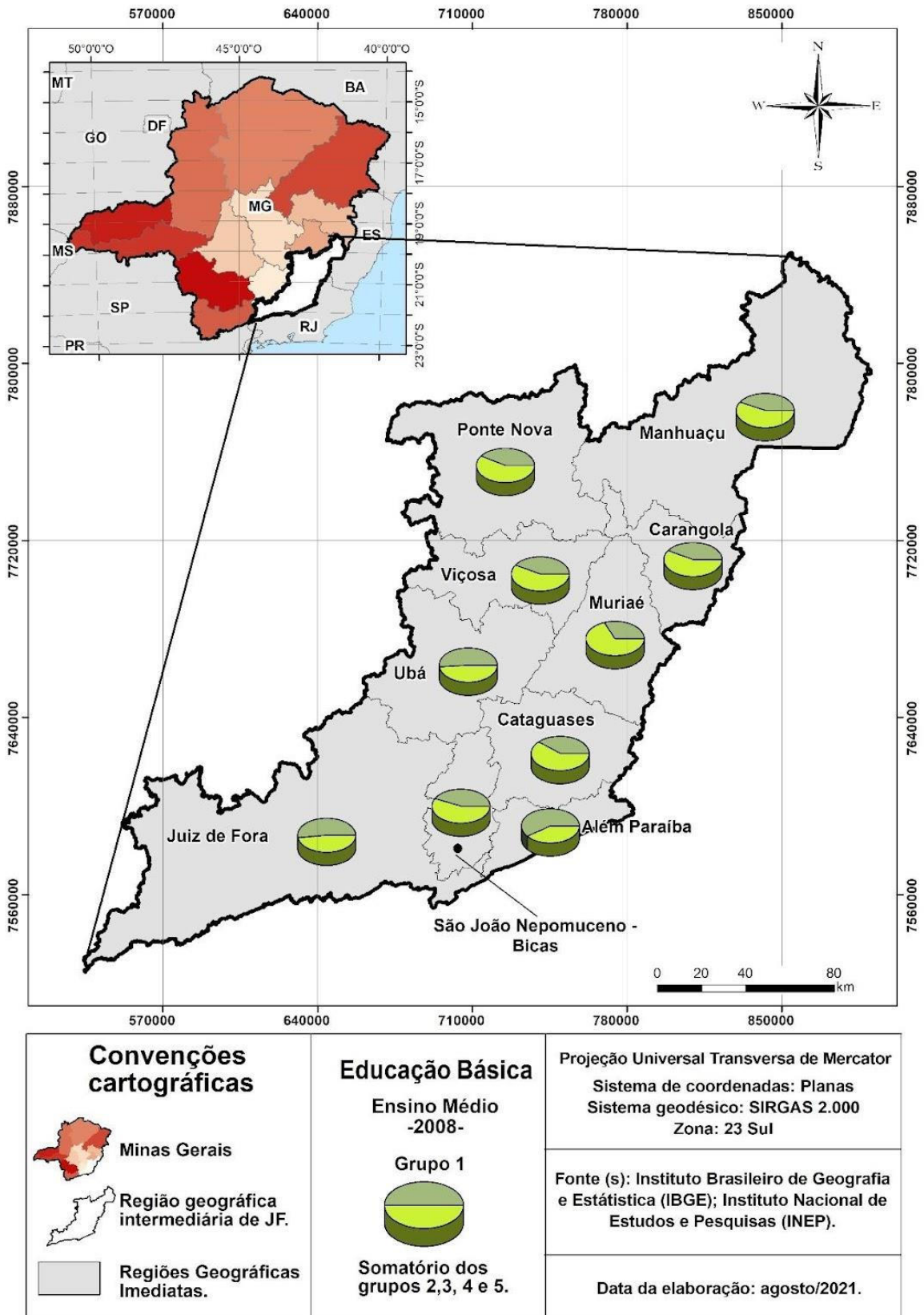
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com exceção de Língua Estrangeira Moderna, Arte e Ensino Religioso, houve uma redução gradual no número de professores em exercício nos Anos Finais do Ensino Fundamental ao longo do tempo. Dos três componentes curriculares citados, os dois primeiros compartilham a característica de que, em 2008, a maior parte dos professores estava concentrada no Grupo 2 do AFD. Já em 2013, Arte e Língua Estrangeira Moderna possuem o maior número de professores em atuação no Grupo 3 do AFD, isso é, docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.

Os dados de Ensino Religioso são os que mais destoam dentre os componentes curriculares representados: houve um número muito pequeno de docentes documentados pelo Censo Escolar em 2008, apenas 20. Em 2013, elevou-se o número de professores, mas a grande parte deles eram docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionavam (ou com bacharelado em disciplina da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente da que atuava). Em 2018, permanece da mesma forma, com a maior parte dos docentes que atuavam nesse componente curricular com formação em outra área.

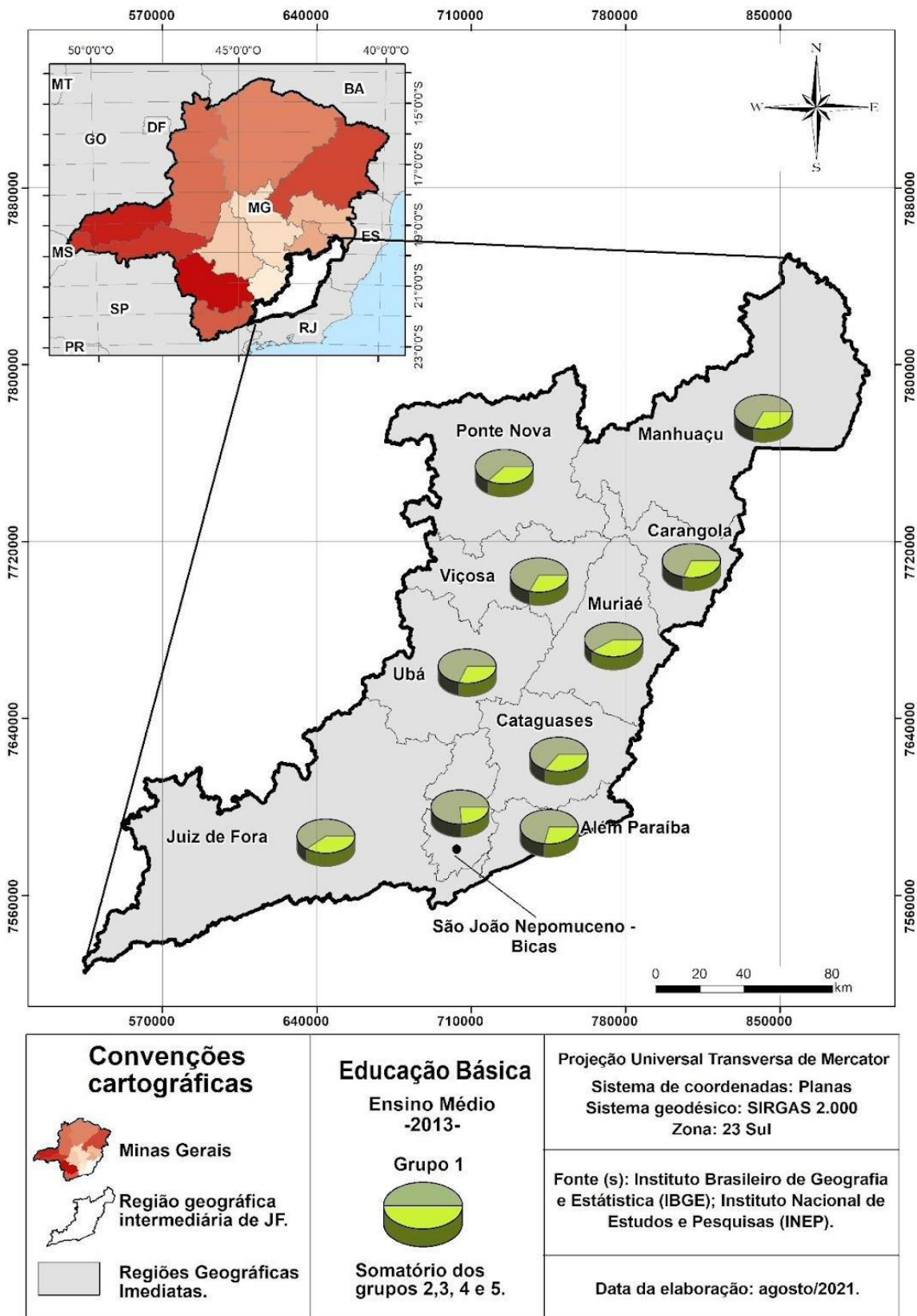
Para finalizar a reflexão sobre os dados da demanda, passaremos ao exame das informações sobre o Ensino Médio. Os mapas 25, 26 e 27 apresentam os dados de 2008, 2013 e 2018.

Mapa 25 - Adequação da formação docente no Ensino Médio na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2008)



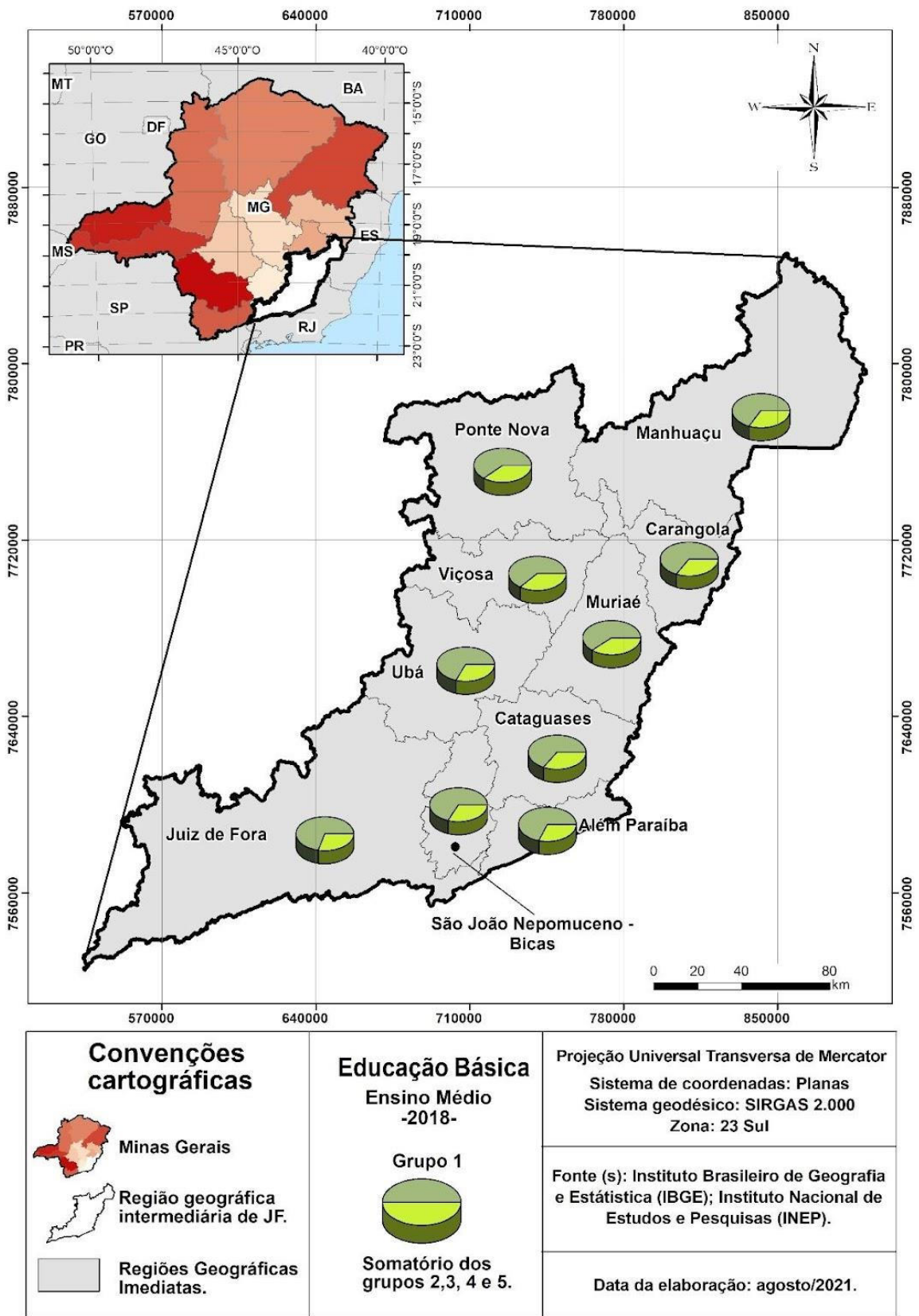
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Mapa 26 - Adequação da formação docente no Ensino Médio na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2013)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Mapa 27 - Adequação da formação docente no Ensino Médio na Zona da Mata Mineira (Grupo 1 e Somatório dos Grupos 2, 3, 4 e 5) (2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em 2008, as informações cartográficas do Ensino Médio confirmam a tendência identificada na análise os Anos Finais do Ensino Fundamental, com mais da metade dos docentes atuando sem formação superior ou fora de sua área, com destaque para a RGI-Muriaé. Da mesma forma, em 2013, a criticidade da situação é amenizada, mas ainda permanecem aproximadamente 30% dos professores com esse perfil. Nos cinco anos seguintes, o contexto pouco se altera.

