



Camila Silva Sousa Santos

Entre a forma, a formação e a transformação: o que pensam os coordenadores sobre qualidade no curso de Pedagogia na modalidade a distância no modelo CEDERJ/UAB/CAPES

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Gilda Helena Bernardino de Campos

Rio de Janeiro

Abril de 2015



Camila Silva Sousa Santos

Entre a forma, a formação e a transformação: o que pensam os coordenadores sobre qualidade no curso de Pedagogia na modalidade a distância no modelo CEDERJ/UAB/CAPES

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Gilda Helena Bernardino de Campos

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a Alicia Maria Catalano de Bonamino

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Maria de Fátima Costa de Paula

UFF

Prof^a Magda Pischetola

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas -
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 15 de abril de 2015

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Camila Silva Sousa Santos

Graduou-se em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense em 2012. É membro do grupo de pesquisa Cooperação e Avaliação em Educação a Distância (EaD) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Ficha Catalográfica

Santos, Camila Silva Sousa

Entre a forma, a formação e a transformação: o que pensam os coordenadores sobre qualidade no curso de pedagogia na modalidade a distância no modelo CEDERJ/UAB/CAPES / Camila Silva Sousa Santos; orientadora: Gilda Helena Bernardino de Campos. – 2015.

183 f. : il. (color.) ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Qualidade. 3. Educação a distância (EaD). 4. Pedagogia. 5. Política de formação docente. 6. Educação superior. I. Campos, Gilda Helena Bernardino de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

À minha avó materna, Dona Maria, nordestina e semianalfabeta, que me perguntava, admirada, se eu não iria parar de estudar nunca e cuja a vida não lhe deu saúde suficiente para ver a sua neta se tornar Mestre.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, pelo minucioso cuidado em cada detalhe da minha vida.

À minha família, em especial à minha mãe, por ser o melhor exemplo de ser humano que já conheci.

À minha orientadora, Professora Gilda Helena Bernardino de Campos, pelo estímulo e parceria na realização desse trabalho.

Aos professores que participaram da banca examinadora desse trabalho.

À CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais esse trabalho não poderia ter sido realizado.

Aos coordenadores entrevistados, pela disponibilidade e parceria que deram sentido a esse trabalho.

Aos meus colegas de Pós-Graduação, em especial ao Raphael Almeida, pelas infinitas conversas sobre objeto e metodologias de pesquisa que tanto me ajudaram ao longo desse trabalho que, por vezes, se mostrou tão complexo.

Aos professores do Departamento de Educação da PUC-Rio: Prof^ª. Patrícia Coelho da Costa, minha orientadora acadêmica que, de forma tão gentil, me ajudou a encontrar o meu objeto de pesquisa; Prof^º. Marcelo Andrade, pelas melhores aulas de Didática que já tive ao longo da minha formação de educadora e pelas dicas preciosas de pesquisa que me acompanharam ao longo desse estudo; Prof^ª. Cynthia Paes de Carvalho, por me fazer compreender a importância das escolhas que fazemos ao longo da pesquisa; Prof^ª. Isabel Lelis, pela constante alegria e sorriso e por me fazer perceber o quão fascinante é o campo de estudo da educação brasileira; Prof^º. Marcello Sorrentino, por ter feito suscitar em mim, através dos ensinamentos da Antropologia, a importância de se perceber a perspectiva do outro ao longo da pesquisa; e a Prof^ª. Alicia Bonamino, pela constante gentileza, delicadeza, atenção e por ter me ensinado tanto sobre política educacional brasileira.

À Profª. Edna Pacheco, do Departamento de Letras, com quem tive o prazer de estudar a Língua Inglesa, por tanto me ensinar sobre o fascínio que é conhecer cada vez mais novas culturas e por me apresentar Frank Sinatra.

À equipe da CCEAD, onde fui e sou sempre bem recebida e acolhida com muita educação e gentileza.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Cooperação e Avaliação da PUC-Rio, pelo apoio, aprendizagens, trocas e contribuições sempre tão valiosas, em especial à Gianna, pela tese maravilhosa que tanto enriqueceu o meu trabalho; à Ana Luiza, por sempre pensar tão diferente de mim e me forçar a aprender cada vez mais; e ao Bernardo, pela amizade, por me forçar a aprender Inglês e por me ajudar tanto sempre que precisei de alguém para revisar minhas produções em língua estrangeira.

Ao Caio, pela paciência, parceria, compreensão, apoio, amor e por me lembrar dos meus sonhos sempre que eu pensei em desistir.

Aos meus verdadeiros amigos, por existirem, continuarem me amando e compreender os longos períodos que ficamos sem nos ver em razão das constantes leituras que precisei fazer nos fins de semana. Em especial à Kátia, ao Paulo e à Paulinha, pelo amor e por me darem a possibilidade de ostentar os melhores títulos que já tive: Tia e, agora, Dinda; à Vanessa, “Potinho”, por adivinhar todas as vezes que desejei receber uma mensagem ou telefonema de alguém querido, por nunca me esquecer e por nunca me deixar esquecer o quanto Deus é maravilhoso comigo; à Suely, mãe do Caio, por me acolher em diversos momentos aos quais a vida parecia mais dura do que eu poderia aguentar.

Aos meus amigos e companheiros de trabalho que encontrei no Observatório de Favelas, pela possibilidade cotidiana de dar mais sentido à minha vida, em especial, ao Jailson Silva, pela oportunidade inicial e por ser meu mestre na vida; à Rita Afonso e Luís Henrique Nascimento, meus eternos coordenadores, por terem me ensinado tanto e por me fazerem sentir que sou capaz de mudar o mundo; ao Eduardo Alves, “Edu”, o “boss”, pela epígrafe desse trabalho, por acreditar no meu potencial profissional e por ser um verdadeiro mestre, cheio de defeitos, qualidades, amor e verdade; ao Felipe e ao Gesem, pelos sorrisos, gentilezas, amizade e parceria.

A todos os alunos, professores e colaboradores da ESPOCC que, desde 2012, me ensinam o quanto o conhecimento é potente e transformador. Nenhum obrigado traduziria suficientemente o meu sentimento de gratidão por vocês, mas quero agradecer especialmente ao Henrique Andrade, pela amizade e por ter sido o meu “co-orientador” nos momentos em que a escrita da dissertação travava; à Mariana Ramiro, pela amizade e por ter sido sempre tão incrível; e à minha equipe: ao Rodrigo Azevedo, por ser o melhor companheiro de trabalho que já tive, ainda que seja tão bagunceiro; à Eliane Birman, por me ensinar tanto e por ser um grato presente que Deus me deu em 2014; ao Rodrigo “Bodão”, por me mostrar que nenhum acadêmico precisa ser constantemente ortodoxo; aos “criativos” Jeff e Succo, por fazerem os meus dias mais alegres com as suas “bobeiras criativas”; às mulheres Janaína ReFem, Piê, Luz Anna, Samara e Katzuki, por me ensinarem

tanto sobre gênero e preconceito e, assim, fazerem de mim uma mulher e um ser humano melhor a cada dia; ao Bruno “François”, pelo prazer de trabalhar com um ser humano tão único e um profissional tão competente.

Obrigada.

Resumo

Santos, Camila Silva Sousa; Campos, Gilda Helena Bernardino de. **Entre a forma, a formação e a transformação: o que pensam os coordenadores sobre qualidade no curso de Pedagogia na modalidade a distância no modelo CEDERJ/UAB/CAPES.** Rio de Janeiro, 2015. 183p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A escolha do Estado brasileiro pela modalidade a distância como caminho de execução de políticas públicas para a formação docente tem suscitado debates acerca da qualidade da formação ofertada. O crescimento acelerado do número de cursos e matrículas no curso de Pedagogia na EaD impõe a necessidade de se compreender no que consiste a qualidade do curso nessa modalidade. A qualidade é entendida, nesta pesquisa, como a eficiência dos processos e eficácia dos resultados em consonância com as expectativas sociais, relacionadas a dois fatores: confiabilidade do curso e aplicabilidade do conhecimento construído pelo aluno para a prática docente. Sendo assim, a pesquisa visa compreender que critérios compõem o conceito de qualidade na formação inicial do pedagogo na modalidade a distância com o propósito de construir dados acerca do que as instituições públicas de educação superior (IPES) depreendem e implementam como critérios de qualidade formativa na modalidade a distância. O foco da pesquisa está nos cursos de Pedagogia a distância oferecidos por universidades públicas no Estado do Rio de Janeiro através do Consórcio CEDERJ em parceria com o Governo Federal. Estes cursos configuram uma possibilidade importante de democratização da universidade pública e de formação docente em nível superior. A pesquisa é de natureza qualitativa e se baseia em análise de documentos e entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de graduação e tutoria dos cursos pesquisados. Os resultados encontrados apontam que a percepção de qualidade da formação está ancorada no modelo presencial.

Palavras-chave

Qualidade; Educação a Distância (EaD); Pedagogia; Política de Formação Docente; Educação Superior.

Abstract

Santos, Camila Silva Sousa; Campos, Gilda Helena Bernardino de (Advisor). **Between form, formation and transformation: what coordinators think about quality in a Pedagogy e-learning course in model CEDERJ/UAB/CAPES.** Rio de Janeiro, 2015. 183p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The choice of the Brazilian State by the e-learning mode as execution plan of public policy for teacher training has given rise to debate about the quality of the training offered. The rapid growth in the number of courses and enrollment in the Pedagogy course in e-learning imposes the need to understand what is the quality of the course in this modality. Quality is understood in this research as the efficiency of the process and the effectiveness of the results in congruence with social expectations related with two factors: the reliability of the course and applicability of knowledge constructed by the students for teaching. Thus, the research aims to understand what criteria comprise the concept of quality in the initial formation of the pedagogue in e-learning with the purpose of building representative data about what public institutions of higher education infer and apply as a formative quality criteria in the distance modality. The focus of this research is on the Pedagogy e-learning courses offered by public universities in the state of Rio de Janeiro through the CEDERJ Consortium in conjunction with the Federal Government, which act as an important possibility of democratization of public universities and teacher training in higher education. The research presents a qualitative analysis based on documents and semi-structured interviews with course coordinators. The results show that the perception of quality of training is based on the face-to-face model.

Keywords

Quality; e-Learning; Pedagogy course; Public Policy for Teacher Training; Higher Education.

Sumário

1	16
Introdução	16
1.1. Motivação e construção do objeto de pesquisa	20
1.2. Questões norteadoras e objetivos do trabalho	26
1.1. Estrutura da dissertação	28
2	30
O caminho metodológico	30
2.1. A fase exploratória: o levantamento bibliográfico e documental	31
2.1.1. O banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	32
2.1.2. Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)	34
2.1.3 As revistas especializadas	37
2.2. O trabalho de campo	39
2.3. A análise e tratamento do material empírico e documental	43
3	46
O conceito de qualidade na educação superior	46
3.1. O conceito de qualidade na educação superior brasileira na perspectiva do MEC	46
3.2. Mas, afinal, de que qualidade está se falando?	49
3.3. Como se mede essa qualidade?	53
3.4. A privatização da educação superior: entre o direito e o bem comercial	56
3.5. A diversificação de instituições, áreas, cursos e modalidades de educação superior	62
3.6. A democratização da educação superior	69
4	72
O conceito de qualidade na formação inicial de pedagogos na modalidade a distância	72
4.1. Os caminhos da formação docente na educação a distância	72
4.2. O conceito de qualidade na formação inicial do pedagogo na modalidade a distância	81
4.3. A qualidade na formação inicial do pedagogo na EaD na perspectiva do MEC	83
4.4. Os referenciais de qualidade para a educação superior a distância	84
4.5. Os instrumentos de avaliação de cursos presenciais e a distância e do curso de Pedagogia	87
5	101
O trabalho de campo	101
5.1. O consórcio CEDERJ	102

5.2. A estrutura acadêmica do consórcio CEDERJ	106
5.3. As licenciaturas de Pedagogia a distância do consórcio CEDERJ/UAB/CAPES	108
5.4. A análise da estrutura dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância da IPES_1 e da IPES_2	113
5.4.1. A análise das matrizes curriculares e das ementas dos cursos	115
5.4.2. Aprofundando reflexões sobre as matrizes curriculares e as ementas	127
5.5. Análise das entrevistas com os coordenadores	128
5.5.1. O encontro com os sujeitos da pesquisa	129
5.5.2. O roteiro de entrevistas	131
5.5.3. Análise das entrevistas: o que dizem os coordenadores	133
5.5.3.1. Primeiro eixo temático: qualidade, pertinência e responsabilidade social	135
5.5.3.2. Segundo eixo temático: qualidade e diversificação da modalidade	138
5.5.3.3. Terceiro eixo temático: qualidade, confiabilidade e aplicabilidade do curso e da formação	148
6	156
Encontrando respostas	156
Considerações finais	168
Referências Bibliográficas	171
Anexo I	179
Anexo II	182

Lista de figuras, gráficos e quadros

Figura 1 - Constituição política do modelo consorciado CEDERJ/UAB/CAPES	18
Figura 2 - Funcionamento da gestão acadêmica e pedagógica dos coordenadores no modelo consorciado CEDERJ/UAB/CAPES	19
Figura 3 - Estrutura de distribuição de polos no Sistema UAB/CAPES	105
Gráfico 1 - Número de vagas por edital oferecidas no curso de Pedagogia a distância através do Consórcio CEDERJ no período 2002-2013	110
Gráfico 2 - Distribuição curricular das disciplinas do curso de Pedagogia na IPES_1	117
Gráfico 3 - Distribuição curricular das disciplinas do curso de Pedagogia na IPES_2	118
Quadro 1 - Número de cursos e matrículas nas modalidades presencial e a distância	22
Quadro 2 - Síntese metodológica da pesquisa	44
Quadro 3 - Indicadores de entradas, processos e resultados da educação superior brasileira	54
Quadro 4 - Abrangência do setor privado na educação superior brasileira	58
Quadro 5 - Qualificação/formação dos docentes que atuam na educação superior brasileira	59
Quadro 6 - Regime de trabalho dos docentes em exercício que atuam na educação superior brasileira	59
Quadro 7 - Comparativo dos Instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância e de avaliação de cursos superiores de Pedagogia	88
Quadro 8 - Quadro-síntese construído pela autora a partir dos aspectos fundamentais apresentados nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância em comparação com os indicadores de qualidade apresentados no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância	96
Quadro 9 - Abrangência do modelo consorciado CEDERJ/UAB/CAPES no período de 2002-2013	106
Quadro 10 - Desenvolvimento humano municipal e interiorização dos cursos de Pedagogia no Consórcio CEDERJ	113
Quadro 11 - Distribuição curricular das disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia na IPES_1	119
Quadro 12 - Distribuição curricular das disciplinas optativas do curso de Pedagogia na IPES_1	121
Quadro 13 - Distribuição curricular das disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia na IPES_2	122
Quadro 14 - Distribuição curricular das disciplinas optativas do curso de Pedagogia na IPES_2	123
Quadro 15 - Identificação dos coordenadores entrevistados	129
Quadro 16: Eixos temáticos e questões do roteiro de entrevista	132

Lista de abreviaturas e siglas

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância

Anped - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ANUIES - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

AP - Avaliação presencial

AVA - ambiente virtual de aprendizagem

BASis - Banco Nacional de Avaliadores

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECIERJ - Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEDERJ - Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPA - Comissão Própria de Avaliação

CPC - Conceito Preliminar do Curso

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD - Educação a Distância

Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDD - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IES - Instituições de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES - Instituições Públicas de Educação Superior
IPES_1 - Instituições Públicas de Educação Superior número 1
IPES_2 - Instituições Públicas de Educação Superior número 2
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
NSA - Não Se Aplica
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR - Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE - Plano Nacional de Educação
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PPGE PUC-Rio - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PROUNI - Programa Universidade para Todos
REUNI - Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECT - Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
SEED - Secretaria de Educação a Distância
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICs - Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UE - União Europeia
UF - Unidade Federativa
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniRede - Universidade Virtual Pública do Brasil
USAID - United States Agency for International Development

"Encurtar distâncias, qualificar caminhos. Como um racionalismo que se aplica, como um conhecimento que se constrói, busca-se estradas para semear conhecimentos transformadores. Não desistir de aprender e superar os espaços com mobilidades cada vez mais plenas, apresentando no centro o simbolismo do conhecimento contemporâneo, motivador e criativo é o desafio que se persegue nesse trabalho. Estudar, pesquisar, inventar e transformar a vida com qualificações humanas cada vez mais plenas. Toda distância pode ser superada com conhecimento, redes e compromisso".

(Eduardo Alves)

1

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender que critérios compõem o conceito de qualidade na formação inicial do pedagogo na modalidade a distância¹ no Sistema Universidade Aberta do Brasil/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (UAB/CAPES)² no Estado do Rio de Janeiro. Essa temática se articula com políticas públicas nacionais de formação de professores, de expansão e democratização da universidade pública brasileira e de implementação da educação a distância (EaD) enquanto modalidade de ensino.

Buscamos com esta pesquisa construir dados representativos acerca do que as instituições públicas de educação superior (IPES) depreendem e implementam no curso de Pedagogia na modalidade a distância no Estado do Rio de Janeiro como critérios de qualidade formativa no que tange à profissionalidade docente, isto é, “*o conjunto das competências adquiridas pela formação e pela experiência por um profissional, reconhecidas socialmente como características de determinada profissão.*” (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011, p. 43).

Dessa forma, interessava-nos saber que referenciais de qualidade estão sendo tomados como parâmetros de ação para que os pedagogos em formação inicial se tornem capazes de exercer as suas funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia, licenciatura. (BRASIL. MEC/CNE, 2006)

No Estado do Rio de Janeiro, especificamente, a oferta de cursos na modalidade a distância através do Sistema UAB/CAPES ocorre de forma partilhada com o

¹ Entende-se por modalidade a distância “*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.*” (Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005).

² Desde 2009, a UAB é operacionalizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro), que se constitui como uma ação conjunta do Governo do Estado do Rio de Janeiro - através da Fundação CECIERJ (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) e da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT) -, do Governo Federal, de prefeituras municipais fluminenses e das sete IPES localizadas no Estado, a saber: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET; Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF; Universidade Federal Fluminense – UFF; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Por essa razão, faz-se importante esclarecer que estamos tratando nesse estudo de um caso específico de oferta de educação a distância: o modelo consorciado CEDERJ/UAB/CAPES.

No âmbito político, o modelo consorciado CEDERJ/UAB/CAPES se caracteriza pela junção de diferentes responsabilidades por parte das instituições envolvidas no consórcio: ao Governo estadual, através da Fundação CECIERJ e da SECT, cabe a gestão administrativa, logística e acadêmica do modelo pedagógico proposto; o Governo Federal responde, fundamentalmente, pelo pagamento de bolsas e pela regulação dos cursos; as universidades consorciadas são responsáveis pelo projeto político-pedagógico e pela gestão acadêmica dos cursos, junto ao consórcio CEDERJ; e as prefeituras fluminenses, em conjunto com o CEDERJ, são responsáveis pela instalação e manutenção dos polos de apoio presencial localizados nos municípios. A figura 1 nos permite compreender a constituição política do modelo apresentado.

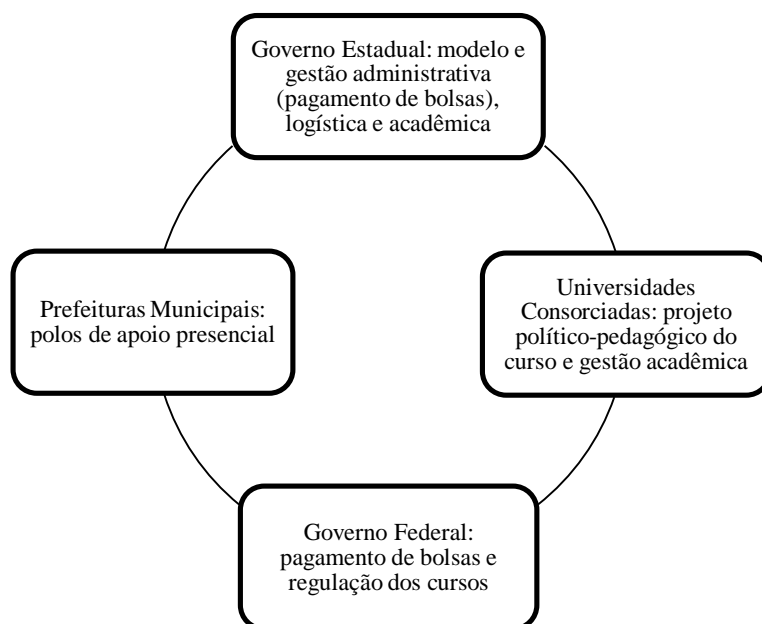


Figura 1: Constituição política do modelo consorciado CEDERJ/UAB/CAPES. Construção da autora a partir de informações disponíveis no sítio eletrônico do CEDERJ.

No âmbito acadêmico, o modelo consorciado CEDERJ/UAB/CAPES se caracteriza pela semipresencialidade, condensando atividades a distância e presenciais, conforme previsão do Decreto nº 5.622/2005. As atividades a distância ocorrem pela Internet, através do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e pelo telefone, através de ligações gratuitas (0800). As atividades presenciais, por sua vez, acontecem nos polos regionais de apoio presencial, nos municípios. Os alunos estudam a partir de materiais didáticos impressos e digitais (vídeo-aulas e materiais multimídias), guias, cronogramas, grupos de estudos virtuais, fóruns e chats, exercícios programados dispostos no AVA e atividades presenciais obrigatórias e, para tanto, contam com o apoio dos tutores presenciais e a distância.

A tutoria presencial acontece nos polos regionais de apoio presencial e tem duração de duas horas semanais por disciplina dispostas na primeira metade dos cursos. Além disso, as atividades presenciais obrigatórias também são acompanhadas por tutores presenciais. A tutoria a distância ocorre ao longo de todo o curso, por telefone, em regime de plantão e escala, em horários pré-estabelecidos e pelo AVA.

Para esse estudo, selecionamos as duas instituições públicas que integram o Consórcio CEDERJ e que representavam, até 2014, a totalidade de oferta de cursos de Pedagogia a distância no Estado do Rio de Janeiro através do Sistema UAB/CAPES. Trata-se, assim, de formações circunscritas e caracterizadas pelo modelo político e acadêmico CEDERJ/UAB/CAPES já apresentado. Para esse estudo, analisamos as matrizes curriculares dos dois cursos oferecidos e entrevistamos cinco coordenadores de graduação e tutoria que atuam nessas formações. A escolha dos sujeitos decorreu em função de suas responsabilidades no consórcio, tendo em vista que estes realizam, junto às universidades, a gestão acadêmica do curso, em conjunto com o CEDERJ, e representam o intermédio administrativo e acadêmico da formação ofertada. Os coordenadores de graduação e tutoria são docentes das universidades consorciadas e têm como função a gestão do trabalho acadêmico e pedagógico junto aos professores coordenadores de disciplina – também docentes das universidades consorciadas - e aos tutores, presenciais e a distância, conforme apresentado na Figura 2.

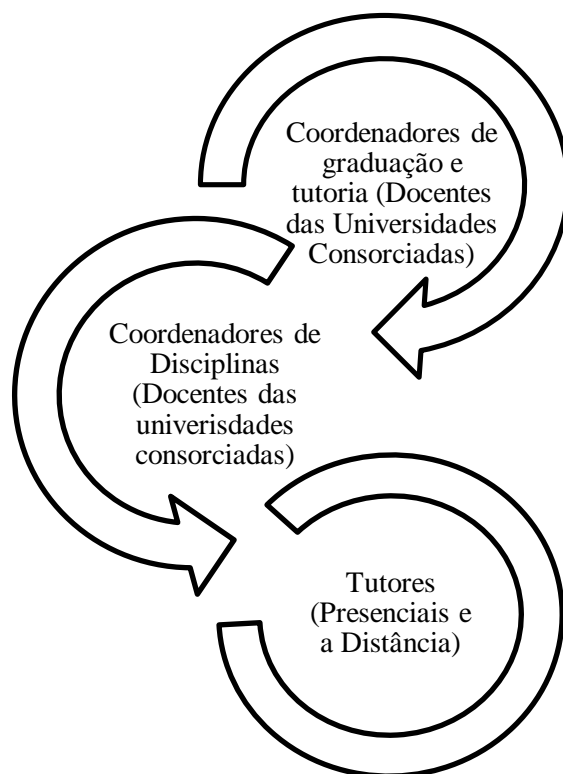


Figura 2: Funcionamento da gestão acadêmica e pedagógica dos coordenadores no modelo consorciado CEDERJ/UAB/CAPES. Construção da autora a partir de informações disponíveis no sítio eletrônico do CEDERJ.

O Sistema UAB/CAPES representa um sistema nacional de EaD e promove, desde 2006, a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias específicas para esta modalidade de ensino. Segundo Gatti *et al.* (2011), a UAB constitui a iniciativa de maior alcance para o enfrentamento das novas demandas dos egressos do ensino médio e da formação docente, oferecendo cursos dirigidos preferencialmente a segmentos da população que apresentam dificuldades de acesso à formação superior, além de reduzir as desigualdades de ofertas de educação superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.

Feito em parceria com as universidades públicas brasileiras, o Sistema UAB/CAPES registrava, em 2011, a oferta de 930 cursos de formação inicial em nível superior, sendo 697, ou seja, 74,9%, de formação de professores e os demais cursos se destinavam à formação de gestores e pessoal administrativo. Neste mesmo ano, a região Sudeste representava a segunda região com maior oferta de cursos em EaD – o Nordeste era a primeira -, apresentando 155 cursos, ou seja, 22,2% do total de cursos e o Estado do Rio de Janeiro apresentava 24 cursos, representando 15,5% do total de cursos oferecidos na região e 3,4% do Brasil (GATTI *et al.*, 2011).

1.1. Motivação e construção do objeto de pesquisa

A motivação para esta pesquisa relaciona-se com a minha experiência pessoal e acadêmica, pois a minha passagem pela graduação em uma universidade pública federal, no curso de Pedagogia, me possibilitou a ampliação de perspectivas sociais, acadêmicas e profissionais e a crença de que a universidade pública brasileira é um importante instrumento de acesso, fluxo e desempenho educacional de jovens de origem popular, diante do desafio da construção de mecanismos e estratégias para que se alcance um estágio democrático capaz de promover a transformação social, devendo, assim, o Estado brasileiro prover possibilidades de acesso e permanência para todos que assim desejarem.

Assim como mostram as pesquisas (REIS, 2011), a minha escolha pelo curso de Pedagogia foi, antes, uma escolha pela universidade pública, já que o acesso a esta instituição se mostrara mais importante que, propriamente, a escolha pelo curso. Vinda de uma família de origem popular e sendo a primeira a ter acesso à

educação superior, estar numa universidade pública significava ganhos simbólicos e objetivos de capital cultural e social, além da possibilidade de ascensão social e ganhos salariais melhores a partir da obtenção do diploma universitário. A “não escolha” pelo curso de Pedagogia tornou-se uma escolha convertida na medida em que eu prossegui no curso e percebi a potência de transformação que há na educação. Essa escolha convertida, *a priori*, não se deu pela docência, mas pela pesquisa em educação e, por isso, desejei me dedicar ao Mestrado.

Minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGE PUC-Rio), no início de 2013, ocorreu através de um projeto de pesquisa cujo interesse se voltava para a democratização da universidade pública e a possível transformação que essa instituição poderia causar na vida de jovens pobres que ali chegavam. Conforme as aulas das disciplinas foram ocorrendo, percebi que outras temáticas demonstravam maior relevância epistêmica e, ainda, dialogavam com as minhas crenças e interesses e, assim, cheguei até a temática da EaD.

Os primeiros contatos com a orientação acadêmica da professora Patrícia Coelho, com o Grupo de Pesquisa Cooperação e Avaliação da PUC-Rio e com as leituras dos primeiros textos sobre a temática da EaD revelou um objeto de pesquisa consistente e com relevância política, social e acadêmica: o Curso de Pedagogia na EaD. Por se tratar de uma licenciatura e por apresentar um amplo e crescente número de cursos e matrículas, o curso de Pedagogia na EaD era visto com certa desconfiança acerca da consistência da formação oferecida e percebeu-se que os questionamentos sempre tinham como princípio a tônica da qualidade. Afinal, essa formação apresentava a mesma qualidade que o curso de Pedagogia presencial?

Voltando a minha atenção para essa questão, lembrei-me da minha graduação em Pedagogia, ocorrida entre 2007 e 2011, na qual não tive nenhuma disciplina que tratasse da temática da EaD, o que me fazia pensar, até então, que os cursos ofertados nessa modalidade tratavam de experiências isoladas e pequenas e que, dessa forma, não “mereciam” ter uma disciplina que se dedicasse a essa temática. Esse engano foi desfeito quando descobri a dimensão da modalidade e do curso o qual iria me dedicar a pesquisar.

Tendo como base os dados nacionais mais recentes acerca da educação a distância no Brasil, segundo a Sinopse da Educação Superior 2012: graduação (BRASIL. MEC/INEP, 2013), em 2012, a oferta de cursos nessa modalidade

representava 3,6% e, do total de matrículas em nível nacional, 15,82%. O curso de Pedagogia na modalidade a distância representava 0,34% do total de oferta de cursos e 4,2% do total de matrículas em todo o Brasil. Quando comparados, em nível nacional, os dados acerca do curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância, percebemos que a modalidade presencial concentra a maior parte da oferta de cursos (5,4%), ao passo que, nas matrículas, os dados são praticamente equivalentes, conforme mostra o Quadro 1. Se dividirmos o número de matrículas pelo número de cursos, encontraremos, na modalidade presencial, uma média de 178,2 matrículas por curso, ao passo que, na modalidade a distância, esse número é de 2.688,2, ou seja, quinze vezes maior.

	CURSOS DE GRADUAÇÃO	MATRÍCULAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
Total Brasil	31.886 (100%)	7.037.688 (100%)
Total Na Modalidade A Distância	1.148 (3,6%)	1.113.850 (15,82%)
Total Na Pedagogia A Distância	110 (0,34%)	295.702 (4,2%)
Total Na Pedagogia Presencial	1.724 (5,4%)	307.296 (4,3%)

Quadro 1: Número de cursos e matrículas nas modalidades presencial e a distância.

Fonte: Construção da autora a partir de dados da Sinopse da Educação Superior 2012: graduação (BRASIL. MEC/INEP, 2013)

De qualquer forma, ainda acreditava que a minha experiência de formação fosse uma exceção e me surpreendi quando soube, conversando com colegas do PPGE PUC-Rio, também licenciandos, que eles, assim como eu, não tinham tido nenhuma disciplina que tratasse diretamente da EaD e, mais que isso, alguns acreditavam que essa formação era “*mais fácil*” e que, por isso, “*não é justo que uma pessoa que fez um curso a distância tenha o mesmo diploma daquela que o fez no presencial*”, já que se tratava de um curso com “*menos qualidade*”. Diante disso, percebi que tudo que já havia aprendido, até então, sobre a EaD e sobre o curso de Pedagogia nessa modalidade girava em torno da questão da qualidade de uma formação que estava sendo ofertada em larga escala em todo o País. Mas, afinal, do que se tratava essa famigerada qualidade? Esse princípio de percepção e essa questão suscitaram o objetivo desse estudo: compreender que critérios compõem o conceito de qualidade na formação inicial do pedagogo na modalidade a distância.

A articulação da temática do curso de Pedagogia a distância com a democratização da universidade pública se deu com a descoberta dos objetivos do

Sistema UAB/CAPES e do Consórcio CEDERJ no Estado do Rio de Janeiro, ainda durante as disciplinas do Mestrado. A predominância de cursos de licenciatura nesse consórcio me fez perceber a relevância da formação, já em curso, e da pesquisa que se iniciara: tratava-se de uma política de formação docente e que tinha por objetivo permitir que pessoas, no interior do Estado fluminense, acessassem a universidade pública. Considerando que a maioria das universidades públicas no Estado do Rio de Janeiro se concentra na capital, podemos afirmar que essas pessoas, dificilmente, conseguiriam acessar essa instituição de outra forma.

Nesse sentido, concordamos com Gatti *et al.* (2011) quando afirma que a sociedade contemporânea é marcada pela luta pelo reconhecimento social em sua dimensão política, o que tem demandado a inclusão na esfera pública de segmentos antes invisíveis na organização sociopolítica, rogando por direitos e reconhecimentos. Nesta perspectiva, a educação como direito subjetivo inalienável encontra suporte em uma organização sociopolítica centrada no indivíduo na qual a educação de qualidade para todos é a expressão da busca pela concretude desse direito.

Ainda na perspectiva do direito à educação como direito fundamental do ser humano, se insere o meu interesse pela temática da formação inicial de professores, entendendo que esta formação é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo da carreira docente e tem papel fundamental na qualidade da ação dos professores. Ainda que não se possa afirmar que o professor é o único elemento capaz de conferir qualidade aos processos educativos, os docentes se relacionam com a garantia do direito à educação na medida em que a qualidade da sua formação se mostra capaz – ou não - de possibilitar o ensino e a aprendizagem em sala de aula.

Dessa forma,

o direito à educação como direito humano é, ademais, qualificado como direito à educação de qualidade para todos. A qualidade social da educação é advogada para as políticas educativas como um conceito associado às exigências de participação, democratização e inclusão, bem como a superação das desigualdades e das injustiças. (GATTI *et al.*, 2011, p.38)

No que tange à EaD, a escolha política do Estado brasileiro de ampliar o número de vagas nas universidades públicas brasileiras através desta modalidade de ensino tem suscitado diversos e acalorados debates no que concerne à qualidade

dos cursos ofertados. Alguns autores (GIOLO, 2008 e 2010; PATTO, 2013) têm questionado se um ensino feito sem a convivência institucional cotidiana da universidade, com professores e colegas em uma sala de aula, é capaz de responder às demandas geradas pela complexidade do ato de educar, sobretudo em cursos de formação inicial de professores, além de relacionar a EaD com políticas de mercantilização do ensino superior brasileiro. Patto (2013, p.310) questiona se o ensino a distância é capaz de fazer mais do que oferecer um diploma universitário a jovens que receberam uma educação básica precária e, sendo assim, esse feito sacramentaria uma condição educacional de segunda categoria.

Gatti *et al.* (2011) concorda que há de questionar se os interesses educacionais proclamados pelos órgãos oficiais para esta modalidade não estão sendo capitaneados pelos interesses mercadológicos das instituições privadas, já que estas instituições dominam, majoritariamente, o número de matrículas nesta modalidade, sobretudo nas licenciaturas. No entanto, esta autora pondera, baseando-se em pesquisas recentes, que parece bastante frágil afirmar que a EaD imprimiria menor qualidade à educação superior diante dos dados gerais relacionados a esse nível de ensino no Brasil. Isso, no entanto, não significa desconhecer os problemas oriundos dessa modalidade nas instalações de cursos e polos, mas desligar a EaD da expansão do ensino superior significa negar que os desafios desse nível de ensino estão colocados, tanto no presencial quanto a distância.

Contudo, concordamos com Gatti *et al.* (2011) que

os processos de EaD exigem altos investimentos, manutenção e renovação constante. A EaD pode desempenhar papel muito relevante em processos formativos, sob determinadas condições. A rapidíssima expansão desse tipo de curso no Brasil levanta questões quanto aos cuidados pedagógicos, logísticos e técnicos, bem como em relação aos investimentos necessários para garantia de sua qualidade. O fechamento recente de centenas de polos de EaD pelo MEC, amplamente divulgado pela imprensa, sinaliza que estes cuidados não estão sendo devidamente tomados. (p. 106)

A formação inicial de professores na EaD, por sua vez, tem sido questionada acerca da sua capacidade formativa diante das novas exigências que o trabalho docente tem demandado no contexto atual do processo de escolarização, em virtude da permeabilidade de novas formas de socialização de crianças e jovens, com a presença das mídias, das vivências cotidianas e aprendizagens sociais prévias e heterogêneas, entre outros fatores. Dessa forma, a docência tornou-se um trabalho

no qual a confluência de contradições e simbolizações advindas de muitas e distintas formas de comunicação gera uma constante tensão que deve ser orientada para a formação de crianças e jovens.

Os questionamentos acerca da capacidade formativa da EaD tornam-se mais complexos no contexto do curso de Pedagogia. Gatti *et al.* (2011) afirmam que a modalidade a distância não favorece a formação inicial de professores que atuarão na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental dada à complexidade dos processos educativos nesses níveis de escolarização - como a alfabetização - e a preocupação que a educação básica apresenta em relação aos altos índices de reprovação que os primeiros anos têm apresentado nas últimas décadas. Ainda assim, o curso de Pedagogia detém os maiores índices de matrícula na EaD no Brasil e na medida em que as redes de ensino crescem, se avolumam a demanda pelos docentes formados neste curso e a preocupação com a qualidade e a capacidade de atendimento, o que torna o cenário mais complexo.

Gatti *et al.* (2011) nos lembram, ainda, do desafio de formação que está posto ao curso de Pedagogia, afirmando que este curso apresenta um currículo fragmentado e de base disciplinar dispersa, no qual há um evidente desequilíbrio entre teoria e prática, com tratamento genérico dado aos fundamentos, política e contextualização da escola como instituição social e de ensino, concebendo uma formação mais abstrata e pouco integrada ao contexto onde o docente irá atuar. Dessa forma, tem sido preocupante saber que problemas curriculares ainda não equacionados em relação ao próprio processo histórico do curso de Pedagogia presencial têm sido levados aos cursos oferecidos a distância, podendo decorrer em um acúmulo de fragilidades na formação inicial do pedagogo nesta modalidade de ensino.

Nesse sentido, faz-se importante compreender qual o conceito de qualidade tem balizado a formação inicial do pedagogo na EaD e como este conceito se articula, numa dimensão política, às redes públicas de ensino da educação básica e à profissionalidade docente. As redes públicas de educação básica têm absorvido grande parte dos docentes recém-formados e, mesmo empreendendo muitas ações educacionais nas últimas décadas, o Brasil ainda não apresenta qualidade nestas redes. Essa qualidade deve ser entendida como uma escolarização que promova a

progressão formativa, o desenvolvimento de atitudes cooperativas e participativas, que tenha pertinência e significado para todos, construindo sujeitos, autonomias e identidades. (GATTI *et al.*, 2011)

1.2. Questões norteadoras e objetivos do trabalho

O termo qualidade relacionado à EaD tem sido largamente difundido pelos discursos ligados às políticas públicas sobre a ampliação do acesso ao ensino superior e a formação de professores através desta modalidade de ensino no que tange os questionamentos acerca dos seus mais diversos aspectos, sendo eles ideológicos, políticos, teóricos e metodológicos. O que se percebe é que muito tem se falado acerca da qualidade na EaD, embora pouco se saiba acerca desse conceito e os seus possíveis sentidos quando aplicado ao ensino superior e à formação de professores nessa modalidade de ensino.

Por esta razão e tendo em vista que o sentido de qualidade presente no ensino superior e na formação de professores tem provocado questionamentos constantes na formação inicial do pedagogo na modalidade a distância, faz-se central analisá-lo e este estudo virá se somar ao esforço de se pensar a EaD como prioridade política de formação de professores em nível de educação superior (LOPES & PEREIRA, 2011).

Gatti *et al.* (2011) afirmam que

transformar, como os dados mostram, especialmente a formação de professores para a educação básica majoritariamente em formatos a distância pode trazer consequências para a qualidade das ações pedagógicas a serem desenvolvidas com crianças e adolescentes nas escolas de educação básica. (p. 105)

Essa autora nos lembra de que quase não há estudos que conectem os componentes curriculares acadêmicos de formação inicial com a dimensão política na formação de professores, mesmo este sendo um aspecto importante e conectado ao trabalho do professor, à sua identidade profissional e à sua dimensão política como processo de inclusão, valor e reconhecimento social. Outra questão importante que Gatti *et al.* (2011) mencionam é que as políticas docentes são pouco investigadas, na medida em que, de 1999 a 2003, apenas 4% das pesquisas dos pós-graduandos brasileiros se voltaram para este tema.

Pelas razões descritas, pretende-se investigar o conceito de qualidade na formação inicial de pedagogos na modalidade a distância no modelo CEDERJ/UAB/CAPES. Partindo da premissa de que a formação de professores na modalidade a distância é uma política educativa complexa, esperamos encontrar, nas IPES pesquisadas e responsáveis pela formação inicial, sujeitos capazes de nos oferecer um olhar distanciado e crítico sobre essa temática. Segundo Gatti *et al.* (2011), “quanto mais complexas as políticas, maior distância se instala entre formuladores e implementadores dessas políticas e estes tendem a atuar segundo as suas próprias referências, ao executá-las.” (p. 266)

Esta pesquisa relata, a partir dos coordenadores entrevistados, o que as IPES estão depreendendo e implementando como critérios de qualidade na formação inicial de pedagogos através no modelo CEDERJ/UAB/CAPES.

Para tanto, partimos das seguintes questões norteadoras:

1. O que significa qualidade no ensino superior nos referenciais teóricos pesquisados?
2. Que conceitos de qualidade estão presentes no curso de Pedagogia?
3. Como o conceito de qualidade tem provocado questionamentos acerca da modalidade a distância na formação inicial de educadores?
4. Por que se “naturalizou” a ideia de que o curso de Pedagogia a distância possui qualidade inferior ao da modalidade presencial?

Para responder às questões propostas, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender que critérios compõem o conceito de qualidade na formação inicial do pedagogo na modalidade a distância no Sistema UAB/CAPES no Estado do Rio de Janeiro e como objetivos específicos:

1. Mapear o conceito de qualidade presente na literatura e nos documentos oficiais sobre ensino superior brasileiro e sua relação com a formação de professores na modalidade a distância.
2. Compreender como os múltiplos sentidos de qualidade tem provocado um questionamento acerca da formação do pedagogo na modalidade EaD.

3. Identificar o conceito de qualidade presente no âmbito de cursos de Pedagogia oferecidos por universidades públicas na modalidade a distância.
4. Contribuir para a formação do conceito de qualidade do curso de Pedagogia na modalidade a distância.

Para alcançarmos os objetivos geral e específicos da pesquisa, não nos interessava nenhum nome, identificação de pessoas ou de instituições e, por essa razão, ao longo do texto, manteremos o anonimato das instituições pesquisadas usando os pseudônimos “IPES_1” e “IPES_2” para denominá-las, onde os números “1” e “2” representam, respectivamente, a ordem cronológica na qual se deu o nosso contato com cada instituição. O mesmo critério será usado para referenciar os sujeitos entrevistados. Ambas as IPES têm suas sedes localizadas na cidade do Rio de Janeiro e apresentam categorias administrativas distintas: a IPES_1 é federal e a IPES_2 é estadual.

1.3. Estrutura da dissertação

A dissertação apresentada está disposta em sete capítulos nos quais buscamos desenvolver as questões já pontuadas até aqui, bem como alguns de seus desdobramentos.

Neste capítulo, apresentamos a introdução do trabalho, a motivação e construção do objeto, as questões norteadoras e os objetivos desse estudo.

No capítulo 2, apresentamos o caminho metodológico construído e percorrido para a realização desse trabalho.

Contextualizamos, no Capítulo 3, as perspectivas acerca do conceito de qualidade na educação superior construídas a partir do Ministério da Educação e por autores que se dedicaram a essas temáticas.

No Capítulo 4, apresentamos os caminhos percorridos pelas políticas de formação de professores na modalidade a distância, discutindo, ainda que de forma breve, a escolha política (KINGDON, 2007) que o Estado brasileiro fez por essa

modalidade de ensino e os condicionantes políticos e sociais que posicionaram a formação docente na modalidade a distância no centro das políticas públicas educacionais do MEC. Nesse capítulo, apresentamos também as possíveis relações entre os conceitos de qualidade presentes na educação superior e na formação inicial de pedagogos na modalidade a distância. Para contribuir com as discussões sobre essas temáticas, trouxemos documentos e instrumentos de avaliações desenvolvidos pelo MEC para traduzir a perspectiva de qualidade desse órgão.

No Capítulo 5, é possível encontrar a apresentação e descrição da constituição do Consórcio CEDERJ, bem como a sua abrangência em número de cursos, vagas ofertadas e municípios alcançados, no período compreendido entre agosto de 2001 e setembro de 2013. Apresentamos, ainda, os cursos pesquisados através da análise das suas matrizes curriculares e das ementas das disciplinas da formação oferecida em ambas as instituições pesquisadas, bem como a análise das entrevistas com os coordenadores de graduação e tutoria.

