



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA APARECIDA RODRIGUES DA FONSECA

**QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO A DISTÂNCIA:  
CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E RELAÇÕES DE PODER**

**GOIÂNIA  
2026**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

MARIA APARECIDA RODRIGUES DA FONSECA

#### 3. Título do trabalho

Qualidade da Formação Inicial do Pedagogo a Distância: Convergências, Divergências e Relações de Poder

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
  - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Rodrigues Da Fonseca, Discente**, em 18/01/2026, às 17:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Professora do Magistério Superior**, em 27/01/2026, às 12:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5867093** e o código CRC **238F3BF4**.

---

**MARIA APARECIDA RODRIGUES DA FONSECA**

**QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO A DISTÂNCIA:  
CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E RELAÇÕES DE PODER**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação  
Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela da Costa Britto Pereira Lima.

**GOIÂNIA**  
**2026**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Fonseca, Maria Aparecida Rodrigues da  
QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO A DISTÂNCIA  
[manuscrito]: CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E RELAÇÕES DE PODER /  
Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca. - 2025.  
CCLII, 252 f.: 2025

Orientadora: Prof(a). Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de  
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2025.

Anexo.

Apêndice.

Bibliografia.

Inclui: siglas, tabelas, grafico, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Formação Docente. 2. Avaliação da Educação Superior. 3. Políticas  
Públicas. 4. Qualidade da Educação. 5. Materialismo Histórico-dialético.

I. Lima, Daniela da Costa Britto Pereira , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 68 da sessão de Defesa de Tese de **MARIA APARECIDA RODRIGUES DA FONSECA** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **oito dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e cinco (08/12/2025)**, a partir das **15h00**, em formato híbrido, nas dependências da Faculdade de Educação e em plataforma virtual no link público de acesso <http://meet.google.com/egn-bxfv-wax>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **“Qualidade da Formação Inicial do Pedagogo a Distância: Convergências, Divergências e Relações de Poder”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Daniela da Costa Britto Pereira Lima (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento** pela UFRJ, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Professor Doutor **João Ferreira de Oliveira (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela USP - integrante titular interno, Professora Doutora **Marilza Vanessa Rosa Suanno (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela UCB - integrante titular interna, Professor Doutor **José António Marques Moreira (Universidade Aberta de Portugal - Porto/Portugal)**, doutor em **Ciências Sociais-Ciências da Educação** pela **Universidade de Coimbra, UC, Portugal** - integrante titular externo e Professor Doutor **Sérgio Roberto Kieling Franco (PPGE/UFRGS)**, doutor em **Educação** pela UFRGS - integrante titular externo. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Daniela da Costa Britto Pereira Lima**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos oito dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilza Vanessa Rosa Suanno

Prof. Dr. José António Marques Moreira

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima**, Coordenadora de Pós-Graduação, em 10/12/2025, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joao Ferreira De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 11/12/2025, às 08:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Marilza Vanessa Rosa Suanno, Professora do Magistério Superior**, em 11/12/2025, às 13:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **José Antônio Marques Moreira, Usuário Externo**, em 11/12/2025, às 15:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5820557** e o código CRC **B7DD5B39**.

---

Referência: Processo nº 23070.052293/2025-49

SEI nº 5820557

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, Aparecida Siqueira Rodrigues,  
minha primeira educadora, cuja presença breve deixou marcas eternas.  
Nos poucos anos de convivência, ensinou-me, com gestos simples e olhar sereno,  
que a educação é o caminho mais belo e transformador.  
Foi dela que herdei a fé na vida, a coragem de aprender e o amor por ensinar,  
sementes que floresceram nesta caminhada.  
Aos meus eternos professores, aos quais expresso minha mais profunda gratidão,  
por transformarem momentos de adversidade em oportunidades de aprendizado.  
Desde as primeiras letras com Maria Silah e Terezinha Marinho,  
passando pelos cuidados de Rosângela Barbaresco, o incentivo de Maristela Pereira,  
as inspirações literárias de Paulo Petronílio, as lições de Mirza Toschi,  
até a persistência humanizadora de Luiz Dourado.  
Acrescento ainda Maria Geli, fundamental desde minha alfabetização  
e hoje amiga e parceira na defesa da educação pública.  
E, para fechar este ciclo, dedico também à professora Daniela da Costa Britto Pereira  
Lima,  
orientadora e amiga que iluminou este percurso com sabedoria, firmeza e  
sensibilidade.  
A ela, meu reconhecimento eterno, porque cada linha desta tese  
também reflete a presença generosa de sua orientação e de sua fé na educação como  
prática transformadora.

## AGRADECIMENTOS

Ser grata é compreender que nenhum caminho se cumpre sozinho, e sim que cada conquista carrega as marcas de inúmeras mãos, vozes e presenças que, silenciosas ou ruidosas, sustentam o caminhante em seu caminho. Todos nós somos seres em constante formação, entrelaçados em uma rede de afetos, saberes e experiências que nos constituem e nos transformam. Assim é a vida, assim é a pesquisa: um movimento coletivo de ser e estar no mundo com o outro.

Não poderia, assim, deixar de expressar minha gratidão àqueles que caminharam comigo, oferecendo escuta, afeto e força nos momentos em que o caminho parecia incerto, ensinando-me que o conhecimento não floresce no isolamento, e sim na partilha, na solidariedade e na comunhão de propósitos. Esta tese, portanto, mais do que uma conquista individual; é a síntese de muitas presenças que, em diferentes tempos e modos, me ajudaram a tecer o que hoje sou.

Ao iniciar estes agradecimentos, expresso primeiramente minha gratidão ao autor e consumidor dos séculos, meu Deus. Sei que em todos os momentos Ele esteve à frente, e que não fui eu, mas Ele quem me capacitou e me ajudou a prosseguir.

No plano terreno, não posso deixar de expressar minha gratidão àquela que compartilha comigo o mérito desta pesquisa, minha orientadora e amiga especial, professora Daniela da Costa Britto Pereira Lima. Ou, como carinhosamente a chamamos, nossa Dani. A malvada favorita? Não, nosso anjo de luz, a quem agradeço profundamente pelos saberes generosamente partilhados, pelo cuidado acadêmico e pessoal em cada etapa da caminhada e, sobretudo, por me ajudar a crescer, como pesquisadora, educadora e ser humano.

Agradeço também, por meio da professora Daniela, a cada integrante do GEaD e da Rede de Pesquisa EaD Brasil/Internacional, espaços que marcaram profundamente meu percurso como pesquisadora da educação a distância. Estendo essa gratidão aos meus companheiros de jornada acadêmica e de vida, com quem compartilhei aprendizados, desafios, risos e lágrimas. Muitos tornaram-se amigos e parte indissociável desta travessia. A todos, todas e todes, minha eterna gratidão.

Aos meus professores, que desde a educação básica têm contribuído para minha formação e constituição como pesquisadora, expresso minha mais profunda gratidão. Cada um, a seu modo, transformou momentos de adversidade em oportunidades de aprendizado e crescimento. A todos eles, meu muito obrigada.

Aos professores do programa de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás, em especial à Marilza Vanessa Rosa Suanno, João Ferreira de Oliveira, Nelson Cardoso do

Amaral, Ricardo Teixeira, Miriam Fábila, Maria Margarida, Luís Gustavo e tantos outros, meu reconhecimento pela contribuição significativa ao meu processo formativo.

Aos professores que gentilmente aceitaram o convite para compor minha banca e contribuir para o meu processo formativo: José António Moreira, da Universidade Aberta de Portugal; Sérgio Roberto Kieling Franco, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; João Ferreira de Oliveira e Marilza Vanessa Rosa Suanno, ambos da Universidade Federal de Goiás; e aos professores suplentes Maria Cristina Lima Paniago, da Universidade Católica Dom Bosco do Mato Grosso do Sul, e Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, da UFG.

Aos amigos, que são como irmãos, seja de trabalho, seja de fé ou de vida, e que, como na canção, guardamos no lado esquerdo do peito, por torcerem, orarem e estarem sempre ao meu lado nesta jornada.

Se iniciei este agradecimento me referindo a todos os que foram fundamentais neste processo, finalizo agradecendo àqueles sem os quais não teria concluído este sonho tão sonhado: minha família. Ao meu pai Nilson, que, mesmo sem a sabedoria das letras, me ensinou a sabedoria da vida. Às minhas irmãs Maria de Lourdes, Cinthia Maria e Amanda Maria, presentes de Deus, que sempre me incentivaram e me ajudaram durante esta trajetória.

À minha madrastra Leonora, que em sua simplicidade sabe dizer as palavras certas nos momentos certos. À minha sogra e ao meu sogro, Juva e José, meus segundos pais, que nos momentos de angústia rogaram a Deus por mim.

Não poderia deixar de agradecer às minhas cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, que me incentivaram durante todo o processo.

E, por fim, agradeço ao meu núcleo familiar mais íntimo pelo compartilhamento de cada uma das minhas alegrias, descobertas e também de minhas angústias, indecisões, medos e decepções. Minha gratidão às minhas filhas queridas Michelle e Ana Carla, que em tantos momentos desta jornada invertem comigo os papéis, oferecendo-me o cuidado e a ternura que tantas vezes me faltaram. Em seus gestos encontrei abrigo, e em seus silêncios, o alento para continuar.

E, sobretudo, ao meu esposo amado, Carlos Antônio, presença firme e doce, meu esteio nas horas de fraqueza e meu farol nas noites de incerteza. Companheiro de vida e de fé, caminhou ao meu lado desde o primeiro instante desta travessia, segurando minha mão com a serenidade de quem ama em profundidade e acredita em silêncio. Sua força discreta e seu amor paciente foram a base sobre a qual construí cada passo desta jornada. Sem ele, esta conquista não teria o mesmo sentido, porque em cada linha desta tese também pulsa o reflexo do amor que me sustenta e me humaniza.

“Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto, é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito.”

(Mészáros, 2005, p. 48)

## RESUMO

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da. **Qualidade da Formação Inicial do Pedagogo a Distância:** convergências, divergências e relações de poder [manuscrito]. 2025. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2025.

Esta tese, investiga a qualidade da Pedagogia ofertada na modalidade de educação a distância (EaD), a partir das seguintes questões: como se constituem, tensionam e se manifestam as concepções e práticas de qualidade na formação inicial de pedagogos, e em que condições essa formação assegura, ou compromete, a qualidade crítico-socialmente-referenciada? Parte-se da premissa de que tanto a educação quanto a EaD são campos marcados por disputas de poder e interesses distintos, sendo analisados sob a ótica do materialismo histórico-dialético. A pesquisa adotou uma abordagem metodológica mista, articulando revisão bibliográfica e documental, trabalho de campo, aplicação de questionários e análise de dados institucionais do Inep/Sinaes, especificamente os indicadores CPC e Enade, referentes aos ciclos de 2014, 2017 e 2021, em cursos de Pedagogia EaD. A triangulação dos dados revelou desafios significativos para a consolidação de uma EaD comprometida com uma formação crítica e socialmente engajada, evidenciando que o cenário atual está fortemente moldado por políticas de regulação alinhadas à lógica neoliberal e mercantil da educação. Os resultados reforçam a tese de que a qualidade da formação do pedagogo não pode ser reduzida a indicadores oficiais ou a avaliações padronizadas. Pelo contrário, ela deve ser compreendida como uma qualidade de natureza axiológica, que se ancora em fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. Conclui-se que a precarização da formação em Pedagogia na EaD não está relacionada, essencialmente, à modalidade em si, mas à forma como ela vem sendo instrumentalizada por uma lógica mercantilizada e pouco regulada, que subordina o processo educativo aos interesses do capital, esvaziando seu compromisso social.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Avaliação da Educação Superior; Políticas Públicas; Qualidade da Educação; Materialismo Histórico-Dialético.

## ABSTRACT

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da. **Quality of the Initial Training of Distance Education Teachers: convergences, divergences, and power relations** [manuscript]. 2025. 350 f. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of Goiás, Faculty of Education, Graduate Program in Education, Goiânia, 2025.

This thesis investigates the quality of Pedagogy programs offered through distance education (EaD), based on the following questions: how are the conceptions and practices of quality in the initial training of pedagogues constituted, tensioned, and manifested? Furthermore, under what conditions does this training ensure or compromise socially-referenced critical quality? It starts from the premise that both education and distance learning are fields marked by power struggles and distinct interests, analyzed through the lens of historical-dialectical materialism. The research adopted a mixed-methods approach, articulating bibliographic and documentary review, fieldwork, the application of questionnaires, and the analysis of institutional data from Inep/Sinaes, specifically the CPC and Enade indicators for the 2014, 2017, and 2021 cycles of distance Pedagogy courses. Data triangulation revealed significant challenges to the consolidation of distance education committed to critical and socially engaged training, evidencing that the current landscape is heavily shaped by regulatory policies aligned with the neoliberal and mercantile logic of education. The results reinforce the thesis that the quality of teacher training cannot be reduced to official indicators or standardized assessments. On the contrary, it must be understood as a quality of an axiological nature, anchored in ethical, political, and pedagogical foundations. It concludes that the precarization of Pedagogy training in distance education is not essentially related to the modality itself, but to how it has been instrumentalized by a commodified and poorly regulated logic that subordinates the educational process to the interests of capital, emptying its social commitment.

**Keywords:** Teacher Training; Higher Education Evaluation; Public Policy; Educational Quality; Historical-Dialectical Materialism.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O objeto Pedagogia no macrocampo da educação a distância.....	30
Figura 2 - Gráfico das matrículas gerais nos dez maiores cursos de graduação em 2023.....	39
Figura 3 - Ciclo de pesquisa.....	45
Figura 4 - Gráfico com as publicações científicas por ano.....	56
Figura 5 - Abordagens dos estudos selecionados e analisados .....	59
Figura 6 - Técnicas de coleta de dados dos estudos selecionados e analisados.....	60
Figura 7 – Nuvem formada pelo conjunto de palavras-chave das pesquisas levantadas .....	60
Figura 8 – Temáticas centrais e eixos categóricos dos estudos levantamentos .....	61
Figura 9 - Categorias analíticas centrais.....	61
Figura 10 – Concepções mercadológica e socialmente referenciada da educação .....	75
Figura 11- Concepções sobre a qualidade da educação superior .....	76
Figura 12 - Elementos constitutivos da qualidade substantiva .....	78
Figura 13 - Abordagens pedagógicas na EaD.....	92
Figura 14 – Elementos da arquitetura pedagógica da EaD.....	93
Figura 15 - Legislação para a EaD implementada no Governo FHC.....	115
Figura 16 – Legislação para a EaD implementada no Governo Lula I e II.....	117
Figura 17 - Legislação para a EaD implementada no Governo Dilma Rousseff.....	119
Figura 18 - Legislação para a EaD implementada no Governo Temer .....	122
Figura 19 - Legislação para a EaD implementada no Governo Bolsonaro .....	124
Figura 20 - Legislação para a EaD implementada no terceiro Governo Lula .....	127
Figura 21 - Programas de formação docente por meio da EaD .....	140
Figura 22 – Dados da oferta de curso de Pedagogia por meio da UAB 2013 /2022.....	148
Figura 23 – Bolsas ofertadas x Bolsas concedidas.....	150
Figura 24 – Quantidade de bolsas ProUni Pedagogia por ano.....	151
Figura 25 – Bolsas Pedagogia concedidas por região .....	152
Figura 26 – Mapa da concessão das bolsas do ProUni por região .....	153
Figura 27 – Modalidade presencial e EaD.....	154
Figura 28 - CPC das licenciaturas por modalidade (EaD vs. presencial): distribuição por faixas (1–2, 3, 4–5), 2017 e 2021 .....	166
Figura 29 - CPC Pedagogia distribuição por conceito e modalidade (2014/2017/2021).....	167
Figura 30 - Cursos participantes, por Unidade da Federação, com indicação de Grande Região - Enade - 2014/2017/2021 - Pedagogia (Licenciatura) .....	172
Figura 31 - Diagrama categorias analíticas do componente de formação geral .....	178
Figura 32 - Média de desempenho no Enade por categoria administrativa, organização acadêmica e escola de origem .....	180
Figura 33 - Componente de Conhecimento Específico por categoria administrativa e organização acadêmica - Enade /2014 – Pedagogia .....	186
Figura 34 - Notas do Componente de Conhecimento Específico por modalidade – Enade- 2014/2017/2021 –	

Pedagogia .....	187
Figura 35 – Fluxo das atividades da avaliação da prática .....	195
Figura 36 – Instrumento de avaliação do professor supervisor .....	196
Figura 37 – Perfil dos estudantes dos cursos de Pedagogia EaD das IES pesquisadas.....	217
Figura 38– Tipos de escola, experiência de atuação na Educação Básica e motivos para escolha do curso .....	218
Figura 39– Espaços adequados para atendimento educacional, participação na tomada de decisão e atividade promovidas pela instituição .....	219
Figura 40 – Feedback em tempo hábil, mecanismos de participação social .....	222
Figura 41 – Curso de formação de professores em EaD com e sem qualidade respectivamente .....	226
Figura 42 –Tempo de atuação por titulação dos profissionais das IES pesquisadas.....	230
Figura 43- Alinhamento institucional e documentos.....	232
Figura 44 –Análise das dimensões Meso por tipo de instituição .....	233
Figura 45 – Indicadores institucionais percepção profissional em nível Micro .....	234
Figura 46 – Participação na criação de regulamentos internos, perfil socioeconômico discente e programas de apoio .....	235
Figura 47 – Principais termos sobre concepções de qualidade da educação e de qualidade da EaD.....	238
Figura 48 – Percepções dos gestores sobre os aspectos da EaD por categoria.....	241
Figura 49 – Percepção dos docentes sobre a formação pedagógica em cursos EaD .....	242
Figura 50 – Percepção da equipe multidisciplinar sobre seis dimensões-chave da EaD .....	244
Figura 51- Facetas da Qualidade da Pedagogia EaD: Elementos da Análise triangular .....	248
Figura 52 - Categorização dos eixos temáticos estruturantes das análises da qualidade socialmente referenciada .....	288

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos identificados por descritor em repositório de Teses e Dissertações com atualização em 2025 .....	53
Tabela 2 - Quantidade de trabalhos identificados por descritor e repositório de revistas e periódicos .....	54
Tabela 3 - Quantidade de trabalhos encontrados nos anais dos eventos das seguintes associações .....	54
Tabela 4 - Quantidade de trabalhos encontrados nas bibliotecas da ABED/RBAAD e UniRede/ Em Rede.....	55
Tabela 5 - Quantidade de trabalhos identificados por descritor e repositório de revistas e periódicos .....	55
Tabela 6 - Pesquisas selecionadas e analisadas em nível internacional por continente, ano e instituição de vínculo do primeiro autor .....	57
Tabela 7- Contagem de trabalhos nacionais por região e tipo .....	58
Tabela 8 - Variações de cursos por meio da UAB no período de 2013 a 2022 .....	147
Tabela 9 – Variações dos Cursos de Licenciaturas EaD pela UAB (2013- 2022).....	148
Tabela 10 - Tipos de bolsas Pedagogia por ano.....	152
Tabela 11 - Total de cursos avaliados no CPC por modalidade educacional .....	165
Tabela 12 - Conceitos CPC licenciaturas por modalidade (2014/ 2017/2021).....	165
Tabela 13 – Odds Ratio (OR) da probabilidade de CPC $\geq 4$ na Pedagogia, por modalidade (2017–2021).....	168
Tabela 14 – Odds Ratio (OR) da probabilidade de CPC $\geq 4$ , comparando EaD e presencial em Licenciaturas e em Pedagogia (2017–2021) .....	168
Tabela 15 - Média das notas de Pedagogia por região nos ciclos avaliativos .....	174
Tabela 16 - Estatísticas básicas das notas da prova, por Grande Região - Enade- 2014/2017/2021 .....	174
Tabela 17 – Diferença absoluta de médias (ENADE 2014 – 2021).....	181
Tabela 18 - Estatística das Notas Pedagogia Presencial e EaD .....	181
Tabela 19 - Média da nota dos estudantes por sexo nos anos pesquisados .....	182
Tabela 20 - Desempenho no curso de Pedagogia por raça/cor no Enade.....	183
Tabela 21 - Componente de Conhecimento Específico por região - Enade /2014 - Pedagogia (Licenciatura) ...	186
Tabela 22 - Tendências gerais observadas no CPC .....	189
Tabela 23 – Tendências gerais observadas no Enade (resultado de aprendizagem).....	190
Tabela 24 - Convergências entre CPC e Enade nos cursos de Pedagogia (2017 e 2021) .....	191
Tabela 25 – Convergências, divergências e interpretações entre CPC e Enade nos cursos de Pedagogia (2017 e 2021) .....	191
Tabela 26 – Materiais, avaliações e encontros presenciais .....	223
Tabela 27 – Qualidade e reflexos do curso de Pedagogia EaD .....	225

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Análise da recorrência de autores principais e temáticas de discussão nas 120 pesquisas selecionadas .....	62
Quadro 2 – Distribuição dos estudos por instituições de educação superior com base no vínculo institucional dos autores mais citados .....	65
Quadro 3 - Comparativo dos estudos selecionados e analisados .....	66
Quadro 4 - Concepções de EaD desenvolvidas ao longo do tempo e seus respectivos autores .....	86
Quadro 5 – Comparativo entre modelos de EaD .....	91
Quadro 6 - Legislação orientadora da formação docente no Brasil .....	130
Quadro 7 - Discrepâncias entre as proposições do Sinaes e o que foi aprovado .....	162
Quadro 8 - Fatores associados ao desempenho dos estudantes .....	178
Quadro 9- Associação entre as variáveis do ENADE e as categorias analíticas .....	179
Quadro 10 – Comparação entre as versões anterior e atual do Enade.....	194
Quadro 11 – Categorias das dimensões das políticas e diretrizes institucionais no nível Meso .....	203
Quadro 12 – Modelo do instrumento de análise de documentos institucionais em IES no nível Meso .....	203
Quadro 13 - Modelo do instrumento de análise de documentos institucionais em IES em nível Micro .....	204
Quadro 14 – Síntese dos achados documentais da Universidade Federal.....	206
Quadro 15 - Síntese dos achados documentais da Universidade Estadual.....	207
Quadro 16 – Síntese dos achados documentais da Instituto Federal.....	208
Quadro 17 – Síntese dos achados documentais do Centro Universitário.....	209
Quadro 18 – Síntese dos achados documentais da Instituição Confessional.....	210
Quadro 19 – Síntese dos achados documentais da Faculdade Privada com Fins Lucrativos.....	212
Quadro 20 – Comparativo sintético dos achados documentais das seis instituições investigadas .....	213
Quadro 21 - Triangulação Levantamento Bibliográfico, Base Teórica, Legislação EaD e Disputas Políticas...251	
Quadro 22 - Base Teórica Crítica, Legislação EaD/Formação Docente e Disputas Políticas/Ideológicas. ....256	
Quadro 23 - Fundamentos, Programas e Materialização da Formação Docente na EaD.....263	
Quadro 24 – Triangulação entre Indicadores do INEP, Dados Institucionais e Percepções sobre a Qualidade da Formação Docente na EaD.....270	
Quadro 25 - Matriz integrada da triangulação de dados.....277	
Quadro 26 - Pontos Estruturais da Qualidade da Formação Inicial de Pedagogos em Bases Socialmente Referenciada .....	288