Passando ao exame da situação dos diferentes componentes curriculares, temos:

Quadro 14 - Professores do Ensino Médio por Grupo do AFD, por componente curricular - ZMM (2008, 2013, 2018)

Componente curricular	Ano	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Total
Matemática	2008	2223	916	28	103	0	3270
	2013	2324	45	694	8	62	3133
	2018	2439	104	552	101	123	3319
Química	2008	1926	984	94	107	0	3111
	2013	2269	72	493	68	47	2949
	2018	2330	59	608	173	85	3255
Física	2008	1499	1476	13	135	0	3123
	2013	1805	61	978	13	82	2939
	2018	1906	70	849	194	219	3238
Biologia	2008	1962	1090	45	73	0	3170
	2013	2668	74	235	6	35	3018
	2018	2600	152	328	80	93	3253
Língua Portuguesa	2008	563	2909	3	50	0	3525
	2013	2773	12	433	0	19	3237
	2018	2706	26	507	31	92	3362
Língua Estrangeira Moderna	2008	443	2390	0	94	0	2927
	2013	1645	1	587	0	33	2266
	2018	2076	14	1082	89	192	3453
Língua Materna para Populações Indígenas	2008	0	0	0	0	0	0
	2013	0	0	0	0	0	0
	2018	0	0	0	0	0	0
Arte	2008	255	1020	1	145	0	1421
	2013	321	157	645	17	60	1200
	2018	1024	298	1004	102	221	2649
Educação Física	2008	2360	116	16	158	0	2650
	2013	2414	63	357	0	59	2893
	2018	2604	29	326	17	81	3057
História	2008	2492	487	37	48	0	3064
	2013	2513	14	364	0	24	2915
	2018	2646	38	380	84	45	3193
Geografia	2008	830	2140	5	54	0	3029
	2013	2292	28	495	0	21	2836
	2018	2505	25	505	35	101	3171
Filosofia	2008	482	510	18	23	0	1033
	2013	1801	27	1089	0	27	2944
	2018	1969	104	828	101	124	3126

Componente curricular	Ano	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Total
Sociologia	2008	388	603	8	22	0	1021
	2013	1031	133	1599	18	52	2833
	2018	1839	326	601	221	138	3125

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nos componentes curriculares da área de Ciências da Natureza, Física se destaca, como também acontece nas pesquisas já citadas. Em 2008, há um grande número de professores nos Grupos 1 e 2 do AFD. Em 2013 e 2018, o percentual de docentes alocados no Grupo 2 diminui, mas aumenta a quantidade de professores do Grupo 3. O mesmo comportamento é percebido nos dados dos componentes curriculares Química e Biologia, porém, de forma menos acentuada.

Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte repetem o que foi observado para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com a maior parte dos professores concentrada no Grupo 2 do AFD, em 2008. Em 2013, apresentaram o maior número de professores em atuação no Grupo 3 e, em 2018, permaneceram com quase metade dos docentes nesse Grupo.

Geografia destacou-se por apresentar, em 2008, a grande maioria de docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica. O mesmo aconteceu com o componente curricular Filosofia. Além disso, Filosofia também foi evidenciada por apresentar, em 2018, um grande número de docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona (ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica em área diferente da que leciona). Essa tendência também esteve presente em Sociologia no mesmo período.

A reflexão sobre os dados da demanda nos permite identificar aproximações e distanciamentos dos resultados de outras pesquisas, realizadas com tal objetivo, e também de diagnósticos elaborados com a finalidade de embasar a elaboração de políticas de formação docente. Nossa intenção, entretanto, é compreender a relação dos dados apresentados nesta seção com aqueles discutidos no terceiro capítulo da tese. Dedicaremos espaço a essa associação na próxima seção.

## 4.2 USOS DO TERRITÓRIO E AS RELAÇÕES ENTRE DEMANDA FORMATIVA E OFERTA

Ao buscarmos uma análise que permitisse a compreensão sobre as possíveis relações estabelecidas entre a oferta das licenciaturas EaD na Zona da Mata Mineira e a demanda

formativa apresentada pelos 146 municípios da região, percebemos que há uma parcela da oferta que não tem ligação direta com os professores já em atuação nas escolas. Por esse motivo, essa demanda não pode ser mapeada pelo Censo Escolar. O que chamaremos aqui de *demanda contextual* é o resultado de alterações na legislação educacional, muitas vezes motivada pela própria mobilização da sociedade. Nesse contexto, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017f), que instituiu a implementação da BNCC, em que se afirmam os 15 componentes curriculares que foram considerados nos cálculos da demanda.

Na presente pesquisa, tendo em vista essa demanda contextual, faz-se necessária uma discussão sobre a oferta das licenciaturas em Língua Materna para Populações Indígenas, Letras-Libras, Educação Especial, Informática/Computação/Computação e Informática e Música.

Ao analisarmos a série histórica de 2008 a 2018, percebemos que não houve oferta de licenciatura que habilitasse para a docência em Língua Materna para Populações Indígenas na ZMM. Em termos normativos, a Constituição Federal de 1988 assegura o direito à alfabetização na Língua Materna às populações indígenas, com processos próprios de aprendizagem. Esse direito também é reiterado pela LDB e por algumas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1988; 1996). Porém, a regulamentação desse direito ainda é precária em muitos estados e redes de ensino.

No caso de Minas Gerais, foi promulgada em dezembro de 2018 a Lei nº 23.177/2018 (MINAS GERAIS, 2018), que criou a categoria “escola indígena”, que, então, passou a fazer parte dos processos da Secretaria de Educação do Estado. Além disso, é permitido que os municípios também criem escolas indígenas. A lei determina que o ensino poderá ser organizado em séries anuais, períodos semestrais, ciclos ou grupos não seriados, sempre que considerado necessário para o processo de aprendizagem. Sobre os professores que deverão atuar nessas escolas, estes devem ser, preferencialmente, da própria comunidade (MINAS GERAIS, 2018).

Como já dito, de acordo com dados Secretaria de Educação do Estado, Minas Gerais conta, atualmente, com cerca de 4.600 alunos indígenas, sendo eles das etnias Kaxixó, Krenak, Maxakali, Pataxó, Pankararu, Xacriabá, Xucuru-Kariri e Mokurin. As 18 escolas indígenas do estado estão localizadas em Itapeçerica; Carmésia; São João das Missões, que concentra dez escolas; Martinho Campos; Caldas, que possui duas escolas; Bertópolis; Ladainha e Santa Helena de Minas (MINAS GERAIS, 2022b). Como nenhum desses municípios integra a ZMM, a ausência de oferta de licenciatura que habilite para a docência em Língua Materna para Populações Indígenas se justifica. Nesse caso, temos um exemplo de

situação em que oferta e demanda estão alinhadas. Um fato importante de ser destacado é que a ausência dessa oferta também é verificada dentre as licenciaturas presenciais (MINAS GERAIS, 2022b).

Para relacionar a oferta dessa licenciatura a uma demanda contextual, destacaremos quatro dispositivos da legislação brasileira. Primeiramente, em abril de 2002, foi promulgada a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002b). A norma reconheceu como meio legal de comunicação e expressão a Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Além disso, definiu-se que os sistemas educacionais públicos deveriam garantir a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior (BRASIL, 2002b). Este deveria ter sido o disparador para a definição de uma demanda por cursos de formação de professores de Letras-Libras.

Em 2005, foi aprovado o Decreto nº 5.626/2005, que, sem seu texto, ratificou a inserção obrigatória da disciplina Letras-Libras nos currículos dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior (BRASIL, 2005b). Já em 2015, com a Lei nº 13.416/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, determinou-se que os governos deveriam ofertar educação bilíngue, com Libras como primeira língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2015c). Mais uma vez, destacou-se a necessidade de se formar professores aptos a lecionar a Libras.

Para concluir, em 2019, foi proposto o Projeto de Lei nº 6.284/2019, que pretende alterar o texto da LDB/1996 e incluir a determinação de que as instituições públicas e privadas de ensino deverão oferecer a Libras como língua de comunicação para todos os estudantes surdos, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica. O Projeto ainda se encontra em fase de avaliação pela relatoria do Senado (BRASIL, 2019d).

Apesar do avanço na legislação, os dados da pesquisa mostram que a licenciatura EaD em Letras-Libras passou a integrar as bases de dados estudados apenas em 2018. De fato, a licenciatura Letras-Libras presencial da UFJF, única ofertada por IES públicas da ZMM, só foi criada em 2014. Com isso, concluímos que há um *gap* entre a criação da demanda contextual por meio da legislação e sua efetiva oferta como graduação. Ademais, a única oferta pública da licenciatura EaD Letras-Libras em 2018 ocorreu no campus sede da UFJF, lugar já contemplado pela licenciatura presencial. As outras três ofertas, em polos em Viçosa, Mutum e Ponte Nova, aconteceram por meio de uma instituição privada.



Assim como Letras-Libras, a licenciatura em Educação Especial passou a integrar a base de dados consultada sobre a oferta apenas em 2018. Também atribuímos esse caso à criação de uma demanda contextual, gerada a partir de diretrizes e normas legais.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência, primando por sua integração à sociedade, está presente desde a LDB/1971 (BRASIL, 1971). Na LDB/1996, encontramos um capítulo específico para a Educação Especial, em que se afirma que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (BRASIL, 1996, p. 27839). Em contrapartida, também está disposto que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p. 27839).

