



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO ESCOLA DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

LEONARDO HENRIQUE SANTOS MELLO

**ENSINO À DISTÂNCIA (EAD):
SUA FUNÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA PARA A
DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

GOIÂNIA

2019

LEONARDO HENRIQUE SANTOS MELLO

**ENSINO À DISTÂNCIA (EAD):
SUA FUNÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA PARA A
DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Cristina das Graças Dutra
Mesquita

GOIÂNIA
2019

M527e Mello, Leonardo Henrique Santos

Ensino à Distância (EaD) : sua função enquanto política pública para a democratização do ensino superior.

/ Leonardo Henrique Santos Mello.-- 2019.

123 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2019

Inclui referências: f. 115-123

1. Ensino à distância - Goiás (Estado). 2. Educação e Estado - Brasil. 3. Tática política - (subd. geog.) - Brasil. 4. Ensino superior - Finalidades e objetivos - Brasil. 5. Ensino superior - Finalidades e objetivos - Goiás (Estado). I. Mesquita, Maria Cristina das Graças Dutra. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.018.43(043)

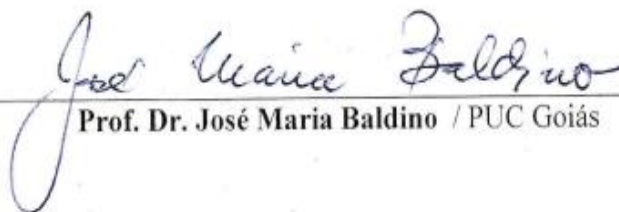
**ENSINO À DISTÂNCIA (EAD): SUA FUNÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA
PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 09 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito / IFG

Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Cristiano Alexandre dos Santos / UEG (Suplente)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, pela brilhante contribuição e auxílio no desenvolvimento desta dissertação, pela paciência e compreensão nos momentos de tristeza e aflição. Obrigado Cristina por cuidar desse seu orientando como um “filho”, de ouvir, acreditar e dar uma palavra “materna” de ajuda. Aos componentes da banca, Prof^o Dr. José Maria Baldino e Prof^o Dr. Wanderley Azevedo Brito pelas contribuições valiosas que fizeram ao meu trabalho, pela compreensão e hombridade. Aos meus pais Eduardo e Ivany, pelo incentivo e por compreenderem minha ausência em diversos momentos durante essa minha jornada de aprendizagem ... amor sem limite. A você Monick, uma mulher encantadora que apareceu como uma “anjinha” para me salvar de tanta tristeza, angustia e solidão, me proporcionando momentos de alegria, gratidão, sorrisos, paz e um olhar direcionado a vida. Aos meus professores e colegas de sala, pelas maravilhosas discussões que me foram úteis e imprescindíveis para a fundamentação e desenvolvimento desta dissertação, meus sinceros agradecimentos. Finalmente, o mais importante: agradecer a Deus pela oportunidade de chegar até aqui!! Com tantas pedras pelo caminho, ELE me mostrou que mesmo não tendo uma religião, eu poderia acreditar e confiar que tudo daria certo, que estaria sempre ao meu lado nos momentos que mais precisei de sua ajuda e compaixão. Por me permitir uma segunda chance de vida, por me mostrar que sou bem maior do que qualquer coisa negativa que venha me atingir já tive que me ajoelhar duas vezes diante da vida, mas, me deu força e sabedoria para entender que era apenas mais uma batalha para que eu pudesse amadurecer e me tornar melhor a cada dia! Vivo o hoje como se não houvesse o amanhã, de cabeça erguida ... Obrigado por não desistir de mim e me fortalecer mesmo nos diversos momentos que duvidei até da sua existência.

RESUMO

Esta investigação de cunho qualitativa, filiada a linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, fundamenta-se na análise documental e bibliográfica, sendo caracterizada ainda com o cenário no Brasil e, especificamente, no Estado de Goiás, o qual permitiu um aprofundamento e **desvelamento** das minúcias do fenômeno a ser investigado, a partir de uma visão holística e sistêmica, considerando suas particularidades. Ao desenvolver uma reflexão sobre as políticas públicas educacionais no Brasil, nossa pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: **A EaD, como política pública, visa contribuir para a democratização do ensino superior?** Para respondermos essa pergunta, dividimos o trabalho em dois capítulos. O primeiro capítulo, contextualiza a história, a expansão, legislação, caracterização e um mapeamento da modalidade EaD no Brasil. Discorre sobre a contextualização da modalidade, os conceitos de política, as políticas de acesso ao ensino superior, o papel que o Estado deva exercer, os programas/ações do MEC para o ensino superior, a LDB como política pública para a educação e o Plano Nacional de Educação (PNE) situando o leitor no cenário atual, bem como as legislações que contemplam a modalidade, fazendo um recorte das políticas públicas que abordam a EaD no Brasil. No segundo capítulo, apresenta um breve histórico sobre a EaD, conceitos e concepções. Para tanto serão tratadas a regulamentação da EaD no Brasil, o novo marco regulatório, a expansão do Ensino Superior por meio dela (matrículas, cursos, etc), tratando um panorama nacional e estadual (Goiás) dentro do recorte temporal proposto (2006 a 2016). Objetiva-se mostrar também que a inserção das TIC na Educação proporciona novos recursos que podem facilitar a aprendizagem e compreender uma ideologia de intenções que subjazem a expansão da EaD. Discorrer sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e a participação da EaD no alcance das metas. Compreendemos que para respondermos a pergunta problema deveríamos visitar as políticas públicas para a educação à distância. De tal modo, ao analisar as políticas públicas para esta modalidade da educação ao longo da história, principalmente, nos últimos vinte anos, notamos um descompasso pertinente entre elas. Ao mesmo tempo em que a legislação contribui para um avanço da modalidade, também o dificulta. Logo, a legislação atual aborda a modalidade EaD de maneira insuficiente para contribuir para sua evolução e desenvolvimento. Há, claramente, uma falta de investimento na viabilização das políticas públicas, pois não existem elementos primordiais que apreciariam a modalidade, como legislações que garantam a qualificação dos profissionais envolvidos, investimento na infraestrutura, entre outros. Neste aspecto, a preparação dos professores para atuarem na EaD é fundamental e não pode ser deixado a cargo de cursos com pequena carga horária. Para isto, tal pesquisa desenvolve-se em dois capítulos inter-relacionados. Por fim, diante das referidas análises, pudemos concluir que a modalidade EaD tem sido utilizada pelos governantes de forma clara como uma política pública apenas para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil e também no Estado de Goiás.

Palavras-chave: Educação a Distância (EaD). Política Pública. Democratização. Ensino superior (IES).

ABSTRACT

This qualitative research, affiliated with the research line State, Policies and Educational Institutions, of the Stricto Sensu Graduate Program in Education of the Faculty of Education of the Pontifical Catholic University of Goiás, is based on documentary and bibliographical analysis. still with the scenario in Brazil and, specifically, in the State of Goiás, which allowed a deepening and unveiling of the details of the phenomenon to be investigated, from a holistic and systemic view, considering its particularities. By developing a reflection on educational public policies in Brazil, our research sought to answer the following question: Does distance education, as a public policy, aim to contribute to the democratization of higher education? We understand that in order to answer it we should visit public policies for distance education. Thus, when analyzing the public policies for this type of education throughout history, especially in the last twenty years, we notice a pertinent mismatch between them. At the same time that the legislation contributes to the advance of the sport, it also makes it difficult. Therefore, current legislation addresses the distance education modality insufficiently to contribute to its evolution and development. Clearly, there is a lack of investment in enabling public policies, as there are no primordial elements that would appreciate the modality, such as legislation that guarantees the qualification of the professionals involved, investment in infrastructure, among others. This aspect, preparation of teachers to work in distance education is fundamental and cannot be left to courses with small hours. For this, such research is developed in two interrelated chapters. The first chapter contextualizes the history, expansion, legislation, characterization and mapping of the distance education modality in Brazil. It will discuss the contextualization of the modality, the policy concepts, the policies of access to higher education, the role that the State should play, the MEC programs / actions for higher education, the LDB as a public policy for education and the Plan. National Education (PNE) situating the reader in the current scenario, as well as the legislations that contemplate the modality, making a cut of the public policies that approach the DE in Brazil. In the second chapter, it presents a brief history about DE, concepts and conceptions. To this end, the regulation of distance education in Brazil will be addressed, the new regulatory framework, the expansion of higher education through it (enrollment, courses, etc.), dealing with a national and state panorama (Goiás) within the proposed time frame (2006 to 2016).). It also aims to show that the inclusion of ICT in education provides new resources that can facilitate learning and understand an ideology of intent that underlies the expansion of distance education. Discuss the National Education Plan (PNE) and the participation of DE in achieving the goals. Finally, considering these analyzes, we could conclude that the distance education modality has been clearly used by the rulers as a public policy only for the democratization of access to higher education in Brazil and also in the state of Goiás.

Keywords: Distance Education (ODL). Public Policy. Democratization. Higher Education (HEI)

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Número de matriculados em cursos de graduação e sequencial	36
(Brasil 2006 - 2016)	36
GRÁFICO 02: Número de matriculados em cursos de graduação, por grau acadêmico	37
(Brasil 2006 - 2016)	37
GRÁFICO 03: Proporção de vagas novas e remanescentes ocupadas, por categoria administrativa (Brasil 2006 - 2016).....	38
GRÁFICO 04: Número de ingressos em cursos de graduação, por categoria administrativa.....	38
(Brasil 2006-2016)	38
GRÁFICO 05: Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino (Brasil – 2016).....	39
GRÁFICO 06: Número de concluintes em cursos de graduação, por categoria administrativa (Brasil - 2006-2016)	39
GRÁFICO 07: Número de concluintes em cursos de graduação, por modalidade de ensino (Brasil – 2006-2016).....	40
GRÁFICO 08: Número de concluintes em cursos de graduação, por modalidade de ensino (Brasil – 2006-2016).....	40
GRÁFICO 09: Número de concluintes em cursos de graduação, por grau acadêmico Brasil (2006-2016)	41
GRÁFICO 10: Percentual de instituições de educação superior, por categoria administrativa (Brasil – 2016).....	42
GRÁFICO 11: Docentes em exercício na educação superior por grau de formação e categoria administrativa Brasil (2006-2016)	43
GRÁFICO 12: Docentes em exercício na educação superior por regime de trabalho e categoria administrativa Brasil (2006-2016)	44
GRÁFICO13: Distribuição dos 1.520.494 alunos que frequentam cursos de licenciatura no Brasil em 2016.....	44
GRÁFICO 14: Bolsa ProUni (em milhares)	46
GRÁFICO 15: Contratos novos firmados com o FIES (em milhares).....	49
GRÁFICO 16: Números de matrículas em cursos de Graduação – Presencial e EaD. (2006 - 2016)	82

GRÁFICO 17: Crescimento da EaD até o ano de 2023	85
GRÁFICO 18: Perfil dos alunos EaD no Brasil em % por faixa	89
GRÁFICO 19: Instituições de Ensino Superior na modalidade de EaD em Goiás em 2010 e 2015.....	105
GRÁFICO 20: Instituições de Ensino Superior na modalidade de EaD em Goiás em 2010 e 2015.....	105
GRÁFICO 21: Matrículas em cursos Presenciais e EaD em Goiás (2009 - 2016)	108
GRÁFICO 22: Matrículas na mesorregião em cursos presenciais em Goiás (2009 - 2016)	109
GRÁFICO 23: Matrículas na mesorregião em cursos EaD em Goiás (2009 - 2016) ..	109
GRÁFICO 24: Ingressantes nos cursos Presencial e EaD em Goiás (2012 - 2016) ..	110
GRÁFICO 25: Concluintes nos cursos presenciais em Goiás (2012 - 2016).....	111

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Região Centro-Oeste (2016)	104
QUADRO 02: Região Centro-Oeste - Mesorregião (2016)	106

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Estatística Gerais de Educação Superior, por categoria administrativa (Brasil - 2016).....	35
TABELA 02: Número e percentual de IES e de matrículas por organização acadêmica (Brasil - 2016).....	35
TABELA 03: Número de vagas de cursos de graduação, por tipo de vagas e categoria administrativa acadêmico (Brasil 2006 - 2016)	37
TABELA 04: Número de bolsas ofertadas pelo ProUni para 2019/1	48
TABELA 05: Números de matrículas em cursos de Graduação – Presencial e EaD (2006 - 2016).....	80
TABELA 06: Números de concluintes em cursos de Graduação e por modalidade Presencial e EaD (2006 - 2016)	83
TABELA 07: “Perfil” do discente dos cursos de graduação por modalidade de ensino (Presencial e EaD) no Brasil (2016)	84
TABELA 08: Ranking das IES com a maior quantidade de alunos matriculados	86
TABELA 09: Ranking das 20 (vinte) IES que concentram mais alunos no Brasil.....	87
TABELA 10: Cursos presenciais mais procurados em Goiás na rede privada (2016)....	112
TABELA 11: Cursos EaD mais procurados em Goiás rede privada (2016).....	112
TABELA 12: Cursos mais buscados na Internet no Brasil (2016)	113
TABELA 13: Migração entre cursos em Goiás (2016)	113
TABELA 14: Migração entre cursos por mesorregião em Goiás (2016).....	114
TABELA 15: IES autorizadas pelo MEC a ofertar cursos EaD em Goiás (2006 - 2016)	115
TABELA 16: IES goianas que possuem cursos EaD ativos em Goiás (2006 – 2016)....	116

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Especificações técnicas da pesquisa.....	85
FIGURA 02: Perfil Geral da amostra.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABED** – Associação Brasileira de Educação à Distância
- ABMES** - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
- ART.** - Artigo
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFET** - Centro Federal de Educação Tecnológica
- CELPE** - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
- COLIP** – Comissão de Língua Portuguesa
- CONAES** - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- CPC** – Conceito Preliminar de Curso
- EAD** - Ensino à Distância
- FAMEB** – Faculdade de Medicina da Bahia
- FIES** - Financiamento Estudantil
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- IF** – Instituto Federal
- IFG** – Instituto Federal de Goiás
- IGC** – Índice Geral de Curso
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MARCA** - Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- NTIC** - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
- PET** – Programa de Educação Tutorial
- PEC-G** – Programa de Estudantes Convênio de Graduação
- PIBID** - Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência
- PNAES** - Plano Nacional de Assistência Estudantil
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PRODOCÊNCIA** - Programa de Consolidação das Licenciaturas
- PROEXT** - Programa de Extensão Universitária
- PROMISSAES** – Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
- PROUNI** - Programa Universidade para Todos
- PSD** – Partido Social Democrático

PUC – Pontifícia Universidade Católica

REUNI - Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras.

SEAD – Secretaria de Estado de Administração

SIEAD - Sistemas de Consultas de Instituições Credenciadas para Educação à Distância

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDN – União Democrática Nacional

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIANA – Universidade Estadual de Anápolis

UNIAN-SP – Universidade Anhanguera de São Paulo

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: HISTÓRICO, EXPANSÃO E POLÍTICA	22
1.1 O Ensino Superior no Brasil: Breve Histórico.....	22
1.2. A Expansão do Ensino Superior no Brasil	30
1.3 As Políticas de Acesso ao Ensino Superior	45
1.3.1 Conceito de Política.....	48
1.3.2 Política pública e Política pública Educacional	49
1.3.3 O papel do Estado na configuração das Políticas Públicas.	54
1.3.4 Programas/ações do MEC para o Ensino Superior.....	58
1.3.5 Conceito de Democratização.....	63
1.4 A LDB como Política Pública para a Educação e os avanços no Ensino Superior.....	65
1.5 Plano Nacional de Educação: Contrações entre o idealizado e o realizado.....	67
CAPÍTULO 2: A EAD E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	71
2.1 Educação à Distância (Ead): conceitos e concepções.....	71
2.2 Regulamentação da EaD no Brasil	75
2.3 Novo marco regulatório da Educação a Distância brasileira.	77
2.4 A expansão do Ensino Superior por meio da EaD.....	78
2.5 Entendendo a expansão da EaD: aspectos ideológicos no discurso	91
2.6 O PNE e a participação da EaD no alcance das metas.	96
2.7 Ensino a Distância (EaD): possibilidades e desafios.	100
2.8 A modalidade EaD no Estado de Goiás.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	115

INTRODUÇÃO

A modalidade de Educação a Distância (EaD) ultimamente tem sido bastante estudada, provavelmente pelo seu potencial processo de ensino e aprendizagem, além da possibilidade de suprir algumas lacunas do ensino presencial, como, por exemplo, a dificuldade de acesso físico à sala de aula. Sabe-se que a utilização da modalidade de Educação a Distância (EaD) não é nenhuma novidade. Mendonça (2014) cita que apesar de estar presente na educação desde o século XIX, através de cartas, posteriormente pelo rádio e pela televisão foram apenas nos últimos 20 anos que seu avanço significativo ocorreu no Brasil. Entretanto, somente nas últimas décadas passou a fazer parte das pautas pedagógicas.

Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional, cultural e social de milhões de pessoas, que por algum motivo não podem estar fisicamente em sala de aula, ela vem se transformando com a chegada das novas tecnologias e o acesso à Internet em todas as regiões do país. Com a inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) e com a explosão da Internet esta modalidade está contribuindo para a potencialização do conceito de aprendizagem à distância no mundo.

Nosso interesse por este tema inicia-se, em um primeiro momento, pela vivência deste pesquisador com esta modalidade de ensino no Ensino Superior. Nossa observação empírica e em nível do senso comum, em relação à crescente expansão da Educação a Distância, nos impulsionou a investigar de forma mais sistemática e com base científica a forma como esta expansão vem ocorrendo, especialmente em Goiás. Algumas questões norteadoras nos motivaram a realizar tal pesquisa, entre elas: a Educação a Distância tem realmente possibilitado o acesso ao Ensino Superior? Quais os cursos mais procurados nesta modalidade? A Educação Superior na modalidade a distância tem se constituído em uma estratégia de expansão pública ou privada? As políticas que estão em vigor tratam a Educação a Distância (EaD) como uma maneira de atender as demandas educacionais do país? A Educação a Distância (EaD) no Brasil é uma modalidade que pode ser tratada como possibilidade ou ferramenta de democratização do acesso ao ensino superior? Como os governantes estão tratando esta modalidade de ensino à distância em relação ao acesso ao ensino superior? Qual a realidade do ensino à distância no Estado de Goiás?

No Brasil, percebe-se que o Ensino à Distância (EaD) tem se tornado uma realidade dentro das IES, tanto privadas quanto públicas. Segundo Pires (2001 apud CAETANOL; COSTA; ISABELA QUAGLIA, 2014, p. 1110), “um fator que contribuiu fortemente para essa expansão foi o crescimento da rede mundial de computadores (Internet), em meados dos anos 90, no Brasil”, tornando-se a principal forma de convergência das tecnologias educacionais e tráfego da informação e conhecimento, por serem digitais e síncronas¹.

Assim, a modalidade EaD, conforme descrita no Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 se caracteriza como uma modalidade educacional na qual a relação docente e aluno é mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o que permite que estes estejam em horários e lugares diferentes. A sua metodologia, a gestão e avaliação se diferenciam das outras modalidades, pois alguns momentos presenciais são obrigatórios, como, por exemplo, para que seja realizado as avaliações e os estágios (se houver). O documento citado acima, ainda retrata que a modalidade EaD poderá ser ofertada em vários níveis e modalidades educacionais, tais como, Educação Básica e Superior, desde que obedeça às normativas estabelecidas nesse documento, respeitando os termos do Artigo 30².

É importante salientar ainda que a EaD se refere a uma modalidade de ensino, a qual não deve ser considerada uma metodologia educacional. Desta forma, a mesma não é outro tipo de educação, mas, outra modalidade, a qual, ainda, pode proporcionar inovações das práticas pedagógicas. A inovação refere-se ao fato da modalidade introduzir novidades nas práticas pedagógicas, como o uso da TIC, pode modificar práticas já consolidadas na educação tradicional. Assim, ela possui suas especificidades, o que explica esta não ser apenas uma mera reprodução da modalidade presencial.

Para Santos (2011), “desde o século passado, expandir e gerar acessibilidade ao ensino superior é pauta política para todas as nações desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento”.

No Brasil, não é diferente, haja vista que os impactos do neoliberalismo que a sociedade brasileira vem absorvendo e as alternativas políticas que o país vem adotando a partir da década de 1990 “para se adaptar ao mercado competitivo

¹As ferramentas síncronas do EAD são aquelas em que é necessária a participação do aluno e professor no mesmo instante e no mesmo ambiente, nesse caso, virtual. Assim sendo, ambos devem se conectar no mesmo momento e interagir entre si de alguma forma para concluírem o objetivo da aula. Disponível em: <https://eadbox.com/ferramentas-sincronas-e-assincronas/>. Acesso em: 25 junho 2019.

² Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 25 maio 2019.

globalizado interferiram direta e indiretamente no sistema educacional do país” (SANTOS, 2011, p. 1).

Hoje, o conhecimento e a capacidade de aprendizado são fatores de extrema importância para o desenvolvimento humano e acesso à educação, principalmente, em um país como o Brasil, no qual há uma grande desigualdade social, política, cultural e econômica, fatores esses que incentivam o debate de cunho educacional e de política pública sobre o papel da Instituição de Ensino Superior (IES) e o aumento da oferta de ensino na modalidade à distância. Assim, a concepção da escola, suas funções, o relacionamento com a comunidade, a aquisição do conhecimento e a formação pessoal, social e cultural se encontram em questionamento.

Nesse sentido, “não resta dúvida de que a EaD entrou para agenda governamental e a excepcional expansão na educação superior, verificada entre 2003 e 2006 [...] constitui-se um forte indicador dessa evidência” (KIPNIS, 2009, p. 212 apud CAETANOL; COSTA; ISABELA QUAGLIA, 2014, p. 1110).

A partir destas observações elaboramos nosso problema de pesquisa: **A EaD, como política pública, visa contribuir para a democratização do ensino superior?**

Neste sentido, este trabalho, discute sobre a análise das políticas públicas de acesso à Educação Superior no Brasil e em específico no Estado de Goiás. Conforme Aguiar (2010) explicita em seu texto sobre avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE), que avaliar uma política educacional significa,

[...] adentrar no debate da política educacional e de seus determinantes, tendo presente o contexto do desenvolvimento do país e sabendo que o alcance dos seus objetivos e metas decorre dos resultados das lutas concretas entre grupos sociais com interesses distintos e diversos que disputam a hegemonia nesse processo (AGUIAR, 2010, p. 709).

Da mesma forma, ao se referir à educação como direito social, Dourado (2010, p. 680) afirma que sua “[...] efetivação se dá em um contexto caracterizado como um campo de disputas de concepções e projetos e, portanto, demarcada por posições políticas não apenas diferentes, mas substantivamente contraditórias”.

Apresentamos como objetivo geral deste trabalho analisar as Políticas Públicas Educacionais para a Educação a Distância, no período de 2006 a 2016, procurando compreender se tais políticas tratam a EaD como uma possibilidade ou uma ferramenta de democratização do acesso ao ensino superior, de maneira a atender as demandas educacionais do país, e, especificamente, verificando no Estado de Goiás.

Os objetivos específicos podem assim ser elencados: a história, legislação, caracterização, mapeamento da modalidade EaD no Brasil, bem como as legislações que contemplam a modalidade, fazendo um recorte das políticas públicas que abordam a EaD no Brasil; analisar um breve histórico sobre a EaD, conceitos e concepções, a expansão (matrículas, cursos, etc) e interpretar a democratização do Ensino Superior por meio da EaD no Brasil e no estado de Goiás (dentro do recorte temporal proposto, de 2006 a 2016).

A priorização do estudo sobre avaliação de políticas públicas, em especial, as de natureza social, e, neste estudo, de uma Política Educacional, justifica-se porque é justamente a avaliação destas políticas que permite uma prestação de contas do governo à população, o que significa que é um processo necessário para a democracia. É mediante a participação da população que se concretiza um direito do cidadão numa sociedade democrática, partindo assim, do princípio de que a avaliação de políticas de forma participativa é estratégica para a democracia.

Ao desenvolver uma reflexão sobre as Políticas Públicas Educacionais no Brasil, o trabalho busca verificar, nos dias de hoje, se as políticas que estão em vigor tratam a EaD como uma maneira de atender as demandas educacionais do país.

Desta forma, a metodologia utilizada para desenvolver este estudo foi à seleção e a análise de um conjunto de obras, textos e legislações que orientam as políticas públicas, no período de **2006 a 2016**, como aportes teóricos para uma compreensão do movimento histórico, sob uma perspectiva materialista histórico dialética, que vem contribuir para uma reflexão e compreensão da natureza das Políticas Públicas Educacionais voltadas para o Ensino à Distância. Para que este trabalho fosse realizado, utilizou-se a pesquisa bibliográfica a partir da consulta de livros, periódicos, dissertações, relatórios oficiais e artigos de revistas eletrônicas, com o intuito de levantar as informações necessárias para o entendimento deste cenário em que o EaD se encontra. Todo esse material foi submetido a uma leitura criteriosa e revisão, com o propósito de buscar informações que propiciassem o alcance do objetivo proposto.

Estrutura do trabalho

O trabalho foi dividido em dois capítulos apresentados a seguir. O primeiro capítulo, intitulado de “**O Ensino Superior no Brasil: Histórico, Expansão e Política**”, contextualiza a história, a expansão, legislação, caracterização e um mapeamento da modalidade EaD no Brasil. Discorrerá sobre a contextualização da modalidade, os

conceitos de política, as políticas de acesso ao ensino superior, o papel que o Estado deva exercer perante a sociedade, os programas/ações do MEC para o ensino superior, a LDB como política pública para a educação e o Plano Nacional de Educação (PNE) situando o leitor no cenário atual, bem como as legislações que contemplam a modalidade, fazendo um recorte das políticas públicas que abordam a EaD no Brasil.

Para isso, reportou-se a diversos autores, como Saviani (2010) e Cunha (1986), Bianchetti (1996), Brzezinski e Santos (2015), Mesquita (2010), Soares et al (2002), Oliveira (2014), Silva (2009), Ferreira (2016), Cerqueira e Santos (2009), Souza (2013), Azevedo (2003), Amaral (2010), Scheffer (2006), Villela (2008), Aprile e Barone (2008), Bianchi (2014), Shiroma; Moraes e Evangelista (2008), Werebe (1994), INEP (2017), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Código Brasileiro de Comunicação (Decreto Lei nº 236/67), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), entre outros decretos que abordam a modalidade, que, conseqüentemente irão contribuir para uma caracterização da modalidade.

No segundo capítulo, intitulado de **“A EaD e a Democratização do Ensino Superior no Brasil”** apresenta um breve histórico sobre a EaD, conceitos e concepções. Para tanto serão tratadas a regulamentação da EaD no Brasil, o novo marco regulatório, a expansão do Ensino Superior por meio dela (matrículas, cursos, etc), tratando um panorama nacional e estadual (Goiás) dentro do recorte temporal proposto. Objetiva-se mostrar também que a inserção das TIC na Educação proporciona novos recursos que podem facilitar a aprendizagem e compreender uma ideologia de intenções que subjazem a expansão da EaD. Discorrer sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e a participação da EaD no alcance das metas. Por fim, trazer o conceito de qualidade abarcado por alguns autores e definir uma concepção de qualidade educacional dentro do trabalho, tendo assim, um aporte do que seria considerado como ensino de qualidade proposto pelo autor dessa dissertação.

Para isso será reportado, diversos autores, como Pereira (2008), Chauí (2000), Santos (2016), Carneiro; Mesquita e Afonso (2018), Silva (2014), Lima (2012), Lopes (2017), Barros (2003), Nunes (2007), Menegassi (2018), Belloni (2009), Palhares (2018), Nascimento (2015), Pablo e Gentili (2007), Craide (2017), Caetanoli; Costa e Quaglia (2014), Freire; Sousa e Lima (2017), Oliveira e Gasparin (2009), Pacievitch; Sohn e Possoli (2011), ABED (2014), ABMES (2019), INEP (2015) e outros.

Por fim, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa, articulando os principais resultados com o intuito de atingir o objetivo geral proposto pela pesquisa, que

buscou verificar se o Ensino à Distância (EaD) cumpri sua função enquanto política pública para a democratização do ensino superior com qualidade, em específico, no Estado de Goiás.

CAPÍTULO 1: O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: HISTÓRICO, EXPANSÃO E POLÍTICA

Neste capítulo buscamos apresentar um breve histórico do ensino superior no Brasil, a sua expansão, as políticas de acesso, tanto a Política pública quanto a Política pública Educacional, de forma a conceituá-las, o papel do Estado na configuração dessas políticas e alguns dos programas do MEC (Ministério da Educação) para o Ensino Superior. Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) enquanto Política pública para a educação e os avanços no Ensino Superior no país e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Primeiro, vamos trazer a contribuição de estudiosos do campo, demonstrando a trajetória e o crescimento do Ensino Superior no Brasil, entender o que é Política baseado nos conceitos de diversos autores, discutir o papel que o Estado deva exercer na formação dessas políticas, as ações e programas que o MEC tem utilizado sobre o ensino no país, o que a LDB enquanto Política pública regulamenta para a melhoria do Ensino Superior e o PNE, contrações entre o idealizado e o realizado.

1.1 O Ensino Superior no Brasil: Breve Histórico

Quando se fala das suas origens e características, a evolução sistêmica da educação superior, no Brasil, ela pode ser considerada um caso atípico no contexto latino-americano. Desde o século XVI, as comunidades espanholas fundaram diversas universidades em seus domínios na América, instituições essas religiosas, que tinham a bênção católica, através de Bula Papal. No Brasil Colônia, por sua vez, não houve a criação de instituições de ensino superior em seu território até início do século XIX, quase três séculos mais tarde (SOARES *et al*, 2002).

Para que os alunos ingressassem na graduação, os estudantes da elite colonial portuguesa, aqueles que haviam nascidos no Brasil, tinham que se movimentar até a grande metrópole. No período colonial, o ensino formal esteve na responsabilidade da Companhia de Jesus. Chamados de jesuítas tinham como tarefas a cristianização dos indígenas organizados em aldeias, até a formação do clero, utilizando-se de seminários teológicos e o ensinamento dos filhos da chamada classe dominante nas escolas reais. Nesses últimos, estava presente um ensino medieval latino com elementos de grego, com o intuito de capacitar os alunos, por meio dos estudos mais detalhados, afim de estarem preparados a frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal (SOARES *et al*, 2002).

Segundo Soares *et al* (2002), aos cuidados da Ordem Jesuítica, no século XVI, a Universidade de Coimbra, tinha dentro de suas missões, a unificação cultural do Império português,

Dentro do espírito da Contra-Reforma, ela acolhia os filhos da elite portuguesa que nasciam nas colônias, visando desenvolver neles uma homogeneidade cultural avessa a questionamentos à fé católica e à superioridade da metrópole em relação à Colônia. Nela se graduaram em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, durante os primeiros três séculos de nossa história, mais de 2.500 alunos, nascidos no Brasil (TEIXEIRA, 1989 apud SOARES *et al*, 2002 p. 25).

Segundo Saviani (2010), embora algumas dessas Escolas Jesuítas no período colonial mantivessem cursos de filosofia e teologia, o que dá respaldo à tese de que já existia ensino superior nessa época no Brasil, os cursos superiores propriamente ditos começaram a ser instalados no Brasil a partir de 1808 com a chegada de D. João VI. Surgiram, então, os cursos de Engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817 e o Curso de Desenho Técnico (1818). Vê-se que se tratava de cursos superiores isolados, isto é, não articulados no âmbito de universidades. Tais cursos estavam voltados para a elite, uma vez que além de não terem vagas suficientes para a demanda, exigiam condições de acesso e permanência.

Em 1822, quando veio a independência do Brasil, assume-se o poder o Imperador Dom Pedro I (família Real Portuguesa), renunciando-se mais tarde ao trono para assumir o reino de Portugal, como Dom Pedro IV. Para a sua vaga no Brasil, ainda menor de idade, seu primogênito Dom Pedro II, assumira o poder (SAVIANI, 2010).

Após a independência, por decreto de D. Pedro I de 11 de agosto de 1827, foram criados os cursos de Direito de São Paulo e de Olinda, sendo que este último foi transferido para Recife em 1854. Esses dois cursos vieram a constituir, respectivamente, a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, e a Faculdade de Direito do Recife (SAVIANI, 2010).

Verificando de uma maneira mais ampla, os cursos criados por D. João VI e as duas mencionadas faculdades se traduzem no ensino superior no Brasil até o final do Império. Têm-se duas características comuns a todos eles: remete-se a cursos ou faculdades isoladas e todos eles são na modalidade presencial, públicos, de responsabilidade do Estado (SAVIANI, 2010).

A primeira Faculdade de Medicina surgiu em Salvador, Bahia, no dia 18 de fevereiro de 1808. No início era chamada de Escola de Cirurgia da Bahia. Hoje é mais conhecida como Faculdade de Medicina da Bahia da Universidade Federal da Bahia, a FAMEB da UFBA. No mesmo ano surgiu também no Rio Janeiro o primeiro curso da região Sudeste. No dia 5 de novembro surgia a Escola de Anatomia, Medicina e Cirurgia. Mais à frente ela seria renomeada como Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a UFRJ (SAVIANI, 2010).

Já a designação "politécnico" foi pela primeira vez aplicada a estabelecimentos de ensino em Portugal em 1837, quando as antigas Academia Real de Marinha de Lisboa e Academia Real de Marinha e Comércio do Porto foram reformadas e transformadas, respectivamente, na Escola Politécnica de Lisboa e na Academia Politécnica do Porto. Estas escolas eram estabelecimentos de ensino superior não universitário vocacionados para a formação nos domínios da ciência e da tecnologia. Em 1911, tanto a Escola Politécnica de Lisboa como a Academia Politécnica do Porto foram integradas, respectivamente na Universidade de Lisboa e na Universidade do Porto, dando origem às faculdades de ciências daquelas universidades. No entanto, apesar do nome, o atual ensino politécnico não tem origem no ensino ministrado naquelas escolas politécnicas, o qual seguia sobretudo o modelo da *École Polytechnique* francesa ainda hoje existente (SAVIANI, 2010).

Com uma localização privilegiada, orientação profissional fortemente elitista e independentes umas das outras, as primeiras faculdades brasileiras de Medicina, Direito e Politécnica, se orientavam através das melhores e renomadas escolas francesas, instituições mais voltadas ao ensino do que à própria pesquisa. Tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias: o catedrático, "lente proprietário", era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida (SOARES *et al*, 2002).

Chegando ao final do império, toma-se força o processo pela desoficialização do ensino, que era uma luta erguida pelos positivistas, com o intuito de defender um ensino liberado, uma batalha dos liberais, à qual se associou o "ensino livre", anunciado no decreto da chamada Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. Com a chegada da República, e com forte influência do positivismo essa nova forma de ensinar foi ganhando lugar no cenário, evidenciado pelo patriarca Júlio de Castilhos no Rio Grande do Sul, cuja Constituição suprimiu o ensino oficial decretando a liberdade das profissões. E mesmo o

governo federal, ainda que sob a influência mais moderada de Benjamin Constant, não deixou de advogar as faculdades livres (SAVIANI, 2010).

Ainda segundo Saviani (2010), nas primeiras décadas republicanas houve um desânimo da iniciativa oficial, na qual surgiram faculdades e também projetos de instituições de ensino superior no âmbito privado. Uma delas, fundada em 1912, foi a Universidade do Paraná, que teve seus cursos iniciados somente em 1913, mas, em 1920, influenciada do governo federal, teve sua desativação e teve que funcionar na forma de faculdades isoladas (Direito e Engenharia, reconhecidas em 1920 e Medicina, reconhecida em 1922). Somente em 1946, após ser reconstituída foi federalizada em 1951, constituindo a Universidade Federal do Paraná, que perdura até os dias atuais.

Essa universidade paranaense, que foi fundada em 1912, pertence ao um grupo que Cunha (1986, p. 198-211) classificou de “universidades passageiras”, incluindo também, a Universidade de Manaus, criada em 1909, e a Universidade de São Paulo, fundada em 1911. A universidade manauense, iniciada com a crescente onda da borracha findou-se em 1926 devido à crise econômica representada pelo esvaziamento do ciclo da borracha. Das faculdades que a integravam sobreviveu apenas a Faculdade de Direito, que foi federalizada em 1949 e depois incorporada à Universidade do Amazonas, criada por lei federal de 1962 e instalada em 1965. A de São Paulo cessou suas atividades por volta de 1917 não persistindo nenhuma de suas faculdades (SAVIANI, 2010).