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância
- ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BM - Banco Mundial
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- CNE/CES - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
- CNRES - Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CPC - Conceito Preliminar de Curso
- EaD - Educação a Distância
- ENC - Exame Nacional de Cursos
- ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ERIC - Education Resources Information Center
- FE/UFG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
- FORUMDIR - Fórum de Diretores de Centros de Educação
- GEaD - Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologias e Educação a Distância
- GERES - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
- GT - Grupo de Trabalho
- IES - Instituições de Ensino Superior
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC - Ministério da Educação
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras  
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARU -  
Programa de Reforma Universitária  
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNED - Política Nacional Educação Digital  
PPCs - Projetos Pedagógicos de Cursos  
PROINFANTIL - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação  
Infantil  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
RQs - Referenciais de Qualidade  
SARS-CoV-2 - Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2  
SciELO - Biblioteca Eletrônica Científica On-line  
SEED - Secretaria de Educação a Distância  
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação  
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação  
TI - Tecnologias da Informação  
UAB - Universidade Aberta do Brasil  
UEG - Universidade Estadual de Goiás  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UNIREDE - Associação Universidade em Rede  
UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>I</b>	<b>CAMINHOS INICIAIS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>23</b>
	I.I ECOS DA FORMAÇÃO E A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	23
<b>1</b>	<b>EXPLORAÇÕES INTRODUTÓRIAS: CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>29</b>
1.1	O OBJETO DE ESTUDO EM FOCO: QUALIDADE E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO A DISTÂNCIA.....	29
1.2	RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA .....	35
1.3	PROPOSIÇÕES E ELEMENTOS DA PESQUISA: PROBLEMA E OBJETIVOS..	38
1.4	DESVELANDO CAMINHOS: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	43
<b>2</b>	<b>QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO POR MEIO DA EAD: BASES TEÓRICAS, FUNDAMENTOS E DINÂMICAS DE PODER .....</b>	<b>51</b>
2.1	EXPLORANDO A BASE TEÓRICA: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E BIBLIOMÉTRICO NA ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA .....	51
2.1.1	<i>Mapeamento do panorama das pesquisas selecionadas.....</i>	<i>56</i>
2.1.2	<i>Estudos selecionados: Reflexões Possíveis.....</i>	<i>59</i>
2.1.3	<i>As referências acerca da qualidade da EaD e a formação do pedagogo: o estudo bibliométrico .....</i>	<i>62</i>
2.1.4	<i>A trajetória do conhecimento sobre a qualidade da formação do pedagogo a distância.....</i>	<i>66</i>
2.2	A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS, FUNDAMENTOS E DESAFIOS .....	73
2.2.1	<i>Qualidade da educação superior e da educação superior a distância.....</i>	<i>76</i>
2.3	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO CAMPO EM CONSTITUIÇÃO .....	81
2.3.1	<i>Educação a distância no Brasil: contexto histórico, concepções e terminologias</i>	<i>82</i>
2.3.2	<i>Teorias da aprendizagem e abordagens pedagógicas na EaD: desafios, tensionamentos e qualidade formativa.....</i>	<i>89</i>
2.4	A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO NA EAD: TRAJETÓRIA, INFLUÊNCIAS E DESAFIOS NO CONTEXTO GLOBALIZADO .....	94
2.4.1	<i>A formação docente na EaD sob a lógica mercantil: dinâmicas de precarização e disputa de sentidos .....</i>	<i>98</i>
2.4.2	<i>O curso de Pedagogia no Brasil: desafios e perspectivas para a qualidade da formação e do ensino .....</i>	<i>99</i>
2.5	REFLEXÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO: DISPUTAS E SENTIDOS NA FORMAÇÃO DOCENTE VIA EAD .....	104
<b>3</b>	<b>EVOLUÇÃO NORMATIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS A DISTÂNCIA.....</b>	<b>106</b>
3.1	HEGEMONIA E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: INFLUÊNCIAS POLÍTICAS E DESAFIOS PARA O ACESSO COM QUALIDADE SOCIAL .....	108
3.2	TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1995-2023) NO CONTEXTO DA EAD: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES.....	113
3.2.1	<i>Legislação para a EaD - Governo FHC (1995-2002).....</i>	<i>114</i>
3.2.2	<i>Legislação para a EaD de 2003 a 2010 – Governos Luiz Inácio Lula da Silva.</i>	<i>116</i>
3.2.3	<i>Legislação para a EaD de 2011 a agosto 2016 – Governo Dilma Rousseff.....</i>	<i>119</i>

3.2.4	<i>Legislação para a EaD de 2016/2 a 2018 - Governo Michel Temer</i> .....	121
3.2.5	<i>Legislação para a EaD de 2019 a 2022 - Governo Jair Bolsonaro</i> .....	124
3.2.6	<i>Legislação para a EaD: primórdios do terceiro Governo Lula</i> .....	126
3.3	<b>DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL</b> ....	130
3.3.1	<i>Iniciativas para a qualidade e a democratização da formação docente a distância: Proformação, Proinfantil, ProUni, UAB e Parfor</i> .....	141
3.3.2	<i>UAB e ProUni: inter-relações e implicações na formação inicial do pedagogo a distância</i> .....	146
3.4	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO</b> .....	155
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO A DISTÂNCIA E A QUALIDADE EDUCACIONAL: ANÁLISE DOS INDICADORES DO SINAES</b> .....	<b>158</b>
4.1	<b>INDICADORES DE QUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS EAD</b> ..	159
4.2	<b>O CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO E A QUALIDADE VERIFICADA NA PEDAGOGIA EAD</b> .....	163
4.3	<b>O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES E A QUALIDADE DA PEDAGOGIA EAD</b> .....	169
4.3.1	<i>Estratégias quali quantitativas para a análise do Enade em Pedagogia</i> .....	171
4.3.2	<i>O curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância: a qualidade da educação à luz do Enade 2014/2017</i> .....	176
4.4	<b>CPC E ENADE: ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS</b> .....	188
4.5	<b>PERSPECTIVAS PARA A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EAD: TENSÕES, REFORMULAÇÕES E POSSIBILIDADES</b> .....	193
4.6	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO</b> .....	198
<b>5</b>	<b>A QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO A DISTÂNCIA: CENÁRIO E PERCEPÇÕES DOS ENVOLVIDOS</b> .....	<b>200</b>
5.1	<b>CENÁRIOS E INSTITUIÇÕES DO ESTUDO</b> .....	201
5.1.1	<i>Amostra, instituições pesquisadas e identidade institucional</i> .....	202
5.1.2	<i>A EaD nas instituições pesquisadas</i> .....	205
5.2	<b>APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS PARA A COLETA DE DADOS: A PESQUISA DE CAMPO</b> .....	215
5.2.1	<i>Qualidade da formação inicial de pedagogos a distância: a percepção dos estudantes</i> .....	216
5.3	<b>QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO A DISTÂNCIA: A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EAD</b> .....	229
5.3.1	<i>Perfil e identidade profissional no contexto do curso de Pedagogia EaD</i> .....	230
5.3.2	<i>Políticas institucionais em níveis Meso e Micro e perspectivas profissionais</i> ....	231
5.4	<b>CENÁRIO E PERCEPÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO</b> .....	246
<b>6</b>	<b>A QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS A DISTÂNCIA: CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E RELAÇÕES DE PODER</b> .....	<b>248</b>
6.1	<b>TRIANGULAÇÃO DE DADOS: FUNDAMENTOS E APLICAÇÃO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS</b> .....	249
6.2	<b>A TRIANGULAÇÃO DE DADOS E A QUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS POR MEIO DA EAD: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS</b> .....	250
6.2.1	<i>Análise Integrada de Estudos Bibliográficos, Documentais, Legais e Teóricos</i> .	251
6.2.2	<i>Relação entre Estudo Bibliográfico, Fundamentação Teórico Conceitual e Análise da Legislação para Formação Docente</i> .....	256

6.2.3	<i>A Materialização da Concepção Teórico Legal e a Qualidade nos Programas e Políticas para Formação a Distância</i> .....	262
6.2.4	<i>Indicadores de Qualidade e Instituições: Análise da Concretude da Formação de Pedagogos a Distância</i> .....	270
6.3	<b>CONCEPÇÕES E MATERIALIZAÇÃO DA QUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS A DISTÂNCIA: DISPUTAS, TENSÕES E POSSIBILIDADES</b> .....	276
6.3.1	<i>Qualidade em Disputa: Concepções, Práticas e Tensões na Formação de Pedagogos a Distância</i> .....	277
6.3.2	<i>Curso de Pedagogia por meio da EaD: atravessamentos e possibilidades de uma formação socialmente referenciada</i> .....	287
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>302</b>
	<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>315</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>351</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>352</b>

## I CAMINHOS INICIAIS DA INVESTIGAÇÃO

Todo objeto de uma pesquisa carrega, em sua essência, as marcas indeléveis de quem o concebe. Investigar é, pois, mais do que um ato técnico ou racional; é um gesto de existência, uma travessia que entrelaça memórias, sensibilidades e compromissos com o mundo. Na seara da educação, esse gesto ganha contornos ainda mais profundos: educar é tocar o humano em sua inteireza, é permitir que o ser se refaça, se reconheça e se transforme e, ao transformar-se, transforme o próprio mundo. Nesse horizonte, ecoa o pensamento de Paulo Freire (1996), para quem a educação não altera diretamente o mundo. Ela muda as pessoas, e são as pessoas que modificam o mundo. Trazer o patrono da educação brasileira para principiar a tessitura desta pesquisa é quase um imperativo ético e poético, pois pensar a qualidade da educação, em qualquer de seus contextos, seja no macro, seja no micro, é dialogar com sua luta incansável por uma educação emancipadora, voltada aos invisíveis, aos improváveis, àqueles aos quais historicamente foi negado o direito de sonhar. É sob essa inspiração que esta investigação se constrói: entre o rigor e a esperança, entre a ciência e o compromisso com a transformação humana.

Dessa forma, a presente trajetória inscreve-se como parte viva deste processo: nasce do chão da escola pública, das vozes que ecoam nas salas de aula, dos encontros e desencontros que compõem a prática docente e a pesquisa comprometida com a transformação social. Cada passo, cada leitura e cada experiência constituem fragmentos de uma totalidade em movimento, que se refaz na escuta, no diálogo e na esperança. É desse entrelaçar de vida e pesquisa que se origina a investigação que ora apresento, não como produto acabado, mas como processo vivo de aprender, compreender e transformar.

### I.I ECOS DA FORMAÇÃO E A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ao revisitar as memórias armazenadas em minha mente, percebo como cada experiência desempenhou um papel essencial na minha transformação pessoal, construindo saberes que transcendem a simples acumulação de conhecimento. Esses momentos, alguns brilhantes como o sol ao meio-dia, outros obscurecidos por sombras, foram fundamentais para moldar a pessoa, a profissional e a pesquisadora que me tornei. Resgatar essas lembranças é um exercício profundo e revelador, pois, ao enfrentar a complexidade da minha própria existência, compreendo que a verdadeira mudança começa em mim. Esta reflexão também se desdobra na

possibilidade de transformar o mundo ao meu redor.

Nesse movimento fica perceptível que o tempo transcorre evidenciando que nossas vidas são narrativas de sua aceleração; logo, vejo quanto tempo já se passou desde a “[...] minha infância querida que os anos não trazem mais” (Abreu, 2009, p. 30). Hoje sou Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), sendo esse o título que ostento com maior orgulho, pois é fruto de muito trabalho e dedicação. Para que se tornasse uma possibilidade e daí uma realidade, foi necessário vencer muitos obstáculos ao longo de todo o percurso.

Nesse trajeto, fui Maria Aparecida Rodrigues, assumindo o lugar de minha falecida mãe no cuidado de minhas irmãs aos 9 anos. Por isso, no decorrer desta jornada, assumi distintos papéis socioeconômicos e profissionais desde a mais tenra idade. Inicialmente, ingressei no mundo do trabalho como cuidadora aos 10 anos, exercendo posteriormente atividades como a de artesã, aos 12 anos; empregada doméstica, aos 13 anos; empacotadora de picolés, aos 14 anos; e, por fim, como mascate, dos 15 aos 19 anos. Contudo, ao longo desses períodos, mantive a prática constante da leitura e da escrita, esta última realizada primordialmente para meu próprio desfrute intelectual. Além disso, destaco que mantive compromisso contínuo com a educação formal, mantendo-me como estudante em todas as fases mencionadas.

O acesso à educação constituía-se em uma trajetória repleta de desafios que, à medida que eram superados, abriam portas para novas oportunidades. Cada etapa desse percurso exigia soluções criativas e transposição de obstáculos, resultando em transformações e avanços pessoais. A aquisição de novos conhecimentos, habilidades e perspectivas ao longo desse processo contribuiu para minha capacidade de colaborar de forma significativa para a sociedade, mediante uma formação que ressoava em ações e compromissos com uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Desde os primórdios, deparei-me com desafios relacionados às oportunidades educacionais. Meu pai, um jardineiro analfabeto, desenvolveu métodos de assimilação matemática e resolução de problemas como artifício de subsistência. Todavia, não entendia a importância da educação, abstando-se de fomentá-la na vida de suas filhas. Por outro lado, minha mãe, apesar de sua curta existência entre nós, irradiava um profundo apreço pela vida. Apesar de não ter sido brindada com as benesses da escolaridade, em razão de circunstâncias adversas, nutria-nos com estímulos incessantes para a busca do conhecimento como via de acesso a um horizonte mais amplo. Ultrapassei as barreiras do ensino fundamental e médio, superando adversidades e carências, tendo a memória materna como motor propulsor de minha busca pelo conhecimento formal.

Depois de concluir o ciclo da educação básica e mesmo com o anseio de adentrar o ambiente universitário, optei por contrair matrimônio e formar uma família aos 19 anos. Contudo, ao longo do tempo, ressurgiu em mim a ânsia de prosseguir meus estudos. Busquei ingressar em cursos disputados na Universidade Estadual de Goiás (UEG) em três ocasiões, porém, em todas elas, fui colocada na lista de espera. As elevadas mensalidades de instituições privadas em Anápolis (GO), cidade onde residia à época, não me eram acessíveis. Todavia, por meio de uma colaboração interinstitucional entre os estados do Ceará e Goiás, logrei matricular-me no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), sediada em Sobral (CE), com um polo de apoio em Anápolis. Foram três anos de intensa batalha e dedicação, enfrentando carências estruturais, tais como a escassez de recursos bibliográficos e de programas de iniciação científica, além de momentos desafiadores de pesquisa.

Nesse percurso acadêmico, ficou evidente que o formato do curso priorizava o ensino em detrimento de outros pilares fundamentais da qualidade educacional, tais como a pesquisa e a extensão. Essa lacuna não apenas limitava a formação de um conhecimento mais abrangente, como também suscitava preocupações sobre a profundidade e a aplicabilidade do que era ensinado. Com o passar dos meses, tornou-se evidente que mesmo com o foco no ensino, supostamente central, esse era frequentemente negligenciado. Essa situação me inquietava profundamente e me levava a questionar: com que qualidade os alunos estavam sendo preparados para enfrentar os desafios da educação e das salas de aula?

Apesar dessas limitações, houve momentos significativos que marcaram minha trajetória acadêmica e alimentaram minha curiosidade intelectual. Dessa graduação, destaco a importância da construção da monografia, que, embora não tenha contribuído para que me tornasse uma pesquisadora completa devido às circunstâncias, se revelou uma experiência fundamental. Esse processo despertou meu interesse pela pesquisa e me permitiu enxergar os diversos aspectos da educação, tais como interesses, ideologias e discursos.

Posteriormente, ingressei no curso de Pedagogia como portadora de diploma da UVA e motivada pela busca de novas possibilidades profissionais e pelo desejo de aprofundar meus conhecimentos no campo educacional e ampliar minha compreensão das práticas pedagógicas. Concluído o curso, consolidei minha trajetória na Rede Municipal de Educação de Anápolis, na qual já atuava como colaboradora, assumindo então o cargo de pedagoga efetiva. Nessa posição, desempenhei diversas funções, inclusive a de coordenadora pedagógica, que me permitiu vivenciar de forma direta as complexidades do trabalho docente e da gestão educacional. Essa experiência aprofundou minhas reflexões sobre a formação do pedagogo,

evidenciando preocupações com o esvaziamento de uma base teórica consistente e a ênfase excessiva na prática. Passei a questionar se tais lacunas comprometeriam a capacidade do profissional de integrar fundamentos históricos, filosóficos e sociais às demandas cotidianas da escola e a relação dessas com a qualidade dos processos pedagógicos.

Nos anos posteriores, busquei aprimorar-me mediante a realização de especializações em áreas como Docência Universitária, Metodologia do Ensino Superior, Metodologia do Ensino Fundamental e Mídias na Educação. Meu intuito era fortalecer minha base de conhecimento e colaborar de maneira substancial para o avanço educacional em minha cidade.

Meus primeiros contatos com a educação a distância ocorreram por meio de duas especializações. Inicialmente, nutria certo preconceito, fundamentado no senso comum, de que o ensino nessa modalidade era precário. Contudo, a experiência revelou-se surpreendentemente positiva. Simultaneamente a esse curso, fiz duas especializações: uma presencial, em uma instituição privada confessional, e outra a distância, em uma universidade federal, oportunidade em que constatei que essa última superou amplamente minhas expectativas, apresentando elevada qualidade formativa e um processo pedagógico rigorosamente estruturado.

Essa experiência revelou-se tão transformadora que me impulsionou a incentivar meu esposo a ingressar em uma graduação a distância oferecida pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), pois na modalidade presencial seria praticamente inviável para ele. Em face de jornadas laborais duplas e triplas, inclusive nos fins de semana, ele jamais teria feito progressos no acesso à educação superior sem a flexibilidade e a acessibilidade proporcionadas pela educação a distância.

Vale destacar que essa flexibilidade não veio à custa de qualidade. Pelo contrário, a seriedade e o rigor acadêmico da graduação que cursou permitiram que ele se formasse como licenciado em Música, superando todas as limitações impostas por sua rotina de trabalho. Hoje, com destreza e conhecimento, tornou-se um respeitado maestro, cuja atuação transcende seu trabalho formal, alcançando a comunidade por meio de projetos sociais que transformam vidas e inspiram novas possibilidades.

Entretanto, essa mesma modalidade que possibilitou tantas conquistas e transformações, também apresentou desafios que não podem ser ignorados. Atuando como coordenadora pedagógica, deparei-me com professores formados em cursos EaD que, em sua prática docente, revelaram uma bagagem insuficiente para atender às exigências da profissão. Essa aparente contradição entre a experiência positiva que testemunhei e a realidade de alguns egressos de cursos nessa modalidade provocou-me profundas inquietações, dualidade que reforçou a necessidade de investigar mais amplamente as variáveis que influenciavam a qualidade na

formação na educação a distância.

Com essa inquietação crescente, assumi novas responsabilidades, visando ampliar minha compreensão sobre a qualidade educacional. Tornei-me coordenadora do Grupo de Estudo das Tecnologias Educacionais Gente (Anápolis), além de atuar como formadora de professores no Centro de Formação da Rede Municipal de Anápolis. Em 2014, dei um passo significativo ao ingressar no Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD) da UFG, o que me permitiu aprofundar meus conhecimentos sobre a modalidade a distância. Essa jornada foi ampliada em 2016, quando passei a participar ativamente da Rede de Pesquisa em Educação a Distância na Região Centro-Oeste, coordenada pela professora Daniela da Costa Britto Pereira Lima e vinculada ao CNPq. Essas experiências não apenas contribuíram para meu amadurecimento como pesquisadora, como também intensificaram minhas preocupações com a qualidade do sistema educacional brasileiro. Os desafios vivenciados em diferentes âmbitos reforçaram a necessidade de investigar as tensões que envolvem a formação docente, sobretudo na educação a distância.

No ano de 2017, motivada pelo desejo de investigar a qualidade da educação superior a distância no contexto brasileiro, submeti-me ao processo seletivo para o mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Em março de 2018, fui admitida oficialmente no programa de mestrado, com foco na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação. Durante o mestrado, aprofundei meus conhecimentos sobre a qualidade da EaD, com ênfase nas imbricações normativas e legais que orientam a constituição da qualidade educacional nessa modalidade. Contudo, não foi possível avançar de maneira significativa na questão que, há mais de uma década, se apresenta como minha principal inquietação: a qualidade da formação do pedagogo.

Reconhecendo a complexidade desse processo e compreendendo que seu desvelamento demandaria maior aprofundamento teórico e metodológico, percebi a necessidade de dar continuidade aos estudos em um nível mais avançado. Por isso, no mesmo ano em que defendi minha dissertação e obtive o título de Mestra em Educação (2020), submeti-me ao processo seletivo para o doutorado, também na Faculdade de Educação da UFG, sendo aprovada. Iniciei essa nova jornada em março de 2021, prosseguindo com meus estudos sobre a qualidade da educação, agora com ênfase na formação inicial do pedagogo.

É relevante ressaltar o contínuo desenvolvimento dos estudos sob a orientação da Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, que atuou como minha orientadora no mestrado e agora no doutorado. A familiaridade mútua e a conexão previamente estabelecida facilitaram a comunicação e a compreensão do processo, permitindo uma transição fluida na dinâmica do

estudo. Essa continuidade possibilitou a exploração mais aprofundada do trabalho anterior, aproveitando os conhecimentos e resultados já obtidos, bem como permitiu, a ambas, investigar novas questões e descobertas. Além disso, a orientadora proporcionou um valioso acesso à ampliação de contatos da Rede Brasil/Internacional, enriquecendo assim o escopo de nossos estudos.

Tornar-me Doutora parecia um desafio quase intransponível, especialmente como mulher negra, filha de pais analfabetos e nascida em uma fazenda no interior de Goiás. Contudo, minha trajetória revelou o papel transformador da educação ao me permitir romper barreiras sociais e me oferecer oportunidades que transcenderam as adversidades. Esse percurso não apenas reafirmou o poder emancipatório da educação, como também aprofundou minha reflexão sobre a qualidade dos processos formativos.

A jornada educacional, assim como uma roda gigante, expõe diferentes perspectivas e desafios, mas também destaca a importância de um sistema educacional sólido, capaz de combinar acesso com qualidade socialmente referenciada. A busca pelo conhecimento libertador, mais do que um objetivo pessoal, tornou-se para mim uma questão de justiça social: assegurar que a qualidade da educação alcance os que dela mais necessitam, rompendo ciclos de exclusão e construindo possibilidades reais de mudança.

Ao concluir este percurso, reafirmo meu compromisso com a defesa de uma educação de qualidade socialmente referenciada e que seja acessível, inclusiva e capaz de transformar vidas. Espero que minha experiência inspire outros a lutar por uma formação que emancipe e contribua para um futuro mais equitativo e promissor.

## 1 EXPLORAÇÕES INTRODUTÓRIAS: CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Apresentado o percurso de minha jornada pelo vasto campo do saber, prossigo agora explorando os caminhos intrincados da pesquisa científica, mergulhando no laborioso e transformador processo de desenvolver esta investigação. Neste trabalho, são revelados não apenas os resultados, mas também as reflexões que emergiram de cada etapa desta construção, trazendo à luz as tensões, convergências e divergências que marcam o cenário da formação do pedagogo a distância, sob o entrelaçamento das políticas educacionais contemporâneas.