No Capítulo 6, estão presentes os resultados dessa dissertação, buscando responder às questões e objetivos inicialmente propostos.

Finalmente, na conclusão dessa dissertação, apresentamos as considerações sobre os avanços e os desafios que estão postos acerca da compreensão do conceito de qualidade na formação inicial de educadores.

2

O CAMINHO METODOLÓGICO

O caminho metodológico dessa dissertação começou a ser traçado no segundo semestre de 2013 quando o meu interesse de pesquisa se voltou para a temática da educação a distância e para a formação de professores nesta modalidade a partir do curso de licenciatura em Pedagogia, conforme apresentado no capítulo 1 desse trabalho.

Sendo assim, partimos do princípio de que pesquisar é buscar compreender um problema que já existe na vida prática e, por essa razão, as questões de investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas de onde emergem as suas razões e objetivos de ser. (MINAYO, 2007).

Toda pesquisa é composta pela definição do objeto, coleta e análise de dados e elaboração de um relatório. A forma como conhecemos e experienciamos o mundo, bem como suas representações, é construída através de processos de comunicação. A pesquisa social apoia-se, então, em dados sociais que são construídos em processos a partir de comunicações formais e informais e através de textos, imagens e/ou materiais sonoros (BAUER, GASKELL E ALLUM, 2012).

A questão, o problema, a pergunta ou a dúvida que inicia uma pesquisa geralmente parte de conhecimentos anteriores, já construídos, e demanda de nós, pesquisadores, a criação de novos referenciais para estudo. Para este trabalho, esse princípio não poderia ser diferente e, por isso, optamos pela pesquisa qualitativa pois pretendíamos uma aproximação com os significados das relações, das representações e da intencionalidade que compõem o objeto da pesquisa, tendo em vista que este só se faz visível quando exposto e interpretado pelo próprio pesquisador.

Segundo Minayo (2007), o processo de trabalho científico da pesquisa qualitativa pode ser dividido em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; e (3) análise e tratamento do material empírico e documental. Para essa dissertação, a fase exploratória originou o projeto de pesquisa inicial, construído artesanalmente através do meu trabalho intelectual e constitui a interligação das dimensões técnica, ideológica e científica sendo, portanto, um objeto construído. O

projeto de pesquisa foi um instrumento de investigação que se articulou com as minhas escolhas históricas e socialmente condicionadas e assumiu a sua dimensão científica quando relacionado às dimensões técnicas e ideológicas. Foi através do projeto de pesquisa que a realidade social pode ser reconstruída como objeto de conhecimento.

2.1. A Fase Exploratória: o levantamento bibliográfico e documental

A fase exploratória foi realizada através da revisão de literatura composta pelo levantamento bibliográfico e pela análise dos documentos oficiais relacionados ao tema da dissertação. Com o intuito de mapear os estudos já realizados e compreender quais conhecimentos já foram construídos acerca da temática proposta por esta pesquisa, buscamos trabalhos publicados a este respeito nos sítios eletrônicos do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e nas revistas especializadas em Educação e Ensino.

O levantamento bibliográfico compreendeu trabalhos publicados entre 2009 e 2013 em razão da natureza do objeto de pesquisa, que tem se modificado e se atualizado nos últimos anos. Buscou-se, assim, mapear o que havia de mais recente acerca do tema dessa pesquisa, isto é, sobre políticas públicas nacionais de formação de professores, de expansão e democratização da universidade pública brasileira e de implementação da educação a distância enquanto modalidade de ensino. O principal critério de seleção destes trabalhos foi a articulação destes temas com o conceito de qualidade e com o curso de Pedagogia. Esse critério fez com que escolhêssemos as primeiras palavras-chave para essa pesquisa: (1) Qualidade; (2) Educação a distância; (3) Pedagogia.

A busca pelos trabalhos já publicados, no período compreendido e pelo critério construído, teve início pelo banco de teses da CAPES. Em seguida, a busca continuou pela Anped e, por último, nas revistas especializadas.

2.1.1. O banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

No banco de teses da CAPES, a busca foi realizada através do instrumento de busca avançada por palavras-chave, título e resumo, respectivamente. As palavras-chave escolhidas para as buscas foram *Qualidade, EaD e Pedagogia* e, quando colocadas juntas no campo *palavras-chave*, não disponibilizaram nenhum trabalho. Estas mesmas palavras, quando ordenadas e buscadas em “*título*”, disponibilizam três trabalhos e em “*resumo*”, dezesseis dissertações e teses.

Após uma leitura mais atenta dos títulos e dos resumos foi possível chegar a quatro trabalhos que contribuiriam para esta pesquisa no que diz respeito às lacunas e recorrências dos estudos já concluídos e relevância desse estudo aqui proposto.

Belmonte (2012) afirma, após analisar 24 teses e dissertações disponíveis no banco de teses da CAPES, que as pesquisas realizadas no Brasil sobre EaD têm se concentrado na categoria "Pedagogia e tecnologias", sendo esta relacionada às pesquisas que investigam as doutrinas, princípios e métodos da EaD, ao passo que ainda são poucas as pesquisas que tratam da "garantia da qualidade e certificação", a qual se refere à avaliação da qualidade do ensino e dos resultados da educação por autoridades externas, certificação de competências e qualificação profissional.

Szatkowski (2009) realizou um estudo comparativo entre os cursos de Pedagogia de três instituições que oferecem esta licenciatura nas modalidades presencial e a distância, buscando responder que pressupostos teórico-metodológicos dos cursos de Pedagogia presencial e Pedagogia a distância fundamentam a formação inicial dos futuros pedagogos. Esse trabalho identificou, através dos objetivos dos cursos, do perfil profissional do egresso, da matriz curricular e do sistema de avaliação, que os pedagogos formados no ensino presencial e a distância têm as mesmas características básicas de formação, ainda que haja pequenas diferenças nos projetos políticos pedagógicos de uma e de outra modalidade, sem que isso influencie no resultado final do curso.

Cavaleiro (2009) também realizou um estudo comparativo entre a EaD e o ensino presencial tradicional, acerca da qualidade dos serviços ofertados, e

constatou que os alunos da modalidade presencial estão mais satisfeitos do que aqueles da modalidade a distância, sobretudo quanto ao aspecto interatividade.

A pesquisa de Nicolodi (2012), acerca de quatro instituições paranaenses que integram o sistema UAB, desvendou que as concepções de formação, qualidade e mediação que os sujeitos pesquisados (coordenadores e estudantes) construíram ao longo de suas experiências têm relação com a forte referência do ensino presencial nos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados. Os resultados dessa pesquisa mostraram, ainda, que as práticas pedagógicas ainda utilizam a centralidade do paradigma do ensino, tendo o professor como principal centro do processo e a importância da formação específica dos docentes para atuar na modalidade a distância.

Estes trabalhos mostram que, do ponto de vista teórico-metodológico, não há diferenças expressivas quanto à formação inicial do pedagogo, seja na modalidade presencial ou a distância, embora os alunos da modalidade presencial estejam mais satisfeitos com a formação recebida, sobretudo com a interatividade, entendida como ação de influência mútua entre pessoas. É perceptível, ainda, que as concepções de formação, qualidade e mediação ainda estão ancoradas no modelo presencial, o que pode estar influenciando os sentidos de qualidade que permeiam as pesquisas realizadas nos últimos anos, bem como os muitos questionamentos que envolvem os conceitos de EaD e a efetividade de suas ações.

É importante mencionar que não foi encontrado no banco de teses da CAPES nenhum trabalho que tratasse do conceito de qualidade na EaD em uma dimensão sociopolítica. De modo geral, os trabalhos que se dedicaram à investigação do curso de Pedagogia na modalidade EaD se ativeram à formação inicial do pedagogo em dimensões metodológicas, sem considerar, propriamente, o seu propósito enquanto licenciatura.

2.1.2. Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)

A busca na Anped foi realizada a partir dos trabalhos publicados entre os anos de 2009 a 2013 nas reuniões anuais da associação, especificamente nos grupos de trabalho de Formação de Professores (GT 08) e de Política do Ensino Superior (GT 11), visto que o objetivo geral da dissertação se situa entre estas duas temáticas.

O GT 05, Estado e Política Educacional, foi inicialmente considerado, mas logo desprezado pela percepção de que o teor de seus trabalhos mantinha uma relação pouco estreita com o objetivo proposto, tendo um foco maior na educação básica, embora tenha sido possível encontrar e selecionar um único trabalho, no ano de 2013.

A pesquisa nos GTs possibilitou encontrar 169 trabalhos publicados, entre os quais 15 foram selecionados por remeterem à composição do cenário político e social no qual se compreende que existam percepções que influenciam sobre os possíveis conceitos de qualidade na formação inicial do pedagogo na modalidade a distância.

No sítio eletrônico da Anped não é possível fazer buscas por palavras-chave, embora estas já se encontrassem definidas (Qualidade, EaD e Pedagogia), servindo de critério de escolha dos trabalhos que foram selecionados.

Não foi encontrado nenhum trabalho que reunisse estas palavras-chave, embora tenhamos encontrado algumas reordenações de palavras-chave que se mostraram relevantes para esta revisão de literatura por abordarem o curso de Pedagogia enquanto formação de professores no ensino superior nas modalidades presencial e a distância, não necessariamente todas juntas nos mesmos artigos. A palavra-chave “*qualidade*” não figurou em nenhum trabalho publicado neste período, embora seus múltiplos sentidos aparecessem, nos títulos e nos resumos, ligados às políticas de expansão e avaliação do ensino superior e de formação, mercantilização e privatização da educação superior, regulação dos organismos internacionais e evasão dos cursos na modalidade a distância.

Após o exposto, é perceptível que a busca por palavras-chave não poderia ser satisfatória, resultando assim no uso das sentenças “Qualidade, EaD e

Pedagogia” como critério de seleção dos trabalhos, primeiro pelos títulos e em seguida pela leitura dos resumos. Inicialmente, a partir da leitura dos títulos dos trabalhos, foi observado se alguma ou algumas das palavras-chave apareciam. Sempre que este critério se mostrava positivo, o resumo era lido em seguida, atentando para a sua possível relação com o interesse de investigação já exposto.

A análise dos trabalhos selecionados na Anped sugere que o tema da Educação a distância e a formação de professores nesta modalidade está sendo pouco explorado. As ocorrências, em apenas seis artigos, apresentaram como temática a inserção da EaD na agenda das políticas públicas brasileiras (SEGENREICH, 2011), na política de expansão do ensino superior público (OLIVEIRA, 2009) e privado (SEGENREICH, 2009), na evasão nesta modalidade (LOPES, LISNIEWSKI & JESUS, 2012), no apelo mercadológico presente nas políticas públicas voltadas para a inserção desta modalidade (SOUZA & MORAES, 2013) e na influência de organismos internacionais nas políticas de formação de professores através dessa modalidade (LOPES & PEREIRA, 2011). Não foi encontrado nenhum trabalho que relacionasse, explicitamente, conceitos de qualidade com educação a distância, embora seja possível perceber que, quando aplicados à educação, os múltiplos, ambíguos e até indefinidos conceitos de qualidade se apresentam.

Em Lopes, Lisniowski e Jesus (2012) é possível perceber um conceito de qualidade que se relaciona com a satisfação das demandas dos alunos de Pedagogia quanto às especificidades desta modalidade e às formas de diminuir as taxas de evasão e em Oliveira (2009) é apresentado uma ideia de qualidade relacionada ao acesso, na qual a iniciativa da UAB é entendida como uma política promissora de expansão da universidade pública, barateamento dos cursos e sociabilidade de novas formas de conhecimento.

No atual cenário da educação superior brasileira, a expansão da universidade pública através de cursos a distância vem provocando fortes ondas e suas razões são os questionamentos acerca do apelo mercadológico presente nas políticas públicas voltadas para a inserção desta modalidade (SOUZA E MORAES, 2013) e na influência de organismos internacionais nas políticas de formação de professores

através dessa modalidade (LOPES & PEREIRA, 2011; FERREIRA, 2012; MAUÉS & SOUZA, 2013).

A expansão do número de matrículas na EaD no setor privado tem sido constantemente ligada à comercialização e lucratividade do ensino superior (SEGENREICH, 2009) e à formação de professores (AMARAL & OLIVEIRA, 2011). No setor público, o apelo mercadológico se articula ao barateamento da universidade pública e da formação de professores (OLIVEIRA, 2009) e ao ajustamento desse setor à reestruturação produtiva do capital globalizante (FERREIRA, 2010).

Aquilo que as pesquisas na Anped têm mostrado, conforme o exposto, é que, no meio acadêmico, existem preocupações e desconfianças acerca dos objetivos da inserção da EaD no ensino superior brasileiro, sobretudo na formação de professores, gerando questionamentos acerca da qualidade dos cursos ofertados. Afinal, os interesses mercadológicos podem estar se sobrepondo aos interesses educacionais? GATTI *et al.* (2011) afirmam que a quantidade de licenciaturas e de matrículas na EaD têm aumentado a ponto de se questionar os critérios de seleção e avaliação desses cursos, o que pode impactar a qualidade da formação inicial ofertada.

Quanto ao curso de Pedagogia, as ondas têm se propagado em virtude de dois fatores: primeiramente, as pesquisas têm revelado que o curso de Pedagogia caracteriza-se como uma licenciatura feita a distância, já que este curso figura como o primeiro em número de matrículas na modalidade EaD no Brasil (LOPES & PEREIRA, 2011)³; em segundo lugar, as pesquisas têm demonstrado que a escolha por este curso expressa uma “não escolha” pela docência, revelando as contradições históricas e curriculares deste curso (HOSTINS, 2009; GONÇALVES & AZEVEDO, 2010; REIS, 2011). Esta “não escolha” pela docência no curso de Pedagogia é mostrada também no trabalho de Souza (2013) quando afirma, em suas conclusões, que os conhecimentos avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), demonstram coerência com as DCNs para esta licenciatura,

³ Embora haja um número maior de cursos de Pedagogia na modalidade presencial, o maior número de matrículas está na modalidade a distância, conforme mostrado no Quadro 1 dessa dissertação.

embora revelem uma formação distanciada das práticas da docência no contexto escolar.

Os trabalhos apresentados na Anped demonstram que as pesquisas acerca da educação a distância revelam uma disputa entre atores sociais e políticos representados nos setores públicos e privados.

2.1.3. As Revistas Especializadas

A partir das referências bibliográficas dos trabalhos selecionados na Anped e de sugestões da professora orientadora desta pesquisa, foram selecionadas 22 revistas de abrangência nacional, em formatos online e impresso e avaliadas pelo procedimento *Qualis* da CAPES como A1, A2, B1 e B2 nas áreas de educação, ensino e interdisciplinar. Algumas revistas, avaliadas como B3, B4 e B5, foram mantidas nesta seleção porque as suas produções acadêmicas são relacionadas à EaD.

Para esta busca, dada a quantidade de trabalhos publicados, usou-se o critério de escolhas de trabalhos que tratassem, propriamente, da qualidade no ensino superior, na formação de professores e na educação a distância.

Após o mapeamento de 11 revistas, nas quais figuraram 1663 trabalhos publicados, entre janeiro de 2009 e setembro de 2013, é possível afirmar que os conceitos de qualidade, de forma explícita, são pouco discutidos. Entre os 12 artigos selecionados para análise que tratavam propriamente dos conceitos de qualidade, sete discutem a qualidade no ensino superior (BERTOLIN, 2009a e 2009b; DIAS SOBRINHO, 2010 e 2012; GONZÁLEZ, CARMONA, SANDOVAL, 2012; FERNÁNDEZ LAMARRA, 2012; REAL, 2009), um discute a qualidade na formação de professores no ensino superior (BARRETTO, 2011), três discutem qualidade na educação a distância (BOTELHO, VICARI, 2009; CAMPOS, ZIVIANI, ROQUE, 2013; SERRA, OLIVEIRA, MOURÃO, 2013) e um discute a qualidade, de forma geral, ligada à política e à gestão pedagógica (ESTÊVÃO, 2013).

Ainda utilizando os temas que circunscreviam o objeto de pesquisa dessa dissertação - políticas públicas nacionais de formação de professores, de expansão e democratização da universidade pública brasileira e de implementação da EaD enquanto modalidade de ensino – buscamos os documentos legais que poderiam nos oferecer um panorama acerca da formação inicial de pedagogos na modalidade a distância no Estado do Rio de Janeiro. Alguns destes documentos figuravam nos trabalhos encontrados através do levantamento bibliográfico e outros surgiram a partir de outras leituras que fiz ao longo da minha formação e no grupo de pesquisa Cooperação e Avaliação em EaD, da PUC-Rio.

Esses documentos podem ser divididos em cinco grupos:

- (1) **Políticas Públicas de Educação:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001); Universidade Aberta do Brasil – UAB (Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006); Nova CAPES (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007); Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009);
- (2) **Regulamentação da EaD no Brasil e Qualidade:** Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 - Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, de agosto de 2007; o Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância, de maio de 2012, que compõe o SINAES e que subsidia os processos de autorização, reconhecimento e renovação do conhecimento dos cursos nos graus tecnológico, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades presencial e a distância.
- (3) **Curso de Pedagogia:** Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura; Instrumento de avaliação de cursos superiores de Pedagogia, de agosto de 2010, que subsidia o reconhecimento do curso.
- (4) **CEDERJ/UAB/CAPES:** Editais UAB (Diário Oficial da União – Seção 3 – Nº 243, 20 de dezembro de 2005; Diário Oficial da União – Seção 3 –

Nº 200, 18 de outubro de 2006; Diário Oficial da União – Seção 3 – Nº 63, 02 de abril de 2007; Diário Oficial da União – Seção 3 – Nº 95, 20 de maio de 2008); Editais CEDERJ de seleção de tutores presenciais e a distância (Edital 01/2014, publicado em 24 de abril de 2014; Edital 02/2014, publicado em 24 de abril de 2014) e de concursos de vestibulares (Editais Nº 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24, de 13 de agosto de 2001 a 30 de setembro de 2013⁴).

(5) Sítios eletrônicos e dados oficiais: Sítios eletrônicos do MEC (<http://portal.mec.gov.br/index.php>), INEP (<http://portal.inep.gov.br/>), UAB (<http://uab.CAPES.gov.br/>), CEDERJ (<http://cederj.edu.br/cederj/>), Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico (BRASIL. MEC/INEP, 2014) e Sinopse da Educação Superior 2012: graduação (BRASIL. MEC/INEP, 2013).

A leitura do levantamento bibliográfico e dos documentos já descritos nos permitiu a compreensão panorâmica acerca do nosso objeto de pesquisa na medida em que nos fez perceber que a formação de pedagogos na modalidade a distância se inseria no contexto mais amplo das políticas nacionais de expansão da educação superior e da formação docente. A fase exploratória nos permitiu construir a justificativa, as questões e os objetivos desse estudo, contribuindo também para o delineamento do campo de pesquisa. Essa fase abriu caminhos e possibilidades para as etapas que se seguem nesse estudo.

2.2. O trabalho de campo

Uma vez definido o objeto de pesquisa, as questões e objetivos do estudo, era chegado o momento de definir a coleta de dados. Como buscávamos construir dados qualitativos, a coleta de dados se delinaria de forma qualitativa, tendo em vista que esta abordagem se mostra mais adequada por *“proporcionar um olhar*

⁴ O Edital Nº 07 não foi encontrado no sítio eletrônico do CEDERJ e nem através de outras buscas na Internet. Realizamos o contato com o Consórcio CEDERJ/Fundação CECIERJ, através de correio eletrônico, para obtermos esses dados, mas fomos informados que seria necessário a abertura de um processo de autorização junto à coordenação acadêmica do consórcio. Como julgamos que a ausência desse dado não inviabilizaria a compreensão acerca da abrangência e expansão do curso ora apresentado, não realizamos o procedimento autorizativo e, por essa razão, não o temos.

multifacetado sobre a totalidade dos dados que serão recolhidos no período de coleta” (CAMPOS, 2004, p.611).

Sendo assim, para satisfazer o objetivo desse estudo, ou seja, compreender que critérios compõem o conceito de qualidade na formação inicial do pedagogo na modalidade a distância no Sistema UAB/CAPES no Estado do Rio de Janeiro, fazia-se necessário, primeiro, buscar instituições que oferecessem o curso de Pedagogia na modalidade a distância. Como eu tinha um interesse específico pelo tema da democratização da universidade pública, estabeleceu-se como critério que, além de oferecer o curso de Pedagogia na modalidade a distância, era necessário que as instituições selecionadas fossem universidades públicas e oferecessem a formação de forma gratuita. Conforme o levantamento bibliográfico e a análise documental já haviam revelado, os cursos de Pedagogia a distância oferecidos pelas universidades públicas se articulavam com a política nacional de expansão da educação superior e a formação docente expresso pelo Sistema UAB/CAPES e esse princípio foi tomado como critério de seleção. Era necessário, por último, que essas instituições estivessem em situação de atividade no ano de 2014.

Estabelecidos os critérios de seleção das instituições, buscamos na Internet as fontes específicas para encontrá-las. Iniciamos a busca pelo sítio eletrônico do MEC, onde é possível encontrar o portal e-MEC. Desenvolvido pelo MEC, é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil desde o ano de 2007. É através desse portal que as instituições de educação superior (IES) realizam a tramitação dos seus processos de regulamentação (autorização, credenciamento e reconhecimentos de cursos) de forma eletrônica. Nesse mesmo portal, é possível realizar uma consulta avançada por curso de graduação, a partir da Unidade Federativa (UF) que o usuário desejar, selecionando o município, a gratuidade, a modalidade e o grau do curso. Para essa pesquisa, selecionamos a UF do “Rio de Janeiro” e o município do “Rio de Janeiro”, tendo em vista a viabilidade da pesquisa e a redução de custos com deslocamento até as sedes das instituições. Selecionamos, ainda, a opção de “gratuidade”, “modalidade a distância” e “graduação”.

O preenchimento e/ou seleção desses campos nos indicou duas instituições no Estado e município do Rio de Janeiro: a IPES_1 e a IPES_2. Ambas as instituições

têm sede na cidade do Rio de Janeiro e organização acadêmica em forma de universidade⁵.

Após a consulta no e-MEC, buscou-se a verificação se os cursos de Pedagogia oferecidos nessas IES faziam parte do Sistema UAB. No portal UAB, é possível fazer uma busca por cursos através do preenchimento e/ou seleção de alguns campos como nome do curso, UF da instituição, modalidade e área científica. Feito isso, o sistema gerou um relatório das IES que confirmou a nossa busca.⁶

A busca no portal da UAB nos indicou que ambas IPES oferecem o curso de licenciatura em Pedagogia através de uma categoria intitulada “Formação de Professores” e através de duas chamadas: UAB II e Pró-Licenciatura I (PROLIC I). Seguindo o modelo de EaD adotado pela UAB no Brasil, cada polo tem um coordenador responsável e, no caso específico do Estado do Rio de Janeiro, o mantenedor dos polos é a Fundação CECIERJ através do Consórcio CEDERJ. No sítio eletrônico do Sistema UAB/CAPES, encontra-se a seguinte justificativa:

Os Municípios e Estado, de forma individual ou em consórcio, são os responsáveis por estruturar, organizar e manter os polos de apoio presencial de acordo com as orientações do Sistema UAB. O mantenedor do polo de apoio presencial deverá proporcionar uma infraestrutura física e tecnológica adequada para o pleno desenvolvimento das atividades referentes aos cursos ofertados. O mantenedor é responsável, ainda, pela contratação de pessoal com vistas à execução das metas e atividades propostas.⁷

Até aqui, já era possível mapear que, no Estado do Rio de Janeiro, encontramos duas universidades públicas que ofereciam o curso de Pedagogia a distância, de forma gratuita, através do Sistema UAB/CAPES de forma consorciada com a Fundação CECIERJ, mantenedora do Consórcio CEDERJ. Ambas as universidades tinham as suas sedes localizadas no município do Rio de Janeiro e representam, 2014, a totalidade da oferta do curso de Pedagogia a distância no Estado através do Sistema UAB/CAPES.

⁵ O portal pode ser acessado em: <http://emec.mec.gov.br/>

⁶ O portal pode ser acessado em: <http://www.uab.CAPES.gov.br/>

⁷ Disponível em:

http://www.uab.CAPES.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=32
<Acesso em 14 jul 2014>

O acesso ao sítio eletrônico da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ⁸ nos fez perceber que a oferta de cursos de Pedagogia a distância de forma consorciada com as universidades públicas presentes no Estado do Rio de Janeiro representava um modelo de formação que, neste trabalho, estamos chamando de modelo CEDERJ/UAB/CAPES e que o objetivo desse estudo poderia encontrar maior precisão a partir da pesquisa em ambas as instituições encontradas. Por essa razão, elegemos que o campo de pesquisa dessa dissertação seria a IPES_1 e a IPES_2.

Ainda no sítio eletrônico da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ é possível encontrar informações acerca da estrutura do curso de Pedagogia, tais como o seu objetivo de formação, duração, titulação, disciplinas com atividades presenciais obrigatórias, os nomes dos coordenadores dos cursos, os nomes dos municípios onde estão localizados os polos de apoio presencial, as matrizes curriculares, as ementas dos cursos oferecidos pela IPES_1 e pela IPES_2 e os editais de seleção pública de tutores e alunos.

Conforme julgamos que seria necessário aprofundar a compreensão acerca dos cursos os quais pretendíamos pesquisar, adotamos como procedimento metodológico a análise das matrizes curriculares e das ementas dos cursos, apresentada no capítulo 5 dessa dissertação.

Com as instituições já eleitas e com a adoção da análise das matrizes curriculares e das ementas dos cursos como procedimento metodológico, era chegada a vez de selecionar os sujeitos da pesquisa, uma vez que acreditávamos que somente a análise documental das matrizes curriculares e das ementas dos cursos de Pedagogia oferecidos pela IPES_1 e pela IPES_2 não seria suficiente para satisfazer os objetivos dessa pesquisa. Diante disso, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de graduação e tutoria para ratificar, validar ou descartar as informações já alcançadas. Segundo Lüdke e André (1986, p.39), *“quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta”*.

⁸ Disponível em: <http://cederj.edu.br/cederj/> <Acesso em 14 jul 2014>

A escolha por esses sujeitos se deu em razão da estrutura da oferta do modelo de EaD o qual estávamos pesquisando. Ocorre que, enquanto estrutura acadêmica pedagógica do modelo CEDERJ/UAB/CAPES, as instituições são responsáveis pela constituição do projeto político pedagógico do curso, ou seja, respondem pela concepção de educação e de currículo no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, os coordenadores de graduação e tutoria são os responsáveis pela gestão acadêmico-pedagógica do curso no que tange aos processos formativos.

Como o nosso objetivo de pesquisa era compreender que critérios compõem o conceito de qualidade na formação inicial do pedagogo na modalidade a distância no Sistema UAB/CAPES no Estado do Rio de Janeiro, julgamos que os coordenadores de graduação e tutoria seriam os sujeitos selecionados para esse estudo por três questões: (1) esses sujeitos estão nas universidades e fazem o intermédio entre os professores coordenadores de disciplinas, os tutores, os polos e o Consórcio CEDERJ, o que lhes permite ter uma perspectiva mais ampla de todo o processo formativo; (2) como professores das licenciaturas das universidades consorciadas, apresentam experiência na formação de professores; (3) por estarem nas universidades, com sedes no município do Rio de Janeiro, o contato com os sujeitos seria facilitado por prescindir de maiores custos com deslocamento.

2.3. Análise e tratamento do material empírico e documental

A leitura e análise dos trabalhos e dos documentos encontrados na fase exploratória e a análise documental das matrizes curriculares e das ementas dos cursos de Pedagogia estudados serviram de base para a estruturação das questões presentes no roteiro de entrevistas.

Os critérios de análise das matrizes curriculares e das ementas foram construídos pela autora desse estudo a partir do texto das DCNs para a licenciatura de Pedagogia (BRASIL. MEC/CNE, 2006) e do método proposto por Gatti e Barreto (2009) para o estudo das ementas dos cursos de Pedagogia presenciais no Brasil.

Para a análise e interpretação das entrevistas realizadas com os coordenadores utilizamos o método da análise de conteúdo (BAUER, 2012;

KAUFMANN, 2013). A seleção dos trechos das entrevistas apresentadas é fruto do estudo dos documentos e do posicionamento em relação ao princípio no qual o conceito de qualidade para fins dessa pesquisa foi construído, conforme será evidenciado nos capítulos que se seguem. Buscamos identificar nos textos das entrevistas as frases recorrentes, as contradições e as contradições recorrentes, pondo à prova a força social da estruturação e do vínculo entre o explícito e o implícito, de modo que assim se revelassem as nossas chaves de interpretação e assinalassem o processo central em torno do tema pesquisado. (KAUFMANN, 2013).

ETAPAS METODOLÓGICAS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
(1) Fase exploratória	(1.1) Levantamento bibliográfico e documental (1.2) Construção do instrumento para a pesquisa: roteiro de entrevistas
(2) Trabalho de campo	(2.1) Seleção das instituições (2.2) Análise comparativa dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e dos Instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância e de Cursos Superiores de Pedagogia (2.3) Análise das matrizes curriculares dos cursos de ambas as instituições (2.4) Análise das ementas das disciplinas dos cursos de ambas as instituições (2.5) Realização das entrevistas com os coordenadores de graduação e tutoria dos cursos de ambas as instituições
(3) Análise e tratamento do material empírico e documental	(3.1) Análise comparativa das matrizes curriculares e das ementas das disciplinas dos cursos a partir de Gatti e Barreto (2009). (3.2) Transcrição das entrevistas com os coordenadores (3.3) Análise das entrevistas com os coordenadores a partir de Bauer (2012) e Kaufmann (2013). (3.4) Apresentação dos resultados

Quadro 2: Síntese metodológica da pesquisa. Construção da própria da autora.

No capítulo 3, apresentaremos o conceito de qualidade na educação superior brasileira construído a partir do levantamento bibliográfico e documental realizado na fase exploratória dessa pesquisa. Para tanto, partimos de informações e dados oficiais disponíveis nos sítios eletrônicos dos MEC e do INEP e da perspectiva de autores que se dedicaram à temática da qualidade na educação superior com o intuito de mapear quais critérios compõem o conceito de qualidade nesse nível de ensino.

3 O CONCEITO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O referencial teórico deste capítulo dedicou-se a mapear os critérios que compõem o conceito de qualidade na educação superior brasileira balizado pelas perspectivas do MEC, de autores que se dedicaram a esta temática e pelos dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a saber: Sinopse da educação superior 2012 – graduação (BRASIL. MEC/INEP, 2013) e Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico (BRASIL. MEC/INEP, 2014).

3.1. O conceito de qualidade na educação superior brasileira na perspectiva do MEC

O conceito de qualidade na educação superior brasileira tem sido construído, atualmente, em função de um processo de avaliação pautado em indicadores e critérios previamente definidos pelo MEC, em virtude de um contexto histórico, social, político, econômico e cultural e que se expressa no SINAES. As informações a serem apresentadas acerca do funcionamento do SINAES foram extraídas dos sítios eletrônicos do INEP⁹ e do MEC¹⁰ e preservadas de modo que pudéssemos compreender a percepção que esses órgãos apresentam acerca da qualidade na educação superior.

O SINAES foi criado em 2004, a partir da lei nº 10.861, e avalia o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão das instituições, o corpo docente, as instalações e todos os demais fatores que constituem o ensino superior brasileiro, com o intuito de garantir a qualidade desse nível de ensino. O SINAES é composto pelo instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância, pelo instrumento de avaliação das instituições e pelo Enade, constituindo, assim, uma política de avaliação nacional da educação superior que se caracteriza pelo seu caráter sistêmico e contínuo na medida em que busca avaliar, periodicamente, instituições, cursos e a formação dos alunos.

⁹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes> - Acesso em 29/11/2013

¹⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13074:o-que-e-o-conceito-preliminar-de-curso&option=com_content – Acesso em 30/11/2013

A avaliação institucional é realizada de forma sistêmica, interna (autoavaliação institucional) e externa e contempla dez dimensões, a saber: (1) a missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); (2) a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; (3) a responsabilidade social da IES; (4) a comunicação com a sociedade; (5) as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo; (6) a organização de gestão da IES; (7) a infraestrutura física; (8) o planejamento de avaliação; (9) as políticas de atendimento aos estudantes; e (10) a sustentabilidade financeira.

A autoavaliação institucional é composta por um relatório produzido no âmbito das IES e que, conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) - cuja função é conduzir os processos de avaliação interna da instituição, de sistematização e de coleta de informações -, segue o roteiro geral proposto em nível nacional, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo e tem por objetivo identificar meios e recursos necessários para realizar melhorias, além de avaliar os acertos e equívocos decorrentes do próprio processo avaliativo. O censo constitui um instrumento de avaliação institucional que, de forma independente, fornece informações e elementos para reflexão da comunidade acadêmica, do Estado e da sociedade de forma geral, bem como o cadastro que constitui uma base de informações permanentes acerca do desempenho das instituições e de seus cursos. A avaliação externa é composta por membros externos às instituições; são acadêmicos e especialistas com reconhecida capacidade em suas áreas e ampla compreensão acerca das instituições universitárias.

A avaliação dos cursos de graduação é conduzida por um instrumento produzido pelo INEP com o objetivo de subsidiar os processos de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos nos graus tecnológico, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades presencial e a distância. É a partir dos dados produzidos por este instrumento que o MEC regulamenta a oferta dos cursos e garante a qualidade dos cursos da educação superior brasileira. A avaliação é realizada periodicamente, *in loco*, por comissões de especialistas.

O ato de autorização é feito quando a IES deseja abrir um curso de graduação e formaliza o pedido junto ao MEC. Para esta avaliação, são encaminhados, *in loco*, dois avaliadores, sorteados entre os cadastrados no Banco

Nacional de Avaliadores (BASis) e orientados a seguirem os parâmetros de um documento próprio que orienta as visitas e do instrumento para avaliação, com foco na validação da adequação das três dimensões do curso - a organização didático-pedagógica, o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas - quanto ao projeto proposto.

O ato de reconhecimento é realizado quando o curso atinge a sua segunda metade e deve ser solicitado pela IES. Esta avaliação também será realizada *in loco*, por dois avaliadores, em dois dias e seguindo o mesmo rigor metodológico e instrumento utilizado no ato de autorização. O seu objetivo é verificar se a instituição cumpriu o projeto proposto no ato da autorização e se o curso está adequado às três dimensões já citadas.

Para o ato de renovação de reconhecimento será considerado o ciclo de avaliação do SINAES que acontece a cada três anos. Esta avaliação está sujeita ao cálculo realizado a partir do Conceito Preliminar do Curso (CPC), de modo que apenas os cursos com conceitos preliminares 1 ou 2 serão avaliados, *in loco*, por dois avaliadores, durante dois dias. Os cursos com conceitos preliminares 3, 4 e 5 serão avaliados somente se solicitarem. Caso a solicitação não seja feita, os cursos estarão tomando para si o seu CPC como permanente, sendo que os conceitos 3 e 4 representam que os cursos estão em condições mínimas adequadas para o seu pleno funcionamento e o conceito 5 representa que o curso possui excelência, devendo servir de referência para os demais cursos e IES.

O CPC é um indicador prévio de qualidade e excelência de cursos e é divulgado anualmente, junto com os resultados do Enade. É composto por diferentes variáveis, que traduzem resultados da avaliação de desempenho de estudantes, infraestrutura e instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente. As variáveis utilizadas em sua composição são retiradas do Enade - incluindo o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e o questionário socioeconômico - e do Cadastro de Docentes.

O Enade é o terceiro componente de avaliação do SINAES e subsidia a produção de indicadores de qualidade a partir da aferição do rendimento dos estudantes de graduação no que tange aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências, tendo como base de análise as DCNs, quando elas

existirem. É um exame feito junto aos concluintes de cursos de graduação¹¹, constitui componente curricular obrigatória e sua periodicidade obrigatória de aplicação por área é trienal.

Reunindo os indicadores de resultado da avaliação institucional, dos cursos e dos estudantes, o MEC e o INEP têm construído e buscado aprimorar um sistema de avaliação da educação superior no qual o conceito de qualidade se refere à satisfação excelente de indicadores previamente definidos. Uma vez concluída a complexa sistemática de avaliações, esses órgãos quantificam os conceitos aferidos em números, tornando a qualidade tangível, mensurável e enquadrável em escalas e índices, possibilitando, conseqüentemente, que instituições e cursos sejam alocados em “*rankings*” pelos meios midiáticos.

Essa avaliação da qualidade, realizada pelo MEC através do SINAES e o seu conseqüente “*rankeamento*” de instituições e cursos é percebida por alguns autores (BERTOLIN, 2009a e 2009b; DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012) que se dedicaram à temática da qualidade na educação superior como parte de um processo marcado pela privatização e mercantilização dos meios e fins da educação superior, pela diversificação de instituições, áreas, cursos e modalidades de ensino e pela disputa conceitual entre democratização e massificação desse nível de ensino.

3.2. Mas, afinal, de que qualidade está se falando?

No dicionário Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa (2000, p. 571), o verbete qualidade é definido como:

1. Propriedade, atributo, ou condição das coisas ou das pessoas que as distingue das outras e lhes determina a natureza. 2. Superioridade, excelência de alguém ou de algo. 3. Dote, virtude. 4. Condição social, civil, jurídica, etc.; casta, laia.

Tal verbete nos sugere que o conceito de qualidade é algo construído em função de outrem - coisa ou pessoa - e percebido de forma alusiva, referindo-se à condição que coisa e/ou pessoa tem - ou não. Essa interpretação pode ser transposta para o contexto da educação superior brasileira na medida em que o conceito de

¹¹ O exame deixou de incluir ingressantes a partir de 2013.

qualidade nesse nível de ensino tem sido influenciado pelos condicionantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais das últimas décadas.

A literatura específica da área tem afirmado que não há uma única definição de qualidade na educação superior, embora, esse princípio não inviabilize o reconhecimento desse conceito nesse nível de ensino. Bertolin (2009a) realizou uma ampla revisão de literatura, em âmbito nacional e internacional, acerca do conceito de qualidade na educação superior e concluiu que esse termo versa entre a diversidade de concepções à inexorável subjetividade conceitual, de modo que o seu uso constante e persistente em documentos oficiais e trabalhos acadêmicos tem proporcionado certa vulgarização do termo, na medida em que “*o entendimento de qualidade [...] depende fundamentalmente das concepções de mundo e de educação superior de quem o emite*”. (p. 146)

Ocorre que, desde a década de 1980, o termo qualidade na educação superior já foi definido como: a satisfação de objetivos previamente definidos; ajuste a um propósito; valor agregado; produção de recursos humanos qualificados; formação para a carreira de pesquisador; gerenciamento eficiente da oferta de ensino; possibilidade de ampliação das oportunidades de vida; excepcionalidade; excelência; satisfação a um conjunto de requisitos; perfeição ou coerência; relação custo-benefício; transformação; exclusividade; ajuste a especificações e *standards*; adequação aos objetivos; efetivação do êxito das metas institucionais; satisfação dos clientes; satisfação de *stakeholders*; competitividade econômica e crescimento dos mercados; desenvolvimento sociocultural e econômico sustentável; coesão social e equidade; eficiência e empregabilidade; pertinência e relevância social.

Para Fernández Lamarra (2012), o conceito de qualidade dependerá da missão, dos objetivos e dos atores pertencentes a cada sistema universitário, podendo ser representada como: um norte para as instituições; um direito dos cidadãos; um processo contínuo e integrado; uma relação entre produtos, processos e resultados; mérito; um prêmio à excelência; transformação e mudança social. Esse autor nos apresenta um caminho de compreensão do conceito de qualidade na educação superior proposta, em 1989, pela Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) do México, a saber:

Entender la calidad de la educación superior como la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales;

es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones com respecto a las necesidades y problemas de la sociedade. (p. 668)¹²

Bertolin (2009a) corrobora com Fernández Lamarra (2012) que o conceito de qualidade varia em função das relações de poder existentes no interior da educação superior e é reconstruído em virtude de especificidades institucionais, do meio e do tempo no qual se dá e, por essa razão, para responder o que é uma educação superior de qualidade, faz-se fundamental ter claro o conceito de educação superior sobre o qual está se referindo, já que se trata de um conceito instável, alusivo, ambíguo, que inclui valores pessoais e sociais e, por isso, mostra-se complexo, multifacetado, dinâmico e em constante transformação.

Bertolin (2007; 2009a) definiu três perspectivas de visão de qualidade no ensino superior: (1) visão de qualidade economicista, (2) visão de qualidade pluralista e (3) visão de qualidade como equidade. Cada uma delas traz, implicitamente, um sentido acerca da função do ensino superior. Segundo esse autor, sempre que a função do ensino superior centra-se no crescimento econômico e na preparação de indivíduos para o mercado de trabalho, tem-se a visão economicista de qualidade e que, atualmente, há uma forte tendência a esse entendimento de qualidade dada às políticas neoliberais e a presença do setor privado no ensino superior, bem como a identificação de alguns governos com o Estado mínimo e o ajuste fiscal, além da presença de alguns organismos multilaterais identificados com o neoliberalismo (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e Banco Mundial - BM, por exemplo) que veem no ensino superior um caminho fortuito para se alcançar os objetivos nacionais de desenvolvimento econômico de forma rápida e com menor custo. Essa visão de qualidade é constantemente ligada aos conceitos de eficiência e empregabilidade, sendo a eficiência traduzida em racionalidade de gastos, alta produtividade e alto desempenho gerencial-administrativo e a empregabilidade em ajustamento da satisfação das empresas, cabendo ao governo planejar e organizar as IES para a produção de graduandos requeridos pela sociedade de forma eficiente.

¹² Tradução: “Entender a qualidade da educação superior como a eficiência nos processos, a eficácia nos resultados e a congruência e relevância destes processos e resultados com as expectativas e demandas sociais; ou seja, o impacto e o valor de suas contribuições com respeito às necessidades e problemas da sociedade.”.

A visão de qualidade pluralista, ao contrário da visão economicista, não enxerga o ensino superior de forma instrumental e produtivista, mas é centrada em práticas e estratégias políticas coerentes com os grandes objetivos sociais. A esta visão de qualidade se ligam os conceitos de diferenciação, pertinência e relevância. Esta visão, partilhada por membros da comunidade acadêmica e científica, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pela União Europeia (UE) e pelos governos menos comprometidos com o ideário neoliberal, percebe a qualidade como respeito à autonomia, à diversidade e à aceitação da diferenciação existente entre as instituições e seus contextos. A relevância é a relação entre os propósitos institucionais e os reais requisitos e necessidades da sociedade em todas as suas dimensões: econômica, social, política e cultural. Sendo assim, nessa perspectiva, a educação superior é de qualidade quando se mostra capaz de responder às dimensões sociais de forma equilibrada e pertinente às necessidades locais, regionais e nacionais.

A visão de qualidade como sinônimo de equidade não se opõe às demais visões propostas por Bertolin (2007; 2009a), embora carregue consigo uma especificidade: a função do ensino superior como equilíbrio da mobilidade social. A qualidade como equidade é entendida como igualdade de oportunidades de acesso sem que haja discriminação de grupos sociais, etnia e/ou sexo. Nesse sentido, a qualidade do ensino superior é entendida como capacidade de promover a coesão social e o desenvolvimento da democracia e da cidadania como prioridade.

Roque (2012), partindo das três visões de qualidade na educação superior propostas por Bertolin (2007; 2009a; 2009b; 2009c), propôs uma quarta visão: a da qualidade como consistência da formação. Segundo a autora, a qualidade como consistência da formação se remete à solidez e à coerência do curso ofertado na educação superior e *“deve refletir a sua intencionalidade [...] ter coerência entre o que foi proposto e realizado.”* (p.108).

O estudo de Roque (2012) pesquisou a experiência de uma licenciatura de História na modalidade de educação a distância e teve como objetivo a construção de indicadores de avaliação de qualidade desse curso sob a óptica dos cursistas. A autora concluiu que a qualidade como consistência da formação tem como princípios a confiabilidade na instituição e no curso e a aplicabilidade dos

conhecimentos adquiridos ao longo do curso na vida social e profissional do discente. Esses princípios dizem respeito à pertinência e à relevância do conhecimento construído ao longo da formação em nível superior.

3.3. Como se mede essa qualidade?

Bertolin (2007; 2009b) afirma que a qualidade no ensino superior tem sido medida através da soma de indicadores de sistemas de entrada e/ou recursos, sistemas de processos e sistemas de resultados. Esses indicadores são propostos em nível mundial pelos organismos internacionais, como a UNESCO, a OCDE e o BM.