Assim, o que podemos afirmar é que a possibilidade do atendimento em instituições especializadas acabou por fazer com que as escolas das redes regulares de ensino não se preparassem para essa inclusão. Foi a partir da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que se observa a intensificação de um movimento no sentido de se instrumentalizar as escolas para receber os estudantes com deficiência. Esse movimento ganhou força com a criação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Dentre seus objetivos, constava como principal o estímulo à elaboração de políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (BRASIL, 2008d).

Provavelmente, teve maior peso na criação dessa demanda a publicação do PNE 2014-2024, cuja Meta 4 determina:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 3).

Além do acesso à Educação Básica na rede regular de ensino, a Meta 4 menciona o Atendimento Educacional Especializado, que conta com legislação específica para regulamentá-lo. É justamente o direito ao Atendimento Educacional Especializado que fez crescer a necessidade da criação de um curso de licenciatura para formar professores para exercerem essa atividade.

Um dado que causou espanto foi a identificação de que a licenciatura em Educação Especial foi ofertada, em 2018, em 55 polos localizados em 24 municípios<sup>35</sup> da ZMM. As ofertas foram oportunizadas por sete IES, todas privadas. As cidades de Juiz de Fora, Ubá e Muriaé concentraram o maior número de polos, sendo nove, seis e cinco, respectivamente.

Outro caso que representa a demanda contextual foi o das licenciaturas EaD em Informática, Computação e Computação e Informática. Os dados indicam que nomes diferentes foram usados por IES diferentes para cursos com o mesmo perfil de egressos. Apesar do componente curricular Computação não estar previsto nos currículos obrigatórios da Educação Básica, políticas ligadas à informática educacional têm sido desenvolvidas há algum tempo no país.

O CNE aprovou, em novembro de 2016, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação na área da Computação e dados do Inep mostram que, em 2018, já havia 94 cursos de licenciatura em Computação (ou áreas correspondentes) no país (INEP, 2019a). O objetivo desses cursos, formar professores para a Educação Básica, vai ao encontro de balizas gerais presentes na BNCC, como o desenvolvimento do pensamento computacional e o letramento digital.

Os dados encontrados na pesquisa sobre as licenciaturas EaD na área de Computação destoaram daqueles já apresentados sobre as licenciaturas EaD em Educação Especial, principalmente, porque, ao longo da série histórica, a oferta prioritária esteve concentrada em uma IES pública. Esses dados podem ser visualizados no Quadro 15:

Quadro 15 - Situação da oferta das licenciaturas EaD na área de Computação na ZMM

Ano	Nº de polos	Nº de municípios atendidos	Categoria administrativa das IES de oferta
2010	3	3	1 instituição pública
2011	10	8	1 instituição pública
2012	10	8	1 instituição pública
2013	10	8	1 instituição pública
2014	10	9	1 instituição pública
2015	13	10	1 instituição pública e 3 instituições privadas
2016	2	1	1 instituição pública e 1 instituição privada
2017	12	9	1 instituição pública e 2 instituições privadas
2018	24	14	1 instituição pública e 7 instituições privadas

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

<sup>35</sup> Além Paraíba, Andrelândia, Astolfo Dutra, Cataguases, Divino, Ervália, Espera Feliz, Ipanema, Juiz de Fora, Leopoldina, Manhuaçu, Matipó, Muriaé, Mutum, Ponte Nova, Rio Pomba, Santo Antônio do Aventureiro, Santos Dumont, São Francisco do Glória, São Pedro dos Ferros, Simonésia e Ubá.

A concentração da oferta em uma das IES pública, a UFJF, fez do caso das licenciaturas EaD na área de Computação uma exceção nesta pesquisa.

A licenciatura em Música também representa o caso de uma demanda contextual. Em agosto de 2008 foi publicada a Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008a), cujo teor alterou o artigo 63 da LDB/1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica. Assim, a partir dessa data, os sistemas de ensino tiveram três anos para se adequarem. Lembrando que está apto a lecionar o componente curricular Música apenas os professores licenciados nessa área (BRASIL, 2008a).

Nos dados da série histórica analisada, a oferta da licenciatura EaD em Música teve início em 2012, com oferta nas cidades de Divino, Espera Feliz, Leopoldina e Ubá. As quatro ofertas foram oportunizadas em duas IES privadas. Uma síntese da oferta do curso de Música – licenciatura EaD – pode ser visualizada no Quadro 16.

Quadro 16 - Situação da oferta da licenciatura EaD em Música na ZMM

Ano	Nº de polos	Nº de municípios atendidos	Categoria administrativa das IES de oferta
2012	4	4	1 instituição privada
2013	1	1	1 instituição privada
2014	4	4	2 instituições privadas
2015	4	4	2 instituições privadas
2016	3	3	1 instituição privada
2017	8	7	3 instituições privadas
2018	2	2	1 instituição privada

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como podemos perceber a partir da leitura dos dados da tabela, toda a oferta da licenciatura EaD em Música no período pesquisado foi feita por meio da iniciativa privada. A única instituição pública a ofertar a licenciatura em Música, de forma presencial, na região, foi a UFJF, cujo curso foi criado em 2014.

Dentre as situações que nomeamos como demanda contextual, incluímos também a complementação pedagógica. Retomando o texto da Nota Técnica nº 020/2014, identificamos que são considerados como formação adequada os casos de professores bacharéis, desde que na mesma disciplina em que atuam e com curso de complementação pedagógica (INEP, 2014a). Os cursos de complementação pedagógica foram regulamentados, ainda, na década de 1997, pela Resolução CNE/CEB nº 2/1997. Em seu artigo 1º, a Resolução determina:

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de

licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução (BRASIL, 1997, p. 14926).

A Resolução também trata da organização pedagógica e curricular que deveriam seguir os cursos de complementação pedagógica:

Art. 3º - Visando a assegurar um tratamento amplo e a incentivar a integração de conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores, os programas especiais deverão respeitar uma estruturação curricular articulada nos seguintes núcleos:

a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.

b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 14926).

Em 2017, por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), a LDB/1996 teve seu texto alterado para a complementação pedagógica como uma das possibilidades de formação para os profissionais da Educação Básica.

Os cursos de complementação pedagógica na modalidade EaD estavam presentes nas bases de dados consultadas a partir de 2011. É possível sugerir, com base nos dados da Tabela 9, que a consolidação dos cursos de complementação pedagógica como possibilidade para a formação dos professores por meio da alteração da LDB/1996 teve reflexos na ampliação da oferta, que foi atendida, em todas as 242 ofertas, por IES privadas.

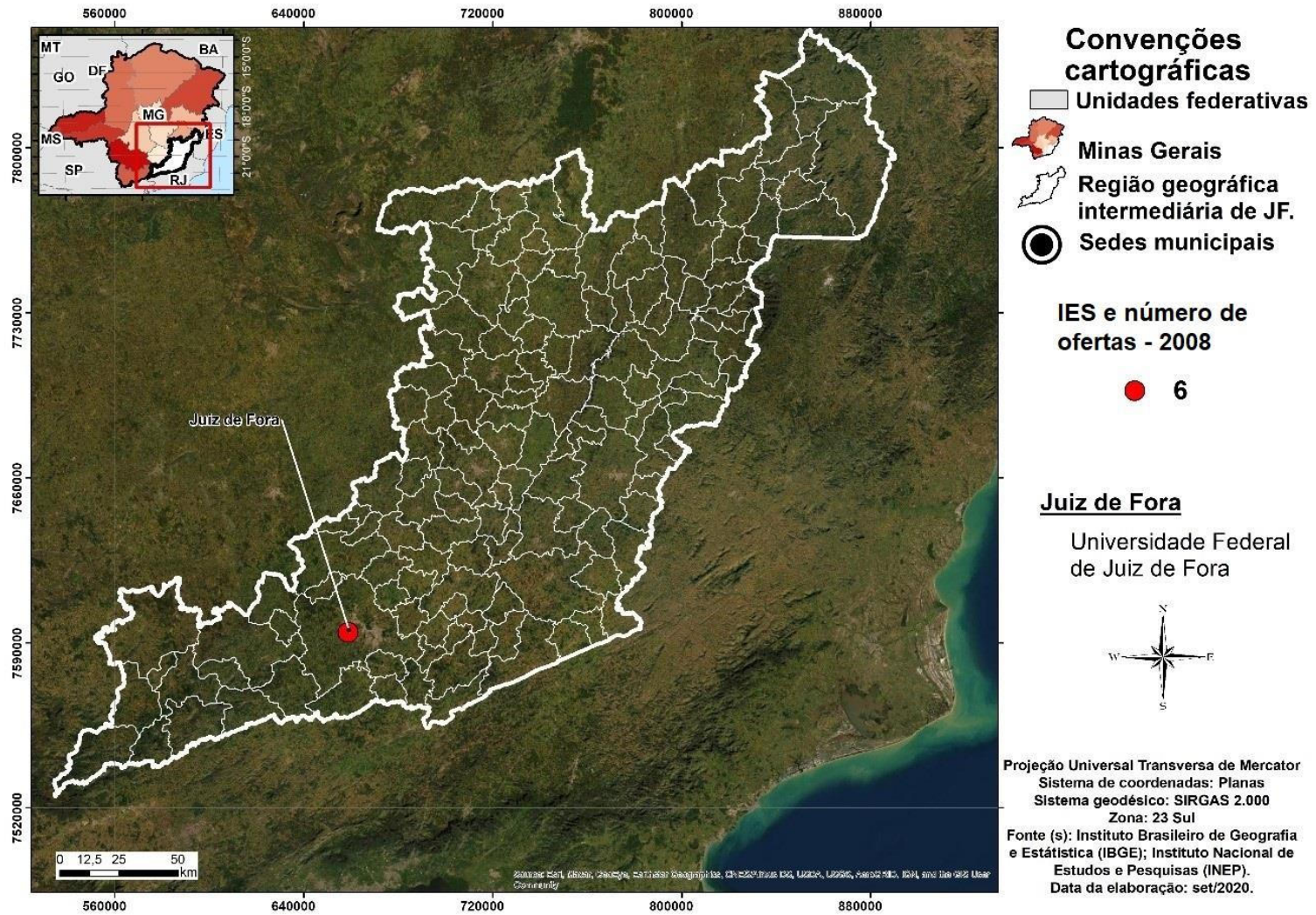
Tabela 9 - Oferta de cursos de complementação pedagógica na ZMM

Ano	Nº de municípios atendidos	Nº de ofertas
2011	3	7
2012	6	18
2013	6	18
2014	6	21
2015	6	20
2016	4	15
2017	8	49
2018	12	94