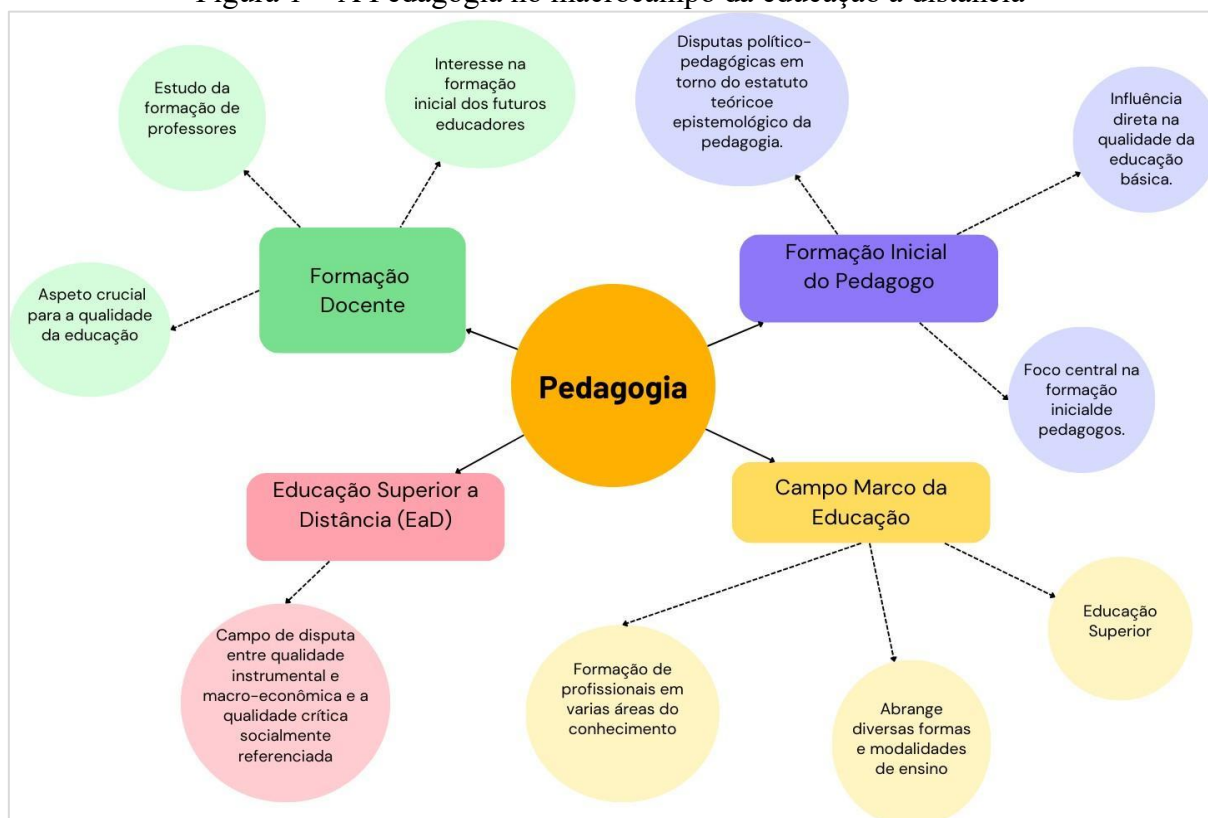
O estudo a seguir não se propõe apenas a exibir dados, e sim aprofundar reflexões sobre as perspectivas de qualidade que moldam a formação do pedagogo na EaD. Ao examinar as relações de poder e os interesses latentes que condicionam a qualidade educacional, esta pesquisa pretende transcender o discurso técnico e abraçar uma postura crítica e proativa. "Vem, vamos embora, que esperar não é saber/Quem sabe faz a hora, não espera acontecer" (Vandré, 1979). Essa evocativa chamada à ação ressoa como um imperativo para repensar e transformar a educação, reafirmando que, na prática, o saber se constrói no ato e na urgência da mudança.

### 1.1 O OBJETO DE ESTUDO EM FOCO: QUALIDADE E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO A DISTÂNCIA

Esta pesquisa, intitulada “Qualidade da EaD e a formação inicial do pedagogo: convergências, divergências e relações de poder”, toma como referência a assertiva de Nóvoa (1992, p. 9) de que “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”.

Parte-se, assim, do pressuposto de que, para que a educação a distância (EaD) possa efetivamente contribuir para a formação do pedagogo, é necessário avaliar como essa formação é estruturada, quais concepções de qualidade a orientam e quais reflexos que gera na preparação do futuro profissional. Todas essas questões são apresentadas na Figura 1 a seguir, que estabelece os mecanismos reflexivos para a análise da qualidade do curso de Pedagogia EaD.

Figura 1 - A Pedagogia no macrocampo da educação a distância



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Como ilustra a Figura 1, três elementos principais emergem como eixos centrais da investigação, estruturando o objeto de estudo desta pesquisa: educação a distância, qualidade da educação e formação inicial do pedagogo.

Quanto ao primeiro eixo, educação a distância, nota-se que nos últimos anos a modalidade tem desempenhado um papel central na ampliação do acesso à educação superior no Brasil, proporcionando maior facilidade e alcance em regiões historicamente desassistidas pela educação presencial. Esse crescimento expressivo de vagas e matrículas, sobretudo no setor privado, tem sido intensamente debatido, tendo em vista que, apesar de representar um avanço na inclusão educacional, também levanta questionamentos quanto à qualidade dos cursos oferecidos.

No campo das licenciaturas, especialmente em Pedagogia, essa expansão ocorre em um cenário marcado por disputas sobre as concepções de qualidade educacional, em que diferentes interesses – mercadológicos e sociais – orientam suas configurações. Essa trajetória de expansão, contudo, está ancorada em um histórico regulatório e institucional que remonta à introdução da EaD na educação superior brasileira em 1994, com o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), conforme pontuam Alonso e Lima (2024). Posteriormente, foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996

(Lei n.º 9.394) e consolidada como modalidade educacional por normativas como o Decreto n.º 2.494/1998, ampliando-se com o Decreto n.º 5.622/2005 em uma perspectiva socialmente referenciada, conforme afirma Fonseca (2020b). A autora pontua, ainda que em 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído pelo Decreto n.º 5.800/2006, com o objetivo de ampliar e interiorizar o acesso à educação superior, reforçando o papel da EaD na expansão educacional, principalmente na área de formação do professor da educação básica.

Entretanto, outros fatores também foram determinantes para a consolidação da EaD. Como destacam Alonso e Lima (2024), a partir de 2016 a modalidade passou por novas regulamentações, incluindo o Decreto n.º 9.057/2017, que flexibilizou e impulsionou sua expansão, especialmente no setor privado. Nesse contexto, Fonseca (2020) ressalta que a EaD passou a ser instituída sob uma perspectiva instrumental e mercadológica, alinhada a interesses econômicos.

Enquanto o setor privado se expandia exponencialmente com a oferta de vagas em EaD, as universidades públicas, especialmente as federais, enfrentavam uma retração da modalidade, resultante dos recorrentes cortes orçamentários na educação superior (Alonso; Lima, 2024). Esse processo intensificou a concentração de oportunidades no setor privado, aprofundando as desigualdades e favorecendo a privatização da educação superior, ao mesmo tempo que limitou o acesso à educação pública de qualidade socialmente referenciada, impactando especialmente os estudantes que dependem das instituições públicas para sua formação acadêmica.

Tendo em vista todo esse panorama, entende-se que a democratização da educação superior não pode ser compreendida apenas pelo “acesso ao acesso”<sup>1</sup>, pois envolve também a permanência e a garantia de uma formação de qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, a expansão da EaD se insere em um contexto permeado por disputas ideológicas e pela confluência de interesses diversos, e no qual fragilidades são também reveladas, por exemplo, a falta de docentes devidamente preparados para atuar nesse formato; o limitado investimento das instituições na capacitação desses profissionais; e a eclosão de questionamentos quanto à qualidade desses cursos, como apontam Leyendecker e Silva (2017).

Embora a EaD possa contribuir para a democratização da educação superior, Arruda e Arruda (2015) destacam que sua consolidação como um modelo privatista e financeirizado impõe desafios estruturais que aprofundam desigualdades e reforçam uma concepção

---

<sup>1</sup> O jogo de palavras "acesso ao acesso", usado aqui intencionalmente, busca evidenciar que a democratização da educação superior não se restringe apenas à abertura de vagas e à ampliação numérica de matrículas, para incluir também as condições efetivas para que os estudantes permaneçam e concluam sua formação com qualidade.

instrumentalizada de educação, distanciando-a de um compromisso efetivo com a formação integral dos sujeitos.

Na contramão dessa perspectiva, diversos outros estudos, como os de Alonso e Lima (2024), Fonseca (2020b), Lima (2019) e Lima (2023a), bem como as investigações desenvolvidas no âmbito da Rede de Pesquisa em EaD Brasil/Internacional (2024)<sup>2</sup>, evidenciam que a EaD, quando estruturada sob uma perspectiva socialmente referenciada, promove uma transformação significativa no perfil do estudante, colaborando para que se torne um sujeito ativo no processo educacional. Esses estudos constataram ainda que, ao proporcionar novas possibilidades de acesso à educação, a modalidade fortalece a inserção social e profissional de grupos historicamente marginalizados.

É nesse panorama que se explicita o segundo elemento que constitui o objeto deste estudo: a qualidade da educação a distância, cuja discussão se estabelece em um campo de disputa conceitual. Evidenciam-se, assim, duas perspectivas distintas: a mercadológica e a socialmente referenciada. A qualidade mercadológica, consolidada a partir da "Era da Gestão da Qualidade Total", estrutura-se na eficiência dos processos, na satisfação do cliente e na adequação da formação profissional às demandas do mercado (Vasconcellos; Lucas, 2012).

A educação passa, então, a ser compreendida como um serviço oferecido, no qual "[...] o conceito de qualidade não vai ser definido pelo serviço que a instituição espera oferecer, mas sim pelas expectativas de seu cliente" (Campos, 2015, p. 3). Esse modelo, ancorado nos princípios neoliberais, reconfigura a instituição educacional como uma empresa e os estudantes, como consumidores, em uma articulação discursiva que busca legitimar a mercantilização da educação sob um viés social.

Cária e Andrade (2015) apontam que essa construção discursiva reforça a ideia de que o Estado falhou na garantia de uma educação de qualidade, favorecendo a inserção do setor privado como solução para essa deficiência. Dessa forma, ocorre uma sobreposição de significados entre o público e o privado, induzindo a percepção de que o mercado é uma alternativa viável para enfrentar os desafios estruturais da educação pública.

Sob a égide do sistema de produção capitalista, a qualidade mercadológica fundamenta-se nos princípios da mensuração, dos testes, da hierarquização e standardização, e dos

---

<sup>2</sup> Foram produzidas duas obras: "Conectando conhecimento: tecnologias e regulamentações de educação a distância na Argentina, Brasil, Honduras, México e Moçambique" (Disponível em: <https://ria.utn.edu.ar/items/54dcf8e2-b7a4-4a10-978f-fdfd3cef6b39/>) e "Referencial de qualidade socialmente referenciada para cursos superiores a distância = Referencial de calidad socialmente referenciada para cursos superiores a distância" (Disponível em: <https://portaldelivros.ufg.br/index.php/cegrafufg/catalog/book/674/>).

mecanismos que visam não apenas avaliar a educação, mas também ajustá-la à lógica produtivista do capital (Silva, 2009). A educação passa, assim, a se inserir na dinâmica da concorrência de mercado, sujeitando-se a padrões de avaliação quantitativos que muitas vezes desconsideram sua dimensão social e humanizadora.

Em contraposição a essa perspectiva, a qualidade social da educação defende um modelo que transcende a lógica mercadológica, para considerá-la como um direito fundamental e um instrumento de justiça social. Conforme Flach (2012, p. 8), "[...] gestada no interior dos movimentos populares, [...] a qualidade social forma-se e direciona inúmeras discussões a respeito do tema". Esse modelo valoriza a equidade, o acesso universal e a formação crítica dos sujeitos, buscando a transformação da realidade, e não apenas sua adaptação às necessidades econômicas do capital.

Diante disso, verifica-se que a disputa em torno do conceito de qualidade na educação transcende um mero embate teórico, explicitando convergências e divergências entre concepções que refletem interesses políticos e econômicos mais amplos. A qualidade educacional não é um conceito neutro, e sim um espaço de disputa marcado por relações de poder que determinam suas direções e significados.

Esta discussão é intensificada com o que se erige como terceiro elemento que constitui o objeto desta pesquisa, o curso de Pedagogia. Dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2024a) revelam que os cursos de licenciatura, particularmente o de Pedagogia, vêm sendo fortemente impactados pela migração acelerada do formato presencial para a EaD, concentrando uma parcela expressiva das matrículas na modalidade a distância e evidenciando uma tendência de expansão que se consolidou na última década.

A delimitação do curso de Pedagogia como objeto de estudos deve-se, ainda, à ampla abrangência da atuação do profissional que forma. Indivíduo capaz de intervir em variados cenários educacionais, o pedagogo cumpre um papel estratégico na construção de práticas pedagógicas, considerando que suas atribuições abrangem docência, gestão, planejamento, execução, coordenação, acompanhamento, assessoria, avaliação, bem como a elaboração e a disseminação de conhecimentos técnico-científicos, metodologias e recursos didáticos. Sua atuação, portanto, ocorre em diferentes âmbitos da organização do trabalho educativo e pedagógico, revelando-se fundamental para enfrentar as tensões e contradições sociais que colocam em risco o direito à educação. Nessa perspectiva, a Pedagogia e o exercício profissional do pedagogo apresentam-se como elementos essenciais na busca por uma sociedade inclusiva, crítica e democrática.

Diante desse panorama, o objeto central deste estudo é a qualidade da formação inicial

do pedagogo a distância. A integração dos elementos educação a distância, qualidade da educação e formação em Pedagogia é justificável, visto que historicamente esses componentes se articulam de forma indissociável, mediando a constituição de uma especificidade singular. Essa síntese revela que a qualidade da formação resulta da interação dinâmica e contraditória entre as práticas educacionais, os discursos que as sustentam e os contextos históricos e sociais.

Assim, a análise desse objeto unificado permite compreender como os processos históricos e as relações de poder moldam e reproduzem os saberes na formação do pedagogo a distância, influenciando a qualidade de sua formação. Conforme explicado por Scudeler, Flores e Pires (2020), a qualidade da formação do pedagogo na EaD figura como um dos principais desafios das políticas para a educação superior, dada a centralidade desse profissional na construção da base formativa da população brasileira.

Observa-se que na atualidade a formação do pedagogo é impulsionada, em grande parte, por conglomerados privados que operam sob uma lógica produtivista e financeirizada. Conforme Alonso e Lima (2024), essas instituições, muitas vezes geridas por fundos de investimentos e empresas de capital aberto, estruturam suas decisões com base em fatores econômicos, muitas vezes subordinando a qualidade educacional à maximização dos lucros.

Longe de configurar, portanto, um instrumento eficaz de democratização da educação superior, a expansão desregulada da EaD na área da Pedagogia, ancorada em uma perspectiva economicista, tende a reproduzir a hegemonia mercadológica. Esse processo restringe a função emancipadora da educação ao promover uma lógica de profissionalização aligeirada, considerando que as atribuições do pedagogo transcendem a docência. Assim, eventuais lacunas ou insuficiências na formação repercutem não apenas na qualidade do trabalho pedagógico, e sim em todo o conjunto de práticas e processos educativos em contextos escolares e não escolares.

Nessa junção, a qualidade da Pedagogia a distância revela-se como uma questão essencialmente política, pois as concepções de formação decorrem de múltiplas disputas e interesses. As relações de poder entre os setores público e privado, e entre concepções de qualidade socialmente referenciada e perspectivas de orientação mercadológica influenciam decisivamente a organização da educação superior.

Como destacado, as normas e atualizações introduzidas depois de 2016 fragilizaram políticas públicas específicas, condicionando modelos de oferta e padrões de qualidade da EaD. Todavia, com a retomada de um projeto progressista em 2022, celebrado pelo terceiro Governo Lula, tem-se reforçado a necessidade de rever o tratamento dado à EaD, incluindo eventualmente restrições ao caráter mercadológico e uma maior atenção à qualidade

socialmente referenciada.

Nessa nova perspectiva, ganham destaque as recentes publicações do Ministério da Educação (MEC), em que o ministro Camilo Santana enfatiza a proporção reduzida de cursos de EaD bem avaliados, sobretudo no setor privado. Paralelamente, surgem iniciativas externas à revisão do marco regulatório da EaD e à retomada da reformulação dos referenciais de qualidade, buscando estabelecer critérios mais específicos para essa modalidade. Essas questões têm gerado intensos debates, evidenciando convergências e divergências, bem como disputas e relações de poder que permeiam a educação superior no Brasil. Tal conjuntura reforça a necessidade de uma análise aprofundada sobre a qualidade da educação na especificidade da Pedagogia EaD.

Ao conectar essas questões ao objeto desta pesquisa, emerge uma complexa interseção entre a qualidade formativa de pedagogos e a modalidade a distância. Mais do que um debate técnico, busca-se revelar as contradições e disputas que estruturam a formação docente no Brasil, bem como os interesses políticos e econômicos que moldam a concepção de qualidade no curso de Pedagogia oferecido a distância.

Tendo em vista compreender essa realidade em sua totalidade, buscou-se evidenciar as tensões que permeiam esse objeto, desvelando as perspectivas de qualidade da EaD sob as quais se erigem os cursos de Pedagogia no Brasil. É esse caminho que se percorrerá nas próximas páginas, aprofundando-se a análise dos elementos estruturantes que justificam esta pesquisa.

## 1.2 RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A relevância deste estudo reside na urgente necessidade de repensar a educação superior brasileira, em face da expansão acelerada da EaD e das profundas transformações tecnológicas, econômicas e políticas pelas quais passa o ensino. Em meio a esse contexto, a formação do pedagogo revela-se como um campo de desafios multifacetados.

Alinhada ao princípio da Pedagogia como Ciência da Educação, esta investigação propõe uma análise crítica que visa ampliar a compreensão dos processos formativos e estimular a produção colaborativa de saberes científicos. Nesse sentido, a justificativa deste estudo fundamenta-se nos três eixos propostos por Roesch (1999): a) importância/relevância; b) viabilidade/exequibilidade; c) originalidade.

### **a) Importância/Relevância**

A qualidade da EaD transcende indicadores quantitativos, pois envolve processos pedagógicos complexos, permeados pela lógica da mercantilização e por desafios estruturais, a

exemplo da infraestrutura, da formação docente e da regulamentação adequada, incluindo a questão dos professores que atuam diretamente na formação desse futuro pedagogo. Conforme Pasqualli e Carvalho (2021), existe uma lacuna na preparação pedagógica daqueles que lecionam ou irão lecionar na modalidade a distância, o que reforça a necessidade de serem analisados tanto os elementos técnicos e estruturais quanto os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que condicionam a formação do pedagogo.

É inegável que a EaD expandiu o acesso à educação superior, no entanto, ao priorizar a ampliação quantitativa, emergiram preocupações relativas à qualidade. A expansão de grandes grupos educacionais privados pautados pela lógica do mercado tem conduzido a propostas formativas massificadas, nas quais o processo de ensino e aprendizagem vem perdendo profundidade pedagógica.

Nesse âmbito, a problemática da qualidade da educação superior não se configura como uma questão recente, mas como um debate historicamente presente no campo das políticas educacionais. Ao longo do tempo, a avaliação da qualidade foi sendo instituída como uma proposta central para problematizar e regular o processo formativo, materializando-se na criação de indicadores e mecanismos avaliativos no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Tais instrumentos passam a incidir sobre o conjunto da educação superior, sendo posteriormente estendidos também à modalidade de educação a distância.

Embora, no escopo deste estudo, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) assumam papel central como indicadores de qualidade, reconhece-se que tais instrumentos, de natureza predominantemente quantitativa, apreendem dimensões específicas do processo formativo. Nesse sentido, a análise qualitativa não se coloca como alternativa, mas como complemento analítico indispensável, uma vez que a qualidade da educação superior se constitui por múltiplas facetas. Assim, a compreensão da formação inicial do pedagogo na modalidade a distância exige a articulação entre indicadores quantitativos e a análise de aspectos históricos, sociais, culturais e das relações de poder que atravessam a oferta e a materialização desses cursos.

Sob uma abordagem dialética, evidencia-se a tensão entre o discurso de ampliação do acesso, a mercantilização educacional e o compromisso com a formação integral do pedagogo. Embora a EaD tenha passado por uma expansão expressivamente quantitativa, suas limitações na promoção de uma formação socialmente referenciada demonstram que sua qualidade é uma questão política permeada por disputas de interesses e hegemonia de mercado, questões que apontam para o segundo item indicativo da relevância deste estudo: a sua

viabilidade/exequibilidade.

### **b) Viabilidade/exequibilidade**

A efetivação e concretização desta pesquisa encontra respaldo em alguns fatores-chave. Em primeiro lugar, há uma continuidade na linha de investigação inaugurada por esta pesquisadora em seu mestrado, quando foi abordada a qualidade da educação superior a distância no Brasil e a legislação correlata, fornecendo instrumentos analíticos cruciais para aprofundar o tema na presente tese. Em segundo lugar, o embasamento teórico-conceitual que a pesquisadora vem consolidando acerca da EaD, resultado tanto de iniciativas de extensão universitária quanto de projetos de pesquisa acadêmica.

Desde 2014, a pesquisadora integra o grupo extensionista Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD), e em 2016 passou a colaborar com a rede de pesquisa sobre EaD, ambas coordenadas pela professora Daniela da Costa Britto Pereira Lima. Essa Rede, iniciada na Região Centro-Oeste, alcançou amplitude internacional, favorecendo a troca de conhecimentos e experiências. Além de um sólido movimento colaborativo teórico, a participação ativa nesse coletivo permite a ampliação das reflexões e fortalece a perspectiva metodológica adotada.

### **c) Originalidade**

Também merece destaque o acesso facilitado a dados abertos na área educacional, bem como a disponibilidade de documentos institucionais e sites de instituições educacionais, que viabilizam a coleta e a análise aprofundada de informações. A convergência desses fatores assegura não só a exequibilidade do estudo, mas também sua abrangência e profundidade, justificando seu desenvolvimento, ancorado também na questão da **originalidade**.

A análise e os resultados dos levantamentos bibliográfico e bibliométrico realizados na etapa inicial deste estudo e que serão apresentados no próximo capítulo desta pesquisa, evidenciam a inexistência de estudos que tratam das particularidades que são aqui abordadas, uma vez que as temáticas se condensam nos seguintes pilares:

- Políticas educacionais/ acesso e equidade/aplicação de recursos em educação/atualização curricular.
- Avaliação/ legitimidade do curso de Pedagogia/supervisão de práticas de estágio.
- Formação específica/interatividade e engajamento/tecnologia e inovação/conectividade.
- Modalidades educacionais presencial e a distância/ igualdade entre as modalidades.

Nota-se, portanto, que tais temáticas se encontram em sintonia com os debates atuais sobre o curso de Pedagogia e a EaD; todavia, apesar de perpassar tais abordagens, a proposta desta tese centra-se em verificar a temática da qualidade permeada pelas políticas públicas educacionais. O realce recai sobre o desafio que transcende a mera ampliação do acesso e se concentra na garantia de uma formação verdadeiramente capaz de preparar um pedagogo comprometido com a transformação social.

Esta pesquisa, portanto, se justifica pela expressão cunhada por Krathwohl (2002), a “escrita de algo novo”, embora não pelo sentido literal de ineditismo, e sim conforme a máxima atribuída a Schopenhauer (2001) pela capacidade de Atribuir novos sentidos ao que já se encontra estabelecido no campo do conhecimento, ou seja, de atribuir novos sentidos ao que frequentemente é percebido de forma trivial ou unidimensional. Ao propor uma releitura dialética de dados e discursos que regem a organização da educação superior, especialmente no contexto de expansão da EaD, o estudo desafia as interpretações imediatistas e naturalizadas.