Os indicadores de entrada e/ou recursos se relacionam com os investimentos em educação, pesquisa e em Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), além da quantidade e formação dos docentes. Os indicadores de processo se relacionam com o número de horas de ensino; o acesso e utilização de TICs; número de horas, salário e dedicação dos docentes; diversificação de IES, cursos e áreas; internacionalização dos discentes e avaliação de IES e cursos. Os indicadores de resultados e/ou saída, por sua vez, se relacionam com os níveis de êxito dos alunos em exames; proporção de matriculados e taxas de escolarização; impactos do desenvolvimento econômico e social e equidade social e regional.

São a partir desses indicadores, de entrada, processo e saída, que Bertolin (2007) constrói os indicadores qualitativos da educação superior ancorados no contexto sociocultural e econômico brasileiro, a saber: a eficácia (consecução das funções básicas da educação superior e da formação integral dos indivíduos e da sociedade), a relevância (desenvolvimento das diversas áreas socioculturais e econômicas do país), a equidade (oportunidade de acesso e permanência para todas as pessoas das mais diversas regiões e classes sociais) e a diversidade (atendimento das diversas demandas e necessidades de educação e formação).

Indicadores de entradas	Gastos com educação, investimento em tecnologia de informações e quantidade e formação dos docentes.	Gastos com educação
		Investimento em TIC
		Quantidade e formação de docentes
Indicadores de processos	Contexto pedagógico e organizacional ou características primárias, relativas à participação direta do processo de educação, e secundárias, relativas ao apoio à organização das características primárias.	Número de horas de ensino
		Acesso e utilização das TIC
		Número de horas, salário e dedicação dos docentes
Indicadores de resultados		Nível de êxito dos alunos em exames
		Porcentagem de matriculados e taxas de escolarização
		Impactos no desenvolvimento econômico e social

Quadro 3: Indicadores de entradas, processos e resultados da educação superior brasileira. Fonte: Construído por Bertolin, 2007, p. 205.

Esses indicadores qualitativos se relacionam com a busca de soluções para grandes problemas nacionais, tais como a desigualdade e exclusão social, o crescimento econômico insuficiente, os sistemas educacionais deficientes qualitativa e quantitativamente, dependência externa e atraso no âmbito científico-tecnológico e os graves problemas sociais, como a violência e o racismo, entre outros. Nesse sentido, a qualidade da educação superior deve ser pensada a partir do paradigma da pertinência e da responsabilidade social, ou seja, da sua capacidade de propor formas e alternativas de enfrentamento dos grandes problemas nacionais.

Os debates acerca da qualidade na educação superior se avolumam na medida em que os interesses do paradigma da pertinência e da responsabilidade social, já mencionado, se chocam com os interesses e expectativas de outro paradigma, oriundo da política neoliberal. Esses paradigmas são construções teóricas que nós realizamos nesta dissertação a partir da literatura da área (BERTOLIN, 2009a e 2009b; DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012) e não existem em estado puro de apreciação, sendo, portanto, uma representação metodológica didático-conceitual.

Dos paradigmas da política neoliberal e da pertinência e responsabilidade social evocam três temas centrais na agenda da educação superior em todo o mundo e que impactam a percepção acerca do conceito de qualidade nesse nível de ensino: (1) a privatização da educação superior; (2) a diversificação de instituições, áreas,

cursos e modalidades de educação superior; e (3) a democratização da educação superior.

O primeiro paradigma, emergente da política neoliberal, concebe a qualidade segundo critérios que se pretendem ser objetivos e universais, valorizando o rigor científico e os aspectos quantitativos e mensuráveis. Esses critérios são identificados com termos e esquemas econômicos, como índices de desenvolvimento, rentabilidade, cálculos de custo-benefício, eficiência, inovações ligadas a rendimentos econômicos, crescimento de matrículas, tempo de formação, proporção professor-aluno, indicadores de produção científica, expansão dos sistemas, medição do desempenho das instituições, rendimento dos estudantes, diversificação das fontes de recursos, empregabilidade, etc. (DIAS SOBRINHO, 2008).

Segundo Bertolin (2009b), o paradigma neoliberal inaugura uma visão economicista de qualidade na educação superior, na qual a principal missão das IES deva ser o crescimento econômico e a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Sendo assim, as instituições devem se organizar de forma eficiente e eficaz para que os seus objetivos sejam alcançados de forma rápida e com menos custos, demonstrando uma perspectiva instrumental e produtivista da educação.

O segundo paradigma, da pertinência e da responsabilidade social, embora não despreze muitos dos aspectos já mencionados, os percebe sob outro prisma, valorizando as realidades políticas e sociais das instituições e dos sistemas educativos, as dimensões qualitativas, como atitudes éticas e valores cívicos, inserindo a educação superior nas estratégias nacionais e regionais de consolidação da democracia, do desenvolvimento sustentável da cidadania e da economia nacional, respeitando as identidades culturais e os ideais de coesão social da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2008). O paradigma da qualidade como pertinência e responsabilidade social afirma que a missão da educação superior vai além da promoção econômica, sendo também uma forma de promover o desenvolvimento cultural, social, político e científico, de forma democrática e sustentável entre os países e as sociedades. Para este paradigma, uma educação superior é de qualidade quando é capaz de promover a equidade e a coesão social. Em outras palavras: deve

potencializar as possibilidades de acesso e permanência, além do exercício da democracia e da cidadania.

3.4. A privatização da educação superior: entre o direito e a mercantilização do ensino

A reforma do Estado brasileiro ocorrida a partir da década de 1990 teve como características, entre outras, a descentralização das atividades centrais para as unidades subnacionais (Estados, Distrito Federal e Municípios), a separação dos órgãos formuladores e executores de políticas públicas, o controle gerencial dos resultados e o fortalecimento da alta burocracia. O fortalecimento do neoliberalismo e a crise do Estado do Bem-Estar Social, a partir dessa década, fez surgir, na América Latina, o Estado avaliador, caracterizado pelo uso de avaliações como critério e instrumento de regulação. No âmbito da educação superior isso significou diminuição dos recursos e orientação para o gasto público destinado à educação, crescimento do número de instituições privadas, predominância das demandas do setor empresarial e das políticas de racionalização impostas aos sistemas educativos e às universidades. (ARRETCHE, 1996; BERTOLIN, 2007; 2009a; 2009b; 2009c)

A partir da década de 1990 se inaugurou uma lógica de eficiência dos serviços públicos e de sua efetividade, a criação de mecanismos combinados de regulação e uniformização dos gastos dos municípios e de diminuição das desigualdades nos recursos destinados à educação básica¹³ e a substituição do controle direto do Estado pelo controle indireto com uso de avaliações e com foco nos resultados. As evidências deste Estado avaliador nas políticas nacionais para a educação superior e para a formação de professores nesse nível de ensino, sobretudo na EaD, tem suscitado diferentes análises e avaliações acerca da qualidade da

¹³ São exemplos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1998, no Governo FHC e o seu substituto, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), criado em 2007, no Governo Lula. Essas iniciativas reuniam um conjunto de fundos de natureza contábil formados por contribuições da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e tinham como objetivo a manutenção do ensino fundamental, no caso do FUNDEF e, mais tarde, a sua extensão à toda educação básica, com o FUNDEB. Para saber mais, acesse: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12407/

educação, entendida como processos formativos que se dão em âmbito institucional em nível de ensino, pesquisa e extensão.

Diversos autores (CHAUI, 2003; BERTOLIN, 2009a; BERTOLIN, 2009b; BERTOLIN, 2009c; PAULA, 2009; LEHER, 2010;) afirmam que a universidade pública brasileira tem sofrido, nas últimas décadas, com a intensificação das políticas de mercantilização da educação superior brasileira e que isso a posiciona, enquanto instituição social do Estado republicano e democrático brasileiro, na contramão do desenvolvimento nacional em termos da relevância, da equidade, da diversidade e da eficácia social e política.

Paula (2009) retoma a década de 1960 para explicar que, após os acordos MEC/USAID, o Relatório Atcon e a Reforma Universitária, a estrutura organizacional e as finalidades da universidade pública brasileira foram se modificando e o modelo norte-americano de universidade foi substituindo a influência dos modelos alemão e francês que influenciaram a formação das universidades brasileiras na primeira metade do século XX. Segundo a autora, a racionalidade instrumental, a fragmentação do trabalho intelectual e a formação profissional para o mercado de trabalho subjugou a formação integral e humanista do homem e levou as universidades públicas a serem acusadas pelos governos, na década de 1980, de improdutivas, tendo, assim, que demonstrar a sua produtividade no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, através de avaliações de produtividade docente, departamental e institucional.

É a partir da década de 1980 que, de acordo com Bertolin (2009c), documentos do BM e da Organização Mundial do Comércio (OMC) passam a tratar a educação superior como escolha e não como direito, tornando-a antes um bem privado que público, na medida em que tem como características a competitividade, a exclusividade e a recusa, já que não é requerida por todos. Sendo o Brasil um país historicamente marcado pelas desigualdades econômicas e sociais que se refletem na oferta desigual de educação, a educação superior tradicionalmente alcançara os filhos das classes sociais mais abastadas, sendo um privilégio que trazia mais retorno individual que social e, sendo assim, não se justificaria o alto investimento estatal realizado.

Desses princípios, segundo Bertolin (2009c), surgiram os argumentos para que as políticas nacionais tendencionassem a educação superior para a privatização e para a lógica de mercado, já que o investimento na educação básica traria mais

retornos sociais e individuais que na educação superior e um contexto de competição, livre da intervenção direta do Estado, tornaria esse nível de ensino mais eficaz e produtivo para a sociedade. Sendo um bem privado e oneroso ao Estado, fazia-se necessário buscar formas de reduzir os investimentos públicos na educação superior, o que abriu um precedente para a privatização desse nível de ensino de duas formas: através do crescimento de instituições privadas e da privatização por dentro das instituições públicas.

Segundo os dados mais recentes do Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico (BRASIL. MEC/INEP, 2014) e da Sinopse da Educação Superior de 2012: graduação (BRASIL. MEC/INEP, 2013), o setor privado domina a educação superior brasileira, apresentando o maior número de instituições de educação superior (IES), de cursos e de matrículas na graduação, nas modalidades presencial e a distância, conforme o Quadro 4.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2012: Resumo Técnico (BRASIL. INEP, 2014) demonstram ainda que, do total de IES privadas, 89,8% são faculdades e é nesta categoria administrativa que se encontra a maior relação entre alunos e docentes (19,8). O setor privado concentra o maior número de docentes (57,7%), cuja formação se concentra nos níveis de especialização e mestrado, e no que concerne ao regime de trabalho, prevalece o tempo parcial e horista, conforme os Quadros 5 e 6.

	Organização administrativa		
	Total Brasil	Pública	Privada
Instituições (IES)	2.416 (100%)	304 (12,6%)	2.112 (87,4%)
Cursos	31.866 (100%)	10.905 (34,2%)	20.961 (65,8%)
Cursos presenciais	30.718 (100%)	10.394 (33,8%)	20.324 (66,2%)
Cursos EaD	1.148 (100%)	511 (45,5%)	637 (55,5%)
Matrículas	7.037.688 (100%)	1.897.376 (27%)	5.140.312 (73%)
Matrículas/Presencial	5.923.838 (100%)	1.715.752 (29%)	4.208.086 (71%)
Matrículas EaD	1.113.850 (100%)	181.624 (16,3%)	932.226 (83,7%)
Relação alunos/docente	16,3 (100%)	11,4 (30% abaixo da média nacional)	19,8 (21% acima da média nacional)
Funções docentes	378.939 (100%)	160.374 (42,3%)	218.565 (57,7%)

Quadro 4: Abrangência do setor privado na educação superior brasileira. Fonte: Construção da autora a partir de dados do Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico (BRASIL. MEC/INEP, 2014) e da Sinopse da Educação Superior 2012: graduação (BRASIL. MEC/INEP, 2013)

Qualificação/Formação dos docentes que atuam na educação superior brasileira (Em exercício e afastados)						
Org. Adm.	Total	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	378.939	107	12.161	100.138	147.876	118.657
Pública	160.374	95	9.732	21.754	48.676	80.117
Privada	218.565	12	2.429	78.384	99.200	38.540

Quadro 5: Qualificação/formação dos docentes que atuam na educação superior brasileira. Fonte: Construção da autora a partir de dados da Sinopse da Educação Superior 2012: graduação (BRASIL. MEC/INEP, 2013).

Regime de trabalho dos docentes em exercício que atuam na educação superior brasileira (Em exercício)				
Org. Adm.	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
Brasil	362.732	171.815	92.013	98.904
Pública	150.338	120.443	19.501	10.394
Privada	212.394	51.372	72.512	88.510

Quadro 6: Regime de trabalho dos docentes em exercício que atuam na educação superior brasileira. Fonte: Construção da autora a partir de dados da Sinopse da Educação Superior 2012: graduação (BRASIL. MEC/INEP, 2013).

No Brasil, a expansão das IES privadas foi fomentada, principalmente, por duas iniciativas governamentais: o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁴ e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹⁵. O PROUNI foi criado com o intuito de destinar vagas a estudantes de baixa renda em instituições privadas por meio de isenção tributária destas instituições e o FIES, por sua vez, subsidia, por meio de empréstimos ao próprio estudante, o custeio do curso.

Leher (2010) nos apresenta uma visão bastante crítica sobre o PROUNI e o FIES afirmando que o avanço quantitativo desses programas pode esconder dimensões negativas como a estranha harmonia entre democratização dos direitos sociais e mercantilização do ensino superior. Esse autor enfatiza que estes programas não democratizam a educação superior brasileira porque os cursos, em maioria, são de baixa qualidade, “escolões”, não configurando, de fato, uma educação superior, mas uma educação terciária e reitera que muitas instituições que participam desses programas não estariam funcionando caso houvesse controle

¹⁴ <http://prouniportal.mec.gov.br/>

¹⁵ <http://sisfiesportal.mec.gov.br/>

social e que eles legitimam o sucateamento planejado e sistemático das universidades públicas, visto que a renúncia fiscal do PROUNI tem como contrapartida a estagnação, ou, nos últimos anos, o crescimento quase vegetativo das universidades públicas federais.

Essas instituições privadas, segundo Leher (2010), teriam como foco o ensino, de forma que, com raras exceções, os alunos pobres teriam acesso aos benefícios da pesquisa em suas estruturas curriculares, gerando impactos negativos nas competições no mundo do trabalho e da sociedade. Dessa forma, o PROUNI e o FIES sustentam o germe do projeto de sociabilidade desejado pelo capital, no qual a educação de jovens trabalhadores pode ser bastante lucrativa e ainda encerrar a condição de que para os pobres, uma educação pobre é suficiente.

No caso do FIES, ao colocar a responsabilidade pela sua formação no próprio indivíduo, através da concessão de empréstimos individuais para custeio do curso, o Estado reitera a condição da educação como mercadoria e se desobriga da responsabilidade de provê-la de forma pública e gratuita, como direito.

Outros programas governamentais que têm proclamado a democratização da educação superior, através das universidades públicas federais, são o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em linhas gerais, o REUNI exige que as universidades federais elaborem um plano de desenvolvimento institucional a fim de que possam receber os recursos do MEC para a execução do projeto e ampliar o número de vagas de acordo com os critérios determinados¹⁶. Com o REUNI, o governo federal criou novas instituições e expandiu os *campi* das já existentes fora das sedes, possibilitou a criação de políticas afirmativas, como as cotas, que beneficiam grupos marginalizados, como os afrodescendentes e os jovens oriundos de escolas públicas, além de colaborar para o desenvolvimento de áreas periféricas nas diversas regiões. O REUNI expandiu o número de vagas e permitiu a inclusão social de jovens que antes não tinham acesso à rede federal de ensino.¹⁷

¹⁶ Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm <Acesso em 22 de maio de 2015>

¹⁷ VARGAS, H. M. Reestruturação e expansão em grandes proporções: o REUNI na UFF. In: PAULA, M.F.C e SILVA, M.G.M. (orgs.) **As políticas de democratização da educação superior nos Estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso**. Cuiabá: EdUFMT, 2012, p. 71-95.

A UAB, que é objeto deste estudo, por sua vez, tem por objetivo a expansão das vagas das universidades públicas, oferecendo cursos de nível superior para as camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, através da modalidade a distância. A UAB é direcionada ao público em geral, mas tem apresentado, como principal característica, um direcionamento para a formação inicial e continuada de professores, gestores e demais profissionais para a atuação na educação básica. Além desse objetivo, a UAB busca ainda o desenvolvimento e consolidação da educação a distância como modalidade de ensino no setor público, além de expandir e interiorizar a oferta de educação superior pública no Brasil.

Tanto o REUNI quanto a UAB também apresentam limites e problemas que se apresentam como faces da exclusão e limites da inclusão social. Leher (2010) afirma que esses programas apresentam grandes efeitos políticos e eleitorais, sobretudo porque, em termos midiáticos, democratizar a universidade pública é fundamental em um país no qual uma porcentagem muito pequena de jovens entre 18 e 24 anos chegam a ocupar essas instituições. No entanto, o REUNI fere o artigo 207 da Constituição Federal – que diz respeito à autonomia universitária – na medida em que submete os recursos necessários à reestruturação à aprovação do MEC, assim como a continuidade dos repasses que fica dependente do cumprimento de metas já referidas. Segundo esse autor, a desproporção entre metas e recursos é enorme, tal como a meta para o aumento do número de alunos por professor, podendo inviabilizar o conceito de universidade como instituição de ensino, pesquisa e extensão, tornando viável apenas o ensino massificado. A concreta tendência de estagnação dos recursos estaria caminhando para que as instituições atendam ao dobro de alunos, mas com as mesmas bases materiais e de pessoal, gerando uma expansão real, embora precária.

Em relação à UAB, há evidências de uma desconfiança acerca da consistência da formação ser significativa tanto na perspectiva individual quanto social (GIOLO, 2008 e 2010; PATTO, 2013). Sendo a formação, também, um conceito pluridimensional e polissêmico, questiona-se se a educação a distância é capaz de fornecer, em sentido pleno e permanente, uma base intelectual, moral, profissional, social e efetivo, sobretudo porque, no Brasil, a EaD tem se tornado sinônimo de curso de formação de professores, ou seja, não é um curso qualquer, mas uma formação de sujeitos que formarão outros sujeitos. Dessa forma, uma

formação docente de qualidade é um dos diferenciais na melhoria da qualidade na educação básica.

Alguns autores (PATTO, 2013; SOUZA, 2013;) afirmam que a forma como o Estado brasileiro tem adotado a EaD tem fortalecido a mercantilização da educação superior na medida em que permite e facilita a introdução de uma lógica empresarial na qual a competitividade está aliada à derrubada de custos. A lógica instaurada se pauta pelos princípios da produtividade, da eficiência e da eficácia de recursos humanos e financeiros e têm como origem a ideologia, os processos e as práticas da gestão privada, buscando a diminuição da despesa pública. Em outras palavras: o modelo didático-pedagógico e administrativo adotado pelo Sistema UAB tem permitido que um número maior de pessoas seja alcançado, sobretudo aquelas que não teriam acesso a esse nível de ensino de outra forma, mas tem comprometido a formação ofertada na medida em que adotou, por exemplo, um modelo de docência centrada na figura do tutor/bolsista, que se pauta pela “parcelização” e precarização do trabalho docente (GATTI *et al.*, 2011).

3.5. A diversificação de instituições, áreas, cursos e modalidades de educação superior

De acordo com o Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico (BRASIL. MEC/INEP, 2014), no ano de 2011, das 2.365 instituições de educação superior que participaram da contagem, 84,7% eram faculdades, 8% eram universidades, 5,6% eram centros universitários e 1,7% representam a soma de institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e de centros federais de educação tecnológica (Cefets). No que se refere à categoria administrativa, 88% dessas instituições são privadas e 12%, públicas, sendo 4,7% estaduais, 4,3% federais e 3% municipais. No que tange aos cursos de graduação, foram declarados 30.420 cursos, sendo 29.376 (96,6%) na modalidade presencial e 1.044 (3,4%) na modalidade a distância. A essa variação de IES, cursos, áreas e modalidades dá-se o nome de diversificação da educação superior.

Segundo alguns autores (BERTOLIN, 2009a; BERTOLIN, 2009b; BERTOLIN, 2009c; PAULA, 2009; LEHER, 2010;), a diversificação da educação superior é uma das consequências do processo de mercantilização da educação superior, mas é também uma resposta às novas demandas para esse nível de ensino

em todo o mundo. Essa diversificação tem orientado a formação para o atendimento de um número cada vez maior de alunos, o uso das novas TICs, as novas condições e exigências de trabalho e constante aumento do conhecimento e diversidade de trajetórias profissionais. Esses princípios, quando traduzidos em políticas públicas nacionais, têm se pautado, na iniciativa privada, pela expansão de instituições, áreas, cursos e matrículas, seja nas modalidades presencial ou a distância e, no âmbito estatal, pelo gerenciamento do Governo e de instituições públicas partindo de princípios como produtividade, eficiência, eficácia e responsabilidade financeira.

No entanto, a forma como a diversificação da educação superior tem se dado, bem como a sua articulação com políticas de massificação (CHAUI, 2003) e democratização, sugere que tem havido uma diluição e banalização do sentido da formação universitária (PAULA, 2009), tendo em vista que as IES de excelência, que reúnem o ensino, a pesquisa e a extensão em sua formação, bem como as áreas e cursos de maior prestígio social permanecem servindo às elites dominantes, ao passo que os estudantes com menor capital social e cultural continuam procurando as áreas e cursos menos prestigiados socialmente, como é o caso das licenciaturas (GATTI & BARRETO, 2009).

As camadas mais pobres, ainda, de modo geral, quando buscam o acesso à educação superior, o fazem através da iniciativa privada e optam por alternativas mais acessíveis e menos custosas, em termos de tempo, dinheiro e investimento intelectual e acabam por acessar cursos noturnos, aligeirados e de perspectiva técnico-instrumental e profissionalizante. Dessa forma, a diversificação da educação superior estaria, assim, reproduzindo e reforçando as desigualdades sociais do sistema capitalista.

Paula, Houry e Cardoso (2012) afirmam que, no Brasil, esse cenário revela uma verdadeira perversidade da educação superior na medida em que, quando comparado ao setor privado, o setor público representa um número bastante reduzido de instituições e de vagas e, assim, formam um número muito menor de alunos. Para essas autoras, essa desigualdade de acesso revela, também, a desigualdade social relacionada à origem racial e, nesse sentido, surge a defesa pelas cotas e outras políticas afirmativas que visem a superação da ordem estrutural estabelecida.

Essa diversificação da educação superior é fomentada pela exigência do mercado por níveis de formação específica e induziu o surgimento de novas instituições não universitárias com vistas a oferecer o ensino superior a camadas sociais mais amplas e heterogêneas. Esses processos nos permitem compreender porque algumas IES de excelência, geralmente públicas, continuam desenvolvendo ensino e pesquisas de alto nível, enquanto que algumas outras instituições, geralmente privadas, priorizam o ensino, cursos e áreas que dispensam maiores investimentos em infraestrutura.

A diversificação de instituições, áreas, cursos e modalidades dificulta a discussão acerca do conceito de qualidade na educação superior na medida em que exige uma compreensão acerca da finalidade da educação superior. Em outras palavras: a referência que geralmente se faz acerca da qualidade de uma universidade - enquanto instituição que reúne ensino, pesquisa e extensão - não é a mesma que se realiza sobre uma instituição que prioriza o ensino como principal finalidade. Por essa razão, González, Carmona e Sandoval (2012) afirmam que cada tipo de universidade¹⁸ carrega consigo uma finalidade, de modo que a definição da qualidade deve ser pensada partindo dessa finalidade. Segundo os autores, há, na América Latina, seis tipos distintos de universidade: (1) a universidade profissionalizante; (2) a orientada para a pesquisa; (3) a empresarial; (4) a orientada ao desenvolvimento; (5) a corporativa; e, na Venezuela, (6) a universidade socialista.

A universidade profissionalizante predomina na América Latina e tem como finalidade a formação profissional. Figura, principalmente, no setor privado da educação superior e tem sido responsável pela absorção das demandas profissionais no contexto das sociedades latino-americanas. Essas instituições foram

¹⁸ Esses autores utilizam o termo universidade como sinônimo de educação superior. De acordo com o Decreto nº 5.773/06, as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como faculdades, centros universitários e universidades. As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. As universidades, por sua vez, se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão e são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=116:qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades&catid=127&Itemid=230b

<Acesso em 22 de maio de 2015>

fundamentais nos processos de modernização vinculados ao modelo desenvolvimentista das sociedades latino-americanas em meados do século XIX e na formação das camadas médias da população nestas sociedades. O conceito de qualidade dessas instituições se fundamenta na valorização do ensino como função primordial e na consideração de indicadores como a relação entre o número de alunos por docentes, o perfil do egresso orientado por competências requeridas pelo mercado de trabalho, entre outros.

A universidade orientada para a pesquisa prioriza a criação científica em detrimento das demais funções acadêmicas e, nas sociedades em desenvolvimento, tem a função de oferecer um ensino que seja capaz de produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, atrair recursos financeiros para a pesquisa e para a captação dos melhores talentos. Nessas instituições, o conceito de qualidade se veicula com a produção científica avançada, o que as torna centros de excelência e inovação diante das demais universidades do mundo.

A universidade orientada ao desenvolvimento tem como finalidade a geração de conhecimentos para a solução de problemas no, com e para os contextos nos quais as instituições se inserem, além da construção de capacidades relacionadas ao desenvolvimento humano e sustentável. Este modelo de universidade é mais característico no sul da América Latina e o compromisso da sua pesquisa se volta para a produção e fortalecimento de conhecimentos produzidos em âmbito local e/ou regional, sem que, necessariamente, se busque a produção científica avançada característica da universidade orientada para a pesquisa, descrita anteriormente. A noção de qualidade, neste modelo, está associada à satisfação de necessidades contextuais à universidade e ao seu entorno, incorporando atores e discursos locais.

Na Venezuela há um modelo de universidade orientado para o desenvolvimento que tem sido tipificada como universidade socialista. Esse modelo tem como meta a formação de cidadãos educados com valores que rompam com a hegemonia capitalista e com o sistema sociocultural do país e do mundo capitalista. Para tanto, privilegia a formação sócio-política dos estudantes e seu impacto na construção de uma sociedade socialista, através do trabalho comunitário nas localidades do entorno da instituição. O conceito de qualidade nesse modelo se

relaciona com a finalidade política de transformação da sociedade e com a valorização dos problemas comunitários e o diálogo de saberes.

A universidade empreendedora também enfatiza a produção de conhecimentos e a formação humana, mas está atrelada à cooperação com as indústrias e empresas, buscando a satisfação científica e de pessoal dessas organizações, tendo como parâmetro a competitividade. Esse modelo se caracteriza pela “inovação” e pela sua capacidade de gerar novas empresas. Seus membros são empreendedores e sua ligação com a sociedade segue um padrão comercial. Sendo assim, a noção de qualidade que orienta esse modelo é a vocação para o empreendedorismo, a disposição “visionária” dos atores universitários e sua relação com as “inovações” produtivas.

A universidade corporativa é um modelo novo na América Latina, mas bastante difundido na Europa e nos Estados Unidos. A finalidade e a sua organização se dá no âmbito das empresas, promovendo programas de educação para o seu pessoal e no contexto da educação ao longo da vida. Esse modelo busca complementar as formações universitárias tradicionais, oferecendo uma formação específica para as demandas do setor privado e geralmente são instituições fechadas que restringem a sua formação aos membros das organizações. A universidade corporativa congrega a aprendizagem estratégica permanente e a formação orientada para resultados na cadeia produtiva e sua noção de qualidade se articula com a satisfação da necessidade de capacitação, das expectativas organizacionais e com a contribuição na produtividade das empresas¹⁹. (GONZÁLEZ, CARMONA E SANDOVAL, 2012).

Dias Sobrinho (2008; 2010; 2012) e Bertolin (2007, 2009a e 2009b) corroboram com o princípio metodológico proposto por González, Carmona e Sandoval (2012) para a compreensão e definição do conceito de qualidade na educação superior – partindo de sua finalidade na educação superior – entendendo que, se por um lado, como princípio moral e político, a educação superior é entendida como bem público e direito humano fundamental, referenciada pelo desenvolvimento integral da sociedade e pela formação da consciência crítica de cidadãos, por outro, ela é também concebida como negócio e serviço em benefício

¹⁹ Um exemplo brasileiro desse tipo de universidade é a Universidade Petrobras.

dos interesses privados, chamada a responder pela instrumentação técnica, pela competência individual e pela instrumentalização econômica. Certamente, uma região tão diversa como a América Latina admite a possibilidade de diversas concepções de educação superior, a diversificação de instituições, áreas, cursos e modalidades e, com isso, uma diversidade de concepções de qualidade coerente com esse cenário. Com a mudança da finalidade e missão da educação superior, muda-se também o sentido dos conhecimentos e da formação, que em alguns momentos, reduz a formação humana à capacitação laboral e aos conhecimentos úteis à economia de mercado.

La globalización económica neoliberal ha generado un desplazamiento de las referencias centrales de la educación superior: de la sociedad al mercado y de las humanidades a las disciplinas técnicas. Esta economía hace prevalecer un universalismo de base técnica, cuyas disciplinas son consideradas 'ricas' pues presentan elevadas ventajas competitivas en las disputas por financiamiento y prestigio social y están vinculadas a los intereses empresariales (DIAS SOBRINHO, 2012, p. 605)²⁰

No Brasil, dada a sua dimensão territorial, podemos encontrar essa tipologia de universidades proposta por González, Carmona e Sandoval (2012), com predominância da universidade profissionalizante, seguida pela universidade orientada ao desenvolvimento e, em menor escala, a universidade orientada para a pesquisa. No âmbito da universidade pública brasileira, representada por instituições municipais, estaduais e federais, predomina a universidade orientada ao desenvolvimento e algumas poucas universidades orientadas para a pesquisa. No âmbito da iniciativa privada, há a predominância da universidade profissionalizante.

Segundo Ferreira (2010), as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas do século XX têm demandado que as universidades se reestruturem de forma a se adequar ao contexto do capital no âmbito global, ainda que apresente especificidades históricas em cada país. Nesse sentido, as políticas, os projetos e as ações para a educação superior brasileira têm adotado uma maior articulação entre os sistemas educativos e o setor produtivo; a expansão e absorção

²⁰ Tradução da autora: “A globalização econômica neoliberal tem gerado um deslocamento das referências centrais da educação superior: da sociedade ao mercado e das humanidades às disciplinas técnicas. Esta economia faz prevalecer um universalismo de base técnica, cujas disciplinas são consideradas 'ricas' pois apresentam elevadas vantagens competitivas nas disputas por financiamento e prestígio social e estão vinculadas aos interesses empresariais.”

de um número crescente de alunos; a racionalização na utilização de recursos públicos e prestação de contas (*accountability*), conjugadas com autonomia e programas de avaliação centrados nos resultados; adoção de gestão estratégica e de governos empreendedores para as universidades; diferenciação das IES, dos programas e dos cursos, bem como maior regionalização e atendimento ao meio econômico e social em que as instituições estão inseridas; diversificação das fontes de financiamento; expansão das IES privadas; e reorganização curricular.

As expectativas dessas medidas são a racionalização da educação superior, estrategicamente orientada para o desenvolvimento econômico e social do país; a articulação entre os sistemas educativos e o setor produtivo, permitindo uma maior permeabilidade dos conhecimentos universitários na sociedade; a democratização da educação superior, permitindo maiores possibilidades de qualificação da população economicamente ativa no contexto da sociedade do conhecimento; a racionalização dos recursos públicos e a prestação de contas, intencionando tornar as universidades mais eficientes, numa relação eficiente entre investimentos e resultados; a maior regionalização e interiorização da educação superior, buscando atender aos critérios de diferenciação, pertinência, relevância e equidade social; a diversificação das fontes de financiamento e a expansão das instituições privadas, buscando uma maior racionalização dos recursos, numa perspectiva economicista de oferta da educação superior; a reorganização curricular que, em alguns casos, também é fruto de uma perspectiva economicista, na qual, muitos cursos são aligeirados e/ou orientados para uma instrumentalização técnica (DIAS SOBRINHO, 2008; 2010 e 2012. BERTOLIN, 2007, 2009a e 2009b).

O paradigma neoliberal, no âmbito da sociedade, dos governos e do mercado tem pressionado a universidade pública a rever as suas funções e atribuições diante da economia global, impulsionando, assim, uma revisão dos seus conceitos de qualidade. Os movimentos de reconceituação da qualidade universitária têm imposto às instituições que adotem a linguagem, as lógicas, as estratégias e práticas exitosas da indústria, e, como forma de resistência, essas instituições têm lutado pela preservação de seus valores identificados com a autonomia acadêmica, com os interesses públicos e com as especificidades da ciência em favor da investigação e da formação.

3.6. A democratização da educação superior

O tema da democratização da educação superior se articula com os temas já apresentados - a privatização e diversificação da educação superior – na medida em que o acesso a esse nível de ensino, nos últimos anos, se deu em decorrência de programas governamentais que fomentaram a expansão de instituições, cursos e matrículas, nos setores público e privado.

A relação entre a democratização da educação superior brasileira e o conceito de qualidade nesse nível de ensino, *grosso modo*, admite dois princípios de interpretação: (1) a democratização ocorreu através do aumento do número de matrículas nas instituições privadas que, em sua maioria, restringem os seus processos formativos ao ensino, privando assim, os seus alunos de uma formação mais integral, pautada na pesquisa e na extensão e (2) a democratização da educação superior pública ocorreu de forma precarizada, com um aumento do número de matrículas que não foi acompanhado de um aumento de recursos financeiros, estruturais e humanos, restringindo, assim, as possibilidades de uma formação mais plena e consistente (CHAUÍ, 2003; BERTOLIN, 2009a; BERTOLIN, 2009b; BERTOLIN, 2009c; PAULA, 2009; LEHER, 2010).

Esses princípios interpretativos têm alimentado a crença de que qualidade se opõe à quantidade, o que constitui um limite de interpretação se entendemos que a educação é um bem público, direito de todos e dever do Estado. Sendo um direito de todos, a qualidade e a quantidade devem coexistir mutuamente, sobretudo porque educação como bem público tem compromisso com a sociedade e com a nação, ainda que ela seja oferecida pelo setor privado. O tema da qualidade tem sido central nas agendas educacionais dos Estados e por razões distintas, que vão desde o aumento da competitividade econômica até a melhoria dos indicadores qualitativos de cidadania. (DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012)

O que está em disputa é o significado do termo qualidade, constituindo um campo de tensão entre os que acreditam que a qualidade na educação só é alcançada se for orientada para poucos – qualidade entendida como superioridade - e aqueles que acreditam que uma educação que alcance mais pessoas, buscando, no limite, alcançar a todos, significa incremento social e cidadania e não perda da qualidade,

na medida em que mais pessoas têm acesso a novas possibilidades, tanto no plano individual como no coletivo.

Chauí (2003) afirma haver uma confusão atual entre democratização da educação superior e massificação. Segundo a autora, para que essa confusão seja desfeita é necessário que haja uma reforma radical do ensino fundamental e médio públicos, de modo que os mais pobres possam concorrer com os filhos das classes mais ricas em melhores condições para acessar às universidades públicas. Há, ainda, que reformar as grades curriculares e os sistemas de créditos para que os estudantes possam ter melhores condições para leitura e pesquisa e para a formação e reflexão, além de assegurar, simultaneamente, a universalidade e a especificidade regional dos conhecimentos de cada área, o que implica em melhores condições de trabalho para os estudantes nas universidades.

Ezcurra (2011) afirma que a massificação do ensino superior tem caráter estrutural, intenso, vertebral e global, e que perdurará em razão das altas taxas de evasão nesse nível de ensino. Ocorre que a massificação da educação superior se apresenta como uma democratização socialmente condicionada, uma inclusão excludente, na qual os setores mais pobres estão tendo acesso, à nível de matrícula, embora não consigam se formar na mesma proporção que ingressam. Para essa autora, o que se apresenta como uma porta aberta se revela como uma porta giratória que supõe uma desigualdade aguda e crescente.

Para Ristoff (2011), as tendências e desafios para que a expansão da educação superior brasileira supere a massificação rumo à democratização, estão postos: (1) expandir o PROUNI nas IES privadas, cotas sociais nas IES públicas e valorização da escola pública de ensino médio; (2) buscar um equilíbrio mais adequado entre o público e o privado; (3) trabalhar a diversidade de modelos de educação superior em consonância com as necessidades regionais e nacionais; (4) descentralizar o sistema de educação superior; (5) promover o equilíbrio regional de oferta de educação superior; (6) democratizar a permanência no campus para os alunos mais pobres, buscando contornar a evasão; (7) superar o desequilíbrio de oferta e (8) a ociosidade das vagas; (9) manter a política de apoio público à titulação do corpo docente; (10) acelerar o incremento da taxa de escolarização para atingir metas governamentais e melhorar a vida de toda a população.

No capítulo 4, buscaremos articulações entre os critérios que compõem o conceito de qualidade na educação superior e os que compõem o conceito de

qualidade na formação inicial de pedagogos na modalidade a distância. Para tanto, partimos da análise comparativa de instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância e do curso superior de Pedagogia, buscando, posteriormente, a consonância desses documentos com os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL. MEC/INEP, 2007).

4

O CONCEITO DE QUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Nesse capítulo, buscaremos compreender qual conceito de qualidade tem sido construído acerca da formação inicial de pedagogos na modalidade a distância. Para tanto, realizaremos uma análise comparativa dos seguintes documentos: (1) os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, de agosto de 2007 e que, ainda que não tenha força de lei, funciona como um norteador para subsidiar os atos legais de regulação, supervisão e avaliação de cursos de EaD no Brasil; (2) o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, de maio de 2012, que compõe o SINAES e que subsidia os processos de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos nos graus tecnológico, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades presencial e a distância; (3) o Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia, de agosto de 2010 e que subsidia o reconhecimento do curso.

Inicialmente, acreditamos que é necessário realizarmos um retrospecto acerca das políticas públicas de formação docente na modalidade a distância no Brasil, na medida em que compreendemos que o conceito de qualidade nesta modalidade, bem como os seus questionamentos, começam a se delinear pela sua emergência como uma das principais vias de formação de educadores no País.

4.1. Os caminhos da formação docente na educação a distância

As políticas públicas nacionais de formação docente na modalidade de EaD no Brasil são parte do legado da reforma do Estado brasileiro, ocorrida a partir da década de 1990 e que tem como características, entre outras, a descentralização das atividades centrais para as unidades subnacionais (Estados, Distrito Federal e Município), separação dos órgãos formuladores e executores de políticas públicas, controle gerencial dos resultados e fortalecimento da alta burocracia (BRASIL, 1995)

Foi, também, a partir da década de 1990 que uma série de determinações legais começaram a delinear o caminho pelo qual a formação de professores na EaD se tornou uma ideia que atingiu o seu momento para acontecer. Razões políticas convergiram e conduziram o Estado brasileiro a eleger e julgar, em meio a um repertório de alternativas existentes, esse caminho como sendo o mais adequado e, assim, constituiu-se a sua agenda²¹.

Segundo Kingdon (2007, p. 221),

a formulação de políticas públicas é um conjunto de processos, incluindo pelo menos: o estabelecimento de uma agenda; a especificidade das alternativas a partir das quais as escolhas são feitas; uma escolha final entre essas alternativas específicas, por meio de votação no Legislativo ou decisão presidencial; e a implementação dessa decisão.

A constituição da agenda e o filtro das alternativas começaram a se constituir a partir de três demandas geradas pela LDBEN/1996: a universalização do Ensino Fundamental (artigo 4º); a formação docente em nível superior, nas licenciaturas (artigo 63); e o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância (artigo 80). No início da década de 2000, com a aprovação do PNE/2001, outras demandas se somaram a estas já existentes: oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos até o final do ano de 2010 e o estabelecimento de um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada (Metas 1 e 4 da seção Educação Superior); oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica e ampliação gradual para todas as áreas em nível superior, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas (Metas 11 e 12 da seção Educação a Distância e Tecnologias Educacionais).

Segundo Mota, Filho e Cassiano (2006), em 2004, apenas 10,5% da população brasileira tinha acesso ao ensino superior. Na educação superior pública, se concentrava a parcela da população com maior renda, revelando uma forte

²¹ Estamos concebendo agenda como uma “lista de temas e problemas que são alvo em dado momento de séria atenção, tanto por parte das autoridades governamentais como de pessoas fora do governo, mas estreitamente associada às autoridades.” (KINGDON, 2007, p. 222)

desigualdade de acesso ao ensino superior dos menos favorecidos economicamente. A parcela mais pobre da população, em razão de suas necessidades objetivas, abandonava os estudos ainda no ensino fundamental ou ao final do ensino médio para ingressar no mercado de trabalho. As instituições de ensino superior público se concentravam nos centros urbanos e capitais, concentrando a oferta de vagas em cerca de 30% dos municípios.

Quanto à formação docente, o que se constatou é que a formação dos professores nos primeiros anos da década de 2000 era um ponto nevrálgico na implantação de políticas públicas. Segundo o Censo Escolar/INEP de 2005, 38,1% dos docentes brasileiros em exercício o faziam sem a licenciatura completa. Em termos regionais, esses dados se agravavam pela assimetria entre as regiões brasileiras: nas regiões norte e nordeste, 55% dos docentes não possuíam licenciatura e nas regiões sul, sudeste e centro-oeste esse número girava em torno de 28%. Dessa forma, a associação do nível de formação docente com a qualidade da educação básica foi praticamente imediata e essa constatação foi suficiente para se perceber a urgência de se traçar políticas de formação inicial e continuada para esses professores que já atuavam ou viriam a atuar na educação básica. Sendo assim, a democratização da educação superior demandava, inicialmente, uma educação básica de qualidade que impulsionasse a expansão do ensino superior e a formação de professores representava uma peça chave nesse processo. (MOTA, FILHO & CASSIANO, 2006).

Diante da leitura do cenário político e social do Brasil no início da década de 2000 e a sua interpretação das demandas geradas pela LDBEN/1996 e pelo PNE/2001, é possível inferir que os possíveis temas ou problemas aos quais os governantes poderiam constituir a sua agenda estavam postos: formar professores em nível superior, licenciatura, em quantidade e com qualidade, capazes de absorver a demanda da universalização do ensino fundamental, em curso desde a LDBEN/1996, e impulsionar a demanda de expansão do ensino superior, gerada pelo PNE/2001; democratizar o ensino superior, contornando a pobreza da maioria da população brasileira e a desigualdade de ofertas regionais; e desenvolver e veicular programas de educação a distância, conforme propunha a LDBEN/1996 e corroborou o PNE/2001, sobretudo voltados para formação de professores.

Segundo Kingdon (2007), é a partir dos temas e problemas que estão na agenda que um conjunto de alternativas começa a ser seriamente considerado pelas

autoridades governamentais e por pessoas estreitamente associadas a elas. As alternativas passam a ser consideradas a partir dos processos de problemas, do fluxo da política e de participantes. As situações são reconhecidas e se tornam problemas por comparação com outros países ou com outras unidades relevantes. Uma vez que a situação é reconhecida como problema, algumas abordagens e alternativas são enfatizadas, em detrimento de outras e, nesse processo, os participantes envolvidos devem fazer com que os tomadores de decisões enxerguem o problema e as alternativas da mesma forma que eles.

Alguns autores (OLIVEIRA, 2009; FERREIRA; 2010; LOPES & PEREIRA, 2011; SOUZA & MORAES, 2013) enfatizam que as diretrizes, recomendações e condicionalidades dos organismos internacionais, tais como a UNESCO e o BM, representam grande influência nas políticas de formação docente através da modalidade EaD implantadas no Brasil nos últimos anos. Contudo, Leher (2010) nos alerta que muitos estudos caem no erro de buscar correlações imediatas e lineares entre as medidas de um dado governo e as referidas diretrizes, desconsiderando que estas são recontextualizadas em virtude de dimensões históricas, conceituais e correlações de forças. Esse erro metodológico sempre coloca os problemas como “externos” e os governos como omissos, ocultando que os mesmos são sujeitos relevantes dessas medidas.

