



## XVII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA

*Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento*

Mar del Plata – Argentina  
22, 23 e 24 de novembro de 2017  
ISBN: 978-85-68618-03-5



### **A AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS: REFLEXÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**HELENA RIVELLI DE OLIVEIRA**

Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora  
helenarivelli@yahoo.com.br

**ELIANE MEDEIROS BORGES**

Faculdade de Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora  
eliane.borges@ufjf.edu.br

**DIOVANA PAULA DE JESUS BERTOLOTTI**

Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora  
diovana\_paulaj@yahoo.com.br

#### **RESUMO**

A meta 15 do PNE 2014-2024 diz respeito à formação dos professores da educação básica. Ratificando a LDB/1996, estabelece como propósito que esses profissionais tenham formação específica em cursos de licenciatura na área que atuam. Para que a meta se realize a ampliação da oferta de vagas nas IFES, bem como a regionalização dessas ofertas, mostrou-se condição essencial. No processo de expansão do ensino superior no Brasil a Educação a Distância significou a possibilidade de interiorização e regionalização da oferta nas diferentes regiões do país. A EaD ainda representa uma importante estratégia para equalização entre a demanda regional e a oferta de vagas. A pesquisa se concentrou no estado de Minas Gerais, tendo em vista que esse é o ente federado com maior número de IFES. As análises foram realizadas com base nos dados produzidos e divulgados pelo Censo Escolar e as Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior. O estudo aponta que a EaD é um recurso que pode ser melhor explorado pelas IFES mineiras no sentido de garantir condições para que a meta 15 do PNE 2014-2024 se efetive. Apesar de Minas Gerais concentrar 15% dos polos brasileiros de EaD, as taxas percentuais de professores sem formação em licenciatura apresentaram crescimento de 2008 a 2015.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Educação a Distância. Ensino Superior.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente texto pretende uma análise da relação demanda/oferta dos cursos formação de licenciatura na modalidade a distância pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no estado de Minas Gerais. A opção por este estado se deve ao fato de Minas Gerais possuir o maior número de IFES do Brasil. Além disso, apesar de possuir quase 85% dos docentes da educação básica com curso superior, o percentual de professores mineiros sem licenciatura é superior à média brasileira. A partir disso, buscamos uma reflexão tendo por base o especificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sobre a formação dos profissionais da educação básica, bem como a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja vigência se estende de 2014-2024.

Os professores da educação básica estão entre os grupos profissionais mais numerosos do Brasil e a formação exigida para sua atuação está prevista no Art. 62 da LDB. Contudo, o Censo Escolar mostra um crescimento das taxas percentuais de professores sem licenciatura em todo o território nacional. Diante disso tornam-se necessárias estratégias para que tal situação possa ser revertida. Dentre essas estratégias destacamos a identificação de demandas regionais e a interiorização da oferta de cursos de graduação por meio da Educação a Distância (EaD), que também está prevista na LDB.

A pesquisa foi construída a partir de duas fontes de dados disponibilizadas pelo Governo Federal: o Censo Escolar (de 2007 a 2016) e as Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior (realizado em 2015 e divulgado em 2016). A partir da análise dessas informações buscamos contribuir para as discussões sobre a interiorização da educação superior como estratégia para que a meta 15 do PNE 2014-2024 – que trata da exigência da formação de nível superior em curso de licenciatura para os profissionais da educação básica – seja atingida.

## 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

As metas 15 e 16 do PNE 2014-2024, como veremos adiante, são voltadas para a formação dos profissionais da educação básica (professores e trabalhadores da educação) (BRASIL, 2014). Essa ênfase na formação inicial e continuada dos docentes da educação básica, discutida desde a LDB de 1996, culminou com a elaboração de um grande guarda-chuva de políticas que abriga programas de formação inicial e continuada para esses profissionais.

Boa parte das iniciativas relacionadas à formação docente se encontram no ensino privado, de modo que as ações de monitoramento e a avaliação dos cursos de licenciatura devem perpassar também esse setor de ensino. Embasando tal afirmação, Barreto (2015, p. 682) traça o seguinte panorama:

De acordo com os censos da educação superior, em 2001 havia 53,8% das matrículas no setor privado e 46,2% na rede pública, e estas eram oferecidas praticamente só na modalidade presencial, fundamentalmente pelas instituições de ensino superior (IES) estaduais e federais. Em 2011, a proporção entre as matrículas presenciais do setor privado e do setor público não sofre alterações substantivas (56,7% e 43,3%). No entanto, as matrículas a distância fazem toda a diferença: elas saltaram de insignificante 0,6% para 31,6% em 2011. Nesse interregno, as matrículas nos cursos de pedagogia passaram de 29,3% a 65,7% do total de estudantes.

Além desse rápido crescimento dos cursos de pedagogia, as licenciaturas foram impulsionadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que

sustenta como principal objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior ao conceder bolsas para universitários das licenciaturas que atuem em projetos no ensino (BRASIL, 2008a). Nacarato (2013) fala sobre a abrangência do programa que, em 2013, contava com 195 IES de todo o território nacional. Esse mesmo autor esclarece que

Os projetos elaborados no âmbito desse programa visam à inserção dos graduandos no contexto das escolas públicas, durante a sua formação acadêmica, para que os estudantes desenvolvam atividades didático-pedagógicas em parceria com os professores da escola – denominados “supervisores” – e com os docentes da universidade (NACARATO, 2013, p. 8).