Essa abordagem propicia a ressignificação dos elementos que compõem a avaliação da qualidade educacional, revelando nuances e contradições que muitas vezes passam despercebidas. Assim, o trabalho não apenas amplia o campo de análise, mas também fomenta uma reflexão crítica e transformadora sobre práticas e políticas educacionais.

Embora a Pedagogia e a EaD já figurem como temas recorrentes em debates acadêmicos, analisar a qualidade do curso na modalidade a distância pressupõe considerar dimensões que extrapolem abordagens puramente quantitativas, estendendo-se a aspectos qualitativos e contextuais. Assim, fatores como formação docente, relevância social, condições estruturais, econômicas e políticas despontam como fundamentais para compreender as potencialidades e limites dessa modalidade.

Nesse sentido, a presente investigação é relevante e atual, adensando o campo de disputas na educação (Oliveira; Lima, 2022) e visibilizando os conflitos de interesses que, muitas vezes de forma velada, legitimam a manutenção de hegemonias e desigualdades como meios de manutenção do capital.

Por fim, tendo estabelecido os fundamentos que justificam a realização do estudo sob os enfoques da importância/relevância, viabilidade/exequibilidade e originalidade, a próxima seção se desdobrará em elucidar os elementos propositivos da pesquisa.

### 1.3 PROPOSIÇÕES E ELEMENTOS DA PESQUISA: PROBLEMA E OBJETIVOS

Conforme descrito anteriormente, a educação superior a distância tem passado por uma intensa expansão que beneficia majoritariamente as IES privadas, constatação que encontra

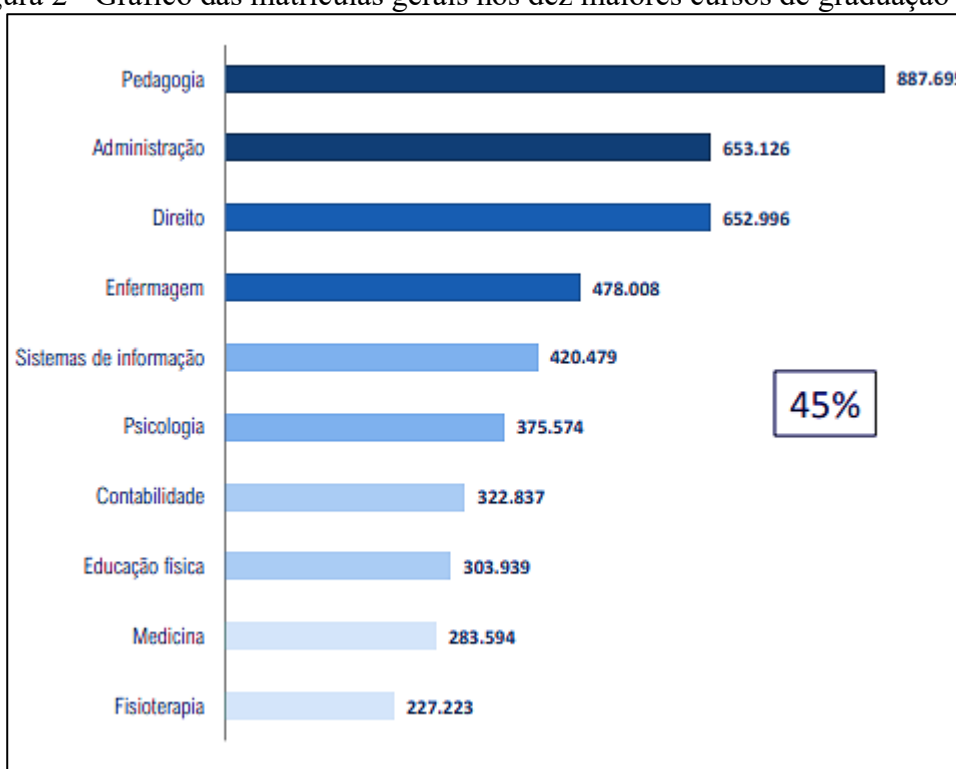
respaldo nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que registraram que 66,9% das licenciaturas eram oferecidas em 2023 na modalidade EaD, com 67,1% das matrículas em instituições privadas. Além disso, nos últimos dez anos, a EaD registrou um crescimento expressivo de 325,9% (Brasil, 2025a), evidenciando sua consolidação como estratégia predominante de expansão da educação superior no país.

É importante destacar que esse processo expansionista privatista já havia sido apontado por diversos autores. Santos (2008, p. 12), por exemplo, discutiu a temática observando que a expansão da educação superior a distância no Brasil, ocorreu "[...] sob a égide da defesa da diversificação e diferenciação das instituições superiores [...]. Esse discurso ganha força no processo de reforma do Estado e do sistema educativo no Brasil, no qual se dá o boom expansionista da educação a distância (EaD)".

A pesquisadora faz um paralelo entre esse processo de expansão da educação superior e seus desdobramentos com a modalidade a distância, indicando que o desenvolvimento dessa não se deu desassociado do crescimento daquela. Enfatiza, ainda, que o rápido e recente crescimento da EaD no Brasil está ligado a ações e condições sociais e históricas.

A partir de dados de Brasil (2024a), verificou-se que em 2023, dentre os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas, o de Pedagogia saiu na liderança, conforme pode ser observado no gráfico da Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Gráfico das matrículas gerais nos dez maiores cursos de graduação em 2024



Fonte: Brasil (2025b, p. 42).

Os dados apresentados no gráfico evidenciam a centralidade do curso de Pedagogia no conjunto da educação superior brasileira, ao ocupar a primeira posição em número total de matrículas, com 887.695 estudantes. Essa expressividade já se anunciava nos dados do Censo da Educação Superior de 2023, segundo os quais, naquele ano, o curso de Pedagogia concentrava 689.663 matrículas na modalidade a distância, configurando-se como o primeiro curso em número absoluto de matrículas na EaD, enquanto, na modalidade presencial, registrava 162.813 matrículas, posicionando-se como o sexto maior curso (Brasil, 2024a).

Em 2024, observa-se o aprofundamento dessa dinâmica: ao passo que a Pedagogia mantém sua posição hegemônica na educação a distância, o número de matrículas presenciais diminui para 154.442, fazendo com que o curso passe a ocupar a nona posição entre os cursos presenciais com maior número de estudantes (Brasil, 2025b).

Nesse cenário, a questão da qualidade torna-se central, sendo reconhecida por Gusmão (2010, p. 59) como “[...] uma noção central no debate educacional contemporâneo, configurando-se como um problema político”. Da mesma forma, Charlot (2021, p. 10) enfatiza que “[...] a qualidade da educação é, por nascimento, um conceito ao mesmo tempo político e ambíguo”. Essa polissemia do conceito não é acidental, visto que constitui um instrumento de disputa entre diferentes autores que lhe atribuem sentidos diferentes de acordo com seus interesses.

Como aponta Gusmão (2010), a qualidade vinha sendo frequentemente apresentada como uma solução universal para os desafios da educação brasileira, ao mesmo tempo que sua definição permanecia aberta e permeada por contradições. Nessa perspectiva, Scudeler, Flores e Pires (2020) destacam que a qualidade educacional não possui uma definição única, visto ser moldada por relações de poder e interesses políticos e econômicos. No contexto da EaD, essa disputa se intensifica, pois, enquanto alguns discursos enfatizam a democratização do acesso, outros apontam para um modelo de formação docente cada vez mais precarizado.

O que se revela nesse quadro, portanto, é uma construção intencional de concepções de qualidade voltadas à lógica da economia e do mercado. Como enfatiza Charlot (2021, p. 5), “[...] em verdade, o objetivo não é a educação, mas a economia e a riqueza”. Dessa forma, a expansão acelerada da EaD na formação docente não pode ser dissociada das disputas ideológicas que moldam a noção de qualidade educacional, tornando necessário problematizar seus impactos e suas implicações para o futuro da educação pública no Brasil.

Nessa junção, torna-se imperativo reconhecer que os desafios relacionados à qualidade da formação inicial de pedagogos por meio da EaD não se limitam apenas à dinâmica do

processo de ensino e aprendizagem, uma vez que também se estendem às influências socioeconômicas e políticas que influenciam tal processo formativo. Diante desse panorama, evidencia-se a urgência de verificarem-se as convergências e divergências que corroboram a constituição das relações de poder erigidas nesse campo, desenvolvendo os mecanismos constitutivos da hegemonia das classes dominantes e a manutenção do *status quo*, os quais direta ou indiretamente corroboram para a constituição das percepções de qualidade que se materializam nos processos formativos do curso de Pedagogia no Brasil.

Considerando o campo da educação e o subcampo da educação a distância, caracterizados por disputas de poder, concepções divergentes de qualidade e diferentes interesses, questiona-se: **como se constituem, se tensionam e se manifestam as concepções e práticas de qualidade na formação inicial do pedagogo, e em que condições essa formação assegura, ou compromete, a qualidade socialmente referenciada?**

O campo da educação, especialmente o subcampo da educação a distância, é permeado por disputas de poder. No contexto do curso de Pedagogia EaD, essas disputas se manifestam na regulação, na estrutura curricular e nas condições de oferta, impactando diretamente a formação inicial do pedagogo.

A expansão da EaD, impulsionada por políticas de massificação da educação superior, levanta questionamentos sobre a efetividade dos critérios de qualidade adotados e suas implicações para a atuação do profissional da Pedagogia. Assim, com base nesses elementos analíticos, este estudo tem como objetivo geral **analisar como se constituem, se tensionam e se manifestam as concepções e práticas de qualidade na formação inicial do pedagogo na modalidade a distância, identificando as condições políticas, institucionais e pedagógicas que asseguram, ou comprometem, a qualidade socialmente referenciada.**

Esse objetivo parte da compreensão de que existem múltiplas concepções e perspectivas de qualidade que permeiam o campo da formação inicial docente e do pedagogo. Para entender a constituição da qualidade desses cursos, é fundamental considerar não apenas os aspectos técnicos, mas também as convergências, as divergências e a relação de poder que influenciam essa constituição.

Parte-se, assim, da análise de conceitos e fundamentos da área, das diretrizes normativas, dos modelos pedagógicos adotados e dos indicadores institucionais, buscando-se de tal modo compreender como a qualidade é concebida e materializada em seis cursos que compõem a amostragem desta pesquisa. Além disso, consideram-se as convergências e divergências entre as diferentes perspectivas de qualidade, bem como as relações de poder que permitem a regulamentação, regulação e a oferta dessa modalidade. Ao investigar esses

elementos, busca-se verificar se os cursos de Pedagogia EaD garantem uma formação compatível com as exigências da profissão do pedagogo, problematizando os desafios estruturais e políticos que atravessam a educação a distância, na amplitude da educação superior no Brasil.

Visando alcançar respostas aos desafios propostos, desenvolveu-se o seguinte percurso reflexivo e analítico da pesquisa, que culmina com os seguintes objetivos específicos:

- **Levantar e discutir conceitos e concepções de qualidade, Pedagogia e Educação a Distância, identificando na produção científica as inter-relações, convergências e divergências entre esses conceitos e suas imbricações na formação do pedagogo na modalidade a distância.**
- **Analisar as interfaces entre a formação inicial do pedagogo a distância e a qualidade da educação superior, abordando os desafios, concepções pedagógicas e implicações dessas relações para a formação docente, considerando as tensões e perspectivas de qualidade na educação superior brasileira.**
- **Compreender a regulação, a regulamentação e as diretrizes aplicáveis à educação a distância e ao curso de Pedagogia, analisando políticas, programas e ações voltadas à área, e identificando como expressam concepções de qualidade e influenciam a configuração dos cursos de Pedagogia a distância.**
- **Analisar e comparar a qualidade dos cursos de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância, utilizando indicadores institucionais do Sinaes (CPC e Enade) para identificar concepções de qualidade subjacentes e avaliar seus resultados na formação inicial do pedagogo.<sup>3</sup>**
- **Investigar a percepção de estudantes, docentes e gestores sobre a qualidade da formação nos cursos de Pedagogia a distância, analisando concepções, práticas institucionais e processos formativos, a fim de compreender seus impactos na formação inicial do pedagogo.**
- **Identificar as convergências e divergências da qualidade dos cursos de Pedagogia a distância, por meio da triangulação de dados, analisando as concepções de qualidade que os fundamentam, suas influências e em que**

---

<sup>3</sup> A escolha por dados do Inep justifica-se pela compreensão da avaliação como uma faceta intrínseca à avaliação da qualidade da educação superior no Brasil. Neste estudo, tal faceta assume um caráter diagnóstico e processual complementar à análise qualitativa da educação, a qual abrange aspectos institucionais e se ancora, principalmente, em indicadores de qualidade socialmente referenciados, conforme proposto por Lima e Alonso (2019) e pela Rede de Pesquisa Brasil Internacional (2025).

**medida asseguram ou comprometem uma formação socialmente referenciada, considerando as contradições e relações de poder que permeiam o processo formativo.**

Tendo situado esses elementos, passa-se a delinear a fundamentação metodológica desta pesquisa, que se configura como instrumento específico que alia a robustez do método científico à complexidade dos desafios na formação inicial do pedagogo na EaD. Esse arcabouço não apenas reforça a pertinência da investigação, como também traça caminhos metodológicos capazes de fundamentar análises críticas e promover diálogos sobre a qualidade educacional.

Nas páginas a seguir, são explicitados os métodos e procedimentos adotados que possibilitam mecanismos de reflexão e aprofundamento sobre as múltiplas dimensões que permeiam este campo de estudo.

#### 1.4 DESVELANDO CAMINHOS: METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, método marxista que analisa as condições materiais da vida social como construções históricas dinâmicas e contraditórias. A escolha desse método justifica-se pela compreensão de que "[...] a metodologia é o percurso do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade" (Minayo, 2009, p. 14), unindo teoria, técnicas e a própria criatividade do pesquisador.

O método dialético, conforme Tozoni-Reis (2020, p. 71), permite captar "as leis dos fenômenos" e "as articulações dos problemas em estudo", mediante a análise das evoluções e conexões entre os fenômenos observados. Esse método se mostra especialmente adequado para examinar as contradições e os conflitos históricos do objeto de estudo, permitindo uma visão ampla que considera a totalidade das interações sociais.

Dessa forma, esta pesquisa aplica o método dialético para entender a formação inicial do pedagogo na EaD como um processo inserido em dinâmicas sociais e históricas mais amplas. Diniz (2023, p. 49) afirma que tal formação "assenta-se no movimento de (re)estruturação do capital", refletindo tanto as influências globais quanto os contextos nacionais. Assim, o método permite captar a relação entre qualidade e quantidade (Minayo, 2007) e, como ressalta Gil (1999), permite ainda a adoção de uma abordagem totalizante, que interpreta os fatos sociais em seus contextos político e econômico.

Diante desse quadro e para analisar a qualidade da formação do pedagogo na EaD, é que se recorreu, portanto, às categorias do método materialista histórico-dialético, visando uma avaliação crítica das dinâmicas sociais e educacionais. Nesse sentido, a categoria da totalidade contribuiu para a contextualização do fenômeno nas relações históricas, sociais e econômicas

que influenciam a EaD e a formação docente; a categoria da contradição destacou as tensões internas, por exemplo, o conflito entre a busca por qualidade e os interesses de mercado, expondo a discrepância entre acesso e qualidade; enquanto a categoria da mediação permitiu explorar as conexões entre a EaD, o mercado de trabalho e as políticas públicas, evidenciando o papel das tecnologias, a acessibilidade e as regulamentações no currículo e na formação docente.

As categorias historicidade e práxis também fortaleceram a análise: a primeira situou a evolução da EaD e as práticas formativas no contexto das políticas educacionais, enquanto a segunda enfatizou a integração de teoria e prática para formar o pedagogo, capacitando-o a transformar a sociedade. Por fim, recorreu-se a Cheptulin (1982) para a eleição da categoria da possibilidade, com vistas à vislumbrar o potencial de transformação presente nas condições materiais, indicando que, com as mudanças adequadas, a qualidade desejada na formação inicial do pedagogo pode tornar-se realidade.

Historicamente, o campo da formação docente, especialmente da Pedagogia, foi moldado por disputas e lutas sociais, conforme pontua Suanno (2022a) p. 10) ao afirmar que "[...] a educação, a formação humana e o ensino são objeto de disputa". Esse enfoque dialético permite compreender a Pedagogia e a EaD como construções sociais e históricas, analisando como essas práticas educacionais se articulam no contexto do capitalismo hegemônico e contribuem para a qualidade dos cursos de Pedagogia oferecidos a distância.

Conforme Lüdke e André (1986) destacam, o desafio de uma pesquisa é captar a complexidade da realidade educacional em sua dimensão histórica, e para abordar essa realidade multifacetada, utiliza-se nesta investigação uma metodologia combinada de métodos exploratórios, descritivos e de campo, fundamentada na necessidade de capturar as nuances da educação e da formação docente. A pesquisa exploratória visa aprofundar o conhecimento do fenômeno em estudo, enquanto a abordagem descritiva possibilita uma descrição detalhada e objetiva das características investigadas, criando uma base sólida para as conclusões. Já a pesquisa de campo envolve a coleta e análise de dados empíricos para uma compreensão mais profunda do fenômeno (Gil, 2008).

A combinação dessas abordagens exploratórias, descritivas e de campo proporcionou uma visão abrangente e detalhada sobre a qualidade da EaD nos cursos de Pedagogia investigados, explorando tanto experiências e percepções qualitativas quanto análises quantitativas e estatísticas. A escolha do método de pesquisa quali-quantitativo, ou misto, fundamenta-se na necessidade de aumentar a confiabilidade dos resultados. Conforme destacam Paschoarelli, Medola e Bonfim (2015), esse método é ideal para descrever e interpretar sistemas

complexos, pois, ao combinar técnicas quantitativas e qualitativas, fortalece os processos analíticos do estudo.

Minayo (2006) enfatiza a relevância da pesquisa quantitativa para as análises estatísticas, enquanto Aliaga e Gunderson (2002) apontam sua eficácia para o esclarecimento de fenômenos por meio de dados numéricos. Por outro lado, a pesquisa qualitativa aprofunda o entendimento de fenômenos sociais, explorando experiências subjetivas e interações humanas (Minayo, 2001; Neves, 1996). O procedimento metodológico quali-quantitativo propiciou captar a complexidade dos fenômenos sociais relacionados à qualidade da EaD e à formação pedagógica, proporcionando maior controle de vieses e uma compreensão mais abrangente, como argumentam Paschoarelli, Medola e Bonfim (2015).

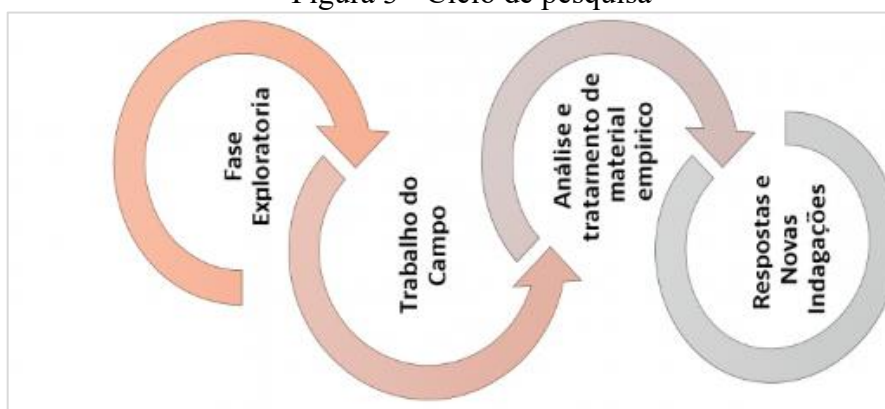
A convergência desses dois métodos é denominada por Jick (1979, p. 602) como "triangulação". A triangulação dos dados constitui uma estratégia metodológica que enriquece a análise final apresentada no último capítulo desta investigação.

Quanto à sua estrutura, a pesquisa está organizada em três fases distintas, porém, complementares, conforme desenvolvidas por Minayo (2001). Para a autora,

[...] diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (Minayo, 2001, p. 25).

Esse ritmo foi denominado pela autora ciclo de pesquisa (Minayo, 2009). A imagem da Figura 3 a seguir contribui com a análise.

Figura 3 - Ciclo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Minayo (2009).

O ciclo de pesquisa, entendido como um processo dinâmico e interligado, é descrito por Minayo (2001, p. 26) como “[...] um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações”.

A primeira fase do ciclo da pesquisa, a exploratória, ocorre quando se busca uma compreensão preliminar do objeto, da teoria e da metodologia, e que neste estudo também inclui o levantamento bibliográfico sobre qualidade, formação de pedagogos e EaD, além de uma análise de legislações pertinentes. Para Vosgerau e Romanowski (2014), o estudo da produção científica é fundamental para identificar o estado do conhecimento acumulado e as necessidades de aperfeiçoamento na área, o que também contribui para a construção de uma base teórica robusta e contextualizada.

No levantamento inicial, conforme será explicitado no segundo capítulo deste estudo, foram identificados 40.413 estudos, dos quais 97 foram selecionados como *corpus* final, depois de uma análise detalhada que incluiu leituras seletivas e reflexivas. A pesquisa bibliométrica – que seguiu o que dispõem Lopes *et al.* (2012) – utilizou métricas numéricas e estatísticas para mapear a produção e distribuição do conhecimento na área.

A base teórica da pesquisa foi composta por estudos de autores renomados, tais como Bertolin (2021); Bourdieu (1989, 1996); Dourado e Oliveira (2009); Gatti, Barretto e André (2019); Fonseca e Lima (2023); Franco (2022); Gramsci (2007, 2016); Lima e Alonso (2019); Silva (2009) e Suanno (2022), dentre outros. Esses estudos abrangem temas como qualidade da educação, especificidade da EaD, formação docente, direito à educação e regulação da educação superior, fundamentos teóricos que permitiram uma compreensão aprofundada do fenômeno e guiaram a análise das complexidades e contradições do objeto de estudo.

A segunda fase do ciclo descrito por Minayo (2001), o trabalho de campo, envolve um recorte empírico da construção teórica, com o objetivo de explorar, confirmar ou refutar hipóteses. Neste estudo, a seleção de sujeitos e cenários foi criteriosa, baseando-se nos Relatórios Sínteses da Área Pedagogia (Licenciatura), da Diretoria de Avaliação da Educação Superior, especificamente dos ciclos Enade de 2014, 2017 e 2021. Observou-se que, nas análises dessas avaliações, os estudantes de Pedagogia da região Centro-Oeste obtiveram as médias mais baixas, o que motivou a escolha da região como foco desta pesquisa.

Visando delimitar o universo de investigação, focou-se em seis instituições da região Centro-Oeste representativas da organização acadêmica brasileira, incluindo universidades federais, estaduais, faculdades, instituições confessionais, institutos federais e centros universitários<sup>4</sup>. Adicionalmente, a inclusão na amostragem foi condicionada à concordância por parte dos responsáveis institucionais. A amostra incluiu graduandos e egressos dos cursos de

---

<sup>4</sup> Conforme explicitado no termo do projeto aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE n. 56675422.4.0000.5083, Parecer nº. 5.355.965), foi assegurada a confiabilidade da pesquisa, com garantia de que a identidade dos participantes e das instituições fosse mantida em completo anonimato.

Pedagogia EaD, além de gestores, professores e equipe multidisciplinar dessas IES.