Os processos de constituição da agenda e disposição das alternativas não ocorrem organizadamente, em estágios, passos ou fases; são dinâmicos, independentes e fluem pelo sistema ao mesmo tempo. Assim, não há uma relação linear entre a percepção de um problema e uma proposição de alternativa, podendo ocorrer da alternativa já ter sido definida e defendida pelos participantes e, a partir dela, surgir a definição da agenda. Kingdon (2007) nos propõe que vejamos o surgimento de alternativas para políticas públicas como um processo de seleção natural: muitas alternativas surgirão, mas serão consideradas apenas as que apresentarem maior força política, dentro de um cenário político nacional mais amplo, o que inclui viabilidade técnica, congruência com valores dos participantes, visíveis e invisíveis, e a antecipação de possíveis restrições, sejam orçamentária, aceitabilidade do público e receptividade dos políticos.

Sendo assim, a formação de professores através da educação a distância emerge como política pública nacional dada a sua potencialidade de capilarizar e interiorizar a educação superior pública, expandindo e democratizando o número

de vagas nas instituições públicas de educação superior; de oferecer formação inicial e continuada a professores em exercício, respeitando a sua demanda e horários de trabalho, dada à flexibilidade dos horários de formação, além de responder pela demanda de formação de novos docentes para atuar nas redes públicas de ensino; permitir o acesso a cursos de formação superior às camadas da população que não conseguiriam acessá-los de forma presencial; incentivar, através da formação em nível superior, o desenvolvimento de municípios localizados em regiões distantes e isoladas.

Na década de 2000, o Brasil já dispunha, em certa medida, de viabilidade técnica para a implantação e uso de TICs em processos formativos de educação. Os valores dos participantes, visíveis e invisíveis, já apresentavam congruência, sobretudo em relação à democratização da educação superior pública, ao uso de tecnologias e à formação docente em nível superior. As restrições orçamentárias, a aceitabilidade do público e a receptividade dos políticos acenavam de forma positiva para esta deliberação, tendo em vista que, no momento, parecia inviável conceber alternativas melhores para os temas e problemas propostos na agenda. Dessa forma, a política de formação docente em nível superior através da modalidade de educação a distância parecia ser uma ideia que atingiu o seu momento.

Em 08 de junho de 2006 foi criado, por meio do Decreto nº 5.800, o Sistema UAB, “*voltado para o desenvolvimento da modalidade a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.*” (Artigo 1º). Seus objetivos propõem soluções de ordem social, política e econômica partindo de uma política de formação docente e capacitação de gestores e profissionais da educação básica, da democratização da universidade pública através da ampliação do número de vagas, da redistribuição mais equânime da oferta de educação superior entre as regiões brasileiras e o estabelecimento da modalidade a distância como sistema nacional de educação superior, bem como o seu desenvolvimento institucional e metodológico ancorado em pesquisas e em tecnologias da informação e comunicação. Dessa forma, é possível inferir que, no âmbito do Sistema UAB, a democratização da educação superior pública era sinônimo de política nacional de formação de professores.

Do ponto de vista legal, o artigo 80 da LDBEN/1996 já preconizava e oferecia o aval para que a modalidade a distância se estabelecesse como programa

de ensino credenciado e regulamentado pela União e o PNE/2001 corroborou para que a EaD se constituísse como principal estratégia de operacionalização de uma política nacional de formação de professores. Em 2006, ano de criação da UAB, as bases para a expansão e a regulação da educação a distância já estavam postas, ainda que a regulação tenha vindo *a posteriori* da expansão da modalidade. Torna-se central compreender que o Sistema UAB retirou a EaD da periferia das políticas públicas educacionais do MEC e a transportou, a partir das políticas de formação docente, para o centro das ações deste ministério (SERENREICH, 2013).

Em 2006, a EaD já dispunha de um ato regulatório que instituía, de forma precisa, a sua regulação e caracterização como modelo de educação a distância semipresencial ancorada na presença da figura do tutor. Trata-se do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. No período compreendido entre 2001 e 2003 as universidades públicas participavam majoritariamente da oferta de EaD no Brasil, embora a comunidade acadêmica mostrasse resistência à modalidade. Após esse período, a oferta de EaD torna-se majoritária pela rede privada (SERENREICH, 2013).

Alguns programas, projetos e ações exitosos, desenvolvidos no âmbito dos Estados e Municípios em parceria com o Ministério da Educação e com o objetivo de melhorar a educação básica a partir da formação inicial e continuada de professores e de gestores foram precursores do Sistema UAB. É o caso da Secretaria de Educação a Distância (SEED), criada em 1996 e que, ainda que não tratasse da educação superior era um canal de discussão da modalidade presente em uma secretaria ministerial. No âmbito dessa secretaria foram gestados os projetos TV Escola e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), programas que projetaram a SEED no cenário internacional da educação a distância e do uso de novas tecnologias educacionais, garantindo, em certa medida, uma estrutura governamental favorável para que a educação a distância se desenvolvesse.

A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), criada em 1995, também tem um papel fundamental nesse processo, apoiando, incentivando, estimulando, promovendo e fomentando a prática, o aperfeiçoamento, a pesquisa, o uso de tecnologias educacionais e o espírito criativo e democrático da EaD. A presença da UniRede (Universidade Virtual Pública do Brasil), criada em 1999, que reunia 70 instituições de educação superior federais e estaduais dispostas a fazer

educação a distância foi fundamental para que uma rede de intenções se encaminhasse para o projeto da UAB.

Há, ainda, o curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Mato Grosso, em consórcio com o governo estadual de Mato Grosso e com a Universidade Estadual do Mato Grosso, que, criado em 1995, tinha por objetivo oferecer formação inicial e continuada para professores em exercício nas redes públicas de ensino; o projeto Veredas, criado em 2002, em Minas Gerais, também realizado em consórcio com o governo estadual e várias IES desse Estado, também com o objetivo de formar professores das séries iniciais das escolas públicas, através de cursos a distância; o consórcio CEDERJ, objeto desse estudo, de 2000, no Rio de Janeiro, que inicialmente se concentrou nas licenciaturas e depois se abriu para outras áreas de formação; além do projeto piloto do curso de administração do Banco do Brasil, de 2006.

O Pró-Licenciatura I, de 2003, fruto de uma parceria entre o MEC, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Superior, a SEED e a UniRede, tinha por objetivo chamar as universidades públicas para o desenvolvimento de cursos de graduação a distância. Este programa se concretizou com a publicação de um edital de chamada pública endereçado às IES, que apresentaram 21 projetos, sendo 19 aprovados, organizados em 16 grupos de universidades e envolvendo 34 IES e aprovando 17.565 vagas. Em 2004, foi lançado o edital para o Pró-Licenciatura II e 72 IES responderam à chamada esboçando mais de 170 projetos de cursos, abrangendo o Brasil inteiro e sinalizando a exequibilidade do projeto (FRANCO, 2006).

Todos esses fatores criaram um cenário que contribuiu para a criação do Sistema UAB como política pública nacional de expansão da educação superior pública e formação de professores através da modalidade de educação a distância.

Segundo Clímaco e Siqueira (2013), em 2013, o Sistema UAB era

integrado por 103 IPES, sendo 56 universidades federais, 30 estaduais e 17 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além de 645 polos de apoio presencial ativos – centros de formação em localidades estratégicas em todas as unidades da federação, onde os alunos e professores dos cursos a distância realizam as atividades presenciais indispensáveis aos projetos pedagógicos, incluindo as avaliações. Estão em andamento 923 cursos de EaD, dos quais 371 de graduação e 552 de pós-graduação *lato sensu*, com aproximadamente 270 mil matrículas, sendo 52,5% de licenciatura. De acordo com o EducaCenso 2001, há mais de 70 mil professores em serviço nas redes públicas de educação básica matriculados no sistema. Nos diversos níveis, contam-se mais de 42 mil concluintes na UAB.

A partir de 2009, o Sistema UAB passou a ser operacionalizado pela CAPES, o que pode significar novos caminhos e possibilidades para a formação de professores na modalidade EaD. Criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, a CAPES tinha por objetivo *"assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país"*. Segundo Clímaco e Siqueira (2013), a idealização do seu primeiro dirigente, o educador Anísio Teixeira, era que a CAPES pudesse cuidar da formação de pessoal em todos os níveis de ensino, o que não aconteceu até 2007. Em 56 anos de história, a CAPES se dedicou, quase que exclusivamente, ao fomento e à avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação do País.

A partir de 2007, a “Nova CAPES” começa a realizar o sonho de Anísio Teixeira através da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou as competências e a estrutura organizacional desta coordenação. Segundo o texto desta lei, em seu artigo 2º:

No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte: I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância; II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

Em 29 de janeiro de 2009 é instituído, por meio do decreto nº 6.755, o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (artigo 1º). Este mesmo decreto disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores, bem como a responsabiliza pelos requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados (Artigo 7º).

Passados pouco mais de dois meses, em 2 de abril de 2009, a CAPES recebeu do MEC, por meio da portaria nº 318, a responsabilidade pela operacionalização do Sistema UAB. Segundo o texto do então ministro Fernando Haddad,

considerando a necessidade e a conveniência de articular a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica ao Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, bem como de disciplinar a formação de professores para a educação básica conforme parâmetros nacionais,

esta portaria resolvia que o Sistema UAB seria operacionalizado pela Nova CAPES (Artigo 1º) e que a SEED forneceria à CAPES todos os dados, informações e recursos materiais e humanos necessários ao cumprimento do disposto no artigo 1º. Segundo Clímaco e Siqueira (2013), o objetivo é

conferir à modalidade Educação a Distância (EaD), no nível superior, o reconhecimento angariado, no País e no exterior, pelo Sistema Nacional de Pós-graduação, em especial no incremento da formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Em janeiro de 2011, o MEC anunciou a extinção da SEED e a transferência de seus programas e projetos para a Secretaria de Educação Básica e de Educação Superior. Essa decisão do MEC dividiu opiniões dos especialistas acerca do lugar da EaD nas políticas públicas educacionais. Segundo Moran (*apud* FERNANDES, 2011):

Extinguir a secretaria foi prematuro e aumentou o risco da modalidade ficar em segundo plano [...] A lógica é entrar em uma normalidade, contemplando os mesmos instrumentos para as modalidades a distância e presencial. Porém, dependendo de como esse processo seja feito, a educação a distância corre o risco de não ser prioridade tendo em vista as outras demandas do MEC.

Litto (2011) pondera que

por um lado, a extinção da SEED é um sinal de que a EaD caminha para se tornar parte integrante do processo educacional como um todo, e não como uma modalidade isolada deles, o que é bom e justo. Por outro lado, precisa-se ressaltar que ainda estamos afetados por um processo de "consolidação regulatória" da EaD no Brasil. Vem sendo desenvolvido, desde 2007, um trabalho estruturante encaminhado pela SEED, que provavelmente será continuado no âmbito da nova Secretaria de Regulação. [...] Queremos garantir, assim, que as centenas de milhares de alunos que buscam sua formação por meio da EaD possam ter efetividade na sua aprendizagem e a formação adequada.

Parece-nos que ainda é cedo para discutirmos os resultados da presença e centralidade da “Nova CAPES” na operacionalização das políticas educacionais de formação de professores, seja na modalidade de educação a distância e/ou presencial e que a compreensão mais adequada acerca do papel dessa coordenação nestas políticas demanda pesquisas. O que podemos inferir, a partir dos documentos apresentados, é que o MEC tem concentrado os seus esforços, partindo da atuação da “Nova CAPES” em criar políticas de formação de professores mais orgânicas e unitárias, não distinguindo ou isolando modalidades, compreendendo todos os níveis de ensino. O que evidencia tal percepção é a extinção da SEED e a presença do princípio de regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios no texto de lei que modificou as competências e a estrutura organizacional desta coordenação, que instituiu a UAB e o PARFOR. O uso de recursos e tecnologias de educação a distância também figura comumente nos três documentos, bem como a necessidade de integração de todos os níveis de ensino da educação pública.

4.2. O conceito de qualidade na formação inicial do pedagogo na modalidade a distância

A convergência de políticas de formação docente com a necessidade de cumprimento das metas presentes na LDBEN/1996 e no PNE/2001 conferiu à modalidade a distância um caráter emergencial corroborado pela marginalização legal da EaD até a primeira metade da década de 2000. Com a promulgação do Decreto nº 5.622, em 2005, a criação do Sistema UAB, em 2006, e dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, em 2007, a EaD passa a ser transportada da margem para o centro das políticas públicas educacionais do MEC. (SERENREICH, 2013)

A partir de 2009, com a presença da CAPES na operacionalização do Sistema UAB, bem como a equiparação desse sistema com a PARFOR, a EaD passa a ser legitimada como parte fundamental das políticas nacionais de formação de professores para a educação básica, conforme parâmetros pautados pela unidade e organicidade dessas políticas. Esses princípios são evidenciados, nos textos dessas políticas, pela não distinção de modalidades e pela compreensão de que todos os

níveis de ensino são complementares e devem fazer uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Nos documentos analisados nessa seção, é possível perceber os princípios de organicidade e unidade que o MEC tem buscado impingir nessas políticas, e, ainda que o conceito de qualidade na educação superior brasileira não possa ser definido de forma satisfatória e consensual, conforme tem demonstrado a literatura específica da área, de modo geral, pode-se dizer que, na perspectiva desse Ministério, a qualidade tem sido compreendida através de indicadores e critérios previamente definidos e na relação entre sistemas de entrada e/ou recursos, processos e resultados, onde uma vez disponíveis as entradas, espera-se que os processos ocorram de forma contínua e integrada e sejam eficientes o suficiente para que os resultados pretendidos sejam alcançados. (BERTOLIN, 2009a; FERNÁNDEZ LAMARRA, 2012).

Tais resultados guardam uma relação intrínseca com os papéis sociais definidos para a educação superior no contexto atual e com as expectativas e demandas sociais atuais, bem como nos apresentaram Bertolin (2007; 2009a) e Roque (2012): crescimento econômico e preparação de indivíduos para o mercado de trabalho; instrumento estratégico de diferenciação, pertinência e relevância com os objetivos sociais, onde a relevância é a relação entre os propósitos institucionais e os reais requisitos e necessidades da sociedade em todas as suas dimensões: econômica, social, política e cultural; como instrumento de equilíbrio da mobilidade social; oferecimento de uma formação consistente centrada nos princípios de confiabilidade na instituição e no curso e a aplicabilidade de conhecimentos adquiridos ao longo do curso na vida social e profissional do discente.

Sendo assim e seguindo uma tendência mundial, a qualidade tem sido constantemente relacionada com a satisfação de objetivos educacionais logrados e a mensuração destes objetivos tem se traduzido em indicadores que permitem somas em função de fatores que lhe conferem sentidos e uma visão significativa da situação dos sistemas de educação.

No que tange à formação inicial de pedagogos na EaD, é possível afirmar que a percepção do conceito de qualidade nesta graduação tem sido influenciada

pelas perspectivas de qualidade presentes no contexto mais amplo da educação superior no Brasil, na medida em que também se pauta pela política de avaliação do MEC, através do SINAES e carrega consigo a marca da privatização da educação superior, bem como de sua diferenciação e democratização desse nível de ensino.

4.3. A qualidade na formação inicial do pedagogo na EaD na perspectiva do MEC

Tendo em vista que este estudo tem como especificidade o curso de Pedagogia, licenciatura, na modalidade a distância, priorizou-se a análise comparativa de três documentos oficiais: (1) os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL. MEC/INEP, 2007); (2) o Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia (BRASIL. MEC/INEP, 2010), que subsidia o reconhecimento do curso; e (3) o instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (BRASIL. MEC/INEP, 2012), que subsidia os processos de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos nos graus tecnológico, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades presencial e a distância.

A análise destes documentos nos permite afirmar que o conceito de qualidade na formação inicial de pedagogos na EaD, como parte da educação superior que é, também se pauta pela soma de indicadores de sistemas de entrada e/ou recursos, sistemas de processos e sistemas de resultados, conforme nos apresentou Bertolin (2007; 2009b). A análise dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância permite a inferência de que este documento, ainda que não tenha força de lei e preconize que não há uma única forma de se fazer EaD, induz uma concepção teórico-metodológica e organizativa dos sistemas de EaD no Brasil e, dessa forma, estabelece critérios de avaliação da qualidade. Os instrumentos de curso, por sua vez, partem de dimensões que julgam pertinentes às graduações e para cada dimensão são estabelecidos, previamente, indicadores e critérios, nos quais a qualidade é entendida como a satisfação excelente destes.

4.4. Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL. MEC/INEP, 2007) estabelecem os critérios, princípios e diretrizes para que os cursos superiores na modalidade a distância busquem a qualidade e estão em harmonia com as determinações legais, de modo a alcançar os padrões de qualidade que o MEC anuncia. Para tanto, funcionam como um documento de função indutora da concepção teórico-metodológica e da organização de sistemas de EaD no País, de modo a garantir a qualidade e coibir a precarização da educação superior. Esses referenciais atualizam o texto oficial do MEC de 2003 e se afirmam “*atentos aos requisitos de qualidade que todos almejamos.*” (p. 4).

De acordo com esses referenciais, não há uma única forma de se fazer EaD, embora a qualidade dos cursos a distância deva envolver, fundamentalmente, de forma integrada e interpenetrante, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura e, para isso, deve contemplar oito aspectos fundamentais:

- (1) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem: a opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem e do perfil do egresso conduzirá os processos de produção de material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, alicerçando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, a proposta de organização do currículo e seu desenvolvimento. A opção teórico-metodológica deve estar coerente com o uso das tecnologias, proporcionando aos estudantes conhecer e compartilhar saberes.
- (2) Sistemas de Comunicação: o uso da EaD como política de expansão da educação superior guarda consigo uma relação intrínseca com a popularização e democratização do uso das TIC e, por isso, um curso de EaD de qualidade deve garantir a interatividade entre a opção epistemológica de formação e os atores envolvidos no processo (professores, tutores e alunos). A tecnologia deve ser usada para solucionar questões relativas ao material didático, aos conteúdos e à aprendizagem como um todo, bem como para o fomento da interação

entre os colegas de curso, evitando a sensação de isolamento – apontada como uma perda de qualidade e motivo da evasão - e estimulando a cooperação e a interdisciplinaridade entre os estudantes.

- (3) **Material Didático:** deve reunir um conjunto de mídias compatíveis com a proposta do curso e com o contexto socioeconômico do público alvo de modo a desenvolver habilidades e competências para o exercício profissional e da cidadania. A produção desse material deve estar atrelada à uma equipe multidisciplinar, composta de diferentes profissionais e diferir dos materiais usados no ensino presencial, possibilitando a construção do conhecimento e a interação entre múltiplos atores que estão fisicamente distantes. Esse material, ainda, deve garantir a unidade entre os conteúdos trabalhados e alcançar, de forma sistemática e organizada, os conteúdos preconizados nas diretrizes curriculares nacionais, quando estas existirem. Deve fazer uso de uma linguagem dialógica, de modo a promover a autonomia dos estudantes e oferecer oportunidades sistemáticas para que estes possam se autoavaliar. Outro aspecto fundamental do material didático é que ele incentive o aprofundamento e a complementação da aprendizagem.
- (4) **Avaliação:** a avaliação deve se dar de forma institucional e do processo de aprendizagem, auxiliando os estudantes a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, buscando alcançar os seus objetivos de formação. A avaliação deve ser parte de um processo contínuo para estimulá-los a serem sujeitos ativos na construção do conhecimento, articulando mecanismos que promovam o permanente acompanhamento de suas aprendizagens. De acordo com as determinações legais do Decreto nº 5.622/2005, as avaliações da aprendizagem devem ocorrer à distância e de forma presencial, com a prevalência da última e devem estar previamente definidas, assim como os estágios e os trabalhos de conclusão de curso (TCC).
- (5) **Equipe Multidisciplinar:** qualquer que seja o modelo de EaD, os docentes e os tutores, presenciais e a distância, são fundamentais para uma EaD de qualidade. Os docentes devem ter uma formação acadêmica

altamente qualificada, tendo em vista que serão responsáveis pelos fundamentos teóricos do projeto, por selecionar e preparar o conteúdo curricular, identificar os objetivos formativos, definir a bibliografia, elaborar o material didático, realizar a gestão acadêmica do processo de ensino e aprendizagem e avaliar-se, continuamente. Quanto aos tutores, a qualidade reside na articulação entre as tutorias a distância e presencial. Cabe ao tutor a distância: o esclarecimento de dúvidas, através de fóruns online, telefone, etc., a promoção de espaços online de construção coletiva, a seleção de material de apoio teórico dos conteúdos e a participação nas avaliações junto com os docentes. O tutor presencial, por sua vez, auxilia os estudantes nas atividades individuais e coletivas, fomentando a pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação aos conteúdos específicos e ao uso de tecnologias disponíveis. Os tutores presenciais devem participar dos encontros presenciais obrigatórios e manter-se, constantemente, em contato com os estudantes e com a equipe pedagógica do curso. Para que uma tutoria seja de qualidade é imprescindível que os tutores dominem o conteúdo e sejam dinâmicos, com uma visão crítica e global, assim como capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidades com as TICs. As IES devem dispor de uma política de capacitação e atualização permanente de docentes e tutores quanto ao domínio específico do conteúdo, das mídias de comunicação, dos fundamentos da EaD e dos modelos de tutoria. A relação numérica entre estudantes e tutores deve permitir a interação no processo de ensino e aprendizagem.

- (6) Infraestrutura de Apoio: trata-se da infraestrutura física nas sedes das IES e nos polos de apoio presencial onde ocorrem a coordenação acadêmico-operacional dos cursos de EaD, seu planejamento, produção e gestão, e a promoção do ensino, da pesquisa e da extensão. Essa infraestrutura oferece apoio ao trabalho dos coordenadores de curso e de tutoria, dos professores coordenadores de disciplinas, dos tutores, das secretarias, etc., conforme a proposta do curso. Os polos de apoio presencial funcionam como um ponto físico de referência para os alunos e devem ter horários diversificados de funcionamento e, se possível,

funcionar todos os dias úteis da semana e sábado, nos três turnos. A escolha da localização dos polos guarda relação com a expansão, interiorização e regionalização da educação superior no País e, por isso, deve priorizar localidades e cursos relacionados com as demandas locais, em favor do desenvolvimento social, econômico e cultural de cada região. Para assegurar a qualidade dos cursos, os polos devem contar com estruturas essenciais como biblioteca, laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, sala para a secretaria, laboratórios de ensino – quando necessário -, salas para as tutorias e salas para exames presenciais. A biblioteca e o laboratório de informática devem estar compatíveis com a proposta do curso e com a quantidade de alunos.

- (7) Gestão Acadêmico-Administrativa: se referem aos serviços de matrícula, inscrições, procedimentos logísticos de cadastros de estudantes, professores e tutores, etc. Essa gestão deve permitir que o professor tenha autonomia, liberdade e flexibilidade para gerenciar o seu conteúdo.
- (8) Sustentabilidade Financeira: a qualidade em cursos de EaD se relaciona com altos investimentos iniciais, tornado viável a sua execução em virtude da amortização a médio prazo. Contudo, dada à necessidade de constante aperfeiçoamento das tecnologias, o custo de um projeto de EaD tende a se manter elevado e, por isso, cada IES deve construir uma planilha de custos do projeto em consonância com o projeto pedagógico e a previsão de seus recursos, salientando o investimento e o custeio. A sustentabilidade financeira deve estar atrelada com o número de vagas ofertadas e em consistência com o projeto político pedagógico do curso, com o corpo docente e tutorial e com a infraestrutura.

4.5. Os instrumentos de avaliação de cursos presenciais e a distância e do curso de Pedagogia

Nos Instrumentos de Avaliação de Cursos Presenciais e a Distância (BRASIL. MEC/INEP, 2012) e do Curso de Pedagogia (BRASIL. MEC/INEP,

2010), os aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura são expressos através de indicadores que compõem três dimensões: a organização didático-pedagógica, o corpo docente e tutorial e a infraestrutura. O Quadro 7 apresenta a correlação entre os indicadores de ambos os instrumentos e, quando analisado à luz dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, nos permite inferir acerca dos critérios que constituem o conceito de qualidade na formação inicial de pedagogos na modalidade a distância na perspectiva do MEC.

A aplicação do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância se dá exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC e os avaliadores são orientados a atribuir conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões, sendo: (I) quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito não existente; (II) quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito insuficiente; (III) quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito suficiente; (IV) quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito muito bom/muito bem; e (V) quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito excelente.

O conceito do curso é calculado, pelo sistema e-MEC, com base na média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões, os quais são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões: (1) a organização didático-pedagógica, (2) o corpo docente e tutorial e (3) a infraestrutura.

Quadro Comparativo dos Instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância e de avaliação de cursos superiores de Pedagogia (BRASIL. MEC/INEP, 2010; 2012)		
	Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância	Instrumento de avaliação de cursos superiores de Pedagogia
Especificidade obrigatória	Dimensão 1 – Organização Didático-Pedagógica (22 indicadores)	Dimensão 1 – Organização Didático-Pedagógica (15 indicadores)
	1.1. Contexto educacional	
	1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso;	
	1.3. Objetivos do curso	1.2. Objetivos do curso
	1.4. Perfil profissional do egresso	1.1. Perfil do egresso
	1.5. Estrutura curricular	1.4. Matriz curricular
	1.6. Conteúdos curriculares	1.5. Conteúdos curriculares
	1.7. Metodologia	1.3. Metodologia

	1.8. Estágio Curricular supervisionado	1.11. Estágio Supervisionado
	1.9. Atividades complementares	1.12. Atividades complementares
	1.10. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	
	1.11. Apoio ao discente	1.13. Atendimento ao discente
	1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	1.15. Autoavaliação do curso
EaD	1.13. Atividades de tutoria;	
	1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TICs – no processo de ensino-aprendizagem	
EaD	1.15. Material didático institucional	
EaD	1.16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes	
	1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	1.7. Processo de avaliação da aprendizagem
	1.18. Número de vagas	1.14. Número de vagas
Licenciatura	1.19. Integração com as redes públicas de ensino	1.10. Integração com os sistemas públicos de ensino Municipal, Estadual e do Distrito Federal
Curso de Medicina	1.20. Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS	
	1.21. Ensino na área de saúde	
	1.22. Atividades práticas de ensino	
		1.6. Coerência da bibliografia
		1.8. Alfabetização e letramento
		1.9. Integração do aluno à prática educativa
	Dimensão 2 - Corpo Docente e Tutorial (20 indicadores)	Dimensão 2 - Corpo Docente (11 indicadores)
	2.1. Atuação no núcleo docente estruturante	2.1. Composição e atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE)
	2.2. Atuação do coordenador	
EaD	2.3. Experiência do coordenador do curso em cursos a distância	
	2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador	
	2.5. Regime de trabalho do coordenador do curso	
EaD	2.6. Carga horária de coordenação de curso	
	2.7. Titulação do corpo docente	2.4. Titulação acadêmica do corpo docente
	2.8. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores	
	2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso	2.7. Regime de trabalho
	2.10. Experiência profissional do corpo docente	
	2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica	

	2.12. Experiência no magistério superior do corpo docente	2.6. Experiência de docência na educação superior
EaD	2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes	
	2.14. Funcionamento do colegiado do curso ou equivalente	
	2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	2.9. Produção científica
EaD	2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso	
EaD	2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância	
EaD	2.18. Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante	
Curso de Medicina	2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica	
Curso de Medicina	2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente	
		2.2. Titulação acadêmica do NDE
		2.3. Titulação, formação acadêmica e experiência da formação do curso
		2.5. Experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental
		2.8. Número de vagas anuais autorizadas por docente equivalente a tempo integral
		2.10. Número médio de disciplinas por docente
		2.11. Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente
	Dimensão 3 - Infraestrutura (21 indicadores)	Dimensão 3 - Instalações físicas/Infraestrutura (13 indicadores)
	3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI	3.2. Gabinetes de trabalho para professores
	3.2. Espaço de trabalho para a coordenação do curso e serviços acadêmicos	
	3.3. Sala dos professores	3.1. Sala de professores e sala de reunião
	3.4. Salas de aula	3.3. Salas de aula
	3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática	3.4. Acesso dos alunos a equipamentos de informática
	3.6. Bibliografia básica	3.6. Livros da bibliografia básica
	3.7. Bibliografia complementar	3.7. Livros da bibliografia complementar
	3.8. Periódicos especializados	3.8. Periódicos especializados
	3.9. Laboratórios didáticos especializados	3.12. Brinquedoteca
		3.13. Laboratórios de ensino

	3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade		
	3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços		
EaD	3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático: logística		
Curso de Direito	3.13. Núcleo de práticas jurídicas: atividades básicas		
Curso de Direito	3.14. Núcleo de práticas jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação		
Curso de Medicina	3.15. Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial		
	3.16. Sistema de referência e contrarreferência		
	3.17. Biotérios		
	3.18. Laboratórios de Ensino		
	3.19. Laboratórios de habilidades		
	3.20. Laboratórios de experimento		
	3.21. Comitê de ética em pesquisa		
			3.5. Registros acadêmicos
			3.9. Informatização da biblioteca
			3.10. Acervo multimídia
		3.11. Ambientes para estudo em grupo e individual	

Quadro 7: Comparativo dos Instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância e de avaliação de cursos superiores de Pedagogia. Fonte: Construção da autora a partir dos Instrumentos oficiais do MEC (BRASIL. MEC/INEP, 2010; 2012).

Esse instrumento possui ainda indicadores com recurso de Não Se Aplica (NSA), quando o indicador não se aplicar ao curso e esta avaliação é feita através da consulta do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), quando houver. Esse indicador não será considerado no cálculo da dimensão.

O PPC, o PDI, as DCNs, o Formulário eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e documentos comprobatórios compõem as fontes de informações e consultas para a avaliação dos indicadores que compõem as três dimensões deste instrumento.

A dimensão 1 - Organização Didático-pedagógica tem por objetivo avaliar se o curso oferece o mínimo de estrutura organizacional didático-pedagógica, tendo como centro de seus critérios de análise os aspectos que subsidiam a permanência e a aprendizagem no que diz respeito à correspondência e adequação do PPC, do PDI e das DCNs à natureza econômica e social do curso; às suas políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão; aos objetivos do curso enquanto

formação profissional coerente com o perfil profissional do egresso e com o currículo proposto e a metodologia de ensino, inclusive no que concerne o estágio supervisionado, às atividades complementares e ao trabalho de conclusão de curso; à avaliação; ao uso de TICs nos processos de ensino-aprendizagem; e ao número de vagas, em correspondência com o número de docentes.

No que tange aos cursos oferecidos na modalidade a distância, os indicadores específicos neste instrumento intentam avaliar se as atividades de tutoria, os materiais didáticos institucionais e os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes estão sendo capazes de subsidiar, de forma coerente e adequada, a formação profissional e a aprendizagem tal como previsto no PPC, no PDI e nas DCNs.

Os indicadores da dimensão 1 – Organização Didático-pedagógica indicam que os cursos devem ser avaliados de forma a garantir, enquanto processo, a permanência dos estudantes que compõem um importante indicador de resultados no ensino superior: o número e a condição dos egressos. Segundo Bertolin (2009b, p. 371),

a participação de pessoas com diploma de nível superior no conjunto da força de trabalho de um país indica em que medida o sistema de ensino superior está respondendo e, por conseguinte, contribuindo para a produção e o desenvolvimento econômico, ou seja, a medição da população economicamente ativa (PEA) com diploma superior é um importante indicador de resultados de um sistema de ensino superior.

A dimensão 2 – corpo docente e tutorial tem por objetivo avaliar se o corpo docente e tutorial está sendo capaz de assessorar os cursos avaliados e os critérios de análise desses indicadores se baseiam na qualificação profissional dos docentes, enquanto formação acadêmica e experiência profissional, bem como na relação entre o número de docentes qualificados em programas de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) e o número de discentes, além do tempo dedicado pelos docentes às instituições, de forma que a dedicação exclusiva significa mais envolvimento do docente com as políticas institucionais, ao passo que uma dedicação parcial significa um envolvimento mais modesto, dado o tempo de permanência do docente na instituição.

Os indicadores da dimensão 2 centram-se na qualificação acadêmica e profissional porque esses aspectos representam um importante indicador de

qualidade no ensino superior. Compreende-se que quanto mais mestres e doutores um curso apresentar em seu quadro permanente, em regime de dedicação exclusiva, maiores serão as possibilidades de projetos de pesquisa e produção científica, conferindo maior autonomia científica e tecnológica à instituição e ao País como um todo. Um número maior de doutores representa, ainda, uma melhor relação dos discentes com a formação, podendo impactar na avaliação dos estudantes no ENADE. A relação entre discentes e doutores orienta as políticas de internacionalização do ensino superior, avaliadas pelo número de bolsas de mestrado, doutorado, doutorado-sanduíche e pós-doutorado concedido pela CAPES e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A satisfação excelente dessa dimensão, além de conferir mérito e valor à instituição e ao curso, orienta as possibilidades de expansão do ensino superior numa perspectiva globalizante. (BERTOLIN, 2009a; 2009b)

A dimensão 3 - Infraestrutura tem por objetivo avaliar se a infraestrutura e as instalações dos cursos estão sendo capazes de possibilitar a produção satisfatória no que tange à formação profissional e à aprendizagem. Os critérios de análise desses indicadores baseiam-se na adequação e acessibilidade aos equipamentos e disponibilidade de insumos, de modo que atendam a toda comunidade acadêmica, além do apoio técnico e manutenção de estruturas físicas e serviços. São considerados, ainda, aspectos relativos à comodidade, limpeza, ventilação, conservação, acústica, iluminação, softwares, equipamentos e Internet. Os indicadores da dimensão 3 apresentam uma ideia de qualidade centrada no funcionamento satisfatório da estrutura física do curso, voltada para equipamentos e serviços. O princípio é que essa dimensão representa a base de desenvolvimento das demais dimensões.

Faz-se importante considerar que essas três dimensões apresentam pesos distintos em relação ao ato autorizativo e ao regulatório, sendo que, no primeiro, a dimensão 3 – Infraestrutura terá preponderância em relação às demais dimensões, ao passo que para o reconhecimento e para a renovação do reconhecimento do curso, a dimensão 1 – Organização didático-pedagógica prevalecerá sobre as demais.

Além disso, a última parte desse instrumento apresenta alguns requisitos legais e normativos que, por serem essencialmente regulatórios, não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação, de forma que os avaliadores são orientados a registrar apenas o cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da instituição. Essas informações serão reportadas ao MEC para que este órgão possa tomar as decisões cabíveis. São eles: a adequação do curso às DCNs; a inclusão da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e da disciplina de Libras no currículo; a titulação em pós-graduação do corpo docente; a instituição do núcleo docente estruturante; a adequação da denominação dos cursos superiores de tecnologia; a correspondência com a carga horária mínima, em horas, para cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado; a atenção ao tempo de integralização; as condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida; a prevalência da avaliação presencial para a EaD; a disponibilidade das informações acadêmicas; e as políticas de educação ambiental.

O Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia, por sua vez, subsidia o reconhecimento do curso, tem caráter essencialmente regulatório e, por isso, não faz parte do processo de avaliação do SINAES. Espera-se com ele que os avaliadores façam registro do cumprimento ou não do dispositivo legal de regulamentação do curso, ou seja, as DCNs de Pedagogia e repassem as informações para o MEC para que este órgão possa tomar as decisões cabíveis. Esse instrumento apresenta uma estrutura de análise bastante semelhante ao Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância já apresentado.

Também é composto por três dimensões - organização didático-pedagógica do curso, corpo docente e instalações físicas (infraestrutura) – e apresenta trinta e nove (39) indicadores²² e cinco critérios de análise onde são atribuídos conceitos de 1 a 5, sendo: (1) não está coerente/não está adequado/não conduz; (2) insuficiente/não prioriza/conduz insuficientemente; (3) suficientemente coerente/suficientemente adequado/ conduz suficientemente; (4) adequadamente/adequado/conduz adequadamente; (5) plenamente/plenamente adequado/conduz plenamente.

²² Dispostos no Quadro 7.

Esse instrumento dispõe de um glossário no qual os critérios de análise são definidos da seguinte maneira:

- Não existe/não há (Nível 1 dos indicadores qualitativos): Nos indicadores qualitativos, o adjetivo “precário” ou os advérbios “não/precariamente” qualificam um fenômeno ou uma situação como precários, destituídos ou quase destituídos de mérito ou qualidade. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível precário fica aquém dos 25%.
- Insuficiente/insuficientemente (Nível 2 dos indicadores qualitativos): Nos indicadores qualitativos, o adjetivo “insuficiente” ou o advérbio “insuficientemente” qualificam um fenômeno ou uma situação como de nível inferior ao limite mínimo de aprovação. Embora o fenômeno ou a situação não seja completamente destituído de mérito ou qualidade, o patamar atingido não é, entretanto, satisfatório. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível insuficiente atinge o mínimo de 25%.
- Suficiente/Suficientemente/Regular (Nível 3 dos indicadores qualitativos): Nos indicadores qualitativos, o adjetivo “suficiente” ou o advérbio “suficientemente” qualificam um fenômeno ou uma situação como de nível satisfatório, ou seja, que ultrapassa o limite mínimo de aprovação. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível suficiente atinge o mínimo de 50%.
- Pleno/plenamente (Bom) - (Nível 4 dos indicadores qualitativos): Nos indicadores qualitativos, o adjetivo “pleno” ou o advérbio “plenamente” qualificam um fenômeno ou uma situação acima da média, merecedora de destaque, reconhecimento e importância, porém não de notoriedade e excelência. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito que se situa no nível adequado atinge o mínimo de 75%.
- Excelente/Plenamente (Nível 5 dos indicadores qualitativos): Nos indicadores qualitativos, o adjetivo “excelente” qualifica um fenômeno ou uma situação como merecedora de notoriedade, distinção e excelência. Numa escala percentual de 0 a 100, o conceito situa-se no nível pleno e equivale ao patamar de qualidade máximo, ou seja, 100%.

Diante da exposição dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância e do Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia, buscou-se a análise comparativa destes documentos com o intuito de compreender quais critérios e indicadores compõem o conceito de qualidade na formação inicial de pedagogos na modalidade a distância na perspectiva do MEC. Para tanto, construímos um quadro-síntese partindo dos aspectos fundamentais apresentados nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância em comparação com os indicadores de qualidade apresentados no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância.

Aspectos Fundamentais apresentados nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância	Indicadores de Qualidade apresentados no Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância
1. Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem	1.1. Contexto educacional 1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso; 1.3. Objetivos do curso 1.4. Perfil profissional do egresso 1.5. Estrutura curricular 1.6. Conteúdos curriculares 1.7. Metodologia 1.8. Estágio Curricular supervisionado 1.9. Atividades complementares 1.10. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) 1.11. Apoio ao discente 1.18. Número de vagas 1.19. Integração com as redes públicas de ensino
2. Sistemas de Comunicação	1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TICs – no processo de ensino-aprendizagem 1.16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes
3. Material Didático	1.15. Material didático institucional

4. Avaliação	<p>1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso</p> <p>1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem</p>
5. Equipe Multidisciplinar	<p>1.13. Atividades de tutoria;</p> <p>2.1. Atuação no núcleo docente estruturante</p> <p>2.2. Atuação do coordenador</p> <p>2.3. Experiência do coordenador do curso em cursos a distância</p> <p>2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador</p> <p>2.5. Regime de trabalho do coordenador do curso</p> <p>2.6. Carga horária de coordenação de curso</p> <p>2.7. Titulação do corpo docente</p> <p>2.8. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores</p> <p>2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso</p> <p>2.10. Experiência profissional do corpo docente</p> <p>2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica</p> <p>2.12. Experiência no magistério superior do corpo docente</p> <p>2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes</p> <p>2.14. Funcionamento do colegiado do curso ou equivalente</p> <p>2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica</p> <p>2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso</p> <p>2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância</p> <p>2.18. Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante</p>

6. Infraestrutura de Apoio	3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático: logística
7. Gestão Acadêmico-Administrativa	Não apresenta nenhum indicador específico para esse aspecto.
8. Sustentabilidade Financeira	Não apresenta nenhum indicador específico para esse aspecto.

Quadro 8: Quadro-síntese construído pela autora a partir dos aspectos fundamentais apresentados nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância em comparação com os indicadores de qualidade apresentados no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância.

Entrelaçando os aspectos fundamentais apresentados nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância com os indicadores de qualidade apresentados no Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância é possível inferir que o princípio de compreensão do conceito de qualidade se inicia no âmbito das instituições, a partir da concepção de educação e de currículo no processo de ensino e aprendizagem. Entende-se que tais concepções partem do contexto educacional das instituições e possibilitam o estabelecimento de políticas institucionais no âmbito do curso a partir de seus objetivos, perfil profissional do egresso, estrutura e conteúdos curriculares, metodologia, estágios supervisionados, atividades complementares, trabalhos de conclusão de curso, apoio aos discentes, número de vagas ofertadas e integração com as redes públicas de ensino, no caso das licenciaturas.

Partindo da concepção de educação e de currículo no processo de ensino e aprendizagem, infere-se que um curso de EaD de qualidade deve possibilitar o uso das TICs e garantir mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes. O material didático institucional, por sua vez, deve estar coerente com a concepção de educação e currículo e com os sistemas de comunicação.

Sugere-se que a avaliação deve se dar de forma institucional, através de ações decorrentes dos processos de avaliação do curso e do processo de aprendizagem, através de procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

No que tange à atuação da equipe multidisciplinar, entende-se que a qualidade se pauta pelas atividades de tutoria; pela experiência do coordenador do curso em cursos a distância; pela atuação, experiência profissional, regime de trabalho, carga horária e titulação do corpo docente e dos coordenadores do curso;

titulação e formação do corpo de tutores do curso; experiência do corpo de tutores em educação a distância; e relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante.

No aspecto Infraestrutura de apoio, o Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância apresenta como indicador de qualidade apenas o sistema de controle de produção e distribuição de material didático: logística e nenhum indicador é apresentado acerca da avaliação da estrutura física dos polos de apoio presencial²³.

Diante do exposto, é possível analisar que, comparando esses dois documentos, a qualidade dos cursos de graduação na modalidade a distância pode ser entendida a partir da soma de indicadores específicos de avaliação que compõem a organização didático-pedagógica e o corpo docente e tutorial do curso.

Comparando os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância com o Instrumento de avaliação de cursos superiores de Pedagogia, é possível inferir que a análise possível acerca dos aspectos e indicadores que compõem o conceito de qualidade no curso de Pedagogia na modalidade a distância, enquanto curso de graduação, também pode ser entendida a partir da soma de indicadores específicos de avaliação que compõem a organização didático-pedagógica e o corpo docente e tutorial do curso, tendo em vista que as estruturas dos instrumentos são similares.

Sendo assim, podemos concluir que o conceito de qualidade na formação inicial de pedagogos na modalidade a distância na perspectiva do MEC é construído, inicialmente, a partir da concepção de educação e de currículo no processo de ensino e aprendizagem e da interatividade desse princípio com o uso de recursos e tecnologias da informação e comunicação. Isto posto, espera-se que o material didático institucional e os processos de avaliação venham a se somar às expectativas de formação da instituição e da sociedade, demonstrando congruência e coerência entre si. No que tange à atuação da equipe multidisciplinar, espera-se que coordenadores, professores e tutores apresentem experiência profissional, sobretudo na EaD, titulação, regime de trabalho, carga horária e volume de trabalho

²³ Sabemos, de maneira informal, que existe um instrumento específico de avaliação da estrutura dos polos de apoio presencial, mas esse documento não foi encontrado.

(relação profissional por estudante) condizente com a concepção de educação e formação construídos pelas instituições de educação superior a partir da premissa de que se trata de um curso de formação de educadores que atuarão na educação básica.

No capítulo seguinte, buscaremos compreender como esses critérios que compõem o conceito de qualidade na formação inicial de pedagogos na modalidade a distância na perspectiva do MEC se articulam com as experiências construídas nos cursos de Pedagogia a distância oferecidos pelas IPES_1 e IPES_2 no âmbito do modelo CEDERJ/UAB/CAPES no Estado do Rio de Janeiro.

5

O TRABALHO DE CAMPO

Nesse capítulo, apresentaremos o Consórcio CEDERJ e os cursos de Pedagogia oferecidos pelo consórcio em parceria com a IPES_1 e com a IPES_2. Para tanto, foram analisados documentos e entrevistas semiestruturadas com cinco coordenadores que atuam nesses cursos com o intuito de compreendermos que critérios compõem o conceito de qualidade na formação inicial de pedagogos na modalidade a distância na perspectiva desses sujeitos.