Em 1895, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul refaz à Escola de Farmácia e Química, e em 1896 é fundada à Escola de Engenharia. A essas se seguiram em 1900 as faculdades de medicina e de direito. Já em 1934, além dessas escolas, foram acrescentadas as Faculdades de Agronomia e Veterinária, de Filosofia, Ciências e Letras e do Instituto de Belas Artes, constituíram a Universidade de Porto Alegre transformada, em 1947, na Universidade do Rio Grande do Sul que foi federalizada em 1950. A de Minas Gerais surgiu em 1927 por iniciativa privada contando com subsídio do governo estadual, vindo a ser federalizada em 1949 dando origem à atual Universidade Federal de Minas Gerais (SAVIANI, 2010).

A universidade fluminense foi criada em 1920 pela reunião da Faculdade de Medicina originária da Academia de Medicina e Cirurgia fundada por D. João VI em 1808, da Escola Politécnica, cuja origem remonta a 1792 com a fundação da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, e da Faculdade Nacional de Direito, criada em 1882 e restabelecida em 1891 às quais foram acrescentadas posteriormente a Faculdade Nacional

de Belas Artes e a Faculdade Nacional de Filosofia. Em 1937 ela passou a se chamar Universidade do Brasil e em 1965 recebeu o nome atual de Universidade Federal do Rio de Janeiro (SAVIANI, 2010).

Já a Universidade da Bahia foi criada em 1946, integrando a Escola de Cirurgia (1808), Farmácia (1832), Odontologia (1864), Academia de Belas Artes (1877), Direito (1891) e Politécnica (1896), além da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1941). Em 1950, a universidade baiana foi federalizada transformando-se na atual Universidade Federal da Bahia (SAVIANI, 2010).

Em Goiás, o jornal *O Popular* de 11 de julho de 1948 afirmava (MORAES, 2012), “O governador Coimbra Bueno está vivamente empenhado no sentido de converter em realidade, o mais breve possível, a Universidade do Brasil Central, contando para tanto com a entusiástica colaboração de D. Emanuel Gomes de Oliveira³”.

Não foi possível executar a lei votada e aprovada no governo Coimbra Bueno. O governo que o substituiu não se preocupou em transformá-la, à maneira do possível, em realidade. Poucos conheceram ou conhecem a história dessa primeira tentativa de criação de uma Universidade em Goiás, que chegou a ser consubstanciada em lei (MORAES, 2012).

O governo estadual, criador da Universidade do Brasil Central foi eleito pela União Democrática Nacional (UDN) por ocasião da redemocratização do Brasil (1945), o governo Dutra, na esfera federal, foi eleito pelo Partido Social Democrático (PSD), seu opositor político. Carregavam, portanto, ranços contrários e retrógrados. Vencidos esses mandatos, Pedro Ludovico voltou ao poder em Goiás e desconheceu os esforços de seu antecessor e adversário político, Coimbra Bueno, para a criação da Universidade (MORAES, 2012).

Pouco a pouco, segundo Moraes (2012), D. Emanuel, sem esperanças de ver sair do papel a Universidade do Brasil Central, engajou-se no ideal da criação da Universidade Católica. De seus pensamentos e de suas ações ficaram marcas indeléveis na sociedade goiana: a continuação da luta pela Universidade Católica e, sobretudo, pela Faculdade de

³Dom Emanuel Gomes de Oliveira nasceu em Benevente, atual Anchieta, no estado do Espírito Santo em 9 de janeiro de 1874. Dom Emanuel Gomes de Oliveira recebeu o hábito religioso no dia 29 de janeiro de 1891, pronunciou seus votos salesianos de pobreza, castidade e obediência em 1892, sendo ordenado sacerdote em 16 de junho de 1901. O passado de Dom Emanuel tem ligação direta com as ações promovidas por ele no decorrer de sua administração na diocese goiana. Ele construiu e/ou articulou abertura e funcionamento de cinquenta e sete escolas de Ensino Primário, trinta e um Ginásios, cinco escolas de Ensino Médio, vinte e uma escolas de Ensino Normal, quatro de Ensino Técnico e seis Faculdades que, posteriormente, se unificaram como Universidade Católica de Goiás (MORAES, 2012).

Medicina de Goiás. Hoje, não há nenhuma alusão a ele nas dependências da universidade.

Para Moraes (2012) é conveniente que se situem as faculdades existentes em Goiás naquela época: a histórica Academia de Direito, criada nos idos de 1898; funcionou a partir de 1903, com alguns períodos de interrupção; Faculdade de Enfermagem; Faculdade de Farmácia e de Odontologia; Escola de Engenharia, pertencente ao Estado, teve seu primeiro ano de funcionamento em 1954; Escola Goiana de Belas Artes; Faculdade de Ciências Econômicas;

O ensino superior no Estado de Goiás começa a aparecer a partir dos anos de 1950 quando, nacionalmente, se inicia mais fortemente a expansão do ensino superior no Brasil. Durante a década de 50, crescia rapidamente, se tornando grande centro de recebimento de imigrantes de outros estados devido à construção de Brasília, da rodovia estruturante Belém-Brasília e da implantação de colônias agrícolas no interior do Estado. Este contexto se torna grande fomentador do ensino superior. No período entre 1951 e 1959 foram criadas sete faculdades, sendo quatro públicas. Três dessas faculdades eram mantidas pelo Estado e uma pela Federação do Comércio do Estado, as três particulares tinham como mantenedora a Igreja Católica. Ainda em 1959 foi criada a Universidade de Goiaz (BALDINO, 1991).

Segundo Chaves e Macedo (2012), em 1955 havia grande mobilização social incluindo o movimento estudantil, a Maçonaria, entre outros da sociedade, em prol da criação de uma universidade federal em Goiás.

A luta pela criação de uma universidade federal ocorria combinada com a luta por um ensino público e gratuito, que já ocorria em todo o país. Um dos grandes obstáculos para criação de uma universidade federal em Goiás era o lobby da Igreja Católica em prol da criação da Universidade Católica (RIBEIRO, 1989, apud DOURADO, 2001, p. 43).

A luta travada pela criação das duas universidades em Goiás resultou de dois projetos distintos: de um lado a defesa do ensino público e laico, representado pela Maçonaria e, do outro, o ensino particular e confessional, em nome da liberdade do ensino, defendido pela Igreja Católica. A disputa entre esses dois projetos é expressão e reflexo de duas tendências que ocorria em todo o território nacional neste período. Nas palavras de Baldino “a polarização entre Igreja versus Maçonaria é expressão de uma luta maior entre ensino público versus ensino privado, laico versus confessional, que na época tinha expressão nacional” (BALDINO, 1991 apud CHAVES; MACEDO, 2012, p. 14).

Nesse embate, enfim, saiu vitoriosa a Igreja Católica, que teve seu projeto aprovado em 1959. A Universidade de Goiás foi criada pelo Decreto presidencial nº 47.042, de 17 de outubro de 1959, constituindo-se a partir de um núcleo de sete institutos: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1948); Faculdade de Ciências Econômicas (1951), Faculdade de Farmácia e Odontologia (1945), Faculdade de Direito (1959), Escola de Enfermagem (1941); Belas Artes e Arquitetura (1952); e de Serviço Social (1957). Após a Reforma Universitária de 1968, por meio do Decreto presidencial nº 68.917, de 19 de julho de 1971, a Universidade de Goiás passou a denominar-se Universidade Católica de Goiás (MORAES, 2012).

Chaves e Macedo (2012), no que diz respeito à criação das duas universidades em Goiás, Baldino (1991) sugere ter prevalecido um pacto conciliatório, devido ao estreito relacionamento do Presidente Juscelino Kubitschek com o Governo de Goiás e, de maneira especial, à sua ligação com a Igreja. Assim, um ano depois de criada a Universidade de Goiás o Presidente JK aprovava também o projeto de criação da Universidade Federal de Goiás (UFG), por meio do Decreto nº 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960.

Em 14 de dezembro de 1960 foi criada a Universidade Federal de Goiás, com a junção de cinco escolas superiores que já existiam na cidade de Goiânia, capital do Estado: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina. Através desse marco na vida dos goianos, que o Estado de Goiás passou a desenvolver sua própria mão-de-obra qualificada, não ficando mais refém de profissionais vindos de outras regiões do país. Isso significou uma oportunidade imensa aos jovens de adquirirem uma formação profissional e intelectual em uma instituição pública, gratuita e de qualidade. Foi um momento muito especial na história do Estado (UFG, 2018).

Segundo o site da UFG (2018), no entanto, essa vitória da sociedade goiana foi antecedida por um processo que demandou grandes esforços por parte de professores e estudantes da época. Em 1959, os docentes das cinco escolas que constituíram a Universidade Federal de Goiás (UFG) na sua fundação formaram a “Comissão Permanente para a Criação da Universidade do Brasil Central”, presidida pelo professor Colemar Natal e Silva, então diretor da Faculdade de Direito de Goiânia. O objetivo da comissão era formular um projeto de criação da universidade e entregá-lo ao Congresso Nacional.

Em paralelo à mobilização dos professores, os estudantes goianos promoveram um movimento vigoroso pela criação de uma universidade pública, a ser mantida pelo governo federal. Eles criaram, em abril de 1959, a Frente Universitária Pró-Ensino Federal, que promoveu reuniões, audiências e debates com autoridades em assembleias ou congressos estudantis, e organizaram passeatas e comícios reivindicatórios (UFG, 2018).

Nesta visão, “a instituição deveria ser um centro de transformação pedagógica, cultural, social e política, inspirada na cultura e sem concepção ideológica pré-concebida”, segundo palavras do então reitor Colemar Natal e Silva. A materialização dessa ideia foi a intensificação da vida cultural da universidade e uma maior integração entre estudantes, professores e a comunidade (UFG, 2018).

O projeto dos professores foi elaborado e, acrescido de colaborações dos parlamentares goianos, transformou-se em lei no Congresso Nacional. A assinatura do decreto foi feita presidente Juscelino Kubitschek, no dia de 18 de dezembro de 1960, em uma cerimônia realizada na Praça Cívica que reuniu milhares de pessoas, demonstrando o anseio da população de Goiás pela criação da universidade. A aula inaugural ocorreu no ano seguinte, no dia 07 de março de 1961, em solenidade que lotou o Teatro Goiânia (UFG, 2018).

O passo seguinte foi estabelecer um projeto pedagógico para a instituição. Para isso, a UFG realizou a “Semana de Planejamento”, que reuniu expositores e personalidades importantes da área cultural e pedagógica do país, como os sociólogos Darcy Ribeiro e Ernesto de Oliveira Júnior. Após várias discussões, ficou decidido que a UFG deveria superar o modelo clássico de ensino que vigorava no Brasil para se aproximar mais da realidade contemporânea mundial (UFG, 2018).

Baldino (1991 apud CHAVES; MACEDO, 2012, p.19), ao final da década de 1960, o ensino superior em Goiás possuía a seguinte estrutura: Universidade de Goiás (1959), particular; Universidade Federal (1960), pública; Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão (1961), particular; Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (1961), pública; 15 Faculdade de Educação Física do Estado de Goiás (1962), pública; Faculdade de Direito de Anápolis (1969), particular.

Ao final da década de 1970 o Estado de Goiás contava com 11 IES. Destas, quatro estavam situadas na capital, Goiânia, e sete no interior do Estado. Das 11 IES apenas duas eram universidades, UFG e UCG. Outro dado interessante a se analisar é que deste total havia quatro instituições gratuitas e sete pagas. Isto mostra que em Goiás e no Brasil

o debate sobre privatização do ensino superior é mal colocado. Ambas as redes de ensino superior sempre andaram juntas. Em alguns períodos uma se desenvolveu de forma mais robusta que outra, entretanto sempre houve a preocupação de governos, federal e estadual, em aliar o crescimento tanto da rede pública e gratuita quanto da privada paga, com ou sem fins lucrativos. A década de 1980, apesar da crise financeira enfrentada pelo país, representou uma grande expansão do ensino superior em Goiás (CHAVES; MACEDO, 2012, p. 16).

O governo Henrique Santillo (1987-1991) não representou um período de ações voltadas ao Ensino Superior, foi um período de contenção da expansão, com foco para a interiorização, visando a acompanhar e a favorecer o desenvolvimento regionalizado. No entanto, a opção pela interiorização já havia sido prioridade do governo anterior de Íris Rezende Machado (1983-1987). Fato significativo, no período do governo Henrique Santillo, refere-se ao Decreto Estadual nº 3355/90, quando o governo instituiu a Fundação Universidade Estadual de Anápolis – UNIANA (CHAVES; MACEDO, 2012, p. 18):

A expansão do ensino superior amparado pela necessidade de desenvolvimento regional faz parte de um discurso bem articulado do governo do Estado. Desta forma, sinaliza preocupações quanto à manutenção, à consolidação e à qualidade dos cursos oferecidos, bem como as reais possibilidades de recursos financeiros para manutenção das IES e até, as reais possibilidades financeiras dos jovens de permanecerem nas referidas IES privadas. Essa questão foi, com certeza, sendo agravada no decorrer da década de 1990.

Chaves e Macedo (2012, p. 16), tem-se que nos final dos anos 1980 até 1996, o Estado de Goiás tinha 32 IES. A década de 1990 irá sinalizar que, após a promulgação da LDB, o Brasil e, conseqüentemente, o Estado de Goiás, inseriram-se na política de expansão do ensino superior. Observa-se que as IES foram criadas nos municípios com maior potencial de crescimento econômico, ou seja, Anápolis, Catalão, Mineiros, Jataí, Goiatuba e Rio Verde.

1.2. A Expansão do Ensino Superior no Brasil

Sabe-se que o crescimento do ensino superior no país teve seu início em meados de 1808, pelo então rei D. João VI, com o surgimento das faculdades de Direito já durante o Império, cursos esses superiores e com âmbito oficial. Com a criação das instituições ditas “livres”, portanto, não oficiais, via de regra, de iniciativa particular, houve uma expansão na Primeira República. A partir da década de 1930, vai ocorrer uma retomada do protagonismo público que se acentuou nas décadas de 1940, 1950 e início dos anos

60 por meio da federalização de instituições estaduais e privadas e com a criação de novas universidades federais, entre elas a Universidade Federal de Goiás instituída em dezembro de 1960 (SAVIANI, 2010).

O ensino superior brasileiro tem como um dos primeiros marcos estruturais de regulação legislativa o Estatuto das Universidades Brasileiras promulgado em 11 de abril de 1931, na gestão de Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública. Na mesma data são baixados mais dois decretos-leis: o da Criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o da Organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Os três decretos são interligados: o Estatuto define o modelo de universidade a ser adotado no Brasil; a Organização da Universidade do Rio de Janeiro foi, por um lado, a primeira aplicação do modelo organizacional previsto no decreto, por outro, a definição dos “moldes” para o ensino nas diversas faculdades; e a “criação do CNE” aponta para a instalação de um “conselho técnico” com a atribuição de um órgão consultivo do Ministério (ROTHEN, 2008, p. 143).

Pode-se observar que até a Constituição de 1988 tem-se uma continuidade representada pela prevalência do modelo napoleônico de universidade na organização e expansão do ensino superior no Brasil.

A partir da década de 1990, num processo que está em curso nos dias atuais, emerge nova mudança caracterizada pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior alterando-se o modelo de universidade na direção do modelo anglo-saxônico na versão norte-americana (SAVIANI, 2010).

O modelo francês-napoleônico foi adotado no Brasil Colônia a partir de 1808, com a vinda da família real, quando iniciou o ensino superior, com a criação das escolas isoladas. Antes dessa data, as famílias abastadas, que aqui viviam, mandavam seus filhos para Europa, geralmente para Portugal, a fim de completar seus estudos. Esse modelo caracterizava-se por uma organização não-universitária, mas profissionalizante, centrada nos cursos ou faculdades com a finalidade de formar os burocratas que atuariam nos quadros administrativos do Estado. O ensino superior foi criado para servir a elite, única parcela da população que tinha condições econômicas para financiar os estudos de seus filhos. Assim foram criados os cursos de anatomia, cirurgia e medicina, bem como os cursos jurídicos, que mais tarde deram origem à Faculdade de Medicina da Bahia e as Faculdades de Direito em São Paulo e Recife (PORTALEDUCAÇÃO, 2019).

No que se refere à sala de aula, podemos afirmar que esse modelo não altera as características próprias do modelo jesuítico, ou seja, continuou a mesma relação

professor-aluno-conhecimento. Desse modo, o professor continuou com seu papel central no processo ensino-aprendizagem, enquanto o aluno manteve a atitude passiva, obediente e a metodologia se manteve com base na memorização e na repetição.

O modelo francês-napoleônico surgiu em maio de 1806, na França, quando Napoleão Bonaparte criou a Universidade Imperial, uma corporação estatal de docentes chefiada por um Grão-Mestre, destinada a manter o ensino secundário e superior exclusivamente público do Império. Este modelo seguiu nitidamente os moldes das organizações religiosas e, por isso, seus membros eram considerados “jesuítas” do Estado, que juravam obediência aos estatutos e às ordens do Imperador, que a esse respeito se manifestava assim “Eu quero um corpo que esteja ao abrigo das pequenas febres da moda, um corpo que marche sempre, quando o governo descansa” (NAPOLEÃO apud ROSSATO, 1998. p. 127). Em outras palavras, um corpo obediente e disposto a servir o Imperador, por meio do Estado enquanto possibilidade de dominação política (PORTALEDUCAÇÃO, 2019).

De acordo com Rossato (1998, p.83-84), o modelo napoleônico se caracteriza pelo monopólio estatal, a manutenção da laicização introduzida pela Revolução Francesa, a divisão em faculdades compartimentalizadas, a importância atribuída à colação de grau e ao Diploma como requisito para o exercício da profissão e a forte conotação ideológica que colocava a educação a serviço exclusivo do Estado Imperial (PORTALEDUCAÇÃO, 2019).

Tal mudança levou a um processo mais lento de expansão das universidades públicas, em especial as universidades federais, e em menor escala as instituições estatais, induzindo a um maior crescimento das instituições privadas (com e sem fins lucrativos). Dentre os oito anos de governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003), essa foi a política adotada, o que se deixa bem evidente na proposta formulada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação apresentada em 1997 (SAVIANI, 2010).

A expansão — diz a proposta — dependerá de uma racionalização no uso dos recursos que diminua o gasto por aluno nos estabelecimentos públicos, da criação de estabelecimentos voltados mais para o ensino que para a pesquisa, da ampliação do ensino pós-médio e do estabelecimento de parcerias entre União, Estado e instituições comunitárias para ampliar, substancialmente, as vagas existentes (BRASIL, 1997,p.39 apud SAVIANI, 2010 p.13).

Segundo Brasil (2001), tal orientação se fez presente na lei PNE 10.172/2001 na meta 5, “oferecer apoio e incentivo governamental para as instituições comunitárias” (p.40) e na meta 9, “diversificação do modelo IES, com vistas a ampliar a oferta do ensino” (p.40). Foi por esse caminho que se pretendeu disseminar os “centros universitários” enquanto escolas superiores os quais dedicariam apenas ao ensino sem

pesquisa institucionalizada e os cursos pós-secundários, isto é, “formação de nível superior de menor duração” (p.38). Essa mesma orientação se expressa também na meta 12, “estabelecer um amplo sistema de educação à distância utilizando-o, inclusive, para ampliar o ensino semipresencial” (p.40).

Percebe-se que durante os 07 anos (2003 - 2010) do governo do ex presidente Luís Inácio Lula da Silva, apesar de leve retorno no investimento na expansão das universidades federais, incluindo o aumento de vagas, novas instituições e novos *campi* através de um programa do governo federal, o “REUNI”, tem-se do outro lado da moeda, o Programa Universidade para todos (PROUNI), um programa que visa a utilização ou “obtenção” de vagas nas IES privadas, que de uma forma ou de outra, trouxe um benefício tanto ao estudante quanto as instituições particulares, pois ajudou a diminuir consideravelmente as vagas ociosas nas mesmas.

O REUNI, criado pelo decreto presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007, apresenta os seguintes objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação (relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais); diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, do uso do EaD, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino públicas e/ou privadas (COELHO, 2009).

Assim como outras políticas educacionais ocorridas na América Latina, os programas de extensão universitária, como no caso do Reuni e da UAB, ao contrário de serem práticas democráticas, podemos classificá-los como possibilidades de “regulação social, exercendo a gestão do trabalho e da pobreza”, portanto estão orientados como “política social compensatória, focalizada nos mais pobres” (COELHO, 2009, p 9).

Já o ProUni (Programa Universidade para Todos) é o programa do Ministério da Educação, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo em instituições de ensino superior privadas em todo o Brasil.

Para Silva (2009, p.10 apud OLIVEIRA, 2014, p. 104), ao refletir acerca da Lei 11.892 de 29/12/2008, “o foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias”.

Os Institutos Federais de Educação têm se tornado uma marca forte, embutindo um pacote de ações concretas, revertidas para a educação e para sociedade, pois, ao mesmo tempo em que favorece a expansão da educação em todos os estados brasileiros, promove o desenvolvimento de cada uma dessas localidades. Além de levar a ciência e a tecnologia a serviço da melhoria das profissões, os Institutos Federais respeitam e valorizam as especificidades de cada região do país. E mais, o governo federal não tem poupado em investimentos financeiros, capazes e suficientes para suportar arrojado projeto. Os Institutos Federais são instituições que vêm reafirmar seu caráter público, com funções de intervenção na realidade local, alinhadas às expectativas de educação democrática e inclusiva, visando ao desenvolvimento regional (OLIVEIRA, 2014).

Presente nas IES básica e profissional, pluricurriculares, Silva (2009, p.24 apud OLIVEIRA, 2014, p. 104), relata que os projetos pedagógicos são o que fazem as instituições se diferenciarem umas das outras, “que na expressão de sua proposta curricular configure uma arquitetura que, embora destinada a diferentes formações (cursos e níveis), contemple os nexos possíveis entre diferentes campos do saber”.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica da forma como vem sendo executada é algo sem precedentes na história da educação profissional no Brasil. No entanto, é necessário que o Brasil assuma a Educação Profissional como política de Estado, a fim de garantir que a expansão da Rede Federal tenha continuidade nos próximos governos (OLIVEIRA, 2014).

O grande avanço em relação à privatização do ensino superior pode ser demonstrado nos índices quantitativos apresentados pelas instituições e do alunado como se pode ver na figura 01, os dados iniciais e finais da década abrangida pelo último quinquênio do século XX e pelo primeiro do século XXI.

Segundo o INEP (2017), no ano de 2016, foram ofertados 34.366 cursos de graduação em 2.407 instituições de educação superior (IES) no Brasil para um total de 8.048.701 estudantes matriculados. Desse total, tem-se 1.249.324 (um milhão duzentos e quarenta e nove mil trezentos e vinte e quatro) alunos matriculados em IES federais, enquanto 6.058.623 (seis milhões cinquenta e oito mil seiscentos e vinte e três) na rede privada, representando um total aproximado de 75,27% da totalidade de estudantes em cursos de graduação no país.

TABELA 01: Estatística Gerais de Educação Superior, por categoria administrativa (Brasil - 2016)

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Educação Superior - Graduação						
Instituições	2.407	296	107	123	66	2.111
Curso ¹	34.366	10.542	6.234	3.574	734	23.824
Matrículas em cursos de graduação	8.048.701	1.990.078	1.249.324	623.446	117.308	6.058.623
Matrículas em cursos sequenciais de formação específica	3.553	420	129	264	27	3.133
Ingressos	2.985.644	529.492	342.986	151.791	34.715	2.456.152
Concluintes	1.169.449	246.875	146.367	81.279	19.229	922.574

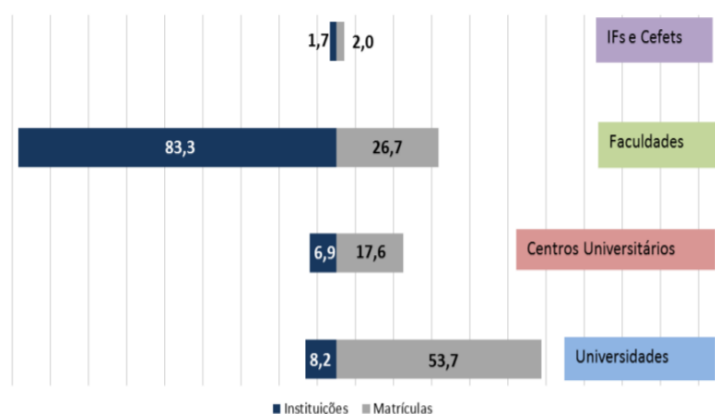
Fonte: INEP - 2017

Os dados são do Censo da Educação Superior e foram divulgados em coletiva de imprensa, em agosto de 2017, com a presença do ministro da Educação, Mendonça Filho, da secretária executiva do Ministério da Educação (MEC), Maria Helena Guimarães de Castro, e da presidente do Instituto Nacional de Estudos e Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Maria Inês Fini.

Segundo as estatísticas apresentadas, as 197 universidades existentes no país equivalem a 8,2% do total de IES, mas, concentram 53,7% das matrículas em cursos de graduação (INEP, 2017).

TABELA 02: Número e percentual de IES e de matrículas por organização acadêmica (Brasil - 2016)

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas de Graduação	
	Total	%	Total	%
Total	2.407	100,0	8.048.701	100,0
Universidades	197	8,2	4.322.092	53,7
Centros Universitários	166	6,9	1.415.147	17,6
Faculdades	2.004	83,3	2.146.870	26,7
IFs e Cefets	40	1,7	164.592	2,0

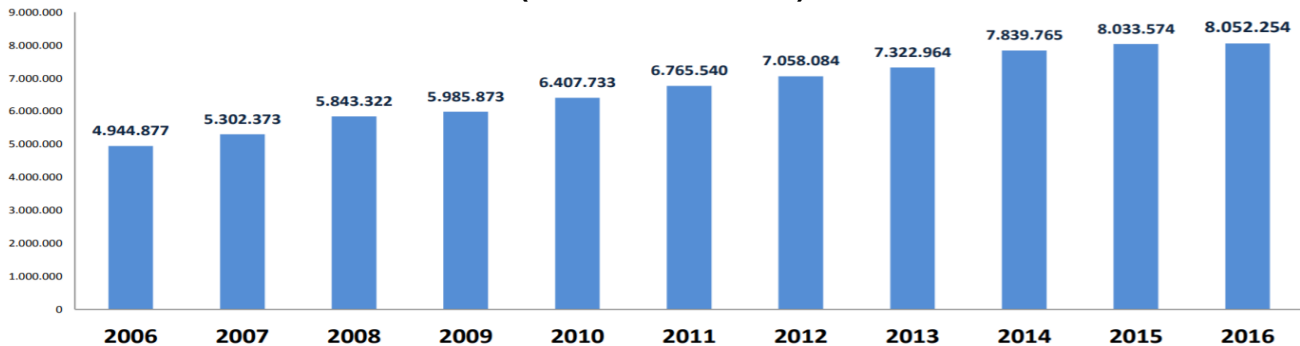


Fonte: INEP - 2017

O número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) continuou crescendo, segundo o INEP (2017), mas, essa tendência desacelerou quando se comparado aos últimos anos.

Entre 2006 e 2016, houve aumento de 62,8%, com uma taxa média anual de 4,9% de crescimento nos últimos dez anos. Porém, em relação a 2015, a variação positiva foi de apenas 0,2%.

GRÁFICO 01: Número de matriculados em cursos de graduação e sequencial (Brasil 2006 - 2016)



Fonte: INEP - 2017

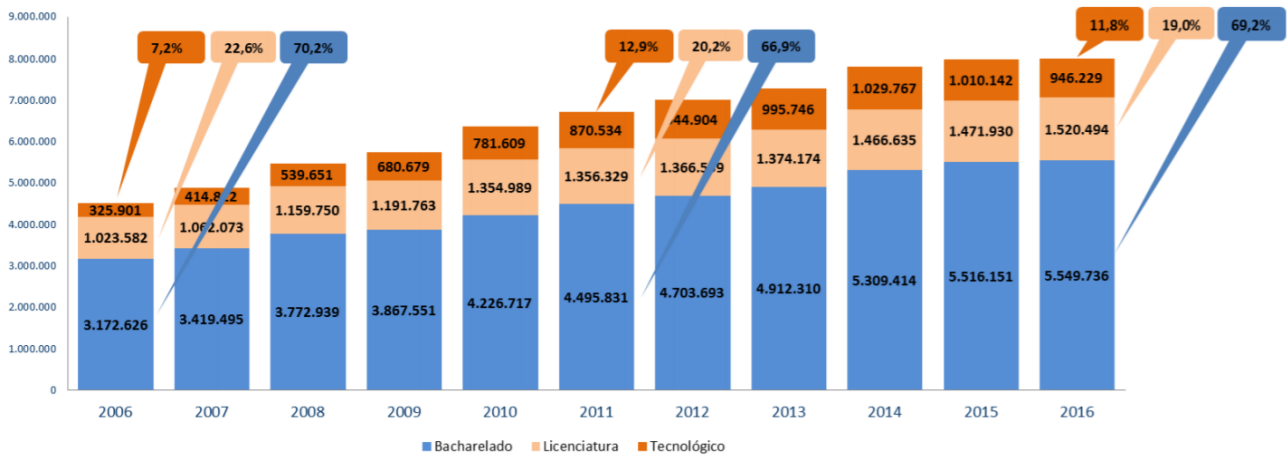
Segundo ABMES (2016),

após anos de uma tendência de forte crescimento, o número de novos estudantes no ensino superior brasileiro caiu em 2015. De acordo com o Censo da Educação Superior, divulgado nesta quinta-feira pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), a quantidade de ingressantes em instituições da rede pública caiu 2,6%, enquanto na rede privada a queda foi de 6,9%. Ambos os tombos levaram a uma redução total de 6,1% no universo de novas matrículas. É a primeira retração desde 2009.

Segundo entidades do setor, o desemprego gerado pela crise econômica e o encolhimento do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Em 2015, devido aos cortes orçamentários do governo federal, o fundo sofreu uma redução drástica. Em 2014, foram cerca de 700 mil vagas oferecidas pelo programa de financiamento. Já em 2015, foram pouco mais de 300 mil (ABMES, 2016).

Os cursos de bacharelado mantêm sua predominância na educação superior brasileira com uma participação de 69% das matrículas. Os cursos de licenciatura tiveram o maior crescimento, de 3,3% entre os graus acadêmicos em 2016, quando comparado a 2015 (INEP, 2017).

GRÁFICO 02: Número de matriculados em cursos de graduação, por grau acadêmico (Brasil 2006 - 2016)



Fonte: INEP - 2017

Em 2016, foram oferecidas mais de 10,6 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo 73,8% vagas novas e 26,0% vagas remanescentes.

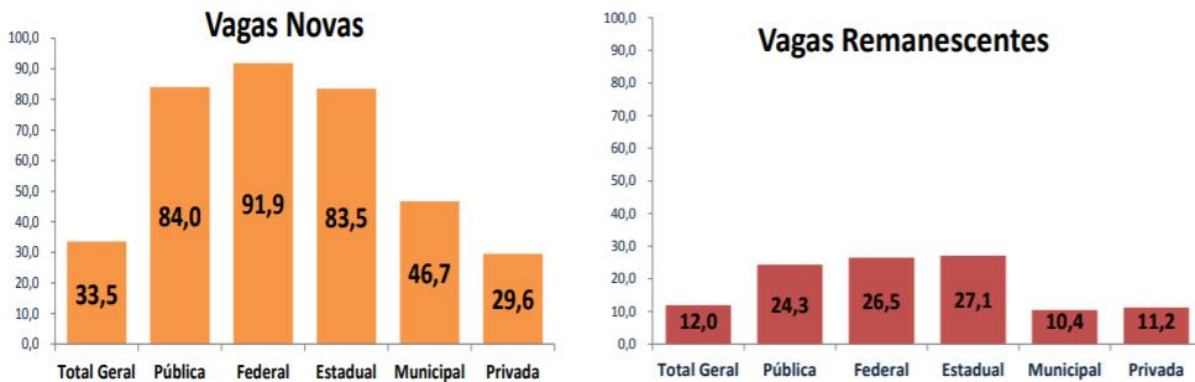
TABELA 03: Número de vagas de cursos de graduação, por tipo de vagas e categoria administrativa acadêmico (Brasil 2006 - 2016)

Categoria Administrativa	Vagas de Cursos de Graduação			
	Total Geral de Vagas	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes
Total Geral	10.662.501	7.873.702	19.302	2.769.497
Pública	750.850	572.122	12.065	166.663
Federal	453.859	333.900	5.723	114.236
Estadual	205.173	170.485	5.693	28.995
Municipal	91.818	67.737	649	23.432
Privada	9.911.651	7.301.580	7.237	2.602.834

Fonte: INEP - 2017

Das novas vagas oferecidas no ano passado, um total de 33,5% foram preenchidas, enquanto apenas 12,0% das vagas remanescentes foram ocupadas no mesmo período.

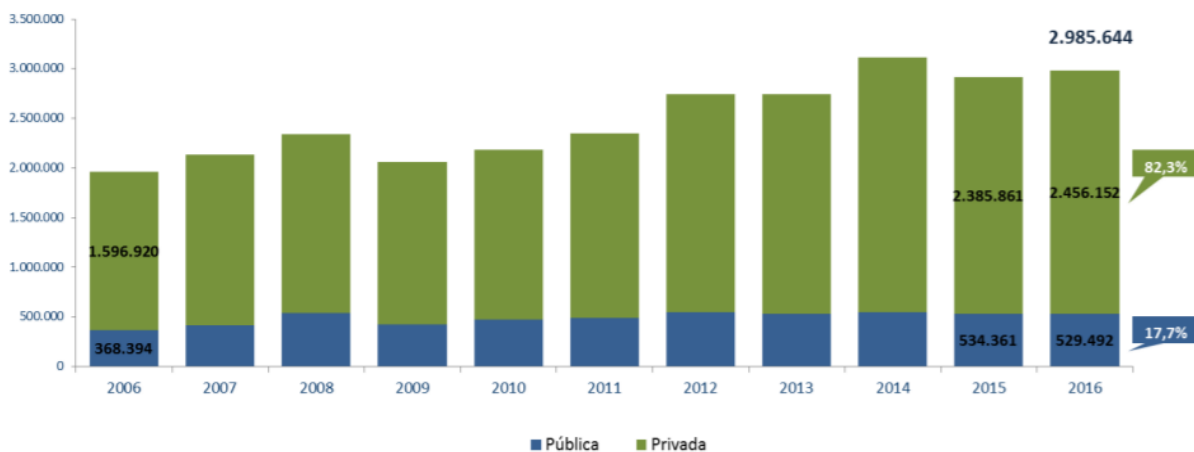
GRÁFICO 03: Proporção de vagas novas e remanescentes ocupadas, por categoria administrativa (Brasil 2006 - 2016)



Fonte: INEP - 2017

Em 2016, quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, um percentual de 82,3% em instituições privadas.

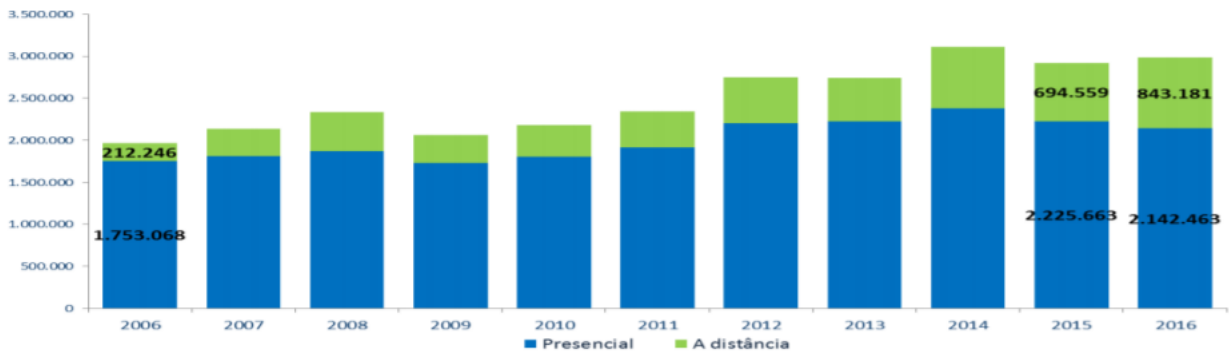
GRÁFICO 04: Número de ingressos em cursos de graduação, por categoria administrativa (Brasil 2006-2016)



Fonte: INEP - 2017

Após uma queda observada em 2015, o número de ingressantes teve um crescimento de 2,2% em 2016. Isso ocorreu porque a modalidade a distância (EaD) aumentou mais de 20% entre os dois anos, enquanto nos cursos presenciais houve um decréscimo no número de ingressantes de 3,7%.