O sucesso de uma pesquisa científica, conforme Alves (2022), depende da escolha cuidadosa dos instrumentos de coleta de dados, que permitem ajustar a teoria à realidade observada. Neste estudo, optou-se por questionários com perguntas abertas e fechadas para coletar os dados, por entender que, conforme Marconi e Lakatos (1991), esses instrumentos são ferramentas eficazes para obter precisão nas análises, ao serem respondidos de forma autônoma pelos participantes. De tal modo, foram elaborados dois questionários: um para estudantes e outro para profissionais do campo educacional, incluindo professores, gestores, tutores e equipe multidisciplinar.

Na elaboração do instrumento de pesquisa, destaca-se a importância de "[...] monitorar cuidadosamente a construção de cada item, garantindo sua clareza, sensibilidade e precisão" (Soares *et al.*, 2018, p. 482). Inicialmente, os questionários, principais instrumentos de coleta de dados, foram concebidos com base nos referenciais de qualidade do Ministério da Educação de 2003, posteriormente revisados em 2007 (Brasil, 2003, 2007). No entanto, em consonância com os objetivos deste estudo, tornou-se necessário adotar uma abordagem de qualidade socialmente referenciada, fundamentada teoricamente nos indicadores propostos por Lima e Alonso (2019) e nos referenciais de qualidade desenvolvidos pela Rede de Pesquisa Brasil/Internacional (2025).

Dessa forma, o estudo reflete sobre os indicadores de qualidade do Inep/Sinaes, que avaliam a educação superior brasileira com foco em métricas quantitativas, tal como o desempenho acadêmico. Reconhece-se, contudo, que os indicadores de Lima e Alonso (2019) e da Rede EaD Brasil/Internacional (2025) propõem uma visão ampliada, orientada pela qualidade social, ao incluir dimensões como inclusão social, democratização do acesso e relevância social dos conteúdos na EaD. Na elaboração dos questionários, foram considerados os níveis Macro, Meso e Micro de análise da qualidade na EaD, sob a perspectiva socialmente referenciada.

Na sequência da elaboração dos instrumentos, passou-se à fase de validação, pois, conforme Soares *et al.*, 2018, p. 482), “[...] após a construção de um instrumento, é importante que ele seja validado, para verificar se mede exatamente o que se propõe a medir”. Assim, realizou-se a validação do estudo, que incluiu a fase de testes prévios à sua aplicação. Os questionários receberam aprovação inicial da orientadora deste estudo, sendo posteriormente submetidos à avaliação de doutores em educação e especialistas em educação a distância para um exame mais detalhado.

Nesse contexto, foram convidados 11 especialistas dessa área, todos pesquisadores da

Rede de Pesquisa 'Qualidade e Regulamentação no Contexto da Educação Aberta, Flexível ou a Distância no Brasil e América Latina', todos convidados por possuírem experiência prática e teórica na área da educação a distância. Desses especialistas, cinco concordaram em participar da pesquisa. Quanto ao número de participantes para o teste e a validação dos instrumentos, destaca-se que, conforme assinalado por Soares *et al.* (2018, p. 482), na especificidade desse item “não há consenso na literatura”. Portanto, optou-se por envolver os cinco pesquisadores, considerando ser esse um número adequado para o propósito inicial do estudo.

Esses instrumentos de coleta de dados adotados foram desenvolvidos por meio da plataforma de criação de formulários *on-line* denominada "*Google Forms*". De acordo com Carvalho (on-line), essa ferramenta proporciona a otimização na elaboração de pesquisas, questionários, e formulários diversos, apresentando uma abordagem intuitiva e prática para a coleta de informações.

A aplicação dos questionários-teste<sup>5</sup> ocorreu no dia 10 de novembro de 2024, mediante o envio dos formulários a gestores, professores e equipe multidisciplinar, bem como os dos estudantes e egressos do curso de Pedagogia a distância, por meio de comunicação via WhatsApp e e-mail. O intervalo definido para que os pesquisadores respondessem aos questionários-teste foi de uma semana; ressaltou-se, entretanto, que dois especialistas demandaram duas semanas para enviarem seus *feedbacks*. Alguns especialistas forneceram suas contribuições por meio de pareceres encaminhados, enquanto outros optaram pela comunicação via WhatsApp.

Concluída a análise minuciosa dos comentários dos especialistas e a comparação entre os apontamentos, juntamente com a discussão dos itens categorizados com a orientadora, foram feitas as correções necessárias. Esse processo resultou na preparação final dos instrumentos, que foram, então, encaminhados às instituições selecionadas para o estudo, passando-se assim para o terceiro ciclo da pesquisa que, conforme a classificação de Minayo (2001), é a fase de avaliação e tratamento dos dados empíricos coletados. A autora afirma que “[...] o tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aponta de singular como contribuição” (Minayo, 2001, p. 26). Para a pesquisadora, nesse processo de tratamento é necessário olhar atentamente o que foi recolhido no campo, ordenando-o, classificando-o e realizando a análise propriamente dita.

---

<sup>5</sup> Os formulários dos questionários-teste estão disponíveis nos apêndices e acessíveis no painel de dados desenvolvido para a apresentação dos resultados desta investigação. O painel pode ser acessado no seguinte link: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_ylethgv5hd/edit/](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_ylethgv5hd/edit/)

Na particularidade deste estudo, a condução da pesquisa prosseguiu com a coleta e análise dos dados, os quais foram obtidos por meio da aplicação dos questionários aos gestores, professores, equipe multidisciplinar e estudantes matriculados nos cursos de Pedagogia a distância, conforme mencionado anteriormente. De acordo com Alves (2022, p. 264), esses instrumentos devem ser aplicados de forma a poderem representar “[...] cientificamente e com coerência, qualidade técnica e representatividade”. Cada fase do estudo e da aplicação dos instrumentos contribuíram para a obtenção de resultados que, por sua vez, permitiram concretizar as proposições delineadas pelos objetivos geral e específicos da pesquisa.

Depois da coleta de dados, procedeu-se às etapas definidas por Lakatos e Marconi (2003, p. 167) como de “[...] análise e interpretação [que] são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas e, como processo, envolvem duas operações”. Conforme as autoras, essa fase do estudo requer uma abordagem cuidadosa na organização do material adquirido durante a pesquisa, conferindo tratamento específico às questões que a demandaram.

A análise apresentada nesta investigação iniciou-se com a tabulação dos dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados com os participantes da pesquisa, seguida pela interpretação daqueles provenientes dos questionários aplicados. Nessa fase, foram analisados também os documentos institucionais levantados e os websites das instituições pesquisadas. Os dados teóricos, empíricos e documentais coletados foram analisados, e na etapa final dessa fase do estudo os resultados foram triangulados, propiciando resultados e novos questionamentos, levando o estudo à sua última fase, ou seja, ao quarto ciclo de Minayo (2001).

Ao explicar essa última fase do ciclo de pesquisa, Minayo (2001, p. 27) indica que, “[...] certamente o ciclo nunca se fecha, pois, toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior”. Para a autora, mesmo quando uma pesquisa responde a certas questões e produz conclusões valiosas, essas conclusões frequentemente abrem caminho para novas áreas de investigação e novos problemas a serem resolvidos. Ela pontua ainda que esse ciclo de geração de conhecimento e de surgimento de novas perguntas é inerente ao progresso científico, garantindo que a pesquisa nunca seja um processo totalmente concluído, e sim sempre em evolução.

Verifica-se, assim, que

[...] a idéia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Porém, ela suscita também a delimitação do trabalho no tempo, através de um cronograma. Ao mesmo tempo, portanto, trabalhamos com um movimento de valorização das partes e da integração no todo [...] (Minayo, 2001, p. 27).

Em conclusão, entende-se que a qualidade da formação inicial do pedagogo por meio

da EaD é um fenômeno histórico e provisório. Ela se constitui a partir de amplas relações sociais que estão em constante transformação, e, portanto, não pode ser esgotada em um único estudo. Esse fenômeno deve ser compreendido como integrado à historicidade do processo social e à construção teórica desse objeto, refletindo a dinâmica contínua e evolutiva das práticas educativas e das condições sociais.

Tais perspectivas ganham corporeidade na efetividade desta pesquisa, por meio da materialização de seus capítulos que são estruturados da seguinte maneira: o primeiro capítulo é composto pelas seções secundária – constituída pelo memorial da pesquisadora, com sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional – e terciária, quando são apresentados os elementos constitutivos da pesquisa, incluindo o caminho metodológico.

O segundo capítulo enfoca na fundamentação teórica, principiando pelo estudo de levantamento bibliográfico e bibliométrico, abordando tanto a educação em geral quanto a educação superior a distância, com especial atenção à formação docente, especificamente no campo da Pedagogia. Nesse capítulo, são estabelecidas as bases teóricas e conceituais indispensáveis para a compreensão do conceito de ‘qualidade’ e sua percepção no contexto dos cursos de Pedagogia oferecidos na modalidade a distância.

No terceiro capítulo, são exibidas e refletidas as principais legislações para as áreas da EaD e formação docente no país, bem como as ações e os programas que corroboram a materialização da formação do pedagogo por meio da educação a distância. O quarto capítulo apresenta a análise dos cursos de Pedagogia ofertados nas modalidades presencial e a distância, utilizando indicadores de qualidade do Sinaes, CPC e Enade, verificando o desempenho entre as duas modalidades educacionais, considerando os dados coletados e as métricas estabelecidas por esses indicadores.

O quinto capítulo expõe e discute o percurso da pesquisa de campo, a análise de documentos, dos sites institucionais dos dados coletados por meio dos questionários aplicados aos sujeitos inseridos nos cursos de Pedagogia ofertados por meio da EaD. O sexto capítulo revisita os pontos fundamentais das análises desenvolvidas ao longo deste trabalho, efetuando a triangulação desses dados à luz do arcabouço teórico-conceitual estabelecido.

Assim sendo, passa-se para o segundo capítulo desta investigação, no qual se discutem os elementos teóricos sobre a qualidade, abrangendo a educação em geral e a EaD, com ênfase especial na área da Pedagogia.

## **2 QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO POR MEIO DA EaD: BASES TEÓRICAS, FUNDAMENTOS E DINÂMICAS DE PODER**

Neste capítulo discutem-se os fundamentos teóricos que sustentam a análise da qualidade da formação inicial do pedagogo na modalidade de educação a distância (EaD), articulando tal discussão à compreensão das dinâmicas de poder que atravessam as políticas educacionais contemporâneas. Parte-se da concepção de que a qualidade na formação docente não pode ser compreendida como um atributo técnico ou neutro, e sim como uma construção social e histórica, marcada por disputas de projetos societários e pela correlação de forças entre diferentes interesses de classe. Assim, a análise fundamenta-se em uma perspectiva crítica, que concebe a educação como prática social e política, e entende a EaD como educação em sentido amplo, como um campo de embates ideológicos e de mediações contraditórias.

Para tanto, apresentam-se as bases teóricas que orientam a investigação, com destaque para a noção de qualidade à luz das transformações estruturais do Estado, da reconfiguração das políticas de formação docente e do avanço das racionalidades gerencialistas e mercadológicas no campo educacional. Busca-se evidenciar como a EaD, longe de ser uma simples inovação tecnológica, opera como um campo em constituição.

Nesse sentido, os estudos bibliográfico e bibliométrico apresentados a seguir assumem um papel central na consolidação desta análise ao possibilitarem o mapeamento das principais produções científicas e das abordagens teóricas e categorias analíticas que vêm sustentando o debate sobre formação inicial, qualidade e EaD. Tais estudos permitiram identificar tendências, lacunas e recorrências no tratamento do tema, contribuindo para fundamentar, de modo rigoroso e situado, a crítica à concepção tecnicista de qualidade, reforçando a necessidade de um projeto formativo ancorado em princípios éticos, políticos e pedagógicos comprometidos com a transformação social.

### **2.1 EXPLORANDO A BASE TEÓRICA: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E BIBLIOMÉTRICO NA ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA**

Mueller (2007) destaca o levantamento bibliográfico e a análise bibliométrica como métodos fundamentais da pesquisa científica. O primeiro, por selecionar obras relevantes, e o segundo, por usar dados quantitativos para mapear a produção acadêmica. Ambos ajudam a identificar lacunas, tendências e avaliar a produtividade de autores e instituições. Mais do que uma simples revisão, o levantamento bibliográfico é, de acordo com André (2006), um processo crítico que revela possibilidades de avanço teórico, enquanto Gil (2002) o vê como etapa

exploratória essencial para compreender o campo e definir claramente o problema de pesquisa.

No contexto desta investigação, o levantamento bibliográfico assumiu um caráter formativo e estratégico, permitindo não apenas a identificação das produções sobre a qualidade da EaD e a formação docente, como também a delimitação do objeto de estudo a partir das tensões presentes no campo; a seleção de marcos teóricos coerentes com a perspectiva adotada; o reconhecimento das metodologias já aplicadas; a escolha fundamentada de procedimentos metodológicos; e a articulação de autores com abordagens já consolidadas. Desse modo, o levantamento bibliográfico não foi apenas instrumental, e sim constitutivo da construção do conhecimento nesta pesquisa, permitindo compreender o movimento de disputas teóricas em curso no campo educacional.

Iniciada em 2 de março de 2023, a pesquisa utilizou diferentes bases de dados, tais como o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); a Biblioteca Eletrônica Científica On-line (SciELO) (português e espanhol); a Biblioteca da Associação de Educação à Distância (ABED); a Biblioteca da Associação Universidade em Rede (UniRede). Também foram consultados os bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); da Web of Science; da SciVerse Scopus e do Resources Information Center (ERIC), além dos simpósios da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae).

No período de 14 a 19 de abril de 2025, foi realizada uma atualização nessas mesmas bases e repositórios citados anteriormente, e com a manutenção dos descritores e estratégias metodológicas previamente adotadas, visando garantir a atualidade do *corpus* documental.

Inicialmente, a pesquisa realizada em 2023 foi conduzida por meio da utilização de descritores formados por combinações de operadores *booleanos*, tais como "formação a distância" AND "pedagogos" OR "qualidade" AND "pedagogia", "educação a distância" AND "pedagogia" NOT "qualidade", dentre outras configurações desses termos. Entretanto, os resultados obtidos foram escassos e abordavam temáticas com uma relação limitada com o escopo deste estudo. Diante desse cenário, foi necessário redefinir os descritores, culminando na escolha exclusiva do operador *booleano* "AND": a) "formação de professores" AND "educação a distância"; b) "formação de professores" AND "anos iniciais"; c) "formação de professores" AND "pedagogia" AND "educação a distância"; d) "formação inicial de professores" AND "EaD"; e) "qualidade" AND "educação a distância"; f) "qualidade" AND "formação de professores"; g) "qualidade" AND "pedagogia". Para os repositórios

internacionais os descritores foram traduzidos em conformidade com seus respectivos idiomas<sup>6</sup>.

A pesquisa identificou, ao longo dos dois momentos de busca (2023 e 2025), um total de 42.614 trabalhos. Feita a aplicação do recorte temporal (2003-2022 e 2023-2025), permaneceram 22.238 produções. Com a utilização de filtros por área do conhecimento, esse número foi reduzido a 1.030 registros, dos quais 527 foram selecionados a partir da leitura de títulos e resumos. A análise das introduções resultou na consideração de 235 textos como pertinentes e, por fim, com base nas conclusões, definiu-se em 120<sup>7</sup> o número das pesquisas que compuseram o corpus bibliográfico e bibliométrico desta pesquisa. Esse processo permitiu mapear o campo científico relacionado à formação inicial de pedagogos, à EaD e à qualidade da educação. A Tabela 1 a seguir contribui para a discussão.

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos identificados por descritor em repositório de Teses e Dissertações com atualização em 2025

Repositório	CAT. T. e D. CAPES				BDTD			
	Identificados		Selecionados		Identificados		Selecionados	
Descritores	2023	2025 <sup>8</sup>	2023	2025	2023	2025	2023	2025
“Formação de Professores” AND “Educação a Distância”	7.792	203	06	1	1167	48	05	0
“Educação a Distância” AND “Qualidade”	461	84	03	0	624	637	3	1
“Formação de Professores” AND “Qualidade”	613	77	01	0	5620	235	2	2
“Form. de Prof.” AND “Qual.” AND “EaD”	34	52	03	1	253	7	0	1
Total por Repositório	8.900	416	13	02	8	0	-	04
Total	9.316		16		8.599		13	
<b>Total Geral trabalhos identificados</b>	<b>17.915</b>							
<b>Total Geral trabalhos selecionados</b>	<b>29</b>							

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do levantamento bibliográfico (2024).

Em 2023, foram identificados 1.605 artigos no Portal de Periódicos da Capes e 208 na base SciELO. Aplicados os critérios já apresentados, 17 artigos foram selecionados por sua alta pertinência temática à pesquisa. Em 2025, uma atualização acrescentou mais 12 produções, conforme apresentado na Tabela 2 a seguir.

<sup>6</sup> Esses foram os mesmos descritores utilizados na nova busca realizada em 2025.

<sup>7</sup> A totalidade de 120 pesquisas selecionadas corresponde à soma das 97 identificadas na etapa de busca realizada em 2023, acrescidas de 23 estudos adicionais incorporados a partir da atualização efetuada em 2025.

<sup>8</sup> Nas Tabelas 1 e 2, 2023 e 2025 referem-se aos anos em que foi realizado o levantamento bibliográfico.

Tabela 2 - Quantidade de trabalhos identificados por descritor e repositório de revistas e periódicos

Repositórios	Periódicos CAPES				SCIELO			
	Identificados		Selecionados		Identificados		Selecionados	
	2023	2025	2023	2025	2023	2025	2023	2025
Formação de Professores AND "Educação a Distância"	262	34	08	00	35	56	03	05
"Educação a Distância" AND Qualidade	477	48	00	00	82	16	00	02
Formação de Professores AND Qualidade	821	35	01	01	91	00	05	00
Formação de Professores AND Qualidade AND Educação a Distância	45	103	00	02	00	74	00	02
Total	1605	220	09	03	208	146	08	09
Total Geral identificados	2.177							
Total Geral selecionados	29							

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante da ausência de ferramentas de pesquisas, nos sites da Anpae, da Anped e da Anfope, foram realizadas buscas manuais em seus grupos de trabalho e bibliotecas. Esse procedimento permitiu uma visão panorâmica e aprofundada dos estudos, conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3 - Quantidade de trabalhos encontrados nos anais dos eventos das seguintes associações

ANPED NACIONAL	ANPED REGIONAL	ANFOPE	ANPAE NACIONAL	ANPAE REGIONAL
09	01	09	0	09
Total Geral			28	

Fonte: Elaborado pela autora (2024)<sup>9</sup>.

Esse levantamento resultou na identificação de 28 trabalhos considerados altamente relevantes para a temática desta pesquisa, com foco especial na formação inicial do pedagogo.

A seleção dos textos apresentados na Tabela 4 a seguir, provenientes das bibliotecas da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e da Universidade em Rede de Educação a Distância (UniRede), especificamente das revistas *REBAAD* e *EmRede*, justifica-se pela especialização e pelo alinhamento temático dessas publicações com os objetivos da pesquisa.

<sup>9</sup> Foi realizada uma nova busca em 2025, porém, não foram identificados nas referidas bibliotecas trabalhos com elevada pertinência para este estudo.

Tabela 4 - Quantidade de trabalhos encontrados nas bibliotecas da ABED/RBAAD e UniRede/ Em Rede

ABED/RBAAD	Filtros utilizados na ABED/RBAAD	Em Rede	Filtros utilizados na Em Rede
04	Leitura dos Títulos e Resumos	03	Leitura dos Títulos e Resumos
Total Geral	07		

Fonte: Elaborado pela autora (2024).<sup>10</sup>

A revisão de literatura realizada nas revistas *RBAAD* e *EmRede* revelou um número reduzido de publicações diretamente relacionadas ao objeto desta pesquisa, resultando na seleção de apenas sete trabalhos considerados relevantes.

No que tange aos repositórios internacionais, embora tenha sido identificada uma quantidade significativa de estudos, apenas 22 foram selecionados na busca realizada em 2023, aos quais se somaram cinco novas produções incluídas na atualização de 2025.

Tabela 5 - Quantidade de trabalhos identificados por descritor e repositório de revistas e periódicos

Descritores	Web of Sc. identificados		Web of Sc. selecionados		ERIC Identificados		ERIC Selecionados		Scopus identificado		Scopus Selecionado	
	2023	2025	2023	2025	2023	2025	2023	2025	2023	2025	2023	2025
Teacher education AND "Distance Education"	496	8	02	0	882	0	02	0	796	0	01	00
"Distance Education" AND Quality	1990	95	05	0	2525	0	06	0	3424	0	3	00
Teacher education AND Quality	4207	28	0	0	2129	287	1	01	5083	0	1	00
Teacher education AND Quality AND "Distance Education"	82	9	0	0	180	80	0	04	219	0	1	00
Total	6775	140	07	0	5716	367	09	05	9522	0	06	00
T. G. identificados	22.520											
Total Geral selecionados	27											

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As pesquisas selecionadas nos repositórios internacionais Web of Science, Scopus e ERIC ampliaram o alcance da investigação. Sua inclusão trouxe diferentes perspectivas e aprofundou a análise sobre a qualidade da EaD e a formação inicial do pedagogo, confirmando

<sup>10</sup> Uma nova busca foi realizada em 2025, sem que fossem encontrados trabalhos com significativa proximidade temática com este estudo nas bibliotecas consultadas.

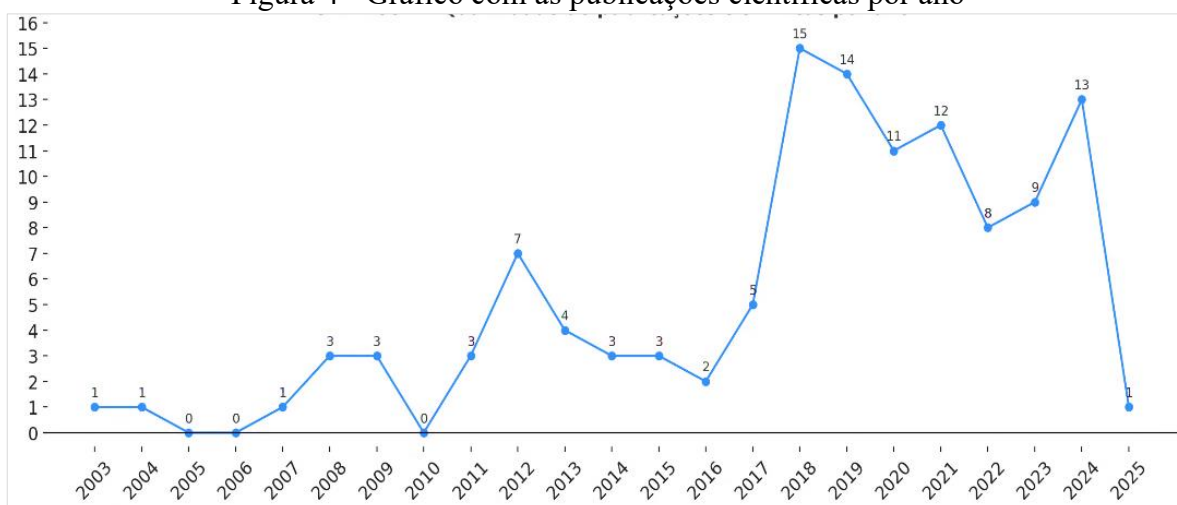
o reconhecimento internacional desse tema como um campo em constante desenvolvimento.