A análise dos documentos tinha como objetivo compreender a estrutura da oferta dos cursos de Pedagogia a distância através do modelo CEDERJ/UAB/CAPES, bem como apreender em que medida tais cursos têm se comprometido com a formação inicial de professores de acordo com o que preconiza as DCNs para o Curso de Pedagogia, licenciatura (BRASIL. MEC/CNE, 2006). Sendo assim, foram analisados os seguintes documentos: a Lei de Criação (Lei Complementar nº 103, de 18 de março de 2002) e o Regimento Interno da Fundação CECIERJ; os editais de chamada pública (Diário Oficial da União – Seção 3 – Nº 243, 20 de dezembro de 2005 e Diário Oficial da União – Seção 3 – Nº 200, 18 de outubro de 2006) e os resultados de seleção da UAB I e II (Diário Oficial da União – Seção 3 – Nº 63, 02 de abril de 2007 e Diário Oficial da União – Seção 3 – Nº 95, 20 de maio de 2008); os editais de seleção de tutores presenciais (Edital 01/2014, publicado em 24 de abril de 2014) e a distância (Edital 02/2014, publicado em 24 de abril de 2014); os editais dos vestibulares (Editais Nº 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24, de 13 de agosto de 2001 a 30 de setembro de 2013²⁴) e os manuais dos candidatos no período de 2002-2013; as DCNs para o Curso de Pedagogia, licenciatura (BRASIL. MEC/CNE, 2006); e as ementas e matrizes curriculares do curso de Pedagogia da IPES_1 e da IPES_2. Os documentos

²⁴ O Edital Nº 07 não foi encontrado no sítio eletrônico do CEDERJ e nem através de outras buscas na Internet. Realizamos o contato com o Consórcio CEDERJ/Fundação CECIERJ, através de correio eletrônico, para obtermos esses dados, mas fomos informados que seria necessário a abertura de um processo de autorização junto à coordenação acadêmica do consórcio. Como julgamos que a ausência desse dado não inviabilizaria a compreensão acerca da abrangência e expansão do curso ora apresentado, não realizamos o procedimento autorizativo e, por essa razão, não o temos.

descritos foram encontrados nos sítios eletrônicos do Consórcio CEDERJ/Fundação CECIERJ e do Sistema UAB.

Os sujeitos entrevistados são coordenadores de graduação e tutoria das IPES_1 e IPES_2.

5.1. O Consórcio CEDERJ

O consórcio foi criado em 1999, na gestão do então governador Anthony William Matheus de Oliveira (1998-2000) e, segundo Medeiros e Castro (2009), o projeto CEDERJ teve como princípio uma ideia do falecido senador Darcy Ribeiro que acreditava que a reconhecida excelência do ensino das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro deveria ser reunida em forma de consórcio com o objetivo de levar o ensino superior público e de qualidade para o interior do Estado.

No que tange às atribuições de cada parceiro, cabe às IPES a responsabilidade acadêmica, tais como o projeto político pedagógico, a condução dos cursos e a diplomação dos alunos; às prefeituras municipais, com o apoio do Sistema UAB/CAPES, cabe a criação e manutenção da infraestrutura física e humana dos polos regionais de apoio presencial; e a Fundação CECIERJ é responsável pela infraestrutura tecnológica, logística dos processos e gestão do consórcio, apoio à produção do material didático e a operacionalização dos processos próprios a esta modalidade de ensino, incluindo os polos e postos regionais.

A Fundação CECIERJ foi criada no ano de 2002, através da Lei Complementar nº 103, e em 2010, através do Decreto nº 42.765, foi aprovado o seu regimento interno pelo então Governador Sérgio Cabral. Trata-se de uma entidade sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito público, com sede no Estado e cidade do Rio de Janeiro e com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial.

Essa ação conjunta tem como objetivo democratizar o acesso ao ensino superior público e gratuito, utilizando a metodologia de educação a distância e melhorar a educação, através da formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior através de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, atividades curriculares e extracurriculares, presenciais ou a distância e a divulgação científica.

Para que pudéssemos perceber a abrangência e a expansão do Consórcio CEDERJ no Estado do Rio de Janeiro, desde a sua fundação, realizamos a análise dos editais dos vestibulares e dos manuais dos candidatos, disponíveis no sítio eletrônico do Consórcio CEDERJ no período compreendido entre agosto de 2001 e setembro de 2013. Essa leitura nos permitiu saber que, nesse período, o Consórcio CEDERJ/Fundação CECIERJ realizou vinte e quatro vestibulares e ofereceu cerca de 80 mil vagas distribuídas em 32 municípios e 34 polos e/ou postos regionais²⁵.

Na graduação, em pouco mais de treze anos, a Fundação acumulou a oferta de catorze cursos, sendo nove licenciaturas (Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Turismo), três tecnológicos (Computação, Gestão em Turismo e Segurança Pública) e dois bacharelados (Administração e Administração Pública). Atualmente, o consórcio está presente em 31 municípios fluminenses através de 32 polos e/ou postos regionais (dentre estes, 24 estão integrados e articulados, desde 2007, com o Sistema UAB)²⁶.

A história do CEDERJ começa a se cruzar com a do Sistema UAB/CAPES quando, em 2004, o então presidente da Fundação CECIERJ e do Consórcio CEDERJ, Carlos Eduardo Bielschowsky, assumiu a extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação e, levou consigo, a experiência do projeto que dirigiu por dois anos no Estado do Rio de Janeiro. Dessa forma, o modelo de educação a distância já desenvolvido no Estado fluminense foi adotado pela rede nacional experimental voltada para pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) que seria chamada de Sistema UAB.

Tendo em mãos o desafio de responder às demandas geradas pela LDBEN/1996 e pelo PNE/2001, no que tange à democratização da educação superior no Brasil, à formação de professores e ao estabelecimento de um amplo

²⁵ Não foi possível encontrar, na Internet, o edital e/ou o manual do candidato do 7º concurso de Vestibular da Fundação CECIERJ, relativo ao acesso ao primeiro semestre de 2005, de modo que o número de vagas oferecido pelo consórcio no período pesquisado é maior que os números apresentados na tabela construída pela autora desse estudo (ANEXO II). Contudo, acredita-se que a ausência desses dados não inviabiliza a percepção acerca da abrangência e da expansão do Consórcio CEDERJ no Estado do Rio de Janeiro.

²⁶ Os polos de Quatis e Rio de Janeiro/UERJ/Maracanã não disponibilizam mais vagas atualmente. O polo de Quatis disponibilizou apenas 30 vagas em dois concursos no ano de 2008 para o curso de Administração. O polo Rio de Janeiro/UERJ/Maracanã disponibilizou cerca de 600 vagas de 2003 a 2011 para o curso de Pedagogia.

sistema interativo de educação a distância, o MEC decretou, em junho de 2006, a criação do Sistema UAB, “*voltado para o desenvolvimento da modalidade a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País*” (art. 1º), mas antes, em dezembro de 2005, lançou o seu primeiro edital de chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade de educação a distância para o Sistema UAB/CAPES (UAB I). O resultado dessa primeira seleção ocorreu em abril de 2007 e contemplou 18 polos no Estado do Rio de Janeiro. Em outubro de 2006 foi realizada a segunda chamada pública (UAB II) e, em maio de 2008, o Estado do Rio de Janeiro foi contemplado com mais seis polos, totalizando, assim, 24 polos em articulação e integração do Consórcio CEDERJ com o Sistema UAB/CAPES.

Sendo assim, no Estado do Rio de Janeiro, o modelo CEDERJ passou a ser sinônimo da estrutura de oferta de educação superior do Sistema UAB/CAPES e se dá, basicamente, a partir da ramificação de cursos oferecidos pelas IPES consorciadas em polos regionais de apoio presencial localizados nos municípios, conforme mostra a Figura 3.

As licenciaturas representam cerca de 80% da oferta total de vagas no período pesquisado e o curso de Pedagogia, objeto desse estudo, responde por cerca de 20% do total de vagas disponibilizadas nos concursos públicos, sendo o segundo curso em número de oferta de vagas, conforme mostra o Quadro 9. Para esse estudo, não alcançamos dados acerca do número efetivo de matrículas e alunos evadidos ou formados através do Consórcio CEDERJ no período, contudo, o número de vagas oferecidas sugere que tem havido uma demanda pela formação que o consórcio vem oferecendo, em nível de graduação, o que reitera a pertinência das questões propostas nesta pesquisa.



Figura 3: Estrutura de distribuição de polos no Sistema UAB/CAPES. Fonte: www.uab.org.br

Abrangência do modelo consorciado CEDERJ/UAB/CAPES no período de 2001-2013				
Organização Acadêmica	Curso	Número de vagas oferecidas de agosto de 2001 a setembro de 2013	%	% por organização acadêmica
Licenciatura	Ciências Biológicas	14069	17,2	75,6
	Física	5852	7	
	Geografia	480	0,6	
	História	2410	3	
	Letras	1450	2	
	Matemática	17006	20,8	
	Pedagogia	15432	19	
	Química	2444	3	
Tecnológico	Turismo	2501	3	12,6
	Computação	8600	10,5	
	Gestão em Turismo	1200	1,5	
Bacharelado	Segurança Pública	500	0,6	11,8
	Administração	6742	8,2	
	Administração Pública	2949	3,6	
Total		81635	100	100

Quadro 9: Abrangência do modelo consorciado CEDERJ/UAB/CAPES no período de 2001-2013. Fonte: Construção da autora a partir dos editais de vestibulares e manuais de candidatos.

5.2. A estrutura acadêmica do Consórcio CEDERJ

O modelo acadêmico didático-pedagógico de educação a distância adotado pelo Consórcio CEDERJ é semipresencial, ou seja, ocorre, basicamente, em três instâncias: estudo individual, interação com o curso, através da Internet, e atividades práticas obrigatórias. O estudo individual é orientado pelo uso do material didático impresso, das aulas disponibilizadas na Internet, dos cronogramas e guias das disciplinas e da bibliografia complementar do curso. A interação com o curso ocorre através das tutorias presencial e a distância, do AVA, chats, fóruns e de estudos dirigidos. As atividades práticas obrigatórias, por sua vez, ocorrem através de trabalhos de campo, em laboratórios, estágios supervisionados e atividades presenciais, como as avaliações de estudantes e apresentação de trabalhos de conclusão de curso, de acordo com a determinação do Decreto nº 5.622/2005.

Pode se candidatar às vagas dos cursos de graduação do Consórcio CEDERJ qualquer indivíduo que tenha concluído o Ensino Médio até a data de início da turma e para cursar a graduação deve ter participado e sido aprovado no concurso público de vestibular CEDERJ. Ainda que com variação na porcentagem, todas as

IPES que compõem o consórcio CEDERJ reservam parte de suas vagas para sistemas de cotas, egressos e professores da rede pública de ensino e candidatos que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que sugere uma preocupação dessas instituições com a democratização do ensino superior, sobretudo com as parcelas que encontram maior dificuldade em acessar esse nível de ensino.

No modelo semipresencial utilizado pelo Consórcio CEDERJ é central a figura do tutor bolsista de nível superior, nas modalidades presencial e a distância, selecionado para o exercício da função através de processo de seleção pública. O tutor presencial atua nos polos regionais e o tutor a distância atua nas universidades. Segundo os editais de seleção, o tutor deve ter formação mínima em curso de nível superior em área compatível com a área que pretende atuar e ter acesso à Internet. No processo de seleção são analisados o currículo do candidato e uma carta de autoapresentação.

Para o tutor presencial, o valor mensal da bolsa varia de acordo com a carga horária de tutoria, mas, parte de R\$275,00 por mês para 2 horas semanais (8 horas mensais), podendo variar até cinco vezes mais em função do número de alunos e/ou disciplinas, de acordo com as necessidades da Fundação CECIERJ (Edital 01/2014, publicado em 24 de abril de 2014). Neste pagamento, estão incluídas as aplicações de avaliações presenciais que, geralmente, ocorrem aos sábados e domingos.

No caso da tutoria a distância, o valor da bolsa varia de acordo com a titulação do tutor, sendo: R\$ 513,00/mês para Graduado, R\$ 544,00/mês para Especialista, R\$ 575,00/mês para Mestre e R\$ 638,00/mês para Doutor, para 10 horas semanais de tutoria (Edital 02/2014, publicado em 24 de abril de 2014). As bolsas são concedidas pela CAPES e pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de acordo com a Resolução nº 26 de 2009 e têm validade de 12 meses, podendo ser renovadas até quatro vezes, se for, assim, do interesse da CECIERJ e do bolsista.

Os tutores presenciais e a distância participam, obrigatoriamente, de um programa de capacitação de tutores para uso da plataforma CEDERJ, do seu conteúdo e do material didático e acumulam, praticamente, todas as atribuições

docentes das disciplinas as quais estão vinculados de acordo com as especificidades dos projetos pedagógicos das IPES, das áreas e cursos nos quais atuam. Isso ocorre porque os tutores são os profissionais que, nesse modelo, materializam junto aos alunos dos polos o processo didático-pedagógico que se inicia nas IPES com os coordenadores de curso e tutoria e professores conteúdistas que coordenam as disciplinas. Ou seja, os tutores ministram os conteúdos que são pensados e planejados nas IPES por outros professores, caracterizando um trabalho pedagógico parcelado, como aponta Gatti *et al.* (2011).

Para Gatti *et al.* (2011), esse modelo docente apresenta um caráter prescritivo e separa o papel do professor e do tutor, contribuindo para a desqualificação da modalidade de ensino e dos profissionais envolvidos, na medida em que vai na contramão das lutas a favor da profissionalização docente. O tutor acumula a maior parte das atividades de ensino, mas não tem o reconhecimento social, econômico e empregatício de profissional da educação, sendo chamado de tutor/bolsista, comprometendo, assim, o seu envolvimento no processo, além do prazo limitado de duração das bolsas que o impede da possibilidade de ganhos cumulativos na sua profissão. Os demais professores universitários e coordenadores que atuam nos cursos das IPES parceiras também são identificados como bolsistas e suas atividades na EaD são vistas como atividades extra à universidade, implicando em sobrecarga e precarização do trabalho docente, revelando, assim a não institucionalização dos programas de EaD. (GATTI et al., 2011)

5.3. As licenciaturas de Pedagogia a distância do Consórcio CEDERJ/UAB/CAPES

A história da criação do curso de Pedagogia na modalidade EaD do Consórcio CEDERJ é contada por Medeiros e Castro (2014) e, segundo esses autores, ela tem início com as demandas e reformas educacionais geradas pela LDBEN/1996 no que tange à obrigatoriedade da formação em nível superior para os professores que já atuavam nos anos iniciais da educação básica com a formação em nível médio. Assim, muitos professores em exercício temiam perder os seus direitos e muitas prefeituras se sentiam pressionadas face à obrigatoriedade de

cumprimento das determinações legais. O Consórcio CEDERJ já se fazia presente em alguns municípios fluminenses oferecendo as licenciaturas de Matemática e Ciências Biológicas na modalidade a distância e, conforme o tempo passava, as IPES do Estado do Rio de Janeiro percebiam a prioridade que constituía a expansão do consórcio.

A IPES_1 já oferecia o curso de graduação presencial com foco na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e tinha, em seu corpo docente universitário, professores que desejavam fazer a formação de professores através da EaD, acreditando que se tratava de uma responsabilidade social que a universidade deveria trazer para si. Sendo assim, a IPES_1 se uniu à IPES_2 e, juntas, construíram um curso único e abraçaram a causa da interiorização da educação superior e, sobretudo, da formação de professores no interior do Estado fluminense. A parceria entre IPES na constituição de cursos de formação era a inovação que o consórcio buscou trazer para potencializar o ensino e otimizar recursos, embora fosse sabido que essas parcerias encontravam limites nas distintas concepções curriculares das instituições. Em 2002, então, o Consórcio CEDERJ disponibilizou as primeiras vagas para o curso de Pedagogia operacionalizado pela parceria entre as duas instituições.

A gestão compartilhada de cursos ainda é uma característica do Consórcio CEDERJ, embora não seja mais uma realidade no curso de Pedagogia. O que existe, atualmente, são dois cursos, um oferecido pela IPES_1 e outro pela IPES_2, o que não impede que ambos sejam bastante similares como revelou a análise das ementas e matrizes curriculares que serão discutidas mais adiante.

Atualmente, a licenciatura de Pedagogia na modalidade semipresencial é oferecida através do consórcio e das IPES consorciadas em 29 municípios fluminenses. A IPES_1 é responsável pela oferta em 18 municípios e a IPES_2, em 11. No período compreendido entre 2003 e 2013, o consórcio CEDERJ ofereceu cerca de 16 mil vagas para o curso de Pedagogia e, conforme mostra o gráfico 1, a demanda tem apresentado uma constância desde 2011, com um leve crescimento em 2013.

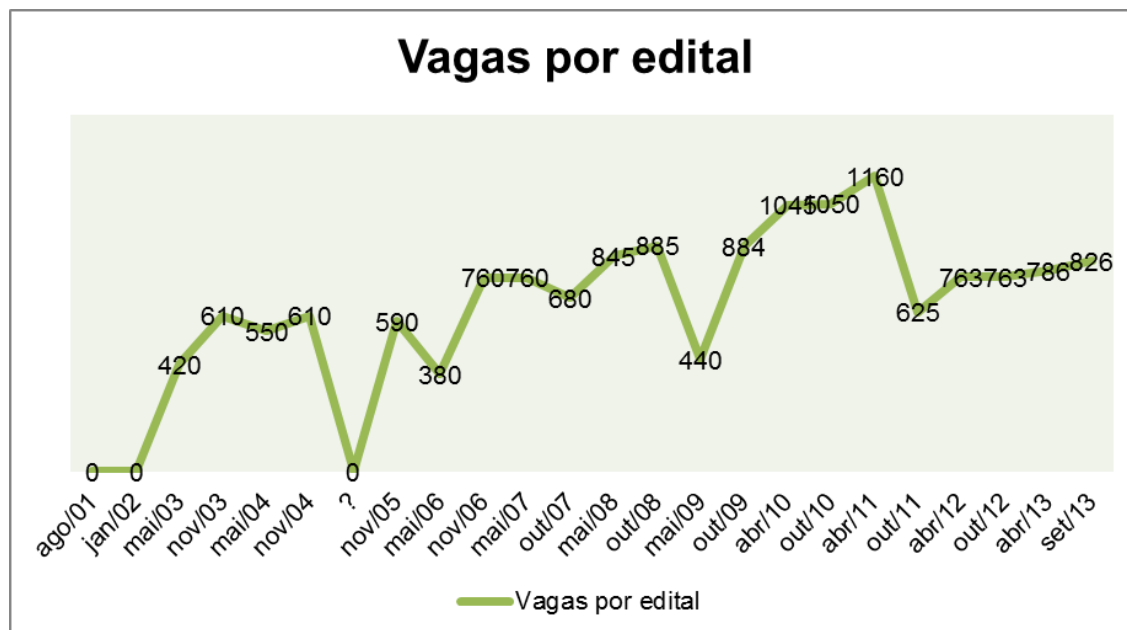


Gráfico 1: Número de vagas por edital oferecidas no curso de Pedagogia a distância através do Consórcio CEDERJ no período 2001-2013. Fonte: Construção da autora a partir dos editais dos vestibulares e dos manuais do candidato do Consórcio CEDERJ no período 2002-2013.

Como os polos regionais foram criados em momentos distintos, o número de vagas foi se expandindo, ao longo desses 10 anos, de forma proporcional. De modo geral, predomina a oferta de 40 vagas por polo regional para cada vestibular (ANEXO II).

Para Bielschowsky (*apud* MEDEIROS E CASTRO, 2014), há pelo menos quatro razões para a continuidade do curso de Pedagogia oferecido pelo consórcio: os alunos da EaD já apresentam nota superior no ENADE, quando comparados aos alunos dos cursos presenciais; existe uma demanda crescente pelo curso percebida no aumento da relação candidato/vaga nos últimos vestibulares; é preciso formar professores capazes no interior; e os alunos desses cursos têm sido aprovados em concursos públicos.

Segundo a apresentação disponível no portal do Sistema UAB na Internet²⁷ há, nessa política, um caráter estratégico de que a implementação dos polos de apoio presencial aos cursos nos municípios funcionem com dois objetivos: (1) como instrumento de articulação, interação e efetivação de iniciativas que estimulam a

²⁷ Disponível em:

http://uab.CAPES.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18.

Acesso: 21/09/2014, às 21h46.

parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada; (2) suscitando o desenvolvimento de municípios de baixos Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na medida em que democratiza o acesso ao ensino superior e requalifica a atuação do professor, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

O IDH é um índice calculado anualmente que busca medir o desenvolvimento de uma nação a partir de três dimensões: renda, saúde e educação. É um índice-chave dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas e, no Brasil, tem sido utilizado pelo governo federal e por administrações regionais através do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)²⁸. O IDHM é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1 e quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

Sendo assim, partindo de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Cidades²⁹ construímos um quadro comparativo que demonstra a evolução do IDHM dos 29 municípios fluminenses nos quais se localizam os polos de apoio presencial, em dois momentos, nos anos de 2000 e 2010. O Cidades é uma ferramenta online do IBGE através do qual se pode obter informações sobre todos os municípios do Brasil, possibilitando traçar um perfil completo de cada uma das cidades brasileiras. Os anos de 2000 e 2010, além do ano de 1999, são os únicos com dados disponíveis no portal do IBGE Cidades e têm como base os Censos Demográficos realizados nestes anos.

Para a construção do Quadro 10 foram considerados os municípios que apresentavam polo de apoio presencial ao curso de Pedagogia semipresencial

²⁸ Disponível em: http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH. Acesso: 21/09/2014, às 22/19.

²⁹ Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330455>. <Acesso em 21/09/2014, às 22h07>.

ofertado pela IPES_1 e pela IPES_2, através do Consórcio CEDERJ/UAB/CAPES. O quadro indica que 27 municípios apresentaram evolução no seu IDHM e esse crescimento tem relação com a composição do índice de educação, tendo em vista que o acesso ao conhecimento é medido pela composição de indicadores de escolaridade da população adulta e do fluxo escolar da população jovem.

No que tange à distância, em quilômetros (Km), dos municípios atendidos pelo consórcio em relação à capital do Estado, a cidade do Rio de Janeiro, percebe-se que a IPES_1 tem mostrado maior efetividade na interiorização do curso na medida em que apresenta uma distância média de 192,32 Km, ao passo que a IPES_2 tem os seus polos há uma distância média de 86,23 Km da cidade do Rio de Janeiro. Para se medir as distâncias, utilizamos a ferramenta GoogleMaps³⁰, disponível na Internet.

Em relação ao crescimento médio do índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), entre 2000 e 2010, o valor dos municípios atendidos pelo curso de Pedagogia do consórcio é equivalente à média estadual (0,097) e acima da capital do Estado (0,083). Somente um estudo mais aprofundado seria capaz de comprovar se a presença do consórcio CEDERJ e, mais especificamente, do curso de Pedagogia, nesses municípios, têm sido capaz de gerar desenvolvimento local em relação à educação e à renda. Contudo, o que se percebe é que, no Quadro 10, apenas dois municípios apresentaram queda do crescimento do seu IDHM: Natividade e Rio das Flores.

³⁰ Disponível em: <https://www.google.com.br/maps?source=tldsi&hl=pt-BR> <Acesso em 21/09/2014>.

Nº	Município/Polo Regional	Instituição Responsável	IDHM em 2000	IDHM em 2010	Crescimento do IDHM em 10 anos	Distância, em KM, da capital do Estado.
1	Angra dos Reis	IPES_2	0,599	0,724	0,098	154,9
2	Barra do Piraí	IPES_1	0,626	0,733	0,163	119,5
3	Belford Roxo	IPES_2	0,57	0,684	0,059	32,2
4	Bom Jesus do Itabapoana	IPES_1	0,625	0,732	0,12	330,1
5	Cantagalo	IPES_1	0,612	0,709	0,12	191,8
6	Itaguaí	IPES_2	0,589	0,715	0,088	72,1
7	Itaocara	IPES_1	0,627	0,713	0,089	244
8	Itaperuna	IPES_1	0,624	0,73	0,065	316,3
9	Macaé	IPES_1	0,665	0,764	0,191	187,7
10	Magé	IPES_2	0,573	0,709	0,067	60,4
11	Miguel Pereira	IPES_1	0,642	0,745	0,119	112
12	Natividade	IPES_1	0,626	0,73	-0,041	343,9
13	Niterói	IPES_1	0,771	0,837	0,183	18,6
14	Nova Friburgo	IPES_2	0,654	0,745	0,148	138,4
15	Nova Iguaçu	IPES_2	0,597	0,713	0,098	38,3
16	Paracambi	IPES_2	0,615	0,72	0,071	81,1
17	Petrópolis	IPES_2	0,649	0,745	0,133	66
18	Piraí	IPES_1	0,612	0,708	0,048	95,7
19	Resende	IPES_2	0,66	0,768	0,159	164,5
20	Rio Bonito	IPES_1	0,609	0,71	0,107	77,4
21	Rio das Flores	IPES_1	0,603	0,68	-0,036	171,2
22	Rio de Janeiro/Rocinha	IPES_2	0,716	0,799	0,083	0
23	Santa Maria Madalena	IPES_1	0,573	0,668	0,078	230
24	São Fidélis	IPES_1	0,59	0,691	0,188	283,7
25	São Francisco de Itabapoana	IPES_1	0,503	0,639	0,041	368
26	São Pedro da Aldeia	IPES_2	0,598	0,712	0,121	140,7
27	Saquarema	IPES_1	0,591	0,709	0,082	116,5
28	Três Rios	IPES_1	0,627	0,725	0,043	129
29	Volta Redonda	IPES_1	0,682	0,771	0,089	126,4

Quadro 10: Desenvolvimento humano municipal e interiorização do curso de Pedagogia no Consórcio CEDERJ. Fonte: Construção da autora a partir de dados oficiais do IBGE e do GoogleMaps.

5.4. A análise da estrutura dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância da IPES_1 e da IPES_2

Essa seção tem por objetivo apresentar e analisar a estrutura dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância/semipresencial na IPES_1 e na IPES_2, e para tanto, parte da leitura e análise das matrizes curriculares e das ementas de ambos os cursos, buscando compreender com mais clareza o que vem sendo proposto como formação inicial de pedagogos nos currículos dessas IPES. Os critérios de análise buscam apreender em que medida tais cursos têm se comprometido com a formação

inicial de professores capazes de exercer as suas funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme previsto nas DCNs para o Curso de Pedagogia, licenciatura (BRASIL. MEC/CNE, 2006).

Os critérios de análise das matrizes curriculares e das ementas ora analisadas foram construídos pela autora desse estudo a partir do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura de Pedagogia e da metodologia construída por Gatti e Barreto (2009) para o estudo das ementas dos cursos de Pedagogia no Brasil. O estudo dessas autoras contemplou a análise da estrutura curricular de 71 cursos de Pedagogia presenciais de IES públicas e privadas e 1498 ementas das disciplinas que deles faziam parte. Gatti e Barreto (2009) construíram tal metodologia partindo, inicialmente, das orientações propostas na Resolução oficial (BRASIL. MEC/CNE, 2006) e, diante dos três grandes núcleos dispostos nesse documento – Estudos básicos, Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Estudos Integradores – construíram categorias mais específicas de análise, a saber:

- I. **Fundamentos teóricos da educação:** trata-se das disciplinas de Didática geral e de base teórica e das diferentes áreas de conhecimento correlatas ao campo da educação, tais como Filosofia, Psicologia, Sociologia, História, etc.
- II. **Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais:** trata-se das disciplinas que se referem à estrutura e funcionamento do ensino, do currículo, da gestão escolar e do ofício do professor.
- III. **Conhecimentos relativos à formação profissional específica:** trata-se das disciplinas que fornecem o instrumental para a atuação docente, tais como o conteúdo do currículo da Educação Infantil e Fundamental, as didáticas, metodologias e práticas de ensino e os saberes relacionados ao uso da tecnologia em sala de aula.
- IV. **Conhecimentos relativos às modalidades e níveis específicos de ensino:** trata-se das disciplinas que abordam a educação infantil, a

educação especial e a educação de jovens e adultos (EJA), além da educação em contextos não escolares.

- V. **Outros saberes:** trata-se das disciplinas que ampliam o repertório do professor, tais como temas transversais, novas tecnologias, religião, etc.
- VI. **Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):** refere-se às disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e a orientação e elaboração de trabalhos de conclusão de curso.
- VII. **Atividades complementares:** trata-se das atividades integradoras preconizadas nas Diretrizes Curriculares para a licenciatura de Pedagogia.
- VIII. **Estágios.**

Na revisão de literatura feita para essa pesquisa, não foi possível encontrar nenhum estudo similar que analisasse, especificamente, a estrutura curricular e ementas de cursos na modalidade a distância e, por essa razão, os critérios de análise produzidos por Gatti e Barreto (2009) serão o ponto de partida das reflexões que serão feitas nessa seção e, sempre que julgarmos possível e necessário, os argumentos serão contextualizados a partir dos princípios da modalidade a distância/semipresencial que está sendo pesquisado nesse estudo.

As estruturas curriculares e as ementas dos cursos pesquisados foram encontradas na Internet e sobre essa busca cabe uma observação: no sítio eletrônico do Consórcio CEDERJ é possível encontrar a matriz curricular e as ementas do curso de Pedagogia a distância/semipresencial que é oferecido pela IPES_2. Nesse mesmo sítio eletrônico, encontra-se apenas a matriz curricular da IPES_1, mas não as ementas das disciplinas. Estas foram disponibilizadas para essa pesquisa pelo coordenador do curso entrevistado.

5.4.1. A análise das matrizes curriculares e das ementas dos cursos

No que tange à carga horária dos cursos, ambos estão de acordo com as DCNs para o Curso de Pedagogia (BRASIL. MEC/CNE, 2006), pois oferecem mais de 2800 horas dedicadas às atividades formativas e a carga horária mínima de 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado. Em termos de número de disciplinas e carga horária, a estrutura de ambos os cursos é bastante semelhante: a IPES_1

apresenta 65 disciplinas, sendo 55 obrigatórias e 10 optativas e a IPES_2 apresenta 62 disciplinas, sendo 54 disciplinas obrigatórias e 08 optativas.

Na IPES_1, a carga horária total obrigatória é composta de 2370 horas de disciplinas, 300 horas de pesquisa e trabalho de conclusão de curso, 105 horas de atividades complementares, 300 horas de estágio e 420 horas de optativas, totalizando 3435 horas, divididas em 08 períodos. A predominância é de disciplinas de 60 horas/aula por semestre. Na IPES_2, a carga horária total obrigatória é composta de 2280 horas de disciplinas, 300 horas de pesquisa e trabalho de conclusão de curso, 105 horas de atividades complementares, 360 horas de estágios e 360 horas de optativas, totalizando 3405 horas, divididas em 08 períodos.

No que tange às 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL. MEC/CNE, 2006), deveria ocorrer por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria, o que se percebe é que ambas as IPES estão concretizando essa exigência através das chamadas atividades complementares.

O estudo realizado por Gatti e Barreto (2009) revela fragilidades presentes nas estruturas curriculares e ementas dos cursos de Pedagogia presenciais e a análise das estruturas curriculares e ementas dos cursos da IPES_1 e da IPES_2 nos sugere que tais debilidades podem estar sendo levadas à modalidade a distância, já que encontramos um cenário similar ao apresentado pelas autoras em suas conclusões.

De modo geral, as estruturas curriculares e as ementas de ambos os cursos revelam a natureza fragmentária e de conteúdo disciplinar disperso, característico do curso de Pedagogia. Gatti *et. al.* (2011) afirmam que o próprio currículo do curso de Pedagogia tem sido um desafio para a formação de professores, na medida em que busca equacionar questões históricas e dar conta de toda a complexidade das orientações curriculares, gerando tensões e impasses, além de desgastar a identidade profissional dos pedagogos que busca formar.

Para Libâneo (2006), as imprecisões conceituais e ambiguidades presentes nas orientações curriculares precarizaram a formação do pedagogo, na medida em que promoveram um inchaço e uma superficialidade de disciplinas que não

respondem, especificamente, nem à formação docente e nem à formação do especialista que deve atuar na gestão e na coordenação. Para esse autor, o tempo de formação é curto para uma formação tão ampla, não sendo possível, assim, formar, com qualidade, um professor com demandas e responsabilidades tão diversas e importantes quanto a docência, a gestão e a pesquisa.

A percepção de Gatti *et. al.* (2011) e de Libâneo (2006) contradizem as expectativas das orientações curriculares, embora se evidenciem com a análise das estruturas curriculares dos cursos ora pesquisados. A fragmentação dos currículos em ambos os cursos pode ser percebida nos Gráficos 2 e 3 e nos Quadros 11, 12, 13 e 14, construídos a partir das matrizes curriculares dos cursos, encontradas no sítio eletrônico da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ na Internet, e das categorias específicas de análise construídas por Gatti e Barreto (2009) já apresentadas.

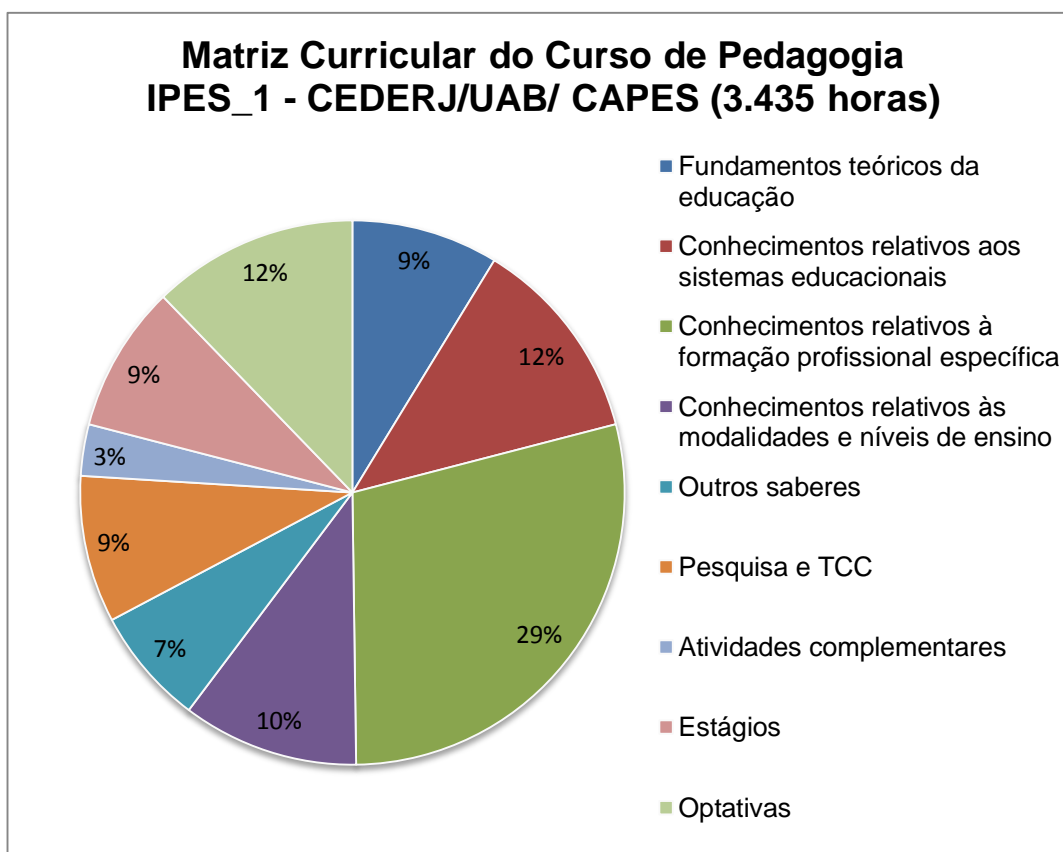


Gráfico 2: Distribuição curricular das disciplinas do curso de Pedagogia na IPES_1. Fonte: Construção da autora a partir das matrizes curriculares e ementas das disciplinas do curso e do instrumento de análise construído por Gatti & Barreto (2009).

Matriz Curricular do Curso de Pedagogia IPES_2 - CEDERJ/UAB/CAPES (3.405 horas)

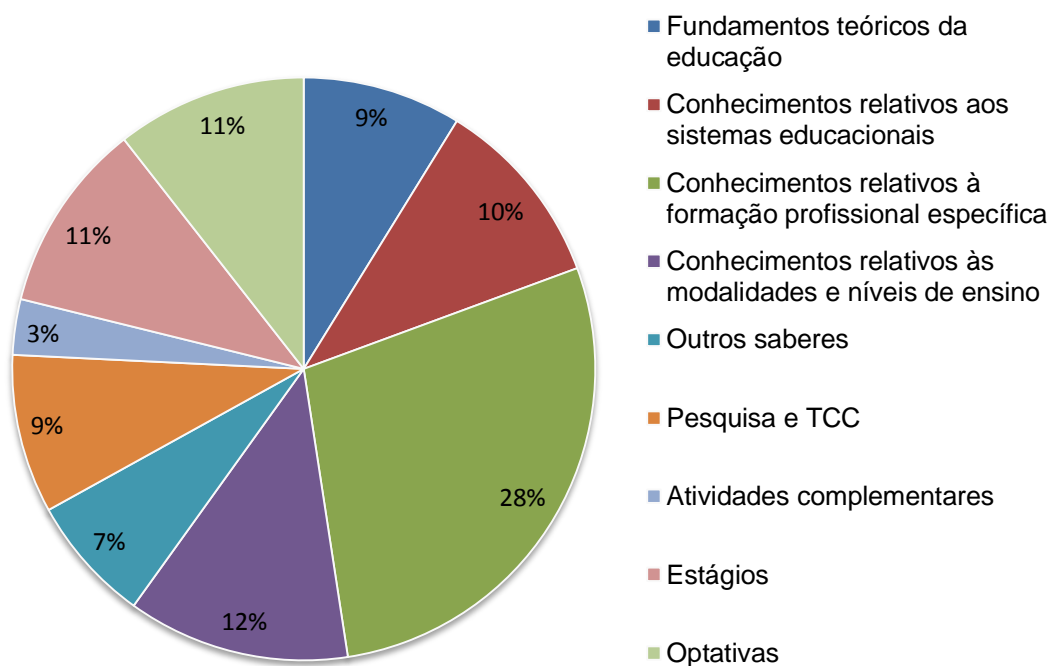


Gráfico 3: Distribuição curricular das disciplinas do curso de Pedagogia na IPES_2. Fonte: Construção da autora a partir das matrizes curriculares e ementas das disciplinas do curso e do instrumento de análise construído por Gatti & Barreto (2009).

Distribuição curricular das disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia na IPES_1 (3.435 horas)				
CATEGORIAS DE ANÁLISE - GATTI E BARRETO (2009)	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE - GATTI E BARRETO (2009)	DISCIPLINAS PRESENTES NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO PESQUISADO	CARGA HORÁRIA	% CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	Filosofia da Educação	60	9
		História da Educação	60	
		Psicologia e Educação	60	
		Sociologia e Educação	60	
	Didática geral	Didática	60	
		SUBTOTAL	300	
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	Políticas Públicas em Educação	60	12
		Dinâmica e Organização Escolar	60	
	Currículo	Currículo	60	
		Avaliação e Educação	60	
	Gestão escolar	Gestão 1	60	
		Gestão 2	60	
Ofício docente	Educação e Trabalho	60		
		SUBTOTAL	420	
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	Geografia na Educação 2	60	29
		Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	Alfabetização 1	
	Alfabetização 2		60	
	Artes Visuais e Educação		30	
	Ciências Naturais na Educação 1		60	
	Ciências Naturais na Educação 2		60	
	Educação Infantil 2		60	
	Geografia na Educação 1		60	
	História na Educação 1		60	
	História na Educação 2		60	
	Língua Portuguesa na Educação 1		60	
	Língua Portuguesa na Educação 2		60	
	Literatura na Formação do Leitor		60	
	Matemática na Educação 1		60	
	Matemática na Educação 2		60	
	Música e Educação		30	
	Teatro e Educação		30	
	Tecnologia		Informática em Educação	
			SUBTOTAL	
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Educação Especial	Educação Especial	60	10
		Língua Brasileira de Sinais	60	
	EJA	Educação de Jovens e Adultos	60	
	Educação Infantil	Educação Infantil 1	60	
Educação a Distância	Educação a Distância	60		

	Contextos escolares	Não-	Práticas Educativas em Contextos Escolares não	60	
			SUBTOTAL	360	
Outros Saberes			Informática Instrumental	60	7
			Corpo e Movimento	60	
			Imagem e Educação	60	
			Português Instrumental	60	
			SUBTOTAL	240	
Pesquisa e TCC			Metodologia da Pesquisa em Educação	60	9
			Trabalho de Conclusão de Curso - TCC 1	120	
			Trabalho de Conclusão de Curso - TCC 2	120	
			SUBTOTAL	300	
Atividades complementares			Seminário de Práticas Educativas 1	15	3
			Seminário de Práticas Educativas 2	15	
			Seminário de Práticas Educativas 3	15	
			Seminário de Práticas Educativas 4	15	
			Seminário de Práticas Educativas 5	15	
			Seminário de Práticas Educativas 6	15	
			Seminário de Práticas Educativas 7	15	
			SUBTOTAL	105	
Estágios			Estágio Curricular Supervisionado 1	60	9
			Estágio Curricular Supervisionado 2	60	
			Estágio Curricular Supervisionado 3	60	
			Estágio Curricular Supervisionado 4	60	
			Estágio Curricular Supervisionado 5	60	
			SUBTOTAL	300	
Optativas			SUBTOTAL	420	12
			TOTAL	3.435	100

Quadro 11: Distribuição curricular das disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia na IPES_1. Fonte: Construção da autora a partir das matrizes curriculares e ementas das disciplinas do curso e do instrumento de análise construído por Gatti & Barreto (2009).

Distribuição curricular das disciplinas optativas do curso de Pedagogia na IPES_1			
CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE – GATTI E BARRETO (2009)		DISCIPLINAS PRESENTES NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO PESQUISADO	Carga horária
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	Paulo Freire: Pensamento e Obra	60
		Tendências Contemporâneas do Ensino das Artes	60
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Educação em contextos não escolares	PsicoPedagogia	60
		Teatro, Educação e Saúde	60
	Educação Especial	Tópicos de Educação Especial	60
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Ofício docente	Movimentos Instituintes e Educação: Memória e Narrativas de Professores	60
Outros Saberes		Movimentos Sociais e Educação	60
		Adolescência e Juventude	60
		Educação e Conservação da Natureza	60
		Educação para a Diversidade	60

Quadro 12: Distribuição curricular das disciplinas optativas do curso de Pedagogia na IPES_1. Fonte: Construção da autora a partir das matrizes curriculares e ementas das disciplinas do curso e do instrumento de análise construído por Gatti & Barreto (2009).

Distribuição curricular das disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia na IPES 2 (3.405 horas)				
CATEGORIAS DE ANÁLISE - GATTI BARRETO (2009)	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE - GATTI BARRETO (2009)	DISCIPLINAS PRESENTES NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO PESQUISADO	CARGA HORÁRIA	% CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	Filosofia da Educação	60	9
		História da Educação	60	
		Psicologia da Educação	60	
		Sociologia da Educação	60	
	Didática geral	Didática	60	
		SUBTOTAL	300	
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	Políticas Públicas em Educação	60	10
	Currículo	Avaliação da Aprendizagem	60	
		Currículo	60	
	Gestão escolar	Gestão 1 (Planejamento, Adm e Aval)	60	
		Gestão 2 (OE e OP)	60	
Ofício docente	Educação e Trabalho	60		
		SUBTOTAL	360	
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	Artes na Educação	60	28
		Ciências Naturais na Educação 2	60	
		Geografia na Educação 1	60	
		Geografia na Educação 2	60	
		Língua Portuguesa na Educação 2	60	
		Matemática na Educação 2	60	
		Matemática na Educação 2	60	
		Matemática na Educação 2	60	
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	Alfabetização 1	60	
		Alfabetização 2	60	
		Ciências Naturais na Educação 1	60	
		Corpo e Movimento	60	
		História na Educação 1	60	
		História na Educação 2	60	
		Língua Portuguesa na Educação 1	60	
		Literatura na Formação do Leitor	60	
	Tecnologia	Informática na Educação	60	
		SUBTOTAL	960	
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Educação Especial	Educação Especial Inclusiva	60	12
		Língua Brasileira de Sinais/Libras	60	
	EJA	Educação de Jovens e Adultos	60	
	Educação Infantil	Educação Infantil 1	60	
		Educação Infantil 2	60	
Educação a Distância	Educação a Distância	60		
Contextos Não-escolares	Espaços Sociais de Formação Humana	60		
		SUBTOTAL	420	
Outros Saberes		Informática Instrumental	60	7
		Língua Portuguesa Instrumental	60	
		Diversidade Cultural e Educação	60	
		Imagem, Cultura e Tecnologia	60	
		SUBTOTAL	240	
Pesquisa e TCC		Metodologia da Pesquisa em Educação	60	9
		Monografia 1	120	
		Monografia 2	120	
		SUBTOTAL	300	
Atividades complementares		1º Seminário de Práticas Educativas	15	3

	2º Seminário de Práticas Educativas	15	
	3º Seminário de Práticas Educativas	15	
	4º Seminário de Práticas Educativas	15	
	5º Seminário de Práticas Educativas	15	
	6º Seminário de Práticas Educativas	15	
	7º Seminário de Práticas Educativas	15	
	SUBTOTAL	105	
Estágios	Estágio em Educação Infantil	60	11
	Estágio em Educação Fundamental	60	
	Estágio em Edu. Jovens e Adultos	60	
	Estágio no Ensino Médio-Normal	60	
	Estágio em Gestão	60	
	Estágio nos Espaços Sociais de Formação Humana	60	
	SUBTOTAL	360	
Optativas	SUBTOTAL	360	11
	TOTAL	3.405	100

Quadro 13: Distribuição curricular das disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia na IPES_2. Fonte: Construção da autora a partir das matrizes curriculares e ementas das disciplinas do curso e do instrumento de análise construído por Gatti & Barreto (2009).