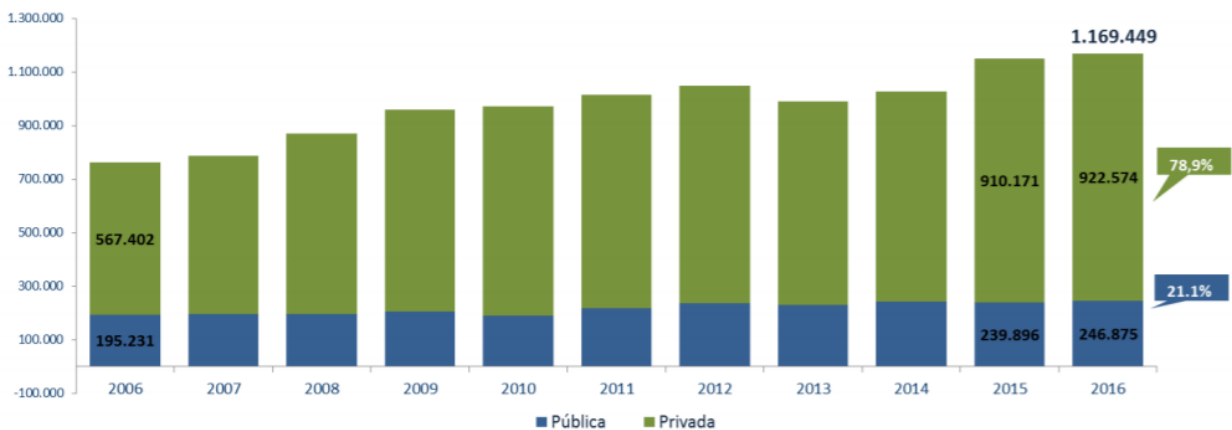
GRÁFICO 05: Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino (Brasil – 2016)



Fonte: INEP - 2017

No ano de 2016, mais de 1,1 milhão de estudantes concluíram a educação superior. Entre 2015 e 2016, o número de concluintes na rede pública aumentou 2,9%. Já na rede privada a variação positiva foi de 1,4%.

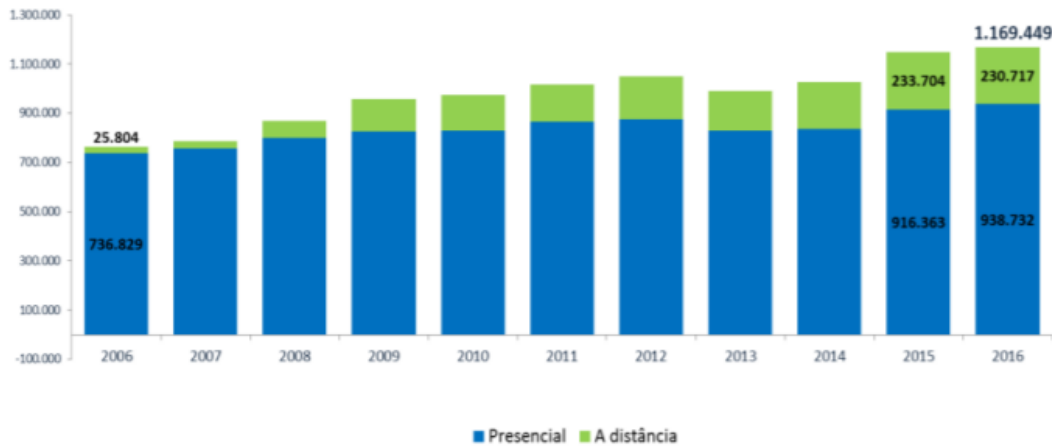
GRÁFICO 06: Número de concluintes em cursos de graduação, por categoria administrativa (Brasil - 2006-2016)



Fonte: INEP - 2017

No período de 2006 a 2016, a variação percentual do número de concluintes em cursos de graduação na rede privada foi 62,6% maior, enquanto na pública esse crescimento foi de 26,5% no mesmo período. O número de concluintes em cursos de graduação presencial teve aumento de 2,4% em relação a 2015. A modalidade a distância (EaD) diminuiu 1,3% no mesmo período.

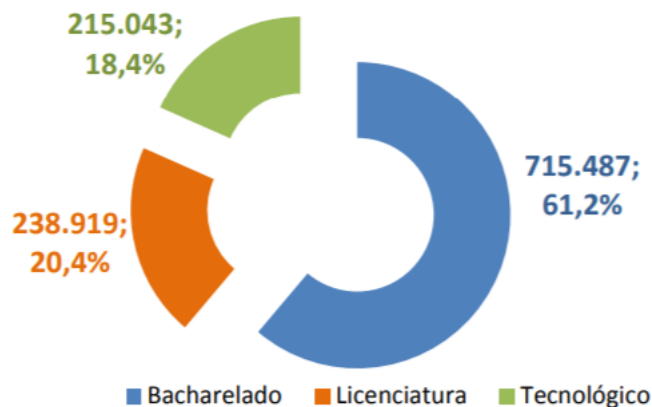
GRÁFICO 07: Número de concluintes em cursos de graduação, por modalidade de ensino (Brasil – 2006-2016)



Fonte: INEP - 2017

O número de concluintes no grau bacharelado teve o maior aumento em 2016 (5,1%) quando comparado a 2015.

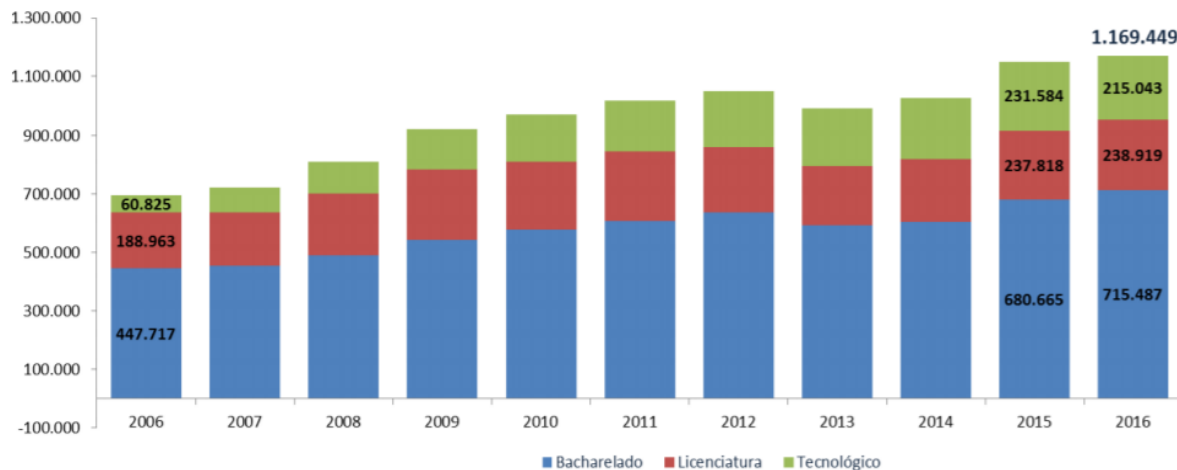
GRÁFICO 08: Número de concluintes em cursos de graduação, por modalidade de ensino (Brasil – 2006-2016)



Fonte: INEP - 2017

Licenciatura teve um leve aumento (0,5%) devido aos cursos ofertados via modalidade EaD, enquanto os cursos tecnológicos foram os únicos a registrarem uma queda (7,1%) no período.

GRÁFICO 09: Número de concluintes em cursos de graduação, por grau acadêmico Brasil (2006-2016)



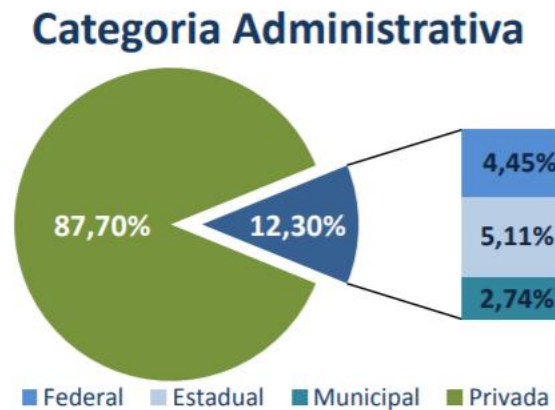
Fonte: INEP - 2017

O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constitui-se importante possibilidade de obtenção de dados para a geração de informações que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas, além de ser elemento importante para elaboração de estudos e pesquisas sobre o setor. O Censo coleta informações sobre as Instituições de Educação Superior (IES), os cursos de graduação e sequenciais de formação específica e sobre os discentes e docentes vinculados a esses cursos.

Os resultados coletados subsidiam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), seja no cálculo dos indicadores de Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC), seja no fornecimento de informações, como número de matrículas, de ingressos, de concluintes, entre outras. As estatísticas possibilitam ainda, através da justaposição de informações de diferentes edições da pesquisa, a análise da trajetória dos estudantes a partir de seu ingresso em determinado curso de graduação, e, conseqüentemente, a geração de indicadores de acompanhamento e de fluxo na educação superior (INEP, 2017).

Em 2016, das 2.407 IES, 2.111 são privadas e 296 são públicas. Quanto às IES públicas, 41,6% são estaduais (123 IES), 36,1% são federais (107) e 22,3% são municipais (66). A maioria das universidades é pública (54,8%). Entre as IES privadas, predominam as faculdades (88,4%) e quase 3/5 das IES federais são universidades e 37,4% são IFs e Cefets (INEP, 2017).

GRÁFICO 10: Percentual de instituições de educação superior, por categoria administrativa (Brasil – 2016)



Fonte: INEP - 2017

Em 2017, o Brasil tinha 296 instituições de educação superior pública e 2.152 privadas, o que representa 87,7% da rede. Das públicas, um total de 41,9% são estaduais, sendo 36,8% federais e 21,3% municipais. Dentre as instituições federais, quase 3/5 são universidades, quanto 36,7% concentram institutos federais de educação, ciência e tecnologia e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS). Os dados são do Censo da Educação Superior 2017, que teve seus resultados divulgados pelo INEP (2017).

Das 2.448 instituições de educação superior brasileiras, segundo o Inep (2017), tem-se que 82,5% são faculdades. As 199 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,1% do total de instituições de educação superior. As universidades concentram 53,6% das matrículas da educação superior. Apesar do alto número de faculdades, nelas estão matriculados apenas 1/4 dos estudantes.

Em 2017 foram registrados um total de 35.380 cursos de graduação e 63 cursos sequenciais ofertados em 2.448 instituições no Brasil. Dois terços dessas instituições oferecem 100 ou mais cursos de graduação, enquanto 26,7% ofertam até dois. Em média, as instituições de educação superior oferecem 14 cursos de graduação, sendo 92% na modalidade presencial nas universidades. O grau acadêmico predominante é o bacharelado 58,7% (INEP, 2017).

Para Cerqueira e Santos (2009),

do ponto de vista educacional, evidencia-se que quanto mais elevado é o nível de escolaridade, maior é a sua capacidade de excluir. A história da educação brasileira registra uma evolução marcada pelas desigualdades, desde tempos remotos, conforme nos ensina Saviani (2007, p.441). Neste intervalo, observa-se que o processo de democratização escolar no Brasil, se iniciou pela ampliação do

número de vagas, que não experimentou, na mesma proporção, a garantia de condições de permanência a segmentos historicamente excluídos.

Cerqueira e Santos (2009), citam alguns autores como Werebe (1994, p. 261) e Saviani (2004, p. 51), que

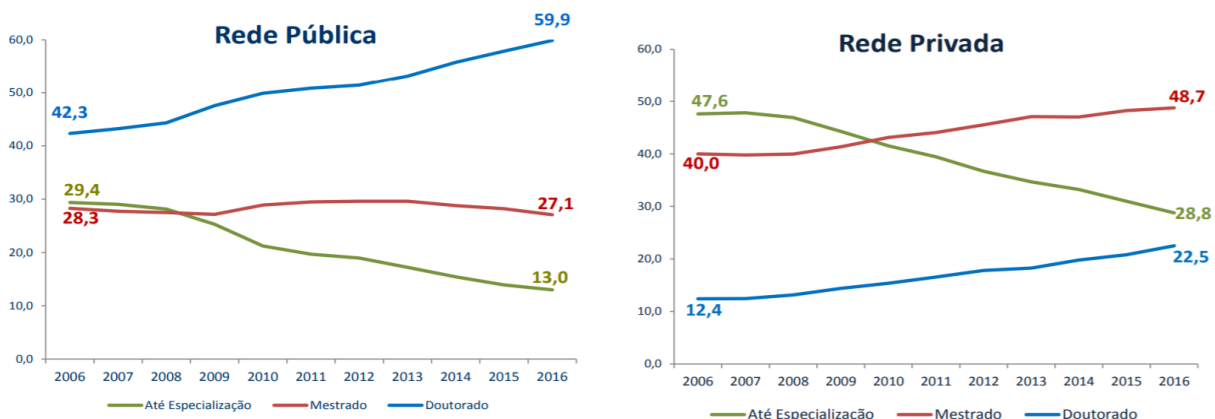
destacam ter havido um significativo avanço do quantitativo das matrículas, que cobra medidas que venham sanar deficiências dessa expansão, posto que “não basta abrir as portas das escolas (...); é preciso que eles aí possam permanecer até concluírem os estudos que aspiram e para os quais têm capacidade”. À luz dessa reflexão, é elucidativa a constatação de Casassus (2007, p. 140) para quem “... a escola faz sim uma diferença no que se refere à redução do impacto da desigualdade que se observa na sociedade” (CERQUEIRA; SANTOS, 2009).

Esse ponto de vista encontra ressonância na determinação do Ministério da Educação, segundo a qual “o Brasil precisa democratizar e qualificar suas instituições de ensino em todos os níveis” (Brasil, 2005, p. 3). Cury (2008), por sua vez assevera que a:

“... produção da desigualdade, de cujo peso a realidade atual ainda é detentora, vai nos mostrando a face dos sujeitos da privação: negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal.” (CERQUEIRA; SANTOS, 2009, p. 9)

Percebe-se que a formação do docente da educação superior vem de um doutorado na rede pública, enquanto na rede privada o mestrado é o grau de formação mais frequente. Em ambas as redes de ensino, a maioria é do sexo masculino, sendo 36 anos a idade predominante quantitativo. Observa-se que é mais comum a titulação de doutora na rede pública, e pelo outro lado, na rede privada, o maior percentual é com nível de mestrado (INEP, 2017).

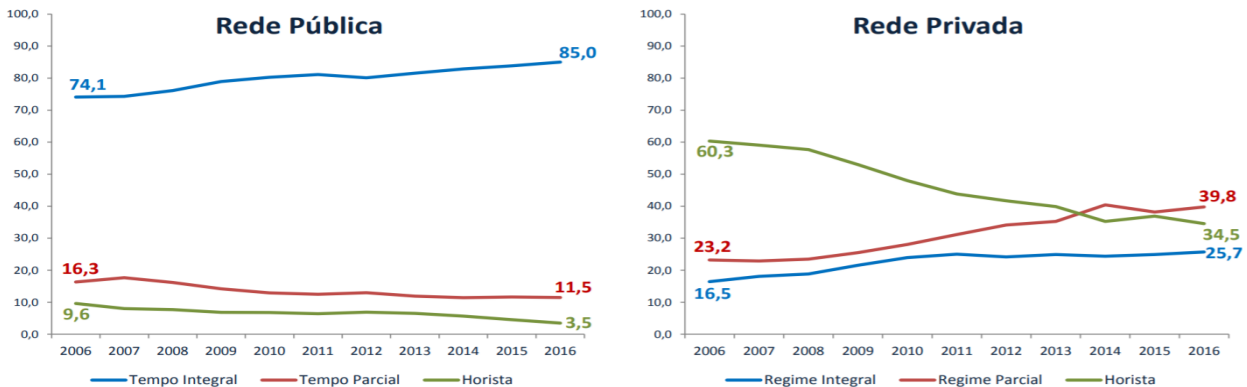
GRÁFICO 11: Docentes em exercício na educação superior por grau de formação e categoria administrativa Brasil (2006-2016)



Fonte: INEP - 2017

Quanto ao regime de trabalho, tem-se na rede pública a grande maioria em tempo integral, diferentemente da rede privada, na qual a maior parte atua em tempo parcial de trabalho, permanecendo apenas alguns períodos do dia na instituição de ensino (INEP, 2017).

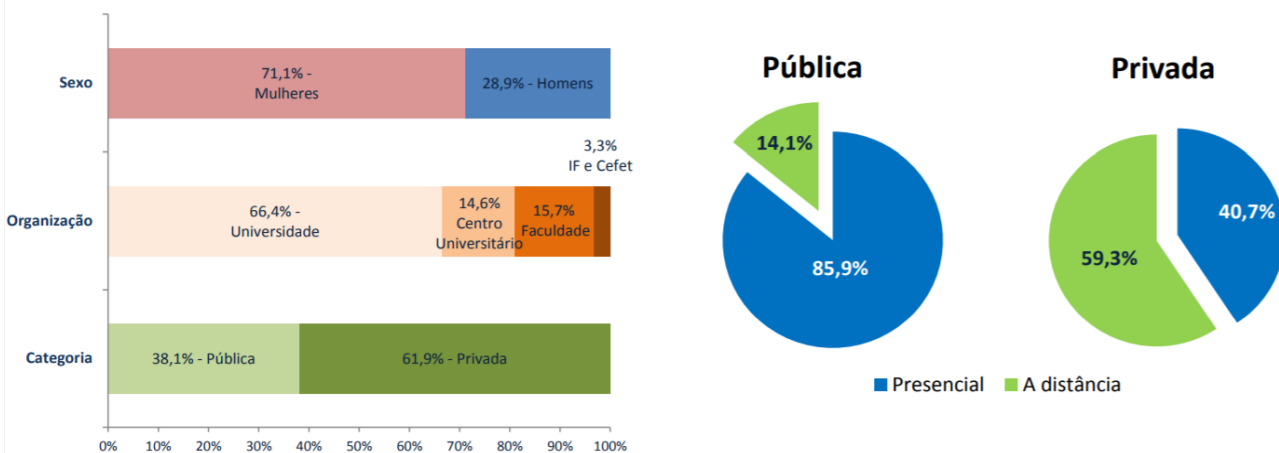
GRÁFICO 12: Docentes em exercício na educação superior por regime de trabalho e categoria administrativa Brasil (2006-2016)



Fonte: INEP - 2017

O aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino, confirmando estudos que mostram a feminização destes cursos, e estuda em uma universidade. Mais de 85% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada prevalece os cursos à distância, com quase 59,3% dos alunos (INEP, 2017). Estes dados revelam que os cursos à distância são atrativos para o setor privado.

GRÁFICO 13: Distribuição dos 1.520.494 alunos que frequentam cursos de licenciatura no Brasil em 2016



Fonte: INEP - 2017

Para o censo educacional, a atuação do INEP se concentra na apuração e na produção das informações que permitem o monitoramento e o diagnóstico, subsidiando a formulação e a avaliação das políticas públicas de educação. O instituto está habilitado a

explicar os dados estatísticos e as metodologias adotadas, em uma perspectiva técnica. Tanto o MEC quanto as secretarias estaduais e municipais, que são os porta-vozes das políticas públicas nessa área, são responsáveis pelo desenvolvimento e a condução da rede (INEP, 2017).

Como forma de aprimorar a qualidade das análises realizadas, o censo educacional traz as informações de alunos e profissionais individualmente, permitindo que as políticas do setor e seus participantes sejam acompanhados de maneira minuciosa. O censo também subsidia o planejamento e a avaliação de políticas públicas, além de contribuir na elaboração de indicadores de qualidade, como o Cálculo Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC).

1.3 As Políticas de Acesso ao Ensino Superior

Para analisar a orientação das Políticas Educacionais dentro do modelo neoliberal devem-se considerar dois aspectos:

“As tendências teóricas coincidentes com essa concepção social (...) no que se refere à formação e capacitação das pessoas” e ainda “as orientações refletidas na estrutura e nos conteúdos dos currículos”, afinal isso não depende apenas das conjunturas históricas, e sim do poder político dos grupos hegemônicos. (BIANCHETTI, 1996, p.93 apud LIMA; RAMOS, 2015, p.57).

Em relação à política educacional,

pode-se dizer que o vírus neoliberalizante não a contagia na mesma proporção em que atinge outras políticas sociais. A educação na condição de um dos setores pioneiros de intervenção estatal é uma das funções permitidas ao “Estado Guardião” (AZEVEDO, 2001, p. 15 apud REIS, 2011, p.60).

A política educacional, sob o prisma etimológico alude à participação do povo nas decisões da cidade, do território, ressaltando que essa participação pode assumir formas distintas, de acordo com o tempo e lugar, como por exemplo, ser exercida diretamente pelo povo ou podendo ser também de forma indireta, através de representantes eleitos, sendo este último, o caso do Brasil. “A compreensão da política inclui ainda outra concepção para qual a ação livre dos homens é definida como a base da política, na defesa da ideia de que é fundamental” (SANTOS, 2010, p. 121).

Para Ball e Mainardes (2011, p.13),

na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas pode ser, mesmo assim, poderosas possibilidades de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual o nível de ensino), sem levar em conta variações

enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais(BALL; MAINARDES, 2011, p.13).

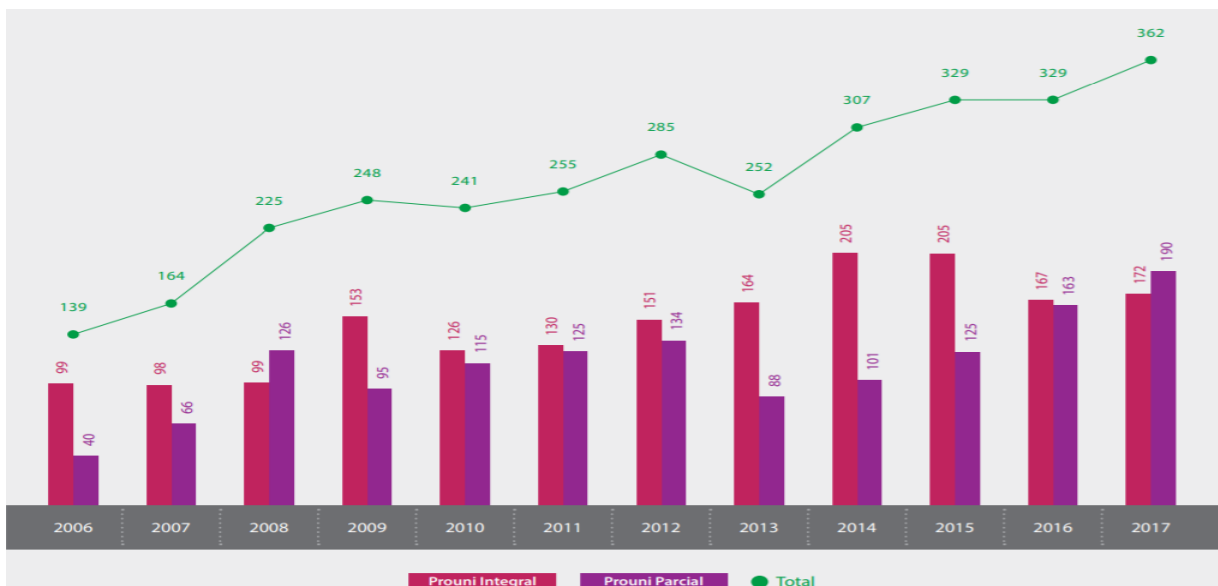
Para Aprile e Barone (2009), os programas que levam o discente a terem acesso ao ensino superior inserem-se no âmbito das políticas inclusivas compensatórias, posto que visam corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas.

Tais programas de acesso ao ensino superior inserem-se no âmbito das políticas inclusivas compensatórias. Tais políticas visam a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Esses programas, segundo Cury (2005), buscam equilibrar uma situação sempre que a balança tende a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando, ao mesmo tempo, os princípios de igualdade com o da equidade, compreendida como a melhor escolaridade. Buscam também atender à dimensão de uma inserção profissional mais qualificada mediante uma base maior de inteligência, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico do País (APRILE;BARONE, 2009, p.44).

Para Aprile e Barone (2009, p.44), “dentre as políticas que têm o foco no acesso ao ensino superior, destacam-se o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni)”. Estes programas são “voltados para a população de baixa renda são considerados políticas inclusivas, compensatórias, focalizadas e afirmativas.”

Em 12 anos, o Programa Universidade para Todos (ProUni) teve um crescimento de 161% na oferta total de bolsas. Já em 2017 o programa ofertou 362 mil bolsas (172 mil integrais e 190 mil bolsas parciais), número ligeiramente maior que o de 2016, quando foram oferecidas cerca de 329 mil bolsas, sendo 167 mil integrais e 163 mil parciais (SEMESP, 2018).

GRÁFICO 14: Bolsa ProUni (em milhares)



Fonte: SEMESP - 2018

As bolsas podem ser parciais (50%) ou totais (100%) e há vagas para cursos nas modalidades presencial e a distância (EaD). O processo seletivo para conseguir uma bolsa do ProUni acontece duas vezes por ano, no primeiro e no segundo semestre (MEC, 2016).

Podem participar do ProUni os estudantes brasileiros que não possuam diploma de curso superior e que atendam a pelo menos uma das condições: ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; ter cursado o ensino médio completo em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola; ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola privada; ser pessoa com deficiência; ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesses casos não há requisitos de renda (MEC, 2016).

Todo semestre há vagas destinadas para cursos na modalidade a distância (EaD) e nem todas são preenchidas na primeira etapa. Com isso, milhares de vagas EaD entram no processo de vagas remanescentes. Segundo o MEC, essas vagas sobram por dois motivos principais: falta de interesse dos estudantes e resistência a fazer um curso EaD. Desde a sua criação, o Prouni já concedeu 13% das bolsas aos estudantes que optaram pela modalidade de ensino a distância (MEC, 2016).

Os cursos EaD que participam do Prouni são reconhecidos pelo Ministério da Educação e passam por uma avaliação que abrange o programa curricular, a qualificação dos professores e as instalações físicas, entre outros. Vale lembrar que os cursos EaD podem ter aulas, provas e atividades de laboratório no formato presencial, seja na sede da instituição ou nos chamados “pólos EaD”, que são postos avançados da instituição para atender os alunos de determinada região (MEC, 2016).

Nos estudos de Mesquita e Siqueira (2016, p.7), “no ano de sua criação (2005) o ProUni ofertou 112.275 bolsas (integrais e parciais), o que representou 3,4% das matrículas da rede privada. Em 2014, o programa beneficiou 306.726 alunos com bolsas integrais e parciais, representando 5,2% das matrículas privadas”.

TABELA 04: Número de bolsas ofertadas pelo ProUni para 2019/1

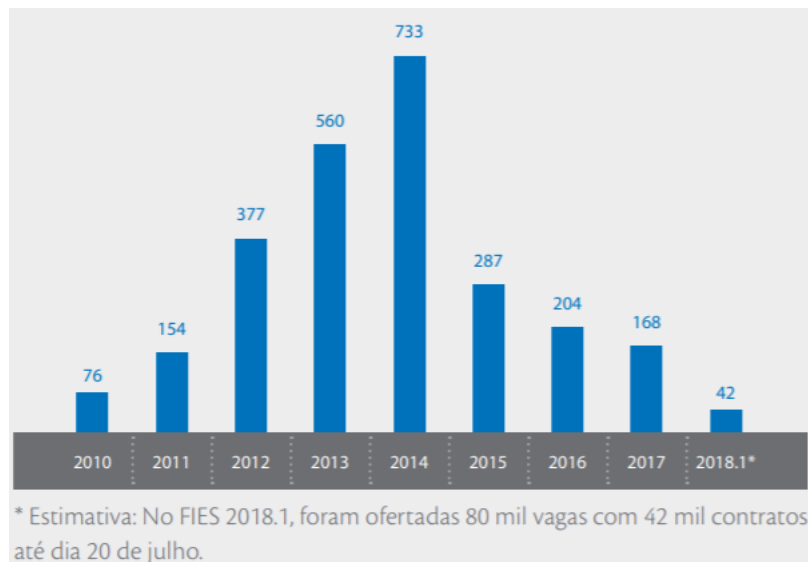
Unidade da Federação	Número de bolsas			Unidade da Federação	Número de bolsas		
	Integral	Parcial	Total		Integral	Parcial	Total
Acre	561	622	1.183	Pará	4.019	3.000	7.019
Alagoas	883	811	1.694	Paraíba	1.366	1.205	2.571
Amazonas	2.759	1.719	4.478	Pernambuco	3.123	8.789	11.912
Amapá	1.121	253	1.374	Piauí	1.026	3.499	4.525
Bahia	6.916	9.904	16.820	Paraná	8.668	10.179	18.847
Ceará	2.538	4.751	7.289	Rio de Janeiro	7.882	1.744	9.626
Distrito Federal	2.654	9.129	11.783	Rio Grande do Norte	1.152	471	1.623
Espírito Santo	2.331	2.323	4.654	Rondônia	1.146	1.441	2.587
Goiás	3.871	6.023	9.894	Roraima	300	67	367
Maranhão	2.138	12.464	14.602	Rio Grande do Sul	6.058	5.544	11.602
Minas Gerais	11.010	12.132	23.142	Santa Catarina	5.003	2.251	7.254
Mato Grosso do Sul	1.633	1.204	2.837	Sergipe	857	790	1.647
Mato Grosso	2.123	896	3.019	São Paulo	34.752	24.488	59.240
				Tocantins	1.044	1.553	2.597
				Total	116.934	127.252	244.186

Fonte: MEC - 2019

Diversas são as críticas a este programa, uma vez que a transferência de recurso público para o setor privado se dá por meio de renúncia fiscal, além de não haver um acompanhamento e fiscalização em relação a distribuição das vagas e a relação demanda e oferta pelas IES, o ProUni não pode ser desconsiderado enquanto política pública de acesso e permanência aos estudantes provenientes de classes sociais com menor poder econômico.

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa. O novo FIES é um modelo de financiamento estudantil moderno, que divide o programa em diferentes modalidades, possibilitando juros zero a quem mais precisa e uma escala de financiamentos que varia conforme a renda familiar do candidato, trazendo melhorias na gestão do fundo, dando sustentabilidade financeira ao programa a fim de garantir a sustentabilidade do programa e viabilizar um acesso mais amplo ao ensino superior (FIES, 2019).

De 2010 a 2014, o número de contratos firmados pelo Fies cresceu 864% (eram 76 mil contratos em 2010 e passaram a 733 mil). A partir do final de 2014, com a reformulação do Fies e até 2017, os contratos firmados caíram 77%, chegando a 287 mil em 2015, 204 mil em 2016 e apenas 168 mil 2017. No primeiro semestre de 2018, com o novo Fies 2018.1, foram ofertadas 80 mil vagas e até julho desse ano, menos de 45 mil contratos foram assinados (SEMESP, 2018).

GRÁFICO 15: Contratos novos firmados com o FIES (em milhares)

Fonte: SEMESP - 2018

Há uma grande expectativa e o MEC já sinalizou que pretende ampliar o FIES para financiar cursos EaD no futuro, mas, por enquanto o programa está focado exclusivamente em cursos presenciais. Os universitários e as IES vêm solicitando ao Governo Federal a ampliação do benefício do FIES aos cursos EaD, para que haja uma maior adesão a esse tipo de modalidade de ensino à distância (SEMESP, 2018).

Na sequência, discutimos o conceito de política e como elas se constituem na correlação entre os interesses das diferentes classes sociais.

1.3.1 Conceito de Política

Em sua definição clássica, o termo política emana do adjetivo *politikós*, originado de *pólis*, que se refere a tudo que se relaciona com a cidade, portanto ao urbano, público, civil. A palavra *pólis* era designada para representar, ao mesmo tempo, uma expressão geográfica, o território, a cidade e uma expressão política, o Estado. A ideia da *pólis* não corresponde ao entendimento de Estado Moderno. A vivência grega da cidade estado englobava o que hoje se compreende como Estado e sociedade civil, ou seja, os domínios públicos e privados (LIMA; JUNIOR; BRZEZINSKI, 2017, p.3).

De acordo com Lima; Junior; Brzezinski (2017, p.2), “o termo política, deriva do grego ‘Politikós’, que significa tudo o que se reporta à cidade, ao público, ao urbano, ao civil. Por seu turno, Bobbio; Metteucci; Pasquino (1986, p. 954 apud LIMA; JUNIOR; BRZEZINSKI, 2017, p.2), anunciam que o conceito de política está estreitamente ligado ao conceito de poder pelo fato de ser entendida como forma de práxis humana”.

Quando se refere ao sistema político é uma forma tradicional de governo que envolve instituições políticas para governar um país. Têm-se dois sistemas políticos tradicionais: a Monarquia e a República. Dentro de cada um desses sistemas podem ainda haver variações significativas ao nível da organização. Tem-se, por exemplo, o Brasil, que é uma República Presidencialista, e por outro lado, Portugal que também é uma República, só que Parlamentarista.

Sistema político pode também ser entendido como um grupo de regras ou normas de uma empresa (visão, missão, valores e compromissos com os clientes) ou comunidade, buscando o relacionamento entre diversos integrantes para atingir um denominador comum.

A política teve seu surgimento na Grécia Antiga, quando perceberam que havia necessidade de criar regras e organizar as cidades. Como exemplo, pode-se citar a "democracia ateniense", surgida na cidade de Atenas para reorganizar politicamente a mesma.

Para que os cidadãos pudessem participar da vida burocrática e nas tomadas de decisão nas comunidades foi necessário a criação da política. Como exemplo na Grécia, o voto foi uma das primeiras decisões políticas, garantido aos homens a partir dos 18 anos, além do direito de participação nas decisões ligadas às cidades.

1.3.2 Política pública e Política pública Educacional

Política pública é um termo que objetiva definir uma situação específica da política. A melhor forma para se compreender seu significado é ter como ponto de partida o que cada palavra, separadamente, significa. Já a palavra Pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo (OLIVEIRA, 2010).

Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da Política Pública: o Estado (OLIVEIRA, 2010).

Segundo Bianchi (2014, p. 87), "a concepção weberiana do Estado é, assim, uma concepção subjetiva, de acordo com a tipologia estabelecida por Georg Jellinek, uma vez que o Estado, em vez de ser um ente objetivo completamente separado da vida, 'consiste em relações de vontade de uma variedade de homens. Formam o substrato desse Estado homens que mandam e homens que obedecem' (JELLINEK, 2000, p. 190). Esclarecido

esse aspecto metodológico do conceito de Estado é possível passar a uma análise mais substantiva.”

Estado racional (capitalista) e empresa capitalista (racional) eram para Weber (1999, v. 2, p. 530.) formas perfeitamente homólogas: “o Estado moderno, do ponto de vista sociológico, é uma ‘empresa’, do mesmo modo que uma fábrica: precisamente esta é sua qualidade historicamente específica” (BIANCHI, 2014, p. 98).

O Estado seria, assim, uma “relação de dominação de homens sobre homens” (cf. Weber, 1999, v. 2, p. 526), relação esta que estaria apoiada no monopólio dos meios de coação legítima (BIANCHI, 2014, p. 100).

Assim, tem-se que a empresa moderna capitalista teria por princípio a separação do trabalhador dos meios de produção, enquanto o Estado moderno teria a separação do quadro administrativo dos meios administrativos (BIANCHI, 2014).

Essa separação do quadro administrativo dos meios de administração permitiria falar de um Estado moderno e racional. Segundo Weber (1999, v. 2, p. 528), uma “associação política, em que os meios administrativos materiais se encontram integral ou parcialmente no poder próprio do quadro administrativo dependente é uma associação organizada ‘esta mentalmente’”.

Enquanto os “funcionários” do Estado fossem, ao mesmo tempo, proprietários dos meios de administração, o que é característico de formas políticas pré-modernas, não haveria as condições necessárias para a existência de um Estado racional fundamentado na crença na legitimidade da lei e na competência especializada dos funcionários (BIANCHI, 2014, p. 96).

A discussão acerca das políticas públicas tomou nas últimas décadas uma dimensão muito ampla. O que na verdade insere na sua essência uma política pública é o problema público e a sua caracterização ou não enquanto tal se dá na intencionalidade de responder a um problema público e não se o tomador de decisão ou implementador seja estatal ou não-estatal, ou seja, à sua natureza jurídica (BIANCHI, 2014, p. 96).

De acordo com Mesquita (2010):

A questão decisiva é saber precisamente como, em condições historicamente dadas, o Estado desempenha a função de reprodutor das relações (econômicas e políticas) de classe. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social (p.37).