O resultado final desse levantamento resultou, conforme anteriormente explicitado, na seleção de um conjunto de 120 estudos de elevada relevância e que oferecem subsídios teóricos e analíticos sólidos, contribuindo, conforme situado, para a ampliação do conhecimento na área em foco. A seguir apresenta-se o panorama dessas produções, tendo em vista compreender como esse campo tem se estruturado.

### 2.1.1 Mapeamento do panorama das pesquisas selecionadas

A formação inicial do pedagogo tem sido pauta recorrente nos debates educacionais, intensificados nas últimas décadas com a expansão da EaD e as discussões sobre a qualidade da formação docente. Desde 2016, esse cenário impulsiona atualizações normativas, evidenciando a centralidade do tema na agenda educacional. A articulação entre EaD e qualidade tornou-se um eixo central para a análise das políticas públicas, em que a noção de qualidade aparece como categoria em disputa e cuja definição depende do projeto formativo e político em curso. Autores como Dourado e Oliveira (2009) e Fonseca e Lima (2024) alertam para os usos ideológicos do termo “qualidade”, que muitas vezes mascara contradições entre diretrizes normativas e fundamentos pedagógicos. A análise das produções selecionadas revela o crescimento das investigações sobre o tema e demonstra a urgência de problematizar a formação docente na EaD. O gráfico da Figura 4 a seguir reforça essa discussão.

Figura 4 - Gráfico com as publicações científicas por ano



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Entre 2018 e 2019, houve um aumento expressivo das publicações acadêmicas sobre EaD na formação docente, seguido por uma leve oscilação em 2020 e 2021. Esse movimento reflete o crescente interesse pelo tema e as mudanças normativas iniciadas em 2016, conforme

apontam Lima e Assis (2018), e intensificadas nos anos seguintes. No campo da formação docente, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada, ambas de 2019. Conforme Ximenes e Melo (2022), ambas as normativas alinham os currículos à BNCC, evidenciando disputas em torno das concepções formativas.

As atualizações legais parecem ter impulsionado o interesse acadêmico pela EaD e pela formação docente, refletido no aumento das publicações. Ressalte-se que a oscilação verificada em 2020 e 2021 não se relaciona à pandemia de Covid-19, pois estudos centrados nesse contexto foram excluídos na fase inicial do levantamento bibliográfico.

A análise das 27 pesquisas internacionais selecionadas permite observar Na Tabela 6 a seguir a distribuição por ano, instituição de vínculo do primeiro autor e continente de origem.

Tabela 6 - Pesquisas selecionadas e analisadas em nível internacional por continente, ano e instituição de vínculo do primeiro autor

<b>Continente</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição de Vínculo</b>	<b>Tipo de Publicação</b>
Americano	2006	State University, Louisiana	Artigo em revista
Americano	2018	Universidade Estadual da Pensilvânia	Editorial
Americano	2019	Universidade do Colorado	Artigo em revista
Americano	2020	Dept. de Estudos Educacionais e Psicológicos, University of South Florida	Artigo em revista
Asiático	2019	Universiti Sains Malaysia	Artigo em revista
Asiático	2020	Universitas Terbuka, Tangerang Selatan, Indonésia	Artigo em revista
Asiático	2022	Daffodil International University - Bangladesh	Artigo em revista
Europeu	2013	University of Istanbul, Turquia	Artigo em revista
Europeu	2016	European University Cyprus - Chipre	Artigo em revista
Europeu	2019	Istituto per le Tecnologie Didattiche – CNR Itália	Artigo em revista
Europeu	2022	Università degli Studi di Milano - Itália	Artigo em revista
Oceania	2012	Department of Schools, Ministries of Christian Education, Austrália	Artigo em revista
Africano	2019	Universidade de Lagos - Nigéria	Artigo em revista
Africano	2022	University of Namibia, Namíbia	Relatório de Pesquisa
Asiático	2024	Revista Asiática de Educação a Distância	Artigo em revista
Asiático	2024	Jornal Online Turco de Educação a Distância	Artigo em revista
Americano	2024	Revista Online de Administração de Ensino a Distância	Artigo em revista
Africano	2025	Educação a Distância	Artigo em revista

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base na Tabela 6, atualizada com as pesquisas internacionais até 2025, observa-se o predomínio do formato "artigo em revista", presente em 16 das 18 publicações. Apenas duas fogem a esse padrão. A distribuição por continente mostra equilíbrio entre América e Ásia

(cinco publicações cada), seguidas pela Europa (quatro), África (três) e Oceania (uma). Essa dispersão geográfica evidencia a diversidade de contextos e a crescente internacionalização das discussões sobre a EaD.

As instituições dos primeiros autores são diversas, incluindo universidades e centros de pesquisa de diferentes países, como Universitas Terbuka (Indonésia), University of Istanbul (Turquia), European University Cyprus (Chipre), Universidade de Lagos (Nigéria) e State University of Louisiana (EUA). Essa diversidade revela a presença de diferentes matrizes epistemológicas e contextos sociopolíticos, configurando um campo de disputas teóricas, globalizadas em torno de temas como qualidade, regulação, garantia institucional e papel docente na EaD.

Nos 93 estudos nacionais, identificaram-se a tipologia dos trabalhos e a sua distribuição por região e estado. Os dados, apresentados na Tabela 7 a seguir, ajudam a compreender a produção científica nas regiões brasileiras, classificadas por tipo de trabalho.

Tabela 7- Contagem de trabalhos nacionais por região e tipo

Região	Anais de Evento	Artigo em Revista	Artigo Internet	Dissertação	Tese	Total
<i>Centro-Oeste</i>	7	11	-	6	2	26
<i>Nordeste</i>	9	3	-	3	-	15
<i>Norte</i>	-	1	-	1	-	2
<i>Sudeste</i>	7	13	2	5	5	32
<i>Sul</i>	1	10	-	3	3	17
<i>Total Geral</i>	24	38	2	18	10	92

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

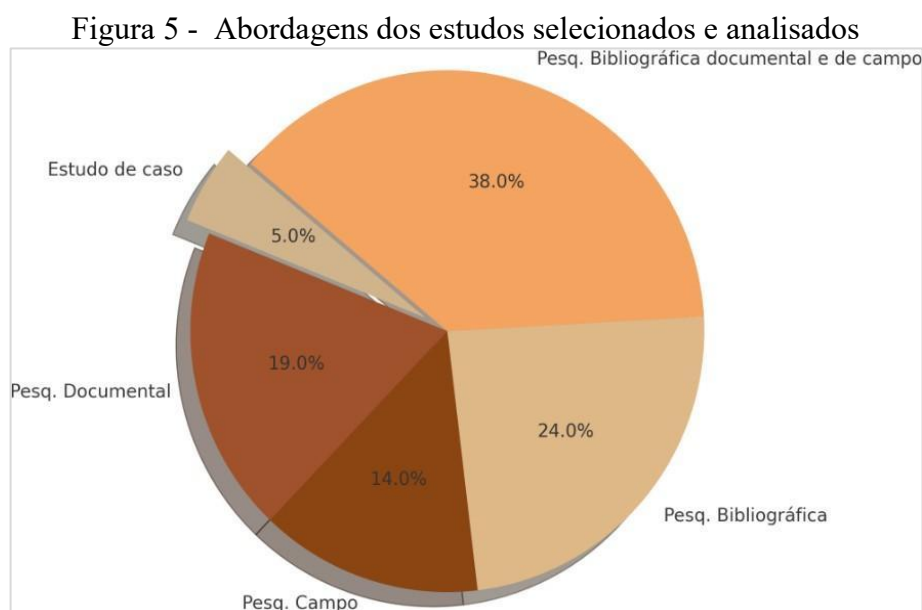
A análise dos dados destaca o crescimento da região Centro-Oeste na produção científica nacional sobre EaD e formação docente, posicionando-se como a segunda maior contribuinte depois do Sudeste. Esse avanço, conforme Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2016), reforça a importância de valorizar e incentivar pesquisas locais. A variedade de formatos – artigos, teses, dissertações, anais e produções digitais – reflete a diversidade de abordagens e a vitalidade da produção regional. Em contraste, a região Norte registrou apenas duas contribuições, evidenciando desigualdades históricas na distribuição da produção científica e a urgência de políticas de fomento mais equitativas.

No recorte temporal, observa-se o crescimento significativo no Sudeste a partir de 2010, com pico em 2017, e no Centro-Oeste, depois de 2012. Fonseca e Lima (2023) relacionam esse avanço à criação da Rede de Pesquisa em EaD, que impulsionou estudos sobre a qualificação da modalidade. O Grupo GEaD (CNPq/FE-UFG), conforme Batista e Fonseca (2018), também teve papel central nesse movimento.

Em complemento, aprofunda-se, a seguir, a análise dos estudos selecionados, buscando compreender o debate sobre a qualidade da formação docente na EaD.

### 2.1.2 Estudos selecionados: Reflexões Possíveis

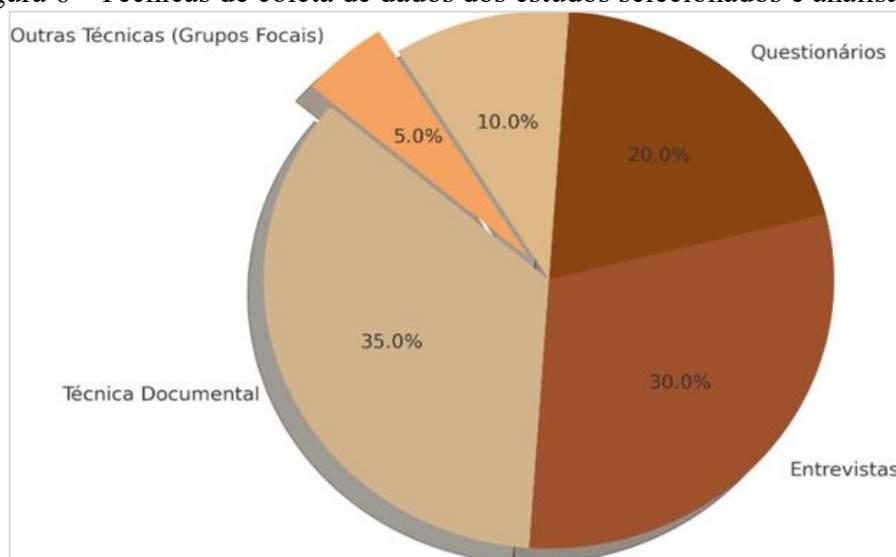
Com base no agrupamento temático das pesquisas analisadas, foram categorizadas as abordagens metodológicas, os métodos de pesquisa e as técnicas de coleta de dados. Entre os 120 estudos selecionados, predominaram quatro tipos principais de abordagem: qualitativa (40,21%), quali-quantitativa (35,05%), quantitativa (15,46%) e praxiológica (10,31%). A estratégia metodológica mais frequente foi a combinação entre estudo bibliográfico, documental e pesquisa de campo, conforme ilustrado no gráfico da Figura 5 a seguir.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A predominância de pesquisas documentais e bibliográficas confirma a análise de Grazziotin, Klaus e Pereira (2022), que ressaltam a importância da pesquisa documental como fonte histórica desde o século XIX. Para os autores, essa abordagem é essencial para a produção do conhecimento acadêmico, por oferecer acesso direto a fontes primárias e conferir maior consistência às análises. Quanto às técnicas de coleta de dados, observou-se o uso mais frequente de questionários, conforme detalhado no gráfico da Figura 6 a seguir.

Figura 6 - Técnicas de coleta de dados dos estudos selecionados e analisados



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O gráfico revela a predominância da técnica documental (35%) nos estudos analisados, seguida por entrevistas (30%), questionários (20%), observações de campo (10%) e outras técnicas, tais como os grupos focais (5%), evidenciando a centralidade dos métodos qualitativos na coleta de dados.

Em continuidade, analisou-se a incidência das palavras-chave, fundamentais para a recuperação e indexação dos textos, como destacam Garcia, Gattaz C. e Gattaz N. (2019). A Figura 7 seguinte corrobora as reflexões.

Figura 7 – Nuvem formada pelo conjunto de palavras-chave das pesquisas levantadas



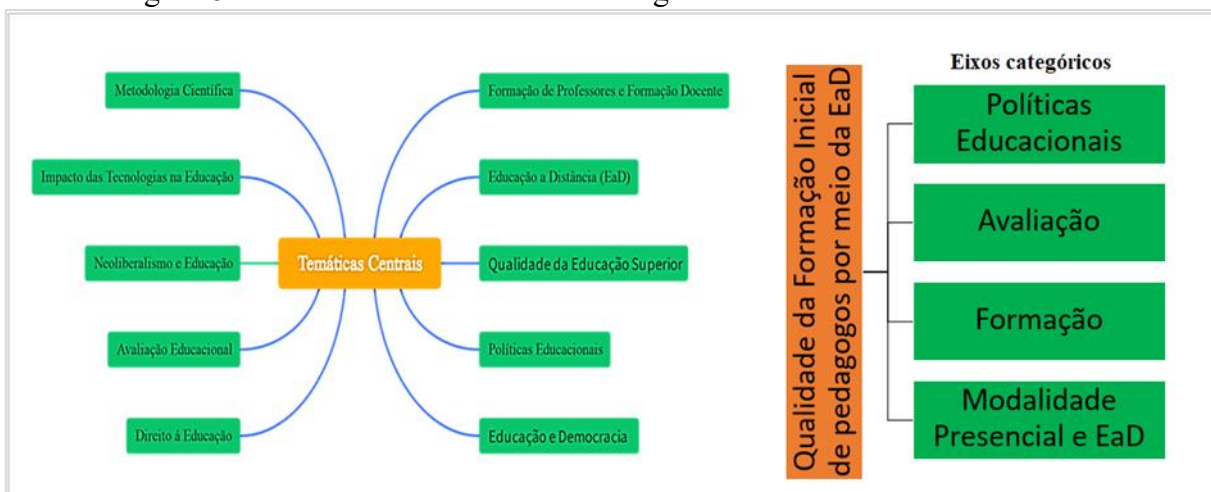
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A utilização da nuvem de palavras nesta análise permitiu identificar temas e conceitos recorrentes nas pesquisas. Esse recurso visual tem se mostrado eficaz, todavia, Vilela, Ribeiro

e Batista (2020) afirmam que, embora amplamente acessível, a nuvem de palavras ainda é pouco explorada em análises de conteúdo, especialmente em pesquisas qualitativas. No contexto deste estudo, a recorrência de termos como qualidade, formação, ensino e tecnologias reforça a importância de aprofundar a compreensão sobre como esses conceitos são construídos, disputados e aplicados na EaD.

Esse processo possibilitou identificar as temáticas centrais provenientes da análise dos trabalhos investigados, conforme demonstrado na Figura 8 a seguir.

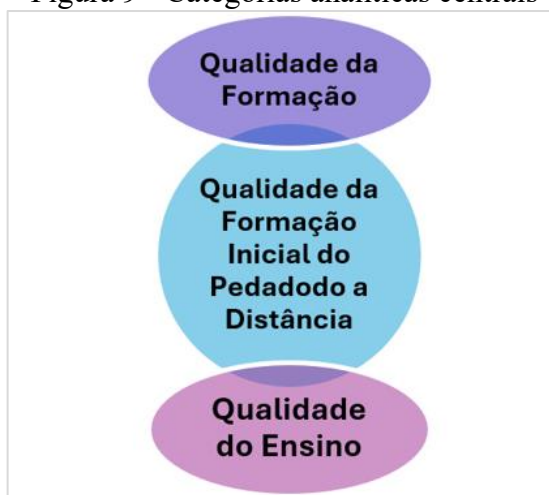
Figura 8 – Temáticas centrais e eixos categóricos dos estudos levantamentos



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Constata-se na Figura 8 as temáticas e os quatro eixos centrais da produção científica sobre a formação docente na EaD: políticas educacionais, formação, avaliação e modalidades. Esses eixos, embora distintos, convergem para duas categorias analíticas centrais: qualidade da formação e qualidade do ensino conforme a Figura 9 a seguir.

Figura 9 - Categorias analíticas centrais



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O eixo “políticas educacionais” estabelece os marcos regulatórios e orienta as concepções de qualidade; "formação" trata dos processos, conteúdos e metodologias; “avaliação”, por sua vez, expressa como se mede e se compreende a qualidade nos diferentes níveis; e "modalidades" permite refletir sobre as especificidades pedagógicas e tecnológicas da EaD, conforme exposto na Figura 9. Já as categorias "qualidade da formação" e "qualidade do ensino" emergem como síntese crítica dos eixos analisados, por expressarem tanto as condições estruturais políticas que moldam o curso de Pedagogia EaD quanto os desafios concretos das práticas pedagógicas.

Em seguida, demonstra-se que a análise bibliométrica se configura como um avanço metodológico relevante, ao permitir mapear a produção sobre o tema em sua dimensão temporal, geográfica e institucional, bem como os principais autores envolvidos. Essa etapa amplia a capacidade interpretativa da pesquisa e contribui para compreender a dinâmica e as contradições da constituição do conhecimento na área.

### 2.1.3 As referências acerca da qualidade da EaD e a formação do pedagogo: o estudo bibliométrico

Considerando a produção científica como um processo coletivo e contínuo (Machado, 2022), a revisão aprofundada do conhecimento disponível é fundamental. A análise bibliométrica empreendida neste estudo identificou os autores mais citados nos 97 estudos examinados, destacando os pesquisadores com maior influência nas áreas de qualidade da EaD, políticas públicas e formação docente. O Quadro 1 a seguir apresenta os nomes mais recorrentes, com ênfase naqueles com mais de 11 citações.

Quadro 1– Análise da recorrência de autores principais e temáticas de discussão nas 120 pesquisas selecionadas<sup>11</sup>

AUTORES CITADOS	PREDOMINÂNCIA DO ASSUNTO TRATADO	Quant.
Paulo Freire	Pedagogias antiopressivas	209
Bernadete Gatti	Formação docente	102
Dermeval Saviani	Escola e Democracia/ O trabalho como princípio educativo	94
Pedro Demo	Ciências sociais e qualidade	88
Marilena Chauí	Educação Superior/ Educação e Democracia	86
Maria Luisa Belloni	Educação a Distância e Formação Docente	83
José Dias Sobrinho	Avaliação da educação superior	81
Marília Morosini	Impacto das tecnologias na educação	80
Michael Grahame Moore	Teoria da Educação a Distância	76
Selma Garrido Pimenta	Formação Docente e Didática	73

<sup>11</sup> A somatória dessas recorrências de autores principais e temáticas de discussões contemplam os levantamentos de 2023 e 2025.

<b>AUTORES CITADOS</b>	<b>PREDOMINÂNCIA DO ASSUNTO TRATADO</b>	<b>Quant.</b>
Otto Peters	Didática do ensino a distância	67
Maria C. Souza Minayo	Metodologia Científica	66
David Harvey	Neoliberalismo	65
José Carlos Libâneo	O ensino da Didática/ Organização e gestão da escola	65
Gaudêncio Frigotto	Educação e Capitalismo	65
Antônio Carlos Gil	Metodologia Científica	64
Marli André	Metodologia Científica	63
Antônio Nóvoa	Formação de professores e profissão docente	61
Carmem Maia	Educação a Distância	54
Luís Fernandes Dourado	Políticas Educacionais	54
Maria Isabel da Cunha.	Inovação na Educação	54
Vera Maria Candau	Formação Docente e Didática	54
Lee Harvey	Qualidade da Educação	53
Istiván Mészáros	Educação para além do capital	49
Levy Vygotsky	A construção do pensamento e da linguagem	49
Daniela da C. B. P. Lima	EaD: Regulamentação, Institucionalização e Qualidade	48
Laurence Bardin	Análise de Conteúdos	48
Oreste Preti	Educação a Distância	48
Roberto Leher	Correlação de forças na educação brasileira	47
Pierre Bourdieu	Campo educacional	44
Mariano Fernández Enguita	Qualidade da Educação	43
Manuel Castells	A Sociedade em Rede	42
Pablo Gentili	Neoliberalismo, qualidade total e Educação	42
Miguel Gonzalez Arroyo	Direito à Educação	41
João Vianney	A universidade virtual no Brasil	39
Frederico Litto	Modalidade de educação a distância	36
Luiz Carlos de Freitas	A reforma empresarial da Educação	36
Maria Helena Souza Patto	Cidadania e políticas públicas	35
Carlos Eduardo Bielschowsk	Qualidade da Educação Superior a Distância	34
Christian Laval	Distinção entre escola e empresa	34
Daniel Mill	Cenários, dilemas e perspectivas da EaD no Brasil	34
Gladys Beatriz Barreyro	Avaliação educacional	34
Robert Bogdan	Metodologia Científica	34
Miguel Gonzalez Arroyo	Educação e democracia	31
Pierre Lévy	As tecnologias da inteligência	31
Pierre Dardot	Neoliberalismo	29
Kátia Morosov Alonso	Educação Superior e a Distância	29
Maurice Tardi	Formação docente	28
Carlos Roberto Jamil Cury	A Educação no Brasil	27
Júlio César Bertolin	Qualidade da Educação Superior	27
Jaime Giolo.	Formação docente e EaD	26
Lúcia Santaella	Cibercultura	25
Valdemar Sguissardi	Regulação estatal e cultura de avaliação	25
Deise Mancebo	Reforma Educacional/Trabalho docente na educação superior	24

AUTORES CITADOS	PREDOMINÂNCIA DO ASSUNTO TRATADO	Quant.
	brasileira	
Iria Brzezinski	Formação Docente	24
Ilma Passos Veiga	Formação de professores	22
Dilvo Ristoff	Avaliação da Educação Superior	19
Luiz Antônio Cunha	A Universidade Brasileira	19
Antonio Á. S. Zuin	Indústria cultural e educação	19
Raquel Goulart Barreto	As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância	18
Clemente Ivo Juliatto	Excelência na Educação	17
Eneida Oto Shiroma	Políticas Educacionais	17
João Ferreira de Oliveira	Educação Superior	17
Olgáises Cabral Maués	Organismos multilaterais e educação	17
Júlio César Bertolin	Qualidade da Educação Superior	16
Cláudia Maria Landim	Considerações sobre Educação a Distância	16
Dimitrius Vlachopoulos	Qualidade da EaD	16
Terezinha Rios	Docência e Qualidade	15
Eucídio Pimenta Arruda	Políticas públicas de democratização e acesso ao ensino superior	14
Helena C. Lopes de Freitas	Reforma educacional e formação docente	14
Walter Benjamin	Os fundamentos da racionalidade e da civilização ocidentais	14
Eneida Oto Shiroma	Formação de Professores	13
Lourenzo García Aretio	Histórico da EaD	13
João Mattar	Tutoria e interação em educação a distância	12
Miguel. Zabalza	A prática educativa	12
Afrânio Mendes Catani	Política educacional e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil	11
Claudio Rama	Avaliação da EaD	11
<b>Total Geral</b>		<b>3.242</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O mapeamento evidenciou a recorrência de autores com foco em pedagogias antiopressivas, destacando-se Paulo Freire, cuja influência é forte tanto em estudos nacionais quanto internacionais. Além disso, obras de Maria Luiza Belloni e Daniela Lima são frequentemente citadas. Quanto à análise das instituições de educação superior (IES) nas quais essas pesquisas foram realizadas, verificou-se que 78,38% são públicas, enquanto 21,62% pertencem ao setor privado. Essa predominância das IES públicas, conforme enfatizado por Schwartzman (2009), reflete o papel central dessas instituições na produção científica nacional.