Distribuição curricular das disciplinas optativas do curso de Pedagogia na IPES_2			
CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE - GATTI E BARRETO (2009)		DISCIPLINAS PRESENTES NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO PESQUISADO	CARGA HORÁRIA
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	Educação em Saúde	60
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Educação em contextos não escolares	Movimentos Sociais e Educação	60
	Educação especial	Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar	60
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	Filosofia Política e Escola Pública	60
		Psicanálise e Educação	60
Outros saberes		Questões Étnicas e de Gênero	60
		Escola, Violência e Direitos Humanos	60
		Cultura e Cotidiano Escolar	60

Quadro 14: Distribuição curricular das disciplinas optativas do curso de Pedagogia na IPES_2. Fonte: Construção da autora a partir das matrizes curriculares e ementas das disciplinas do curso e do instrumento de análise construído por Gatti & Barreto (2009).

No que tange aos Fundamentos Teóricos da Educação, Gatti e Barreto (2009) constataram uma quase equivalência entre as disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o curso a partir de diferentes áreas de conhecimento e aquelas ligadas à formação profissional específica do professor: 26% e 28,9%, respectivamente. A análise da estrutura curricular e das ementas da IPES_2 e da IPES_1 demonstraram, no entanto que, em ambas as IPES, as disciplinas que compõem a categoria Fundamentos Teóricos da Educação correspondem a 9% da carga horária total do curso, ao passo que as disciplinas ligadas à formação profissional específica do professor representam, na IPES_1, 29% e na IPES_2, 28% da carga horária total do curso, o que sugere, inicialmente, uma ênfase no “*o quê*” e no “*como*” ensinar, princípios fundamentais para o desenvolvimento das habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Vale lembrar que, historicamente, esse curso foi pensado para atender à demanda de formação de professores que já estavam no exercício da docência, o que demonstra, inicialmente, uma coerência com os dados que encontramos.

Contudo, a leitura e análise das ementas das disciplinas ligadas à formação profissional específica do professor revelam um enfoque teórico que busca fundamentar os conhecimentos das diversas áreas, não explorando de forma clara a sua aplicabilidade em práticas educacionais. Algumas ementas apenas arrolam uma série de temas e conteúdos e, outras, associam os conteúdos do currículo da Educação Básica às metodologias, mas de forma panorâmica e pouco aprofundada ou específica. Diante desse quadro, é difícil afirmar em que termos se realizam a complexa mediação entre teoria e prática nos documentos estudados, embora seja possível sugerir que ocorre o comprometimento dessa relação desde a sua base formativa, seja porque essas disciplinas contemplam menos de 30% do curso e/ou porque as ementas pouco expressam sobre a prática profissional da docência.

Sobre as disciplinas que contemplam os conteúdos curriculares da Educação Básica, ou seja, “*o que ensinar*”, no curso da IPES_1 é possível encontrar apenas uma disciplina, enquanto no curso da IPES_2, encontram-se sete. A esse respeito, Gatti e Barreto (2009) afirmam que a formação inicial docente que não contempla conteúdos a serem ministradas em sala de aula nos leva a pensar que a docência ainda é vista, primordialmente, pelo prisma da socialização de crianças e não de

aprendizagens efetivas de conteúdos socialmente valorizados e necessários para a formação social. Outra forma de perceber essa ausência, especificamente nos cursos de educação a distância, é ter como princípio de análise o público que acessa tais cursos: alunos que já estão no exercício da profissão docente e que buscam nesses cursos a validação legal da sua ação na escola (ALMEIDA *et. al.*, 2012).

Na categoria Conhecimentos Relativos aos Sistemas Educacionais é possível perceber um equilíbrio entre as diferentes subcategorias. Na IPES_1, essa categoria corresponde a 12% do curso e na IPES_2, a 10%. Ambas as IPES apresentam apenas uma disciplina que diz respeito ao Ofício docente.

Na categoria Conhecimentos Relativos às Modalidades e Níveis de Ensino salta aos olhos, em se tratando de um curso de Pedagogia, o baixo percentual de atenção curricular dado à Educação Infantil e à Educação Especial. Na IPES_2, há 03 disciplinas obrigatórias que tratam da Educação Infantil, sendo que uma delas é o estágio curricular supervisionado e 02 disciplinas que tratam da Educação Especial, sendo que uma delas é Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Há, ainda, a possibilidade do aluno dessa IPES complementar a sua formação sobre Educação Especial com uma disciplina optativa intitulada “*Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar*”. Sendo assim, é possível afirmar que, nessa IPES, o nível de ensino e a modalidade - Educação Infantil e Educação Especial - correspondem a 5,3% do curso da IPES_2, cada. O mesmo cenário se repete na IPES_1, mudando apenas o título da optativa: *Tópicos em Educação Especial*. Em ambas as IPES, a EJA e a Educação a Distância contam apenas com uma disciplina, cada. O mesmo ocorre com as Práticas Educativas em contextos não escolares, mas o aluno pode complementar essa formação com as optativas: na IPES_1 há duas disciplinas intituladas “*Psicopedagogia*” e “*Teatro, Educação e Saúde*” que tratam, respectivamente, da Pedagogia Clínica e da Pedagogia Hospitalar e na IPES_2 há uma disciplina intitulada “*Movimentos Sociais e Educação*”.

A categoria Outros Saberes, em ambas as IES, corresponde a 7% das disciplinas obrigatórias do curso. Acrescentando-se as optativas, a porcentagem dessa categoria aumenta para 14% na IPES_1 e para 12% na IPES_2. As disciplinas dessa categoria apresentam os mais variados assuntos, mas, de modo geral, buscam contemplar demandas específicas das sociedades contemporâneas, tais como

cultura, violência, direitos humanos, questões étnicas e raciais, adolescência, diversidade e meio ambiente, além de Informática Instrumental e Língua Portuguesa Instrumental que têm por objetivos, respectivamente, introduzir o aluno no uso da Internet e a produção de textos acadêmicos.

A categoria Pesquisa e TCC, em ambas as IPES, corresponde a 9% das disciplinas obrigatórias do curso. A ementa dessas disciplinas evidencia uma ênfase às metodologias, instrumentos e técnicas de pesquisa, visando a produção e finalização do trabalho de conclusão de curso ou monografia. Nas ementas dos cursos, não é possível perceber se tais programas se voltam para o conhecimento empírico da educação básica e para a reflexão sobre ela como forma de ampliação da formação docente. O mesmo é possível afirmar acerca das atividades complementares, chamadas, em ambas as IPES pesquisadas, de Seminários de Práticas Educativas.

Esses seminários, segundo a ementa do curso da IPES_1, *“acontecem nos polos de apoio presencial ou nos campi das universidades e têm temática livre”* e, segundo a ementa do curso da IPES_2, *“estão distribuídos ao longo dos 08 períodos e tem por objetivo valorizar as relações entre os saberes agregados e a prática pedagógica, relacionando-se às áreas de formação”*. A carga horária de 105 horas de Seminários de Práticas Educativas, que corresponde a 3% da carga horária total dos cursos, é dividida, em ambas as IES, em sete momentos de 15 horas cada, mas não há nenhuma menção à forma como eles se integram às demais atividades formativas do currículo ou como são acompanhados e avaliados.

A categoria Estágios corresponde, na IPES_1, a 9% do curso e na IPES_2, a 11%. Nas ementas do curso da IPES_1 encontramos um cenário semelhante ao descrito por Gatti e Barreto (2009) acerca dos cursos presenciais: não há informações sobre como os estágios são realizados, supervisionados e acompanhados. Há apenas uma menção à prática pedagógica do professor e do pedagogo na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de formação de professores, na educação de jovens e adultos e em ambientes não escolares e institucionais.

Na IPES_2, as ementas apresentam que os estágios devem acontecer na Educação Infantil, na Educação Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, no

Ensino Médio-Normal, em Gestão e em Espaços de Formação Humana e são descritos como sondagem, observação, co-participação e docência compartilhada, bem como a análise e discussão coletiva das atividades práticas realizadas, ação-reflexão-ação sobre planejamento didático e seu desenvolvimento na escola de estágio, planejamento e avaliação da prática pedagógica dos cursos de formação de professores e participação no processo de regência de classe. Embora as ementas do curso da IPES_2 apresentem, ainda que maneira pouco objetiva, a forma como os estágios serão realizados, nada é apresentado acerca do acompanhamento e da supervisão desses momentos de formação. Em ambas as IES, as ementas não deixam claro quais são os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento e se há convênios com as escolas das redes e instituições para a realização dos estágios.

Contudo, as matrizes curriculares analisadas apresentam que em ambas as IPES os estágios têm como pré-requisitos disciplinas formativas, o que sugere uma integração entre eles e os demais aspectos da docência e da educação, embora não seja possível afirmar, partindo apenas desse princípio, que os estágios superam o aspecto meramente formal, com o objetivo de cumprimento das determinações das DCNs de Pedagogia, ou que consigam ir além das atividades de observação.

5.4.2. Aprofundando reflexões sobre as matrizes curriculares e as ementas

A análise da estrutura curricular e das ementas do curso de Pedagogia da IPES_1 e da IPES_2 na modalidade a distância/semipresencial suscita, primeiro, reflexões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e, depois, sobre a modalidade de ensino. Concordamos com Gatti *et. al.* (2011) que o magistério constitui o setor nevrálgico das sociedades contemporâneas na medida em que o fundamento do direito à educação passa pela formação de professores que atuarão na educação básica. Porém, os currículos atuais não formam esses professores satisfatoriamente, na medida em que o seu foco é o conhecimento disciplinar, instaurando uma crise na formação inicial que passa pela estrutura institucional e pela distribuição de seus conteúdos disciplinares.

O curso de Pedagogia, dado a sua estrutura tradicionalmente disciplinar e dispersa, dificulta a prática reflexiva e o que a análise feita nessa seção nos permite concluir é que é isso que as IES estão propondo como formação inicial de pedagogos: uma base docente de caráter genérico, panorâmico e pouco suficiente para a atuação do professor em sala de aula.

No que tange à modalidade a distância/semipresencial, essas fragilidades características do curso de Pedagogia se acumulam a outras, tais como a necessidade de equipes docentes e tutores bem formados, apoiados e acompanhados pelas IES, altos investimentos, manutenção e renovação constantes de seus processos, materiais e polos.

Medeiros e Castro (2014), ao trazerem a sua experiência no curso de Pedagogia oferecido pelo consórcio em parceria com a IPES_1, afirmam que o futuro da EaD nas IPES passa pela reflexão acerca do papel do tutor e das potencialidades que o uso das tecnologias da informação e comunicação pode oferecer no cenário atual. Lembram que o uso de material didático impresso foi originalmente pensado porque os alunos que acessavam o curso não tinham acesso a computadores e Internet. Quanto aos tutores, esses precisam ser mais que “tira-dúvidas”, pois o seu trabalho pode fazer diferença nos resultados alcançados pelos alunos e, para tanto, faz-se necessário o reconhecimento e valorização desse profissional como docente.

5.5. Análise das entrevistas com os coordenadores

Entrevistamos cinco coordenadores de graduação e tutoria que atuam nos cursos já citados e todos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO I), concordando com os seus termos e foram informados que nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessavam a esse estudo.

Por essa razão, ao longo do texto, manteremos o anonimato dos sujeitos entrevistados através do uso de pseudônimos com o intuito de preservar as suas respectivas identidades, conforme o quadro X. A construção dos pseudônimos dos coordenadores se deu através do mesmo critério usado para designar as IPES, no qual os números “1” e “2” representam, respectivamente, a ordem cronológica na

qual se deu o contato com cada instituição e os números “1”, “2”, “3”, “4” e “5” representam, respectivamente, a ordem cronológica na qual ocorreram as entrevistas.

Coordenadores entrevistados		
Pseudônimos do entrevistado	Data da entrevista	Função
Coord_1_IES_1	22/08/2014	Vice-coordenador da graduação
Coord_2_IES_2	16/09/2014	Coordenadora de graduação
Coord_3_IES_1	01/10/2014	Coordenadora de Tutoria
Coord_4_IES_1	17/10/2014	Coordenadora de graduação
Coord_5_IES_2	28/10/2014	Coordenadora de graduação

Quadro 15: Identificação dos coordenadores entrevistados. Fonte: Elaboração da autora.

5.5.1. O encontro com os sujeitos da pesquisa

A busca pelos coordenadores de graduação que seriam entrevistados se iniciou a partir do sítio eletrônico do Consórcio CEDERJ, onde foi possível encontrar os nomes dos dois coordenadores dos cursos de Pedagogia a distância, na IES_1 e na IES_2. Com os nomes já sabidos, obtivemos o contato do coordenador da IES_1 através de uma colega do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio e, através de uma busca na Internet, encontramos o contato do coordenador da IES_2. Com os contatos já dispostos, enviamos mensagens para os seus respectivos correios eletrônicos (*e-mail*), convidando-os a participar desta pesquisa.

A resposta do coordenador da IES_1 à nossa mensagem foi imediata, assim como o seu aceite. Esse coordenador nos explicou, ainda através de mensagens eletrônicas, que a coordenação desse curso nesta instituição ocorre de forma compartilhada e que ele era, atualmente, vice-coordenador de graduação e dividia a coordenação do curso com mais três coordenadoras, sendo uma coordenadora de graduação e duas coordenadoras de tutoria. Esse coordenador nos passou o contato dos correios eletrônicos das demais coordenadoras e nós, mais uma vez, enviamos mensagens convidando-as a participar da pesquisa. Das três mensagens enviadas recebemos, após cerca de vinte dias e alguns reenvios, dois aceites e uma recusa.

A recusa ocorreu por parte de uma coordenadora de tutoria que nos disse estar, naquele momento, muito atribulada com as demandas da preparação do novo processo seletivo do vestibular da instituição, bem como o acúmulo destas questões

com outras de cunho pessoal a serem resolvidas. Sendo assim, as entrevistas na IES_1 foram realizadas com três coordenadores, sendo: (1) a coordenadora e (2) o vice-coordenador de graduação e (3) a coordenadora de tutoria. As entrevistas ocorreram nos dias 22 de agosto, 01 e 17 de outubro de 2014, na coordenação do curso, na sede da instituição, na cidade do Rio de Janeiro. A esses coordenadores atribuímos, de acordo com a ordem cronológica da concessão das entrevistas, os pseudônimos de [Coord_1_IES_1], [Coord_3_IES_1] e [Coord_4_IES_1].

O coordenador da IES_2 que foi inicialmente contatado, no entanto, nos informou que não estava mais na coordenação do curso e nos orientou a entrar em contato com a secretaria da instituição. Fizemos isso e obtivemos mais dois nomes e nenhum contato, o que nos forçou, mais uma vez, a buscarmos os contatos na Internet e reenviarmos os convites para participação neste estudo. O retorno desses contatos, bem como os seus aceites, demoraram cerca de trinta dias para acontecer, em meio a diversas tentativas frustradas de contatos telefônicos e reenvio de mensagens eletrônicas. As entrevistas ocorreram, enfim, nos dias 16 de setembro e 28 de outubro de 2014, na coordenação do curso, também na sede da instituição e na mesma cidade já citada. A essas coordenadoras atribuímos os pseudônimos de [Coord_2_IES_2] e [Coord_5_IES_2], seguindo os mesmos critérios já apresentados.

Após a realização da primeira entrevista na IES_2, percebemos que a coordenação do curso passava por um momento de reestruturação:

Eu sou [Coord_2_IES_2], atualmente vice-diretora da Faculdade de Educação e atuo, ainda que de certa forma, muito mais do que eu gostaria, na coordenação do curso a distância. A gente tem uma pessoa que responde, mas como é uma coisa muito grande, eu acabo ajudando e atuei durante três anos na coordenação. [...] eu estou na coordenação interinamente. Durante os dois primeiros anos a gente tinha um coordenador que solicitou a saída, então hoje eu estou interinamente na Coordenação de Educação a Distância. Pela minha experiência, eu acabo também ajudando a pessoa que coordena a tutoria. Fazemos, digamos, de uma forma compartilhada.

A coordenadora de tutoria, mencionada pela [Coord_2_IES_2], foi contatada por nós por telefone, mas afirmou que preferia não participar da pesquisa, pois estava na função de coordenadora de tutoria do curso há apenas três meses e ainda não se sentia confortável o suficiente para contribuir para esse estudo com

questões a respeito da formação oferecida. A segunda e última entrevista realizada na IES_2 ocorreu com a coordenadora de graduação do curso, a [Coord_5_IES_2].

As entrevistas foram efetuadas individualmente e de forma semiestruturada. Todos os entrevistados foram informados acerca da natureza da pesquisa e todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para a efetuação da análise.

5.5.2. O roteiro de entrevistas

O roteiro de entrevistas foi estruturado em três eixos temáticos, conforme mostra o Quadro 16, e carrega consigo a interdependência entre os objetivos desse estudo e as teorias explicativas adotadas para a pesquisa e já apresentadas nos Capítulos 3 e 4: (1) questões sobre a relação da qualidade com a pertinência e a responsabilidade social (BERTOLIN, 2007; 2009a; 2009b; 2009c; DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012); (2) questões sobre a relação da qualidade com a diversificação do curso enquanto modalidade de ensino (BERTOLIN, 2007; 2009a; 2009b; 2009c; DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012); e (3) questões sobre a relação da qualidade com a confiabilidade e aplicabilidade do curso e da formação (ROQUE, 2012).

Eixos temáticos	Questões do roteiro de entrevistas
	1. Professor/a, peço que, por favor, se apresente e especifique qual é a sua função no curso de Pedagogia a distância na sua instituição.
Pertinência e responsabilidade social (BERTOLIN, 2007; 2009a; 2009b; 2009c; DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012)	2. Para você, qual é o papel da universidade pública no Brasil atualmente?
Pertinência e responsabilidade social (BERTOLIN, 2007; 2009a; 2009b; 2009c; DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012)	3. Para você, qual é o papel da universidade pública na formação de professores?
Diversificação (BERTOLIN, 2007; 2009a; 2009b; 2009c; DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012)	4. Qual é o conceito de qualidade que você percebe na formação inicial de pedagogos na modalidade a distância. Que elementos sustentam a sua definição?
Diversificação (BERTOLIN, 2007; 2009a; 2009b; 2009c; DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012)	5. Há alguma discussão no CEDERJ sobre qualidade em EaD na formação inicial dos pedagogos? Essa discussão difere do modelo institucional?
Diversificação (BERTOLIN, 2007; 2009a; 2009b; 2009c; DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012)	6. Você acredita que há uma diferenciação entre as modalidades de cursos presenciais e a distância no que se refere à qualidade? No que consiste essa diferenciação?
Diversificação (BERTOLIN, 2007; 2009a; 2009b; 2009c; DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012)	7. Quais são os avanços e recuos da UAB que você percebe e que impactam na qualidade da formação de pedagogos na modalidade a distância no Brasil?
Diversificação (BERTOLIN, 2007; 2009a; 2009b; 2009c; DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012)	8. Existe alguma diretriz da UAB quanto à qualidade dos cursos de formação de professores?
Diversificação (BERTOLIN, 2007; 2009a; 2009b; 2009c; DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012)	9. Qual é o perfil do pedagogo egresso do curso de Pedagogia a distância da sua instituição?
Confiabilidade e aplicabilidade (ROQUE, 2012)	10. Os pedagogos formados na modalidade a distância na sua instituição estão aptos a responder aos aspectos didáticos e aos desafios pedagógicos presentes na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental?
Confiabilidade e aplicabilidade (ROQUE, 2012)	11. Como se constitui a relação entre teoria e prática desse egresso?
Confiabilidade e aplicabilidade (ROQUE, 2012)	12. Existe muita discussão entre a eficiência, a eficácia e a consistência da formação nos cursos na EaD. Vocês acompanham os egressos do curso? Como está a empregabilidade deles?
Confiabilidade e aplicabilidade (ROQUE, 2012)	13. Como a legislação da EaD e das DCNs de Pedagogia, no que se refere à obrigatoriedade do estágio supervisionado e avaliações presenciais, atuam na promoção da qualidade da formação do pedagogo na UAB?
Confiabilidade e aplicabilidade (ROQUE, 2012)	14. Que elementos são necessários para fazer um curso de Pedagogia a distância de qualidade? Na realidade institucional atual, o que é possível ser feito?

Quadro 16: Eixos temáticos e questões do roteiro de entrevista. Fonte: Construção da autora a partir dos autores estudados na pesquisa.

5.5.3. Análise das entrevistas: o que dizem os coordenadores

Para a interpretação das entrevistas realizadas com os coordenadores, utilizamos o método da análise de conteúdo (BAUER, 2012; KAUFMANN, 2013). A seleção dos trechos das entrevistas apresentada é fruto do estudo dos documentos e do posicionamento em relação ao princípio no qual o conceito de qualidade para fins dessa pesquisa foi construído. Buscamos identificar nos textos das entrevistas as frases recorrentes, as contradições e as contradições recorrentes, pondo à prova a força social da estruturação e do vínculo entre o explícito e o implícito, de modo que assim se revelasse a nossa chave de interpretação e o processo central em torno do tema pesquisado. (KAUFMANN, 2013)

Sendo assim, a intenção da primeira pergunta era introduzir a entrevista e envolver pessoalmente os nossos informantes com o nosso estudo, com o intuito de quebrar a hierarquia entre aquele que pergunta e aquele que se sente na obrigação de responder; o propósito era iniciarmos “*um papo em torno de um tema*”. (KAUFMANN, 2013, p. 79). Conforme as entrevistas foram ganhando profundidade, percebemos a importância dessa primeira pergunta para equilibrar a conversa na medida em que os coordenadores sentiram segurança e propriedade para falar de suas funções e atividades, percebendo que não se tratava de uma interrogação vaga a respeito da sua opinião, mas do momento de expor o saber que eles possuíam e nós, entrevistadores, não. Esse sentimento conduziu os climas de todas as entrevistas.

A ideia é justamente alguém que coordene, né? Dê um sentido a todo esse esforço coletivo, pra que o esforço seja feito na direção desejada e atinja os objetivos prescritos e definidos, já desde 2007. [...] porque o processo dessa coordenação é muito diferente de um curso presencial, porque e principalmente porque ele tem, ele conta com a parceria do CEDERJ, então é um sistema um pouco mais complexo. [Coord_1_IES_1]

A princípio o trabalho é administrativo e pedagógico também, então toda essa organização, a parte das disciplinas, são os coordenadores de cada disciplina que cuidam dos aspectos pedagógicos. A gente cuida da parte das provas, revisão das provas, alguma situação de conflito com nota de prova, fazer a revisão das notas, quando o coordenador quer mudar o material didático ou precisa de algum tipo de apoio, quando o polo precisa de alguma ajuda, então acabo fazendo esse tipo de coisa. Fora aquela coisa mais acadêmica de formar, você vai à reuniões, eventos, esse tipo de coisa representando o curso, representando a IPES_1. A gente faz seleção de pessoal aqui também, tutores, coordenadores, a gente cuida dessa parte de seleção. A gente não é encarregado de cuidar do vestibular mas a gente acompanha, mesmo

distante disso a gente acompanha os editais, a quantidade de vagas, quantas vagas cada polo vai liberar, isso a gente que organiza, a quantidade de alunos que a gente vai aceitar. [Coord_4_IES_1]

[...] fazendo uma coordenação geral, de acompanhar esses coordenadores, nas suas necessidades, suas dúvidas, tentando um pouco ver essa gestão junto. Como a gente faz parte do consórcio, fazendo um pouco esse meio do campo entre a coordenação e esse consórcio que organiza um pouco esse curso também na medida em que ele tem dado ajuda na infraestrutura, nas avaliações. [...] a coordenação é que faz esse diálogo com o consórcio, então todas as vezes que o professor tem alguma questão em termos do material, em termos de uma avaliação ou de polo, como é a visita do polo, eles buscam a coordenação e a gente faz essa ponte entre eles e o consórcio. Fora as questões do próprio curso, né? [Coord_5_IES_2]

Segundo Kaufmann (2013), esse é o momento no qual

a troca consegue chegar a um equilíbrio, entre dois papéis fortes e contrastados. E o informante entende que, se ele mergulha mais profundamente em si próprio, sendo capaz de expressar ainda mais o seu saber, ele reforça também o seu poder na interação. (p. 80)

Esse equilíbrio proporcionado pela primeira pergunta se mostrou importante na condução da entrevista porque as demais questões evidenciaram certos momentos de insegurança por parte dos entrevistados, sempre que nós nos referíamos ao termo *qualidade*:

[...] eu não vejo como medir isso [a qualidade]. Eu acho que medida não é algo que caiba, cabem pesquisas, sim, pra você verificar se esses sujeitos, como estão esses sujeitos, como é que tem sido o impacto na vida desses sujeitos, agora medir isso, não tem... Eu não vejo como, você não tem como estabelecer parâmetros de medidas para isso, escala de valor, é muito difícil, agora você tem sim como verificar se os alunos que estão saindo desse curso tão sendo capazes de articular ações nas suas escolas, interferir nos coletivos, de maneira criativa... [...] eu tenho um pouco de dificuldade de trabalhar qualidade com essa parametrização matemática, né? [Coord_1_IES_1]

[...] eu acho que não existe uma definição pronta. [Coord_2_IES_2]

[...] Qualidade é um conceito difícil, é um conceito polissêmico. Tem vários significados, enfim, mas qualidade hoje [...] vai além de conceito, de notas, de provas, de avaliações, ela engloba uma questão de formar alunos que pensam, que se colocam, uma formação mais geral que não tem muito a ver, não está relacionado diretamente com dados estatísticos, mas sim com a formação humana. [Coord_3_IES_1]

[...] É porque a qualidade você não chega e diz assim: "Vamos discutir a qualidade!" Não tem isso, mas quando a gente organiza as coisas, tudo é pensado voltado para a qualidade. [Coord_4_IES_1]

[...] Todas as metas [...] são todas assim: como é que a gente faz para, focando a qualidade, né, que algumas são metas de qualidade, mas como é que a gente faz para abordar e conseguir a qualidade de 25% de alguma coisa? Como é que você faz para melhorar de 5,9 para 6? E aí

eu não sei, você não vê também muito nessa discussão nada muito qualitativo, a questão é chegar aos 6 e do 5,9 para 6. Por outro lado quando a gente também tenta pegar o conceito de qualidade mais dentro dessa questão da formação, por uma outra perspectiva, também é difícil você conceituar sem você buscar indicadores, né? [...] Eu acho que qualidade, para mim, eu faria um conceito de transformação. Eu acho que na medida em que você consegue perceber transformações, você consegue ver esse sujeito se transformar ao longo do curso, eu acho que você consegue entender que esse curso tem qualidade porque se você pegar o que foi que deu essa transformação [Coord_5_IES_2]

A identificação e a renúncia do termo *qualidade* com elementos quantificáveis (medidas, escala de valor, notas e indicadores) foi mencionada por alguns coordenadores, ainda que nenhuma questão do roteiro de entrevista direcionasse para essa compreensão, e demonstra o que Kaufmann (2013, p. 151) chamou de “*o social em ato*”, ou seja, a formação do homem através da sociedade de sua época se expressando em determinações internas e externas. Conforme apresentado no Capítulo 3 dessa dissertação, a discussão em torno do conceito de qualidade na educação superior brasileira tem se pautado, em certa medida, pela satisfação de indicadores previamente definidos na relação entre entradas e/ou investimentos, processos e resultados.

5.5.3.1. Primeiro eixo temático: qualidade, pertinência e responsabilidade social

O primeiro eixo temático era composto pelas duas questões iniciais do roteiro e tinha como objetivo compreender a relação da qualidade com a pertinência e a responsabilidade social (BERTOLIN, 2007; 2009a; 2009b; 2009c; DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012), tendo em vista que o tema da educação a distância no Brasil acumula consigo discussões acerca da democratização, relevância, equidade e diversidade social da educação superior. No caso do Sistema UAB/CAPES, devemos acrescentar, a estas discussões, outras acerca do papel da universidade pública na formação de professores.

Para os coordenadores entrevistados, o papel da universidade pública na sociedade brasileira e, especificamente, na formação de professores centra-se em:

[...] trabalhar no famoso tripé: ensino, pesquisa e extensão, e eu considero que a universidade pública ela tem desempenhar que o papel de minimizar, por ser poder público, minimizar as desigualdades na distribuição do conhecimento, na socialização do conhecimento em

todas as classes sociais e ser um instrumento de justiça social nesse sentido... Então quanto mais a gente puder trabalhar no sentido de propiciar aos que tem mais dificuldades de acesso ao ensino superior, ao conhecimento e à melhoria da educação básica, eu acho que esse é papel da universidade. É um papel político, e eu considero muito importante, porque o nosso, por exemplo, especificamente o curso de Pedagogia, mas eu acho que a universidade toda, também se empenha nisso no sentido de propiciar uma formação de qualidade para os sujeitos que aqui chegam e fazer com que cada vez um número maior de pessoas que não teriam oportunidade, se não for a iniciativa pública, de chegar ao ensino superior. [...] A questão da formação dos professores de educação infantil e anos iniciais em nível superior, então eu acho que esse é um papel do curso de Pedagogia [...], trazer para a universidade essa responsabilidade, então eu acho que nesse sentido foi um passo político importantíssimo para a formação de professores e melhorar a qualidade da educação básica por essa via da formação de professores, então eu acho que esse é o papel político do curso de Pedagogia hoje, no Brasil... É melhorar a qualidade da escola básica principalmente, não só, mas principalmente pela via da formação inicial dos professores; as outras ações, como as pesquisas e as atividades de extensão, elas também podem atingir os professores já nas redes através dessas atividades de formação continuada. [Coord_1_IES_1]

[...] ampliação do acesso é fundamental pra que a gente pense num país diferente quando a gente fala que a gente almeja um país desenvolvido. Mas eu acho que não tem um país - não pode desejar - se ele não tem uma universidade pública que atenda. [...] A universidade pública tem esse papel da pesquisa, mas eu acho que o avanço no âmbito da educação, esse é o caminho. As pessoas... Eu tenho um olhar, como eu te falei, eu tendo a contemporizar, mas eu acho que a ampliação do acesso trouxe uma série de problemas do ponto de vista de conjuntura. Você amplia o acesso e você também tem que brigar pela questão da qualidade e esse é um dilema que a gente vive, mas eu não abriria mão da ampliação do acesso em função da qualidade. Eu acho que você amplia o acesso e você briga pela qualidade, mas eu acho que isso não tá só no nível superior, eu acho que isso começa lá atrás. A qualidade não pode vir no sentido da restrição, isso na minha avaliação. Então existe uma política pensada para se melhorar e se ampliar a oferta de professores. De maneira bem objetiva é isso. Então eu acho que o papel da universidade, na minha avaliação, é abraçar essas questões. Mas esse papel de formação é um papel da universidade então eu não posso me omitir. Se existe um canal aberto pra esse tipo de formação, eu tenho que estar lá, então eu acho que o papel da universidade pública é estar em todos os espaços aonde seja possível oferecer formação para professores. Acho que o papel da universidade é entrar em todos os espaços aonde tenha a formação do professor e se sentir responsável, acreditando que está formando com qualidade. [Coord_2_IES_2]

[...] formar bons profissionais qualificados pro mercado de trabalho, ela tem a função também de diminuir a desigualdade social e eu vivi isso na pele. Eu sou oriunda de uma comunidade então entrar numa universidade pública, pra mim foi fazer parte de um grupo de pessoas que pensam e eu nunca achei que poderia estar numa universidade pública e hoje ser funcionária de uma universidade pública, ter feito mestrado... Então ela tem uma função muito importante de igualar esses cidadãos. [...] e visando toda essa política nacional [de formação de professores] e essa Lei de Diretrizes e Bases, é fundamental o papel da universidade pública na formação de professores, extremamente fundamental. [Coord_3_IES_1]

[...] a universidade tem um papel importante na mudança da sociedade porque muda um pouco as pessoas. O primeiro papel é a questão da democratização dessa formação. A gente já consegue hoje receber na instituição pública um número cada vez maior de professores ativos mesmo, de sala de aula. Até alguns anos atrás, quem fazia faculdade não era o professor da sala de aula, então o “cara” fazia Pedagogia, por exemplo, ele ia ser diretor de escola, ele ia ser coordenador pedagógico, supervisor e hoje em dia a gente já tem mais docente mesmo; o “cara” que dá aula em educação infantil e que quer continuar dando aula na educação infantil. E acho que esse projeto de expansão das universidades tem contribuído, além do aumento do número de vagas, com algumas políticas já de incentivo à formação dos professores. A própria remuneração, em vários municípios, o “cara” que tem graduação, mestrado, doutorado, vai tendo um retorno, um salário diferente, né? Então é uma forma de estimular mesmo e eu acho isso fundamental. Se a gente quer mais qualidade no ensino a gente precisa ter qualidade na formação. Eu acredito muito na universidade pública. E na universidade pública a gente já tem uma abertura até para se aproximar dos alunos com os projetos de monitoria, aí entra o ensino, pesquisa e extensão, com os projetos de monitoria, de iniciação científica. Então a gente tá formando pessoas e essas pessoas é que acabam mudando a educação que tá aí. [Coord_4_IES_1]

A universidade pública no Brasil tem uma função social forte. Ela conseguiu isso usando esse tripé: pensar na pesquisa, pensar na formação e pensar nos trabalhos de extensão, trazendo a comunidade para dentro da escola, da universidade também. Essa formação tem essa perspectiva, você vê no crescimento do país como um todo, mas para o aluno propriamente dito você vê que hoje a gente tem na universidade pública um grupo de alunos que buscam a mobilidade social no curso a distância, principalmente. A gente sabe que o curso a distância tem essa característica mais forte que os alunos precisam estar muito no mercado de trabalho e eles procuram o curso também além de ter essa formação, de ter esse prazer de ter essa formação, a gente tem um monte de depoimento: o primeiro da família a ter uma formação de nível superior, ter o acesso ao nível superior, ele busca também uma mobilidade social, ele quer, já está num mercado de trabalho e ele quer se ver melhor nesse mercado de trabalho. Acho que a universidade tem também esse papel de permitir que essas pessoas no nosso curso a distância, que as pessoas tenham essa oportunidade e atingir um público maior, né, porque a universidade ocupa muito tempo... A gente tem uma característica particular no Rio de Janeiro, principalmente, que a gente tem uma universidade concentrada na metrópole, a gente não tem uma universidade que foi para o interior. Pela primeira vez com esse curso a distância [...] a gente tem poucas universidades públicas no interior, mas eu acho que o curso a distância tem esse papel de levar essa universidade também para o interior e permitir o acesso, ampliar esse acesso desses jovens e desses adultos que não tiveram essa oportunidade de ter a sua formação. [...] A gente sabe que a formação de professores hoje poucas pessoas procuram, a gente tem tido uma característica de ter na formação de professores uma busca das pessoas de uma classe que tinham menos acesso e por contrapartida a gente precisa também melhorar essa formação porque as pessoas estão chegando hoje com mais necessidade que elas chegavam antigamente, hoje quase todas vem do nível médio de escolas estaduais então você encontra um currículo bastante denso, um currículo que tem uma cobrança bastante forte e você precisa encontrar essas pessoas mais bem preparadas. Hoje você precisa lidar com um público que precisa de um atendimento, de uma atenção e de um trabalho um pouco mais pensado para que a gente tenha uma formação que a gente possa ver ao longo desses anos esse crescimento desse sujeito. É gratificante ver que a

gente consegue, tanto do curso à distância quanto do curso presencial, ver que a gente consegue realmente pensar nessa formação, pensar no contexto sócio político, conseguir dialogar com eles nesse contexto atual, conseguir fazer com que eles façam uma reflexão sobre as necessidades da educação nesse momento porque a gente já tem, e reflitam sobre esse momento. [Coord_5_IES_2]

5.5.3.2. Segundo eixo temático: qualidade e diversificação da modalidade

O segundo eixo temático era composto pelas questões 4, 5, 6, 7, 8 e 9 do roteiro de entrevista e tinha como objetivo compreender a relação entre o conceito de qualidade e a diversificação do curso de Pedagogia na modalidade a distância, tendo em vista que ambas as instituições pesquisadas oferecem essa licenciatura também na modalidade presencial. Além disso, interessava-nos apreender como as instituições se articulam com o Consórcio CEDERJ, já que esta é uma característica exclusiva da oferta de cursos a distância nas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Conforme apresentado no Capítulo 4 desse estudo, o CEDERJ se caracteriza por oferecer apoio e suporte logístico, técnico, pedagógico e administrativo às instituições cariocas consorciadas. Em outras palavras: há um modelo CEDERJ que, conforme já apresentado, dialoga com o modelo do Sistema UAB, mas que, não necessariamente, se articula com a ideologia de formação docente propostas pelas IES.

As entrevistas com os coordenadores revelaram que a relação com o CEDERJ é marcada pela disputa de forças políticas e ideologias que caracterizam as universidades pesquisadas, enquanto instituições sociais e detentoras do *ethos* da formação docente³¹, e do CEDERJ enquanto órgão que se personifica nessas instituições através do oferecimento de uma estrutura logística, técnica, acadêmica e administrativa. Nas falas dos coordenadores entrevistados na IES_1, que é uma instituição federal, a relação com o CEDERJ é explicitamente caracterizada como “*complicada*” e “*difícil*” e essa instituição é percebida como algo externo à universidade e à formação ofertada. Na IES_2, que é uma instituição estadual, assim

³¹ Estamos chamando de “*ethos da formação docente*” o acúmulo de costumes, conhecimentos e saberes que as instituições estudadas já acumularam no oferecimento de cursos de formação de professores, tanto no ensino presencial quanto na modalidade a distância. O primeiro edital a disponibilizar vagas para o curso de Pedagogia na modalidade a distância através do Consórcio CEDERJ data de novembro de 2003.

como o CEDERJ, os depoimentos dos coordenadores entrevistados sugerem que a relação é caracterizada como algo dado, que está posto, embora o diálogo não seja *"tranquilo [...] porque há interesses distintos o tempo todo"*, segundo [Coord_2_IES_2]. Ainda assim, o CEDERJ é percebido como algo que faz parte dessa formação, na medida em que os coordenadores assumem que a formação é consorciada, ou seja, fruto de escolhas partilhadas por todas as instituições envolvidas: IES, CEDERJ e UAB.

Nessa disputa de forças políticas e ideológicas entre as instituições, o CEDERJ e a UAB, o que se percebe é que a UAB é menos determinante no que tange à formação ofertada porque essa política, no caso do Rio de Janeiro, se responsabiliza apenas pelo repasse de recursos financeiros ao CEDERJ, ficando a cargo desse órgão, junto às universidades, a execução do curso e a gestão de recursos humanos, técnicos e de infraestrutura.