A partir deste entendimento, a autora acrescenta que o modelo de Estado irá interferir diretamente nas políticas públicas que acabam por expressar a estrutura social de cada tempo histórico. Neste sentido, há um movimento resultante do embate político, objetivando-se em políticas governamentais, “que por sua vez se sustentam e se legitimam por meio do arcabouço legal” (MESQUITA, 2010).

Para Souza (2013), as políticas públicas podem ser definidas como

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Azevedo (2003, p. 38 apud OLIVEIRA, 2010, p.2), definiu que “Política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. O primeiro destaque a se fazer com relação a essa definição dada por Azevedo é de que política pública é coisa para o governo. A sua definição é clara nesse sentido. Isso quer dizer que a sociedade civil, ou melhor, o povo, não é responsável direto e nem agente implementador de políticas públicas. No entanto, a sociedade civil, o povo, faz política.

O filósofo e historiador Michel Foucault (1979) afirmou que todas as pessoas fazem política, todos os dias, e até consigo mesmas. Isso seria possível na medida em que, diante de conflitos, as pessoas precisam decidir, sejam esses conflitos de caráter social ou pessoal, subjetivo. Socialmente, a política, ou seja, a decisão mediante o choque de interesses desenha as formas de organização dos grupos, sejam eles econômicos, étnicos, de gênero, culturais, religiosos, etc (OLIVEIRA, 2010).

A organização social é fundamental para que decisões coletivas sejam favoráveis aos interesses do grupo. Por fim é importante dizer que os grupos de interesse, organizados socialmente, traçam estratégias políticas para pressionarem o governo a fim de que políticas públicas sejam tomadas em seu favor (OLIVEIRA, 2010).

Em Oliveira (2010, p.3), desenvolvendo a leitura de Lowi (1966), Azevedo (2003) apontou a existência de quatro tipos de Políticas Públicas: as redistributivas, as distributivas, as constitutivas e as regulatórias:

As **Políticas Públicas Redistributivas** consistem em redistribuição de “renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos” (Azevedo, 2003, p. 38). São exemplos de políticas públicas redistributivas os programas de bolsa-escola, bolsa-universitária, cesta básica, renda cidadã, isenção de IPTU e de taxas de energia e/ou água para famílias carentes, dentre outros. Do ponto de vista da justiça social o seu financiamento deveria ser feito pelos estratos sociais de maior poder aquisitivo, de modo que se pudesse ocorrer, portanto, a redução das desigualdades sociais. No entanto, por conta do poder de organização e pressão desses estratos sociais, o financiamento dessas políticas acaba sendo feito pelo orçamento geral do ente estatal (união, estado federado ou município).

As **Políticas Públicas Distributivas** implicam nas ações cotidianas que todo e qualquer governo precisa fazer. Elas dizem respeito à oferta de equipamentos e serviços públicos, mas sempre feita de forma pontual ou setorial, de acordo com a

demanda social ou a pressão dos grupos de interesse. São exemplos de políticas públicas distributivas as podas de árvores, os reparos em uma creche, a implementação de um projeto de educação ambiental ou a limpeza de um córrego, dentre outros. O seu financiamento é feito pela sociedade como um todo através do orçamento geral de um estado.

As **Políticas Constitutivas** podem ser definidas como as políticas primárias que acabam ditando as regras para a elaboração de políticas públicas. Encontram-se acima dos outros três tipos de políticas já que moldam inclusive as mesmas. As regras do sistema político-eleitoral, a distribuição de competências entre poderes e esferas, bem como as regras da participação da sociedade civil nas decisões públicas podem ser consideradas políticas constitutivas.

Por último, há as **Políticas Públicas Regulatórias**, que consistem na elaboração das leis que autorizarão os governos a fazerem ou não determinada política pública redistributiva ou distributiva. Se estas duas implicam no campo de ação do poder executivo, a política pública regulatória é, essencialmente, campo de ação do poder legislativo.

Oliveira (2010), ressalta ainda que esse tipo de política possui importância fundamental, pois é por ela que os recursos públicos são liberados para a implementação das outras políticas. Contudo, o seu resultado não é imediato, pois enquanto lei ela não possui a materialidade dos equipamentos e serviços que atendem diariamente a população.

Assim, os grupos sociais tendem a ignorá-la e a não acompanhar o seu desenvolvimento, permitindo que os grupos econômicos, principalmente, mais organizados e articulados, façam pressão sobre os seus gestores (no caso do Brasil, vereadores, deputados estaduais, deputados federais e senadores).

Se “Políticas Públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, Políticas Públicas Educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010, p.4).

Oliveira (2010, p. 5), ainda complementa,

Nesse sistema é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas). Portanto, Políticas Públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2010, p.5).

Segundo Oliveira; Amaral (2010, p.205), “no tocante às políticas educacionais, Azevedo assevera que a abordagem neoliberal apregoa os postulados de Hayek (1899-1992) e Freidman (1912-2006), conforme ela os descreve, em linhas gerais, assim:”

a expansão da escolarização como forma de arrefecer as desigualdades sociais; ao setor público competiria transferir ou dividir com o setor privado a gestão administrativa das instituições escolares para garantir a manutenção da qualidade dos serviços educacionais; garantir às famílias a liberdade para escolher entre as instituições públicas e privadas a educação que melhor lhes aprouver; o

financiamento da formação profissional por meio de empréstimos públicos ou privados mediante o compromisso do beneficiários de quitar os débitos contraídos, quando da sua atuação no mercado de trabalho; a transferência, para o setor privado, da responsabilidade pelo ensino profissionalizante(AZEVEDO, 2004 apud OLIVEIRA; AMARAL, 2010, p 205).

1.3.3 O papel do Estado na configuração das Políticas Públicas.

Uma das grandes discussões nos dias de hoje, trata-se da ação do Estado na sociedade e estas diferenças podem ser tratadas como a base para as ideologias políticas, discordâncias sobre a função e o papel que o Estado deva exercer na sociedade. Tendo o Estado como o principal intermediário no que condiz a proposição de políticas públicas bem como no confronto dos problemas públicos, tem-se uma alta relevância na discussão sobre o assunto.

Buscar os inúmeros conceitos que a política pública irá carregar desde o desenvolvimento econômico até o social do Estado traz um contínuo desafio, o que não reduz a sua importância. Como tal tema é de extrema relevância e complexo serão privilegiadas as questões a nível Brasil, não desfazendo das relações internacionais do país com outras nações estrangeiras.

Para Scheeffler (2007), esta investigação é de extrema importância, pois existem diversas possibilidades de composição das políticas públicas, além de que o Estado tem se comportado de forma bastante distinta ao longo dos anos. Por um lado, com bastante intervenções, ofertando políticas públicas abrangentes e conduzindo uma maior mediação entre capital e trabalho, e por outro lado, há de forma clara em diversos momentos, uma ausência ou abandono do Estado na sociedade, deixando diversas responsabilidades nas “mãos” de terceiros, inclusive a própria aplicação das políticas públicas.

É importante se ter consciência que o formato de uma Política pública normalmente está atrelado a um contexto propulsor e ao modelo de Estado vigente. Neste sentido, parece ser de grande valia além de avaliarmos eficiência, eficácia ou efetividade das políticas públicas, critérios de avaliação comumente utilizados, nos atermos às diretrizes das mesmas. Tão importante quanto os resultados parece ser compreender a concepção político-ideológica (diretrizes) das políticas públicas (SCHEEFFLER, 2007, p. 16).

Entendendo a base de uma política facilita compreender o porquê ela é pensada e executada de tal maneira. Analisar estas bases, além de permitir um maior entendimento do que não está claro mais condiciona a ação, pode levar a comunidade a questionar tais fundamentos e, conseqüentemente, revisar o formato da política adotada pelos seus governantes.

Santos (2011), tendo como base a concepção marxiana, segundo Shiroma; Moraes; Evangelista (2000, p.8), declaram que o Estado dentro de uma sociedade modernista, cria a expressão das oposições existentes nas correlações de produção que se aplicam na comunidade civil, e que a partir delas, norteiam as ações a serem tomadas,

O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade e dele próprio, portanto, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades (SANTOS, 2011, p.11).

Em sociedades democráticas, o Estado moderno de hoje absorve as necessidades das diversas comunidades, e dentro desse processo, acaba absorvendo as diferenças existentes na luta de interesses dessas pessoas. Nesta parceria entre Estado e sociedade moderna, tem-se a que as políticas públicas acabam sendo guiadas por esta disputa, determinando assim, um maior ou menor grau de influência observando a organização destes grupos.

É importante salientar, que o conceito de política pública não incide somente nas diferenças de interesses de grupos com maior poder ou influência. Mesmo que ainda exista essa situação, o Estado tende a agir de forma a administrar tais conflitos e realizar ações para minimizar as pressões que grupos contrários exercem aos mesmos.

Nesse sentido, a Política pública propõe uma ação pela qual o Estado administra os conflitos entre diferentes grupos sociais buscando um equilíbrio formal entre suas demandas, procurando manter e reproduzir o modelo hegemônico de sociedade (SANTOS, 2011, p.11).

Azevedo (2003 apud OLIVEIRA, 2010, p.2), a forma como a política pública assume na solução de um determinado problema é um elemento chave para sanar os problemas dentro de uma sociedade. Segundo ela, as Políticas Públicas surgem de uma urgência, oposição social ou de uma situação de cunho comunitário.

Segundo Santos (2011), as políticas voltadas ao cunho social têm-se uma relevância primordial para o Estado capitalista, pois colaboram para ativar os processos de controle social, garantindo iniciativas e estratégias que administrem os conflitos sociais, garantindo os interesses do capital.

Portanto, entender o significado de uma Política pública vai muito além do seu campo específico, pois é necessário desvelar o verdadeiro significado do trabalho social do Estado no geral e as contradições que o mesmo tratará mediante ao momento político

que o país se encontra (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000 apud SANTOS, 2011, p.12).

Azevedo (2001 apud SANTOS, 2012, p.12), conceitua as políticas sociais como a concretude da influência do Estado no projeto dominante de sociedade que se pretende implantar ou reproduzir. Para a autora, a política educacional se enquadra dentro de uma política social por assumir tais características descritas.

Shiroma; Moraes; Evangelista (2000, p.10 apud SANTOS, 2012, p.12) afirmam que,

(...) as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra-referidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus loci privilegiados.

Para Azevedo (2004 apud SANTOS, 2012, p.12), as Políticas Públicas não retratam apenas a representação de poder e conflitos, mas, também um cenário que a sociedade se apresenta no momento em que elas estão sendo aplicadas.

Santos (2012, p.12), “levando em conta essa perspectiva acima, ao analisar uma Política pública é de extrema importância ir além do relato das dependências entre o Estado e a sociedade que direcionam sua proposição articulando-a ao projeto amplo de sociedade. Entendendo a Política pública enquanto resultado da prática social, destaca-se a necessidade de investigar as especificidades históricas e o sistema de significações que permeiam as relações sociais e caracterizam sua implementação em determinado contexto.”

A política educacional definida como policy– programa de ação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasma as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. A questão, pois, é ter o sábio equilíbrio: manter uma postura objetiva que dote o conhecimento produzido de um coeficiente científico, sem abdicar de um nível analítico que contemple as condições de possibilidade da adoção de estratégias que venham a permitir a implementação de uma política de transformação (...) (AZEVEDO, 2004, p. 9 apud SANTOS, 2012, p.12).

Ainda Azevedo (2004, p.15 apud SANTOS, 2012, p.13), nos ajuda a entender que, “as sugestões externas ao processo que são introduzidas às políticas educacionais, não deverão ser trabalhadas de forma enrijecida e igualitária para todas as sociedades na qual forem aplicadas”.

Os padrões definidos pelos rumos da globalização são localmente re-significados, apesar de não perderem as marcas advindas das decisões em escala mundial.

Nesse sentido, é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação, seja nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas. Na medida em que as orientações globalizadas se direcionam para contextos socioculturais que não são homogêneos, resultam em processos que buscam articular a lógica do global, do regional e do nacional, e, no interior das sociedades, as lógicas que regem as instituições e, em particular, os espaços, locais (SANTOS, 2012, p.13).

Santos (2012, p.13), ainda retrata, que dentro desse processo de implantação, mesmo que a política educacional possua particularidades semelhantes em seu todo, quando se fala de forma regional, cada localidade tem suas singularidades de acordo com o contexto vivido. É importante ressaltar essa relação entre a parte e o todo, como eles se articulam, buscando-se assim, o entendimento das contradições específicas que resultam das determinações globais.

Mesmo que a política educacional seja considerada por alguns como parte de um todo de um projeto de sociedade, podendo somente ser compreendida em relação a este, cabe também considerar que a política educacional concretiza-se no espaço escolar, sendo que O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma policy – entendida aqui como um programa de ação. Política que, nesta forma de compreensão, diferencia-se do significado de politics ou política-domínio (LAFER, 1975). Isto não significa desconhecer que uma policy - o programa de ação – seja construída em função de decisões políticas – da politics ou da política-domínio - refletindo, assim, as relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade (AZEVEDO, 2004, p. 59 apud SANTOS, 2012, p.13).

Assim, tem-se que o local da escola um elemento chave para a análise, pois é neste cenário que são aplicadas as ações da política educacional interligando as relações de poder e dominação estabelecidos na sociedade e o contexto histórico daquela realidade.

Este é, sem dúvidas, um campo importante na construção da vida cotidiana e pouco explorado nos estudos próprios da área. Desvendá-lo, portanto, pode ser um modo de se ir bem mais adiante dos desvelamentos que se voltam para as chamadas “grandes determinações” e que pouco têm acrescentado em termos de respostas mais concretas para o surgimento de um padrão mais igualitário para a política educacional. Tais considerações ganham importância, sobretudo, quando se tem por parâmetro a fase atual por que passam as sociedades, onde os rumos do desenvolvimento vêm se apoiando na disseminação e (re-)construção de novos sistemas valorativos, para que se mantenha a mesma ordem injusta e desigual. Neste contexto, não se pode esquecer que se tratam de processos em que a educação, as políticas e as (re) formas concernentes, estão sendo avocadas como elemento fundamental (AZEVEDO, 2004 apud SANTOS, 2012, p.13).

Observando os diversos governos que o Brasil já teve e as diferenças das diversas governabilidades, tem-se que em raros momentos as políticas públicas estiveram ligadas à noção de direito social, ou seja, partiram do princípio de que no atual modo de produção as desigualdades sociais são uma constante e as políticas públicas um direito e não um favor. Embora não haja nada predefinido, tem-se que as políticas públicas acabam sendo ferramentas eficazes e tendo impactos na vida de milhares de pessoas na sociedade.

1.3.4 Programas/ações do MEC para o Ensino Superior

Em acesso ao sítio eletrônico do Ministério da Educação (2018), encontram-se 20 (vinte) programas/ações direcionadas ao ensino superior, levados a cabo pela SESU/MEC, que serão apresentados em cinco categorias por necessidade meramente didática.

Programas/ações de diversificação acadêmica e de articulação do ensino, pesquisa e extensão:

O Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT) com ênfase na inclusão social, foi criado em 2003 e objetiva “apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p.10).

São vários os temas que o PROEXT apresenta como sugestão para elaboração de projetos. Estes temas são bem variados e amplos, como, a título de exemplo, podemos citar atenção à família, erradicação do trabalho infantil, abuso sexual de crianças e adolescentes, violência, direitos humanos, educação ambiental, atenção ao idoso, pessoas com deficiências e às populações indígenas e quilombolas, entre outros.

A participação das IES faz-se por meio de Edital, lançado pelo MEC em parceria com outros Ministérios, convocando as Instituições Federais, Estaduais, Municipais e Comunitárias de Ensino Superior a apresentarem propostas de desenvolvimento de projetos e programas os quais serão analisados e concorrerão a recursos para operacionalização destes projetos. O financiamento varia de até R\$ 100.000,00 (cem mil reais) por projeto e de até R\$ 300.000,00 (trezentos mil reais) por programa. O último Edital para financiamento de Projetos ocorreu em 2015, e o resultado foi publicizado em 2016. Significa dizer que há mais de dois anos este Programa não financia Projetos e programas de extensão, configurando o afastamento do Estado de políticas públicas sociais, conforme ideário neoliberal (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Segundo Santos; Cerqueira (2009, p.10), o Programa de Educação Tutorial (PET), criado na década de 1980, visa

apoiar atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão. Propicia aos alunos (...) a realização de atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica (...) e atendam às necessidades do próprio curso de graduação. O estudante e o professor tutor recebem apoio financeiro de acordo com a Política Nacional de Iniciação Científica (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p.10).

Os Hospitais Universitários, ligados às IFES, “são centros de formação de recursos humanos e de desenvolvimento de tecnologia para a área de saúde.” Articulados ao Sistema Único de Saúde (SUS) oferecem oportunidade de educação continuada e atualização técnica aos profissionais da área médica. Fundamentado no que determina o Decreto nº 80.281, de 5 de setembro de 1977, o Ensino de Pós-graduação Destinada a Médicos (Residência Médica) confere ao médico residente o título de especialista (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p.10).

Programas/ações de avaliação e de regulação do sistema

O Sistema de Credenciamento e Recredenciamento de IES, e-MEC, trata-se de um protocolo eletrônico por meio do qual, o MEC instrui a regulação da oferta de ensino superior no país(SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p.10).

Criado pela **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações (INEP, 2015).

Os principais objetivos da avaliação envolvem melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação, melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização (INEP, 2015).

Segundo INEP (2015), os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela **Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)** e a operacionalização é de responsabilidade do Inep.

As informações obtidas com o Sinaes são utilizadas pelas IES para orientar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, pelos órgãos governamentais para destinar a criação de políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para guiar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições. Os resultados da avaliação realizada pelo Sinaes subsidiarão os processos de regulação, que compreendem Atos Autorizativos e Atos Regulatórios. Os Atos Autorizativos são responsáveis pelo credenciamento das IES, autorização e reconhecimento de cursos, enquanto os Atos Regulatórios são voltados para o credenciamento de IES e renovação de reconhecimento de cursos(INEP, 2015).

As políticas públicas de avaliação do MEC sofrem algumas críticas⁴ entre os estudiosos da área, no entanto, por não ser objeto deste estudo, não aprofundaremos nesta área. Contudo, cabe-nos registrar que em relação a avaliação para os cursos na modalidade a distância muito ainda há que ser construído. Para Freire, Sousa e Lima (2017, p.20):“A avaliação dos cursos a distância está diretamente ligada à dos presenciais, enquanto os parâmetros de qualidade ainda se encontram em desenvolvimento. Ou seja, a institucionalização da EaD encontra-se em processo de construção.”

Programas/ações de cooperação e Relações Internacionais

O programa CELPE-Bras, ou Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, como a própria denominação, informa, certifica estrangeiros que vêm estudar no Brasil, quanto ao domínio da Língua Portuguesa.

O Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), cujas origens remontam 1917, é uma cooperação internacional do Brasil para com países dos continentes africano, americano e asiático. Instituição de ensino superior pública e privada do Brasil recebe estudantes para seus cursos de graduação e de pós-graduação.

Criado em 2005 e inspirado na figura do eminente geógrafo brasileiro, o Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promissaes) oferece bolsas de estudos para estudantes do PEC-G, comprovadamente de baixa renda, de modo a lhes assegurar condições materiais de realização cursar em uma das instituições brasileiras.

Na perspectiva da integração do Mercosul, o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA) destina-se a mobilidade entre instituições e países com foco na melhoria da qualidade mensurada por sistemas de avaliação e de credenciamento. Participam IES dos seguintes países membros e associados do Mercosul: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile.

⁴A este respeito ver Sobrinho (2003), Afonso (2000), Lima; Faria(2011).

Ainda no contexto das relações internacionais a Comissão de Língua Portuguesa (Colip) foi criada para, junto aos países de Língua Portuguesa, definir a política de ensino aprendizagem, pesquisa e promoção do idioma.

Programas/ações de articulação da Educação Superior com a Educação Básica

Criado no ano de 2008, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) procura estreitar a interação das instituições universitárias formadoras de professores com as unidades escolares da Educação Básica, onde esses futuros professores trabalharão.

Oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

O PIBID é um programa também de permanência no Ensino Superior e vêm sofrendo cortes consideráveis para sua realização, limitando a participação de um maior número de estudantes das licenciaturas. Mais uma vez temos exemplos de políticas públicas de Estado que são ameaçadas de retornarem à condição de políticas públicas de Governo, posto que sua permanência vive em constante ameaça.

Na mesma direção do PIBID, criado em 2006, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) também se preocupa com a formação inicial do docente para a Educação Básica e se operacionaliza por meio do financiamento de

projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica. Os objetivos do programa são: contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica.

Programas/ações de Acesso e Permanência

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, substituiu o antigo Crédito Educativo. Objetiva financiar a graduação de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com as mensalidades do seu curso. Entretanto, conforme nos alerta Mesquita (2010)

[...] sabemos que os beneficiários do FIES têm que repor ao Estado os recursos recebidos a título de empréstimo durante sua formação. No

entanto, aqueles que formaram em uma IES pública não devolvem aos cofres públicos estes recursos. Uma situação com mais justiça seria a devolução destes recursos por meio de trabalho/estágio nos diferentes setores essenciais da sociedade (p.170).

Visando dotar as IFES de infraestrutura adequada ao ingresso e à permanência da pessoa com deficiência, o Programa INCLUIR, de acessibilidade na educação superior, vem, desde 2005, apoiando projetos institucionais nessa perspectiva(SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p.12).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi lançado em 2007 e

busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. (...) Todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação... As ações prevêem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p.12).

Santos; Cerqueira (2009, p.12),considerando a nova clientela que chega ao ensino superior público, particularmente nas IFES, o MEC lançou o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) demanda antiga das IFES na perspectiva de garantia da

permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. Pretende viabilizar a igualdade de oportunidades (...) e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, à alimentação, ao transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, ao esporte, creche e apoio pedagógico (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p.12).

Além dos programas/ações diretamente ligados à SESu, uma outra ação mais ampla do MEC e tão importante quanto às já descritas é o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005. O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da Educação à Distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados.

Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Há pólos de apoio para o desenvolvimento de atividades

pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005 com o intuito de expandir a oferta de cursos superiores em instituições públicas, seja de graduação ou pós-graduação, principalmente para o interior do Brasil (EAD, 2019).

A UAB também incentiva a criação de centros de formação permanentes por meio de pólos de apoio presencial em localidades de fácil acesso aos estudantes. O objetivo é articular as ações entre as instituições públicas de ensino superior e os governos municipais e estaduais. Apesar de todo conluente do ensino médio ter direito a concorrer a uma vaga, tem preferência no ingresso à UAB professores em exercício na educação básica pública, seguidos pelos funcionários relacionados à área da educação básica dos estados, municípios e Distrito Federal (EAD, 2019).

Para ingressar em um dos cursos oferecidos, o estudante deve ter concluído o ensino médio, ser aprovado em um processo seletivo específico da universidade que oferece o curso e cumprir os requisitos exigidos. Como o curso é oferecido na modalidade EaD, o aluno deverá ter disponível pelo menos um computador com conexão à internet para poder acompanhar o andamento do curso e poder se comunicar com o tutor e sanar suas dúvidas. Por lei, um diploma de curso superior EaD tem a mesma validade de um curso ministrado presencialmente (EAD, 2019).

Uma das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil (MEC, 2019)

1.3.5 Conceito de Democratização

Considerado como uma modalidade de ensino em crescente expansão, a EaD é vista como uma das possibilidades de promover o desenvolvimento da educação nacional. Com o advento da Internet e dos avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), o Ensino a Distância torna-se também hoje em dia um meio propício para a democratização do terceiro grau no Brasil. "Nos últimos anos, a EaD tem recebido um amplo incentivo dos governos em todos os níveis de ensino, com destaque

para as políticas públicas no âmbito federal.” (ALVES et al, 2007, p.101 apud SANTOS, 2011, p.1).

Santos (2011, p.9), dentro desse contexto, o governo brasileiro investe em EaD, uma vez que ela pode ampliar a oferta de cursos, chegando a mais pessoas, e sem perder a qualidade. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) articula universidades federais, estaduais e centros tecnológicos para o oferecimento de cursos à distância em diversas áreas.

Pretti [apud RIBAS, 2008] fala que a EaD “deve ser compreendida como uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento.” Essa democratização reflete na expansão prometida pela UAB, e no número cada vez maior de vagas oferecidas. Contudo, a exemplo dos demais cursos superiores, os índices de evasão aparecem como entrave para esse “sucesso”. A falta de dados concretos dificulta o diagnóstico real da situação, e com isso ações para reverter o problema não são tomadas (SANTOS, 2011, p.9).

Diante do panorama das políticas públicas brasileiras de educação, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada em meio ao Fórum das Estatais pela Educação, no ano de 2005, com a missão de formar professores, objetivo antigo do Governo Federal, com programas como PEC e PROCAP (GATTI, 2008). Sua proposta é a articulação das instituições de ensino superior (IES) existentes, com o objetivo de: desenvolver a modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, além de ampliar o acesso à educação superior pública levando tais cursos às diferentes regiões do país. Além disso, oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e apoiar a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, pretende-se atingir objetivos sócio-educacionais com a colaboração da união com entes federativos, e estimular a criação de centros de formação permanentes por meio dos pólos de apoio presencial (UAB, 2009).

A UAB tem seu propósito se considerado que apenas 10% dos jovens entre 18 a 24 anos têm acesso ao ensino superior (ZUIN, 2006, p. 942). Nesse sentido, ela se mostra uma oportunidade real para atingir lugares mais distantes, aqueles que a escola tradicional presencial não foi capaz de acolher, por esse ou outro motivo. A Universidade Aberta se orienta pelas parcerias com as universidades públicas e demais interessadas por meio de consórcios públicos em ambas as esferas governamentais. Ao se interessar pelo programa UAB, as prefeituras podem associar-se a Secretaria de Educação do Estado ou Distrito Federal e organizar os pólos presenciais, que são locais

descentralizados de “funções didático-administrativa de cursos, consórcio, rede ou sistema de educação a distância, geralmente organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos municipais e estaduais” (BRASIL, 2009).

Santos (2011), no entanto, o importante para a democratização do ensino é diversificar os cursos oferecidos e não apenas ofertar os cursos mais tradicionais como direito e administração. Democratização não seria apenas o aumento quantitativo das vagas, mas, também a diversificação dos currículos profissionais, já que o capitalismo flexível transformou as opções de emprego. Democratizar significa também diversificar e não apenas aumentar a quantidade de vagas dos mesmos cursos que já formaram muitos profissionais que o mercado não consegue absorver.

Essa é uma reflexão que traz a discussão se a UAB é possível de democratizar ou não. Mesmo com sua potencialidade de desterritorializar o ensino e expandir seus limites territoriais, esta política de Estado deve pesquisar as condições sociais econômicas das comunidades envolvidas e as demandas que cada região necessita. Não adianta oferecer os cursos para muitas regiões e os alunos não permanecerem no curso. A expansão quantitativa deve ser cautelosa (SANTOS, 2011).

Na verdade, os resultados dos alunos nas avaliações dos cursos presenciais ou à distância sempre demandam discussões, elaboração de estratégias e possibilidades que possibilitem a recuperação daqueles que não tiveram uma aprendizagem satisfatória. O nível de exigência dos cursos, levando os alunos a uma mudança de comportamento, inicialmente descompromissado, para outro de estudos autônomos e até mesmo na construção de grupos de estudo com encontros constantes nos pólos (SANTOS, 2011).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), segundo Santos (2011), apresenta em seu corpo discursivo como prioridade alavancar o contingente quantitativo para expressar em seguida, a dimensão da qualidade. Para possibilitar esse salto quantitativo, os usos das tecnologias acenam como um canto de sereia. Não é necessário ser nenhum especialista para compreender a otimização de recursos ao adotar um programa de formação como a Universidade Aberta do Brasil via TIC.

1.4 A LDB como Política Pública para a Educação e os avanços no Ensino Superior

Segundo Alves; Silva (2017), até meados dos anos 60, tinha-se no Brasil, um modelo educacional centralizado, na qual todos os estados e municípios seguiam. Em 1961, após a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), teve-

se uma redução do domínio e poder que o Ministério da Educação exercia sobre os órgãos estatais e prefeituras, ganhando assim uma maior autonomia.

A educação superior passa a ganhar ainda no ano de 1968, grandes avanços.

A Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixou as normas de organização e funcionamento para esse nível de ensino. A reforma universitária, em 1968, foi considerada a “grande LDB da educação superior”, garantindo autonomia administrativa, financeira e disciplinar às universidades. Gerando grande avanço na educação superior no Brasil. No início dos anos 70, o ensino brasileiro tem uma nova mudança, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, delimitando as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Tem-se a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos de idade, trazendo uma estrutura igual para o primeiro e segundo graus, além da parte diversificada, tendo em vista as peculiaridades regionais. No ano de 1995, o MEC passou a ser responsável apenas pela área da educação e criou a lei 9131/95 que instituiu o Conselho Nacional de Educação, substituindo o antigo Conselho Federal de Educação que havia surgido com a LDB de 1961 (ALVES; SILVA, 2017, p.5).

Segundo Alves; Silva (2017), no ano de 1996, a educação brasileira passa por uma nova reformulação, vigorando até os dias de hoje, que é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo da educação infantil (creches e pré-escola) e alterando diversas leis já previstas nas anteriores. Além disso, trouxe também uma formação mais qualificada aos mediadores da educação básica.

Na verdade, a LDB 9.394/1996 veio para assegurar, segundo a Constituição Federal, o direito à educação a todos os cidadãos, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Tem como base, estabelecer os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública.

Conforme explicita Pacievitch (2016), no site infoescola.com, para a LDB 9.394/96, a educação básica, e o ensino superior são os dois níveis de educação no Brasil, sendo:

Educação Básica:

Educação Infantil: creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) são gratuitas, mas, não obrigatórias. A responsabilidade é municipal. Ensino Fundamental: anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano): É obrigatório e gratuito. A LDB estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o ensino fundamental. Na prática os municípios estão atendendo aos anos iniciais e os Estados os anos finais. Ensino Médio: O antigo 2º grau (do 1º ao 3º ano). É de responsabilidade dos Estados. Pode ser técnico profissionalizante, ou não.

Ensino Superior:

É de competência da União, podendo ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. Cabe a União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior.

No Art.43, incisos I ao VII da LDB 9.394/96, lemos as finalidades desse nível da Educação no Brasil:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, LEI N. 9.394/96)

Tais finalidades são extensivas à educação oferecida a distância, apesar da expressão “a distância” não configurar neste texto. O todo, na LDB esta expressão aparece 14 vezes no corpo da Lei.

Desta forma, em diferentes dispositivos da LDB 9.394/96 podemos perceber a inserção da EaD, como no Art. 62, que trata da formação dos docentes para a Educação Básica, que a rigor deve ser aquela oferecida em cursos de Graduação, a EaD configura como uma possibilidade de oferta. O § 2º diz que (BRASIL, LEI N. 12.056/09): “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)”.

Além dessas determinações, a LDB 9.394/1996 aborda temas como autonomia didático-científica das universidades, autonomia administrativa e financeira, mesmo que os recursos destinados às IES pública sejam repassados pelo tesouro federal, porém garantidos na Lei Orçamentária Anual, por força da CF de 1988.

1.5 Plano Nacional de Educação: Contrações entre o idealizado e o realizado

Segundo Alves e Silva (2017), o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), no formato de legislação, se consolidou por meio da Lei nº10.172, de 9 de janeiro de 2001,

apresentando 31 metas para a educação, com o intuito de serem realizadas em dez anos. Tal plano esteve presente até o ano de 2010.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do PNE, que passou de uma disposição transitória da LDB (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE. No ano de 2014 entrou em vigor um novo plano, fixado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual vigorará até 2024 (ALVES; SILVA, 2017, p.5).

Mesquita e Carneiro (2014) apresentam que:

O PNE 2001- 2010 para a educação superior apresentou trinta e cinco metas sendo que quatro foram vetadas (metas 2, 24, 26 e 29). Outra particularidade do Plano refere-se à iniciativa da União no cumprimento das metas. Das trinta e cinco em apenas dez a União é a única responsável pela iniciativa; nas demais sua atuação é como colaboradora, o que a nosso ver já se configura como limitação para o sucesso das metas propostas. A realidade é que a oferta da educação superior fica, mesmo que de forma subentendida, a cargo da União, considerando que os Estados deverão atuar no ensino médio com prioridade e os municípios na educação infantil e ensino fundamental[...] (MESQUITA; CARNEIRO, 2014, p.4)

De acordo com análise das autoras, “os vetos presidenciais impostos ao PNE 2001-2010 impossibilitaram um aporte maior de recursos para financiar a educação superior” nesta medida, constata-se que “foram impedimentos para o alcance da meta 01 que previa a expansão da educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, até o final de sua vigência (MESQUITA; CARNEIRO, 2014, p.1).

A Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por dez anos, a contar de sua publicação, ou seja, até junho de 2024. O Plano Nacional de Educação anterior fora aprovado pela Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001, também com vigência decenal, ou seja, vigorando até janeiro de 2011. Evidentemente, o plano que o sucederia deveria estar aprovado naquela ocasião, bem como precisaria ter sido elaborado a partir do acompanhamento e avaliação do cumprimento das metas e objetivos traçados em 2001. Todavia, não foi isso que ocorreu, porquanto, além de não ter havido, de forma eficaz, a efetiva avaliação do Plano Nacional de Educação 2001/2011, fomos forçados a conviver com um hiato de mais de três anos sem um claro direcionamento para as políticas públicas destinadas à educação. Depois de muitos debates, finalmente foi sancionada a Lei. nº 13.005/2014, aprovando o Plano Nacional de Educação 2014/2024, que apresenta metas e estratégias para o desenvolvimento da educação nacional na referida década (FAGUNDES, 2014).

Segundo Doroteu (2019) é de extrema importância que a sociedade em si participe da transformação cultural de um país. “As Políticas Públicas precisam assistir a grupos e entidades que lutam contra esta segregação social que se perpetua por todas as nações.”

Percebe-se que a implantação das Políticas Públicas que traz como prioridade a educação é importante não somente para o indivíduo, mas, reflete em todo um país, “pois

o alto índice de criminalidade tem relação com a baixa escolaridade, a falta de emprego e as consequências dos mesmos” (DOROTEU, 2019).

A área da educação é de extrema importância para que um país conquiste seu desenvolvimento sócio-econômico. Em países com alto nível de desenvolvimento tem como prioridade a escolarização. Pode-se dizer que a educação está entre as atitudes mais importantes de uma sociedade. Mas, na esfera Brasil, percebe-se que há uma disparidade enorme nos investimentos em relação à educação, dependendo da região do país. Segundo Reali (1999 apud DOROTEU, 2019), “pretendem ainda converter a aprendizagem numa atividade que ocorra ao longo da vida, de modo diverso a um modelo que privilegia a sua concentração nos anos da educação básica”.

Uma grande porcentagem da população brasileira ainda é privada da educação escolar, sem acesso a informações elementares, isto, se dá principalmente as condições sócio-econômicas de nosso país, pois vivemos em sociedade onde nem todas as pessoas têm oportunidades educacionais iguais (DOROTEU, 2019).

Pode-se observar que a educação escolar tem uma relação forte com o melhor desempenho e rendimento acadêmico dos alunos, que vai muito além das fronteiras da instituição escolar. Vários fatores envolvem nessa melhoria, como por exemplo, o cunho familiar, a parte financeira na qual os pais investiram na família, a vida social, o acesso as informações, sendo que quanto mais escolarizado os pais de família, maiores são as facilidades de acompanhar e dar suporte aos filhos nas atividades escolares.

Citado por Doroteu (2019), “a educação é parte da superestrutura que condicionada pelas forças materiais de produção. A classe dominante impõe suas ideias como meio de controle”, segundo Marx (apud GOMES, 2003, p. 76). Percebe-se, que quem possui níveis mais elevados de educação tiveram de alguma forma, melhores condições financeiras durante a trajetória escolar.

Costa (1984 apud DOROTEU, 2019), está claro que os alunos que tiveram uma vida socioeconômica melhor durante o período escolar, tiveram de algum modo, um rendimento mais satisfatório sobre aqueles que não tiveram esse poderio financeiro. Para o autor, o rendimento maior dos alunos está vinculado aos que melhor se alimentam e os que possuem melhores condições de moradia. Cita ainda que os pais que têm uma escolaridade mais alta são grandes motivadores para o processo de aprendizagem, confirmando que a família tem um impacto avassalador no rendimento acadêmico do indivíduo.

Assim é preciso pensar as Políticas Públicas no que tangem as Políticas Educacionais como sendo um fator de que se precisam reverter investimentos para combater a exclusão social. A exclusão social precisa ser analisada e pensada por todos os atores que envolvem a vida da nação. Não ter práticas que visam retirar os excluídos é carregar estigma de que uns podem se alimentar, comer, vestir e ter lazer, enquanto as outras pessoas isto é vedado (DOROTEU, 2019).