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

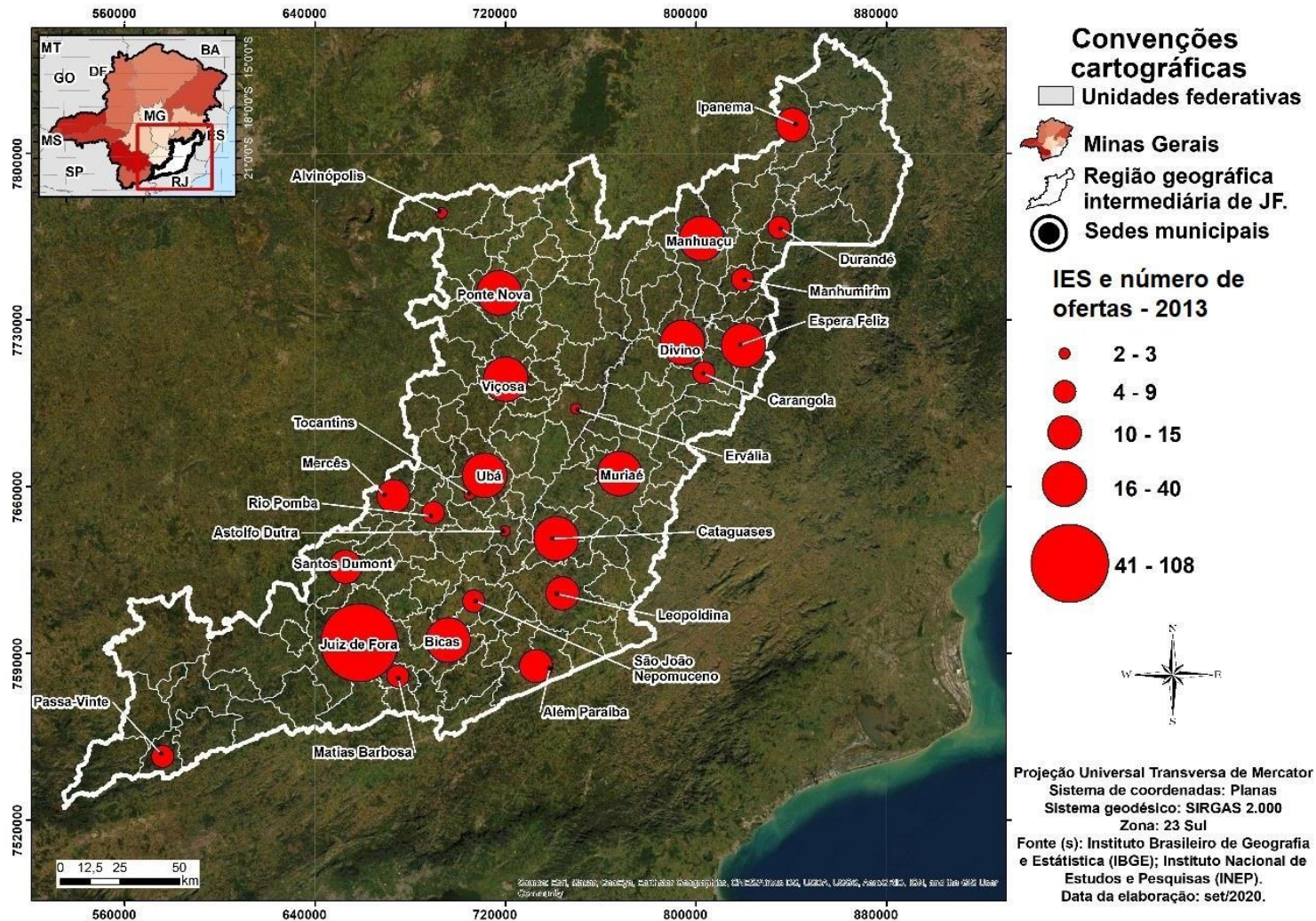
Os dados trabalhados no presente capítulo, bem como aqueles discutidos no capítulo anterior, mostram que houve uma significativa ampliação do número de cursos de licenciatura EaD, bem como de instituições de Ensino Superior, na ZMM ao longo do período estudado. Buscamos representar nos Mapas 28, 29 e 30 o aumento do número de IES e sua interiorização na região.

Mapa 28 - IES com oferta de licenciaturas EaD na ZMM (2008)



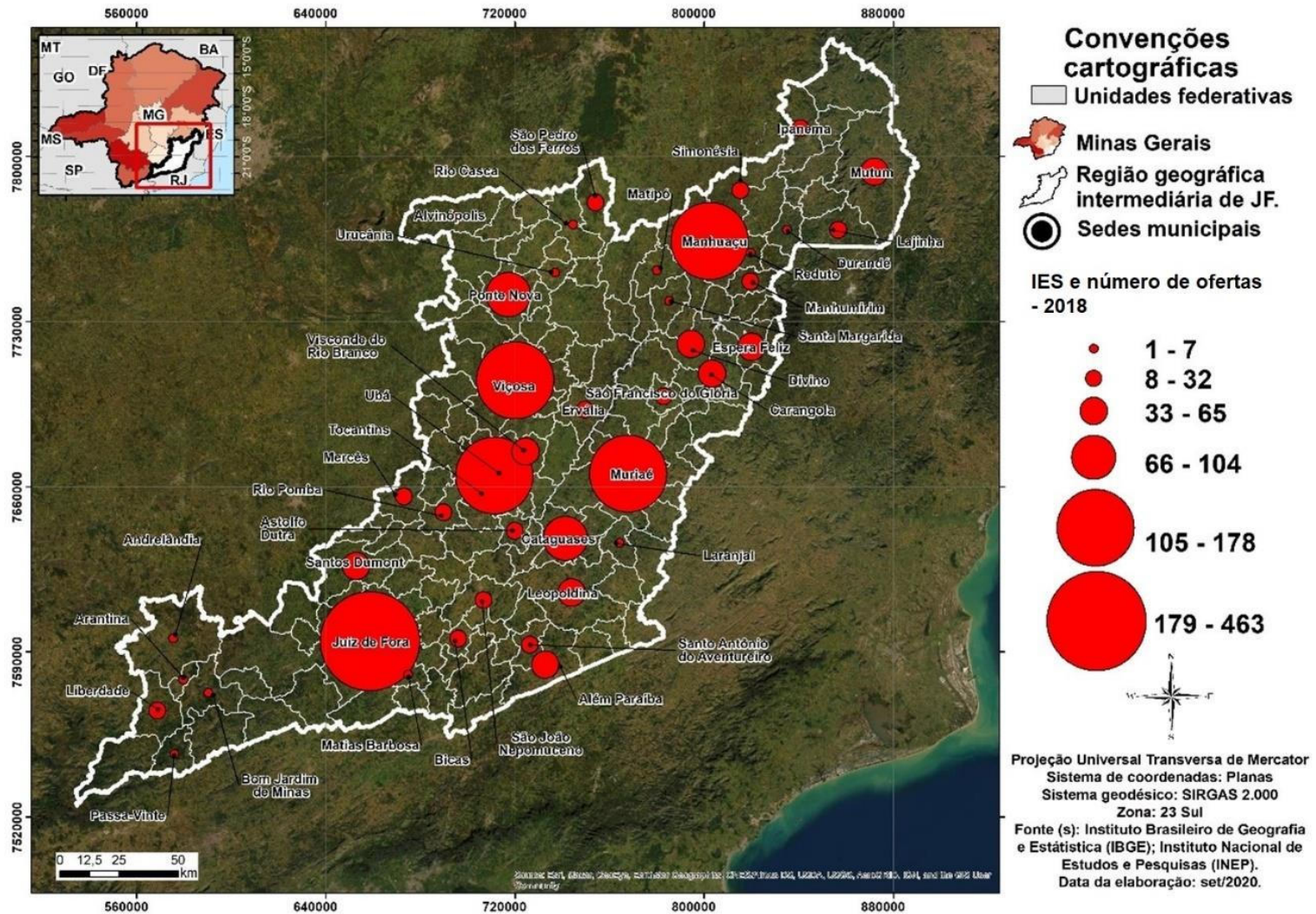
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Mapa 29 - IES com oferta de licenciaturas EaD na ZMM (2013)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Mapa 30 - IES com oferta de licenciaturas EaD na ZMM (2018)



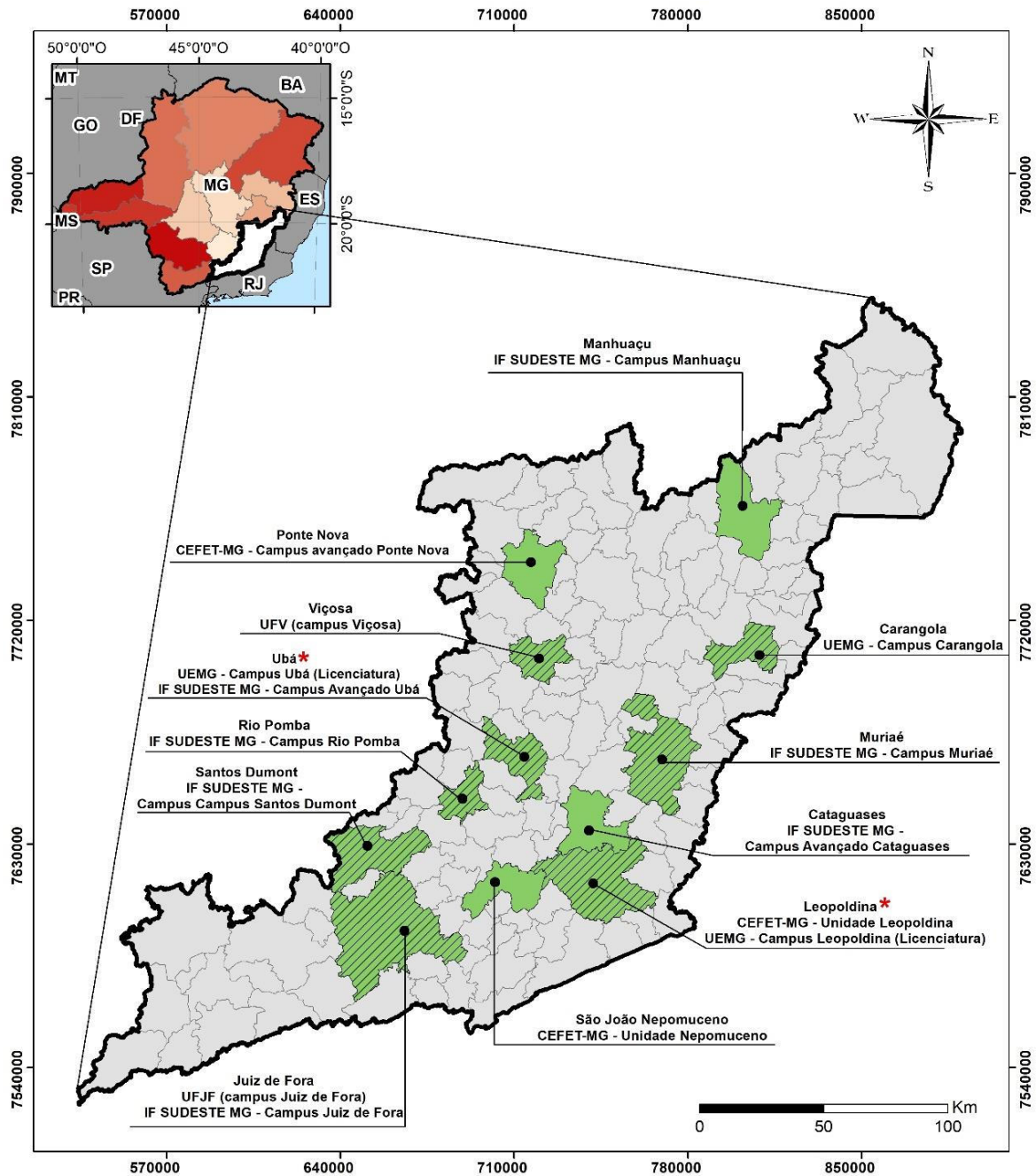
Fonte: Elaborado pela autora (2020).