[...] o processo dessa coordenação é muito diferente de um curso presencial, porque e principalmente porque ele tem, ele conta com a parceria do CEDERJ, então é um sistema um pouco mais complexo. Porque o CEDERJ é uma instituição estadual que... Responsável pelo fomento e apoio logístico dos cursos de educação a distância das públicas cariocas. [...] isso tudo demanda uma articulação com uma instituição que está fora da universidade, e a gente tem obrigações com essa instituição [...] a articulação do corpo interno, das exigências internas do curso com o CEDERJ [...] então qualquer problema que eu tenha nessa área, eu tenho recorrer ao CEDERJ. [...] pro CEDERJ, sempre foi muito fácil aprovar as medidas dentro da universidade, ele contava com a figura do reitor, com alguma outra figura importante naquele curso, do coordenador do curso, então aprovava tudo... [...] uma questão típica da relação universidade CEDERJ: eles controlam todo o serviço de informatização do curso, a plataforma onde giram as disciplinas, o sistema de tutoria, que organiza os tutores, tanto presenciais quanto a distância e o sistema acadêmico, onde estão lotados os coordenadores de disciplina, os coordenadores de curso e tal, e os alunos que recebem as notas e veem seus boletins e a gente tem muitos problemas com os três sistemas e tem que resolver com eles, e às vezes acontece isso, você liga pra lá e o cara não tá ou tá e demora, às vezes não quer responder porque ele acha que o erro é nosso e dá uma espécie de "se vira" pra você, enfim, é complicado, essa gestão dessa complexidade... é difícil, até porque as visões de gestão, são muito diferentes, entendeu? Eles funcionam em uma hierarquia muito rígida lá, coisa que aqui é muito menos, eles têm dificuldades de entender, às vezes, que eu peço uma coisa, ou outra pessoa pede e tal, são muitos hierarquizados nesse caso, muito complicados, então as vezes eu tenho que entrar no circuito, porque eles não atendem o professor, só vai atender a quem é chefe. [Coord_1_IES_1]

[...] quando a gente fala em CEDERJ, eu acho que é interessante a gente identificar o seguinte: CEDERJ não é um órgão autônomo com algo externo - eu tô falando do Consórcio - porque às vezes há uma tendência de a gente achar que o Consórcio é uma coisa, a UAB é outra e a

Universidade é outra. Eu acho que esses três âmbitos têm responsabilidades, mas quando a gente fala em Consórcio todas as decisões são tomadas em conjunto. [Coord_2_IES_2]

A gente tem hoje essa coisa do convênio, do consórcio das universidades, a gente acaba tendo um embate entre os interesses do CEDERJ, os interesses da [IES_1] e o CEDERJ querendo conciliar as universidades do mesmo jeito e não necessariamente a gente consegue trabalhar assim e tal, então são algumas coisas... Basicamente assim, o CEDERJ quer economizar e a gente quer gastar. Não gastar "a torto e a direito", mas a gente quer mais equipe, a gente quer um polo mais bem equipado. [Coord_4_IES_1]

Como a gente faz parte do consórcio, fazendo um pouco esse meio do campo entre a coordenação e esse consórcio que organiza um pouco esse curso também, na medida em que ele tem dado ajuda na infraestrutura, nas avaliações. [Coord_5_IES_2]

Sendo assim, partindo do princípio de que há um modelo estrutural CEDERJ de educação a distância, que esse modelo foi ampliado para o Sistema UAB e que os cursos de Pedagogia a distância oferecidos pelas IES_1 e IES_2 e pesquisados nesse estudo representam esse modelo e esse sistema no estado do Rio de Janeiro, podemos afirmar que a diversificação desse curso, bem como a sua relação com o termo qualidade, se caracterizam pela estrutura do consórcio e dessa política. É o mesmo que dizer que todas as inferências possíveis acerca da qualidade dos cursos de Pedagogia a distância ofertados pelas universidades pesquisadas são, antes, percepções acerca do modelo estrutural CEDERJ/UAB, o qual os coordenadores afirmam não ser o melhor modelo possível para a formação de professores:

É o que nós, na academia, estamos chamando de modelo hegemônico, né, que eu não acho que é o melhor [...], agora de uma maneira ou de outra, pelo menos, unificou a iniciativa pública. Isso é fundamental porque, pelo menos agora, se você faz crítica ao modelo, você faz ao modelo como um todo e você pode repensá-lo também de maneira global. [Coord_1_IES_1]

Infelizmente, ele [o curso] tem esse modelo macro que é um modelo do Consórcio, entendeu? Mas a formação dele é uma formação [IES_2]. [Coord_2_IES_2]

Ainda que os coordenadores de ambas as universidades pesquisadas assumam que o modelo de formação CEDERJ/UAB não seja o melhor modelo possível para a formação de professores, nenhum dos cinco coordenadores entrevistados afirmaram que se tratava de um curso de qualidade inferior quando comparado à modalidade presencial também ofertada por essas universidades. A

percepção unânime é que se trata de uma oferta distinta de formação, com estruturas distintas, na qual a única comparação possível é no que tange à concepção de educação e formação presentes nos currículos e que se caracterizam pela missão de cada instituição, já que cada universidade tem autonomia universitária para construir a proposta pedagógica a partir de suas crenças e ideologias:

Eu acho que acaba interferindo na qualidade, não sei se pra mais ou pra menos [...] as propostas curriculares são diferentes [...] Disciplinas que existem num curso não existem no outro, e vice versa... Além do que, a própria metodologia de trabalho é bastante diferenciada, então mesmo que as propostas sejam iguais o resultado tende a ser muito diferente, até porque os sujeitos envolvidos são diferentes então, por exemplo, vou pegar a disciplina Educação e Trabalho que tem o mesmo professor, no presencial e no a distância; só que ele, no presencial, está trabalhando solitariamente, ele e os alunos, que ele tem duas turmas por semestre de 30 alunos, em média... Muito bem... Então, no próprio curso presencial, o resultado da disciplina dele é diferente entre o curso vespertino e o curso noturno, por causa da turma de alunos... Muito bem... Imagina você que essa disciplina dele é desenvolvida em 18 polos, com número de alunos variados, tem polos com 10 alunos, tem polos com 30 alunos, e que ele conta, para a gestão desse universo todo, com um professor em cada polo, já são 18 professores e conta com, se ele tiver uns 300 alunos, conta com mais duas professoras tutoras a distância que trabalham com ele aqui, então você tem em uma equipe, no barato, ele e mais 20. É obvio que isso causa uma diferença brutal no encaminhamento da disciplina. [Coord_1_IES_1]

A balança fica bastante equilibrada porque algo falta aqui [no curso a distância], mas também algo falta do lado de cá [presencial]. [Coord_2_IES_2]

Existem diferenciações, não tem como negar... O curso à distância utiliza de meios tecnológicos, de mídias, enfim, para se chegar ao aluno. É uma presença diferente. É um conceito de presencialidade diferente do curso presencial, então não tem como negar que são modalidades diferentes sim, em alguns aspectos, mas não em termos de qualidade. [Coord_3_IES_1]

Para mim são perfis diferentes, tanto dos alunos quanto das aulas em si. O aluno da educação a distância, ele tem que ter uma disciplina em termos de estudo diferente do aluno do curso presencial. O "cara" vem aqui pra aula, senta e fica pensando em outra coisa, na "morte da bezerra" como a gente fala, e a pessoa do curso a distância não, ela tem que ter disciplina de ler todo o material, não tem escapatória. O aluno presencial consegue vir para aula e não ler nada e o que não é bom, de modo nenhum, mas eles fazem isso. No curso à distância não tem como, você tem que ler material, você tem que estudar o conteúdo, não tem jeito. [...] acho difícil comparar assim a qualidade como se fossem duas coisas absolutamente iguais que simplesmente diz: essa é melhor do que aquela, né? Eu acho que tem alguns pontos melhores em um e outros pontos melhores em outro. [...] Então, são coisas diferentes, acho que não dá para dizer qual é a melhor, entendeu? [Coord_4_IES_1]

Eu acho que não teria receio de dizer que os alunos têm uma formação muito próxima. [Coord_5_IES_2]

Contudo, todos os coordenadores pensam que a estrutura organizacional do curso a distância impacta na qualidade da formação, na medida em que impõe alguns limites que, na modalidade presencial, há maiores possibilidades de serem superados:

Eu acho que o maior problema do curso a distância, de formação de professores, é a falta de coletivo formador, porque assim, como eu falei lá atrás, a escola é um ambiente coletivo de trabalho e de formação, de formação coletiva; o curso a distância não é, o curso presencial é... Então, a falta de vivência, dessas experiências coletivas, de aprendizado coletivo, de formação coletiva, que ajudam, inclusive, na construção da consciência coletiva dos sujeitos, porque dentro de uma turma você tem trocas, bolinhos no final de ano e você tem disputas sérias e isso causam aprendizados muito importantes, e isso você não tem no curso a distância, então, acho que isso faz uma falta, muito, muito séria para os alunos, entendeu? Que acabam tendo uma visão, desenvolvendo pela prática de quatro anos, desenvolvendo uma visão de docência como algo muito individual, uma ação muito individualista, quase que uma missão individual, que eu não acho, eu não acredito na docência nessa maneira. [Coord_1_IES_1]

Eu diria pra você que talvez o que a gente precisasse avançar, mas que a gente não tem a fórmula, é que existe um clima de universidade que só a universidade te dá, presencial, e que a gente tem em alguns polos essa característica, que é o polo onde tenta tratar esse aluno de uma maneira mais independente, faz eventos, convida pessoas, tenta dar... nunca vai ser igual, né? Estar em um polo em São Pedro da Aldeia, em Angra dos Reis, não é a mesma coisa que estar dentro da [IES_2], mas são alguns polos que tendem construir esse ambiente lá. E a gente tem alguns polos onde isso é feito com menor incidência e que ainda tem vícios muito próximos a uma escola de ensino fundamental e médio que é diferente de estar em uma universidade. Então, se eu pudesse te falar não do ponto de vista da qualidade, mas do ponto de vista da formação geral desse aluno, eu diria que isso é uma diferença que a gente tem tentado sanar, ou digamos assim, abreviar, incentivando os alunos a participar cada vez mais de eventos em universidade, seja na [IES_2] ou em outra, para ele entender um pouco esse clima mas em termos de qualidade da oferta e em termos de qualidade desse aluno egresso, eu não diria pra você. [Coord_2_IES_2]

No presencial, os alunos estão bem envolvidos com as pesquisas dos professores, pelo menos uma parcela dos alunos tem um contato maior com eles, então tem um contato maior, por exemplo, com a produção de artigos, produção de pesquisa, que faz com que fragilize um pouco o aluno que está à distância, já que não tem esse tipo de possibilidade. [Coord_4_IES_1]

Eu acho que a gente ainda precisa lançar no curso a distância, que é uma coisa que a gente também tem discutido muito, é um pouco esse aluno trabalhar mais com pesquisa, isso a gente sente um pouco de falta. [Coord_5_IES_2]

Além das ausências já apresentadas acerca da estrutura organizacional dos cursos de Pedagogia a distância do Consórcio CEDERJ/UAB no estado do Rio de

Janeiro e que, na perspectiva dos coordenadores pesquisados, fragilizam a formação docente, outros aspectos foram mencionados durante as entrevistas como sendo pontos nevrálgicos desse modelo. O principal ponto nevrálgico apontado pelos coordenadores é a tutoria presencial e a distância.

Nos depoimentos analisados, se fez unânime a percepção de que a forma como a tutoria dos cursos tem sido conduzida tem impactado de forma negativa a formação docente. Os coordenadores pesquisados percebem a tutoria, tal como está ocorrendo, como um trabalho precarizado e não institucionalizado, o que gera impactos negativos e que atingem diretamente a formação docente na medida em que a ausência de vínculo empregatício e a remuneração através de bolsas tem provocado uma alta rotatividade de tutores, bem como a escassez desse profissional com o nível de formação desejado por parte das universidades. A consequência desse processo tem sido a presença de dois tipos distintos de tutores, no que tange à formação: o tutor generalista, que pode atuar em qualquer disciplina do curso como um “tirador de dúvidas” e o tutor de conteúdo que atua nas disciplinas de conteúdos mais específicos e para o qual a exigência de formação é geralmente maior. O tutor, sobretudo o presencial, tem atuado como professor nos polos e, diante dos alunos, esse profissional é a principal referência docente, tendo em vista que os professores coordenadores das disciplinas se encontram nas universidades, o que representa uma distância física desses alunos. A relação de alunos por tutor, bem como a carga horária desse profissional são, também, questões que, ainda, não estão equacionadas.

Essa discussão da precarização docente dos tutores [...] tá muito bem aceita por muitos colegas de universidade pública. [...] muitos colegas, sinceramente, são absolutamente engajados, absolutamente preparados para o que estão fazendo, eu tenho aqui gente que já acabou doutorado, gente que tá fazendo doutorado, muitos mestres na equipe de tutores, e nos polos também, numa quantidade muito menos, mas eu encontrei, por exemplo, uma professora doutora em Miguel Pereira, que é do nosso curso, entendeu? Então o que essa mulher pode fazer de diferença num polo como aquele? Polo pequenininho onde todos os alunos vão passar por ela, é óbvio que isso é uma contribuição muito importante, e é óbvio que esse sujeito tem que ser valorizado, assim, a gente não pode colocar ela num grupo de pesquisa da [IES_1], por que? Porque ela não é uma funcionária [IES_1], ela não pode ganhar bolsa de pesquisadora, e ela tem todos os requisitos pra isso, já tem muito trabalhos publicados, enfim, ela é uma doutora que foi pesquisadora durante mais de 10 anos, entendeu? Então porque a precarização é tanta... Ela não tem carteira assinada, ela não tem FGTS, INSS, nada disso, nenhuma garantia trabalhista. [Coord_1_IES_1]

Ela [a UAB] tem um tutor presencial que acompanha uma turma, ele é um tutor generalista. Então acho que é um tutor pra cinquenta alunos, um negócio assim, e tem lá um parâmetro, que vai acompanhando esse grupo de alunos. Por exemplo, entrou uma turma agora em 2014/2, esse tutor vai acompanhando esse grupo. Aí entrou uma turma em 2015/1, aí é outro tutor que acompanha essa turma. Mas ele acompanha em que âmbito? No âmbito da “ah, eu te ajudo a estudar”. Ele não vai dar conta, concorda? Ninguém vai dar conta especificamente de todas as disciplinas. Ele pode saber um pouco mais de uma coisa, um pouco mais de outra e tal, então ele não é um tutor daquele que vai conseguir ajudar em tudo, né? Mas os tutores a distância, esse não, esses são os tutores de conteúdo, ta? [...] Mas eles têm uma relação menor, que eu não vou saber te especificar, entre carga horária e número de alunos, entre carga horária... Esse tutor atende, digamos, um número menor de alunos. Por que o nosso tutor à distância [do CEDERJ] atende um número maior? Porque de certa forma ele tem uma intermediação, entendeu? [Coord_2_IES_2]

Pensando na tutoria presencial existem... Os polos são longe, né, e existe uma dificuldade de mercado, de mão de obra de professores tutores para serem absorvidos por esse mercado. Eu penso o seguinte, por exemplo, um professor que é formado em Língua Portuguesa, às vezes, ele pega disciplinas embora estejamos num curso de Pedagogia, que não tem a ver com sua formação. Ele pega vários horários quebrados de várias disciplinas. Isso é um problema. O discurso do CEDERJ sempre é: mas estamos falando de um curso de Pedagogia. Mas não importa! Tudo bem que você vai formar um profissional polivalente, só que não tem como esse professor pegar cargas horárias quebradas de disciplinas completamente diferenciadas. Eu acho que isso compromete um pouco ou muito a qualidade, no meu ponto de vista. [Coord_3_IES_1]

Ainda precisa um ajuste da educação pública em relação à quantidade de alunos e tutor, o número ainda é muito grande, são muitas provas para corrigir, tudo acaba gerando mais distanciamento. Não no sentido físico, da distância, mas no sentido das discussões mesmo, é difícil você mediar um chat, exemplo, com cinquenta pessoas ou um fórum com cem alunos. É bem complicado. Se você tem uma menor quantidade de alunos por tutor você consegue melhorar essa qualidade da interação e aí para mim se você melhorar a qualidade da interação, automaticamente você melhora a formação da pessoa, né? [Coord_4_IES_1]

[...] Já se passou muito tempo pra gente pensar nesse profissional de uma outra forma. [...] os tutores mais novos estão entrando e saindo muito rápido e geralmente são tutores que entram no curso e já se envolvem com mestrado, doutorado e vão cursar, vão ter bolsas, existe impedimento de bolsa, existe impedimento algumas universidades aceitam duas bolsas, outras não, em alguns momentos eles ganham uma bolsa e tem que abrir mão da outra. Então essa forma de lidar com essa tutoria, essa forma mesmo de não conseguir incluir esse profissional dentro, acho que se essa modalidade veio para ficar. Acho que tem que se pensar no papel desse tutor e qual é o vínculo desse tutor porque dessa forma que está é muito difícil você construir processos de educação com as pessoas entrando e saindo com essa rapidez que está acontecendo. [...] A gente sabe da importância do papel desse tutor, a gente tem muitas teses, muitas dissertações, muitos fóruns, muitos seminários, muitos congressos que fala dessa relevância, mas eu acho que de fato se é tão relevante alguma coisa deveria ser mudada. [...] A gente considera que a educação a distância é uma das modalidades que contribui para ampliação desse acesso a educação, então ela veio para

ficar, e se ela veio para ficar a gente precisa pensar nos profissionais que vão atuar nessa modalidade, então acho que isso é um retrocesso muito grande. [Coord_5_IES_2]

Outras duas questões que surgiram nos depoimentos dos coordenadores, ainda que de forma isolada e pontual, e que, nas suas perspectivas, impactam na qualidade dos cursos ofertados de forma negativa são o vínculo institucional dos professores coordenadores de disciplinas e dos alunos e a ausência de pesquisas sobre o impacto dos cursos na modalidade a distância. Como as instituições atuam de forma consorciada, é comum que os professores coordenadores de disciplinas não sejam, necessariamente, professores das instituições que oferecem os cursos e, na visão da [Coord_2_IES_2], esse princípio fragiliza o sentimento de pertencimento e de responsabilidade desses professores diante dessa formação. Em relação aos alunos, muitos não se sentem alunos das instituições, mas do CEDERJ, o que pode significar uma perda simbólica do vínculo desses alunos com as instituições e do comprometimento com a sua formação.

[...] na medida em que você tem esse professor [da instituição], ele começa a enxergar de maneira diferente esse aluno do ensino a distância e essa oferta. Entender esse aluno como seu. [...] a institucionalização também traz um envolvimento maior desse professor. Acho que a qualidade passa, dentro dessa linha, pelo envolvimento dos nossos alunos em projetos de pesquisa, de iniciação à docência, de iniciação científica, coisa que hoje a gente já tem. na medida em que você institucionaliza esse professor, passa a conhecer esses alunos e passa a trazer esses alunos para participar, então tem crescido gradativamente. [Coord_2_IES_2]

Por mais que as pessoas tendam a dizer: "Eu fiz o curso pelo CEDERJ" eu sempre corrijo: "Não, você não fez o curso pelo CEDERJ porque o CEDERJ não diploma nenhum aluno, quem diploma são as universidades. [Coord_2_IES_2]

No que tange à ausência de pesquisas sobre os cursos, o [Coord_1_IES_1] acredita que a melhoria da oferta dos cursos de educação a distância através do Consórcio CEDERJ poderia vir a reboque de pesquisas interinstitucionais sobre o impacto desses cursos nos municípios que estão sendo atendidos por essa formação.

Você tem professores pesquisadores em todas as universidades consorciadas e nunca se fez um esforço conjunto, pra se montar um projeto de pesquisa interinstitucional dentro do próprio CEDERJ, que fizesse esse acompanhamento, você está entendendo? Então, eu acho isso muito triste, se você quer saber, porque isso inclusive alimentaria e colocaria esse trabalho numa outra perspectiva, porque eu acho que uma pesquisa dessa não só apontaria esses ganhos, mas também

apontariam problemas que temos, sim, mas daria indícios, por onde a gente poderia caminhar pra solucionar esses problemas, pra pensar na melhoria do curso, e como isso não é feito, fica muito só ao encargo só da universidade sozinha fazer, eu acho que é uma obrigação dela, mas... Não tem feito, porque como o curso é partilhado com o CEDERJ, e os programas de pós-graduação tanto da [IES_2]... A [IES_2] tem mais essa preocupação, tem mais gente dedicada a isso, do que na [IES_1]. No caso aqui da [IES_1], o programa de pós-graduação não tem uma linha de pesquisa que alcance isso, então nunca fez, e ai fica... Entendeu? Quer dizer... O CEDERJ não promove, a [IES_1] também não, e não acontece, entendeu? Então, é complicado. É das situações mais complicadas que eu vejo é esse não acompanhamento.

Para além dos recuos e retrocessos, é possível encontrar avanços no modelo CEDERJ/UAB que, na perspectiva dos coordenadores entrevistados, centram-se, basicamente, na busca pela melhoria da educação básica através da democratização da oferta de educação superior pública e no estreitamento do diálogo das universidades acerca da formação de professores, com a CAPES e com o próprio CEDERJ, através de fóruns que acontecem regularmente.

No interior, ou você faz isso ou você vai para uma privada, ou sai do município e vem pro Rio de Janeiro pra estudar, então as opções giram por ai, então é o que eu digo: o CEDERJ, enquanto política pública estadual significou sim, o ingresso de muitos alunos que não poderiam sair de seus municípios e de cursar uma universidade pública [...] É mais empobrecida é verdade, ela [PATTO, 2013] tem razão, não é uma universidade completa, é o que se pode fazer nesse momento de política neoliberal, e foi feita com uma qualidade no meu ponto de vista acima do esperado, como iniciativa pública, porque as iniciativas privadas, eu conheço até algumas que são razoáveis, mas a maioria que eu já dei aulas, é muito triste de se ver, eu já vi polo lotado em cima de padaria, é muito complicado. [Coord_1_IES_1]

Eu acho que o avanço tem a ver com a oferta. Eu acho que o avanço tem a ver com o diálogo. Eu acho que particularmente - porque aqui a gente tem esses fóruns que ocorrem regularmente, né, reuniões mensais. A gente tem fóruns onde a gente vai discutir questões, tem pautas regularmente. [Coord_2_IES_2]

A UAB vai conseguir chegar em alguns lugares que aluno não teria acesso a uma instituição pública. Algumas cidades, por exemplo, você não teria uma universidade federal naquele local, e aí o cara vai sair dali para vir estudar no Rio de Janeiro? Todo o custo que tem... não é fácil, não é para qualquer pessoa. Então eu acho que não é para qualquer pessoa porque não é qualquer pessoa que pode se dar esse luxo de sair daqui, vai morar na capital, fazer a faculdade lá. Nesse sentido eu acho que a UAB é um projeto fantástico. [Coord_4_IES_1]

[...] a própria UAB foi uma organização muito importante, eu acho que ela estar dentro da CAPES é muito importante, essa estrutura que ela, essa organização que ela teve principalmente de 2010 para cá, avaliação, equipamento da avaliação, os fóruns, essa preocupação de ter esse olhar para todas as instancias que compõe essa modalidade, acho muito importante esse papel dela. [Coord_5_IES_2]

Quanto ao perfil do egresso dos cursos de Pedagogia a distância oferecidos pelas IES_1 e IES_2 através do Consórcio CEDERJ, os coordenadores afirmaram se tratar de um pedagogo com uma formação ampla, embora básica, conforme as determinações legais propostas nas DCNs para essa licenciatura. Esse egresso, ainda, tem como característica já ser, em maioria, um professor atuante e que trabalha nas redes públicas de ensino de seus municípios e que busca na formação universitária a conformidade legal dessa atuação, a mobilidade social e simbólica de possuir um diploma universitário e/ou uma forma de aperfeiçoar a sua formação profissional e pessoa.

[...] pela proposta nossa curricular, eu espero que sejam professores que tenham uma atuação crítica dentro desses sistemas, mas como a gente não avançou nas pesquisas nesse sentido, eu não posso te garantir. [Coord_1_IES_1]

Ele é licenciado para o ensino normal, para aquelas disciplinas pedagógicas do Ensino Normal. Ele é licenciado para Educação Infantil e ele pode atuar, além das licenciaturas, ele pode atuar, é o que diz lá as diretrizes, em qualquer lugar que exija os conhecimentos pedagógicos, de apoio da Pedagogia. [Coord_2_IES_2]

A maior parte dos nossos alunos já são professores, alguns até com muitos anos de experiência, a gente teve gente aqui que já trabalhava orientando outros professores no município, mas não havia tido a oportunidade de fazer uma graduação, então está fazendo agora Pedagogia. [Coord_4_IES_1]

A gente tenta sempre levar para eles uma formação que ele tenha um olhar do seu espaço, da cultura do seu espaço e dialogar a cultura do seu espaço com esse saberes, essa fundamentação, então a gente interdisciplina, a gente trabalha o teatro, trabalha pesquisa de espaços não formais na sua área e sempre tentando dialogar com essa formação básica. E uma formação onde a gente permita sempre em todos os espaços uma reflexão sobre o contexto social, acho que hoje o nosso egresso tem uma formação bastante ampla mas eu acho que ele tem uma compreensão do seu papel de pedagogo. Ele sabe que seu papel de pedagogo, seja ele atendendo ensino fundamental, educação infantil, EJA, médio normal, espaços não formais, gestão, o papel dele é um papel de compreender esse espaço e transformar esse espaço, sempre nessa perspectiva de melhorar a vida das pessoas. A gente tem sempre muita preocupação de tentar que esses alunos pensem os seus municípios, quais são as transformações que esses municípios necessitam e ele como pedagogo, a partir do momento que vai atuar nesse município, qual a colaboração que ele vai trazer pra esse espaço porque na verdade esse município também contribui para a formação dele na medida em que a gente tem um projeto que o município participa, ele também contribui para essa estrutura. A gente acha que a gente tem um pouco que devolver para esse espaço uma melhoria na qualidade do ensino também do município que está recebendo esse polo. Esses polos tem também o apoio do município então a gente tem a preocupação desse olhar do local onde está o polo. Esse pedagogo está se formando não só mudando sua forma de ver, de pensar a educação, mas também pensando no seu município, quais são as transformações

que ele precisa para ter uma educação de mais qualidade.
[Coord_5_IES_2]

5.5.3.3. Terceiro eixo temático: qualidade, confiabilidade e aplicabilidade do curso e da formação

O terceiro e último eixo temático desse estudo era composto pelas questões 10, 11, 12, 13 e 14 do roteiro de entrevistas e intencionava compreender a relação do termo qualidade com a confiabilidade e aplicabilidade do curso e da formação ofertada (ROQUE, 2012). Interessava-nos compreender que elementos eram percebidos pelos coordenadores como princípios que conferiam consistência à formação.

O primeiro elemento que podemos elencar é a confiança na formação docente que as instituições pesquisadas construíram ao longo da sua trajetória e que é partilhada, de modo geral, pelas políticas de formação de professores:

[...] Se você tem uma história, você tem uma cultura, você tem uma certeza, você tem toda uma história do que a universidade fez, se você acha que isso tem algo muito positivo, um peso muito positivo, por que você vai deixar de pegar toda essa bagagem que você tem e trazer essa bagagem também pro curso a distância? Não da para você achar que você vai dar aula da mesma forma, mas a bagagem que você tem de formação, a bagagem que você tem de Instituição você tem que trazer. [...] Ela [UAB] trabalha praticamente com as universidades públicas, eu acho que ela confia nas universidades públicas para fazer essa formação. Eu acredito que a busca de trabalhar, de investir nas universidades públicas, insistir nas universidades públicas para essa formação, eu acho que vem justamente para que essa preocupação da formação ficasse na universidade, a questão mesma da docência ficasse com a universidade, as questões pedagógicas ficassem com a universidade. [Coord_5_IES_2]

A confiança, por parte dos coordenadores, de que os cursos de Pedagogia a distância das instituições pesquisadas estão sendo capazes de oferecer uma formação inicial na qual os egressos se sintam aptos a enfrentar os desafios didáticos e pedagógicos da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental também constitui-se elementos de confiabilidade e aplicabilidade do curso. Contudo, todos os coordenadores entrevistados salientaram a importância de pensarmos nessa formação como sendo verdadeiramente inicial, ou seja, uma formação que conferirá a esses alunos um repertório inicial, básico, de conhecimentos e saberes para iniciar a carreira docente, mas que, somente a prática em sala de aula, a formação continuada e a reflexão sobre a sua própria prática

conferirão a esses alunos a segurança de que a sua prática docente está sendo satisfatória.

[...] A gente tem plena consciência também de que a nossa formação é inicial, é básica, ninguém sai daqui amplamente formado e nenhum professor está absolutamente formado, mesmo depois de 30 anos de carreira, como eu, por exemplo, tenho 32 anos, vou fazer 33 já, então e eu vou continuar estudando a vida inteira, a gente... e é no enfrentamento dos desafios que a gente vai crescendo, né? [Coord_1_IES_1]

[...] Nenhum aluno sai da graduação apto a enfrentar alguma coisa. Então, assim, ele tem um repertório de formação que ajuda bastante, mas que sempre que ele for para a prática é que ele vai ter que aprender a usar o que ele estudou para cada situação. [...] Terminei minha graduação, não estava apta a nada mas você vai melhorando os seus estudos, conforme você vai aprofundando isso você vai melhorando a sua prática porque você vai pensando sobre a sua prática. Se você se forma, vai para a sala de aula e não pensa a sua prática, você não vai conseguir melhorar isso. Então eu não sei se apto para seria uma resposta possível de se dizer, mas eles saem com uma formação para poder atuar. Aí daí para frente eu acho que depende muito do próprio estudante. Às vezes a gente ouve esse discurso, quando eu fui aluna, de "ah, a faculdade não me preparou para a sala de aula" e eu acho que nenhuma faculdade vai preparar para nada. Você tem um conhecimento de algumas informações que o que depende de você é saber usá-las em cada momento, em cada situação, o melhor caminho que você vai seguir, entendeu? E acho que se a gente consegue conscientizar o professor de que ele precisa pensar sobre a prática dele, eu acho que por aí já está ganhando. [...] Ele não sai daqui com aquele caderninho pronto, e hoje eu vou dar aula disso, o exercício é esse, isso eu acho que a gente consegue fazer bem. [Coord_4_IES_1]

[...] a forma que o currículo está organizado, que ele a cada eixo que ele trabalha desse currículo eu acho que ele vai compreendendo como são esses espaços. Então ele tem uma questão teórica de educação infantil e ele tem uma prática. Ele tem seis estágios, o curso à distância, não são poucos. Então à medida que ele tem uma questão teórica ele tem estágios. [Coord_5_IES_2]

Na perspectiva dos coordenadores, os elementos que têm fortalecido a formação inicial desses pedagogos nesses cursos são o estágio supervisionado e as atividades complementares, na medida em que essas atividades têm sido o espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática desses alunos, embora ainda revelem fragilidades. Os entrevistados revelaram que os estágios realmente acontecem, mas ainda de uma maneira aquém do que poderia ocorrer:

[...] os sujeitos que são os maiores responsáveis pela dinamização e pela problematização dessas questões é o tutor do polo, o tutor presencial que a gente chama, e com quem a gente, infelizmente, tem tido cada vez menos contato, por uma série de razões institucionais, enfim... então, o retorno que a gente tem tido nesse sentido é muito pouco, as equipes de estágios aqui comentam que o grande retorno tem sido através dos relatórios de estágio deles, que são feitos em várias etapas, enfim cada professor de estágio tem o seu modelo de relatório e tal, mas

não apontam muito pra uma relação [teoria e prática] bem construída nesse sentido não. [Coord_1_IES_1]

[...] qualquer curso de graduação é diferente de você estar no mercado de trabalho, de você estar no campo. Então eu acho que os campos de estágio fazem esse movimento, os estágios, mas a gente tem também uma coisa que são as atividades acadêmicas culturais e científicas onde a gente tem, são cento e cinco horas que compõe, e a gente divide em seminários. Os cinco primeiros seminários estão muito voltados pra essa prática do trabalho, seja no âmbito da educação matemática, seja no âmbito do corpo em movimento com relação à formação do professor pra atuar na educação infantil, seja do ponto de vista da história de vida desse professor, como é que ele se constrói, se constitui professor. Então a gente tem uma oferta aí que contribui pra essa relação teoria e prática desse futuro egresso porque é no processo mesmo, né? Mas acho que a gente só se constitui atuando, a não ser para aqueles que já vem fazer o curso e que já tem alguma experiência. [Coord_2_IES_2]

Eu tive uma professora aqui que reclamou, ela era aluna nossa, que ela era professora do município em dois turnos, entrou pelo Paulo Freire, por aquela plataforma Paulo Freire e ainda assim não tinha liberação do município para fazer estágio e aí ela não conseguia cumprir a carga horária de estágio em educação infantil, por exemplo, porque não dava para ela fazer isso de noite, não tem aonde fazer, então foi uma reclamação. Então em algum momento a lei ajuda para umas coisas mas também atrapalha para outras porque como você quer formar os professores que já estão na sala de aula você tem que pensar como esse estágio vai se organizar de um modo que possa também contemplar esses alunos que trabalham o dia todo e tal, então nesse sentido. [Coord_4_IES_1]

Quando eles trazem os relatórios eu acho que só nesse momento eles compreendem melhor a questão teórica, mas a gente vê nas monografias que é um outro momento em que eles fazem uma reflexão de algum ponto que eles acharam, algum ponto mais específico do curso que eles acharam interessante, e a gente vê uma forte presença do estágio principalmente nas monografias. É muito interessante porque você vê aquele que teve um impacto na educação infantil, ele traz isso geralmente para o trabalho de final de curso. Aquele que descobriu que existia um espaço em que ele pode trabalhar com educação e não é necessariamente a escola, ele traz isso para sua monografia, então esse é outro momento em que a gente vê fortemente que ele traz essa relação. Eu acho que é um momento em que ele consegue fazer essa relação teoria-prática. [Coord_5_IES_2]

Quando questionados se, nas suas visões, a obrigatoriedade das avaliações presenciais poderia conferir maior qualidade à formação ofertada, os coordenadores afirmaram que, em certa medida, essa determinação legal – Decreto nº 5.622/2005 e os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) – confere maior credibilidade ao curso porque ainda não se tem uma cultura enraizada do curso totalmente a distância, então, sendo assim, tanto os alunos se sentem mais seguros e comprometidos porque sabem que o curso “existe” e que precisarão ir até o polo para fazer as avaliações e serem aprovados, como para as

instituições há a segurança de que esse aluno também “existe” e que é ele mesmo que está cursando essa formação.

Na primeira avaliação que eles vão fazer que a gente sabe que [...] o aluno assim que entra na modalidade ele muitas vezes demora um pouco a compreender o que é essa modalidade, que ele precisa organizar, que precisa ter uma organização de tempo, que as coisas, que aquela distribuição que a gente apresenta para ele é uma coisa já pensada, já programada, já testada com outros alunos, já são dez anos de curso, e eu acho que ele só acredita nisso quando ele tem a primeira avaliação presencial que é obrigatória por lei mas que eu acho que situa um pouco ele no que ele está fazendo, o que veio buscar. Nesse momento você vê que alguns alunos desistem na primeira avaliação, que eles percebem que eles não têm perfil para lidar com esta modalidade, não são muitos, são poucos, a gente não tem uma evasão grande do curso de Pedagogia. É o curso que tem a menor evasão no Consórcio, isso por pesquisas, a gente não acha, a gente sabe porque isto está em dados. [Coord_5_IES_2]

As ponderações acerca da relação entre qualidade e avaliação presencial foram colocadas pelos coordenadores entrevistados na dimensão do “como” essa avaliação tem sido feita. Ocorre que a obrigatoriedade da lei estabelece que as avaliações presenciais prevaleçam sobre as avaliações realizadas a distância e, na prática, esse princípio tem sido concretizado através de provas pontuais.

[...] o CEDERJ é quem imprime e distribui as provas de todos os cursos, e isso pra eles é uma operação muito complexa e pra nós implica em ter essas provas em um tempo razoável, para que possibilite a impressão e depois a distribuição delas para os polos, que é algo bastante polêmico, por exemplo, dentro de curso de Pedagogia, alguns professores, por exemplo, tem dificuldades de trabalhar com provas feitas com muita antecedência, porque a gente sabe que, às vezes, com o andamento da disciplina, muitas coisas vão sendo ditas e trocadas e novidades surgem e que se você faz uma prova com muita antecedência, você não pode aproveitar essa situação. [Coord_1_IES_1]

O Consórcio, a maneira como se organizam as provas, que eles fazem provas presenciais nos polos. Ele consegue a prova primeira, ele faz a P1, a P2 e a P3. A P3 funciona como uma final. No intervalo que ele faz entre a P1 e a P2 a gente consegue corrigir. As provas são todas corrigidas na Universidade, essas AP's e são devolvidas aos polos. Então ele consegue ver essa AP... Quem corrige são professores e tutores a distância, quem corrige as provas que a gente tem um quantitativo muito grande de alunos então tem que ser com os tutores. Então essa devolução tem um tempo físico. Eu chamo de físico é um tempo, por exemplo, nesse fim de semana teve prova, foi 13 e 14? Foi, 13 e 14. Essas provas aconteceram nos polos. Todos os polos do Rio de Janeiro estavam fazendo prova. Todos os nossos alunos estavam fazendo prova no mesmo horário, há um calendário, que é a mesma prova no mesmo horário para não quebrar o sigilo e tal. Aí os alunos fazer a prova como se fosse um vestibular. Aí essas provas são lacradas, vão lacradas, voltam lacradas. Aí o CEDERJ, que é responsável por essa logística, levou essas provas na quinta e sexta, entregou em todos os polos. Hoje eles passam... não, ontem, que foi segunda. Eles passam nos polos pegando essas provas, aí essas provas chegam no polo,

chegam aqui que a Mangueira que faz a distribuição. Só que os polos funcionam com diferentes universidades, então chega aqui, eles conferem se vieram todos os envelopes de prova, são mais de dez cursos hoje, e encaminham pra universidade. Elas só vão chegar aqui lá pra quarta, quinta-feira. Às vezes quarta, às vezes quinta. E aí começa a se pegar para corrigir então se leva aí em torno de duas, três semanas, às vezes até um mês pra corrigir esse quantitativo de provas enorme. Aí essas provas - o limite é um mês - aí essas provas vão ser devolvidas pro polo. Aí quando chega lá, você imagina, 13, 14 de outubro, daqui a pouco já está tendo a P2. Mas eles conseguem ver essa prova, fazer a vista de prova e pedir revisão de prova. Mas entre a P2 e a P3 isso não consegue acontecer porque o tempo entre elas é muito pequeno. Então se cria um email pro aluno pedir revisão de prova, tem um lugar pra ele pedir revisão de prova, mas não é revisão, o aluno não viu a prova! Na verdade o que ele pede? Uma coisa é você pegar a sua prova e você fazer a vista de prova aí você pede revisão com base em argumentos, né? Ele pede ponto! [Coord_2_IES_2]

Como a própria avaliação determina que você tem que ter pelo menos 60% da avaliação presencial, você tem pouca margem de manobra para pensar em outro tipo de avaliação, então isso é uma coisa que ele reclamam muito e fica um pouco contraditório no nosso discurso porque a gente busca uma prática onde ele faça uma avaliação sobre o espaço e no final ele tem uma avaliação, o professor conhece pouco esse aluno, esse contato e acaba tendo que fazer essa correção pela avaliação, então essa é uma outra discussão grande [...] Lógico que eles trabalham com outras possibilidades da internet, fórum, a plataforma da outras possibilidades de interação e essas interações também estão servindo para que o professor avalie o aluno, é uma avaliação que a gente acredita mais, uma avaliação do processo dessa formação e não só uma avaliação pontual. [Coord_5_IES_2]

Ainda que os cursos de Pedagogia a distância oferecidos pelas IPES_1 e pela IPES_2 apresentem as fragilidades apontadas pelos coordenadores e já apresentadas até aqui, os nossos informantes acreditam na qualidade dos cursos, do ponto de vista da confiabilidade e aplicabilidade, porque muitos alunos estão sendo aprovados em concursos públicos para professores, seja em seus próprios municípios e/ou no estado do Rio de Janeiro, e a nota do ENADE não apresentou queda nos últimos anos³².

[...] o que eu posso dizer, assim, matematicamente, já que muitas vezes essa discussão descamba pra esse lado, é que os últimos resultados do Enade, os dois últimos [...] já apresentaram resultados que indicam um ligeiro aproveitamento superior dos alunos do a distância em relação aos alunos do presencial. [Coord_1_IES_1]

[...] quando passam no concurso eles pedem colação antecipada, então isso acontece com frequência e numa quantidade significativa. Claro que a gente tem muito mais alunos na educação à distância do que no presencial, então isso também acontece no presencial, mas proporcionalmente acaba acontecendo bastante na educação à distância.

³² Desde 2012, a nota do ENADE nas IES é a média das notas dos alunos do curso presencial e do a distância.

Eu acho que isso é um parâmetro interessante. Um outro parâmetro para mim de qualidade do nosso curso: o Enade não faz distinção entre alunos da educação à distância e do presencial, ou seja, todos os nossos alunos fazem Enade, tanto da educação à distância quanto do presencial e a nota é uma só. Só que como o número de alunos de educação à distância é maior, eles também têm um percentual grande, significativo, nessa nota. Até o último Enade, a gente vai ter mais um agora, a nossa nota é 4 enquanto o máximo é 5. A nota do curso Pedagogia da IPES_2, tanto presencial quanto a distância. Isso pra mim também é um outro parâmetro de qualidade. [Coord_2_IES_2]

[...] quando você pega agora, o Enade, já não tem diferença, os alunos são todos juntos, então ninguém quer ver seu curso perdendo qualidade porque o Enade acaba um pouco também indo por aí, né, conceituando em função de você botar uma modalidade que não está respondendo, não está minimamente dentro da proposta da instituição, da universidade. [Coord_5_IES_2]

Essa qualidade, que na perspectiva dos nossos entrevistados, existe, já está instaurada e é possível, contudo, não está pronta, mas em constante transformação. Para tanto, faz-se necessário, ainda, avançar em alguns pontos que, para esses coordenadores, são fundamentais para que tenhamos mais qualidade na formação inicial de pedagogos na educação a distância:

[...] levar a vida universitária pra esse sujeito, inventar uma forma, por isso que a gente tem que ser muito criativo, inventar uma maneira de modo que a universidade impacte a vida desse sujeito. [...] Na medida que você consegue cumprir esse desafio, os outros vem atrás, a pesquisa vem...porque não tem como você isso sem isso tudo. A gente tem desenvolvido, por exemplo, aqui no curso duas iniciativas que eu acho muito importante, nesse sentido. A gente conseguiu estender o processo do PIBID para a graduação a distância da Pedagogia, então a gente tem hoje um projeto PIBID da Pedagogia a distância que é desenvolvida em 3 ou 4 polos, começou com um professor só, uma disciplina só [...] não foi nenhuma disciplina de educação infantil, foi Geografia na educação I, por conta da discussão que o professor faz na geografia da infância, e hoje esse processo foi incorporado em Língua Portuguesa I, e uma disciplina eletiva que se chama educação integral, então esse é um movimento importante. E outro é um projeto de pesquisa de iniciação científica, um projeto que conta com alunos do curso a distância como bolsista de iniciação científica, numa iniciativa pioneira no Brasil, é a primeira universidade pública brasileira de um curso a distância e aqui na [IES_1] são os 4 cursos que tem iniciativa, obviamente um curso de Pedagogia que é o maior que tem mais alunos, mas todos os 4 cursos tem, então eu acho que isso é o início da construção dessa chegada, a universidade está se interiorizando, então são com iniciativas assim que a gente vai conseguir cumprir essa qualidade. [Coord_1_IES_1]

[...] Não pode faltar bibliografia disponível, cada vez mais bibliografia online, por isso é importante que o professor também tenha esse recurso. Eu acho que ele também tem que ter acesso a essa bibliografia pra ler, um curso de Pedagogia sem leitura não é nada, né? Eu acho que professores não só bem formados, mas envolvido com esse tipo de formação, porque não adianta você ter um bom professor se ele não está efetivamente com o olhar dele voltado para essa característica de formação, eu acho que precisa disso. [...] tem que ter uma estrutura

física, aquilo que eu te falei dos polos, se não tiver o acesso ele tem que ter o acesso no polo, né? Ele não tem computador, ele não tem internet, mas ele tem que saber e eu acho que a semipresencialidade passa por aí [...] A capacitação de tutores, eu acho que essa formação de tutores é uma coisa que a gente precisa estar fazendo com muita frequência, seja capacitação do ponto de vista dos conteúdos específicos, porque a partir do momento que eu tenho que ter graduação, mas também da capacitação do que é ser tutor ou professor num ambiente, nesse modelo ou dentro do ambiente. E acho que também precisa ter dentro da formação de um professor, de um pedagogo, particularmente à distância, discutir com ele posturas. [...] Existem situações da agressividade, situações de xingar. [...] Você está formando outro. E principalmente da formação do professor que ele vai trabalhar basicamente com troca e com diálogo com os alunos, né? [Coord_2_IES_2]

[...] alunos que querem, tutores qualificados e não apenas qualificados mas tutores que se preocupam em melhorar, tutores que já foram professores ou são professores porque eles vivenciaram aquilo. Em termos físicos, um suporte tecnológico, uma plataforma capaz de fazer o aluno acessa-la de forma fácil. [...] nós temos um grupo bom de tutores, se a gente parar para fazer uma análise, a maioria tem mestrado, são professores da rede, então são pessoas qualificadas ao trabalho. A nossa plataforma tem alguns pequenos problemas, mas eu acho que isso é extremamente normal, ela é bem organizada, ela é bem distribuída, ela tem os fóruns muito bem determinados. [...] Então acho que a gente tem os elementos básicos para construir um curso de qualidade sim com alguns problemas como esse problema da formação com os tutores de várias disciplinas diferentes, isso compromete muito a qualidade. [Coord_3_IES_1]

[...] a questão da remuneração dos tutores, por exemplo, em termos de bolsa pelo que, eu não estava aqui na época, mas pelo que me contam quando iniciou o projeto do CEDERJ é porque era um projeto experimental. Então a proposta é que não teria uma vinculação específica, isso foi no CEDERJ, né, eles seriam bolsistas, e aí depois o curso firmou e tem o tamanho que tem hoje e continuam pagando todo mundo com bolsa. Claro que tem toda uma série de políticas, não é só o CEDERJ que adota bolsas, a própria UAB, então tem todo um interesse de que seja assim mas é o tipo de coisa que você tem que pensar sobre isso. A quantidade, a relação aluno-tutor, por exemplo, é um cuidado que a gente tem que ter também, a gente tem que estar sempre pensando sobre isso. [...] Eu acho que essa questão da acessibilidade hoje é um problema grande, porque por ser um curso a distância a gente teria um potencial enorme de atender os alunos com deficiência, tanto deficiência auditiva, visual, a própria pessoa, o cadeirante, por exemplo, com deficiência para se deslocar no curso presencial, o trabalho que ele tem, uma infraestrutura que ele precisa demanda um empenho, às vezes da própria pessoa, maior do que se ela pudesse fazer um curso a distância. [Coord_4_IES_1]

um bom corpo docente, é um elemento fundamental. Acho que a gente não pode negar que a questão da tecnologia é importante, um bom espaço de interação, de comunicação mais do que de informação. hoje a gente consegue ver que nossas salas estão mais nessa perspectiva de buscar uma comunicação, uma interação do que simplesmente uma informação. Eu acho que uma boa estrutura de polo porque alguns polos eram polos que a gente queria muito, trazia muitas propostas de seminários, palestras, e às vezes a estrutura do polo não permite. Os polos tem muitos cursos e às vezes se você chega lá sábado e se cinco

professores quiserem fazer palestra de cada curso não tem nem sala e a gente gosta muito de fazer esse tipo de atividade. [...] Eu acho que melhorando a estrutura do polo, a gente vai poder ficar mais confortável para estar lá mais presente, para a universidade estar mais presente em algumas atividades que a gente gostaria de fazer. [Coord_5_IES_2]

No capítulo 6, reuniremos os constructos apresentados neste e nos capítulos anteriores com o intuito de oferecer respostas às questões e objetivos inicialmente propostos.

6 ENCONTRANDO RESPOSTAS

Que critérios compõem o conceito de qualidade na formação inicial do pedagogo na modalidade a distância no Sistema UAB/CAPES no Estado do Rio de Janeiro? Essa questão inicial surgiu como uma inquietação pessoal e se tornou objeto de pesquisa dessa dissertação, unindo componentes curriculares acadêmicos de formação inicial com as dimensões políticas e sociais da formação de professores na modalidade a distância, no âmbito das políticas públicas do MEC.