O levantamento bibliométrico contribuiu de forma significativa para a construção da base teórica desta pesquisa ao identificar os autores e as perspectivas teóricas mais influentes no campo da qualidade da educação e formação docente em EaD. O Quadro 2 a seguir mostra a distribuição dos estudos por IEs e o vínculo institucional dos pesquisadores mais citados.

Quadro 2 – Distribuição dos estudos por instituições de educação superior com base no vínculo institucional dos autores mais citados

<b>Estado</b>	<b>Públicas</b>	<b>Privadas</b>
<i>São Paulo (SP)</i>	Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual Paulista Universidade Federal de São Paulo, Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/Unesp	Hub Mestrado e Doutorado EaD, Associação Brasileira de Educação a Distância, Universidade Católica de São Paulo, Universidade São Francisco
<i>Paraná (PR)</i>	Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal do Paraná	Universidade de Passo Fundo
<i>Bahia (BA)</i>	Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Federal da Bahia	_____
<i>Minas Gerais (MG)</i>	CEFET-MG, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Juiz de Fora	_____
<i>Rio de Janeiro (RJ)</i>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas, PUC Rio Grande do Sul
<i>Goiás (GO)</i>	Universidade Federal de Goiás, Universidade Estadual de Goiás	PUC Goiás
<i>Ceará (CE)</i>	Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará	_____
<i>Pernambuco (PE)</i>	Universidade Federal de Pernambuco	_____
<i>Tocantins (TO)</i>	Universidade Federal de Tocantins	_____
<i>Mato Grosso do Sul (MS)</i>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	_____
<i>Rio Grande do Sul (RS)</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Universidade Luterana do Brasil
<i>Distrito Federal (DF)</i>	Universidade de Brasília	_____
<i>Pará (PA)</i>	Universidade do Estado do Pará	_____
<i>Sergipe (SE)</i>	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	_____

Estado	Públicas	Privadas
Espírito Santo (ES)	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	_____

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 2 revela a predominância das instituições públicas na produção científica sobre a qualidade da formação docente na EaD, especialmente nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, confirmando o papel estruturante dessas universidades (Schwartzman, 2009). Destaca-se ainda a vinculação teórica de seus autores a referências críticas, tais como Paulo Freire e Maria Luiza Belloni, o que fortalece a base conceitual desta pesquisa. Na seção seguinte, essas contribuições serão aprofundadas, com foco nas disputas e tensões em torno da qualidade na formação de pedagogos a distância.

### 2.1.4 A trajetória do conhecimento sobre a qualidade da formação do pedagogo a distância

Ao mapear a trajetória do conhecimento sobre qualidade na formação docente e na EaD, identificam-se estudos que subsidiam a base crítica desta pesquisa, permitindo compreender a qualidade como categoria em disputa, marcada por interesses, políticas e relações de poder, aspecto central à perspectiva adotada. O Quadro 3 a seguir corrobora a discussão.

Quadro 3 - Comparativo dos estudos selecionados e analisados

Autor(es)	Ano	Objetivo	Metodologia	Resultados
Thaís C. de S. S.	2013	Analisar abordagens de formação em Pedagogia EaD em universidades públicas e privadas	Análise de currículos e diretrizes	Identificação de aspectos alinhados e desalinhados com as Diretrizes Curriculares Nacionais
Luciana A. Pereira F.	2017	Examinar resultados do Enade como indicador de qualidade em cursos de Pedagogia	Análise de relatórios do Inep	Instituições alinhadas com as Diretrizes Curriculares do MEC tiveram maior sucesso no Enade
Miguel G. Arroyo	2019	Refletir sobre "Pedagogia do Oprimido" no contexto contemporâneo	Análise crítica e teórica	Necessidade de um novo paradigma de formação humana para promover a humanização e resistência
ABED	2023	Apontar aumento de matrículas em cursos EaD e mudança de paradigma	Análise de dados estatísticos	Aumento de 474% nas matrículas de 2011 a 2021, reflexo de mudanças durante a pandemia
Adriana R. de J. S. José A. Gonçalves Rogério d. C.	2018	Entender a característica da formação de pedagogos por meio da EaD	Análise de programas e percepções	Diferença de ênfase entre empregabilidade e formação ética/política
Aline V. d. Santos	2018	Pensar as diretrizes e gestão da ES no Brasil	Análise crítica das políticas educacionais	Necessidade urgente de revisão das políticas educacionais para melhorar a qualidade do ensino

<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>
Márcia T. F. A., Jocenílides Z. S., Kathia M. B. S.	2019	Refletir sobre a docência na educação infantil através do PIBID	Análise de adaptações metodológicas	Adequações para atender às especificidades da modalidade EaD
Andrews A. A.	2021	Estudar o protagonismo do Curso de Pedagogia EaD no Sudoeste do Paraná	Análise crítica e dados estatísticos	Contradições na modalidade, destacando a proletarização do trabalho docente e a relação professor/aluno
Andrêssa G. de R. A., Maria D. E. F.	2018	Refletir sobre a pedagogia da qualidade total no programa "Educação para o Sucesso"	Análise teórica de conceitos de qualidade	Incentivo à competição entre trabalhadores, enfatizando eficiência e produtividade na educação
Evelyn V. Amorim	2021	Investigar a formação de Pedagogos na EaD no Brasil de 1990 a 2018	Análise contra-hegemônica	EaD contribui para o esvaziamento do conhecimento teórico, atendendo à lógica do mercado
Washington L. Cardoso A. J.	2019	Analisar a democracia como conceito em disputa	Análise teórica com base na teoria gramsciana	A democracia deve ser disputada por setores comprometidos com direitos sociais e coletivos
Andréa V. Mafra d. S.	2019	Apresentar a gênese e desenvolvimento da Universidade Aberta do Brasil	Análise crítica	Política de formação de professores segue a lógica neoliberal, priorizando certificação em larga escala
Wagner B. Andriola, Cristiane G. A.	2009	Avaliar aspectos do Curso de Pedagogia da UFC	Análise de problemas estruturais e conjunturais	Desafios na qualidade da educação e impacto negativo da EaD no prestígio do curso
Anna C. Rodrigues S. B.	2021	Analisar demandas e antagonismos em torno da qualidade da educação	Análise de discursos da mídia	Influência de grupos econômicos na definição de qualidade e educação
Ricardo d. S. Antunes	2008	Estudar a qualidade na formação de professores na EaD sob a ótica sistêmico-organizacional	Abordagem sistêmica	Importância das interações entre elementos constituintes para promover uma formação de qualidade
Miguel G. Arroyo	2021	Celebrar 100 anos de Paulo Freire e refletir sobre "Pedagogia do Oprimido"	Minicurso e análise teórica	Relevância contemporânea das proposições de Freire e necessidade de resistir à opressão crescente
Débora R. Alves B.	2021	Refletir sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica	Análise de políticas curriculares	Crítica à responsabilização docente e perda de autonomia profissional
Ricardo L. d. Bittencourt	2008	Analisar a formação de professores na modalidade EaD no curso de Pedagogia da UDESC	Estudo de caso	Dificuldades na distinção entre funções de tutor e professor; necessidade de investimentos em estrutura e planejamento coletivo
Verônica B. Sonia M. C. H.	2015	Avaliar o Curso de Pedagogia a distância da UFPR sob a ótica dos protagonistas	Análise de atividades, materiais, infraestrutura e tutoria	Necessidade de fortalecimento da EaD como modalidade significativa para disseminação do conhecimento
Gilka M. d. C. C., Luciana B. C. C. Maurício C.	2018	Analisar a formação de professores e problematizar as Diretrizes Curriculares Nacionais	Análise das DCNs	Foco no desenvolvimento de competências e políticas de avaliação pautadas nas exigências do mercado

<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>
Simone S. Damasceno d. C., Susana C. P.	2021	Analisar a formação de professores e sua atuação na EaD em cursos de Pedagogia	Análise de entrevistas com professores egressos	Eficiência da política e impacto positivo na formação inicial e prática pedagógica
Erika S. Chaves	2019	Analisar a percepção discente acerca da formação docente nos Cursos de Licenciatura da UFBA	Análise de entrevistas	Desafios na construção do perfil docente alinhado às teorias pedagógicas contemporâneas
Cláudia M. C. Rodrigues, José L. D. R., Marcelo C., Cristiane B.	2014	Propor um instrumento de avaliação específico para a EaD	Aplicação na UFRGS	Instrumento aplicável em diversas instituições, públicas ou privadas
Cleise F. d. A.	2012	Avaliar os Cursos de Pedagogia a distância em Santarém	Análise de registros no sistema e-MEC	Instituições cumpriram termos de saneamento, mas alguns cursos ainda não possuem reconhecimento
Jaqueline Antonello C., Sueli R.	2020	Evidenciar a falta de políticas públicas educacionais para formação de professores no ensino superior	Revisão bibliográfica e análise documental	Documentos analisados não fornecem indicações específicas para a formação continuada de professores universitários
Kátia C. Costa, Kênia S. A. d. S., Raimundo M. M. de C.	2018	Analisar a EaD como solução para novas demandas educacionais	Análise de mudanças tecnológicas e sociais	EaD como viável para atender às demandas educacionais contemporâneas
Daniela d. C. Britto P. L., Katia M. A.	2019	Investigar a qualidade da EaD na educação superior	Abordagem teórico-conceitual	Contribuição para a definição de dimensões e indicadores de qualidade da EaD
Vlachopoulos	2016	Avaliar o Programa de Formação de Professores Pré-escolares da Universidade Anadolu, Turquia	Coleta de opiniões dos alunos	Baixo engajamento com recursos audiovisuais, mas satisfação com livros didáticos e práticas de ensino
Ana L. Cunha D.	2013	Analisar o uso dos resultados do Enade na gestão do curso de Pedagogia da UEMA	Análise de avaliações do Sinaes e Enade nos campi de Caxias e São Luís	Professores, gestores e estudantes reconhecem a importância da avaliação, mas têm pouco conhecimento sobre o uso dos resultados do Enade para melhorias de qualidade
Dursun, T. Oskayba, K., Gökmen, C.	2014	Analisar a qualidade da educação a distância em renomadas instituições de ensino	Questionário respondido por 463 discentes, utilizando a pontuação SERVQUAL	Os anseios dos estudantes não estão sendo supridos em todas as dimensões que impactam a qualidade nas universidades que oferecem EaD
Enilton F. R.	2022	Abordar a interconexão entre educação, tecnologia, qualidade e inovação	Revisão crítica de conceitos e debates históricos	A inovação não implica necessariamente em qualidade; a controvérsia sobre qualidade e inovação na educação persiste desde 1834 e requer atualizações e adaptações
Farhana F., Amir A., Abdul M.	2022	Investigar a evolução das práticas de garantia de qualidade na educação aberta e a distância em um país em desenvolvimento	Análise de práticas de GQ em três fases (pessoas, local e programa)	Práticas de GQ foram lentas nas fases I e II, com melhora significativa na fase III

Autor(es)	Ano	Objetivo	Metodologia	Resultados
Sirlene B. Figueiredo	2009	Analisar criticamente a formação de professores a distância	Estudo da concepção de formação e organização do trabalho pedagógico	A formação de professores na EaD é baseada em competências e tem caráter instrumental, refletindo a lógica do mercado capitalista
Terry H.	2012	Estudar o financiamento não governamental para educação a distância na Austrália	Análise das políticas de financiamento educacional	Estudantes da EaD devem receber as mesmas oportunidades educacionais que os da modalidade presencial; necessidade de corrigir políticas atuais
Maria A. Rodrigues d. F., Daniela d. C. B. P. L., Elka C. d. O. M.	2020	Estudar a trajetória e inflexões na educação superior a partir dos referenciais de qualidade para EaD	Análise das disputas sobre a qualidade representada pelo Sinaes e Referenciais de Qualidade	Campo de disputa na qualidade da educação superior, com estagnação e mudança de orientação
Flávia A. Machado F., Adair M. N.	2020	Estudar a implantação da EaD e a expansão do curso de Pedagogia	Análise de dispositivos legais e matrículas	Aumento na busca por cursos EaD, especialmente de licenciatura; necessidade de foco na qualidade da formação
Nairla M. d. França, Maria L. T., Carlos L. S. d. J.	2019	Verificar a mercantilização da educação como um projeto neoliberal	Análise crítica de políticas educacionais	Privatização do ensino, avaliações competitivas e lógica excludente
Folashade Afolab	2019	Estudar a expansão da EaD na Nigéria e a qualidade da formação de professores	Análise de políticas, sistemas e percepções de 173 participantes	Qualidade da formação EaD considerada inferior; recomendações para aprimorar programas de formação de professores
Bernadet G.	2014	Analisar a relação entre pesquisa e políticas educacionais na formação inicial de professores	Síntese de conhecimento existente e análise crítica	Identificação de desafios como a falta de política nacional específica e currículos fragmentados; necessidade de novas posturas institucionais
Jaime G.	2008	Analisar a educação a distância no Brasil sob três perspectivas: legislação, panorama atual e desafios para a formação de professores	Análise crítica	Formação de professores deve ocorrer em ambientes presenciais para promover relações humanas essenciais
Marli C. G., Maria C. d. S. C., Queiza L. G. d. Oliveira	2018	Refletir o ensino de Política Públicas Educacionais nos Cursos de Pedagogia das UFNB	Análise dos componentes curriculares e referências utilizadas	Inclusão das disciplinas seguiu exigências legais; diversidade de referências utilizadas
Machisott e a.	2022	Analisar os norteamientos para a disseminação da educação a distância e preconceitos contra a modalidade	Análise crítica	Necessidade de melhorias institucionais para maior reconhecimento da EaD
Aminudin Zuhairi, Maria R. D. R. R., Kamran M.	2020	Investigar a implementação do sistema de garantia da qualidade (GQ) no ensino aberto e à distância em três universidades asiáticas	Análise de boas práticas e desafios	Qualidade percebida como processo de melhoria contínua; áreas de melhoria no sistema de GQ identificadas

<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>
Jaime G.	2010	Refletir sobre as tensões entre o público e o privado na educação a distância	Análise crítica	Expansão da EaD precisa ser acompanhada por cuidados institucionais para garantir qualidade
Jeferson S. Ferreira	2017	Compreender os cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil	Análise do alinhamento do Sinaes com o setor privado	Sinaes atende às necessidades do setor privado e cultura competitiva; expansão da EaD reforça iniquidades no sistema
João B. Carvalho N., Viviani M. B. S.	2013	Identificar a formação dos professores que lecionam no curso de licenciatura em pedagogia da UAB/UECE	Análise de formação específica em EaD	Muitos docentes não possuem formação específica em EaD; formação oferecida não supre necessidades formativas
Juliane R. Hehl	2017	Investigar a caracterização dos egressos de Pedagogia EaD e contribuições para a formação docente	Análise de saberes revelados por professores iniciantes	Distanciamento entre curso de formação inicial e a realidade da sala de aula; necessidade de aprimoramento na formação de professores
Júlio C. Godoy B.	2021	Questionar a diferença de qualidade entre modalidades presencial e a distância	Análise comparativa	Cursos presenciais proporcionam melhores condições de aprendizagem; expansão da EaD reforça iniquidades no sistema
Priscila B. Braga d. S.	2019	Analisar a relação entre democracia, inovação e formação de professores	Análise política e epistemológica	Inovação na formação de professores implica romper com o modelo atual, reorganizando e compartilhando conhecimento na sociedade
Simone Imperatore, Simone Echeveste.	2020	Estudar a criação de vínculos afetivos na EaD	Análise das interações entre professor e aluno	Necessidade de maior atenção à interação professor-aluno, desenvolvendo novas estratégias pedagógicas para conexões sociocognitivas, afetivas e emocionais
Simone d. Souza, Valdeni F., Maria L. F. C.	2016	Analisar a EaD na ótica discente	Análise das percepções dos alunos	Preferência por livros impressos e videoaulas; dificuldades técnicas e deficiências na comunicação tutor-aluno
Valdinei C. S.	2016	Investigar a qualidade do sistema de avaliação do Sinaes aplicado ao curso de Pedagogia	Abordagem hermenêutica	Padrão vago de qualidade, resultando em perfil impreciso do que é considerado bom ou adequado
Ruppel, Jussara d. F. I.	2023	Analisar a atuação dos aparelhos privados de hegemonia na implementação da BNCC no estado do Paraná	Pesquisa qualitativa, com análise documental e entrevistas	Evidencia a influência de entidades privadas nas políticas curriculares e sua articulação com interesses hegemônicos
Silva, Iara R. M. d. O.	2024	Investigar a formação inicial em pedagogia no contexto da crise estrutural do capital	Estudo teórico-crítico com base marxista, utilizando análise documental	Aponta as contradições do modelo EaD e seus limites na formação crítica de pedagogos
Sartori, Andressa P. S.	2023	Refletir criticamente sobre a formação docente em cursos EaD de pedagogia	Análise histórico-crítica de documentos institucionais e entrevistas	Revela precariedades pedagógicas, ausência de mediações e instrumentalização da formação
Lopes, Yuna L. B.	2024	Analisar a formação de professores em uma universidade pública virtual	Estudo de caso com abordagem qualitativa e entrevistas com gestores e docentes	Evidencia tensões entre a proposta pública e a lógica da flexibilização e mercantilização da EaD

<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>
Gomes, Suzana d. S.	2024	Discutir a gestão educacional da formação inicial de professores na EaD	Análise documental e revisão de literatura	Aponta fragilidades nos processos de avaliação e regulação, e desafios à gestão da formação
Cunha, Maria A. d. A.	2024	Problematizar as permanências e transformações na formação docente à distância	Revisão crítica da literatura e análise normativa	Mostra como velhos problemas persistem sob novas roupagens, evidenciando contradições históricas da EaD
Minhoto, Maria A. P. e a.	2022	Analisar o processo de mercantilização dos cursos de pedagogia a distância	Estudo teórico-crítico marxista, com análise de dados secundários	Denuncia a deformação da formação e sua submissão à lógica do capital e das políticas neoliberais
Dri, Wisllayne I. d.	2023	Refletir sobre a formação pedagógica continuada no ensino superior, com foco no papel dos facilitadores na EaD	Estudo qualitativo com base em revisão de literatura e documentos institucionais	Aponta invisibilidade docente e ausência de políticas formativas estruturadas para facilitadores da EaD
Fialho, Lia M. e a.	2024	Investigar a produção científica brasileira em circulação internacional sobre políticas públicas de ensino superior	Revisão de literatura e análise bibliométrica em bases internacionais	Indica crescimento da visibilidade internacional das produções brasileiras, com foco na política educacional neoliberal
Dourado, Luiz F. e a.	2024	Analisar a flexibilização regulatória, a expansão e a privatização da EaD no ensino superior brasileiro	Estudo documental e analítico com abordagem crítica	Aponta aprofundamento das reformas neoliberais e desmonte das políticas públicas de formação docente
Silva, Danilo G. d. S., Helen S.	2024	Discutir os impactos da cultura digital e os dilemas da EaD frente aos avanços e retrocessos na política educacional	Estudo teórico-analítico com base em revisão crítica	Aponta tensões entre inovação tecnológica e precarização docente, indicando riscos à qualidade da formação
Ferreira, Marcello e a.	2024	Compreender a qualidade na EaD sob uma perspectiva ecossistêmica	Revisão de literatura e abordagem interpretativa	Investigar sobre a qualidade, considerando múltiplos atores, dimensões e interações no contexto da EaD
Gontijo, Aldriana A. e a.	2023	Analisar as contradições e dilemas entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC para a formação docente	Estudo teórico-crítico com base documental e normativa	Explicita conflitos entre padronização, flexibilização e autonomia nos currículos de formação
Ferrari, Marcos V.	2021	Investigar a constituição e a prática de professores que atuam em disciplinas EaD no ensino superior	Pesquisa qualitativa com entrevistas e análise documental	Identifica lacunas na formação pedagógica e fragilidades nas condições de trabalho docente
Pádua, Carlos A. L. d. O.	2023	Compreender a cultura pedagógica do professor tutor na formação docente a distância	Estudo de natureza qualitativa, com entrevistas e análise crítica de documentos	Aponta práticas fragmentadas e ausência de identidade docente entre tutores
Faccioli, Izabela C.	2023	Analisar a construção da identidade profissional de egressas do curso de pedagogia EaD.	Pesquisa qualitativa com entrevistas narrativas.	Evidencia tensões entre a formação institucional e os desafios do exercício profissional na docência
Lima, d. C. B. P., Alonso, K. M., Moreira, J. A. M.	2024	Comparar concepções de qualidade da EaD na UAB e no modelo português	Estudo comparativo e documental	Aponta divergências nas concepções de qualidade e desafios na implementação de critérios formativos na EaD pública

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Entre os estudos analisados, destacam-se aqueles que abordam a formação inicial na

modalidade EaD, com ênfase nos desafios enfrentados pelo pedagogo na contemporaneidade. Santos, Gonçalves e Costa (2018) ressaltam a importância de uma postura crítica do pedagogo que seja capaz de o levar a compreender as transformações da economia global e seus efeitos sobre a educação. Para os autores, é essencial que esse profissional reconheça o contexto sociopolítico em que atua e se engaje nas reflexões sobre as condições de trabalho e as mudanças estruturais que afetam o setor educacional. Enfatizam que a formação do pedagogo apresenta lacunas ao priorizar a capacitação técnica em vez de formar um intelectual crítico, o que resulta em alienação profissional, visto ser negligenciada a conscientização sobre seu impacto social e político.

Amorim (2021) aprofunda a crítica à formação docente na EaD apontando que, sob a lógica neoliberal, a educação tem sido subordinada aos interesses do mercado, o que compromete a construção de uma identidade profissional crítica, pois desloca o foco da formação para demandas imediatistas. Conforme o autor, quando pautada por princípios mercantilistas, a EaD enfraquece a perspectiva emancipadora e transformadora da educação, esvaziando seu caráter humanizador.

Ramiro (2017) também caminha nessa mesma direção ao defender que a formação docente em EaD deve articular teoria e prática, proporcionando um suporte robusto que permita aos educadores atuarem de maneira crítica e humanizadora. Para a autora, os cursos de licenciatura devem oferecer uma formação sólida para que o professor possa enfrentar os desafios reais da docência e participar ativamente da transformação social.

A pesquisa de Nunes e Sales (2013), por seu turno, ressalta a importância da formação específica do professor de EaD em tecnologias de informação e comunicação (TICs), visto que essas ferramentas são essenciais para a eficácia da modalidade a distância. No entanto, a pesquisa observa que muitos professores ainda carecem de formação adequada em TICs, o que limita sua atuação e continuidade na EaD.

Por outro lado, Antunes (2020) e Figueiredo (2009) tecem críticas à forma como a EaD tem sido implementada no Brasil, argumentando que, em vez de fortalecer a educação, essa modalidade frequentemente resulta em uma formação superficial e fragmentada, muitas vezes orientada por interesses comerciais e estatísticos. Nesse quadro, a EaD constitui um reflexo de políticas que visam a privatização da educação, subvertendo seu papel como direito público.

Na atualização feita neste estudo em 2025, destaca-se o artigo de Ferreira *et al.* (2024), que propõem compreender a qualidade da EaD a partir de uma perspectiva ecossistêmica, envolvendo múltiplas dimensões e sujeitos do processo formativo. Por sua vez, Lima, Alonso e Moreira (2024), ao compararem concepções de qualidade da Universidade Aberta do Brasil

(UAB) e a do modelo português, evidenciam uma tensão central na EaD: a necessidade de novas formas de financiamento aliadas a políticas baseadas na qualidade socialmente referenciada. Nesse contexto, a UAB, maior programa de EaD no setor público brasileiro, constitui uma mediação contraditória, expressando os conflitos da totalidade social, reforçando a formação docente como processo histórico, político e ideológico em disputa.