Com esse desenho, que envolve professores em formação e docentes já em exercício, o PIBID pretende uma inserção direta no campo das reflexões sobre teoria e prática na formação para o magistério.

Ainda no âmbito da formação para o magistério, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) é uma iniciativa que visa o fortalecimento dos cursos de licenciatura por meio do fomento à inovação, vislumbrando a elevação da qualidade dos cursos (BRASIL, 2008b). Vale ressaltar que a preocupação com a consolidação das licenciaturas não terá, sozinha, impactos determinantes nas redes de ensino. Como bem colocam Gatti, Barreto e André (2011), apesar da centralidade da ação docente na sala de aula,

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, os aspectos das culturas nacional, regionais e locais, os hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação e a atuação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e a condição do professorado: a sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e os salários dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. Todos esses fatores interagem nas realidades das redes escolares e estão inter-relacionados com as condições de aprendizagem escolar e o desempenho dos estudantes (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 93).

A pesquisa também transita entre as intenções dos programas com foco na formação de professores. O Programa Observatório da Educação (Obeduc) foi criado com a intenção de fomentar estudos, a partir dos dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que utilizem a infraestrutura das IES (BRASIL, 2008c). Com base nessas evidências produzidas se espera promover o estreitamento da relação entre os programas de pós-graduação, os cursos de formação para o magistério e as escolas. Com isso objetiva-se uma via de mão dupla para a formação: as pesquisas de mestrado e doutorado se aproximam da realidade das escolas para nelas se embasarem e refletirem.

Os professores em atividade na educação básica ainda encontram oportunidades no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que é uma iniciativa de caráter emergencial e oferecida na modalidade presencial por meio de uma parceria entre os entes da federação (União, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, Estados e Municípios). Seu principal interesse é possibilitar o acesso aos professores em exercício que atuam apenas com o nível médio ou fora de sua área de formação. Dessa forma, o Parfor visa o seguinte público: (i) primeira

licenciatura para professores ou intérpretes de LIBRAS sem formação superior, (ii) segunda licenciatura para aqueles que lecionam disciplinas em área diferente de sua formação e (iii) formação pedagógica para docentes ou intérpretes de LIBRAS graduados não licenciados (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011; BRASIL, 2010).

O Parfor foi criado em 2009 e visa à interiorização da formação de professores em nível superior. A partir disso, as atividades presenciais são realizadas nos períodos de férias escolares para que os professores em atividade tenham maiores possibilidades de participação. A colaboração firmada entre a Capes e a secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal, os Fóruns e as IES, possibilita a regionalização da oferta (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011; BARRETO, 2015).

Com base no desenho e nos objetivos dos programas, projetos e iniciativas descritas é possível concluir que, mesmo timidamente, pode ser observado ao longo dos últimos 15 anos um esforço em ampliar a oferta e facilitar o acesso aos cursos de licenciatura. Contudo a profissão docente ainda encontra obstáculos que impedem o ideal de profissionalização de 100% dos professores licenciados na área em que atuam. Um desses principais fatores é a desvalorização dos profissionais da educação, que com baixos salários e péssimas condições de trabalho tornam pouco atrativas as licenciaturas.

## 2.1. MARCOS LEGISLATIVOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A preparação dos professores para o exercício da docência é tema que figura enfaticamente nos debates do campo educacional desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, em que se deteve especial atenção à formação desses profissionais. O Manifesto, um documento escrito por educadores e que objetivou oferecer diretrizes para uma política nacional educacional, dedicou especial atenção à formação em nível secundário dos docentes do magistério primário, justificando que essa especialidade de ensino carece de uma “sólida preparação pedagógica” (AZEVEDO et al, 2010, p.59). Ademais, enfatiza-se que a formação universitária dos professores da educação básica é também uma forma de elevar-lhes a cultura para além dos conhecimentos da função docente, o que também elevaria a qualidade do ensino (AZEVEDO et al, 2010).

No contexto legislativo para o estudo da formação dos professores da educação básica, entretanto, tomaremos por base a Constituição Federal pelo caráter atual e democrático que ela representa. O texto da Constituição, aprovado em 1988, dedica uma seção e nove artigos à educação. Nestes, apesar de não se dizer especificamente sobre a formação dos professores da educação básica, é garantido o direito ao acesso aos níveis mais elevados do ensino, além de ser possível perceber uma ênfase na valorização do professor (BRASIL, 1988, Art. 201 e 208).

Ainda no âmbito da Constituição Federal, a lei estabeleceu, em seu artigo 214, a necessidade de desenvolvimento do plano nacional de educação, de caráter plurianual. Assim, fica a cargo do plano definir diretrizes, metas e estratégias mais específicas para formação dos professores da educação básica (BRASIL, 1988, Art. 214). Entre a aprovação da Constituição e a elaboração desse primeiro plano nacional de educação, contudo, treze anos se passaram e em 20 de dezembro de 1996 a Lei nº 9.934 – que instituiu diretrizes e bases para a educação nacional e por isso chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – trouxe novos elementos a serem considerados.