Inicialmente, buscamos mapear o conceito de qualidade na educação superior brasileira a partir da perspectiva do MEC, da literatura específica da área e de dados oficiais, buscando compreender que critérios compõem o conceito de qualidade nesse nível de ensino. Esse mapeamento revelou que, na perspectiva do MEC, o conceito de qualidade na educação superior tem sido construído em função de um processo de avaliação pautado em indicadores e critérios previamente definidos em virtude de um contexto histórico, social, político, econômico e cultural, que se expressa no SINAES.

Para os autores (BERTOLIN, 2007, 2009a, 2009b, 2009c; GONZÁLEZ, CARMONA & SANDOVAL, 2012; DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012; FERNÁNDEZ LAMARRA, 2012) que se dedicaram à essa temática, o conceito de qualidade na educação superior versa entre a diversidade de concepções e a inexorável subjetividade conceitual, dependendo da missão, dos objetivos e dos atores pertencentes a cada sistema universitário. Ainda assim, é possível conceber que o conceito de qualidade na educação superior se relaciona com a eficiência dos processos, a eficácia dos resultados e a congruência e relevância destes com as expectativas e demandas sociais, isto é, o impacto e o valor de suas contribuições a respeito das necessidades e problemas da sociedade.

A relação entre processos e resultados pressupõe, ainda, sistemas de entradas e/ou recursos e investimentos, possibilitando, assim, a percepção do conceito de qualidade a partir de quatro perspectivas: (1) visão de qualidade economicista, (2) visão de qualidade pluralista; (3) visão de qualidade como equidade; e (4) visão de qualidade como consistência da formação (BERTOLIN,

2007, 2009a, 2009b, 2009c; ROQUE, 2012). Cada uma dessas visões carrega consigo uma definição própria acerca da função da educação superior e seus objetivos definidos a partir das partes interessadas envolvidas.

De modo geral, é possível dizer que o conceito de qualidade na educação superior pode ser percebido a partir da representação metodológica didático-conceitual de dois paradigmas: (1) o paradigma da pertinência e da responsabilidade social e (2) o paradigma oriundo da política neoliberal.

Dos paradigmas da pertinência e responsabilidade social e da política neoliberal evocam três temas centrais na agenda da educação superior em todo o mundo e que impactam a percepção acerca do conceito de qualidade nesse nível de ensino: (1) a privatização; (2) a diversificação de instituições, áreas, cursos e modalidades; e (3) a democratização.

A privatização da educação superior brasileira se iniciou na década de 1990 e se intensificou a partir da década de 1990, através do crescimento do número de instituições privadas e da privatização por dentro das instituições públicas, o que tem levado alguns autores a questionar se a educação tem perdido o seu caráter de direito e se tornado uma mercadoria. (CHAUÍ, 2003; BERTOLIN, 2009a; BERTOLIN, 2009b; BERTOLIN, 2009c; PAULA, 2009; LEHER, 2010).

A diversificação de instituições, áreas, cursos e modalidades de educação superior tem sido entendida como uma das consequências do processo de mercantilização da educação superior e como resposta às novas demandas para esse nível de ensino em todo o mundo, na medida em que tem sido fomentada pela exigência do mercado por níveis de formação específica e induzido o surgimento de novas instituições não universitárias com vistas a oferecer o ensino superior às camadas sociais mais amplas e heterogêneas (CHAUÍ, 2003; BERTOLIN, 2009a; BERTOLIN, 2009b; BERTOLIN, 2009c; PAULA, 2009; LEHER, 2010). Essa diversificação tem dificultado a discussão acerca do conceito de qualidade na educação superior brasileira, na medida em que há um grande número de instituições, áreas, cursos e modalidades com funções, finalidades e expectativas distintas em relação à formação ofertada e, sendo assim, a definição de qualidade deve ser pensada a partir destas finalidades. (GONZÁLEZ, CARMONA &

SANDOVAL, 2012; DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012; BERTOLIN, 2007, 2009a e 2009b).

O tema da democratização da educação superior se articula com os temas da privatização e da diversificação desse nível de ensino na medida em que, conforme mostram os dados oficiais (BRASIL. MEC/INEP, 2013), o aumento do número de matrículas no ensino superior brasileiro ocorreu através da iniciativa privada, em áreas e cursos específicos – em especial nas licenciaturas – e através da modalidade de educação a distância. Dessa forma, a democratização da educação superior seria, na verdade, a massificação desse nível de ensino, já que a natureza estrutural permaneceu a mesma, para além da ampliação do acesso, e os filhos das classes mais ricas ainda são os que têm maior acesso às universidades públicas, em especial nos cursos de maior prestígio social. (CHAUÍ, 2003).

Diante do exposto acerca do conceito de qualidade na educação superior, é possível afirmar que os questionamentos acerca do conceito de qualidade na formação inicial de professores na EaD têm sido influenciados pelos temas da privatização, da diversificação de instituições, áreas, cursos e modalidades e da democratização.

Isso tem ocorrido porque a iniciativa privada emerge como dominante na medida em que concentra o maior número de instituições (87,4%), cursos (65,8%), matrículas (73%) e docentes (57,7%), nas modalidades presencial e a distância. Em 2012, o número de matrículas na educação superior brasileira era de 7.037.688 e a educação a distância concentrava 1.113.850, ou seja, 15,8% do total de matrículas. A área da formação de professores concentrava 448.587 matrículas nessa modalidade, o que representa 40,2% da oferta total nessa área. O número de matrículas na modalidade a distância no setor privado era de 932.226, ou seja, 83,7% e o número de matrículas nos cursos de formação de professores na modalidade a distância no setor privado representava 48,1% do total da oferta em nível nacional (BRASIL. MEC/INEP, 2013). Esses dados nos permitem afirmar que praticamente metade dos professores brasileiros está sendo formado na modalidade a distância no setor privado, o que ascende o debate acerca da consistência da formação docente em um setor que tem como princípio, em sua maioria, a racionalização de custos, a predominância de professores horistas e não

doutores e o foco no ensino, com um viés marcadamente mercantil, visando o lucro (BRASIL. MEC/INEP, 2013).

O setor privado apresenta alguns dos piores indicadores de entrada e/ou recurso da educação superior brasileira, como, por exemplo, a maior relação de aluno por docente (19,8 ou 21% acima da média nacional, que é de 16,3); o maior número de docentes não doutores (180.025 docentes ou 69% do total de docentes não doutores no Brasil); e o maior número de docentes em exercício contratado em regime de trabalho horista (88.510 docentes ou 41,6% do total de docente em exercício no Brasil) (BRASIL. MEC/INEP, 2013).

Segundo Bertolin (2009b), quanto menor a relação de alunos por docente, maiores serão as possibilidades de atendimento qualificado aos discentes. Na medida em que essa relação aumenta, os custos diminuem, mantendo a eficiência financeira do sistema, mas podendo comprometer a formação ofertada. A relação de discentes por docentes com título de doutor, por sua vez, se relaciona com a qualidade da formação e a potencialidade de desenvolvimento discente em investigações e pesquisas. O tempo dedicado pelos docentes nas instituições também constitui um indicador importante de qualidade na medida em que implica em mais ou menos envolvimento com a formação oferecida. Dessa forma, os docentes que possuem regime de trabalho com dedicação exclusiva têm mais tempo para se dedicar às demais atividades das instituições universitárias, tais como pesquisa e extensão, ao passo que o docente horista tende a apresentar um envolvimento menor, restringindo-se ao ensino.

Esse contexto tem provocado questionamentos acerca da consistência da formação inicial de pedagogos na modalidade a distância porque essa licenciatura figura na primeira posição em número de matrículas nessa modalidade no Brasil. Enquanto que, na oferta de cursos de Pedagogia, a modalidade presencial se mostra dezesseis vezes maior (1.724 cursos), no percentual de matrículas, essa mesma modalidade apresenta uma diferença positiva de apenas 4% (ou 11.594 matrículas a mais que a modalidade a distância). (BRASIL. MEC/INEP, 2013)

Essa expansão do setor privado na educação superior e, mais especificamente, na formação de professores na modalidade a distância é consequência da convergência de políticas de formação docente com a necessidade

de cumprimento das metas presentes na LDBEN/1996 e no PNE/2001, o que conferiu à modalidade um caráter emergencial corroborado pela marginalização legal da EaD até a primeira metade da década de 2000. Com a promulgação do Decreto nº 5.622, em 2005, a criação do Sistema UAB, em 2006, e dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, em 2007, a EaD passa a ser transportada da margem para o centro das políticas públicas educacionais do MEC e a sua expansão passa a ocorrer, também, no setor público. (SERENREICH, 2013)

A partir de 2009, com a presença da CAPES na operacionalização do Sistema UAB, bem como a equiparação desse sistema com a PARFOR, a EaD passou a ser legitimada como parte fundamental das políticas públicas nacionais de formação de professores para a educação básica, conforme parâmetros pautados pelos princípios de unidade e organicidade dessas políticas. Esses princípios foram evidenciados na análise comparativa dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL. MEC/INEP, 2007) com o Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia (BRASIL. MEC/INEP, 2010) e o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (BRASIL, 2012) com o intuito de compreender quais critérios compõem o conceito de qualidade na formação inicial de pedagogos na modalidade a distância na perspectiva do MEC.

Comparando os aspectos fundamentais apresentados nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância com os indicadores de qualidade apresentados nos Instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância e do Curso de Pedagogia, podemos concluir que o conceito de qualidade na formação inicial de pedagogos na modalidade a distância na perspectiva do MEC é construído, inicialmente, a partir da concepção de educação e de currículo de cada instituição no processo de ensino e aprendizagem e da interatividade desse princípio com o uso de recursos e tecnologias da informação e comunicação. Isto posto, espera-se que o material didático institucional e os processos de avaliação venham a se somar às expectativas de formação da instituição e da sociedade, demonstrando congruência e coerência entre si. No que tange à atuação da equipe multidisciplinar, espera-se que coordenadores, professores e tutores apresentem experiência profissional, sobretudo na EaD, titulação, regime de trabalho, carga horária e volume de trabalho (relação profissional por estudante) condizente com as

concepções de educação e formação construídos pelas instituições de educação superior a partir da premissa de que se trata de um curso de formação de educadores que atuarão na educação básica.

O estudo dos cursos de Pedagogia a distância ofertados por duas IPES fluminenses através do modelo consorciado CEDERJ/UAB/CAPES demonstrou que o conceito de qualidade na formação inicial de pedagogos, apreendido através da análise das matrizes curriculares, das ementas das disciplinas e das entrevistas semiestruturadas com os coordenadores, apresenta similaridade com os critérios de avaliação da qualidade dispostos pelo MEC. Contudo, evidenciou-se que, na perspectiva do MEC, o conceito de qualidade dos cursos é avaliado a partir dos sistemas de indicadores de entrada e/ou recursos, ao passo que, na visão das instituições, a qualidade é a consequência dos recursos, dos processos e dos resultados.

A análise das matrizes curriculares e das ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia a distância das IPES_1 e IPES_2 demonstrou que ambos os cursos apresentam estruturas similares, em razão da sua história e da presença no Consórcio CEDERJ e estão de acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL. MEC/CNE, 2006), no que tange à carga horária dos cursos e às demais especificações que este documento preconiza, tais como as atividades complementares.

A organização curricular, em disciplinas, bem como a carga horária de cada disciplina (30h e 60h) sugere que a proposta de organização do currículo e o seu desenvolvimento encontra-se ancorado no modelo presencial, uma vez que a própria definição de EaD, no Brasil, afirma que *“as atividades educativas [ocorrem] em lugares ou tempos diversos”*, de acordo com o Decreto nº 5.622/2005. Esse princípio pode comprometer a qualidade da formação ofertada na medida em que a base disciplinar pode encerrar uma visão fragmentada do conhecimento e, assim, caminhar na contramão de uma estruturação curricular pautada pela interdisciplinaridade e pela contextualização de conteúdos de modo que a realidade possa ser compreendida em suas múltiplas dimensões.

A análise das matrizes curriculares e das ementas das disciplinas dos cursos demonstrou que as estruturas curriculares e as ementas de ambos os cursos revelam

a natureza fragmentária e de conteúdo disciplinar disperso, característico do curso de Pedagogia e consequência da estruturação das DCNs para essa licenciatura (LIBÂNEO, 2006; GATTI *et. al.*, 2011).

No que tange ao conteúdo das disciplinas, ambos os cursos apresentam quase 30% da sua carga horária total em disciplinas que sugerem, inicialmente, uma ênfase no “*o quê*” e no “*como*” ensinar, princípios fundamentais para o desenvolvimento das habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Contudo, quando focamos nas disciplinas que contemplam os conteúdos curriculares da Educação Básica, ou seja, o “*o que ensinar*” nos primeiros anos do Ensino Fundamental, encontrou-se um total de oito disciplinas, somando ambas as IPES, o que pode sugerir que essas formações iniciais docentes não contemplam conteúdos a serem ministradas em sala de aula. Os conhecimentos relativos aos sistemas educacionais estão apresentados em cerca de 10% da carga horária total do curso. As disciplinas que tratam da Educação Infantil e da Educação Especial correspondem a cerca de 5%, o que é alarmante em se tratando de um curso de Pedagogia. Os outros saberes da formação docente, que, geralmente, tratam de temas transversais, representam pouco mais de 10% da carga horária total dos cursos, se somadas as disciplinas optativas. As pesquisas e os TCCs correspondem a 9% da carga horária total dos cursos e os estágios, cerca de 10%.

Em relação aos estágios, o que chama a atenção é que não há informações sobre como estes são realizados, supervisionados e acompanhados. Há apenas uma menção à prática pedagógica do professor e do pedagogo na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de formação de professores, na educação de jovens e adultos e em ambientes não escolares e institucionais. Contudo, as matrizes curriculares analisadas apresentam que em ambas as IPES os estágios têm como pré-requisitos disciplinas formativas, o que sugere uma integração entre eles e os demais aspectos da docência e da educação, embora não seja possível afirmar, partindo apenas desse princípio, que os estágios superam o aspecto meramente formal, com o objetivo de cumprimento das determinações das DCNs de Pedagogia, ou que consigam ir além das atividades de observação.

Sendo assim, a análise das matrizes curriculares e das ementas das disciplinas sugere que as IPES pesquisadas têm oferecido uma formação inicial de pedagogos na modalidade a distância de base docente genérica, panorâmica e pouco suficiente para a atuação do professor em sala de aula. Contudo, essa conclusão caminha para uma reflexão pautada, primeiro, nos limites postos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e, depois, pela modalidade de ensino, em termos de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos.

A análise das entrevistas com os coordenadores nos permitiu o aprofundamento de questões relativas à modalidade, de modo que acreditamos ter conseguido conectar os componentes curriculares acadêmicos de formação inicial com as dimensões políticas e sociais da formação de professores na modalidade a distância no âmbito das políticas públicas do MEC.

Os coordenadores de graduação e tutoria responderam às questões do roteiro de entrevistas, estruturado a partir de três eixos temáticos: (1) questões sobre a relação da qualidade com a pertinência e a responsabilidade social (BERTOLIN, 2007; 2009a; 2009b; 2009c; DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012); (2) questões sobre a relação da qualidade com a diversificação do curso enquanto modalidade de ensino (BERTOLIN, 2007; 2009a; 2009b; 2009c; DIAS SOBRINHO, 2008; 2010; 2012); e (3) questões sobre a relação da qualidade com a confiabilidade e aplicabilidade do curso e da formação (ROQUE, 2012).

O primeiro eixo temático era composto pelas duas questões iniciais do roteiro e tinha como objetivo compreender a relação da qualidade com a pertinência e a responsabilidade social, tendo em vista que o tema da educação a distância no Brasil acumula consigo discussões acerca da democratização, relevância, equidade e diversidade social da educação superior. No caso do Sistema UAB/CAPES, devemos acrescentar a estas discussões, outras acerca do papel da universidade pública na formação de professores.

Para os coordenadores entrevistados, o curso de Pedagogia na modalidade a distância ofertado de forma consorciada com o modelo CEDERJ/UAB/CAPES concretiza o papel da universidade pública na sociedade brasileira e, mais especificamente, na formação de professores a partir do trabalho com o ensino, a pesquisa e a extensão com o intuito de reduzir as desigualdades de acesso e

distribuição do conhecimento em nível superior, além de formar profissionais qualificados para transformar a educação básica no interior do País.

O segundo eixo temático era composto pelas questões 4, 5, 6, 7, 8 e 9 do roteiro de entrevista e tinha como objetivo compreender a relação entre o conceito de qualidade e a diversificação do curso de Pedagogia na modalidade a distância, tendo em vista que ambas as instituições pesquisadas oferecem essa licenciatura também na modalidade presencial. Além disso, interessava-nos apreender como as instituições se articulam com o Consórcio CEDERJ, já que esta é uma característica exclusiva da oferta de cursos a distância nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro.

As respostas dos coordenadores evidenciaram que a relação com o CEDERJ é marcada pela disputa de forças políticas e ideológicas, tendo em vista que se trata da articulação de instituições com princípios e responsabilidades distintas dentro do consórcio. Isso ocorre porque o CEDERJ é uma política expressa em um modelo pedagógico, acadêmico, logístico e administrativo ao qual as universidades precisaram adequar as suas concepções de educação, currículo e aprendizagem construídas a partir da missão das instituições. Essa necessidade de adequação faz com que os coordenadores acreditem que o modelo CEDERJ não é a melhor forma de se fazer formação de professores na modalidade a distância.

Ainda assim, nenhum coordenador entrevistado pensa que o curso que oferecem na modalidade a distância é de qualidade inferior, quando comparado ao modelo presencial. A percepção unânime é que se trata da mesma formação institucional oferecida através de uma metodologia diferente. Contudo, todos os coordenadores acreditam que a estrutura organizacional do curso impacta na qualidade da formação, na medida em que o modelo impõe alguns limites que na modalidade presencial há maiores possibilidades de serem superados, tais como: falta de coletivo formador, de vivência e experiências coletivas e universitárias, envolvimento com pesquisas e com a produção acadêmica; falta de vínculo institucional dos professores coordenadores de disciplina e dos alunos - os primeiros são professores das universidades consorciadas e, não necessariamente, atuam no curso a distância na mesma instituição onde dão aula para o curso presencial e, os segundos, se consideram alunos do CEDERJ, o que pode gerar, na

visão de alguns coordenadores, a quebra do vínculo simbólico com a instituição e do comprometimento com a formação, de ambas as partes; a ausência de pesquisas interinstitucionais acerca do impacto da formação ofertada ao longo da última década.

Para além dessas ausências, os coordenadores avaliaram que o principal ponto nevrálgico do curso de Pedagogia a distância nas IPES_1 e IPES_2 e que impacta negativamente na qualidade da formação é a tutoria presencial e a distância. Dessa forma, foram destacados os seguintes aspectos: é um trabalho precarizado e não institucionalizado no qual a ausência de vínculo empregatício e a remuneração através de bolsas gera a alta rotatividade e escassez de tutores com a formação adequada para atuar na formação de professores; a relação de alunos por tutor, bem como a carga horária desse profissional também são questões ainda não solucionadas.

Para além desses limites, os coordenadores pensam que a formação oferecida pelo Sistema UAB representa um avanço em termos de democratização da universidade pública, melhoria da educação básica e estreitamento do diálogo das universidades com a CAPES e com o próprio CEDERJ, através dos fóruns.

Quanto ao perfil do egresso dos cursos, os coordenadores afirmaram que os alunos que se formam no curso de Pedagogia na modalidade a distância apresentam uma formação docente ampla, embora básica e que, tais egressos, são, em maioria, professores atuantes e que trabalham nas redes públicas de seus municípios, buscando na formação universitária a conformidade legal do exercício da sua função, mobilidade social e simbólica de possuir um diploma universitário e/ou aperfeiçoamento profissional e pessoal.

O terceiro e último eixo temático desse estudo era composto pelas questões 10, 11, 12, 13 e 14 do roteiro de entrevistas e intencionava compreender a relação do termo qualidade com a confiabilidade e aplicabilidade do curso e da formação ofertada (ROQUE, 2012). Interessava-nos compreender que elementos eram percebidos pelos coordenadores como princípios que conferiam consistência à formação.

Os coordenadores entrevistados elencaram que a experiência que as instituições pesquisadas acumularam ao longo de suas histórias acerca da formação de professores, na modalidade presencial, e a crença de que a formação ofertada capacita os egressos para o enfrentamento dos desafios didáticos e pedagógicos da educação básica constituem princípios importantes de confiabilidade e aplicabilidade do curso. Contudo, há uma percepção unânime de que essa formação é, verdadeiramente, inicial e básica e que os egressos se farão professores apenas a partir da prática em sala de aula. Ainda assim, os elementos que têm fortalecido a formação inicial dos pedagogos nesses cursos são os estágios supervisionados e as atividades complementares, embora essas práticas ainda revelem fragilidades no que tange à articulação entre teoria e prática.

Na perspectiva dos coordenadores entrevistados, a obrigatoriedade das avaliações presenciais também pode constituir-se em elemento de confiabilidade no curso e aplicabilidade da formação, na medida em que confere maior credibilidade à formação ofertada, tendo em vista que o aluno ainda não tem a cultura do curso totalmente a distância. Por outro lado, há ponderações acerca do “como” as avaliações presenciais estão sendo realizadas, de modo que, não necessariamente, esses momentos estão contribuindo para a formação do aluno enquanto educador já que, na maioria das vezes, tem se pautado por avaliações pontuais.

A aprovação em concursos públicos para professores e a manutenção positiva da nota no ENADE nos últimos anos, são, também, para os coordenadores entrevistados, elementos de confiabilidade e aplicabilidade do curso.

Quando questionados sobre quais critérios deveriam compor o conceito de qualidade na formação inicial de pedagogos na modalidade a distância, os coordenadores entrevistados apresentaram os seguintes aspectos: aproximação do aluno da EaD com a vida universitária e com políticas institucionais, tais como projetos de pesquisa e monitoria; disponibilidade de bibliografias impressas e digitais; professores e tutores bem formados e dedicados à formação que oferecem; constante capacitação de tutores; pensar em outras formas de remuneração e manutenção do vínculo empregatício e institucional com os tutores; melhorar a relação de alunos por tutor; um bom espaço tecnológico de interação, que permita

a comunicação para além da formação; polos de apoio presencial bem equipados, entre outros.

De modo geral, dialogando com os depoimentos dos coordenadores entrevistados, podemos inferir que há uma lógica incorporada socialmente de como a formação inicial de professores deve ser feita e essa perspectiva ainda está ancorada no modelo presencial. Esse princípio tem nos conduzido a uma perspectiva de interpretação limitada, que é a comparação de duas modalidades de ensino distintas e, como é sabido, o ato de comparar implica em determinarmos semelhanças, diferenças e relações.

As respostas dos coordenadores às questões do primeiro eixo temático desse trabalho, que trata da relação entre qualidade, pertinência e responsabilidade social da universidade pública brasileira, evidenciaram que os nossos entrevistados acreditam na potencialidade das instituições no âmbito social e em suas capacidades de ampliar direitos e reduzir desigualdades sociais, sobretudo na formação de professores. Nesse sentido, parece que as formações de pedagogos na modalidade a distância oferecidas pelas instituições pesquisadas em parceria com o Consórcio CEDERJ tem sido capaz de imprimir uma qualidade na formação de professores no interior do Estado fluminense, na medida em que tem permitido o acesso de jovens e adultos que, em outras condições, não acessariam a universidade pública e, muitos destes, já atuam nas redes de ensino público.

Contudo, nos segundo e terceiro eixos, que tratam da relação entre qualidade e diversificação da modalidade, e qualidade, confiabilidade e aplicabilidade do curso e da formação oferecida, os depoimentos dos coordenadores apontam para a compreensão de uma universidade na qual a formação ofertada na modalidade a distância difere daquela que ocorre na modalidade presencial e que essa diferenciação se pauta pelas fragilidades, embora apresente potencialidades que, na perspectiva dos coordenadores, se equilibram. No entanto, é válido ponderar que, de maneira geral, os coordenadores tomam como paradigma de educação de qualidade o ensino presencial, o que fundamentam as suas percepções acerca da modalidade a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movida pela curiosidade e pelo desejo de aprofundar os meus conhecimentos sobre a nossa educação, escola, formação e sociedade me lancei ao encontro de profissionais que atuam em cursos de Pedagogia na modalidade a distância - coordenadores de graduação e tutoria – convidando-os para me ajudar a construir sentidos acerca do conceito de qualidade na formação inicial de pedagogos nessa modalidade.

Esforcei-me para prescindir dos “pré-conceitos” que me acompanhavam acerca da modalidade a distância e das convicções já estabelecidas ao longo da minha formação de pedagoga e, nesse momento, avalio que o caminho percorrido foi desafiador e fortuito, pois me fez perceber o quanto a minha formação ainda preservava o seu caráter inicial, demandando uma constante continuidade. Nesse processo, vivenciei com persistência o exercício da autoanálise e de ressignificação pessoal e profissional das minhas formas de ver e vivenciar a educação, seja na modalidade presencial ou a distância.

Estando às vésperas da entrega dessa dissertação, deparei-me com a edição nº 145 da Revista Novamerica, de Janeiro a Março de 2015, cuja capa estampava o seguinte título: “Transformar a educação”. A leitura dos seus artigos me possibilitou reconhecer que o meu caminho de formação como educadora e pesquisadora ainda se caracteriza pela sua incompletude, pois, diante das escolhas que fiz nesse trabalho, outras possibilidades de investigações futuras se revelaram nos âmbitos pedagógicos, acadêmicos e políticos. Tais leituras ampliaram, ainda, a minha percepção de que todo o esforço empreendido por educadores e políticas públicas educacionais, desde a década de 1990, ainda não nos permitiu alcançar e garantir uma escola de qualidade para todos os cidadãos brasileiros e que esse princípio se articula diretamente com questões que busquei evidenciar nesse estudo acerca da formação de professores na modalidade a distância e da democratização da educação superior pública.

Nessa dissertação, ficou evidente que o conceito de qualidade na formação inicial de pedagogos na modalidade a distância preserva um caráter normativo e regulatório, norteador pelas políticas de avaliação do MEC e tem sido balizado a partir da percepção acerca de três temas centrais na agenda da educação superior

em todo o mundo: (1) a privatização; (2) a diversificação de instituições, áreas, cursos e modalidades; e (3) a democratização. Esse princípio tem como fundamentação a defesa da escola pública brasileira e se constrói na contraposição do público ao privado que, na perspectiva do professor Ralph Bannel (2014, p. 31-35), coloca em cheque essa maneira de pensar, já que o contexto atual é marcado pela colonização dos espaços públicos, da escola pública, pelos interesses privados.

Partindo desses artigos, senti-me contente em crer que as análises desenvolvidas nessa pesquisa contribuiriam para ampliar a compreensão sobre o curso de Pedagogia na modalidade a distância e identificar suas forças, tensões e fragilidades enquanto curso de formação de professores. Percebi que alguns questionamentos feitos acerca da qualidade da formação de pedagogos na modalidade a distância guardam consigo fragilidades e características inerentes à licenciatura na modalidade presencial e que se mostram como consequências do cumprimento das determinações legais presentes nas DCNs para o curso de Pedagogia.

A organização curricular de base disciplinar dos cursos pesquisados, com disciplinas dispostas em cargas horárias semestrais de 30 e 60 horas me suscitaram-me questionamentos acerca dos impactos dessa organização na formação, tendo em vista que o estudo de disciplinas tende à segmentação do conhecimento e que, na modalidade presencial, uma disciplina de 60 horas é, geralmente, organizada contando-se as horas/aulas de encontros presenciais que ocorrem ao longo do semestre. Na modalidade a distância, faz-se necessário estudos que revelem se esses princípios fazem ou não sentido, uma vez que a presencialidade nessa modalidade apresenta outros significados e que não são propriamente físicos, ainda que o modelo de EaD adotado no Brasil seja o semipresencial.

No âmbito político, esse estudo me suscitou questionamentos acerca do impacto das formações ofertadas na modalidade a distância nas vidas pessoais e profissionais dos egressos no que tange à ampliação do seu repertório epistêmico e de atuação profissional.

Concluo esse trabalho afirmando a minha convicção na EaD como importante instrumento de ampliação do direito à educação e redução das desigualdades educacionais, mas pondero que as iniciativas de formação nessa modalidade, sobretudo na formação de professores, precisa superar o modelo

presencial e buscar construir os seus próprios critérios de qualidade partindo das potencialidades que as TICs oferecem no mundo atual.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; IANNONE, Leila Rentroia; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**, p. 279-354, jul. 2012. Acessado em 18/03/2014. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/pdf/livro3/04%20educacao%20a%20distancia.pdf>

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. **Políticas de formação de professores no país: será o ProUni o novo protagonista da formação de mão de obra docente?** Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Política do Ensino Superior. Natal (RN): 2011.

ARRETCHE, Marta T.S. Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 31, p. 44-66, jun. 1996. Acessado em 20/04/2014. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/RBCS_96.pdf

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2011.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 189-217

BAUER, GASKELL & ALLUM. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 17-36.

BELMONTE, Vanessa. **Qualidade em EaD: uma análise da pesquisa científica nacional**. 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2012.

BERTOLIN, Julio C. G. A mercantilização da educação superior: uma trajetória do bem público a serviço comercial. **Educação & Realidade**, n. 34, set. - dez 2009c, p. 191-211. Acessado em 15/04/2014. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9367/6718>

BERTOLIN, Julio C. G. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p.351-383, jul. 2009b.

BERTOLIN, Julio C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009a.

BERTOLIN, Julio C. G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização – período 1994-2003**. 2007.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BOTELHO, Francisco Villa Ulhôa; VICARI, Rosa Maria. A Qualidade dos Processos Interativos como Chave para a Avaliação da Efetividade de Cursos a Distância. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 17, n. 1, 2009, p. 6-19.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República - Casa Civil. Acessado em 05/06/2014. Disponível em: <http://www.uab.CAPES.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5622.pdf>

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Presidência da República - Casa Civil. Acessado em 05/04/2014. Disponível em: <http://www.uab.CAPES.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Presidência da República - Casa Civil. Acessado em 05/04/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República - Casa Civil. Acessado em 21/03/2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Presidência da República - Casa Civil. Acessado em 05/04/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República - Casa Civil. Acessado em 05/04/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico**. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Acessado em 10/02/2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/>

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância.** - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Acessado em 16/04/2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos superiores de Pedagogia - subsidia o ato de reconhecimento.** - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010. Acessado em 12/03/2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_pedagogia2.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.** - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Acessado em 12/03/2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse da educação superior 2012 - graduação.** - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Acessado em 20/03/2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Acessado em 04/04/2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** – Brasília: Presidência da República, 1995. Acessado em 10/08/2014. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde.** Ver. Bras. Enferm., Brasília, DF, p. 611-614, set./out. 2004.

CAMPOS, Gilda Helena Bernardino de; ZIVIANI, Cílio; ROQUE, Gianna Oliveira Bogossian. **Análise da avaliação da qualidade em educação a distância no modo 2 da produção do conhecimento.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.11, n.01, abr. 2013.

CARDOSO, Gustavo. Sociedades em Transição para a Sociedade em Rede. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (orgs.). A Sociedade em Rede: do conhecimento à Acção Política. Belém: 2005, p. 31-61. Acessado em 25/06/2014. Disponível em: <http://biblio.ual.pt/Downloads/REDE.pdf>

CAVALEIRO, Jean Carlos. **Gestão estratégica da qualidade em EaD – Educação a distância como fator de competição das instituições de ensino: um estudo de caso.** 2009. 192f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Paulista, São Paulo, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003. Acessado em 15/10/2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02>

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza; SIQUEIRA, Manoel Brod. **CAPES quer integrar educação presencial e a distância.** Estadão, Revista Unicamp Ensino Superior, 27 de abril de 2013. Acessado em 06/06/2014. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,artigo-CAPES-quer-integrar-educacao-presencial-e-a-distancia,1026219>

DIAS SOBRINHO, J. **Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la educación superior.** In: GAZZOLA, A.L.; PIRES, S. (Ed.). Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO-IESALC, 2008. p. 15-55. Acessado em 18/06/2014. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=2&rowid=170&lang=en

DIAS SOBRINHO, José. **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.- dez. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 601-618, nov. 2012.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. **A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 29, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2013.

EZCURRA, Ana María. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011, p. 97-120.

FERNANDES, Sarah. **Extinção da Secretaria de Educação a Distância no MEC é prematura, avalia especialista.** 19 de julho de 2011. Acessado em 06/06/2014. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2011/07/19/extincao-da-secretaria-de-educacao-a-distancia-no-mec-e-prematura-avalia-especialista/>

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. **Universidad y calidad em América Latina em perspectiva comparada. Interrogantes y desafios.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 661-688, nov. 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa.** 4.ed. RIO DE JANEIRO: Nova Fronteira, 2000. 790p.

FERREIRA, Diana Lemes. **A relação entre OCDE e a política de formação docente brasileira.** Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPEd

(Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Formação de Professores. Porto de Galinhas (PE): 2012.

FERREIRA, Suely. **Reforma da educação superior no Brasil e na Europa: em debate novos papéis sociais para as universidades.** Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Política do Ensino Superior. Caxambu (MG): 2010.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O programa Pró-Licenciatura: gênese, construção e perspectivas.** In: Desafios da educação a distância na formação de professores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006, p. 27-37.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** – Brasília: UNESCO, 2009. Acessado em 23/06/2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GIOLO, Jaime. **A educação a distância e a formação de professores.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GIOLO, Jaime. **Educação a distância: tensões entre o público e o privado.** Educ. Soc., Campinas, v.31, n. 113, p. 1271-1298, out./dez. 2010.

GONÇALVES, Luciana dos Santos e AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. **O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo.** Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Formação de Professores. Caxambu (MG): 2010.

GONZÁLEZ, Alicia Inciarte; CARMONA, Ana Julia Bozo de; SANDOVAL, María Cristina Parra. **Reconceptualización de la calidad universitaria: un reto para América Latina.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 637-660, nov. 2012.

HOSTINS, Regina Celia Linhares. **O ensino superior em tempos de crise do capital virtualizado e da individualização social pós-moderna: sua expressão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.** Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Política do Ensino Superior. Caxambu (MG): 2009.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva. Uma abordagem metodológica de pesquisa.** 1ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

KINGDON, John W. **Como chega a hora de uma ideia?** In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. Políticas públicas – Coletânea, Volume 1, 2007, p. 219-246. Acessado em 06/06/2014. Disponível em: https://perguntasapo.files.wordpress.com/2012/02/kingdon_1995_agenda-formation.pdf

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003 – 2010**. Rio de Janeiro: Garamound, 2010, p. 369-412.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2006.

LITTO, Fredric Michael. **A visão da ABED sobre a extinção da SEED-MEC**. São Paulo, 14 de fevereiro de 2011. Acessado em 06/06/2014. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/noticias_ead/460/2011/02/a_visao_da_abed_sobre_a_extincao_da_seed_mec

LOPES, Luis Fernando; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Formação de professores a distância: princípios orientadores**. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Formação de Professores. Natal (RN): 2011.

LOPES, Ruth Gonçalves de Faria; LISNIEWSKI, Simone Aparecida; JESUS, Girlene Ribeiro de. **Políticas Públicas de educação superior a distância oferecido no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil**. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Política do Ensino Superior. Porto de Galinhas (PE): 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges de. **A expansão da educação superior no Brasil e as políticas de formação de professores**. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Política do Ensino Superior. Goiânia (GO): 2013.

MEDEIROS, Leila L. de. CASTRO, Leonardo V. de. **A Pedagogia UniRio na EaD do Estado do Rio de Janeiro**. Mai. 2014. Acessado em 26/06/2014. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0429.html>

MELO, Marcus André. **O sucesso inesperado das reformas de Segunda Geração: federalismo, reformas constitucionais e política social**. DADOS – revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 48, nº 4, 2005, p. 845-889.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOTA, Ronaldo; FILHO, Hélio Chaves; CASSIANO, Webster Spiguel. **Universidade aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distância**. In: Desafios da educação a distância na formação de professores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006, p. 13-26.

NICOLODI, Suzana Cini Freitas. **Práticas e processos de mediação pedagógica em cursos de Pedagogia na modalidade EaD**. 2012. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2012.

OLIVEIRA, Daniela Motta. **Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil**. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Política do Ensino Superior. Caxambu (MG): 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **O ensino a distância e a falência da educação**. Educação e Pesquisa, vol.39, n.2, p. 303-318, 2013.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **A formação universitária no Brasil: concepções e influências**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4 n.1, p. 71-84, mar. 2009.

PAULA, Maria de Fátima Costa de; HOURI, Mônica de Souza; CARDOSO, Ana Carolina Grangeia. Políticas de ação afirmativa no Estado do Rio de Janeiro: o ingresso de alunos da escola pública nas instituições de educação superior públicas. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; SILVA, Maria das Graças Martins da Silva (Orgs.). **As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso: produção de pesquisas e questões para o debate**. Cuiabá: EdUFMT, 2012, p. 45-70.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da Análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, novembro/2001.

REAL, Giselle Cristina Martins. **Avaliação e qualidade no Ensino Superior: os impactos do período 1995-2002**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.3, p. 573-584, set./dez. 2009.

REIS, Rosemary Freitas dos. **Entre dúvidas e incertezas: os motivos para a escolha do curso e a opção pela docência por estudantes de Pedagogia**. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Formação de Professores. Natal (RN): 2011.

RISTOFF, Dilvo. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011, p. 191-216.

ROQUE, Gianna Oliveira Bogossian. **Uma proposta de avaliação da qualidade da educação superior a distância**. 2012. 254f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – UFRJ/COPPE, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano I, n. I, Jul. 2009.

SEGENREICH, Stella C. D. **Desvelando e explorando brechas das políticas públicas em relação à inserção da EaD no Ensino Superior**. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Política do Ensino Superior. Caxambu (MG): 2009.

SEGENREICH, Stella C. D. **EaD no sistema de educação superior: questões para a agenda 2011-2020**. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da ANPED

(Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Política do Ensino Superior. Natal (RN): 2011.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. **Relação Estado e Sociedade na oferta e regulação da graduação a distância no Brasil: da periferia ao centro das políticas públicas.** In: SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; BUSTAMANTE, Silvia Branco Vidal (Orgs). Políticas e práticas da Educação a Distância (EaD) no Brasil: entrelaçando pesquisas. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013, p. 23-47.

SERRA, Antônio Roberto Coelho; OLIVEIRA, Fátima Bayma de; MOURÃO, Luciana. **O curso piloto da Universidade Aberta do Brasil: o que dizem os resultados do ENADE?**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 12, p. 59-81, set. 2013.

SOUZA, Raquel Aparecida; MORAES, Raquel de Almeida. **Políticas públicas de formação por meio da educação a distância: o PROFORMAÇÃO e o PROGESTÃO.** Trabalho apresentado na 36ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Estado e Política Educacional. Goiânia (GO): 2013.

SOUZA, Valdinei Costa. **Qualidade dos cursos de Pedagogia: discurso e prática da base docente.** Trabalho apresentado na 36ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Formação de Professores. Goiânia (GO): 2013.

SZATKOWSKI, Stella Fernanda Guimarães. **A formação docente nos cursos de Pedagogia Presencial e Pedagogia a Distância.** 2009. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2009.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a coordenador/a,

Gostaríamos de convidá-lo/la para participar do nosso estudo “Qualidade como consistência na formação do pedagogo na modalidade a distância: Sistema UAB/CAPES” no Estado do Rio de Janeiro.

Trata-se de uma dissertação de Mestrado, desenvolvida por Camila Silva Sousa Santos e orientada pela Professora Doutora Gilda Helena Bernardino de Campos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

A pesquisa visa construir dados representativos acerca do que as instituições públicas de educação superior depreendem e implementam como uma formação inicial do curso de Pedagogia na modalidade a distância. Por essa razão, tem como objetivo compreender que critérios compõem o conceito de qualidade na formação inicial do pedagogo na modalidade a distância. Esta compreensão ocorrerá a partir da percepção dos coordenadores que atuam nas universidades públicas do Estado. Esperamos poder alcançar as razões da execução de uma das políticas públicas de formação de professores implantadas, atualmente, no Brasil.

Os métodos a serem utilizados consistem na análise de documentos e entrevistas individuais registradas através de áudio-gravação.

Garantimos que, a qualquer momento da realização desse estudo, qualquer participante/pesquisado e/ou instituição envolvida poderá receber esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante selecionado poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem constrangimento. O sigilo das informações será preservado na codificação da análise de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer dessa pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos e a apresentação de resultados finais será em forma de texto acadêmico e artigo científico.

Em caso de concordância com as considerações acima, solicitamos que assine esse “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e firmamos aqui o compromisso de notificação do andamento e envio dos resultados dessa pesquisa.

Camila Silva Sousa Santos

(Pesquisadora)

PPGE/PUC-Rio

Dr^a. Gilda Helena B. de Campos

(Orientadora)

PPGE/PUC-Rio

Eu, _____, assino o termo de consentimento, de maneira voluntária, livre e esclarecida e concordo em participar da pesquisa “Qualidade na formação inicial do pedagogo na modalidade a distância:Sistema UAB/CAPES” permitindo que os resultados gerais desse estudo sejam divulgados em dissertação de Mestrado e artigos científicos sem a menção dos nomes dos pesquisados. Declaro estar ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, da garantia de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado (a) de que se trata de uma pesquisa de Mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa tenho a liberdade de recusar a minha participação.

Este documento é emitido em duas (02) vias, que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2014.

Nome Completo: _____

E-mail: _____

Tel: _____

Assinatura do pesquisado: _____

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, por favor, entrar em contato com os responsáveis pelo estudo:

Nome da pesquisadora: Camila Silva Sousa Santos

E-mail: camila.santos@aluno.puc-rio.br

Telefone: (21) 97526-7445

Nome da orientadora: Gilda Helena Bernardino de Campos

E-mail: gilda@ccead.puc-rio.br

Telefone: (21) 3527-1818 (Departamento de Educação)

21	Rio das Flores (****)									20	20	25	25	25		20	25	30	30	15	15	15	20	20	305		
22	Rio de Janeiro/Rocinha			40																	40	40	40	40	200		
23	Rio de Janeiro/UERJ-Maracanã (*)				40	40	40		40		40	40	40	40	40	40	40	40	50						570		
24	Santa Maria Madalena (***)				15	15	15		15	15	15	15	15		12	15	15	15	7	15	15	20	20	284			
25	São Fidélis (***)				50	50	50	50		40	40	40	40	25	30	30		24	30	30	30	15	15	15	20	20	644
26	São Francisco de Itabapoana (***)				50	50	50	50		40	40	40	40	25	40	40		32	40	40	40	20	20	20	20	20	717
27	São Pedro da Aldeia (***)				40	30	40		40		40	40	40	40	40	40	40		40	40	50	40	40	40	40	720	
28	Saquarema (***)				50	50	50		50	50	50	50	25	40	40		32	40	40	40	20	20	20	20	20	707	
29	Três Rios (***)				50	50	50	50		50	50	50	50	25	40	40		32	40	40	40	20	20	20		40	757
30	Volta Redonda (***)				50	50	50	50		50	50	50	50	25	50	50		40	50	50	40	20	20	20	20	20	805
TOTAL DE VAGAS OFERECIDAS POR EDITAL					420	610	550	610		590	380	760	760	680	845	885	440	884	1045	1050	1160	625	763	763	786	826	15432

(*) O Edital Nº 07 não foi encontrado no sítio eletrônico do CEDERJ e nem através de outras buscas na Internet. Realizamos o contato com o Consórcio CEDERJ/Fundação CECIERJ, através de correio eletrônico, para obtermos esses dados, mas fomos informados que seria necessário a abertura de um processo de autorização junto à coordenação acadêmica do consórcio. Como julgamos que a ausência desse dado não inviabilizaria a compreensão acerca da abrangência e expansão do curso ora apresentado, não realizamos o procedimento autorizativo e, por essa razão, esse campo não está preenchido na tabela acima.

(**) O polo regional Rio de Janeiro/UERJ-Maracanã não disponibilizou mais vagas desde o Edital Nº 20 de outubro de 2011.

(***) Polos regionais aprovados no Edital UAB I (Diário Oficial da União – Seção 3 – Nº 63, 02 de abril de 2007).

(****) Polos regionais aprovados no Edital UAB II (Diário Oficial da União – Seção 3 – Nº 95, 20 de maio de 2008).