O PNE foi aprovado no governo Dilma Rousseff em 2014. A Lei 13.005/2014 traz 20 Metas e várias estratégias as quais propõem um planejamento educacional com objetivos a serem alcançados no decênio 2014-2024.

O Ensino Superior ganha espaço no PNE em especial na Meta 12 que pretende elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos até o final do decênio. Neste sentido, pode-se afirmar que sem recursos os quais possibilitem a expansão das IES públicas esta Meta só será alcançada por meio da iniciativa privada ou, ainda por meio da EaD. Na contramão do que a legislação prevê, a EC 95, conhecida como a Ementa do Teto dos gastos públicos, que prevê contenção de gastos públicos para setores importantes da sociedade como a educação.

Estamos diante de um momento delicado no cenário nacional, no qual evidenciamos tensões permanentes entre o governo e a sociedade civil, que tenta assegurar alguns direitos constitucionais e outros obtidos por meio de lutas históricas dos movimentos sociais.

Neste cenário, a EaD vai se constituindo em uma estratégia para alcance de Metas e proposições das classes menos favorecidas, que vêm no longo percurso da história brasileira, reivindicando acesso à educação, saúde, segurança, ou seja, melhores condições de vida, vida digna. Entretanto, de forma específica o grito da população para uma formação capaz de responder às exigências do “mercado” de trabalho, precisa ser ouvido com muita atenção e cuidado. Há que ficar demarcado a forma deste acesso. Ensino de qualidade? Público e gratuito? É neste caminho da reflexão e crítica que buscaremos conduzir o próximo capítulo.

CAPÍTULO 2: A EAD E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Neste capítulo buscamos compreender alguns conceitos importantes acerca da EaD e qual o caminho que esta modalidade de educação percorreu e ainda percorre no Brasil. É inegável o crescimento da EaD no Ensino Superior no país, especialmente nas últimas décadas. A compreensão deste movimento torna-se necessário para a elucidação do nosso problema de pesquisa.

Primeiro, vamos trazer a contribuição de estudiosos do campo, na sequência o arcabouço legal da EaD no Brasil, e alguns dados quantitativos desta modalidade no Ensino Superior, especialmente em Goiás. Ao final pretendemos refletir sobre alguns desafios da EaD no que se refere à educação enquanto direito subjetivo.

2.1 Educação à Distância (EaD): conceitos e concepções

No debate sobre a Educação à Distância (EaD), torna-se muito importante ressaltar e destacar a contribuição de diversos autores e estudiosos para construir uma teoria sobre essa modalidade. Para (KEEGAN, 1991 apud PEREIRA, 2010, p.6), podem-se classificar em três grupos as contribuições dos estudiosos no campo teórico da modalidade:

- a) Teoria da Autonomia e da Independência. Esta teoria, formulada por Michael G. Moore (1989) e Charles A. Wedemeyer (1981) possui quatro fatores básicos: autonomia, distância, estrutura e diálogo.
- b) Teoria da Industrialização. Proposta por Otto Peters (1998), que desenvolveu estudos que sinalizam para a assimilação de pressupostos da era industrial por parte da estrutura da educação à distância.
- c) Teoria da Interação e da Comunicação. Esta teoria tem como base os estudos de Borje Holmberg (1985a, 1985b e 1996), de forma especial, no estudo “Educação a distância: situação e perspectivas (1985a)”, que enfoca os diferentes aspectos e possibilidades da EaD. Nos seus estudos Holmberg apresenta como eixo central de sua teoria a EaD como um método de conversação didática guiada, orientada para a aprendizagem (KEEGAN, 1991, apud PEREIRA, 2010, p.6).

Hermida (2006, p.168 apud CAETANOL; COSTA; QUAGLIA, 2014, p.1102), “do ponto de vista etimológico, a ‘Educação a Distância’ vem do grego tele (ao longe), e pode ser conceituada como o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos ficam ‘separados’ espacial e/ou temporalmente”.

Mattar (2011, p.3 apud CAETANOL; COSTA; QUAGLIA, 2014, p.1104), “ao contrário da separação espacial, que normalmente marca a EaD, a separação temporal tem sido cada vez menos essencial para definí-la, já que novas tecnologias possibilitam

realizar valiosas atividades síncronas”. Através deste conceito, pode-se afirmar que a EaD está ligada à mídia social, ao meio de transmissão e comunicação.

Atualmente essa expressão está mais relacionada com a distância no espaço e enfatiza que ela tende a ser contornada por meio do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens, predominantemente o computador (CHAVES, 1999, p.6 apud CAETANOL; COSTA; QUAGLIA, 2014, p.1104).

Segundo Maia e Mattar (2007, p. 6 apud SANTOS; MENEGASSI, 2018, p.208), “a EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”.

Moran (2002, p. 1apud SANTOS; MENEGASSI, 2018, p.208), conceitua EaD como um:

[...] ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

Para Moore e Kearsley (2008apud SANTOS; MENEGASSI, 2018, p.208), a EaD é considerada uma forma de ensinar com múltiplas dimensões, sendo definida:

Educação a Distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2apud SANTOS; MENEGASSI, 2018, p.208).

O autor Otto Peters, tem um conceito totalmente diferente dos autores sobre a EaD, pois sua definição é baseada no paradigma econômico, na qual a Educação a Distância é um método de educação industrializado, segundo Belloni (2009 apud SANTOS; MENEGASSI, 2018, p.208).

É possível dividir a história da EaD em três marcos importantes: o primeiro seriam os cursos via correspondência, o segundo as novas mídias e universidades abertas, e por último, o ensino a distância *online* (MATTAR, 2011).

Nunes (2007 apud CAETANOL; COSTA; QUAGLIA, 2014, p.1104), nesse sentido, pondera que a Educação a Distância tem uma longa história. Na perspectiva do autor, sua origem está nas experiências de educação por correspondência iniciadas no final do século XVIII, tendo adquirido largo desenvolvimento a partir de meados do século XIX, chegando atualmente a utilizar várias mídias, desde o material impresso até simuladores *online* com grande interação entre o aluno e o centro produtor, quer fazendo uso de

inteligência artificial, ou mesmo de comunicação síncrona entre professores e alunos (CAETANOL; COSTA; QUAGLIA, 2014, p. 1104).

Quando se fala do desenvolvimento da EaD, Moore e Kearsley (1996, p.338 apud CAETANOL; COSTA; QUAGLIA, 2014, p.1104), identificam também a existência de três gerações:

A primeira, até 1970, se caracteriza pelo estudo por correspondência, no qual o principal meio de comunicação era composto por materiais impressos, geralmente um guia de estudo, com tarefas ou outros exercícios enviados pelo correio. A segunda, em 1970, quando surgem as primeiras Universidades Abertas, com design e implementação sistematizadas de cursos a distância, utilizando, além do material impresso, transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, satélite e TV a cabo. Finalmente, a terceira geração, a partir dos anos 90, é baseada em redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia. Assim, esta geração de cursos a distância está diretamente ligada ao uso do computador pessoal e da Internet, que viabiliza mecanismos para os estudantes se comunicar de forma síncrona (salas de chat – bate papo) e assíncrona (grupos de discussão por e-mail e net meetings). Esta tecnologia viabiliza o tipo de interação social entre alunos e professores que supera a distância social bem como a geográfica (MOORE; KEARSLEY, 1996, p.338 apud CAETANOL; COSTA; QUAGLIA, 2014, p.1104).

Duas tendências educacionais se firmaram no Brasil, no contexto da Educação a Distância, segundo Barros (2003, p. 52 apud LOPES et al, 2007, p.4): “[...] a universalização das oportunidades e a preparação para o universo do trabalho”. Já Nunes (1992 apud LOPES et al, 2007, p.4), relata que durante todo o processo de criação, a EaD passou por diversas modificações, incluindo o preconceito das pessoas em relação ao modelo de ensino.

Percebe-se que com o passar dos anos, a Educação a Distância está perdendo o “rótulo” de ensino de má qualidade, fraco e ineficaz para suprir as necessidades do cidadão, embora haja muita resistência entre os educadores quando o tema é EaD. O que ainda é consensual em relação à educação é que a EaD como toda modalidade de ensino, não consegue sanar todos os problemas educacionais. Hoje, vive-se na chamada “Era Digital”, período nas quais as novas tecnologias têm revolucionado tal modalidade (LOPES et al, 2007).

Sabe-se que a utilização da modalidade de Educação a Distância (EaD) não é nenhuma novidade. Com a inserção das ‘Novas Tecnologias de Informação e Comunicação’ (NTIC) e com a explosão da Internet, está-se contribuindo cada vez mais para a potencialização do conceito de aprendizagem à distância no mundo.

Por certo que as tecnologias da informação e comunicação desempenham importante papel nas mudanças ocorridas na sociedade, entre elas na educação. Ela vai alterar as relações sociais de produção, que são diretamente influenciadas pelo modo

como ocorre a produção. Aires e Lopes (2017) trazem as contribuições de Castells (1997) no entendimento deste processo:

[...] as reflexões, até mesmo as denominações atribuídas às tecnologias, não se referem a uma questão meramente semântica. Elas são acompanhadas por modos de pensar de cada período, assim como pelas estratégias adotadas para sua divulgação e utilização. Ou seja, as tecnologias são frutos de processos históricos, portanto não podem ser compreendidas como neutras, nem como meros possibilidades para isenção sobre as possíveis implicações ou consequências (AIRES, LOPES, 2017, p.49).

Significa dizer que ao mesmo tempo que as pessoas sofrem os efeitos das tecnologias, elas também podem transformá-las dependendo do uso que fazem delas.

No campo educacional, a EaD chega como uma possibilidade de oferecer uma educação na qual a construção do conhecimento ocorre não necessariamente de forma presencial, na qual professor e aluno têm que ocupar o mesmo espaço.

Alonso (2005), citado por Freire (2018) argumenta que esta modalidade rompe com a relação professor-aluno “face a face”. Neste sentido, outros elementos assumem importante papel no processo ensino-aprendizagem. Segundo a autora “elementos como os meios de comunicação, os materiais didáticos, a tutoria acadêmica entre os elementos mais importantes nesse tipo de sistema, assumem papel central nos processos educativos” (p.14). Acrescenta que:

Isso não significa que os sistemas constituídos para um processo de ensino/aprendizagem baseado na EaD impliquem formas de aprendizagem. Significa, simplesmente, que novos ambientes de aprendizagem podem se constituir de maneira independente da relação professor/aluno que conhecemos. Assim, quando tratarmos da EaD, esses ambientes também devem ser considerados no processo avaliativo (ALONSO, 2005, p.163-164).

Caetanoli; Costa; Quaglia (2014) argumentam que Brasil o Ensino à Distância tem se tornado uma realidade dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), tanto privadas quanto públicas. Segundo Pires (2001 apud CAETANOLI; COSTA; QUAGLIA, 2014, p.1110), “um fator que contribuiu fortemente para essa expansão foi o crescimento da rede mundial de computadores (Internet), em meados dos anos 90”, tornando-se a principal forma de convergência das tecnologias educacionais e tráfego da informação e conhecimento, por serem digitais e síncronas.

Para Santos (2011, p. 1 apud CAETANOLI; COSTA; QUAGLIA, 2014, p.1110), “desde o século passado, expandir e gerar acessibilidade ao ensino superior é pauta política para todas as nações desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento”.

No Brasil, não é diferente, haja vista que os impactos do neoliberalismo que a sociedade brasileira vem absorvendo e as alternativas políticas que o país vem adotando a partir da década de 1990 “para se adaptar ao mercado competitivo globalizado interferiram direta e indiretamente no sistema educacional do país” (SANTOS, 2011, p. 1 apud CAETANOL; COSTA; QUAGLIA, 2014, p.1110).

Hoje, o conhecimento e a capacidade de aprendizado são fatores de extrema importância para o desenvolvimento humano e acesso à educação, principalmente, em um país como o Brasil, no qual há uma grande desigualdade social, política, ideológica, cultural e econômica, fatores esses que incentivam o debate de cunho educacional e de política pública sobre o papel da IES e o aumento da oferta de ensino na modalidade à distância. Assim, a concepção da escola, suas funções, o relacionamento com a comunidade, a aquisição do conhecimento e a formação pessoal, social e cultural encontram-se em questionamento.

Nesse sentido, “não resta dúvida de que a EaD entrou para agenda governamental e a excepcional expansão na educação superior, verificada entre 2003 e 2006 [...] constitui-se um forte indicador dessa evidência” (KIPNIS, 2009, p. 212 apud CAETANOL; COSTA; QUAGLIA, 2014, p.1100).

A expansão da EaD será discutida adiante, a seguir nossa atenção se volta para os marcos regulatórios desta modalidade de ensino.

2.2 Regulamentação da EaD no Brasil

Do ponto de vista histórico, a EaD no Brasil pode ser relacionada ao início do século XIX, entretanto,

No Brasil, as bases legais para a modalidade de Educação a Distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no seu art. 80, que foi regulamentado pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/2005 (revogando o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998), o qual foi posteriormente alterado pelo Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007. As funções de regulação, supervisão e avaliação da educação a distância foram estabelecidas pelo Decreto n.º 5.773 de 9 de maio de 2006, alterado pelos Decretos n.º 5.840 de 13/07/2006, n.º 6.303 de 12/12/2007, n.º 6.861 de 27/05/2009 e n.º 8.142 de 21/11/2013. Essas funções foram regulamentadas pela Portaria Normativa MEC n.º 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada com alterações em 29/12/2010, que dentre muitas outras, revogou a Portaria Normativa MEC n.º 2, de 10 de janeiro de 2007 e foi ligeiramente alterada pela Portaria Normativa MEC n.º 24, de 03/12/2012. Em 14 de janeiro de 2013, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES publicou a Instrução Normativa n.º 1, detalhando o processo de reconhecimento de cursos na modalidade a distância. Em 14 de maio de 2013 a SERES emitiu Nota Técnica n.º 309/2013 – CGREAD/DIREG/SERES/MEC sobre aspectos dos processos de reconhecimento de cursos na modalidade a distância (SEAD, 2014, p.1).

Em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para após-graduação *Lato* e *Stricto Sensu*, presenciais e a distância, que teve seus artigos 6 a 12 revogados pelo Resolução CES/CNE n.º 1 de 8 de junho de 2007, a qual foi alterada pela Resolução CES/CNE n.º 7, de 8 de setembro de 2011. Como resultado, as normas acabaram restringindo-se aos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* presenciais e a distância. Os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* à distância passaram a ser analisados caso a caso pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, conhecida como CAPES (SEAD, 2014, p.1).

Recentemente, em 24 de abril de 2019, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por meio do seu Presidente, divulgou a Portaria nº 90 que dispõe sobre os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* na modalidade a distância. No Capítulo I da Portaria, Arts. 2º e 3º fica evidenciada e confirmada a inserção da Educação a Distância na pós-graduação:

Art. 2º Um programa de pós-graduação é composto por no máximo dois cursos, sendo um em nível de mestrado e outro em nível de doutorado, ofertados exclusivamente na modalidade de educação a distância.

Parágrafo único. É permitida a oferta de programa a distância na modalidade acadêmica ou profissional.

Art. 3º Os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* a distância seguirão as normas vigentes aplicáveis a todos os programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, atendendo também às especificidades desta Portaria e de outros regulamentos próprios (ABMES, 2019)

No caso da Educação Superior e Educação Profissional em nível tecnológico, a instituição de ensino que tiver o interesse na modalidade de Educação a Distância,

deve credenciar-se junto ao Ministério da Educação, solicitando, para isto, a autorização de funcionamento para cada curso que pretenda oferecer. O processo será analisado na Secretaria de Educação Superior, por uma Comissão de Especialistas na área do curso em questão e por especialistas em educação a distância. O Parecer dessa Comissão será encaminhado ao Conselho Nacional de Educação. O trâmite, portanto, é o mesmo aplicável aos cursos presenciais. A qualidade do projeto da instituição será o foco principal da análise. Para orientar a elaboração de um projeto de curso de graduação a distância, a Secretaria de Educação a Distância elaborou o documento Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância, disponível no site do Ministério para consulta (SEAD, 2014, p.1).

Segundo Caetano; Costa; Quaglia (2014, p. 1106), a regulamentação de 1998, por meio do Decreto nº 2.494/98 foi revogada pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que define a EaD com as mesmas vantagens e limitações do anterior, embora

reconhecendo-a como uma modalidade educacional e fazendo referência às tecnologias da informação e da comunicação:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos(CAETANOL; COSTA; QUAGLIA, 2014, p.1106).

2.3 Novo marco regulatório da Educação a Distância brasileira.

O Ministério da Educação alterou as regras de atuação das Instituições de Ensino Superior no campo da Educação a Distância. Foi publicada no Diário Oficial da União de 21 de junho de 2017a Portaria Normativa MEC Nº11 de 20 de junho de 2017 que regulamenta:

o Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017 que ficou conhecido como novo marco regulatório para a educação a distância no Brasil. Um aspecto muito importante sobre esta Portaria é que em descritivo das bases legais está mencionada a Resolução CNE/CES no 1, de 11 de março de 2016. Esta Resolução que até chegou a ser chamada equivocadamente por alguns analistas de novo marco regulatório da EAD, quando da publicação seria revogada ou profundamente alterada. Esta expectativa de revisão do seu conteúdo pelo Conselho Nacional de Educação ainda persiste por alguns de seus detalhes, mas, a considerar a citação dela na Portaria Normativa 11/2017, seu texto e, principalmente, suas definições, ainda devem ser consideradas como de grande relevância nos processos regulatórios e na atuação das IES.

Em linhas gerais esta Portaria Normativa detalha procedimentos e traz especificações para as diretrizes que já estão definidas no Decreto 9.057/2017. Deste modo, para as IES particulares ela esclarece como ocorre o credenciamento de IES exclusivo para a modalidade EAD, como se trata a autorização de cursos que não tenham a previsão de atividades presenciais e, principalmente, especifica como passa a ocorrer a criação de pólos EAD e os ambientes profissionais para realização de atividades presenciais ou estágio supervisionado (SANTOS_JR, 2017, p.1).

O Decreto 9.057, com a publicação da Portaria Normativa 11/2017 faz referência em relação ao credenciamento das instituições de ensino superior na modalidade de Ensino à Distância,

O novo marco regulatório quebra uma hegemonia que vem desde o ano de 2006, desde quando era praticamente impossível que novos players entrassem na disputa do mercado nacional. As dificuldades impostas pelo MEC para credenciar Instituições de Ensino Superior (IES) e autorizar a expansão de redes de pólos de apoio presencial eram exageradas, e com muita demora na tramitação (SANTOS, 2017, p.1).

Santos (2017, p.1), apresenta que “a nova realidade propiciada pelo Decreto 9.075/2017 e pela Portaria Normativa 11/2017 tem potencial para desequilibrar o jogo entre os 30 (trinta) maiores players de educação a distância do setor privado”. Há uma

enorme disputa entre os players no mercado para manterem ativos ou disseminando seus pólos em diversas localidades do país.

O credenciamento de IES especificamente na modalidade EaD, a portaria reafirma sua oportunidade estabelecida no Decreto 9057. Da mesma sorte, coloca a avaliação da unidade sede e o rito processual de credenciamento como as condições necessárias para emissão do respectivo ato autorizativo. Mas sobre a necessidade de manutenção de ato autorizativo de curso de graduação ela traz um esclarecimento. A respeito das renovações de autorização, afirma que a “oferta regular de curso de graduação, independente da modalidade, é condição indispensável para manutenção do credenciamento”. Deste modo, uma instituição que esteja cadastrada na modalidade EaD, mesmo que ela tenha interesses apenas em cursos de pós-graduação (*Lato Sensu*), obrigatoriamente, deverá possuir um curso de graduação em atividade (SANTOS_JR, 2017, p.1).

Tratando sobre a autorização de cursos de graduação na modalidade EAD, mas ainda na sua vinculação com o ato de Credenciamento, a Portaria, como era de se esperar, não deixa dúvidas de que uma IES com autonomia universitária não precisará tramitar processo de curso, sendo necessário, apenas em sessenta dias após a obtenção do Credenciamento, informar, via sistema e-MEC, seus cursos com início imediato. Novamente, para mensuração do tempo de tramitação dos processos regulatórios, retomando o exemplo acima, um centro universitário ou uma universidade não precisará sequer de vinculação de processos de cursos, ou seja, tramitará apenas um processo regulatório com uma única visita in loco e já poderá operar na modalidade EAD (SANTOS_JR, 2017, p.1).

Como citado anteriormente trechos do novo Decreto 9.057/2017 e a Portaria Normativa 11/2017, percebe-se que se tem caminhado para possíveis alterações na educação superior no Brasil. Assim, possibilita a expansão da Educação à Distância, ofertando novas vagas, a abertura de novas instituições e o recadastramento daquelas que existentes, atualizando e melhorando o ensino ofertado por esta modalidade e proporcionando maior confiabilidade aos estudantes via EaD.

2.4 A expansão do Ensino Superior por meio da EaD.

No início do século XX, através do rádio e em papel impresso, a Educação a Distância (EaD) teve seu começo no território brasileiro. No Brasil, a EaD, ao longo de sua existência, teve momentos de avanços e atrasos na evolução ou estagnação no tempo, principalmente, por não existir políticas públicas para tal modalidade. O Brasil, até meados da década de 70, estava entre as nações consideradas com alto

desenvolvimento em relação à EaD, ficando estagnada a partir desse período e voltou a progredir no final da década de 1990 (SANTOS; MENEGASSI, 2018).

Segundo Costa (2013), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que reconheceu a Educação a Distância no Brasil e trouxe reivindicações de políticas e estratégias para que as Instituições de Ensino Superior (IES) do país executassem e estabelecessem o ensino a distância (SANTOS; MENEGASSI, 2018).

Nos anos 90, ganhou mais relevância com Projetos Pedagógicos Nacionais, e em 1996, teve sua inserção na legislação nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), sendo assim, reconhecida como uma nova modalidade de educação. Houve-se a partir desse momento, uma forte expansão, aumentando significativamente o acesso às universidades através desse novo formato de modalidade (SANTOS; MENEGASSI, 2018).

Para Santos; Menegassi (2018) há também uma expansão dessa modalidade devido à criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2005. No âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, o objetivo principal da UAB foi de expandir a educação superior a todos os estudantes do país.

Os dados do Censo Educacional, organizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos permitem afirmar que a expansão do Ensino Superior nos últimos 10 anos é surpreendente.

A tabela a seguir evidencia as matrículas tanto presenciais como à distância. Como se pode observar, em 2006, o número de alunos matriculados em cursos de graduação no Brasil, tanto no presencial quanto à distância, somava um total de **4.883.852** (quatro milhões oitocentos e oitenta e três oitocentos e cinquenta e dois) ingressantes. Desse total, um percentual de **95,76%** no ensino presencial, o que corresponde a **4.676.646** (quatro milhões seiscentos e setenta e seis seiscentos e quarenta e seis) matrículas, sendo **2.510.396** (dois milhões quinhentos e dez mil trezentos e noventa e seis) em Universidade, **727.909** (setecentos e vinte e sete mil novecentos e nove) em Centro Universitário, **1.407.562** (um milhão quatrocentos e sete quinhentos e sessenta e dois) em Faculdade e **30.779** (trinta mil setecentos e setenta e nove) em IF e CEFET. Já os cursos de ensino à distância (EaD), representava apenas **4,24%** do total, o que corresponde a **207.206** (duzentos e sete mil duzentos e seis) matrículas, sendo **136.126** (cento e trinta e seis mil cento e vinte e seis) em Universidade, **15.562** (quinze mil quinhentos e sessenta e dois) em Centro Universitário, **55.518** em Faculdade e **0** (zero) nenhuma matrícula no IF e CEFET.

TABELA 05: Números de matrículas em cursos de Graduação – Presencial e EaD (2006 - 2016)

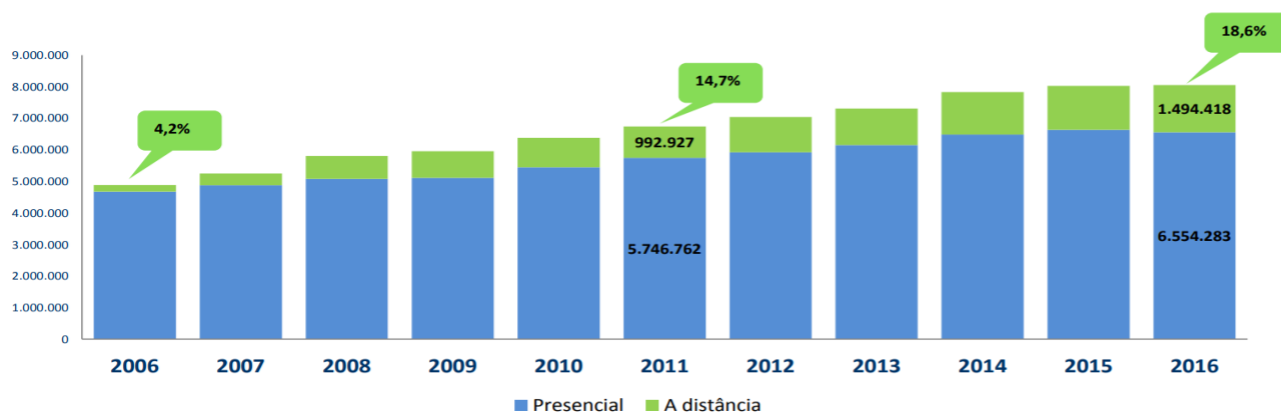
Ano	Matrículas em Cursos de Graduação									
	Presencial					A distância				
	Total	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e Cefet	Total	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e Cefet
2006	4.676.646	2.510.396	727.909	1.407.562	30.779	207.206	136.126	15.562	55.518	
Federal	589.821	556.231	0	2.811	30.779	17.359	17.359	0	0	0
Estadual	481.756	436.662	0	45.094	a	21.070	21.070	0	0	a
Municipal	137.727	60.370	16.510	60.847	a	3.632	3.632	0	0	a
Privada	3.467.342	1.457.133	711.399	1.298.810	a	165.145	94.065	15.562	55.518	a
2007	4.880.381	2.644.187	680.938	1.521.119	34.137	369.766	286.930	24.704	58.132	0
Federal	615.542	578.536	0	2.869	34.137	25.552	25.552	0	0	0
Estadual	482.814	439.585	0	43.229	a	67.275	67.275	0	0	a
Municipal	142.612	64.563	17.617	60.432	a	1.382	1.382	0	0	a
Privada	3.639.413	1.561.503	663.321	1.414.589	a	275.557	192.721	24.704	58.132	a
2008	5.080.056	2.685.628	720.605	1.632.888	40.935	727.961	585.276	35.191	104.402	3.092
Federal	643.101	600.772	0	1.394	40.935	55.218	52.126	0	0	3.092
Estadual	490.235	446.832	0	43.403	a	219.940	219.940	0	0	a
Municipal	140.629	63.341	23.110	54.178	a	3.830	3.830	0	0	a
Privada	3.806.091	1.574.683	697.495	1.533.913	a	448.973	309.380	35.191	104.402	a
2009	5.115.896	2.715.720	711.328	1.634.115	54.733	838.125	591.125	83.705	149.931	13.364
Federal	752.847	696.693	0	1.421	54.733	86.550	73.186	0	0	13.364
Estadual	480.145	437.044	869	42.232	a	86.059	86.059	0	0	a
Municipal	118.176	56.859	12.980	48.337	a	87	87	0	0	a
Privada	3.764.728	1.525.124	697.479	1.542.125	a	665.429	431.793	83.705	149.931	a
2010	5.449.120	2.809.974	741.631	1.828.943	68.572	930.179	654.737	95.049	161.459	18.934
Federal	833.934	763.891	0	1.471	68.572	104.722	85.788	0	0	18.934
Estadual	524.698	471.269	1.199	52.230	a	76.414	76.414	0	0	a
Municipal	103.064	37.811	12.967	52.286	a	466	466	0	0	a
Privada	3.987.424	1.537.003	727.465	1.722.956	a	748.577	492.069	95.049	161.459	a
2011	5.746.762	2.933.555	774.862	1.955.328	83.017	992.927	698.818	146.157	129.343	18.609
Federal	927.086	842.606	0	1.463	83.017	105.850	87.241	0	0	18.609
Estadual	548.202	484.606	1.623	61.973	a	71.152	71.152	0	0	a
Municipal	120.103	55.444	13.275	51.384	a	922	922	0	0	a
Privada	4.151.371	1.550.899	759.964	1.840.508	a	815.003	539.503	146.157	129.343	a
2012	5.923.838	3.009.846	829.790	1.986.263	97.939	1.113.850	802.645	255.786	41.719	13.700
Federal	985.202	885.716	0	1.547	97.939	102.211	88.511	0	0	13.700
Estadual	560.505	489.219	1.689	69.597	a	64.778	64.778	0	0	a
Municipal	170.045	94.630	20.183	55.232	a	14.635	14.635	0	0	a
Privada	4.208.086	1.540.281	807.918	1.859.887	a	932.226	634.721	255.786	41.719	a
2013	6.152.405	3.082.155	863.941	2.094.641	111.668	1.153.572	816.725	290.922	37.186	8.739
Federal	1.045.507	932.263	0	1.576	111.668	92.344	83.605	0	0	8.739
Estadual	557.588	480.461	1.715	75.412	a	46.929	46.929	0	0	a
Municipal	174.879	96.755	23.977	54.147	a	15.280	15.280	0	0	a
Privada	4.374.431	1.572.676	838.249	1.963.506	a	999.019	670.911	290.922	37.186	a
2014	6.486.171	3.205.001	963.760	2.194.122	123.288	1.341.842	962.058	330.035	41.075	8.674
Federal	1.083.586	958.659	0	1.639	123.288	96.482	87.808	0	0	8.674
Estadual	576.668	506.905	1.793	67.970	a	39.181	39.181	0	0	a
Municipal	161.375	82.443	25.301	53.631	a	3.710	3.710	0	0	a
Privada	4.664.542	1.656.994	936.666	2.070.882	a	1.202.469	831.359	330.035	41.075	a
2015	6.633.545	3.274.864	1.011.996	2.211.214	135.471	1.393.752	998.291	345.806	40.250	9.405
Federal	1.133.172	996.043	0	1.658	135.471	81.463	72.058	0	0	9.405
Estadual	574.645	503.844	1.570	69.231	a	43.988	41.641	0	2.347	a
Municipal	115.935	46.694	17.274	51.967	a	2.942	2.942	0	0	a
Privada	4.809.793	1.728.283	993.152	2.088.358	a	1.265.359	881.650	345.806	37.903	a
2016	6.554.283	3.256.450	1.043.889	2.098.161	155.783	1.494.418	1.065.642	371.258	48.709	8.809
Federal	1.175.650	1.018.185	0	1.682	155.783	73.674	64.865	0	0	8.809
Estadual	577.967	505.810	1.538	70.619	a	45.479	41.371	0	4.108	a
Municipal	113.860	45.800	21.170	46.890	a	3.448	3.448	0	0	a
Privada	4.686.806	1.686.655	1.021.181	1.978.970	a	1.371.817	955.958	371.258	44.601	a

Fonte: INEP - 2017

Já em 2016, o número de alunos matriculados em cursos de graduação no Brasil, tanto no presencial quanto à distância, somava um total de **8.048.701** (oito milhões quarenta e oito mil setecentos e um) ingressantes. Desse total, um percentual de **81,4%** no ensino presencial, o que corresponde a **6.554.283** (seis milhões quinhentos e cinquenta e quatro mil duzentos e oitenta e três) matrículas, sendo **3.256.450** (três milhões duzentos e cinquenta e seis mil quatrocentos e cinquenta) em Universidade, **1.043.889** (um milhão quarenta e três mil oitocentos e oitenta e nove) em Centro Universitário, **2.098.161** (dois milhões noventa e oito mil cento e sessenta e um) em Faculdade e **155.783** (cento e cinquenta e cinco mil setecentos e oitenta e três) em IF e CEFET. Já os cursos de ensino à distância (EaD), representavam **18,6%** do total, o que corresponde a **1.494.418** (um milhão quatrocentos e noventa e quatro mil quatrocentos e dezoito) matrículas, sendo **1.065.642** (um milhão sessenta e cinco mil seiscentos e quarenta e dois) em Universidade, **371.258** (trezentos e setenta e um mil duzentos e cinquenta e oito) em Centro Universitário, **48.709** (quarenta e oito mil setecentos e nove mil) em Faculdade e **8.809** (oito mil oitocentos e nove) em IF e CEFET.

Se observarmos a quantidade de ingressantes, somando as duas modalidades (presencial e a distância) de 2006 a 2016 houve um crescimento de **3.164.849** (três milhões cento e sessenta e quatro mil oitocentos e quarenta e nove) novos alunos no ensino superior no Brasil. Pode-se afirmar que a educação a distância (EaD) deu um enorme salto em sua participação na educação superior. Nesse período, cresceu de **4,2%** para **18,6%** de matrículas, um equivalente a **1.287.212** (um milhão duzentos e oitenta e sete mil duzentos e doze) ingressantes em apenas 10 anos. Baseando-se no total de crescimento de alunos das duas modalidades juntas, a EaD representou **40,67%** desse total, comprovando que tal modalidade tem sido optada por uma parte da população estudantil e tem proporcionado o acesso ao ensino superior àqueles que não conseguem estar presentes fisicamente em sala de aula.

GRÁFICO 16: Números de matrículas em cursos de Graduação – Presencial e EaD (2006 - 2016)



Fonte: ABMES - 2016

Já a tabela a seguir demonstra a quantidade de alunos que concluíram o ensino superior em IES públicas (federal, estadual e municipal) ou privadas (particulares), seja na modalidade presencial ou Ensino à Distância, além do grau acadêmico (Bacharelado, Licenciatura, Tecnológico e Bacharelado/Licenciatura).

Percebe-se que a quantidade de alunos concluintes nas IES privadas supera a soma das públicas (federal, estadual e municipal), dentro do período recenseado pelo INEP, que abrange de **2006 a 2016**, tanto na modalidade presencial quanto no EaD. No ano de 2006, por exemplo, na modalidade à distância, o número de concluintes na rede pública e privada somava os **25.804** (vinte e cinco mil oitocentos e quatro) alunos, sendo que **13.658** (treze mil seiscentos e cinquenta e oito) na rede privada, o que equivale a **52,93%** do total e **12.146** (doze mil cento e quarenta e dois) na rede pública, equivalendo a **47,07%** do todo. Tinha-se um equilíbrio entre as públicas e as privadas nos cursos à distância, sendo que a última tinha o maior volume.

Comparando ao ano de 2016, somando a rede pública e privada, na modalidade EaD haviam **230.717** (duzentos e trinta mil setecentos e dezessete) alunos, sendo **215.414** (duzentos e quinze mil quatrocentos e quatorze) na privada, equivalendo a **93,37%** e apenas **15.303** (quinze mil trezentos e três) na pública, representando **6,63%** do total. É possível afirmar que o aumento de concluintes do ensino superior tem uma contribuição significativa da modalidade à distância e da IES privada. Houve um crescimento nesses 10 anos de **11,18%** de concluintes, o que equivale a **204.914** (duzentos e quatro mil novecentos e quatorze) novos graduados na modalidade a distância.

Os dados divulgados comprovam que a expansão da EaD tem ocorrido, principalmente, na rede privada. O Ensino Superior é uma etapa da educação que tem se efetivado, na maior parte, para aqueles que pagam por esta formação.

Em relação ao número de estudantes matriculados, o gênero feminino predomina em ambas as modalidades de ensino. O turno noturno é o que possui mais estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial.

TABELA 07: “Perfil” do discente dos cursos de graduação por modalidade de ensino (Presencial e EaD) no Brasil (2016)

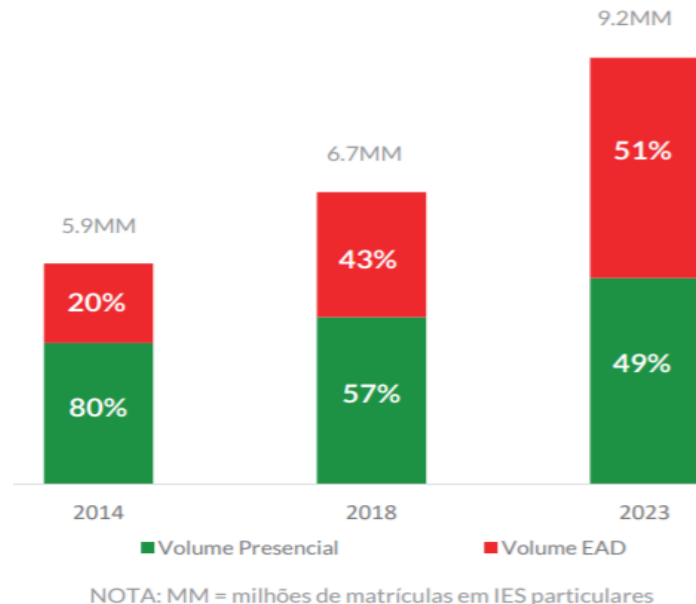
Atributos do Vínculo Discente de Graduação	Modalidade de Ensino	
	Presencial	a Distância
Gênero	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Turno	Noturno	a
Idade (matrícula)	21	28
Idade (ingresso)	18	27
Idade (concluinte)	23	34

Notas: Para construção do perfil do vínculo discente, foi considerada a moda de cada atributo selecionado separadamente;
(a) Não se aplica.