A LDB dispôs de forma específica sobre a formação dos professores da educação básica. Em seu Art. 62 a lei definiu que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e

institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, s/p, grifo nosso).

No que tange à preparação dos professores a LDB não extinguiu exatamente a formação de nível médio para os docentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, mas seu texto enfatizou a prioridade da educação superior na modalidade Licenciatura, o que pode ser considerado um marco na formação dos professores no Brasil. Foi a partir desse marco que estratégias começaram a ser engendradas pelos governos no sentido da reflexão sobre as características de uma política nacional para a formação dos professores.

Mais tarde, precisamente em 2009, 2013 e 2017, o Art. 62 da LDB foi alterado no que tange à formação dos profissionais da educação básica com a aprovação das Leis 12.056/09, 12.796/13 e 13.415/17. Foram incluídos parágrafos e modificado o *caput* do artigo. Com isso, permaneceu a ênfase na formação em cursos de licenciatura, admitindo a formação em nível médio no caso dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Contudo, retirou-se do *caput* a frase “em universidades e institutos superiores de educação”, o que alterou significativamente as questões de como e onde os cursos de graduação podem ser oferecidos, abrindo espaço para faculdades e instituições com outras características também atuarem na formação docente. A inserção dos parágrafos ainda significou relevantes definições. Com a inclusão dos parágrafos primeiro, quarto e quinto se firmou a necessidade de articulação entre os entes federados na preparação dos professores: na formação inicial, continuada e capacitação, devendo adotar medidas que facilitem o acesso e a permanência dos profissionais nos cursos, bem como incentivar, por meio de bolsas de iniciação à docência concedidas a estudantes de licenciatura, a preparação dos profissionais do magistério para atuarem na educação básica. Os parágrafos segundo e terceiro acrescentaram a possibilidade da Educação a Distância (EaD) na formação inicial e continuada e na capacitação dos profissionais de magistério. O parágrafo sexto se remete à forma de ingresso dos estudantes nos cursos de preparação, e o oitavo parágrafo estabelece a Base Nacional Comum Curricular como referência para os currículos dos cursos de formação (BRASIL, 2017; BRASIL, 2013; BRASIL, 2009).

A partir de 1996, uma série de aspectos legais sobre as diretrizes curriculares para a formação dos professores foram discutidos e aprovados sob a forma de pareceres e resoluções. No entanto, o primeiro Plano Nacional de Educação, instituído a partir da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, levou mais tempo do que o previsto para ser elaborado e aprovado.

O PNE 2001-2010 defendeu a valorização do magistério, indicando a necessidade de uma política global sustentada por três pilares: “a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e formação continuada” (BRASIL, 2001, p. 143). Para que as suas 295 metas fossem criadas foi realizado um diagnóstico sobre a situação educacional do país, sob diferentes aspectos. Com base nesse diagnóstico, sabe-se que, em 1998, dos 2.129.274 profissionais em função docente na educação básica, apenas 1.066.396 possuíam ensino superior completo, o que corresponde a cerca de 50% apenas. Da metade dos docentes sem formação superior, aproximadamente 43% atuavam apenas com o ensino médio, 4% com o ensino fundamental e 3% possuíam ensino fundamental incompleto (BRASIL, 2001).

Diante dessa situação crítica e tendo em vista o propósito de garantir a qualidade do ensino básico, o PNE 2001-2010, dentre seus objetivos e metas, estabeleceu como necessidade:

(...) 5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 87<sup>1</sup>.

(...) 12. Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.

13. Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.

14. Generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino (BRASIL, 2001, p. 153, 154 e 155).

Aqui, mais uma vez, destaca-se a EaD como uma alternativa à ampliação do acesso à formação de professores em nível superior. No mais, destacamos também a ênfase no mapeamento e identificação de demandas como forma de ajustar a oferta de formação à necessidade. Esse ajuste oferta/demanda nas diferentes regiões administrativas e territoriais ainda é reafirmado por meio da colaboração possível entre União, Estados e Municípios. A oferta dos cursos noturnos também é uma estratégia no sentido de ampliar o acesso à formação estabelecida na LDB, tendo em vista que esses cursos têm como característica possibilitar a preparação dos profissionais que já se encontram em serviço.

Com a finalização da vigência desse Plano em 2010, outro PNE deveria ser elaborado com novas metas e objetivos a partir dos avanços já obtidos com o plano anterior. Para essa elaboração, quatro anos foram necessários e em 25 de junho de 2014 a Lei nº 13.005 foi sancionada, aprovando o PNE 2014-2024.

No PNE 2014-2024 as metas foram reduzidas a 20, sendo a meta 15 a que diz respeito diretamente à formação inicial de professores, buscando:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do Art. 61 da Lei nº 9.394<sup>2</sup>, 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

---

<sup>1</sup> Dentre outras providências, o quarto parágrafo do artigo 87 da LDB estabelecia que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, s/p). Contudo, esse parágrafo foi revogado sem nova redação em 2013 pela Lei nº 12.796.

<sup>2</sup> Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 78, grifo nosso).