As conclusões são intrigantes: em 2008, apenas uma instituição era responsável pela oferta de seis licenciaturas EaD na ZMM. Em 2013 visualizamos o início do movimento de capilarização da oferta, principalmente nas cidades sedes das Regiões Geográficas Imediatas. Já em 2018, percebemos, principalmente, o aumento do número de cursos ofertados. Mas também é possível observar uma intensificação do fenômeno de interiorização.

Ao analisarmos o processo de interiorização, identificamos sua estreita relação com a participação das instituições privadas. Isso é facilmente observado na representação cartográfica apresentada no Mapa 31.

Mapa 31 - Instituições públicas de Ensino Superior na ZMM (2018)



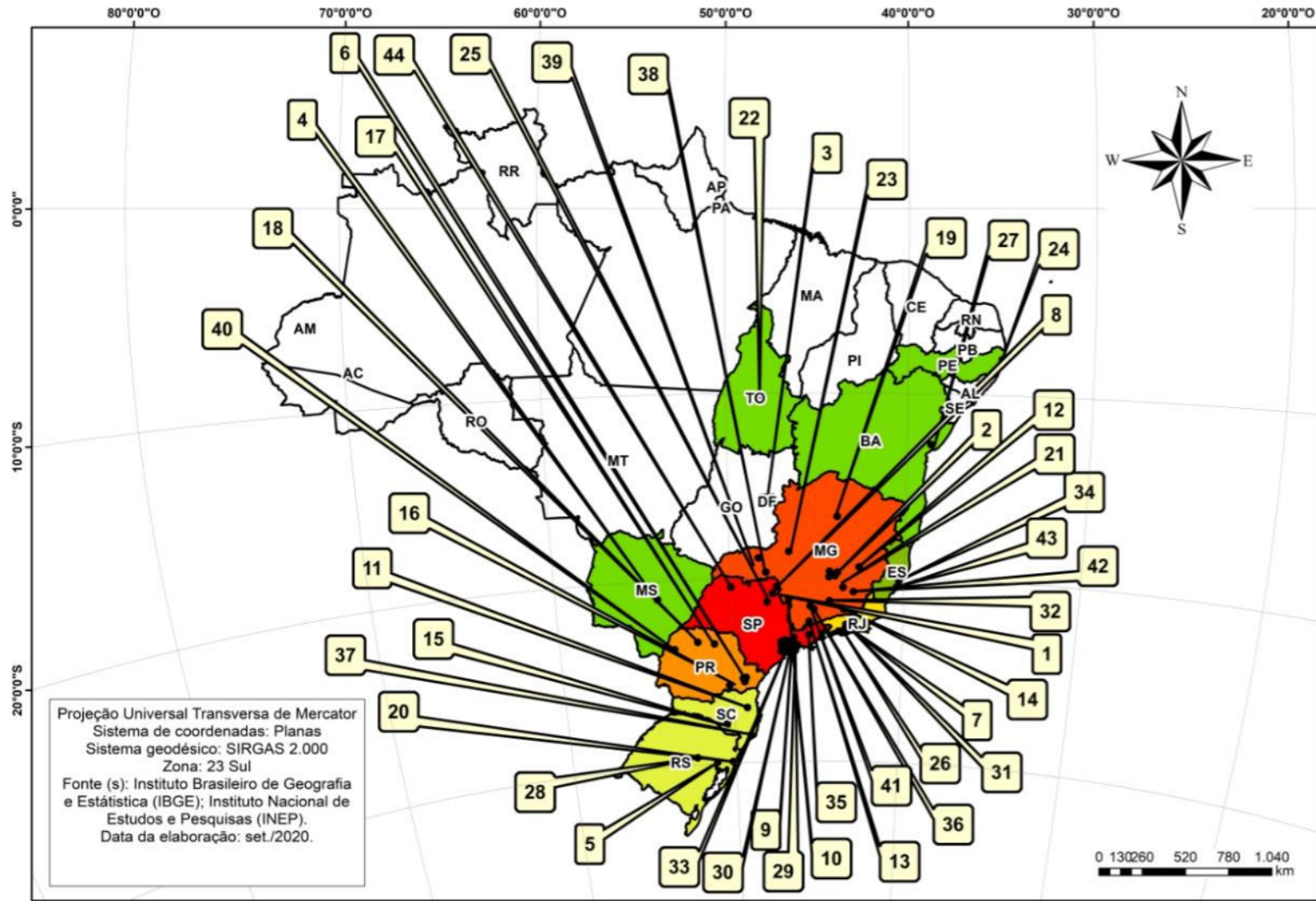
<p><b>Convenções cartográficas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li> Minas Gerais</li> <li> Unidades federativas</li> <li> Municípios</li> <li> Região geográfica intermediária de JF.</li> </ul>	<p><b>Instituições Públicas de Ensino Superior - 2018 -</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li> IPES</li> <li> Oferta de licenciaturas em IPES</li> </ul>	<p>Projeção Universal Transversa de Mercator</p> <p>Sistema de coordenadas: Planas</p> <p>Sistema geodésico: SIRGAS 2.000</p> <p>Zona: 23 Sul</p>
	<p>* Municípios com IPES que contam com campus que ofertam e que não ofertam licenciatura (s).</p>	<p>Fonte (s): Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).</p>
		<p>Data da elaboração: maio/2022.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As unidades da UEMG não ofertam licenciaturas EaD na região, concentrando seu trabalho nas cidades em que estão localizadas. Os IF Sudeste MG também não possuem polos com cursos de licenciatura EaD nos municípios que compõem a ZMM. Apenas UFJF e UFV fazem esse trabalho. Com isso, abre-se espaço para a investidora em massa das instituições privadas. Ao todo, de 2008 a 2018, 66 instituições estiveram presentes na ZMM. Destas, sete são instituições federais e uma instituição estadual. Todas as 58 restantes são instituições privadas.

No Mapa 32, apresentamos o nome, o estado e a cidade em que se localiza a sede de todas as 66 instituições mapeadas. Elas estão distribuídas por 44 cidades de 11 estados.

Mapa 32 - Instituições como sede e/ou polo na ZMM (2008-2018)





Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sem perder de vista as discussões mais recentes sobre a qualidade da oferta da formação proporcionada pelas IES privadas, é preciso reconhecer que são essas instituições as responsáveis pelo maior percentual da oferta. Com isso, a oferta de cursos de licenciatura a distância de iniciativa privada e sua localização territorial é, de fato, fruto da demanda não suprida pelo Estado. Assim, a relação entre Estado, mercado e território acaba por se tornar o condicionante socioespacial da oferta.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de responder à questão que elaboramos para esta tese, ou seja, como se deram os usos do território na Zona da Mata Mineira nos processos de expansão e interiorização da oferta de cursos licenciatura na modalidade a distância, realizamos, inicialmente, um levantamento bibliográfico no catálogo de dissertações e teses da Capes. Nesse processo foi possível identificar, nas publicações consultadas, 15 temas gerais, mas dentre eles não foi encontrado nenhum trabalho que utilizasse os estudos do território como referência para uma análise sobre a formação de professores na modalidade EaD. Assim, de maneira original, costuramos as considerações sobre usos do território com os dados sobre a oferta de licenciaturas EaD e a demanda formativa dos professores em exercício nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A pesquisa se concentrou na Zona da Mata Mineira, Região Geográfica Intermediária, definida pelo IBGE, com 146 municípios. Essa é uma região de grande importância histórica e econômica de Minas Gerais, cujos processos de povoamento e desenvolvimento foram marcados pela mineração, a mão de obra escravizada e a produção de café. A urbanização da região pode ser considerada tardia em relação às demais regiões do estado.

Concentramo-nos em dois argumentos principais. Primeiro, a ideia de que a expansão do acesso ao Ensino Superior, de maneira geral, contribui para o aumento da densidade técnica dos lugares. Pela ação da técnica, então, o espaço é remodelado. Dessa forma, o processo de interiorização por meio da oferta de cursos EaD também foi potencializador de transformações que auxiliaram na configuração do território. O segundo argumento apontou para as condições em que a expansão das licenciaturas EaD se concretizou, enfatizando que a relação Estado-mercado-território se afirmou como condicionante socioespacial da oferta.

Com o objetivo de compreender como se desenvolveu a expansão da oferta das licenciaturas EaD na região da Zona da Mata Mineira e, ainda, refletir sobre as relações entre as políticas educacionais de formação de professores e os usos do território, utilizamos dados dos Censos Escolar e do Censo da Educação Superior para caracterizar a demanda formativa e a oferta dos cursos, respectivamente, no período de 2008 a 2018. No campo metodológico, podemos afirmar que a utilização dos microdados dos censos trouxe à pesquisa dificuldades não previstas.

Primeiramente, os dados do Censo Escolar de 2008, segunda edição em que informações sobre os professores foram recolhidas, apresentam incongruências que acreditamos ser resultado da inexperiência dos agentes escolares no preenchimento dos

formulários do Educacenso. Além disso, as alterações nas metodologias de coleta e processamento dos dados, bem como de divulgação dos resultados ao longo do tempo impedem que, muitas vezes, comparações entre as edições e aprofundamentos sejam feitos. Isso, com certeza, pode representar entraves às pesquisas e, principalmente, resultados que não traduzem a realidade vivenciada nas escolas. Já no que diz respeito ao Censo da Educação Superior, tendo em vista a representatividade do ensino a distância, é importante que as informações sobre essa modalidade sejam catalogadas e agrupadas de maneira mais objetiva e clara. Também destacamos ser necessário um acompanhamento mais sistematizado sobre os números relativos aos polos, de modo que possamos acessar informações específicas dos lugares e não apenas dos cursos.

Podemos concluir, em um âmbito mais geral, que a política nacional de formação de professores esteve sim focada, no período pesquisado, em ações desenvolvidas por meio da EaD. Estas ações – sendo muitas delas propostas como emergenciais – acabaram por se estabelecer em caráter permanente. Outro fato que corrobora essa ideia são os dados que mostram a multiplicação e dispersão dos cursos EaD em relação aos presenciais ao longo da série histórica. As matrículas em licenciaturas EaD aumentaram até o ponto de ultrapassarem as matrículas nos cursos presenciais. Com isso, ficou claro que as relações entre as políticas de formação de professores e o território se deram, de fato, por meio dos polos de apoio presencial.

A consolidação de uma política de formação de professores a distância aponta para o surgimento de uma nova arquitetura para a formação inicial dos professores brasileiros. Essa arquitetura tem como principais características a certificação em massa, possibilitada em grande parte pela iniciativa privada, e o afrouxamento das normas de avaliação da qualidade dos cursos. É como ouvirmos que as licenciaturas EaD promovem uma precarização da formação dos professores. Contudo, é bom lembrar, que é uma Educação a Distância precarizada que está na origem das fragilidades.

A compreensão sobre as condições em que se deu a institucionalização de uma política nacional de formação superior dos professores para a Educação Básica na modalidade a distância também possibilitou a reflexão sobre a crise das licenciaturas, suas causas e como isso tem reverberado na demanda por professores com formação adequada. Partindo de dados que comprovam que, desde a década de 1990, tem sido identificada uma alta taxa de evasão nas licenciaturas, bem como uma baixa taxa de conclusão nesses cursos, cogitamos que, talvez, os índices de evasão no Ensino Superior a Distância estejam mais relacionados ao fato



de a maior parte dos cursos representarem licenciaturas do que a características da EaD como modalidade de ensino.