Fonte: INEP - 2017

A idade mais frequente dos estudantes matriculados é de 21 anos nos cursos de graduação presencial e de 28 nos cursos à distância. O aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade. Os mais 1.520.494 alunos frequentam cursos de licenciatura no Brasil, o que representa 18,9% do total de alunos na educação superior de graduação.

A Educação a Distância (EaD) cresce em ritmo mais acelerado que o ensino presencial e já é opção para quase metade das pessoas que buscam uma graduação. Uma pesquisa divulgada em 2018 pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), que representa grande parte das instituições de ensino superior particular do país, mostra que 43% dos entrevistados optariam por essa modalidade, enquanto 57% dizem que preferem o ensino presencial (ABMES, 2019).

GRÁFICO 17: Crescimento da EaD até o ano de 2023.

Fonte: ABMES - 2018

A tendência é ainda maior entre as instituições privadas de ensino, conforme evidenciamos anteriormente. A Faculdade Estácio de Sá, por exemplo, conta hoje com mais de 200 mil alunos no ensino a distância, dos cerca de 530 mil matriculados, de acordo com números registrados no balanço do terceiro trimestre de 2018.

Segundo o censo da ABED, o número de novas instituições que oferecem EaD aumentou em 22% entre os anos de 2016 e 2017, enquanto academias que oferecem educação em geral aumentou 4%. A educação a distância se concentra nas mãos de grandes grupos privados porque há uma enorme capacidade de investimento para implantação das sedes e, principalmente, dos pólos abertos em outras cidades e estados, além de investirem em tecnologia pesada e de última geração, materiais e conteúdos didáticos renomados, o que corresponde a 68% das instituições que atuam no segmento. Também é preciso melhorar a distribuição dos cursos EaD no Brasil, sendo que hoje, 69% do todo centrados na região Sudeste do país, e dentro desse percentual, aproximadamente 57% nas mãos de empresas de grande porte (FERNANDES, 2019).

Acreditamos que tenha surgido uma moeda de dois lados: surge um novo modelo de sobrevivência para as instituições de menor porte, que mesmo em desvantagem poderão concorrer com as grandes universidades ofertando um preço mais acessível aos estudantes, gastando menos com a estrutura tecnológica e atendendo talvez um público que não conseguiria se fosse no modelo presencial, e por outro lado irão se deparar com um competidor de grande porte atuando em suas praças com estratégias de marketing

muito mais agressivas e com alta capacidade de aumentar muito a capacidade de seus pólos.

Por outro lado, com as recentes mudanças na legislação sobre educação à distância prometem romper as fronteiras que ainda restam. O novo marco legal acaba com exigências do MEC para o credenciamento de instituições e abertura de cursos. Isso favorece a entrada de instituições de pequeno e médio porte num mercado hoje dominado por grandes grupos educacionais. Até então, era preciso esperar até dois ou três anos para ter um pedido limitado de abertura de pólos com a tramitação concluída pelo MEC. Agora, a instituição pode abrir certo número de pólos todo ano. A diversidade de opções deve se multiplicar (ABMES, 2019).

Assim, as dez instituições de ensino superior com mais alunos no Brasil concentram 1/5 de todas as matrículas do país. Juntas, elas possuem 1.283.523 estudantes matriculados, no total, de acordo com dados do Ministério da Educação (MEC). Em todo o país há 2.364 instituições de ensino superior e 8.027.297 alunos na graduação (SANTOS, 2016).

As cinco primeiras colocadas têm uma característica em comum: todas elas são as unidades de grandes redes nacionais de instituições privadas. No entanto, elas são as sedes e concentram todas as matrículas de EaD de suas respectivas redes, o que faz com que tenham mais matrículas que os outros campus das mantenedoras (SANTOS, 2016).

TABELA 08: Ranking das IES com a maior quantidade de alunos matriculados

Classificação	IES	Quantidade de alunos
1º	Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)	353.432
2º	Universidade Paulista (UNIP)	343.000
3º	Universidade Estácio de Sá	207.450
4º	Universidade Anhanguera (UNIDERP)	152.816
5º	Universidade Nove de Julho	135.363

Fonte: Santos (2016)

O elevado número de alunos da Unopar de Londrina se deve, principalmente, às matrículas do EaD. Essa instituição é a que possui mais alunos cursando essa modalidade de ensino no país, chegando a uma totalidade de 336.315 alunos. Se forem considerados apenas os alunos de cursos presenciais, a UNIP de São Paulo lidera, com 219.649 alunos (SANTOS, 2016).

Ainda de acordo com os estudos realizados por Santos (2016), a primeira universidade pública a aparecer na lista é a Universidade de São Paulo (USP), que aparece em 8º lugar no ranking geral, com 62.944 alunos, apenas 477 deles em cursos EaD.

Conforme Santos (2016), a Universidade Federal Fluminense (UFF) é a segunda pública a figurar no ranking. Ela está na 12ª posição, com 49.305 estudantes (cerca de 39,8 mil em cursos presenciais e 9,5 mil no EaD).

Abaixo, segue o ranking das 20 IES que concentram mais alunos no país (SANTOS, 2016):

TABELA 09: Ranking das 20 (vinte) IES que concentram mais alunos no Brasil.

Instituição	Estado	Município	Alunos na graduação presencial	Alunos no EAD	Total de Alunos
UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ	Paraná	Londrina	17.117	336.315	353.432
UNIVERSIDADE PAULISTA	São Paulo	São Paulo	219.649	123.822	343.471
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	129.733	77.717	207.450
UNIVERSIDADE ANHANGUERA – UNIDERP	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	19.031	133.785	152.816
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	São Paulo	São Paulo	118.277	17.086	135.363
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	Paraná	Curitiba	3.306	120.890	124.196
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	Santa Catarina	Indaial	3.371	93.110	96.481
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	São Paulo	São Paulo	61.467	477	61.944
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – UNICESUMAR	Paraná	Maringá	11.614	46.008	57.622
CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS	São Paulo	São Paulo	50.417	331	50.748
UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI	São Paulo	São Paulo	38.720	10.594	49.314
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	Rio de Janeiro	Niterói	39.771	9.534	49.305

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Minas Gerais	Belo Horizonte	46.270	610	46.880
UNIVERSIDADE POTIGUAR	Rio Grande do Norte	Natal	37.088	5.184	42.272
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO NORTE	Amazonas	Manaus	39.639	2.478	42.117
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	39.610	341	39.951
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	São Paulo	São Paulo	37.272	0	37.272
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	Rio Grande do Sul	Canoas	24.978	12.235	37.213
UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO – UNIAN-SP	São Paulo	São Paulo	37.158	0	37.158
CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DO CEARÁ	Ceará	Fortaleza	36.594	0	36.594

Fonte: Santos – 2016

Nota-se, que o somatório do número total de alunos matriculados na modalidade EaD, das 20 (vinte) IES que concentram a maior quantidade de alunos chega a 990.517 (Novecentos e Noventa mil Quinhentos e Dezessete) alunos, enquanto no presencial têm-se a soma de 1.011.082 (Um milhão Onze mil e Oitenta e Dois) alunos. Há somente uma pequena diferença de 20.565 (vinte mil quinhentos e sessenta e cinco) alunos entre o ensino presencial e a modalidade à distância.

É visível que o crescimento no número de matrículas em cursos pagos e a distância no Brasil, tem aumentado o total de matrículas no ensino superior nas últimas décadas.

“O aluno brasileiro da EaD é mais velho do que seus pares de ensino presencial e divide seu tempo entre os estudos e o trabalho, na grande maioria” é o que diz a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Por volta de 77,8% dos alunos de cursos de EaD regulamentados tem entre 26 e 40 anos e apenas 3,9% estão abaixo dos 20 anos.

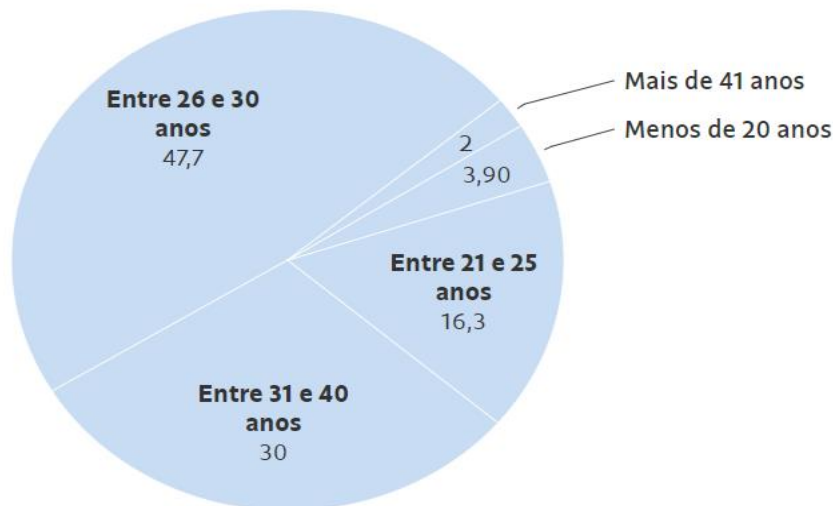
Já no censo do ensino superior do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), que leva em conta tanto o ensino presencial quanto a distância,

aproximadamente 51,5% dos estudantes começam a graduação até os 24 anos e apenas 31,8% se matriculam entre os 25 e os 40 anos.

Segundo dados do grupo educacional Laureate, dono das faculdades Anhembí Morumbi e FMU, entre outras, um percentual de 69% dos estudantes da modalidade trabalham e 79% pagam suas próprias mensalidades. Segundo Vianney, sócio da consultoria Hoper e especialista em educação remota, “a idade do aluno da educação remota, porém, está caindo. Há duas décadas, a média do estudante em graduação digital era de 42 anos. Hoje, cerca de 47,7% dos alunos tem entre 26 e 30 anos”.

Ainda segundo o especialista da Hoper, o grande motivo dos alunos migrarem para o ensino à distância é a crise econômica do país. E para confirmar tal situação, de acordo com o censo da ABED, um total de 34,5% dos alunos virtuais tem uma renda familiar entre 2 e 4 salários mínimos, enquanto outros 30,1% tem renda ainda menor, totalizando 2 salários mínimos.

GRÁFICO 18: Perfil dos alunos EaD no Brasil em % por faixa



Fonte: ABED - 2018

A ABMES realizou alguns estudos na qual constatou que, em 2023 serão aproximadamente 2 milhões de matriculados na modalidade EaD, representando um total de 51% dos alunos da educação superior no Brasil (ABMES, 2019). Pode-se constatar que o ensino à distância tem invadido os lares, tem convencido os estudantes que tal modalidade pode ser a solução para aqueles que trabalham o dia todo ou que estão muito distantes das IES de ensino.

IES sem muita tradição em EaD se lançam à oferta do Ensino Superior com cursos de graduação e tecnólogos. Um exemplo é a Pontifícia Universidade Católica de Goiás

(PUC), que para o semestre 2019/2 oferece vagas para o Curso de Bacharelado em Administração e Ciências Contábeis, além de 8 (oito) tecnólogos (PUC, 2019).

Em 2010, a EaD possuía menos de $\frac{1}{4}$ do valor de alunos no presencial, e em 2019, tem mais de $\frac{3}{4}$ da totalidade de matriculados no ensino presencial.

Não há uma definição exata do valor médio dos cursos à distância, mas, a ABED estima que seja 20% mais barata do que a presencial, 3% das vídeoaulas dos cursos são assistidas na televisão de casa e 56% são vistas no *smartphone* (ABMES, 2019).

Os estudos da **ABMES** mostrou ainda que, se informados de que os cursos a distância podem ter etapas presenciais, a aceitação aumenta para 93% dos estudantes pesquisados. Para os 7% restantes, ainda há um desconforto em ter a maior parte das aulas pela Internet. Outro ponto destacado por esses alunos que não optariam pela EaD é a percepção de que o mercado de trabalho ainda não valoriza adequadamente a qualidade desses cursos (ABMES, 2019).

A pesquisa “*Um ano do Decreto EAD - O impacto da educação à distância*” foi feita pela **ABMES** (2018) em conjunto com a empresa de pesquisas educacionais *Educa Insights*. Ao todo, foram entrevistados 1.012 homens e mulheres de 18 a 50 anos, sendo 256 alunos e 756 potenciais candidatos a educação superior em março de 2018.

FIGURA 1: Especificações técnicas da pesquisa

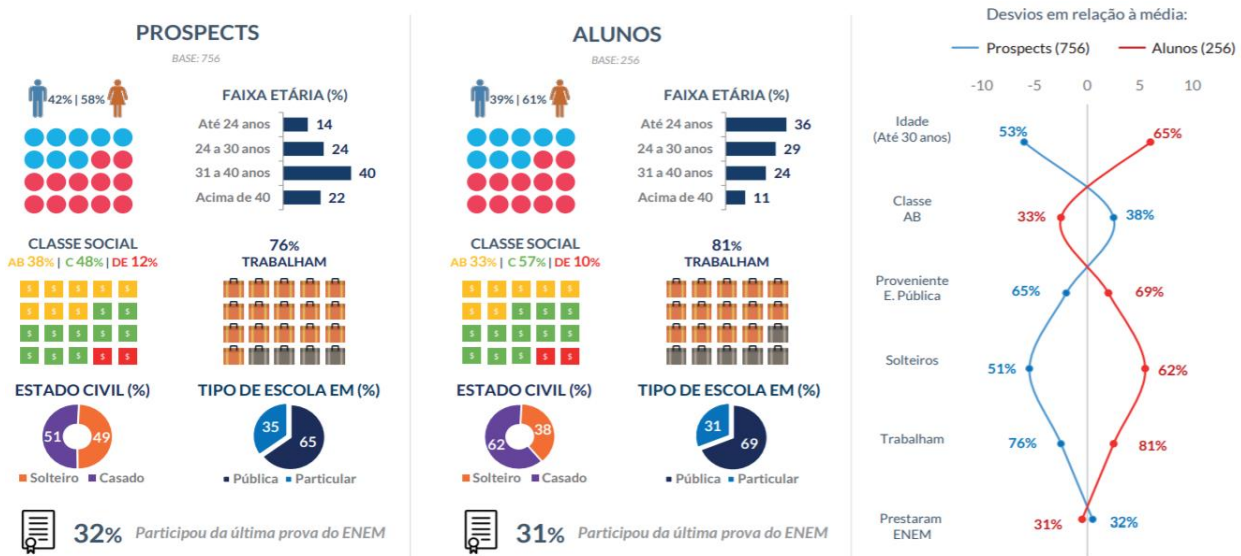
Coleta de Dados	Survey Online																																																																								
Questionário	20 perguntas de múltipla escolha, sem questões abertas, e tempo médio de resposta de 16 minutos																																																																								
Datas de Campo	Março de 2018																																																																								
Perfil da Amostra	Homens e mulheres, 18 a 50 anos, classes ABCDE, que já concluíram o ensino médio e têm interesse em cursar uma graduação nos próximos 12 meses ou já matriculados na educação superior nas modalidades EAD ou presencial																																																																								
Tipo de Amostragem	Amostra não-probabilística por cotas (divididas por região, conforme a proporção das matrículas no país)																																																																								
Tamanho de Amostra	1.012 pessoas																																																																								
Distribuição Amostral (quebras de análise)	<table border="1"> <tr> <td>TOTAL</td> <td colspan="5">SUL SUDESTE NORDESTE NORTE CENTRO-OESTE</td> <td colspan="2">PROSPECT ALUNOS</td> <td colspan="3">PRESENCIAL EAD NÃO TEM PREFERÊNCIA</td> </tr> <tr> <td>1012</td> <td>168</td> <td>487</td> <td>186</td> <td>75</td> <td>96</td> <td>756</td> <td>256</td> <td>568</td> <td>267</td> <td>177</td> </tr> <tr> <td></td> <td>AGRONEGÓCIO</td> <td>ARQ & DESIGN</td> <td>COMUNICAÇÃO</td> <td>DIREITO</td> <td>EDUCAÇÃO</td> <td>ENGENHARIAS</td> <td>NEGÓCIOS</td> <td>SAÚDE</td> <td>TI</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>20</td> <td>60</td> <td>52</td> <td>107</td> <td>111</td> <td>123</td> <td>199</td> <td>145</td> <td>195</td> <td></td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>ALUNOS</td> <td>PÚBLICA</td> <td>PARTICULAR</td> <td>EAD</td> <td>PRES</td> <td>AGRONEGÓCIO</td> <td>ARQ & DESIGN</td> <td>COMUNICAÇÃO</td> <td>DIREITO</td> <td>EDUCAÇÃO</td> <td>ENGENHARIAS</td> <td>NEGÓCIOS</td> <td>SAÚDE</td> <td>TI</td> </tr> <tr> <td>256</td> <td>92</td> <td>164</td> <td>61</td> <td>195</td> <td>1</td> <td>17</td> <td>15</td> <td>30</td> <td>31</td> <td>40</td> <td>43</td> <td>43</td> <td>38</td> </tr> </table>	TOTAL	SUL SUDESTE NORDESTE NORTE CENTRO-OESTE					PROSPECT ALUNOS		PRESENCIAL EAD NÃO TEM PREFERÊNCIA			1012	168	487	186	75	96	756	256	568	267	177		AGRONEGÓCIO	ARQ & DESIGN	COMUNICAÇÃO	DIREITO	EDUCAÇÃO	ENGENHARIAS	NEGÓCIOS	SAÚDE	TI			20	60	52	107	111	123	199	145	195		ALUNOS	PÚBLICA	PARTICULAR	EAD	PRES	AGRONEGÓCIO	ARQ & DESIGN	COMUNICAÇÃO	DIREITO	EDUCAÇÃO	ENGENHARIAS	NEGÓCIOS	SAÚDE	TI	256	92	164	61	195	1	17	15	30	31	40	43	43	38
TOTAL	SUL SUDESTE NORDESTE NORTE CENTRO-OESTE					PROSPECT ALUNOS		PRESENCIAL EAD NÃO TEM PREFERÊNCIA																																																																	
1012	168	487	186	75	96	756	256	568	267	177																																																															
	AGRONEGÓCIO	ARQ & DESIGN	COMUNICAÇÃO	DIREITO	EDUCAÇÃO	ENGENHARIAS	NEGÓCIOS	SAÚDE	TI																																																																
	20	60	52	107	111	123	199	145	195																																																																
ALUNOS	PÚBLICA	PARTICULAR	EAD	PRES	AGRONEGÓCIO	ARQ & DESIGN	COMUNICAÇÃO	DIREITO	EDUCAÇÃO	ENGENHARIAS	NEGÓCIOS	SAÚDE	TI																																																												
256	92	164	61	195	1	17	15	30	31	40	43	43	38																																																												
Fluxo da Entrevista (módulos do questionário)																																																																									

Fonte: ABMES – 2018

O estudo mostrou ainda que aqueles que escolhem a educação presencial exclusivamente são mais jovens: 53% têm até 30 anos; 76% trabalham; 38% são da classe social A ou B; 65% estudaram em escolas públicas e 36% em particulares. Entre

aqueles que preferem a EaD, 65% têm mais de 30 anos, 81% trabalham; 33% são das classes sociais A ou B, 69% estudaram em escolas públicas e 31% em particulares.

FIGURA 2: Perfil Geral da amostra



Fonte: ABMES - 2018

A figura acima retrata bem o perfil do público que escolhe a modalidade presencial ou o Ensino à Distância. Observando os estudantes que optam pela EaD, alguns dados interessantes é que o público tem mais de 30 anos de idade, ou seja, um pessoal mais “velho” em relação aos que finalizam o segundo grau e já se ingressam no ensino superior; um percentual elevado de 81% trabalham e estudam ao mesmo tempo. Percebe-se também que são característicos de famílias com renda mais baixa ou mediana, com apenas 33% entre as classes A e B, 69% estudaram em escolas públicas e apenas 31% na rede privada. Predomina-se também o público feminino, com 61% do total de alunos.

2.5 Entendendo a expansão da EaD: aspectos ideológicos no discurso

Compreender ideologia e os reflexos na condução e na percepção da sociedade é fundamental para analisarmos nosso objeto de estudo. Chauí (2000) nos alerta um dos fatos fundamentais da ideologia consiste em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, uma vez que é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas e a capacidade ou não que elas possuem para explicar a realidade que as provocou.

Chauí (2000, p. 541) mostra como a ideologia age na sociedade moderna:

a função primordial da ideologia é ocultar a origem da sociedade (relação de produção como relações entre meios de produção e forças produtivas sob a divisão social do trabalho), dissimular a presença da luta de classes (domínio e exploração dos não-proprietários pelos proprietários privados dos meios de produção), negar as desigualdades sociais (são imaginadas como se fossem consequência de talentos diferentes, da preguiça ou da disciplina laboriosa) e oferecer a imagem ilusória da comunidade (o Estado) originada do contrato social entre homens livres e iguais. A ideologia é a lógica da dominação social e política.

A ideologia se apresenta como possibilidade de dominação de classe. Neste sentido permitir o acesso ao Ensino Superior, mesmo que a qualidade desta educação seja discutida, não se apresenta como problema governamental, mas está a cargo de cada indivíduo procurar a forma que melhor lhe convém para conseguir este grau de formação. A particularização/individualização dos problemas impede a formação de lutas coletivas e, por consequência, o enfraquecimento das conquistas sociais. Estudar à distância, sem o convívio do outro, sem a presença do professor e o calor das discussões e debates é uma forma bem interessante de dificultar a consolidação de grupos e organizações.

Carneiro, Mesquita e Afonso (2017, p11) acrescentam: “Por esse motivo, o papel particular da ideologia, como possibilidade de luta de classes é impedir que os trabalhadores descubram a dominação e a exploração que são realidades concretas”.

O fenômeno de expansão da EaD não pode simplesmente ser atribuído ao desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), mesmo sabendo que as novas ferramentas e plataformas educacionais, como por exemplo, a *Blackboard*, o *Moodle* etc, têm contribuído fortemente para a interação entre IES e estudantes. O Ensino à Distância também está inserido dentro de um contexto econômico, social e político do país. Deve-se situar este fenômeno historicamente e nas relações de projetos econômicos e políticos com visões de constituição ou afirmação de modelos sociais. Para tanto, Pimentel (2006) assevera que “[...] o processo de definição de políticas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo [...]” (PIMENTEL, 2006, p. 29 apud SILVA, 2014, p. 113).

Assim, o fenômeno do crescimento da modalidade de EaD não ocorre de forma isolada, mas são ações que imergem num nível macro político e estrutural, em que opções política se educacionais estão vinculadas a ideologias que constituem as políticas públicas, também no campo educacional (SILVA, 2014, p. 113).

No cenário mundial, a EaD apresenta uma longa trajetória, que, diante do desenvolvimento e da valorização das novas TICs, propiciam processos educacionais com novas roupagens, como o surgimento de novas configurações e facetas do exercício docente (tutor presencial, tutor a distância, professor conteudista, etc.) e a nova configuração do espaço-tempo e das relações de ensino-aprendizagem (SILVA, 2014).

No tocante à história da EaD no Brasil, ela começa a ser usada como forma de legitimação do discurso do acesso universal aos processos de ensino-aprendizagem, voltados para a expansão do ensino primário obrigatório no vasto território brasileiro (SILVA, 2014).

A legitimação destas políticas ancora-se basicamente em dois mitos, a saber: da “superação das fronteiras” e da “globalização/hegemonia do planeta”. Contudo, o papel do Estado nesta visão é fundamental; não se olvide que a Terceira Via defende um “Estado necessário” (LIMA, 2012, p. 2 apud SILVA, 2014, p. 117). Apesar da ideologia do mercado e dos acordos do livre comércio liderados pela Organização Mundial do Comércio (OMC), vive-se numa era de profundas intervenções do Estado que objetivam dar sustentação ao projeto social da burguesia. Acerca disto, Lima (2012), afirma que “[a] privatização de setores estratégicos dos vários países da periferia do capitalismo deve ser considerada, portanto, como uma política de Estado, fundamental para garantir o movimento do capital internacional” (LIMA, 2012, p. 2 apud SILVA, 2014, p. 117).

É neste cenário, profundamente marcado pelo processo de mundialização do capital e pelo papel central exercido pelo Estado, que a EaD é apresentada no Brasil sob o discurso da utilização das novas tecnologias (TICs) como via de “democratização” da educação, que, segundo Lima (2002), atravessou o Governo neoliberal⁵ de Fernando Henrique Cardoso e se aprofundou no Governo “neoliberal requeitado” de Lula da Silva (LIMA, 2012, p. 3 apud SILVA, 2014, p. 117).

Para Nascimento (2015), a implementação das recentes políticas públicas de EaD ganha força com a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância em 1994 e se consolida com a regulamentação do Artigo 80 da LDB n.º 9.394/96 e com a criação de órgãos públicos gestores na esfera federal, tais como: Secretaria da Educação a

⁵O **Neoliberalismo** é uma doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do **liberalismo clássico** ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado, que, em tese, autorregular-se-ia e regularia também a ordem econômica. Os neoliberais combatem, principalmente, a política do Estado de Bem-Estar social, um dos preceitos básicos da social democracia e um dos possibilidades utilizados pelo Keynesianismo para combater a crise econômica iniciada em 1929. Disponível em <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-neoliberalismo.htm>. Acesso em 30, mai, 2019.

Distância (SEED) no Ministério da Educação (MEC); associações direta ou indiretamente relacionadas ao setor: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), e diversas iniciativas educacionais vinculadas tanto ao setor público, quanto privado.

O projeto capitalista de transformar a EaD em uma proposta de educação em massa foi viabilizado pelas mídias produzidas por meio das novas tecnologias de informação e de comunicação já incorporadas no processo produtivo (NASCIMENTO, 2015).

Para Nascimento (2015), considerando a relação orgânica entre Estado e capital, ressalta-se que, no conjunto das políticas neoliberais, o primeiro usa o aparato tecnológico como um mecanismo ideológico, para implementar o ajuste estrutural imposto pelos organismos internacionais e o segundo o faz com a finalidade de recompor suas taxas de acumulação, garantir o controle do processo produtivo e explorar novos nichos de mercado, como é o caso da esfera educacional via EaD.

É importante lembrar que a expansão da EaD na última década representa muito menos o “triumfo da ideologia do acesso aberto” à educação e muito mais o impacto das forças de mercado e da situação de recessão econômica e conseqüentes políticas governamentais de restrição de recursos aplicados à educação (BELLONI, 2003 p. 99 apud NASCIMENTO, 2015 p. 121).

Segundo Oliveira, Gasparin (2009), analisando o contexto em que se insere a educação brasileira, parece pouco provável que haja grande preocupação com a formação de professores. Pode-se apontar que o crescimento desmedido de cursos de formação de professores na modalidade a distância, nos últimos anos, pode ser considerado como negligência dos órgãos públicos ligados à educação. Em um país que não possui experiência alguma na educação formal nessa modalidade de ensino, seria ingenuidade conceber que tal processo se desse de forma qualitativa.

Assim, dentro de uma sociedade capitalista, na qual a educação passa a ser vendida como um produto de prateleira anda-se na contramão da formação do indivíduo e do cidadão para se localizar. As instituições de ensino são empresas que precisam de lucro para sua sobrevivência. Para tanto, a massificação é fundamental para que tal objetivo seja atingido (OLIVEIRA, GASPARIN, 2009, p. 3).

Na visão de Bernardes, Lima e Oliveira (2017):

A formação de professores é um tema que preocupa estudiosos, profissionais da educação e autoridades governamentais que gerenciam e organizam as diretrizes educacionais, pois a sociedade contemporânea passa por rápidas e difusas transformações que se refletem na forma como a educação se organiza. Sacristán

e Gómez (1998) apontam que a função do professor, os processo de sua formação e o desenvolvimento de sua profissionalidade devem ser considerados levando-se em consideração a relação dos deferentes modos de conceber a prática educativa (p.160).

Percebe-se, pela reflexão dos autores, que esta formação deve ser cuidadosa e sempre articulando e entrelaçando teoria e prática. Nesse sentido, a profissionalização se dá no exercício da profissão e ela deve estar no centro de um projeto de formação dos diferentes profissionais que são qualificados no Ensino Superior.

Todavia, ao se conviver em uma sociedade capitalista, na qual também a educação passa a ser um produto, insere-se um contexto que difere das preocupações com a formação do indivíduo e do cidadão para se localizar a outro âmbito da questão. Na verdade, as IES se transformaram em empresas, os alunos viraram clientes, pois estão pagando pelo serviço prestado que é o ensino e as mesmas precisam de lucro para se manter no mercado. Assim, tem-se a massificação como ponto chave para que tudo aconteça e os objetivos sejam atingidos (OLIVEIRA; GASPARIN 2009).

Na educação presencial esta realidade se manifesta, conforme estudos de Mesquita:

A educação formal, que na nossa sociedade é um serviço oferecido tanto pela esfera pública quanto pela privada, vem se manifestando no cenário capitalista de forma análoga a tantos outros produtos que, ao receberem valor de uso social, ou seja, valor de troca, passa a ser mercadoria. O que a escola produz, atende a uma necessidade seja com a reprodução de uma ideologia, seja pela busca da hegemonia cultural, seja, ainda, segundo Enguita (1993), como a melhor solução para todas as resistências individuais e coletivas às novas condições de vida e trabalho ou, ao menos, a mais prudente e barata, a solução preventiva. Neste contexto, as escolas surgem para exercer o papel de socializar as novas gerações para o trabalho assalariado e também para formar o exército de reserva (MESQUITA, 2010, p.54).

De acordo com a autora, “a partir da década de 1980, a expansão do ensino superior é percebida sobretudo pela inserção da iniciativa privada na oferta deste serviço” Ao analisar a participação da iniciativa no Ensino Superior, Mesquita (2010, p. 55) ressalta: “No que se refere à educação superior, a realidade ratifica a ideia de que a educação é uma mercadoria muito desejada pelo capitalista, haja vista o crescente interesse da classe detentora do capital em investir neste setor”.

A Educação a Distância representou e ainda representa, segundo Oliveira; Gasparin (2009, p.3), “o canto das sereias” também para as universidades públicas, que ao verem seus subsídios e salários serem reduzidos a cada dia são seduzidas a ofertar programas e projetos de capacitação financiados pelo próprio estado. Assim, ao invés de

se propor investimentos e políticas para a ampliação gradativa das vagas e melhoria das condições de trabalho e salário dos professores, o próprio estado anda na contramão dos problemas postos.

Para Bessa (2007 apud OLIVEIRA, GASPARIN, 2009, p.4), “muitas são as estratégias utilizadas pelo governo federal, entre elas o estímulo à expansão e subsídios para oferta de Educação à Distância”. A ideologia da igualdade educacional no âmbito do ensino superior é fortalecida pelo Financiamento Estudantil (FIES) e também pelo PROUNI.

Ao se propor cursos a distância, é preciso compreender que estes possuem especificidades e não se trata apenas de transferência de modelos do ensino presencial para o ensino a distância. A cultura impregnada na escola: de aulas, horários, disciplinas estanques e provas parece ainda estar presente não só no fazer dos alunos, mas também na prática de muitos cursos em EaD. Percebe-se que os problemas de evasão e baixo desempenho de alunos dos cursos em EaD estão no modelo de pedagogia presencial (princípios norteadores, atividades, ritmo, matérias, avaliações, tecnologias utilizadas para interação) ou ainda na cultura da escola que tende a duplicar os modelos de aula, em que o aluno é mero ouvinte, sujeito não participante, que realiza tarefas avaliativas para garantir êxito (diga-se nota) para aprovação (OLIVEIRA, GASPARIN, 2009).

É de extrema importância que a EaD seja tratada com devido respeito para que a mesma não seja mais uma modalidade marginalizada, com um conceito de ensino de baixa qualidade ou inadequado. Oliveira; Gasparin (2009) relata que é preciso pensá-la no seu todo, nos aspectos técnicos, na gestão, nas tecnologias e, em especial, nas questões pedagógicas, que são na verdade a essência de todo processo. A forma como se organizam os conteúdos, as atividades, os tempos, os espaços, e as tecnologias são na verdade, elementos que compõem o processo didático na busca da aprendizagem do aluno.

2.6 O PNE e a participação da EaD no alcance das metas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Suas 20 metas conferiram ao país um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (INEP, 2015).

Segundo o INEP (2015), a concretização do direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 e por outras possibilidades legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem.

A universalização da educação básica, a ampliação do acesso ao ensino profissionalizante, ao ensino superior, à educação de jovens e adultos, à pós-graduação, o aperfeiçoamento das políticas inclusivas, a qualificação e a valorização dos profissionais da educação e dos docentes, entre outros objetivos do PNE, devem ser observados sob a ótica da universalização e também da redução das desigualdades que incidem sobre cada uma dessas dimensões e que impõem, por vezes, uma apropriação desequilibrada das oportunidades educacionais (INEP, 2015).

Segundo Craide (2017), após três anos de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), apenas seis das 20 metas e estratégias que deveriam ter sido cumpridas até 2017, foram alcançadas total ou parcialmente. O número representa 20% do total, o que significa que quatro em cada cinco metas não foram atingidas. O balanço é do Observatório do PNE (OPNE), uma plataforma formada por 24 organizações parceiras, coordenada pelo movimento Todos Pela Educação.

O plano não coloca as metas e as estratégias em uma ordem para que a gente consiga fazer com que ele seja realmente executado e cumprido. Algumas metas são gargalos para outras, é preciso definir quais deveriam ser cumpridas antes para que outras avancem e quais metas vão impedir que as demais sejam cumpridas (CRAIDE, 2017).

A Meta 12, relevante para esse trabalho em específico, apresenta os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) para a expansão da educação superior em nível de graduação: 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.

O diretor presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Janguê Diniz, na abertura do quinto seminário, em 2017, promovido pela associação, iniciou dizendo que “O marco regulatório da Educação à Distância (EaD), consagra uma nova era para todo o cenário da educação superior do país”. Segundo ele, com a regulamentação da EaD, o país terá a possibilidade de alcançar uma das principais metas do Plano Nacional da Educação (PNE), a meta 12 que prevê, entre outros

objetivos, elevar a taxa líquida para 33% da população entre 18 e 24 anos, até 2024 (ABMES, 2017).

De acordo com o secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres/MEC), Henrique Sartori, com a nova regulamentação, as IES irão se beneficiar com mais oportunidades e facilidades, mas, com estas, vêm os desafios de manter a qualidade da instituição e do ensino (ABMES, 2017).

Após longos debates com entidades da educação pública e privada, trouxemos o Conceito Institucional (CI) como critério de qualidade. Esse bônus regulatório irá incentivar as IES em busca de crescimento nesse indicador, pois a instituição que permanecer a com o CI =3 vai ficar para trás, alertou Sartori (ABMES, 2017).

Segundo o secretário, Henrique Sartori, com a atualização de uma legislação que existia há mais de dez anos foi possível promover um novo momento, colocando normas mais fáceis, ágeis e dinâmicas para o setor (ABMES, 2017).

A nova regulamentação traz uma inovação legislativa e normativa que trata melhor da regulação da EAD, permitindo que os processos sejam analisados de uma maneira mais célere e previsível e que, ao mesmo tempo, premie pela qualidade da IES”, ressaltou Sartori(ABMES, 2017).

Para ABMES (2017), ao analisar o contexto dessa evolução, fica mais fácil entender todos os benefícios do novo marco, principalmente, para a expansão da educação superior. Em 2007 existiam apenas 18 cursos de EaD credenciados e autorizados no Brasil. Dez anos depois, em 2017, já existiam 2070 cursos de EaD. No contexto das IES, em 2007 só existiam nove IES credenciadas para EaD, e esse número chega hoje a 317, ou seja, pouco mais de 10% do nosso sistema regulado.

Isso indica uma evolução que certamente está abrindo caminhos para que seja possível atingir as metas do PNE, aumentando o acesso do aluno às IES, explicou Sartori(ABMES, 2017).