Ao traçar como meta que todos os professores da educação básica devem possuir formação de nível superior na área específica em que atuam, outra ponta da problemática que evolui a formação dos docentes se evidenciou: além dos profissionais sem curso em nível superior, parece haver ainda uma quantidade significativa de professores atuando fora de sua área de formação. Nesse caso, mostraram-se necessárias políticas de incentivo à segunda licenciatura. Além disso, soma-se a esse contexto a existência de bacharéis que atuam como professores.

As metas 12, 16, 17 e 18, embora não diretamente sobre a formação inicial, também se refletem na formação dos professores. Elas versam sobre a elevação da taxa bruta de matrículas no ensino superior, a formação continuada e pós-graduação dos professores da educação básica, a valorização dos profissionais do magistério na educação básica e o plano de carreira para os docentes da educação básica e superior, respectivamente (BRASIL, 2014).

Para que tais metas sejam atingidas foi aprovada, em 1º de julho de 2015, a Resolução CNE/CP 2/2015, que definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015, p.1). Com isso, além de critérios para solucionar o problema dos professores sem formação superior, propuseram-se também medidas tendo como público-alvo os graduados em outras áreas e os docentes que atuam fora de sua área de formação.

Embora as metas para a formação inicial e continuada dos professores tenham sido traçadas em 2014, dados do Observatório do PNE mostram que 22,5% dos professores da educação básica atuavam sem curso superior no ano de 2016. Além disso, 53 % dos docentes dos anos finais do ensino fundamental lecionavam fora de sua área de formação, bem como 45% dos professores do ensino médio (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016). Podemos observar uma diminuição dos números em relação aos dados do diagnóstico feito em 1998. Contudo, ainda há um significativo caminho a ser trilhado, garantindo acesso e permanência dos professores nos cursos de licenciatura.

### **2.1.1 Expansão e interiorização da educação superior no Brasil: a Educação a Distância na formação de professores**

As reformas educacionais iniciadas na década de 1990 no Brasil, de cunho neoliberal, significaram reflexos na prestação dos serviços públicos. De maneira geral, a principal característica impressa pelo discurso neoliberal foi a defesa do Estado-mínimo. No campo educacional, isso representou a acentuação do chamado Estado-avaliador, em que os aparatos de fiscalização foram intensificados de modo a determinar o grau de qualidade, eficácia e eficiência das instituições e sistemas de ensino (MANCIBO, 2008). Além disso, deu-se início a um movimento de consolidação da oferta da educação básica, com ênfase na ampliação do acesso ao ensino médio.

Ainda no bojo dessas reformas, aspectos como a descentralização da educação, com a transferência de poder e responsabilidade para os níveis inferiores de poder, e a incorporação de elementos da lógica gerencial na gestão pública, reforçaram a ideia do Estado-mínimo. Nesse contexto a criação de sistemas de avaliação em larga escala, com o consequente estabelecimento de metas de desempenho para a educação, aproximaram os gestores das instituições públicas da pauta neoliberal (GAJARDO, 2012).

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2005 possibilitou a análise e criação de objetivos de longo prazo para educação básica nacional. A partir disso o PNE 2014-2024 traçou metas para a educação básica.

Com o aumento da taxa de conclusão do ensino médio, a educação superior passou a constituir um gargalo que precisava ser revisto. Discursos de equidade despontaram como resposta à demanda reprimida de jovens sem acesso educação superior. Com o governo do presidente Lula, iniciado em 2003, originou-se um processo de expansão por meio de uma política que, além da ampliação do acesso ao ensino superior, promoveu também a interiorização das universidades federais brasileiras. Esse movimento expansionista culminou com uma série de programas que pretendiam equalizar a oferta de educação superior em relação à sua demanda (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2012).

Para que a expansão se concretizasse, o governo federal lançou mão de uma série de políticas, programas e ações no sentido de ampliar o número de IFES, ampliar a oferta de vagas e facilitar o acesso e a permanência também às instituições particulares de ensino superior. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), “o processo de expansão englobou três frentes de ação – a interiorização, iniciada em 2003, e posteriormente a integração e a regionalização da educação superior” (BRASIL, 2015, p 31). Destacam-se nesse contexto o Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (Reuni)<sup>3</sup>, o Programa Universidade para Todos (Prouni)<sup>4</sup>, a reestruturação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)<sup>5</sup>, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu)<sup>6</sup> e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>7</sup>. Concretizando essa tendência de crescimento da oferta de educação superior o PNE 2014-2024 propôs “Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014, p. 61).

Como visto anteriormente, a Educação a Distância foi admitida como modalidade de ensino prevista em lei a partir de 2009, com a aprovação da Lei nº 12.056, que alterou o artigo 80 da LDB. Contudo, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, por exemplo, já havia implementado em 1995 um curso de Pedagogia para professores que atuavam de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental na modalidade a distância (MORAN, 2002). A institucionalização da EaD no ensino superior público se efetivou, porém, com a publicação do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que estabelece em seu Art. 1º a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Sistema UAB foi iniciado em 2005 com a publicação de um edital que tornou pública a chamada para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores das IFES na modalidade a distância (FERREIRA E MILL, 2014). Além de oferecer formação a professores já em exercício, um dos principais objetivos da UAB seria a interiorização da oferta de cursos de educação superior por meio da criação de polos regionais. Ao todo foram selecionados 297 polos, por meio dos quais foram abertas 673 turmas e 32880 vagas. As instituições superiores, com atuação regular na modalidade presencial, credenciaram-se no MEC e utilizaram das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o desenvolvimento e oferta dos cursos (FERREIRA E MILL, 2014). Nesta perspectiva, a mediação é realizada por meio da tecnologia.