A pesquisa com os dados dos censos resultou em uma grande quantidade de informações, que organizamos por meio da cartografia. A análise cartográfica confirmou a premissa inicial, indo ao encontro de outras pesquisas já realizadas, de que a expansão e interiorização da oferta de licenciaturas EaD na Zona da Mata Mineira se deu prioritariamente a partir da instalação de polos de instituições de ensino privadas. Em um primeiro momento, as instituições públicas se fizeram presentes, dividindo a oferta com as IES privadas. Contudo, ao longo do tempo, as instituições privadas, literalmente, dominaram o território da região.

Em se tratando da carência de professores com formação adequada, em 2006 – contexto anterior ao nosso recorte de pesquisa, a literatura indicava que a demanda por formação em nível superior se concentrava, principalmente, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapas em que os professores normalistas e leigos ainda representavam grande parte dos profissionais. Isso pode justificar o fato de o curso de Pedagogia ser aquele com o maior número de ofertas. Contudo, os dados da pesquisa mostraram que, ao longo do tempo, a maior demanda passou a se concentrar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas isso não causou a retração dos números relativos à licenciatura em Pedagogia.

Na Zona da Mata Mineira, percebemos que as demandas que denominamos contextuais, relacionadas, principalmente, a alterações na legislação educacional, foram as que tiveram maior impacto nas definições sobre a oferta. Isso nos sugere uma tendência das redes de ensino em buscarem se adequar às novas exigências do campo. Com isso, alimentaram um mercado promissor para atuação das IES privadas.

Dentre os diferentes agrupamentos do indicador de Adequação da Formação Docente, houve representatividade do Grupo 5, indicando a presença dos chamados professores leigos. Mas se destacaram, também, os casos de docentes com licenciatura em área diferente daquela em que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona, que pertencem ao Grupo 3 do AFD.

De 2008 até 2013, verificamos uma inversão do panorama nos dados da demanda, oscilando da maioria dos professores sem formação adequada para taxas mais reduzidas. Isso nos sugere que as políticas de formação atingiram seu objetivo no território da ZMM nesse período. Todavia, a relativa estagnação ou piora da situação de 2013 para 2018 pode indicar

um limite para as possibilidades dessas iniciativas, corroborando com a ideia de que as características atuais da crise das licenciaturas estão mais relacionadas ao descrédito da profissão docente do que a problemas de formação.

Adentrando a discussão sobre a demanda formativa das áreas do conhecimento ou componentes curriculares, os dados mostraram que, na Zona da Mata Mineira, nos componentes curriculares da área de Ciências da Natureza, Física se destaca, assim como em outras pesquisas consultadas. Porém, foi a área de Linguagens que representou a maior demanda (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Arte). Já dentre as licenciaturas EaD com o maior número ofertas oportunizadas, além de Pedagogia, estão aquelas que habilitam para Matemática, Ciências, Letras e História. Assim, há apenas uma relação parcial entre a demanda e a oferta.

O processo de interiorização foi significativo no período pesquisado, mas foi mesmo na Região Geográfica Imediata de Juiz de Fora e, mais especificamente, na cidade de Juiz de Fora, que esteve concentrada a maior parte da oferta. Isso se deve ao grande número de instituições privadas que se estabeleceram ou alocaram polos na cidade. Ampliando nossa compreensão, dos dez municípios que concentraram a maior oferta, oito são sedes das Regiões Imediatas, sete deles possuem população maior que 50 mil habitantes e três mais de 100 mil habitantes. O fato de a oferta estar concentrada em porções do território que já ofereciam maiores condições de acesso reforça desigualdades regionais já existentes.

Também pôde ser observado o fenômeno de sobreposição da oferta. Na cidade de Juiz de Fora, por exemplo, no âmbito da educação pública, há a UFJF e um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), ambos oportunizando cursos de licenciatura.

Em busca de uma avaliação sobre nossas hipóteses, com base nos dados discutidos, podemos afirmar que a oferta dos cursos de licenciatura EaD de iniciativa privada e sua distribuição territorial na Zona da Mata Mineira é fruto de uma demanda não suprida pelo Estado. Concluímos, porém, que esse movimento não foi arbitrário. O Estado, ciente desse processo, por meio de iniciativas que flexibilizaram a legislação e favoreceram a consolidação do Ensino Superior como mercado, foi conivente com ele. Isso foi decisivo para concluirmos que houve uma intenção do Governo Federal em ceder à iniciativa privada a maior *fatia* do mercado da formação dos professores para a Educação Básica.

Já sinalizamos que a ampliação do acesso ao Ensino Superior, com a consequente qualificação profissional dos trabalhadores, certamente possibilita outros usos do território. Na Zona da Mata Mineira, a relação entre Estado-mercado-território se afirmou como

condicionante socioespacial da oferta. Isso determinou e indicou a seletividade espacial da expansão e os usos do território.

A partir de tudo o que discutimos, acreditamos que cumprimos com os objetivos desta pesquisa e abrimos outros caminhos para pesquisas futuras. Uma possibilidade de encaminhamento para as discussões que iniciamos aqui consiste em uma avaliação sobre os possíveis impactos da oferta das licenciaturas na qualidade do ensino ofertado nas escolas da região. O que será que os indicadores educacionais nos revelariam sobre a energia empregada na oferta das licenciaturas EaD? Tomando de empréstimo as ideias de Stephen Ball ao descrever a dinâmica do ciclo de uma política, a espacialização da política nos permite compreender um pouco sobre o contexto da prática, isto é, de como a política idealizada se concretizou, mas não nos permite uma avaliação sobre seus impactos. Para isso são necessários novos estudos.

Outro possível desdobramento da presente pesquisa nos leva aos egressos dos cursos de licenciatura EaD que se fixaram na região. Esses egressos, professores licenciados, estão atualmente atuando como professores na Educação Básica? Esse seria também um importante ponto de monitoramento da política que pode nos conduzir à compreensão sobre os impactos da oferta dos cursos na ZMM.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, G. B. *et al.* Potencialidades e fragilidades da realidade virtual imersiva na educação. **Intersaberes**, Florianópolis, v. 15, n. 34, p. 52-71, 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1800>. Acesso em: 20 out. 2021.
- ALVES, L. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, Aracajú, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- ALVES, R. E. R. **Os impactos do Projeto Veredas na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 180 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13721/1/Raquel.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- AMORIM, C. C. Educação e território: as Instituições de Ensino Superior no Brasil. *In*: SCORTEGAGNA, L.; RIVELLI, H.; FIGUEIREDO, V. F. (org.). **Casos de Gestão: políticas e situações do cotidiano educacional**. Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2019. p. 309-332. v. 6. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2020/01/BOOK-CASOS-DE-GESTÃO-V6-2019-WEB.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- AMORIM, C. C. **O uso do território brasileiro e as Instituições de Ensino Superior**. 2010. 334 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-26102010-105728/pt-br.php>. Acesso em: 08 nov. 2021.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dFzwsKWNw3ytmrtkzqTGX5C/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.
- ARAÚJO, R. S.; VIANNA, D. V. A carência de professores de Ciências e Matemática na Educação Básica e a ampliação das vagas no Ensino Superior. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 4, p. 807-822, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/tBvftndFVH7s8PbB37mhNXb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 out. 2021.
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BALL, S. S. **Educação Global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARBOSA, W. M. **Projeto Veredas: vozes docentes sobre a prática reflexiva**. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp028547.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.

BARROS, S. F. S. Da Zona da Mata/MG à Região Geográfica Intermediária de Juiz de Fora/MG: continuidades e descontinuidades nas propostas de regionalização do IBGE. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 22, n. 80, p. 15-33, abr. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/54386/31372>. Acesso em: 13 ago. 2021.

BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BELLONI, M. L. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (org.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 245-265.

BERBAT, M. C. **Pró-Licenciatura e a experiência de formação de professores para a educação básica**. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=457852>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BORGES, M. C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.

BRANCO, J. C. S. **A formação de professores a distância no Sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais**. 2014. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9N7GEA/1/tese\\_juliana\\_branco\\_vers\\_o\\_final\\_26\\_06.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9N7GEA/1/tese_juliana_branco_vers_o_final_26_06.pdf). Acesso em: 11 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, 04 jun. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 7929, 6 abr. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 maio 2019.

BRASIL, 1968. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-norma-pl.html>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. **Parecer nº 349, 08 de agosto de 1972**. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1972. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349\\_72.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm). Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 130, n. 133, p. 14927, 15 jul. 1997. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/07/1997&jornal=1&pagina=22&totalArquivos=80>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 137, n. 193, p. 50, 07 out. 1999. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/10/1999&jornal=1&pagina=94&totalArquivos=116>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 7, p. 1, 10 jan. 2001a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/01/2001&jornal=1&pagina=177&totalArquivos=446>. Acesso em: 04 out. 2020.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 138, n. 177, p. 39, 14 set. 2001b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/09/2001&jornal=1&pagina=39&totalArquivos=204>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 67, p. 31, 09 abr. 2002a. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/04/2002&jornal=1&pagina=31&totalArquivos=80>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais - libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002b. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10436&ano=2002&ato=5c3g3ZE5ENNpWTcd1>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 72, p. 3, 15 abr. 2004. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=15/04/2004>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.334, de 6 de janeiro de 2005. Dá nova redação ao art. 21 e revoga o art. 22 do Decreto no 89.817, de 20 de junho de 1984, que estabelece as Instruções Reguladoras das Normas Técnicas da Cartografia Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 5, p. 1, 7 jan. 2005a. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/01/2005&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=96>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 246, p. 28, 15 abr. 2005b. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=28&data=23/12/2005>. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 243, p. 1, 20 dez. 2005c.

Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/12/2005&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=116>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. **Programa de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio**: Pró-licenciatura. Propostas conceituais e metodológicas. Brasília, DF: MEC, 2005d. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pro\\_licenciatura.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pro_licenciatura.pdf). Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 110, p. 4, 9 jun. 2006a. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/06/2006&jornal=1&pagina=4&totalArquivos=144>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 92, p. 11, 16 maio 2006b. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=16/05/2006>. Acesso em 25 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 133, p. 5, 12 jul. 2007a. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=12/07/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=184>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 239, p. 39, 13 dez. 2007b. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=39&data=13/12/2007>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, DF: MEC; SEED, 2007c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 245, p. 5, 21 dez. 2007d. Disponível

em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/12/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=196>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Portaria MEC nº 316, de 04 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 66, p. 15, 05 abr. 2007e. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=15&data=05/04/2007>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 159, p. 1, 19 ago. 2008a. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 08/2008**. Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação superior. Brasília, DF: MEC; CNE, 2008b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf). Acesso em: 08 jun. 2021.



BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 253, p. 1, 30 dez. 2008c. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/12/2008&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=120>. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 21, p. 1, 30 jan. 2009a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/01/2009>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 178, p. 26, 17 set. 2009b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=26&data=17/09/2009>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Fóruns estaduais de apoio à formação docente**: orientações para sua organização (versão preliminar). Brasília, DF: MEC; CAPES, 2009c. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/FEPAD/\(14\)foruns\\_estaduais\\_diretrizes.pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/FEPAD/(14)foruns_estaduais_diretrizes.pdf). Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 92, p. 25, 18 maio 2009d. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/05/2009&jornal=1&pagina=25&totalArquivos=120>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 123, p. 9, 01 jul. 2009e. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=9&data=01/07/2009>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 133, p. 824, 14 jul. 2010a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/07/2010&jornal=1&pagina=824&totalArquivos=928>. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 239, p. 34, 15 dez. 2010b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/12/2010&jornal=1&pagina=34&totalArquivos=232>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão: Pro-docência**. Brasília, DF: Capes, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1 de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 124, p. 8, 02 jul. 2015a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=02/07/2015>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: MEC; CNE, 2015b. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_cne\\_cp\\_2\\_2015\\_aprovado\\_9\\_junho\\_2015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf). Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015c. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/2015&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=72>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de programas e cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 49, p. 23, 14 mar. 2016a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/03/2016&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=92>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 88, p. 5, 10 maio 2016b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/05/2016&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=160>. Acesso em: 06 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

**Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017a.

Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 100, p. 3, 26 maio 2017b. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/05/2017&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=240>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 241, p. 2, 18 dez. 2017c. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/12/2017&jornal=515&pagina=2&totalArquivos=208>. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. Portaria nº 21, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 245, p. 29, 22 dez. 2017d. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/12/2017&jornal=515&pagina=29&totalArquivos=416>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. Portaria normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 117, p. 9, 21 jun. 2017e. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/06/2017&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=152>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. 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. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 245, p. 41, 22 dez. 2017f. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/12/2017&jornal=515&pagina=41&totalArquivos=416>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Portaria normativa nº 20, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, recredenciamento,

autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 170, p. 40, 03 set. 2018. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=03/09/2018&jornal=515&pagina=40&totalArquivos=167>. Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.** [2019a]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 252, p. 1, 31 dez. 2019b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=31/12/2019&totalArquivos=133>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 239, p. 131, 11 dez. 2019c. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/12/2019&jornal=515&pagina=131&totalArquivos=217>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6284, de 2019.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para estabelecer condições de oferta de ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Autor: Romário (PODEMOS/RJ). Brasília, DF: Senado Federal, 2019d. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/140061>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 72, p. 46, 15 abr. 2020a. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/04/2020&jornal=515&pagina=46&totalArquivos=99>. Acesso em: 08 mar. 2022.

BRASIL. **Maioria dos polos está em pequenos municípios.** Brasília, 12 maio 2020b. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nXFv7IacnSoJ:https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/maioria-dos-polos-esta-em-pequenos-municipios&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020.** Brasília, DF: MEC; Inep, 2020c. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_terceiro\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educacenso**. [2021]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/135-educacenso>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. **Sisuab**. [2022]. Disponível em: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BURNS, M. **Distance Education for Teacher Training: Modes, Models and Methods**. Washington, DC: Education Development Center Inc., 2011.

CALAES, G. D.; FERREIRA, G. E. (ed.). **A Estrada Real e a transferência da corte Portuguesa: Programa Rumys – Projeto Estrada Real**. Rio de Janeiro: CETEM; MCT; CNPq; CYTED, 2009. Disponível em: <http://mineralis.cetem.gov.br/bitstream/cetem/496/1/Livro%20Estrada%20Real%20completo%28Calaes%20e%20Gilson%29.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARMO, E. F. *et al.* A ampliação do indicador de formação docente na melhoria do desempenho escolar. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação básica**, Recife, v. 1, n. 1, p. 11-32, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/download/14991/17826>. Acesso em: 08 set. 2021.

CARMO, H. A institucionalização da UAb de Portugal e as suas metamorfoses. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DO SISTEMA, 1., 2009, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: UAB/PT, 2009. p. 1-13. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61419296.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.

CARRARA, A. Para além de minas e currais (e de Minas Gerais): ensaio de caracterização da divisão regional mineira; séculos XVIII e XIX. *In*: CALAES, G. D.; FERREIRA, G. E. (org.). **A Estrada Real e a transferência da corte Portuguesa: Programa Rumys – Projeto Estrada Real**. Rio de Janeiro: CETEM; MCT; CNPq; CYTED, 2009. p. 51-64. Disponível em: <http://mineralis.cetem.gov.br/bitstream/cetem/1125/1/Capitulo%2004%20-formatado.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

CARVALHO JÚNIOR, A. F. P. Educação a distância: uma análise dos modelos de ensino. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 46-54, dez. 2013. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/152/40>. Acesso em: 01 mar. 2022.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

CASTRO, A. D. de. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, [S. l.], v. 50, n. 100, p. 627-652, 1974. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132649>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CHAVES FILHO, H. Regulação da modalidade EaD no Brasil. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 344-361. v. 2.

DANTAS, E. M.; TROLEIS, A. L.; MORAIS, I. R. D. Entre pontos e conexões: o território-rede no Rio Grande do Norte a partir da EaD. **MNEME – Revista de Humanidades**, Caicó, v. 13, n. 31, p. 117-129, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/2123>. Acesso em: 21 maio 2021.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGgnScr5MgYbHK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 21, n. 1, p. 27-39, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>. Acesso em: 16 dez. 2021.

DOURADO, L. F. (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília, DF: Anpae, 2020.

DOURADO, L. F.; MORAES, K. N.; RIBEIRO, R. D. B. PNE, políticas e gestão da Educação superior a distância no Brasil: expansão, flexibilização e privatização. *In*: DOURADO, L. F. (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília, DF: Anpae, 2020. p. 163-187.

FABRINI, A. F. S. **Estudos sobre a avaliação in loco dos cursos de graduação na modalidade a distância**. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: [http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2021/06/ANA-FLAVIA-FABRINI\\_13.04.2021.pdf](http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2021/06/ANA-FLAVIA-FABRINI_13.04.2021.pdf). Acesso em: 11 ago. 2022.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, S. P. L. **Proposições para o enfrentamento da crise dos cursos de formação docente: o Programa Institucional de Licenciaturas da Unesp**. 2018. 345 f. (Doutorado em Educação) - Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1777/2/Silvia%20Perrone%20de%20Lima%200Freitas.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília, DF: PNUD; Ipea; FJP, 2013. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729\\_AtlasPNUD\\_2013.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf). Acesso em: 25 mar. 2022.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. A situação da Região Geográfica Intermediária de Juiz de Fora segundo o Índice Mineiro de Responsabilidade Social de 2018. **Informativo FJP: indicadores sociais**, Belo Horizonte, v. 3, n. 8, p. 1-4, jul. 2021. Disponível em: [http://fjp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/05.07\\_Inf\\_CIS\\_08\\_2021.pdf](http://fjp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/05.07_Inf_CIS_08_2021.pdf). Acesso em: 18 mar. 2021.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCSb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, D. C. **As redes de formação de professores a distância sob a interpretação dos gestores do Sistema UAB**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2121/2/DeboraCostaGoncalvesDissertacao2017.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2022.

GUERRA, D.; FIGUEIREDO, I. M. Z. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e231359, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/188931/174528>. Acesso em: 29 ago. 2021.

HOFFMANN, I. L.; NUNES, R. C.; MULLER, F. M. As informações do Censo da Educação superior na implementação da gestão do conhecimento organizacional sobre evasão. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 26, n. 2, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/jTHRQbfrKyzyt4SHNTSKn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE). Coordenação de Geografia. **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2008**. Brasília, DF: Inep, 2009a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 14 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística do Professor 2009**. Brasília, DF: Inep, 2009b.

Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/download/censo/2009/sinopse\\_professor2009\\_4.zip](https://download.inep.gov.br/download/censo/2009/sinopse_professor2009_4.zip). Acesso em: 23 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica – 2007**. Brasília, DF: Inep, 2009c.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2009**. Brasília, DF: Inep, 2010.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 23 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília, DF: Inep, 2011.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 01 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011**. Brasília, DF: Inep, 2012.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 25 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2012**. Brasília, DF: Inep, 2013.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 19 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica nº 020/2014**. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília, DF: Inep, 2014a.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 12 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013**. Brasília, DF: Inep, 2014b.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 03 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília, DF: Inep, 2015.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 17 jun. 2020.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 08 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília, DF: Inep, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 17 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2018: Divulgação dos resultados**. Brasília, DF: Inep, 2019b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf). Acesso em: 22 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 02 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação superior: Apresentação**. [2021a]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 17 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica nº 14/2021/CGIM/DAEB**. Brasília, DF: Inep, 2021b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/microdados/nota\\_tecnica\\_14-2021\\_daeb.pdf](https://download.inep.gov.br/microdados/nota_tecnica_14-2021_daeb.pdf). Acesso em: 22 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados do Censo da Educação Superior 2020 disponíveis**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/resultados-do-censo-da-educacao-superior-2020-disponiveis>. Acesso em: 19 fev. 2022.

JESUS, D. P.; BORGES, E. M.; OLIVEIRA, H. R. UAB como política de inclusão: o caso dos cursos a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora. *In*: CONGRESSO

BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 14., 2017, Rio Grande. **Anais [...]**. Rio Grande: FURG, 2017. p. 1-15.

KUZUYABU, M. O futuro da educação a distância. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, ed. 221, 14 ago. 2017. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/o-futuro-da-educacao-distancia>. Acesso em: 06 jul. 2020.

LACERDA, F. K. D.; OLIVEIRA, I. B. Os polos de apoio presencial no estado do Rio de Janeiro: que espaçostempos são esses? **Em Rede**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 23-36, jul./out. 2017. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/211>. Acesso em: 03 out. 2021.

LAMAS, F. Povoamento e colonização da Zona da Mata Mineira no século XVIII. **Histórica: Revista Eletrônica do Arquivo do Estado**, São Paulo, n. 8, p. 1-9, 2006. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/educacao08/materia01/texto01.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.

LIMA, A. A. A. A.; SOUSA, F. P. Censo Escolar da Educação básica: uma referência para elaboração de políticas públicas e transferência de recursos para Educação Pública. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 94-102, 2014. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/25>. Acesso em: 24 jan. 2022.

LIMA, D. C. B. P.; OLIVEIRA, J. F.; BATISTA, T. C. S. Organismos multilaterais e educação: as tecnologias da informação e comunicação (TIC) em questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 218-245, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10959>. Acesso em: 26 fev. 2021.

LOCATELLI, C.; PEREIRA, J. M. D. Fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente: crônica de uma morte anunciada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/X3tsLYdsX8MsvHJyrcXDhgy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MAGALHÃES, R. C. S. Pandemia de covid-19, ensino remoto e potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 1263-1267, out/dez 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/>. Acesso em: 07 nov. 2021.

MALANCHEN, J. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MANDELI, A. S. **Fábrica de professores em nível superior: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014)**. 2014. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/06/aline-mandeli.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2021.

MARQUES, M. P. **Acesso e permanência dos professores da rede estadual do Amazonas no Plano Nacional de formação de professores da Educação Básica (PARFOR)**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/04/MARILUCY-PEREIRA-MARQUES.pdf> Acesso em: 11 jun. 2021.

MARQUES, M. P.; OLIVEIRA, H. R.; BOCCHETTI, A. Desafios na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Amazonas. *In*: MAGALDI, C. A. *et al.* (org.). **Diálogos e Proposições: planos de ação para a Rede Estadual de Educação do Amazonas**. Juiz de Fora: Projeto CAEd-FADEPE/JF, 2019. p. 283-294.