Segundo a consultora especializada na área educacional e assessora da presidência da ABMES, Lara de Xavier, o marco legal da EaD é um processo de construção coletiva e por isso merece celebração. “A portaria foi, na minha visão, uma ruptura que proporcionou um novo cenário de reflexão e revolução na educação superior e isso não tem volta”. Segundo Lara, temas como formação acadêmica coerente, flexibilização curricular e profissionalização da gestão demonstram inovações importantes, coerentes e características de uma educação digna do século XXI, com todos os seus desafios e provocações (ABMES, 2017).

Para Janguê Diniz, o seminário foi extremamente importante, para todos os mantenedores, diretores, reitores e professores que estavam com dúvidas sobre a nova regulamentação.

Acho que o novo marco veio para melhorar, criando um novo momento para a educação superior no Brasil, na medida em que flexibiliza a criação de IES e de novos pólos de EAD e isso vai ajudar o Brasil a atingir parte da meta 12 do PNE, afirmou(ABMES, 2017).

Muito em breve, prevê o presidente, todas as pequenas cidades do Brasil terão pólos de EaD e isso vai aumentar consideravelmente as oportunidades ao acesso à educação superior. “Com isso, alunos, instituições, sociedade, o país, ou seja, todos nós sairemos ganhando”, concluiu Diniz (ABMES, 2017).Entretanto, a questão da qualidade, a forma como esta educação está sendo oferecida, encontra-se cada vez mais presente na agenda dos educadores que se debruçam sobre as discussões acerca da educação enquanto direito subjetivo, portanto pública e de qualidade.

Em 2015 foi promovido um seminário pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em Brasília, para discutir o Marco Regulatório da Educação a Distância (EaD), e segundo alguns especialistas da educação, a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) não será atingida sem a ampliação dos cursos de Educação a Distância no país (CAMARA, 2015).

O até então diretor de Política Regulatória da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, João Paulo Bachur, 2015, ressaltou que a Educação a Distância é necessária para o Brasil, uma vez que não é possível alcançar o interior do país apenas com educação presencial, mesmo com todo o investimento privado (CAMARA, 2015).

É preciso um esforço para que se possa cumprir a Meta 12 do PNE. Não é possível ter uma taxa de alunos compatível com nossos colegas da América Latina sem a EaD”, afirmou. “É preciso acabar com a disparidade entre educação presencial e a distância, mas para isso a EaD tem de contar com uma legislação específica, e o marco regulatório é importante para romper com o preconceito e estigma, concluiu(CAMARA, 2015).

Segundo o site camara (2015), o então representante da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), Luciano Sathler, em 2015, ressaltou que, para alcançar os índices dos vizinhos latino-americanos e conseguir atingir a Meta 12, o Brasil precisa praticamente dobrar sua população universitária estabelecida pelo PNE. Para ele é preciso ampliar, desburocratizar e democratizar o número de instituições que participam da Educação a Distância, pois sem ela é impossível cumprir a meta.

Em 2015, o então deputado Pedro Uczay (PT-SC), citou a dificuldade dos alunos em nível superior, quanto a leitura, interpretação e análise de textos, independentemente do tipo de ensino, presencial ou modalidade EaD (CAMARA, 2015).

Eu não tenho preconceito, mas tenho muitas dificuldades em avaliar a qualidade de alguns cursos presenciais, que eu ainda acho central, e de outros que usam tecnologias, que pode ser a distância”, disse. “Não é o antagonismo entre presencial ou a distância que deve ser debatido, mas a qualidade na educação (CAMARA, 2015).

O MEC diz que está trabalhando na implantação de políticas estruturantes e na melhoria da gestão dos programas para alcançar melhores resultados. Uma das principais ações é implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que deverá promover a melhoria das aprendizagens em todas as etapas da educação básica. As ações envolvem também investimento na melhoria das escolas, na formação dos professores, na educação infantil, além da garantia da alfabetização e da mudança da estrutura curricular do Ensino Médio (CRAIDE, 2017).

2.7 Ensino a Distância (EaD): possibilidades e desafios

Sabe-se que dialogar sobre o conceito de qualidade da educação não é algo que surgiu há pouco tempo. Quando se fala sobre avaliar a educação e qualidade, não há uma resposta pronta ou uma receita que conceitue ambas. O termo qualidade tem se modificado e surgido vários outros significados, mas, os primeiros conceitos estão sempre presentes.

Segundo Dourado; Oliveira (2009, p. 203 apud PACIEVITCH; SOHN; POSSOLI, 2011, p.15066) é essencial o entendimento de que “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”.

Para Oliveira; Araújo (2005, p. 06 apud PACIEVITCH; SOHN; POSSOLI, 2011, p.15066),

a questão da qualidade em relação à educação foi historicamente percebida de três formas: na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

Enguita (2001, p. 95-96 apud PACIEVITCH; SOHN; POSSOLI, 2011, p.15066), explicita que o conceito da palavra qualidade pode ser utilizado de diferentes formas por

diversos grupos na sociedade, dependendo dos interesses da cada um, seja político, social, econômico, justamente por significar coisas distintas e admitir mais de uma leitura:

Uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregados que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas (2001, p. 95-96 apud PACIEVITCH; SOHN; POSSOLI, 2011, p.15066).

Inicialmente aplicada na área da administração de empresas, surge na década de 70, a Pedagogia da Qualidade Total, que passou a ser utilizada na área da educação.

Entre as décadas de 80 e 90, com a promulgação da Constituição Federal (1988), a Conferência Mundial de Educação de Jomtien (1990), a aprovação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), e os ajustes econômicos realizados pós a abertura política, as políticas públicas, sobretudo as educacionais, passaram a sofrer interferências de organismos internacionais com objetivos neoliberais (PACIEVITCH; SOHN; POSSOLI, 2011, p.15066).

De acordo com Carreira; Pinto (2006, p.10 apud PACIEVITCH; SOHN; POSSOLI, 2011, p.15067):

A questão da qualidade, então, se incorpora à agenda do debate educacional no contexto das reformas educativas, caracterizadas como neoliberais. Reformas influenciadas por agências multilaterais – Banco Mundial, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Educação), ONU (Organização das Nações Unidas) e outras – num contexto de controle, de restrição de políticas sociais e de privatização.

Pacievitch; Sohn; Possoli (2011, p.15067) ressalta sobre o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) na qual é dever de o Estado oferecer educação escolar pública que garanta, entre outros, “padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.”

O Decreto nº 6.094/2007, documento que regulamenta a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, determina que (PACIEVITCH; SOHN; POSSOLI, 2011, p.15067):

Art. 3o A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Pacievitch; Sohn; Possoli (2011) mencionam que os conceitos definidos nesses documentos (Decretos, Art.) de qualidade são na verdade, dados que podem ser mensuráveis ou quantitativos, nada mais do que um conceito de mercado. Para Freitas (2005, p. 921 apud PACIEVITCH; SOHN; POSSOLI, 2011, p.15067), esse conceito é uma

[...] noção corrente de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudo participação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado.

Na Resolução nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, surge na legislação o conceito de qualidade social, em seu art. 8º (PACIEVITCH; SOHN; POSSOLI, 2011, p.15067):

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Silva (2009, p. 223 apud PACIEVITCH; SOHN; POSSOLI, 2011, p.15068), apresenta que “a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas”. Percebe-se que tal autora não conceitua qualidade como quantidade. A escola de qualidade social segundo ela “é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação”.

Para Silva; Gentili (2007, p.111-117),

O conceito de educação de qualidade total é, objetivamente, um ensaio de transplantação dos pressupostos conjecturiosos da sociedade de cultura de produção material para uma sociedade da produção educativa mercadológica, transversalmente por táticas participativas com o foco de, por meio da ideia da qualidade total, transformar as encanecidas estruturas e organismos escolares, cedendo à qualidade, uma função messiânica, ou seja, no sentido mais soteriológico: salvador da pátria, de um novo messianismo estrutural pedagógico. O gênese da qualidade total no campo educacional é uma estratégia de organização da escola e do processo de ensino-aprendizagem da mesma maneira em que se organiza a gestão de qualidade total no campo empresarial.

Tem-se como ponto de partida que, a implementação da modalidade EaD permite inserir, através da oferta de oportunidade de educação, milhares de pessoas que estão longe dos grandes centros educacionais ou aquelas que não possuem tempo para

estarem presentes em sala de aula. A EaD, na verdade está sendo aceita como o ferramenta que dará oportunidades à população de ter acesso ao ensino superior, principalmente, aqueles incapacitados, idade adulta, que trabalham o dia todo ou impossibilitados de se locomover (SOUZA et al, 2016).

Percebe-se que, as dificuldades no reconhecimento da EaD como um processo de ensino-aprendizagem de qualidade são decorrentes da implementação de projetos apoiados sob a ótica do mundo empresarial ou de mercado (SOUZA et al, 2016).

Assim são enormes os desafios para a construção de um modelo consistente de políticas públicas de educação a distância no Brasil, diante da amplitude e complexidade do problema a ser resolvido. Entre esses desafios, inclui-se a necessidade de se fazer uma regulamentação que **garanta a qualidade**, sem inibir por demais uma área nascente e com enorme potencial, respeitando as realidades regionais e entendendo, ao mesmo tempo, que a Educação à Distância carrega consigo uma nova noção de territorialidade (MOTA, 2007 apud Souza et al, 2016, p.5). **grifo nosso.**

A EaD é uma realidade no processo de formação da sociedade brasileira. Os dados apresentados neste capítulo evidenciam que sua expansão no Ensino Superior é exponencial e vai além da graduação. Constatou-se também que a EaD ratificou a participação das IES privadas e se tornou um grande nicho de mercado atraindo grandes capitais nacionais e internacionais.

No próximo tópico será apresentado como a EaD se apresenta no Estado de Goiás, seu surgimento, dados, quantitativos, gráficos e informações de grande relevância.

2.8 A modalidade EaD no Estado de Goiás

De acordo com o Mapa do Ensino Superior 2018, realizado pela SEMESP (2018), em sua 8ª Edição, referente aos dados de 2016, a Região Centro-Oeste é composta pelo Distrito Federal e três estados, 14 mesorregiões e 466 municípios, e soma 15 milhões de habitantes. Está em quarto lugar no país em número de matrículas em cursos presenciais, com cerca de 607 mil (9,3% do total), oferecidas por 241 instituições de ensino superior,

Apresentou, em 2016, uma queda de 1,8% em relação ao ano anterior. No mesmo período, houve mais de 211 mil ingressantes e 86 mil concluintes. O Estado de Goiás sobressaiu-se com 204 mil matrículas em cursos presenciais (34% do total na região). Vale registrar que na região Centro-Oeste há 45 instituições de ensino superior que oferecem cursos a distância e que totalizaram, em 2016, quase 145 mil matrículas, apresentando um aumento de 5,3% em relação ao ano anterior. No mesmo período,

foram registrados cerca de 87 mil ingressantes e 25 mil concluintes nessa modalidade (SEMESP, 2018).

QUADRO 01: Região Centro-Oeste (2016)

Estado	Cursos Presenciais*				Cursos EaD**			
	Matrículas	Concluintes	Ingressantes	IES	Matrículas	Concluintes	Ingressantes	IES
Distrito Federal	185.114	28.008	65.352	59	36.098	6.301	25.507	27
Goiás	204.446	29.390	69.154	90	39.399	7.107	21.930	28
Mato Grosso	128.783	17.644	44.080	59	38.125	7.315	19.918	23
Mato Grosso do Sul	88.421	11.037	33.366	34	31.456	4.648	19.529	21
Total Centro-Oeste	606.764	86.079	211.952	241	145.078	25.371	86.884	45
* Cursos Presenciais - Rede Privada + Rede Pública				**Cursos EaD - Rede Privada + Rede Pública				
Matrículas, Concluintes e Ingressantes em cursos presenciais - 2016				Matrículas, Concluintes e Ingressantes em cursos presenciais - 2016				
IES que oferecem cursos presenciais - 2016				IES que oferecem cursos EaD - 2016				
O número total de IES não corresponde à soma dos números de IES em cada estado porque uma mesma instituição pode oferecer cursos em mais de um estado.								

Fonte: SEMESP (2018)

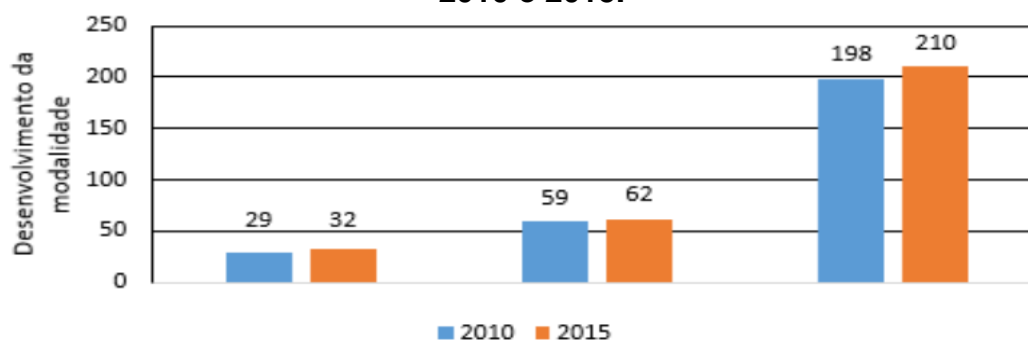
Segundo o SEMESP (2018), o Estado de Goiás tem uma população de 6,6 milhões de habitantes e uma taxa de escolarização líquida de 19,5%, que estima o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior em relação ao total da população nessa mesma faixa etária. O estado é formado por cinco mesorregiões (totalizando 246 municípios) e concentra, em suas 90 instituições de ensino superior, 3,1% das matrículas em cursos presenciais, sendo a mesorregião Centro Goiano responsável por mais de 151 mil matrículas. Em 2016, na modalidade presencial e rede privada houve um recuo de 4,5% nas matrículas, atingindo a marca de 142 mil contra 149 mil do ano anterior. Na rede pública ocorreu crescimento de 2,4%, totalizando 62,1 mil matrículas contra 60,6 mil de 2015.

Entre as instituições que compõem o Sistema Educativo do Estado de Goiás, temos a Universidade Federal de Goiás (UFG), que inseriu a modalidade EaD no ano de 2000, através do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação a Distância (UFG Virtual), regulamentada pela Resolução CONSUNI nº 05/2000, a qual objetiva promover a EaD na UFG (UFG, 2011).

Apesar de haver essa iniciativa da UFG no Estado de Goiás, a modalidade EaD se faz mais presente através de outras universidades, cuja maioria são IES das regiões Sul e Sudeste do país, que atuam com pólos nesse estado. Conforme pesquisa realizada por

Cunha (2010), em 2010 existiam 29 IES na modalidade EaD, nas esferas estadual, federal e privada, com 198 pólos distribuídos em 59 municípios do Estado de Goiás. Em 2015, haviam 32 IES com 210 pólos em 62 municípios, de acordo com o Sistema de Consultas de Instituições Credenciadas para Educação à Distância (SIEAD). Dessas IES, apenas três instituições têm sede no Estado de Goiás: Universidade Estadual de Goiás (UEG), UFG e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGOIÁS).

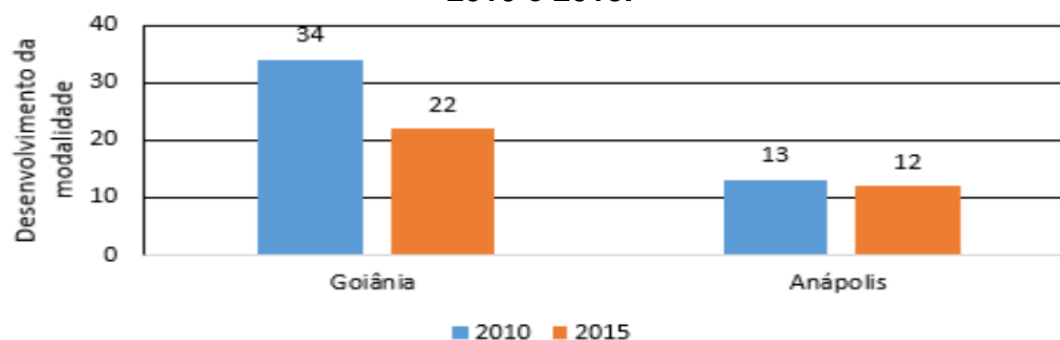
GRÁFICO 19: Instituições de Ensino Superior na modalidade de EaD em Goiás em 2010 e 2015.



Fonte: Veado (2017)

Em 2015, os municípios que mais concentravam pólos eram os mesmos de 2010: Goiânia com 34 (2010) e 22 (2015) e Anápolis com 13 (2010) e 12 (2015), o que demonstra uma queda no número de pólos nesses municípios. As IES que predominavam eram: Universidade Paulista (UNIP) com 32 pólos em 2010 e 35 em 2015, Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) com 21 pólos em 2010 e 26 em 2015 e Universidade Anhanguera (UNDERP) com 26 em 2010 e 10 pólos em 2015 (SIEAD, 2015).

GRÁFICO 20: Instituições de Ensino Superior na modalidade de EaD em Goiás em 2010 e 2015.



Fonte: Veado (2017)

Em 2016, com 28 IES que oferecem ensino a distância, o estado registrou cerca de 39 mil matrículas. Na rede privada, entre 2015 e 2016, ocorreu um decréscimo de 1,1%, apontando 38,8 mil matrículas. Já na rede pública o decréscimo foi de 41%, atingindo

apenas 609 matrículas. Das cinco mesorregiões do estado, apenas a Centro Goiano registrou 43,8% do total de matrículas EaD.

O número de **ingressantes (que iniciam o 1º ano)** em cursos presenciais no Estado de Goiás sofreu uma queda de 5,8% na rede privada, no período de 2015 a 2016 (52,2 mil para 49,2 mil). Os cursos à distância registraram aumento de 26% no número de ingressantes no mesmo período, de 17,4 mil para 21,9 mil. O número de concluintes (que finalizam o último ano de um curso), em 2016, na rede privada, ultrapassou 28 mil, sendo 21,3 mil em cursos presenciais e 7 mil em cursos EaD (SEMESP, 2018).

O curso presencial mais procurado no Estado de Goiás foi o de Direito, com 32,5 mil matrículas. Já na modalidade EaD, o curso de Pedagogia teve a maior procura, registrando mais de 11,6 mil alunos matriculados.

O Estado de Goiás também apresentou evolução de pólos EaD apontando, no período de 2014 a 2018, crescimento de 264% na rede privada, e 16% na pública.

O quadro abaixo retrata o cenário do Estado de Goiás por mesorregião. Há 246 municípios no total, sendo que a região Centro Goiano e o Sul Goiano são os mais populosas. Com uma totalidade de 204.446 mil matrículas em cursos presenciais e 90 IES, a mesorregião Centro Goiano se destaca novamente pelo quantitativo de 151.555 matrículas e 57 IES, um percentual de 74,1% de toda a região Centro-Oeste, seguida do Sul Goiano, com 38.368 matriculados, 26 IES e um percentual de aproximadamente 19%.

QUADRO 02: Região Centro-Oeste - Mesorregião (2016)

Mesorregião	Municípios	Cursos Presenciais*		Cursos EaD**	
		Matrículas	IES	Matrículas	IES
Centro Goiano	82	151.555	57	17.246	22
Leste Goiano	32	8.796	12	8.890	12
Noroeste Goiano	23	2.313	4	490	5
Norte Goiano	27	3.413	4	2.906	12
Sul Goiano	82	38.369	26	9.867	12
Total - Estado GO	246	204.446	90	39.399	28
*Cursos Presenciais - Rede Privada + Rede Pública. Matrículas em cursos presenciais – 2016. IES que oferecem cursos presenciais – 2016.		**Cursos EaD - Rede Privada + Rede Pública. Matrículas em cursos EaD – 2016. IES que oferecem cursos EaD – 2016.		Obs.: O número de IES não corresponde a soma dos números de IES em cada mesorregião porque uma mesma instituição pode oferecer cursos em mais de uma mesorregião.	

Fonte: SEMESP - 2018

Se compararmos aos cursos EaD, com uma totalidade de 39.399 matriculados, a mesma mesorregião (Centro Goiano) também se destaca pela numerosa quantidade de matriculados, sendo 17.246 matrículas, com 22 IES, um percentual de 43,8% de toda a

região Centro-Oeste, seguida do Sul Goiano, com 9.867 matriculados, 12 IES e um percentual aproximadamente de 25,1%.

Se somarmos a quantidade de matrículas das modalidades presenciais e a distância terá um total de 243.845 (duzentos e quarenta e três mil oitocentos e quarenta e cinco) matriculados, sendo que desse montante, a presencial equivale a 83,84% do todo e à distância, um percentual de apenas 16,16% da totalidade. Mesmo com o crescimento de alunos na modalidade EaD na região Centro-Oeste e, principalmente, com destaque para o Estado de Goiás, percebe-se que há ainda uma distância enorme entre o estudante que opta por estudar presencialmente frente aquele que adota o ensino à distância como forma de cursar um ensino superior. Talvez os estudantes goianos ainda estejam se adaptando a essa nova modalidade de ensino e a cultura ainda seja o velho e ensino presencial em sala de aula? Será que falta credibilidade desses alunos em relação aos cursos ofertados.

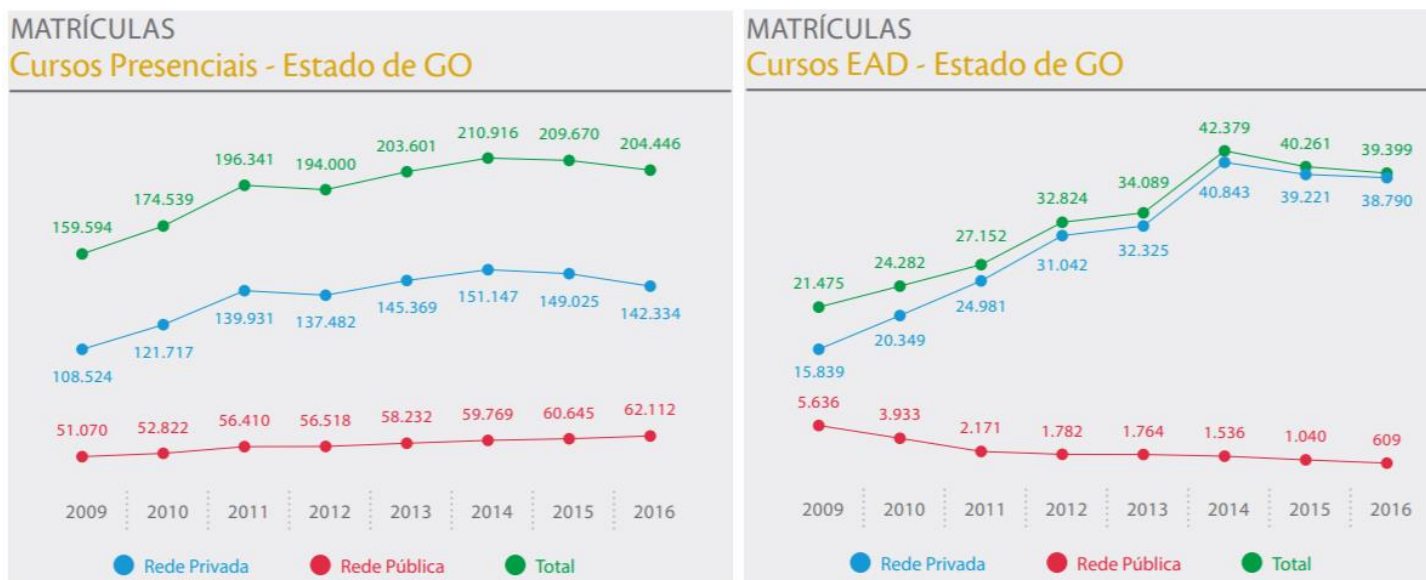
O ensino superior privado no estado de Goiás obteve nos últimos oito anos, segundo a SEMESP (2018), um crescimento de 31% em relação ao número de matrículas em cursos presenciais. Já no setor público o aumento foi de 22%. Entre 2015 a 2016, o número total de matrículas em cursos presenciais apresentou queda de 2,5% (de quase 210 mil para pouco mais de 204 mil).

As matrículas nas IES privadas também registraram decréscimo de 4,5% de pouco mais de 149 mil em 2015 para pouco mais de 142 mil em 2016. Pode-se afirmar que a crise econômica que o país vem atravessando, principalmente, a partir de 2014, explica o cenário retratado no gráfico abaixo. Além disso, entre os anos de 2014 e 2015, houve uma redução de quase 400 mil bolsas do FIES, conforme dados da ABMES (2016). Essa redução levou muitos estudantes ao trancamento e impediu que outros milhares ingressassem em novas vagas nas instituições. Já as IES públicas, ao contrário, apresentaram um acréscimo de 2,4% nas matrículas, pouco mais de 60,6 mil em 2015 para 62,112 mil em 2016 SEMESP (2018).

Analisando o total de matrículas das públicas e privadas juntas, houve uma queda de 5.224 ingressantes de 2015 para 2016. Na rede privada, o decréscimo foi de 6.691 alunos, que provavelmente, fizeram a migração para IES públicas, que cresceram exatos 1.467 novos alunos, valor relativo à diferença entre a perda da rede privada e o total de alunos.

Já as matrículas em cursos à distância no estado de Goiás registraram de 2009 a 2016 um crescimento de 83%, sendo um aumento de 145% na rede privada e queda de 89% na rede pública.

GRÁFICO 21: Matrículas em cursos Presenciais e EaD em Goiás (2009 - 2016)



Fonte: SEMESP - 2018

Em 2016, na rede privada houve um decréscimo de 1,1% nas matrículas EaD, atingindo a marca de 38,8 mil matrículas, contra cerca de 39,2 mil do ano anterior. A crise econômica vivida pelo país em 2014, provavelmente, teve um reflexo forte também na área de ensino, contribuindo para a queda na quantidade de ingressantes (SEMESP, 2018).

No mesmo período, segundo a SEMESP (2008), entre 2015 e 2016, a rede pública registrou queda de 41%, totalizando apenas 609 matrículas. De uma forma geral, contabilizando entre 2009 a 2016, houve uma queda de 5.027 estudantes, o que equivale a um percentual de 89,19% de redução de matriculados em apenas 07 anos. Será que há um descrédito dos cursos à distância nas instituições que ofertam esses cursos? Será que os cursos propostos não estão se firmando? Por que as IES públicas estão com um percentual tão alto de queda em relação aos anos anteriores? Por que as IES privadas chamam tanta atenção que há um número bem maior de matrículas nelas?

Das cinco mesorregiões do estado, a Centro Goiano apresenta 74,1% do total das matrículas em cursos presenciais, o equivale a 151,5 mil. As demais mesorregiões registraram menos de 39 mil matrículas cada.

GRÁFICO 22: Matrículas na mesorregião em cursos presenciais em Goiás (2009 - 2016)

Mesorregião	Rede Privada	Rede Pública	Total	% Matrículas na Mesorregião em Relação ao Total UF
Centro Goiano	121.400	30.155	151.555	74,1%
Sul Goiano	12.924	25.445	38.369	18,8%
Leste Goiano	6.470	2.326	8.796	4,3%
Norte Goiano	1.118	2.295	3.413	1,7%
Noroeste Goiano	422	1.891	2.313	1,1%

Fonte: SEMESP - 2018

Tais dados podem ser explicados porque a mesorregião Centro Goiano é o local na qual se concentra o maior número de IES dentro do Estado de Goiás, além da concentração do maior poder aquisitivo.

Das cinco mesorregiões do estado, na modalidade EaD, apenas uma apresentou mais de 17 mil matrículas: a Centro Goiano. As demais regiões apresentaram menos de 10 mil matrículas cada.

GRÁFICO 23: Matrículas na mesorregião em cursos EaD em Goiás (2009 - 2016)

Mesorregião	Rede Privada	Rede Pública	Total	% Matrículas na Mesorregião em Relação ao Total UF
Centro Goiano	17.121	125	17.246	43,8%
Sul Goiano	9.687	180	9.867	25,0%
Leste Goiano	8.767	123	8.890	22,6%
Norte Goiano	2.755	151	2.906	7,4%
Noroeste Goiano	460	30	490	1,2%

Fonte: SEMESP - 2018

Tais dados se explicam pelo fato da mesorregião Centro Goiano concentrar o maior número de IES dentro do Estado e/ou as regiões na qual estão instalados os pólos das instituições que ofertam os cursos. Mesmo o curso sendo na modalidade EaD, o aluno sente a necessidade de estar presente e ter o contato físico com a estrutura e docentes do curso.

O número de ingressantes em cursos presenciais da rede privada no Estado de Goiás sofreu um decréscimo de 5,8% no período de 2015 a 2016, de 52,2 mil para 49,2 mil. Provavelmente, a redução das bolsas do FIES entre 2014 e 2015, contribuiu para que

tal cenário acontecesse, impossibilitando o ingresso de novos alunos. No mesmo período, a rede pública também apresentou queda de 1,6% passando de 20,3 mil para 19,9 mil (SEMESP, 2018). Com a abertura de inúmeras IES particulares e com o baixo valor das mensalidades tornando mais acessível o ensino superior tem incentivado os estudantes a ingressarem de forma mais “fácil” (grifo nosso) e mais rápida no ensino superior, em vez de ficar disputando uma vaga em uma instituição pública no país.

GRÁFICO 24: Ingressantes nos cursos Presencial e EaD em Goiás (2012 - 2016)



Fonte: SEMESP - 2018

Já nos cursos a distância (EaD), vale ressaltar que o número total de ingressantes na rede privada apresentou um crescimento de 26% no comparativo de 2015 a 2016, subindo de 17,4 mil para 21,9 mil. Já o número total de ingressantes na rede pública apresentou um decréscimo de 92% no comparativo de 2015 a 2016, a incrível queda de 22 para apenas 1 ingressante (SEMESP, 2018). Percebe-se que os alunos em Goiás têm buscado a cada dia os cursos ofertados na rede privada de ensino, provavelmente, por uma disponibilização bem maior de cursos ofertados pelas IES particulares ou pela quantidade de instituições disponíveis no mercado educacional, e também, pelo baixo valor das mensalidades que as mesmas cobram, tornando bem atrativo aos ingressantes.

Já o número de concluintes em cursos presenciais no Estado de Goiás apresentou decréscimo de 7,3% na rede privada no período de 2015 a 2016, diminuindo de 23 mil para 21,3 mil. A rede pública registrou leve queda de 3,7% de concluintes (SEMESP, 2018). Talvez a insatisfação com o curso tenha feito o estudante a desistir do curso ou transferir para outro que melhor lhe agradou. Apenas um estudo mais aprofundado traria essa resposta com maior precisão.

GRÁFICO 25: Concluintes nos cursos presenciais em Goiás (2012 - 2016)

Fonte: SEMESP - 2018

Nos cursos a distância (EaD), o número total de concluintes na rede privada foi de 7 mil contra 7,6 mil no ano anterior, apontando queda de 7,9% nessa modalidade. Já na rede pública (EaD), o número de concluintes foi de 63 contra 247 no ano de 2015, apontando uma queda na conclusão do curso por parte do aluno (SEMESP, 2018). A evasão é a grande causadora dessa diminuição dos números, uma vez que se tem uma quantidade elevada de alunos se inserindo e, por algum motivo, não está concluído o curso. Torna-se necessário um estudo sobre as causas da evasão na EaD, uma pesquisa bem mais aprofundada para que se tenha(m) a(s) causa(s) do que leva o estudante a ingressar em um curso à distância em uma IES pública, passar anos dentro da mesma e não concluí-lo. A insatisfação de como o curso é aplicado é uma das possíveis causas desse abandono.

Segundo o SEMESP (2018), dentre os cursos presenciais mais procurados pelos estudantes no Estado de Goiás em 2016, na rede privada foram Direito (32,5 mil matrículas), Engenharia Civil (11,4 mil) e Administração (11,2 mil). É importante ressaltar que, dessas 32,5 mil matrículas do curso de Direito, apenas 9,5 mil realmente ingressam no curso e o que mais preocupa ainda é que só apenas 4,7 mil alunos concluem o curso de Direito.

TABELA 10: Cursos presenciais mais procurados em Goiás na rede privada (2016)

Curso	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
Direito	32.538	9.582	4.747
Engenharia civil	11.393	3.342	1.204
Administração	11.211	3.924	2.128
Ciências contábeis	7.838	2.789	1.348
Enfermagem	7.081	2.621	1.088
Pedagogia	6.525	2.117	1.397
Farmácia	6.512	2.157	882
Psicologia	6.343	2.198	784
Fisioterapia	4.196	1.864	469
Arquitetura e urbanismo	4.136	1.263	390




Fonte: SEMESP - 2018

Na modalidade de ensino a distância o curso de Pedagogia liderou a procura, com mais de 11,6 mil matrículas registradas. No primeiro semestre de 2018, numa análise de janeiro a maio, o curso de Direito também se destacou como o curso mais procurado na Internet, seguido dos cursos de Medicina e Psicologia (SEMESP, 2018).

TABELA 11: Cursos EaD mais procurados em Goiás rede privada (2016)

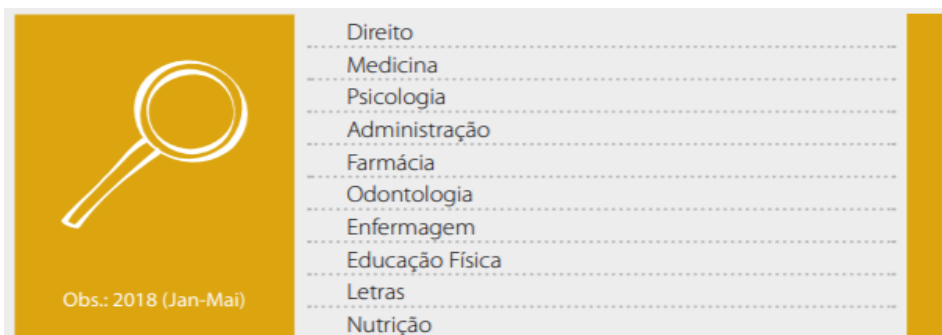
Curso	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
Pedagogia	11.654	4.510	2.407
Administração	5.551	2.907	875
Ciências contábeis	3.446	1.936	565
Gestão de pessoal / recursos humanos	2.861	1.468	914
Serviço social	2.503	785	563



Fonte: SEMESP - 2018

Na modalidade EaD, o curso de Pedagogia tem mais de 11,6 mil matrículas registradas, somente 4,5 mil realmente ingressam de verdade e apenas 2,4 mil conseguem concluir o curso, ou seja, apenas 20,6% terão seus diplomas de conclusão de curso.

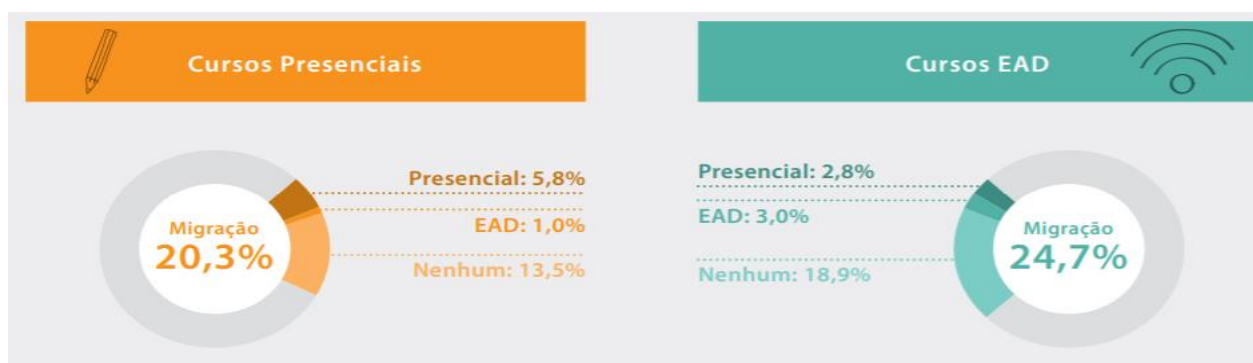
A lista abaixo mostra os cursos que são mais buscados pelos alunos na Internet, sendo:

TABELA 12: Cursos mais buscados na Internet no Brasil (2016)

Fonte: SEMESP - 2018

Percebe-se que o curso de Direito, Medicina e Psicologia são os três cursos mais solicitados pelos alunos na Internet. O curso de Direito, na modalidade presencial também ficou em primeiro lugar no ranking de cursos mais buscados pelos novos ingressantes do ensino superior. O curso de Medicina, mesmo que ainda não exista na modalidade EaD é o segundo curso mais pesquisado na Web. Talvez o cenário se torne realidade daqui a alguns anos, mas o fato é que ainda não existem faculdades de Medicina a distância no Brasil. Não se tem uma previsão de quando isso vai acontecer e se é que vai acontecer. O principal motivo está no perfil do curso: extenso, detalhado e com uma grade curricular que exige dedicação integral, uma das graduações mais complexas de que se tem notícia. Mesmo assim, o estudante a procura na Internet torcendo para que essa realidade aconteça, pois teoricamente, teria tempo para trabalhar, seria mais acessível o valor das mensalidades e teriam mais vagas disponíveis.