Buscando conceituar o termo EaD, sabemos que ele pressupõe uma separação de localidade e momento entre o professor e o aluno, mas outros sujeitos também estão aí

---

<sup>3</sup> Instituído 2007.

<sup>4</sup> Criado em 2004.

<sup>5</sup> Criado em 1999.

<sup>6</sup> Instituído em 2010.

<sup>7</sup> Instituído em 2006.

inseridos, como a figura do tutor e as próprias TIC, que desempenham papel fundamental no processo. Utilizando a definição de MOORE e KEARSLEY (2008, p 2):

Educação a distância é o aprendizado planejado que, normalmente, ocorre em lugar diverso do professor e, como consequência, requer técnicas especiais de planejamento de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bem como estrutura organizacional e administrativa específica.

Assim, na EaD, o ensino é planejado e executado de acordo com as especificidades dessa modalidade. Em relação ao uso das TIC e à própria EaD, é necessário enfatizar a influência de orientações e organismos internacionais na legislação nacional: parece justificar-se que a nova sociedade exige trabalhadores flexíveis, com novas habilidades e conhecimentos, estando preparados constantemente para acompanhar a dinamicidade das produções tecnológicas e, assim, melhor server ao mundo do trabalho (MALANCHEN, 2015). Para fugir à crítica do aligeiramento da formação docente, em que corriam o imenso risco de incorrer, os cursos e programas a distância devem ser projetados, no Sistema UAB e nas demais iniciativas semelhantes, com a mesma duração definida para os cursos na modalidade presencial.

Embora tangenciando a crítica do aligeiramento, às iniciativas de formação superior dos professores por meio da EaD ainda protagonizam uma série de debates, dos quais destacamos a do esvaziamento da formação docente pela implementação em larga escala da formação de professores a distância em cursos muitas vezes não avaliados com mecanismos capazes de captar a real dimensão dos impactos que a simples certificação pode ocasionar na educação básica.

### 3. METODOLOGIA

Com a finalidade de traçar um mapeamento da relação oferta/demanda das iniciativas de EaD na formação de professores em Minas Gerais, que é o estado brasileiro com o maior número de IFES, a pesquisa foi estruturada em dois movimentos:

- (i) análise da demanda por professores licenciados;
- (ii) análise da oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância em Minas Gerais.

Em uma primeira sondagem dos dados sobre educação superior por meio da EaD em Minas Gerais nos deparamos com um quantidade volumosa de informações, provenientes do setor privado, cuja análise excederia, em tempo e esforços, nossas possibilidades de reflexão. Como nossa intenção sempre foi uma discussão das ações em âmbito federal no que concerne à formação de professores, optamos por trabalhar apenas com os dados das IFES.

Com relação ao primeiro movimento, foram consultados os dados disponibilizados pelo Observatório do PNE. Este é um sítio na *internet* que, além de trazer informações sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024, também possui um banco de dados com evidências coletadas por outras iniciativas do governo federal, como o Censo Escolar. Dessa forma, recolhemos desse espaço as seguintes informações:

- a) percentual de professores da educação básica com ensino superior;
- b) percentual de professores da educação básica sem licenciatura.

Estavam disponíveis no Observatório do PNE dados dos censos escolares de 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016.

No segundo momento previsto na pesquisa realizamos um levantamento dos dados do Censo da Educação Superior de 2015, divulgados pelo INEP em 2016. A partir daí, selecionamos as informações de acordo com sua pertinência para o mapeamento que intencionamos realizar. Destacaram-se os seguintes dados:

- a) instituições federais de ensino superior por unidade da federação e localização;
- b) número de cursos, matrículas e concluintes em licenciaturas em instituições federais de ensino superior;
- c) matrículas em cursos de licenciatura em instituições federais de ensino superior por unidade da federação;
- d) matrículas em cursos de graduação presenciais em instituições federais de ensino superior por unidade da federação;
- e) relação de matrículas entre cursos de licenciatura presencial e a distância em instituições federais de ensino superior por unidade da federação;
- f) número de cursos e matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância em instituições federais de ensino superior localizadas em Minas Gerais;
- g) número de polos e matrículas na educação a distância em instituições federais de ensino superior por unidade da federação;
- h) número de cursos e matrículas na graduação a distância em instituições federais de ensino superior na área de Educação.

Os dados coletados foram organizados de modo a permitir a análise sobre a equalização de demanda e oferta na formação de professores em nível de Brasil, Sudeste e Minas Gerais.

#### 4. RESULTADOS

Como visto anteriormente, as discussões sobre a formação em nível superior dos professores da educação básica é tema recorrente nas reflexões do campo educacional. Tanto a legislação brasileira quanto as pesquisas que têm esse campo por objeto perpassam em grande parte a preparação para o magistério. A Tabela 1, construída a partir dos dados do Censo Escolar, auxilia-nos na compreensão das possíveis influências práticas dessas discussões e políticas.