MASTROCOLA, B. S. **Conhecimento e território: Instituições de Ensino Superior e os novos usos do território paulista**. 2014. 182 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-19012017-131755/publico/2015\\_BrunoSantiagoMastrocola\\_VOrig.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-19012017-131755/publico/2015_BrunoSantiagoMastrocola_VOrig.pdf). Acesso em: 14 maio 2021.

MATTOS, L. J. G. **O estágio supervisionado a distância: Proposta, organização e prática no contexto da Licenciatura em Matemática a distância da UFV**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/24317/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

MEDEIROS, S. **Políticas de educação a distância na formação de professores da educação básica no Governo Lula da Silva (2003-2010): embates teóricos e políticos de um campo em disputa**. 2012. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Tese\\_Simone\\_Medeiros.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Tese_Simone_Medeiros.pdf). Acesso em: 13 jan. 2022.

MENEZES, E. P. Educação a distância: fim das barreiras espaciais? *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Abed, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/013-TC-A2.htm>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. *In*: MILL, D.; RIBEIRO, L. C.; OLIVEIRA, M. (org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 23-40.

MILL, D. Educação a Distância. (Verbetes). *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 198-203.

MINAS GERAIS. Lei nº 23177, de 21 de dezembro de 2018. Altera a Lei nº 22.445, de 22 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a educação escolar indígena no Estado. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**: cad. 1, Belo Horizonte, ano 126, n. 237, p. 3, 22 dez. 2018. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/211697?paginaCorrente=001&posicaoPagCorrente=211695&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fh>

andle%2F123456789%2F&totalPaginas=124&paginaDestino=3&indice=0. Acesso em: 20 out. 2021.

MINAS GERAIS. UAITEC. [2022a]. Disponível em: <https://www.uaitec.mg.gov.br>. Acesso em: 16 jan. 2022.

MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Administração Escolar. **Cadastro de estabelecimentos de ensino ativos, segundo a dependência administrativa, a SRE, o município e a localização**. Jun. 2022b.

MIRANDA, G. V.; SALGADO, M. U. C.; AMARAL, A. L. Histórico do Veredas. *In*: MIRANDA, G. V.; SALGADO, M. U. C.; AMARAL, A. L. (org.). **Veredas Curso superior de formação de professores: história e estórias**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 21-33.

MUGNOL, M. **Educação superior a distância no Brasil: o percurso das políticas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MÜLBERT, A. L.; QUERIQUELLI, L. H. M.; SILVA, J. G. O modelo de educação a distância e seu reflexo no papel atribuído ao polo em experiências de iniciação científica. **Em Rede**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 356-367, 2017. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/206/241>. Acesso em: 20 jan. 2022.

NASCIMENTO JÚNIOR, F. C. O fenômeno de expansão das Instituições de Ensino Superior e o território brasileiro. **Geografia**, Londrina, v. 15, n. 1, p. 145-171, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6659>. Acesso em: 25 ago. 2021.

NÓVOA, A. O lugar da licenciatura. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, n. 212, p. 14-17, nov. 2016.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.

PEREIRA, J. E. D. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2919/2654>. Acesso em: 23 maio 2022.

PEREIRA, L. D. S. **Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PIETRI, A. F. **A educação à distância e seu impacto nas políticas públicas de formação de professores**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: [https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado\\_educacao/dissertacoes/2013/ailton\\_ferreira\\_pietri.pdf](https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2013/ailton_ferreira_pietri.pdf). Acesso em: 27 dez. 2021.

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Públicas Educacionais**, Curitiba, n. 15, p. 03-12, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/39189/24026>. Acesso em: 23 maio 2022.

PISTORI, J. Consórcios nacionais de instituições na EaD. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 317-323. v. 2. Disponível em: [https://arquivos.cruzeirodoseducacional.edu.br/principal/old/mestrado\\_educacao/dissertacoes/2013/ailton\\_ferreira\\_pietri.pdf](https://arquivos.cruzeirodoseducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2013/ailton_ferreira_pietri.pdf). Acesso em: 08 fev. 2022.

PRETI, O. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1221/960>. Acesso em: 02 maio 2022.

RAMOS, M; RUIZ, A; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF: MEC; CNE; CEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

RAMPAZZO, S. R. R. **Estágio supervisionado no curso de pedagogia a distância: aproximações e diferenças do ensino presencial**. 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/133945/reis\\_sr\\_dr\\_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/133945/reis_sr_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 29 ago. 2021.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 31-44, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/download/289/226/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, C. W.; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, M. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/poesis/article/view/15667>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. *In*: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 47-63.

SCHEIBE, L. O Conselho Técnico-Científico da educação básica da Capes e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 812-825, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JGWH5p9q935SK4KsmQT337r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2021.

SENNET, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, A. R. L. *et al.* Modelos utilizados pela educação a distância: uma síntese centrada nas instituições de ensino superior brasileiras. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 4, n. 3, p.153-169, set/dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2011v4n3p153>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SILVA, J. B.; NUNES, C. P. Políticas de formação de professores na modalidade da educação a distância no Brasil. **EDaPECI**, São Cristóvão, v. 14, n. 1, p. 455-469, set./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/3308>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SILVA, L. V. **A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a formação de professores da educação básica**. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2015. Disponível em: <https://silo.tips/download/universidade-de-sorocaba-pro-reitoria-academica-programa-de-pos-graduacao-em-educ-27>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SILVA, M. S. B. **Políticas públicas de formação de professores a distância: licenciatura plena da UFMT como ponto de partida**. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2008/2008\\_maria\\_salete.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2008/2008_maria_salete.pdf). Acesso em: 23 mar. 2022.

SOMMER, L. H. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 23, n. 84, p. 17-30, nov. 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2465>. Acesso em: 13 maio 2021.

SOUZA, D. L. *et al.* Acesso à educação superior e desenvolvimento regional: como esses construtos se relacionam? **Gestão & Regionalidade**, Caetano do Sul, v. 30, n. 89, p. 75-87, maio/ago. 2014. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_gestao/article/view/2265/1579](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_gestao/article/view/2265/1579). Acesso em: 11 mar. 2022.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Editora Moderna, 2019. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf). Acesso em: 09 jun. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Editora Moderna, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

WHITE, D.; LE CORNU, A. Visitors and Residents: a new typology for online engagement. **First Monday**, [s. l.], v. 16, n. 9, set. 2011. Disponível em: <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>. Acesso em: 15 abr. 2020.

**APÊNDICE A - Teses e dissertações selecionadas no levantamento bibliográfico**

Título	Autor	Tipo de publicação	Ano de defesa	Instituição
Políticas públicas de formação de professores a distância: licenciatura plena da UFMT como ponto de partida	Maria Saete Bruschi da Silva	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	2008	Universidade Estadual de Maringá
Políticas de Educação a Distância na formação de professores da educação básica no Governo Lula da Silva (2003-2010): embates teóricos e políticos de um campo em disputa	Simone Medeiros	Tese de Doutorado	2012	Universidade Federal de Goiás
A educação à distância e seu impacto nas políticas públicas de formação de professores	Ailton Ferreira Pietri	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	2013	Universidade Cidade de São Paulo
A formação de professores a distância no Sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais	Juliana Cordeiro Soares Branco	Tese de Doutorado	2014	Universidade Federal de Minas Gerais
Fábrica de professores em nível superior: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014)	Aline De Souza Mandeli	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	2014	Universidade Federal de Santa Catarina
As redes de formação de professores a distância sob a interpretação dos gestores do Sistema UAB	Debora Costa Goncalves	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	2017	Universidade Católica de Brasília
A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a formação de professores da educação básica	Leo Victorino da Silva	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	2015	Universidade de Sorocaba



**ANEXO A - Municípios que compõem a Região Geográfica Intermediária de Juiz de Fora**

Região geográfica imediata	Municípios
Juiz de Fora	Andrelândia
	Aracitaba
	Arantina
	Belmiro Braga
	Bias Fortes
	Bocaina de Minas
	Bom Jardim de Minas
	Chácara
	Chiador
	Coronel Pacheco
	Ewbank da Câmara
	Goianá
	Juiz de Fora
	Liberdade
	Lima Duarte
	Matias Barbosa
	Olaria
	Oliveira Fortes
	Paiva
	Passa Vinte
	Pedro Teixeira
	Piau
	Rio Novo
	Rio Preto
	Santa Bárbara do Monte Verde
	Santa Rita de Jacutinga
	Santana do Deserto
	Santos Dumont
	Simão Pereira
	Manhuaçu
Alto Caparaó	
Alto Jequitibá	
Caparaó	
Caputira	
Chalé	
Conceição de Ipanema	
Durandé	
Ipanema	
Lajinha	
Luisburgo	
Manhuaçu	
Manhumirim	
Martins Soares	
Matipó	
Mutum	
Pocrane	
Reduto	
Santa Margarida	
Santana do Manhuaçu	

Região geográfica imediata	Municípios
Ubá	São João do Manhuaçu
	São José do Mantimento
	Simonésia
	Taparuba
	Brás Pires
	Divinésia
	Dores do Turvo
	Guarani
	Guidoval
	Guiricema
	Mercês
	Piraúba
	Rio Pomba
	Rodeiro
	São Geraldo
	Senador Firmino
	Silveirânia
	Tabuleiro
	Tocantins
	Ubá
Ponte Nova	Visconde do Rio Branco
	Acaiaca
	Alvinópolis
	Amparo da Serra
	Barra Longa
	Diogo de Vasconcelos
	Dom Silvério
	Guaraciaba
	Jequeri
	Oratórios
	Piedade de Ponte Nova
	Ponte Nova
	Rio Casca
	Rio Doce
	Santa Cruz do Escalvado
	Santo Antônio do Gramma
	São Pedro dos Ferros
	Sem-Peixe
	Sericita
	Urucânia
Muriaé	Antônio Prado de Minas
	Barão de Monte Alto
	Eugenópolis
	Fervedouro
	Miradouro
	Mirai
	Muriaé
	Patrocínio do Muriaé
	Rosário da Limeira
	São Francisco do Glória
	São Sebastião da Vargem Alegre
	Vieiras

Região geográfica imediata	Municípios
Cataguases	Argirita
	Astolfo Dutra
	Cataguases
	Dona Eusébia
	Itamarati de Minas
	Laranjal
	Leopoldina
	Palma
	Recreio
	Santana de Cataguases
Viçosa	Araponga
	Cajuri
	Canaã
	Coimbra
	Ervália
	Paula Cândido
	Pedra do Anta
	Porto Firme
	Presidente Bernardes
	São Miguel do Anta
	Teixeiras
	Viçosa
	Carangola
Carangola	
Divino	
Espera Feliz	
Faria Lemos	
Orizânia	
Pedra Bonita	
Pedra Dourada	
Tombos	
São João Nepomuceno-Bicas	Bicas
	Descoberto
	Guarará
	Mar de Espanha
	Maripá de Minas
	Pequeri
	Rochedo de Minas
	São João Nepomuceno
Senador Cortes	
Além Paraíba	Além Paraíba
	Estrela Dalva
	Pirapetinga
	Santo Antônio do Aventureiro
	Volta Grande

Fonte: IBGE (2017).