Entre os anos 2015 e 2016, segundo o SEMESP (2018), a taxa de migração dos cursos presenciais no Estado de Goiás ficou em 20,3% (5,8% migraram para outro curso presencial, 1% para um curso EaD e 13,5% não aparecem matriculados em nenhum curso).

TABELA 13: Migração entre cursos em Goiás (2016)

Fonte: SEMESP - 2018

Já a modalidade de ensino a distância registrou percentual de 24,7% (2,8% migraram para um curso presencial, 3% para outro curso EaD e 18,9% não aparecem matriculados em nenhum curso). Tanto a taxa de migração dos cursos presenciais quanto a de EaD no quesito “**não aparecem matriculados em nenhum curso**” (grifo nosso), encontram-se bem elevadas. Somando os dois valores temos um percentual de 32,4% de estudantes que deixaram um curso (presencial ou EaD) e não se matricularam em nenhum outro, aumentando assim o número de evasão dos cursos. Assim, acredito que possam existir várias causas, dentre elas: estrutura precária, não gostou do curso, não há mais dinheiro para custeio na rede privada, mora distante da IES na rede presencial ou não se adaptou a modalidade de ensino por plataformas (Moodle, Blackboard e etc).

No comparativo das cinco mesorregiões, a Centro Goiano lidera a porcentagem de migração anual dos cursos de educação superior, registrando 21% na modalidade presencial, sendo o Norte Goiano com o segundo maior percentual, chegando a 19,9% da totalidade. O Norte ainda se destaca negativamente com 14,8% dos estudantes que não se transferem para nenhum curso ou modalidade, contabilizando a mesorregião com a maior evasão dentre as outras do estado.

TABELA 14: Migração entre cursos por mesorregião em Goiás (2016)

Nenhum	EAD	Presencial	Migração Total	Mesorregião	Migração Total	Presencial	EAD	Nenhum
13,9%	1,0%	6,2%	21,0%	Centro Goiano	41,3%	3,6%	3,7%	34,0%
14,3%	1,8%	2,9%	19,0%	Leste Goiano	8,5%	2,1%	2,4%	4,0%
10,6%	0,8%	4,3%	15,7%	Noroeste Goiano	10,9%	1,4%	0,4%	9,2%
14,8%	1,8%	3,3%	19,9%	Norte Goiano	10,2%	2,6%	2,5%	5,1%
11,6%	1,2%	5,0%	17,8%	Sul Goiano	16,7%	2,3%	2,6%	11,8%

Fonte: SEMESP - 2018

Na modalidade EaD, a mesorregião Centro Goiano também se destaca com um percentual de 41,3%, seguida pelo Sul Goiano, com 16,7% da totalidade. Um fato bastante preocupante é o percentual de 34,0% de estudantes da mesorregião Centro Goiano que não se transferem para nenhum outro curso ou modalidade, aumentando assim o número de alunos evadidos em Goiás. Por ter uma localização privilegiada, maior poder aquisitivo e o maior número de IES e pólos disponíveis, torna-se necessário uma pesquisa mais aprofundada para entender melhor o(s) motivo(s) que leva(m) o discente a não voltar à sala de aula. Sabemos que o valor das mensalidades, a não adaptação à

modalidade a distância, não se identificar com o curso dentre outros, estarão entre os possíveis motivos.

Nos últimos cinco anos, segundo o SEMESP (2018), o Estado de Goiás registrou um crescimento de 264% no total de pólos EaD na rede privada, saindo de 138 pólos em 2014 e chegando a 502 pólos.

No Estado de Goiás, segundo o INEP (2017), há **73 instituições** de ensino superior (IES) espalhadas pela região goiana. A lista faz parte do relatório de avaliação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), do MEC e levou em consideração o ciclo de avaliação de 2016 do ensino superior no Brasil, disponível no site do instituto. Dentre elas, as IES autorizadas pelo MEC a oferecer cursos de graduação à distância (EaD) em Goiás são:

TABELA 15: IES autorizadas pelo MEC a ofertar cursos EaD em Goiás (2006 - 2016)

Instituição de Ensino Superior (IES)	Quantidade de cursos ofertados na modalidade EaD no país.
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)	81
Centro Educacional Anhanguera (UNI-ANHANGUERA)	11
Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR)	63
Universidade Anhembi Morumbi (UAM)	46
Universidade Estácio de Sá (UNESA)	96
Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)	34
Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)	66
Universidade Potiguar (UNP)	17
Faculdade Educacional da Lapa (FAELI)	36
Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR)	34
Faculdade Dom Bosco (FDB)	31
Centro Universitário Internacional (UNINTER)	39
Faculdade Araguaia (FARA)	2
Faculdade AIEC (AIEC/FAAB)	3
Universidade Paulista (UNIP)	45
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	31
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)	88
Universidade Federal de Goiás (UFG)	8
Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)	15
Centro Universitário UniEvangélica (UNIEVANGÉLICA)	20
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGO)	1
Universidade Estadual de Goiás (UEG)	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2019) – Fonte: <http://emec.mec.gov.br/> (2019)

É importante ressaltar, mesmo que essa grande quantidade de IES tenha os cursos aprovados pelo MEC e estão autorizadas a funcionar no Brasil e no Estado de Goiás com seus pólos (matriz não goiana), há uma grande parcela de seus cursos que

não estão em atividade, pois há uma procura muito baixa e se torna inviável a abertura dos cursos ou na maioria dos casos, nem exista a procura pelos mesmos. Alguns cursos têm a sua especificidade de cada região, não sendo muito atrativos dos estudantes de regiões diferentes.

No contexto geral do Estado de Goiás, existem aproximadamente 730 (setecentos e trinta) diferentes cursos oferecidos no estado. Dentre as que ofertam cursos no estado, 06 (seis) IES possuem a matriz literalmente goiana e com cursos ativos, no período de 2006 a 2016, conforme quadro abaixo:

TABELA 16: IES goianas que possuem cursos EaD ativos em Goiás (2006 – 2016)

IES	Cursos
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUCGO	Física
Uni-Anhanguera	Administração de Empresas
	Ciências Contábeis
Uni - Evangélica	Administração de Empresas
	Ciências Contábeis
	Pedagogia
Faculdade Araguaia	Administração de Empresas
	Pedagogia
Universidade Estadual de Goiás - UEG	Administração de Empresas
	Administração Pública
	Ciências Biológicas
	História
	Licenciatura em Informática
Universidade Federal de Goiás - UFG	Administração de Empresas
	Administração Pública
	Artes Cênicas
	Artes Visuais
	Ciências Biológicas
	Educação Física
	Física
	Matemática

Fonte: Elaborado pelo autor (2019) – Fonte: <http://emec.mec.gov.br/> (2019)

Percebemos que até os anos de 2016, havia uma quantidade razoavelmente pequena de cursos ofertada pelas IES de matriz goiana, sendo que a grande maioria dos

cursos ofertados no Estado de Goiás eram pólos de IES de outros estados do Brasil que se instalavam com o intuito de atender a demanda local, estar estrategicamente (pólos presenciais) em uma região central do país e próxima de grandes cidades, como Brasília e outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi exposto neste trabalho, levando em consideração o recorte temporal adotado, de 2006 a 2016, vimos que com a inserção das TIC, como os computadores e Internet, nos ambientes sociais, o modo de viver e o perfil dos indivíduos do século XXI sofreu grandes transformações, no que diz respeito à forma de se comunicar, relacionar, pensar e de se comportar. Essa transformação fica mais evidente naqueles que nascem e crescem neste novo contexto, os chamados Nativos Digitais, que estão integralmente interagindo com as TIC de forma espontânea e natural. Enquanto que as pessoas que precisam se adequar a essa nova realidade, chamadas de Imigrantes Digitais, ora relutam contra essa realidade, ora buscam adaptar-se a ela.

Posto isto, percebemos que vários ambientes inserem constantemente as TIC às suas realidades. Várias profissões e setores utilizam as TIC para aprimorar suas técnicas e para potencializar a forma de interagir com os indivíduos, visando a otimização de suas práticas. É o que devemos fazer nesse novo contexto, aproveitar as potencialidades que essas tecnologias possam nos oferecer.

O contexto educacional não fica imune a essas transformações. Vimos que cada vez mais, a inserção dessas tecnologias na área da Educação se torna imprescindível. Uma realidade atual, oriunda dessas transformações é o advento da modalidade EaD, que utiliza as TIC para mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Em retrospecto, verificamos que a modalidade EaD é prevista na LDB, quando esta foi oficialmente inserida nos documentos oficiais, estabelecendo ações, bem como o uso das TIC na Educação, com o intuito, ainda, de incentivar, desenvolver e regulamentar a modalidade. Ademais, nessa legislação é assegurado que a modalidade terá regulamentação específica que a norteará em sua prática com uma metodologia, gestão e sistema de avaliação próprio.

Ao analisar a referida Lei juntamente com as demais legislações da modalidade, verificamos que, em alguns casos, há contradições entre elas, o que pode contribuir para o não fortalecimento e materialização dessas ações, como, por exemplo, no Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, em seu Art. 4º, até citado nesse trabalho, o qual determina que as provas devem ocorrer presencialmente, desconsiderando, assim, a essência da modalidade, que acontece à distância.

Nossa pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: **A EaD, como política pública, visa contribuir para a democratização do ensino superior?** Compreendemos

que para respondê-la deveríamos visitar as políticas públicas para a educação à distância.

De tal modo, ao analisar as políticas públicas para esta modalidade da educação ao longo da história, principalmente, nos últimos vinte anos, notamos um descompasso pertinente entre elas. Ao mesmo tempo em que a legislação contribui para um avanço da modalidade, também o dificulta. Logo, a legislação atual aborda a modalidade EaD de maneira insuficiente para contribuir para sua evolução e desenvolvimento. Há, claramente, uma falta de investimento na viabilização das políticas públicas, pois não existem elementos primordiais que apreciariam a modalidade, como legislações que garantam a qualificação dos profissionais envolvidos, investimento na infraestrutura, entre outros. Este aspecto, preparação dos professores para atuarem na EaD é fundamental e não pode ser deixado a cargo de cursos com pequena carga horária. Os cursos de licenciatura no Brasil formam professores para atuarem na educação presencial. Não há formação nas licenciaturas, incluindo a Pedagogia, para uma atuação dos professores nesta modalidade. Se as políticas apontam para o acesso ao Ensino Superior pela modalidade EaD é preciso levar para o debate da formação dos professores.

Outro fator que exemplifica as contradições existentes na modalidade EaD é o fato de se extinguir a Secretaria de Educação a Distância em 2011. Em meio às conquistas e avanços que a modalidade vai ganhando no espaço das políticas públicas, extinguir a secretaria que coordenava suas ações é, no mínimo, um retrocesso da modalidade.

Com o intuito de verificar como essa modalidade está configurada neste país, evidenciando, ainda, a situação do Brasil e especificamente, o Estado de Goiás foi realizado, nesta dissertação, um mapeamento da modalidade EaD, a partir dos dados do censo, de 2006 e 2016.

Com esse mapeamento, verificamos que a modalidade EaD teve um salto expressivo entre os anos 2009 e 2015, aumentando sete vezes o número de alunos matriculados em cursos na modalidade. Entretanto, há uma menor expansão no Estado de Goiás em relação à modalidade no Brasil, uma vez que o número de cursos é inferior em relação aos demais estados e a maioria das IES é proveniente de outros estados. Já dentro da mesorregião Centro-Oeste, o Estado de Goiás é o grande destaque, responsável pela maior parte dos alunos nessa modalidade. Para mais, mesmo havendo um número considerável de IES de outros estados atuando em Goiás é inquietante o número de ocorrências junto ao MEC, o que nos leva a pensar em como essas instituições se preparam para oferecer um ensino de qualidade.

Outro fator considerável, que demonstra mais contradições das políticas públicas da modalidade EaD, e, neste caso, de forma específica em Goiás é o fato de, recentemente, o novo PEE, Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015, para o decênio 2015-2025, foi elaborado e aprovado a partir do novo Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio 2014-2024, sem objetivos e metas diretas para a modalidade (GOIÁS, 2015). Mesmo havendo, através da Resolução CEE, Pleno nº 02, de 22 de fevereiro de 2008, a inserção da modalidade na pauta do Plano Estadual de Educação (PEE), do decênio 2008-2017, aprovado como Lei Complementar, nº 62, de 9 de outubro de 2008, publicada no Diário Oficial do Estado de Goiás, de 17/10/2008, o qual traçava objetivos para a modalidade EaD.

Assim, faz-se urgente um movimento que atente para questões dessa modalidade, de forma significativa, a fim de estimular um desenvolvimento que se preocupe, tanto com a quantidade, pensando em mais IES para oferecer mais cursos e mais opções, quanto na qualidade que estas possam oferecer aos alunos que optarem por essa modalidade, o que democratiza, assim, o acesso a uma educação de qualidade, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB Lei 9.394/96.

Com esta pesquisa, entendemos que a modalidade EaD contribui para que a aprendizagem colaborativa ocorra através do uso das TIC. Contudo, não pretendemos considerar que a aprendizagem colaborativa ocorra somente pelo uso das TIC, mas, estas são vistas como possibilidades e potencialidades para que se crie um ambiente colaborativo. Quando se faz o uso do computador e da Internet, por exemplo, há uma maior probabilidade de os alunos interagirem e de haver trocas entre eles, uma vez que esse possibilidade permite que ambos enviem e recebam os conteúdos, descentralizando-os.

A aprendizagem colaborativa incorporada às TIC pode potencializar as situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, tanto a conduta dos professores como o envolvimento dos alunos, conduzindo-os a uma interação de trocas, ao ser usada com uma intencionalidade pedagógica adequada. Nesse sentido, essa aprendizagem surge como alternativa para contrapor o modelo tradicional de educação que conduz suas práticas de forma fragmentada e hierarquizada.

A possibilidade de se manter uma interação entre aprendiz e educador será efetivamente significativa para ambos, uma vez que o aprendiz deixará de ser sujeito passivo para ocupar um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, construindo junto com o professor o seu conhecimento, ocupando um papel de mediador e facilitador

da aprendizagem. Pensando no sujeito como algo inacabado e em constante movimento, essa interação irá favorecer um desenvolvimento pessoal e social, tanto para professor como para o aluno.

Para tanto é importante promover ações provenientes de políticas públicas, que visem a incentivar o desenvolvimento desta modalidade, principalmente, no Estado de Goiás e a qualidade que emana dessa modalidade. Outro fator importante a se considerar é estimular um desenvolvimento que se preocupe tanto com a quantidade, no sentido de maior número de IES e cursos, como com a qualidade dos cursos ofertados e não apenas permitir que o aluno tenha o acesso ao ensino superior.

Portanto, ao pensarmos na qualidade da educação, devemos buscar compreender o contexto no qual o aluno está inserido e partir disto considerar os elementos fundamentais para proporcionar o seu aprendizado por meio de recursos adequados e suficientes, tornando esta aprendizagem significativa, e que permita o pleno desenvolvimento do aluno, sendo este capaz de atuar na sociedade de forma crítica e consciente.

Nesse sentido, acreditamos que a EaD pode exercer sua função enquanto política pública para a democratização do ensino superior desde que a qualidade esteja muito bem definida e presente na modalidade de ensino, no sentido de possibilitar ao aluno um serviço e apoio suficientes para que este tenha condições de personalizar o mundo para aprender, apoiando-se assim nos conteúdos construídos de forma colaborativa, e acima de tudo, não apenas um acesso as IES, mas, um encontro com o conhecimento, modalidade essa que pode tornar a aprendizagem mais significativa, através do uso das TIC que contribuem para que aluno e professor construam juntos a aprendizagem.

Se considerarmos como democratização do ensino superior o acesso, a EaD cumpre o seu papel, uma vez que o **40,67%** de estudantes de 2006 a 2016 têm acesso às IES pela modalidade a distância.

Entretanto, se considerarmos que democratização é universalizar o acesso a todos e aos cursos de ensino superior (licenciatura ou bacharelado), oferecidos em IES públicas e/ou privadas, não se pode afirmar que a EaD se apresenta como política pública que democratiza esse acesso.

Aos observamos cursos que mais são procurados pelos alunos, além da análise que pudemos fazer sobre o alto número de evasão e a queda nas matrículas, encontramos dificuldade para afirmar que a EaD se apresenta como uma política pública de democratização do ensino superior. Ela tem se apresentado como uma “forma” de

possibilitar o acesso, uma vez que, enquanto a maior oferta é feita pela rede privada, os cursos a distância são bem mais baratos que os presenciais.

Há que se debruçar muito a respeito deste tema, principalmente quando a categoria “qualidade” surge como elemento fundamental para analisar as políticas públicas para a educação.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR 2009**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2010. Curitiba: Ibpex, 2010. Disponível em: < http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EaD.BR 2013**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014. Curitiba: Ibpex, 2014. Disponível em: < http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Portaria Nº 90, de 24 de Abril de 2019**. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância. Disponível em:<<http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-090-2019-04-24.pdf>>. Acesso em: 15 Fev. 2019.

ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Educação a Distância cresce e novas modalidades são oferecidas no Estado**. 2019. Diário de Pernambuco. Disponível em:<<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3237/educacao-a-distancia-cresce-e-novas-modalidades-sao-oferecidas-no-estado>>. Acesso em: 27 Mar. 2019.

ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Um ano do Decreto da EAD - O impacto da educação a distância na expansão do ensino superior brasileiro**. 2018. Disponível em:<https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/Percepcao_EAD.pdf>. Acesso em: 27 Mar. 2019.

ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Impacto da nova regulamentação da EaD para as IES**. 2017. Disponível em:<<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2267/impacto-da-nova-regulamentacao-da-ead-para-as-ies-foi-tema-de-debate-em-seminario-da-abmes>>. Acesso em: 30 Mar. 2019.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e Emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

AGUIAR, MÁRCIA ANGELA DA S. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04>>. Acesso em: 15 Jan. 2019

AIRES, C. J., LOPES, R. G. de F. **Gestão da Educação a Distância e Tecnologias: As Redes e a Emergência de um Novo Modelo de Gestão na Modalidade**. In: LIMA, D. da C. B. P., SANTOS, C.de A, TOCHI, M. S. (Orgs.) **Educação a Distância (EaD): Realidades, Evolução e Contextos**. Anápolis: Editora UEG, 2017.

ALVES, Doralice Leite Ribeiro. SILVA, Edna Alves Pereira da. **O Papel das Políticas Públicas na Promoção de uma Educação Básica de Qualidade**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p. 750-767, 2017. Disponível:<<http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7252/7035>>. Acesso em: 02 Jan. 2019.

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. **Educação Superior: Políticas Públicas para Inclusão Social**. São Paulo, v. 2, n.1, p. 39-55, jan./jul. 2009. Disponível em:<http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/6-Rev_v2n1_Maria%20Rita%20-Rosa.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BALDINO, José Maria. **Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80**. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação.1991. Disponível em:<https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert_-_Jos%C3%A9_Maria_Baldino.pdf>. Acesso em: 28 Jun. 2019.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson.(Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNARDES, G.G.A., LIMA, D. da C. B. P., OLIVEIRA, J.F. DE. Políticas Públicas, Formação de Professores e Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais em Uma Rede Pública Municipal de Ensino no Estado de Goiás: Limites e Potencialidades. In: LIMA, D. da C. B. P., SANTOS, C.de A, TOCHI, M. S. (Orgs.) **Educação a Distância (EaD): Realidades, Evolução e Contextos**. Anápolis: Editora UEG, 2017.

BIANCHETI, Álvaro. **O Conceito de Estado em Max Weber**. Lua Nova, São Paulo, 92: 79-104, 2014. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ln/n92/a04n92.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 010172 , de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 9 de janeiro de 2001;180º da Independência e 113/ da República. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível em:<<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11689199/artigo-43-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível em:<>. Acesso em: 12 Abr. 2019.

BRASILINO, Carlos Estênio. **“Desastre”, diz Weintraub sobre ensino superior em governos anteriores.** Metrôpoles. 07/05/2019 20:07. Disponível em:<<https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/desastre-diz-weintraub-sobre-ensino-superior-em-governos-anteriores>>. Acesso em: 26 maio 2019.

CAETANOL, Camilla Barreto Rodrigues Cochia; COSTA, Maria Luiza Furlan, QUAGLIA, Isabela. **Políticas Públicas e a Educação e Educação a Distância: Estratégia para a Democratização do Acesso ao Ensino Superior.** Florianópolis/SC, 05 – 08 de agosto de 2014 – UNIREDE. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128043.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2019

CAMARA LEGISLATIVA. **Impossível cumprir meta do PNE sem ampliar cursos a distância, dizem especialistas.** 21/10/2015 - 19h12. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/498598-IMPOSSIVEL-CUMPRIR-META-DO-PNE-SEM-AMPLIAR-CURSOS-A-DISTANCIA,-DIZEM-ESPECIALISTAS.html>>. Acesso em: 13 Abr. 2019

CARNEIRO, Maria Esperança F, MESQUITA, Maria Cristina Dutra, AFONSO, Lúcia Helena Rincon. Os Pressupostos Teóricos da Teoria Social de Marx na Perspectiva da Pesquisa Acadêmica. In: PAIVA, W.A.de. (Org.) **Reflexões sobre o Método.** Curitiba: CRV, 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** Ed. Ática, São Paulo, 2000. Disponível em:<http://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Economia_Etica/Convite%20%20Filosofia%20-%20Marilena%20Chaui.pdf>. Acesso em:27 maio 2019.

CHAVES, Aurélio Ricardo Troncoso; MACEDO, Murilo Rosa. **O Programa Bolsa Universitária e a do Acesso ao Ensino Superior em Goiás.** Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IBM). 2012. SEGPLAN. Disponível em:<<http://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/estudos/2014/o-programa-bolsa-universitaria-e-a-democratizacao-do-acesso-ao-ensino-superior-em-goias.pdf>>. Acesso em:27 Jul. 2019.

COELHO, Maria de Lourdes. **Reflexões sobre a expansão universitária através dos programas uab e reuni, no uso da modalidade educacional a distância.** Belo Horizonte. 2009. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em:<<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009183124.pdf>>. Acesso em:29 Jul. 2019.

CRAIDE, Sabrina. **Plano Nacional de Educação completa três anos com apenas 20% das metas cumpridas.** Repórter da Agência Brasil Brasília. Publicado em 22/06/2017 - 05:46. Disponível em:<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-06/plano-nacional-de-educacao-completa-tres-anos-com-apenas-20-das-metas>>. Acesso em:25 Mai. 2019.

DOROTEU, Leandro Rodrigues. **Políticas públicas pelo direito à educação no Brasil**. 2019. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=%2012209>. Acesso em: 15 Mai. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03>>. Acesso em: 15 Jan. 2019.

EaD. Faculdades a Distância. **Conheça a Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. 2019. Disponível em: <<https://www.ead.com.br/faculdades-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil-uab.html>>. Acesso em: 15 Mar. 2019.

FAGUNDES, Gustavo. **Educação Superior Comentada | O Plano Nacional de Educação**. Ano 2 • Nº 28 • De 21 a 27 de outubro de 2014. A Coluna Educação Superior Comentada desta semana analisa o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <<https://abmes.org.br/colunas/detalhe/1163/educacao-superior-comentada-o-plano-nacional-de-educacao>>. Acesso em: 26 Mar. 2019.

FERNANDES, Júlia. **Ensino à distância ultrapassará presencial**. **Jornal do Comércio** (2019). Disponível: <https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/marcas_2019/noticias/2019/02/672365-ensino-a-distancia-ultrapassara-presencial.html>. Acesso em: 26 Mar. 2019.

FERREIRA, Paula. **Número de novos alunos no ensino superior caiu em 2015, diz Censo**. O Globo Sociedade. 2016 Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/numero-de-novos-alunos-no-ensino-superior-caiu-em-2015-diz-censo-1-20245874>>. Acesso em: 25 Jan. 2019.

FIES, Fundo de Financiamento Estudantil. **Conheça o Novo FIES**. 2019. Disponível em: <<http://fies.mec.gov.br/>>. Acessado em 02 Ago. 2019.

FREIRE, Flávia Magalhães. **Trajetória e Mecanismos da Autoavaliação Institucional de cursos da Modalidade a Distância na Universidade Federal de Goiás**. 2018. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8543/5/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20-%20Daniela%20da%20Costa%20Britto%20Pereira%20Lima%20-%202018.pdf>>. Acesso em: 08 Abr. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MEC e Inep divulgam dados do Censo da Educação Superior 2016**. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206>. Acesso em: 08 Jan. 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14188 Acesso em: 01 jul. 2019

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinaes**. 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinaes>>. Acesso em: 12 Jan. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 Jan. 2019

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; RAMOS, Emanoela Celestino Almeida. **Políticas e Estratégias da Educação a Distância, por meio da Uab, na formação de professores**. Revista de Ciências Humanas - Educação | FW | v. 16 | n. 26 | p. 55-70 | Jul. 2015. Disponível em: <www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/download/1678/1855> Acesso em 01 jun. 2019.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FARIA, Juliana Guimarães. **Avaliação institucional da EaD: reflexões e apontamentos**. Anais ANPAE, 2011. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacaoe_srelatos/0122.pdf. Acesso em: 01 Mar. 2019.

LIMA, M. E.; JUNIOR, A. da S. M.; BRZEZINSKI, Í. **Cidadania: Sentidos e Significados**. Grupo de trabalho – Educação e Direitos Humanos. 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24065_12317.pdf>. Acesso em 21 mar. 2019.

LIMA, Maria Eliene; JUNIOR, Antônio da Silva Menezes; BRZEZINSKI, Íria. **Cidadania: Sentidos e Significados**. Grupo de trabalho – Educação e Direitos Humanos. 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24065_12317.pdf>. Acesso em 21 mar. 2019.

MEC. Ministério da Educação. **Plano de Dados Abertos – PDA MEC – 2016/2018**. 2016. Dicionário - Programa Universidade para Todos (ProUni). Disponível em: <<http://dadosabertos.mec.gov.br/images/pdf/dicionario-prouni-20161222.pdf>>. Acesso em 18 Mar. 2019.

MEC. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>>. Acesso em 18 Mar. 2019.

MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo. **As Tecnologias na Educação a Distância**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, Goiás. 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/115.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidade de acesso, permanência com sucesso e formação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Goiânia, 2010.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; SIQUEIRA, A. K. B. **.O Prouni enquanto Política pública Educacional: Possibilidades e Limite**. In: V Congresso Ibero-Americano e VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2016, Goiânia. V Congresso Ibero-Americano e VIII Congresso Luso Brasileiro de Política

e Administração da Educação - Política e Gestão da Educação: Discursos Globais e Práticas Locais, 2016. V. 41.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **A Expansão da Educação Superior no Brasil: meta frustrada e vetos “Vitoriosos”**. 2014. Disponível em: < http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Maria-Cristina-das-Gra%C3%A7as-Dutra-Mesquita_-Maria-Esperan%C3%A7a-Fernandes-Carneiro.pdf>. Acesso em: 13 Mai. 2019.

MORAN, José. **O que é Educação a Distância**, 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 13 Jan. 2019.

MORAES, Maria Augusta de Sant’Anna. **Dos primeiros tempos da saúde pública em Goiás à Faculdade de Medicina. Goiânia – Goiás**. 2012. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=2qGhDwAAQBAJ&pg=PA295&dq=universidade%20Brasil%20Central%20Coimbra%20Bueno&hl=ptR&pg=PA4#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 13 Jan. 2019.

NASCIMENTO, Alberico Francisco do. (2015). **A ideologia do acesso aberto: o fetichismo da tecnologia na educação a distância e a diversificação da universidade**. *Revista HISTEDBR On-Line*, 15 (65), 113-127. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642700>>. Acesso em: 08 Mai. 2019.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Texto publicado no livro “Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas”, organizado por Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França, Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 13 Jan. 2019.

OLIVEIRA, Diene Eire de Mello **Bortotti** de. GASPARIN, João Luiz. **A Expansão da Educação a Distância no Brasil e os aspectos Pedagógicos esquecidos**. Universidade Estadual de Maringá 08 e 09 de Junho de 2009. Agência Financiadora – Fundação Araucária. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/39.pdf>. Acesso em: 15 Jan. 2019.

OLIVEIRA, Edna Aparecida de; AMARAL, Elaine Abrahão. **A Educação Como Política Pública**. *Educativa*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 203-210, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/download/1256/869>>. Acesso em: 17 Jan. 2019.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. **A Institucionalização das Políticas Neoliberais na Reconfiguração da Educação Profissional no Brasil: do Decreto Nº 2.208/97 à Lei Nº 11.892/08**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, Goiás. 2014. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/735/1/jussara%20de%20fatima%20alves%20campos%20oliveira.pdf>>. Acesso em: 03 Jan. 2019.

PACIEVITCH, Thais. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. InfoEscola – Navegando e Aprendendo. 2016. Disponível em:<<https://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/>>. Acesso em: 03 Mar. 2019.

PACIEVITCH, Thais; SOHN, Cleide Eurich; POSSOLI, Gabriela Eyng. **Políticas Educacionais e Qualidade da Educação: Avaliação e formação de professores da Educação Básica**. 2011. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Disponível em:<https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4738_3064.pdf>. Acesso em: 08 Mar. 2019.

PALHARES, Isabela. **Ensino superior cresce no País, mas graças à modalidade a distância**. O Estado de São Paulo. 21 de setembro de 2018 | 03h00. São Paulo. Disponível em:<<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ensino-superior-cresce-no-pais-mas-gracas-a-modalidade-a-distancia,70002511935>>. Acesso em: 03 Abr. 2019.

PEREIRA, José Matias. **Educação Superior a Distância, Tecnologias de Informação e Comunicação e Inclusão Social no Brasil**. Revista de Economia Política de las Tecnologias de La Información y Comunicación. 2010. Disponível em:<josenorberto.com.br/josenorberto/Educação%20Superior%20a%20Distância,%20Tecnologias%20de%20Informação%20e%20Comunicação.pdf>. Acesso em: 03 Mar. 2019.

PORTALEDUCAÇÃO. **O Modelo francês-napoleônico: O que foi?** 2019. Disponível em:<<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/o-modelofrances-napoleonico-o-que-foi/43114>>. Acesso em: 28 Jul. 2019.

PUC, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2019. Disponível em:<<https://sites.pucgoias.edu.br/home/>>. Acesso em: 28 Jul. 2019.

REIS, Fátima dos. **A Reforma do Estado Brasileiro no período de 1995 a 2002: reconfiguração da administração e dos serviços públicos e seus reflexos na Universidade Federal de Goiás (UFG)**. 2011. Disponível em:<<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3834/2/FATIMA%20DOS%20REIS.pdf>>. Acesso em: 12 Mar. 2019.

ROTHEN, José Carlos. **A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931**. Centro Universitário do Triângulo (UNITRI). 2008. Disponível em:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/111551/mod_resource/content/4/aula%2015.pdf>. Acesso em: 12 Jun. 2019.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. **Ensino Superior: trajetória histórica e Políticas recentes**. Florianópolis, novembro de 2009. Disponível em:<<http://flacso.org.br/files/2016/10/Ensino-Superior-trajetoria-historica-e-politicas-recentes.pdf>>. Acesso em: 12 Jan. 2019.

SANTOS, B. F.. **As 20 universidades que concentram mais alunos no Brasil**. 17 out 2016, 10h23. Disponível em:<<https://exame.abril.com.br/brasil/ranking-universidades-com-mais-alunos-brasil/>>. Acesso em: 12 Jan. 2019.

SANTOS, Fabiano Cunha dos. **UAB como Política pública de Democratização do Ensino Superior via EaD**. Universidade do Estado da Bahia. 2011. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0184.pdf>>. Acesso em 13 Jan. 2019.

SANTOS, J. V. V. dos. **MEC muda regras da Educação a Distância e provoca queda nas mensalidades.** Hoper Educação. 2017. Disponível em:<http://www.abed.org.br/arquivos/MEC_facilita_expansao_EaD_e_provoca_mudancas_no_mercado_VIANNEY.pdf>. Acesso em:16 Jan. 2019.

SANTOS, Magda. **A Abordagem das Políticas Públicas Educacionais para além da relação Estado e Sociedade.** PPGE/UFPel. 2012. Disponível em:<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2046/147>>. Acesso em 28 Jan. 2019.

SANTOS, L. C. dos; MENEGASSI, C. H. M.. **A História e a Expansão da Educação a Distância: um estudo de caso da Unicesumar.** Universidade Federal de Santa Catarina. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, vol. 11, núm. 1, 2018. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/jatsRepo/3193/319355896010/html/index.html>>. Acesso em:28 Jan. 2019.

SANTOS, Cristiano Alexandre dos. **A Dimensão Política no(a) professor(a) da Licenciatura em História das Unus de Goiás e Morrinhos da UEG (1999-2010).** Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Doutorado Em Educação Goiânia, 2010. Disponível em:<<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/744/1/CRISTIANO%20ALEXANDRE%20DOS%20SANTOS.pdf>>. Acesso em 18 Maio. 2019.

SANTOS JR, J. dos. **Portaria Regulamenta Novo Marco Regulatório da Educação a Distância Brasileira.** SANTOS JR Consultoria Educacional. 2017. Disponível em:<http://www.abed.org.br/arquivos/Artigo_Portaria_Regulamenta_Novo_Marco_Regulatorio_EAD_SANTOS_JR.pdf>. Acesso em: 01 Mar. 2019.

SAVIANI, Demerval. **A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades.** Poíesis Pedagógica - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17. Disponível em:<<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>>. Acesso em 13 Jan. 2019.

SCHEEFFER, Fernando. **O Papel das Políticas Públicas: uma questão controversa.** UDESC. 2007. Disponível em:<http://www.apec.unesc.net/VIII_EEC/sesoes_tematicas/6%20-%20Eco%20Social%20PPs/Pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf>. Acesso em:13 Jan. 2019.

SEMESP, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.**Mapa do Ensino Superior no Brasil 2018. São Paulo – SP.** 2018. Disponível em:<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/10/AF-Mapa_do_Ensino_Superior-web.pdf>. Acesso em: 01 Ago. 2019.

SILVA, V. de S.. **Políticas públicas para a educação a distância: democratização do ensino superior?** Educação Unisinos 18 (2):112-120, maio/agosto 2014 byUnisinos. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/html/4496/449644343002/>>. Acesso em 28 Mar. 2019.

SILVA, T. T. da; GENTILLI, P. A. A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação – A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.** P. 111 – 177. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: <<http://sempereducantis.blogspot.com/2015/01/resenha-neoliberalismo-qualidade-total.html>>. Acesso em: 12 Mar. 2019.

SILVA, Rafael Silvério. **Diferenças entre ferramentas síncronas e assíncronas no EAD.** 2018. <Disponível em: <https://eadbox.com/ferramentas-sincronas-e-assincronas>>. Acesso em: 12 Mar. 2019.

SOARES, Maria Susana Arrosa et al. **A Educação Superior no Brasil.** Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Porto Alegre – Brasil Novembro de 2002. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>>. Acesso em: 13 Jan. 2019.

SOBRINHO, J. D.. **Avaliação-Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 14 Jan. 2019.

SOUZA, Wanderson Gomes de. et al. **Uma Análise Crítica sobre as Políticas Públicas para Educação a Distância.** Varginha/MG Maio/2016. Investigação Científica (IC). Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/278.pdf>>. Acesso em: 21 Jan. 2019.

UAB. **Pesquisas UAB, o que você deseja consultar?** 2009. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php>> Acesso em: 25 Out. 2019.

UFG, Universidade Federal de Goiás. **Histórias da UFG.** 2018. Disponível em: <<https://www.ufg.br/p/6405-historia>>. Acesso em 21 Jan. 2019.

TIEGHI, Ana Luiza. **Mais de 60% dos alunos de EaD saem de escolas públicas.** São Paulo. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/mais-de-60-dos-alunos-de-ead-saem-de-escolas-publicas.shtml>>.

VEADO, Patrícia Moraes. **Limites e Possibilidades para implementação da modalidade EaD na Universidade Federal De Goiás - Regional Jataí.** Jataí – GO 2017. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7199/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Patr%C3%ADcia%20Moraes%20Vead%C3%A3o%20-%202017.pdf>>. Acesso em: 02 Jan. 2019.