Tabela 1: Percentual de professores da educação básica com ensino superior (%) – 2007/2016

Unidade da federação	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Brasil	68,4	67	67,7	68,8	70,9	73,1	74,8	76,2	76,4	77,5
Sudeste	79,4	78,3	79,0	79,3	80,7	82,0	82,6	83,3	83,3	84,0
Minas Gerais	77,2	76,7	77,7	78,4	81,2	82,6	82,2	83,7	83,7	84,6

Fonte: OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017, s/p.

A partir dos dados apresentados na Tabela 1 é possível perceber que a meta 15 do PNE 2014-2024 está ainda distante de ser concluída em âmbito nacional. A julgar pelo lento crescimento, que representou menos de 10% de professores com formação superior nos últimos 10 anos, em 2024 ainda teremos docentes sem formação superior na educação básica. Contudo, vale destacar que, desde 2009, a taxa está em crescimento nas três esferas avaliadas – Brasil, Sudeste e Minas Gerais. Isso pode sugerir que a inclusão da EaD como modalidade de oferta da formação inicial dos professores tenha contribuído para a melhoria dos indicadores. Outro ponto interessante é que, em 2008, a taxa teve crescimento negativo nas

três esferas, sugerindo que um mesmo aspecto, que, por exemplo, pode ser representado pela descontinuação de uma política, teve impactos em todo o contexto brasileiro.

Da aprovação da LDB em 1996 até hoje um caminho significativo dessa demanda por formação superior já foi trilhado, tendo em vista que os indicadores mostravam mais de 50% dos profissionais do magistério sem formação superior no Brasil (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). O estado de Minas Gerais, o maior em número de municípios, apresenta atualmente um cenário um pouco mais privilegiado que as médias do Sudeste e do Brasil. Em números reais, concluímos que 15,4% dos professores mineiros em exercício na educação básica em 2016 atuavam sem formação superior, enquanto que a média brasileira era de 22,5% dos professores.

Quando se trata da carreira docente não apenas o grau de instrução é significativo, mas é necessário que a formação dos professores seja feita em cursos de licenciatura. Sobre isso, os dados do Censo Escolar podem ser organizados de acordo com a Tabela 2.

Tabela 2: Percentual de professores da educação básica sem licenciatura (%) – 2007/2016

Unidade da federação	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Brasil	6,8	2,7	3,2	3,2	3,2	5,0	4,9	4,4	4,5	4,3
Sudeste	7,4	2,1	2,2	2,0	3,6	7,8	7,3	5,8	5,8	5,6
Minas Gerais	7,8	4,0	4,4	4,3	4,0	4,7	5,2	5,3	5,2	5,1

Fonte: OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017, s/p.

O percentual dos professores sem licenciatura apresenta avanços e retrocessos não lineares nos últimos 10 anos. A taxa média de docentes sem licenciatura em exercício em Minas Gerais é maior do que a média brasileira. Aqui também algo nos chama atenção em relação às taxas de 2008: houve uma diminuição do número de professores sem licenciatura nas três esferas avaliadas. Essa informação se opõe às taxas observadas no mesmo período na Tabela 1, que indicava uma diminuição de professores com formação superior nas três esferas.

As taxas médias apresentadas pelas três esferas – Brasil, Sudeste e Minas Gerais – vêm crescendo desde 2008, o que representa um contrassenso em relação à LDB e ao PNE 2014-2024. Em números efetivos, o panorama apresentado na Tabela 2 significa 11.657 professores sem licenciatura em Minas Gerais, 48.720 no Sudeste e 95.401 professores no Brasil. Isso representa, em se tratando de vagas ofertadas pelas IFES, uma demanda reprimida difícil de ser equacionada sem a EaD (BARRETO, 2015; GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Em se tratando especificamente do estado de Minas Gerais, dos 11.657 professores sem licenciatura, 343 atuam em creches, 505 na pré-escola, 1.520 nos anos iniciais do ensino fundamental, 3.146 nos anos finais do ensino fundamental e 4.432 no ensino médio. Isso significa que a maior parte da demanda reprimida em Minas Gerais é de professores das licenciaturas de áreas específicas: Biologia, Química, Física, Matemática, Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia, Línguas Estrangeiras, Educação Física, História, Geografia e Artes.

Ainda no que diz respeito à formação em cursos de licenciatura, temos:

Tabela 3: Número de cursos, matrículas e concluintes em licenciaturas em instituições federais de ensino superior (Brasil/2015)

	Total	Licenciatura
Número de cursos	6.316	2.153

Número de Matrículas	1.214.635	323.295
Concluintes	134.447	39.391

Fonte: INEP, 2016, s/p.

As licenciaturas representaram 34,1% dos cursos oferecidos em 2015 nas IFES, mas em relação às matrículas, apenas 26,6% delas foram nessa modalidade de curso. Por fim, 29,2% dos concluintes do ensino superior das IFES em 2015 eram professores licenciados. Lembrando que a taxa brasileira de professores sem licenciatura em 2016 foi de 95.401, podemos sugerir que boa parte desses concluintes, apesar de licenciados, optou por outros caminhos profissionais.

A partir disso, buscaremos traçar um perfil das ofertas de cursos de formação inicial de professores por meio da EaD em Minas Gerais. Os dados resumidos na Tabela 4 nos auxiliam a compreender a relação demanda/oferta no estado.

Tabela 4: Instituições federais de ensino superior por unidade da federação e localização

Unidade da federação	Total	Capital	Interior
Brasil	107	64	43
Sudeste	34	14	20
Minas Gerais	17	3	14

Fonte: INEP, 2016, s/p.

Essas informações, compiladas a partir das Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2015 confirmam que Minas Gerais é o estado brasileiro com o maior número de IFES, concentrando quase 16% das instituições. Do total de 17 IFES, 14 delas estão no interior no estado, o que, em tese, facilitaria o acesso aos cursos de formação (GATTI e BARRETO, 2009).

Complementando as informações sobre a oferta de cursos, a Tabela 5 organiza os dados referentes às três esferas analisadas.

Tabela 5: Matrículas em curso de licenciatura em instituições federais de ensino superior por unidade da federação (Brasil/2015)

Unidade da federação	Total	Licenciatura
Brasil	1.214.635	323.295
Sudeste	377.048	72.901
Minas Gerais	168.875	27.859

Fonte: INEP, 2016, s/p.

O estado de Minas Gerais concentra 8,6% das matrículas em cursos de licenciatura no Brasil. Apesar de possuir 17 das 34 IFES existentes no Sudeste, o estado representava apenas 38,2% das matrículas em licenciatura na região, em 2015. Tal aspecto sugere a necessidade de maiores esforços no sentido de atrair os jovens para a carreira do magistério (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). Com relação a isso a meta 17 do PNE 2014-2017 (BRASIL, 2014, p. 81) prevê “Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE”, ou seja, até 2020. Sabe-se, entretanto, que muitas redes de ensino, principalmente municipais, ainda não

encontraram condições de equiparar os salários médios dos docentes ao piso nacional já estipulado por lei.

Ainda explorando a matrícula em cursos de licenciatura, a Tabela 6 inicia o movimento de análise em relação à modalidade de oferta desses cursos nas IFES.

Tabela 6: Relação de matrículas entre cursos de licenciatura presencial e a distância em instituições federais de ensino superior por unidade da federação (2015)

Unidade da federação	Presencial	%	A distância	%
Brasil	268.405	83	54.890	17
Sudeste	54.492	75	18.409	25
Minas Gerais	22.400	80	5.459	20

Fonte: INEP, 2016, s/p.

Apenas 17% das matrículas em licenciaturas ocorreram na modalidade EaD em 2015 nas IFES brasileiras. Isso nos leva a refletir se o aumento das matrículas nessa modalidade de oferta não poderia alavancar a diminuição da taxa apresentada na Tabela 2. Em Minas Gerais, apesar de o estado possuir a metade das IFES da região Sudeste, apenas 20% das matrículas em cursos de formação de professores está concentrada na modalidade EaD. Além disso, menos de 30% das matrículas do Sudeste correspondem à vagas ofertadas no estado. Isso nos sugere como caminho para reflexão a necessidade de um esforço maior e conjunto das IFES mineiras no sentido de chegar a mais locais com demanda reprimida de docentes sem formação em licenciatura.

Como já mencionado na análise da Tabela 2, pouco menos de 12.000 professores atuam em Minas Gerais sem formação em licenciatura. Se partirmos do pressuposto que, em 2015, tivemos 22.400 alunos ingressando em cursos de licenciatura (presenciais e a distância), poderíamos esperar que o estado atingisse em breve a meta 15 estabelecida pelo PNE 2014-2024. Contudo, nossa experiência, bem como a média de crescimento das taxas representadas na Tabela 1, leva-nos a cogitar que possa se tratar do mesmo fenômeno sugerido anteriormente no âmbito brasileiro, em que boa parte dos concluintes desses cursos opta por outras possibilidades de carreira. No mais, não podemos descartar a alta taxa de evasão na EaD (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Adentrando a discussão sobre a oferta de cursos na modalidade EaD no estado de Minas Gerais, os dados da Tabela 7 nos auxiliam na compreensão do contexto com um pouco mais de profundidade.

Tabela 7: Número de cursos e matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância em instituições federais mineiras (2015)

Instituição	Cursos		Matrículas	
	Graduação presencial	Graduação a distância	Graduação presencial	Graduação a distância
Universidade Federal De Alfenas	32	3	6.372	515
Universidade Federal de Itajubá	34	1	6.394	131
Universidade Federal de Juiz De Fora	89	7	17.693	1.721
Universidade Federal de Lavras	26	5	8.410	1.351
Universidade Federal de Minas Gerais	90	5	31.854	535
Universidade Federal de Ouro Preto	46	4	11.037	2.040
Universidade Federal de São João Del Rei	44	4	11.592	1.755
Universidade Federal de Uberlândia	108	3	21.970	452

Universidade Federal de Viçosa	75	2	13.396	86
Universidade Federal dos Vales Do Jequitinhonha E Mucuri	38	4	7.895	489
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	20	3	1.753	372

Fonte: INEP, 2016, s/p.

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) foi, das IFES mineiras, a que mais ofertou cursos de licenciatura na modalidade a distância em 2015, sendo 6 cursos. Isso significa que quase 10% de suas matrículas foram em cursos de licenciatura na modalidade EaD. Contudo, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), maior entre as IFES mineiras em número de alunos, apresentou apenas 1,65% de suas matrículas em cursos na modalidade EaD no mesmo período, sendo um bacharelado e quatro licenciaturas. Destaca-se nesse contexto a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como a instituição federal de ensino superior que mais alunos teve na modalidade EaD em 2015, de modo que aproximadamente 15,6% das matrículas.

As informações representadas na Tabela 7 mostram o número reduzido de cursos e matrículas na modalidade EaD nas IFES mineiras, o que sugere pouca eficiência das mesmas em utilizarem essa modalidade de ensino como forma de possibilitar a interiorização da educação superior.

A Tabela 8 trata essencialmente dessa capacidade de interiorização, trazendo dados sobre os polos da EaD.

Tabela 8: número de polos e matrículas na educação a distância em instituições federais de ensino superior por unidade da federação em 2015

Unidade da federação	Polos	Matrículas
Brasil	861	81.463
Sudeste	291	32.526
Minas Gerais	128	1.417

Fonte: INEP, 2016, s/p.

Minas Gerais concentra 15% dos polos brasileiros de EaD e 44% dos polos da região Sudeste. A localização dos polos é essencial para a oferta de cursos na modalidade a distância Educação a Distância. Essa disposição dos polos pelos estados deveria ser regulada sempre por uma sondagem da demanda, ou seja, o oferecimento de um curso em determinado local por uma instituição deveria sempre ser precedida por um diagnóstico regional de demanda. Isso, com certeza, diminuiria as vagas ociosas, bem como aumentaria a probabilidade de se chegar aos professores da educação básica ainda sem a formação determinada pela LDB. Para concluirmos, entretanto, se a distribuição dos polos das IFES mineiras se sobrepõem no que diz respeito à sua localização é necessário uma análise em documentos das próprias instituições, uma por uma, tendo em vista que as Sinopses do Censo do Ensino Superior não divulga esse dado.

## 5. CONCLUSÃO

O processo de expansão da educação superior no Brasil ocorrido envolveu desde a ampliação do número de IFES e *campi*, até mesmo à criação de subsídios para as vagas das instituições privadas. A EaD também foi uma das estratégias para essa ampliação, tendo em vista as características geográficas e regionais de um país como o Brasil. No que tange à

formação de professores, a EaD pode se mostrar um importante aliado na redução da taxa de docentes sem licenciatura que chegou a 4,3% dos profissionais em 2016.

Minas Gerais é o estado que concentra maior número de IFES brasileiras, apresentando em 2015 quase 16% das instituições. Além dos *campi* sede, a oferta de vagas na modalidade a distância representou 20% do total das matrículas nas IFES mineiras no mesmo período. Contudo, para que a oferta de cursos por meio da EaD seja efetiva na equalização oferta/demanda é necessário um trabalho conjunto das IFES para que seus polos sejam implantados em locais em que sejam verdadeiramente necessários.

Sobre o déficit de formação de professores em Minas Gerais, tendo em vista que 65% dos docentes da educação básica não licenciados no atuam nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, é necessário um diagnóstico detalhado das demandas regionais dos cursos das disciplinas ou matérias específicas, ou seja, aquelas que são oferecidas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: Ciências/Biologia, Matemática, História, Geografia, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Física, História, Educação Física, Sociologia, Filosofia e Artes. Como as Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior não apresentaram informações sobre onde cada uma dessas licenciaturas é ofertada, é necessário um trabalho junto a cada uma das IFES para que se possa conhecer de modo preciso as características de cada uma dessas ofertas.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F. [et al.]. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, nº 62, jul-set/2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Brasília**: Senado Federal, UNESCO, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. 2008a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>, acessado em 18 de julho de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)**. 2008b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>, acessado em 18 de julho de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Observatório da Educação**. 2008C. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>, acessado em 28 de julho de 2017.
- BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Professores da Educação Básica (Parfor)**. 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parforr>, acessado em 28 de julho de 2017.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (e-book).

BRASIL. **Resolução CNE/CP2, de 1º de julho 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. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país**. 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192), acessado em 25 de julho de 2017.

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. 2017.

BROOKE, N. Introdução. In: BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 11-20.

FERREIRA, M; MILL, D. Institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: Desafios e Estratégias. In: REALI, A. M. R; MILL, D. **Educação a Distância e Tecnologias Digitais: Reflexões sobre Sujeitos, Saberes, Contextos e Processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 81-102.

GAJARDO, M. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas do Ensino Superior. 2016.

MALANCHEN, J. **Políticas de Formação de Professores a Distância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MANCEBO, D. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP. 2008, p. 55-70.]

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma Visão Integrada**. São Paulo: Thompson, 2008.

MORAN, J. M. A educação superior a distância no Brasil. In: SOARES. M. S. A. (org.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002, p. 251-274.

NACARATO, A. M. Políticas públicas de formação de professores na educação básica: pesquisas, programas de formação e práticas. In: **Anais da 36ª Reunião Anual da ANPED**. Goiânia, 2013, p. 1 a 15. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_sessoes\\_especiais/se\\_04\\_adairnacarato\\_gt19.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_04_adairnacarato_gt19.pdf), acesso em 08 de agosto de 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Central de Downloads**. 2017. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/downloads>, acessado em 30 de julho de 2017.

SANTOS, FS.; ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2012.