Em síntese, os estudos analisados oferecem uma visão abrangente dos desafios e das potencialidades da formação do pedagogo na EaD, destacando a necessidade de políticas públicas consistentes e abordagens pedagógicas integradas. As análises bibliográfica e bibliométrica reforçam que o conceito de qualidade na EaD é dinâmico e marcado por disputas conceituais. Para aprofundar essa discussão, as seções seguintes avançam em reflexões centradas nos fundamentos da qualidade na educação superior, nas especificidades da EaD e nos desafios da formação inicial do pedagogo, articulando a qualidade da formação e do ensino como categorias centrais deste estudo.

## 2.2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: PERSPECTIVAS, FUNDAMENTOS E DESAFIOS

Inicia-se esta seção argumentando que a qualidade da EaD deve ser compreendida como parte indissociável da qualidade da educação em geral, ambas atravessadas por fundamentos e finalidades comuns. Assim, pensar a qualidade da formação do pedagogo a distância exige entendê-la como um conceito histórico, social e político, marcado por disputas de poder e interesses hegemônicos. A literatura aponta seu caráter multidimensional (Dias Sobrinho, 1992) e polissêmico (Dourado; Oliveira, 2009), indicando que sua complexidade requer análises plurais e críticas. Nesse sentido, entende-se que a qualidade não deve ser reduzida a critérios abstratos ou universais, e sim situada em contextos específicos e debatida permanentemente.

A qualidade da educação é um conceito complexo que, de acordo com Morosini *et al.* (2016, p. 15), é "[...] ética, estética e, principalmente, axiológica [...] o que significa ser auto referenciada, pressupondo um sujeito ou uma comunidade que aceita determinados padrões como desejáveis". Isso evidencia que a qualidade não é neutra nem universal, e sim construída por sujeitos em contextos específicos. Nessa mesma perspectiva, Ximenes (2014, p. 119) destaca que "[...] a exigência de padrão de qualidade como norma maximizadora é, além de teórica e metodologicamente justificável, uma decorrência axiológica da própria prescrição jurídica de fins públicos para a educação". O autor reforça que a qualidade educacional se fundamenta em valores ético-sociais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, devendo ser compreendida como uma exigência normativa vinculada ao projeto público de educação.

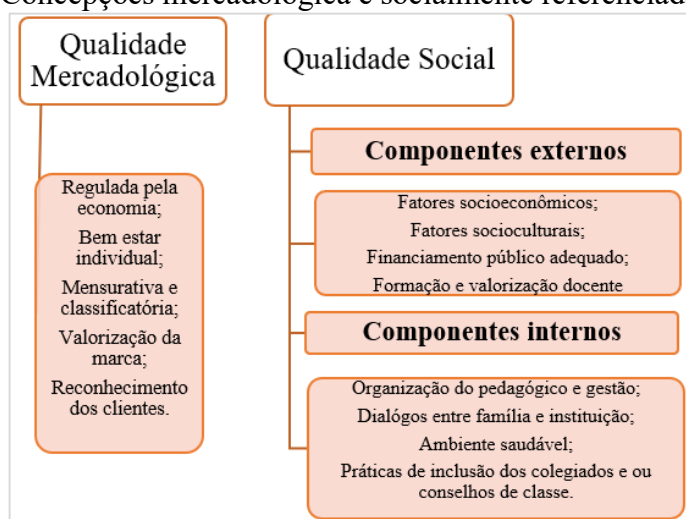
Lucas (2014), ao propor a "Pedagogia Axiológica", amplia a noção de qualidade na educação ao vinculá-la diretamente aos valores éticos que orientam a ação humana. Conforme o autor, a norma axiológica “[...] expressa juízos de valor sobre o que é considerado bom, justo ou belo” (p. 56), exigindo uma prática educativa que vá além da instrução técnica. Nessa perspectiva, a formação do pedagogo, especialmente na EaD, deve articular o desenvolvimento cognitivo à constituição ética e social do sujeito, reafirmando a necessidade de uma pedagogia de qualidade social, que supere a lógica instrumental e afirme a educação como prática ética e transformadora. Nesse contexto, é fundamental compreender como o próprio conceito de qualidade foi historicamente construído e ressignificado no campo educacional.

Historicamente, o conceito de qualidade passou por diferentes abordagens, desde uma concepção técnica e estática predominante nas décadas de 1940 e 1950 até sua apropriação pela lógica da Gestão da Qualidade Total nos anos 1970, com foco no aprimoramento contínuo de produtos e serviços. No entanto, como afirma Demo (2007), a ideia de “qualidade total” é contraditória, pois a qualidade é um conceito “[...] dialético, que se constrói em meio a conflitos, disputas e mediações” (p. 32), e, por isso, não pode ser reduzida a um ideal fixo ou acabado.

Analisando essa linha histórica, tanto Pacheco (2014) como Volotão (2020) ressaltam que o discurso da qualidade assume múltiplos significados, adaptando-se aos diferentes contextos em que é mobilizado. Já Silva (2009) distingue duas vertentes principais: a qualidade mercadológica, voltada à mensuração e padronização, e a qualidade socialmente referenciada, orientada pelos direitos sociais e pelo compromisso com uma sociedade justa e igualitária.

De acordo com Silva (2009), a concepção de educação de qualidade envolve fatores socioeconômicos e socioculturais, tais como moradia, renda, escolaridade familiar, acesso a recursos e expectativas sobre o desempenho escolar. É com base nessa perspectiva ampliada que foi elaborado o organograma da Figura 10 a seguir.

Figura 10 – Concepções mercadológica e socialmente referenciada da educação



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A qualidade social da educação, nessa perspectiva, é entendida de forma ampla e integradora, ao considerar as múltiplas dimensões da vida em sociedade e o papel formativo da educação na construção de uma sociedade justa, democrática e sustentável. Dourado, Oliveira e Santos (2007) destacam sua complexidade e propõem uma análise a partir de dimensões intra e extraescolares, que envolvem fatores organizacionais, pedagógicos e sociais. Essas dimensões, internas e externas à escola, são fundamentais para compreender e avaliar a qualidade educacional, articulando aspectos de gestão, ensino e aprendizagem, direitos e garantias sociais.

Conforme Paro (2000, p. 24),

[...] entende-se que a qualidade da educação está intimamente relacionada aos objetivos que se pretende buscar com a educação, quando estes não estão suficientemente explicitados e justificados pode acontecer de, em acréscimo à não correspondência entre medidas proclamadas e resultados obtidos, estar-se empenhando na realização dos fins errados ou não inteiramente de acordo com o que se pretende.

Destarte, delimita-se que a qualidade da educação, como prática social, é simultaneamente constitutiva e constituinte das relações sociais e se desenvolve em um campo de disputas permeado por diversos projetos em tensão, estando intrinsecamente ligada à diversidade de perspectivas que definem o que é considerado qualidade. Nesse contexto, torna-se imprescindível uma reflexão crítica e fundamentada sobre as finalidades que se almeja alcançar com o processo educacional, considerando os diferentes interesses e valores que o atravessam, definindo assim a concepção de qualidade que se defende.

Vale destacar, portanto, que esta pesquisa defende uma formação educacional orientada para a cidadania, sustentada por condições físicas, materiais e financeiras. Além disso,

preconiza uma qualidade que acompanhe os avanços contemporâneos, integrando as tecnologias digitais de informação e comunicação ao cotidiano escolar. Trata-se de uma qualidade crítico-socialmente referenciada (Fonseca, 2020b) capaz de articular o desenvolvimento humano integral com as demandas de uma sociedade em constante transformação. A acepção é aprofundada na seção a seguir, na amplitude da educação superior e a distância.

### 2.2.1 Qualidade da educação superior e da educação superior a distância

A qualidade na educação superior, especialmente na modalidade a distância, constitui um campo de debate marcado por disputas conceituais, políticas e ideológicas. Trata-se de um conceito historicamente situado, cuja definição está atrelada às concepções de sociedade e de educação que orientam as políticas e práticas formativas. Como ressalta Bertolin (2009), trata-se de uma noção subjetiva e multidimensional, o que exige uma análise crítica de seus fundamentos e usos. A seguir, apresentam-se na Figura 11 a seguir as diferentes concepções de qualidade identificadas na literatura consultada, as quais refletem os tensionamentos presentes no campo educacional.

Figura 11- Concepções sobre a qualidade da educação superior



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

As pesquisas consultadas apresentam diversas perspectivas sobre a qualidade da educação superior, considerando-a um fenômeno multifacetado que abrange perfeição, adequação a um propósito, relação custo-benefício, excelência, eficiência e eficácia. Souza (2012) destaca que a qualidade inclui ainda mérito e valor, sendo necessária para que a educação superior seja útil e valorosa.

Verifica-se na literatura diversas perspectivas e concepções de qualidade. Harvey e Green (1993) por exemplo, a definem como algo excepcional, enquanto Bertolin (2009) a aborda sob o ângulo do economicismo, do pluralismo e da equidade. Morosini (2009) foca no isomorfismo, na diversidade e na equidade; Santana (2007), na racionalidade instrumental e crítica; Dourado, Oliveira e Santos (2007), como socialmente construída; e Demo (2007) analisa a qualidade formal e política. As diferentes perspectivas refletem visões variadas sobre educação, sociedade e universidade, abordando tanto o crescimento social e a emancipação dos estudantes quanto a expansão do capital.

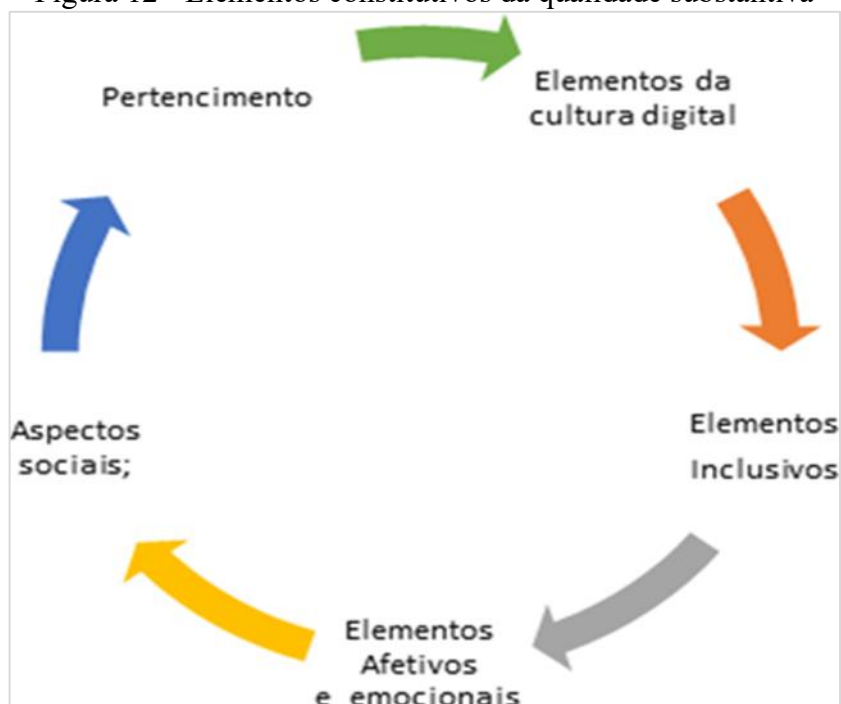
No campo da qualidade da educação a distância, Silva (2011) ressalta a importância de reconhecer as particularidades dos diferentes setores envolvidos na discussão, e, tal qual Dourado e Oliveira (2007, p. 3), considera que, sob a lógica da polissemia, a qualidade da EaD “traz implícita múltiplas significações”. Fonseca (2020b) reforça essa visão ao defender a EaD como um direito fundamental e um instrumento de cidadania que precisa ser protegido da mercantilização e valorizado em sua dimensão jurídica e social no contexto do direito à educação. Nessa mesma linha, Lobo (2011) propõe uma avaliação da EaD em uma perspectiva humanizadora, que priorize o desenvolvimento integral do indivíduo e critique o predomínio de visões tecnicistas e economicistas.

Lima (2019), por sua vez, compreende a qualidade como um conceito polissêmico e culturalmente construído, orientado pela equidade, e, inspirando-se em Paulo Freire, reafirma a educação como uma prática política e ética voltada à recriação do mundo. Rama (2015) também contribui para o estudo ao propor uma abordagem avaliativa da EaD mais progressista e humanizadora. Com base nessa perspectiva, Lima e Alonso (2019) identificam dimensões, desafios e indicadores avaliativos nos níveis Meso e Micro, orientados por uma concepção socialmente referenciada de qualidade. Ampliando esse debate, Lima (2023b) propõe a ideia de uma qualidade substantiva, centrada na promoção da e-cidadania e da e-democracia, defendendo uma educação comprometida com a formação de sujeitos críticos, éticos e socialmente engajados.

Nesse horizonte, a Pedagogia assume um papel central na construção de práticas educativas voltadas à emancipação, à justiça social e à transformação da realidade. A imagem

da Figura 12 a seguir sintetiza os principais elementos dessa abordagem.

Figura 12 - Elementos constitutivos da qualidade substantiva



Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base em Lima (2023b).

O sentimento de pertencimento é um elemento central na qualidade da educação a distância, pois envolve múltiplas variáveis do processo educacional, tais como: metodologias, materiais, ambiente virtual e comunicação que, conforme Scortegagna, Marques e Gotti (2016), podem ser fortalecidas pela identificação com a cultura e os valores institucionais. Lima (2023b) amplia essa compreensão ao afirmar que o pertencimento é indispensável para uma educação socialmente referenciada e para a consolidação de uma comunidade acadêmica integrada, sensível aos contextos sociais e culturais dos estudantes. Essa dimensão do pertencimento se entrelaça com a discussão sobre a cultura digital, considerando os modos de interação e construção de vínculos no espaço virtual.

Nesse sentido, Hoffmann e Fagundes (2008) compreendem a cultura digital como expressão das interações entre sociedade e TICs, definindo-a como uma forma de *cibercultura*. Lapa, Pina e Menou (2019) enfatizam a importância da apropriação crítica dos artefatos tecnológicos, alertando para sua natureza não neutra. Lima (2023b) reforça essa abordagem, destacando que a cultura digital deve ser compreendida como um componente estruturante da qualidade educacional, especialmente na EaD, contribuindo para práticas pedagógicas mais conscientes e comprometidas com a justiça social.

Nessa perspectiva, Lima (2023b) defende uma concepção ampliada de inclusão educacional, que vá além do acesso formal. A autora considera que uma qualidade substantiva

deve garantir a participação, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou culturais. Isso implica atenção a aspectos afetivos e emocionais, promovendo ambientes virtuais acolhedores, suporte socioemocional e relações positivas que estimulem o engajamento e favoreçam a aprendizagem.

Adicionalmente, Lima (2023b) também ressalta a influência dos fatores socioculturais no desempenho acadêmico dos estudantes, acepção que pode ser articulada à teoria do capital cultural de Bourdieu (1998) e ao conceito de *background* familiar de Coleman (1988). Ambos os autores evidenciam como a origem social, a herança cultural e as condições econômicas moldam os trajetos educacionais. Bonamino *et al.* (2010) reforçam que, apesar das diferenças teóricas, tanto Bourdieu quanto Coleman reconhecem que o capital econômico, articulado a outras formas de capital, aprofunda as desigualdades escolares.

Nesse sentido, a noção de capital foi ampliada para além do viés puramente econômico, passando a incluir dimensões sociais e culturais, o que permite uma compreensão mais abrangente e interdependente das desigualdades e dos resultados educacionais. Essa ampliação teórica dialoga diretamente com a concepção de qualidade na EaD defendida por Lima (2023b), que propõe uma abordagem substantiva, capaz de reconhecer o impacto do capital cultural no desempenho acadêmico.

Em contraponto a essa perspectiva crítica e socialmente referenciada, destaca-se a abordagem instrumental e mercadológica da EaD que, segundo Fonseca (2020b), ao se basear em uma lógica quantitativa, prioriza a gestão eficiente dos sistemas e a satisfação dos consumidores como critérios centrais para definir a qualidade. Castanheira (2008) e Granito (2008) posicionam a tecnologia e a oferta de serviços no centro dessa discussão, enquanto Silva (2011) e Scull *et al.* (2011) reforçam a relevância de padrões globais e selos de qualidade como garantias de excelência. Souza (2012) relaciona a qualidade à avaliação institucional e ao conceito de excelência, enquanto Dursun, Oskayba e Gokmen (2014) trazem à tona a experiência do usuário, que trata os estudantes como clientes. Complementando essa perspectiva, Vlachopoulos (2016) identifica em sua pesquisa um modelo unificado de qualidade alicerçado na acreditação, eficácia e competitividade, evidenciando a prevalência de uma visão economicista que molda as dinâmicas da educação superior a distância.

No que se refere à avaliação da qualidade da educação a distância, observa-se que esta assume um caráter polissêmico, podendo ser compreendida tanto sob uma perspectiva classificatória e mensurável quanto a partir de uma abordagem crítica. É esta última que orienta o presente estudo. Conforme Dias Sobrinho (2008), a avaliação deve ser entendida como uma

prática social carregada de valores, que extrapola a mera mensuração técnica de resultados. Entretanto, na contemporaneidade, a avaliação tem sido frequentemente mobilizada como instrumento de controle burocrático e regulatório, expressando uma concepção instrumental de qualidade alinhada a interesses mercadológicos. Em contraposição a essa lógica, autores como Rama (2015) e o próprio Dias Sobrinho (2023) defendem uma avaliação socialmente referenciada, de caráter formativo, contextualizado e potencialmente emancipador.

O processo avaliativo ganhou força no Brasil com criação do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (Geres) em 1986, marcando um Estado mais ativo na regulação da educação superior (Araújo; Dias, 2021). Em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) introduziu uma proposta participativa, com princípios construídos pelas próprias instituições (Dias Sobrinho, 2010). Já em 1995, o Exame Nacional de Cursos, popularizado como Provão, trouxe uma lógica classificatória, vinculando o desempenho discente à qualidade dos cursos, em uma perspectiva simplificadora e alinhada ao mercado. Entre 1995 e 2002, o setor privado expandiu-se aceleradamente, enquanto o setor público permaneceu estagnado por falta de investimento. A avaliação, nesse contexto, passou a orientar a formação profissional segundo interesses econômicos, fortalecendo o empresariamento da educação superior.

Como resposta a essas limitações, foi criado em 2004 (Lei nº 10.861) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), cujo intuito foi substituir o Provão e implementar uma avaliação mais abrangente, integrando aspectos institucionais, de cursos e de desempenho discente. Diferentemente da lógica mercadológica anterior, o Sinaes visava uma avaliação sistêmica e socialmente comprometida, voltada à formação integral do cidadão e ao papel social das IES. No entanto, ainda persistem tensões entre essa proposta crítica e abordagens tecnocráticas e economicistas (Dias Sobrinho, 2010; Fonseca, 2020b).

O Sinaes, originalmente concebido como um dispositivo de caráter formativo, reflexivo e participativo, passou, ao longo de seu processo de institucionalização, por transformações que reconfiguraram seus sentidos e usos. As alterações na centralidade e no peso conferido aos indicadores, bem como sua crescente publicização, têm possibilitado a produção de ranqueamentos e comparações entre instituições e cursos, contribuindo para a intensificação de dinâmicas competitivas no campo da educação superior. Nesse movimento, aspectos quantitativos ganham proeminência, em detrimento de dimensões qualitativas mais amplas do processo formativo. Assis e Amaral (2013) alertam que tal orientação tende a desconsiderar elementos substantivos da qualidade educacional, enquanto Dias Sobrinho (2008) aponta que o modelo avaliativo se afastou progressivamente de seu caráter participativo, assumindo uma

lógica técnico-burocrática que tensiona seus objetivos originais.

Conforme a Lei n.º 10.861/2004, que instituiu o Sinais, seus principais objetivos são:

§ 1º [...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e das responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais (identificadas nos dados da autoavaliação e da avaliação externa) (Brasil, 2004a, p. 2).

Araújo e Dias (2021) explicam que o Sinaes, avalia instituições, cursos e desempenho discente. A avaliação institucional combina autoavaliação e avaliação externa; os cursos são analisados quanto à organização, corpo docente e infraestrutura; e o desempenho discente é medido pelo Enade. Coordenado pela Conaes e executado pelo Inep, o sistema gera indicadores como o CPC com divulgação pública e uso em processos regulatórios, impactando diretamente a gestão e a qualidade da educação superior no Brasil.

Embora o Sinaes tenha sido concebido como um instrumento de caráter formativo e orientado à construção de uma educação superior socialmente referenciada, as transformações pelas quais vem passando ao longo dos diferentes governos têm favorecido o predomínio de uma lógica quantitativa, burocrática e economicista. A ênfase crescente em indicadores numéricos e em resultados comparáveis não decorre dos indicadores em si, mas dos modos como estes têm sido apropriados e mobilizados, sustentando processos de visibilidade, ranqueamento e competição entre as instituições. Tal dinâmica reforça uma orientação centrada na eficiência e na performatividade, em detrimento de uma compreensão mais ampla, contextualizada e qualitativa da educação superior.

Essas contribuições apontam para a importância de se adotar uma visão crítica e ampliada da avaliação, que reconheça a complexidade dos processos educacionais e valorize dimensões sociais, políticas e culturais da qualidade. Nesse sentido, o debate sobre os indicadores não se encerra com os critérios técnicos, pois envolve também escolhas éticas e pedagógicas que impactam diretamente o modo como se concebe e se pratica a EaD no Brasil. Essa compreensão mais ampla da qualidade direciona a reflexões sobre a própria constituição da Educação a Distância como um campo em disputa, marcado por tensões teóricas, interesses diversos e diferentes projetos formativos.

### 2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO CAMPO EM CONSTITUIÇÃO

A educação a distância (EaD) tem se constituído como um campo marcado por intensas disputas entre atores públicos e privados, especialmente em torno da regulamentação, dos critérios de qualidade, dos mecanismos de avaliação e da alocação de recursos. Apesar da diversidade de projetos em disputa, observa-se o predomínio crescente de interesses econômicos. Fonseca (2020b), ao analisar a constituição da EaD pela perspectiva de Bourdieu (1996), entende o campo como um espaço de forças que condiciona os agentes a conservar ou transformar suas estruturas. Conforme a autora, “[...] o campo vai, assim, se constituindo historicamente por meio das relações formadas em seu interior, em que os embates pelo poder são constantes” (Fonseca, 2020, p. 44).

Nesse mesmo sentido, Oliveira e Lima (2022, p. 8-9) destacam que, ao ser reconhecida como um campo autônomo da educação, a EaD “[...]conquistou uma autonomia relativa no seu processo de constituição [...] se tornou um espaço específico de práticas e de construção de capital científico, contemplando diferentes agentes”. A noção de “autonomia relativa”, conforme apontam os autores, revela que, embora a EaD tenha se consolidado como um campo próprio, sua estrutura permanece fortemente condicionada por interesses externos, sobretudo de natureza econômica. Tal condicionamento impõe limites à construção de uma formação crítica e socialmente referenciada, favorecendo processos de mercantilização e financeirização da educação superior. Sob essa lógica, consolidam-se modelos tecnocráticos que intensificam desigualdades, fragilizam a mediação docente e desconsideram as necessidades pedagógicas dos estudantes.

Diante desse cenário, repensar o campo da EaD sob uma perspectiva crítica e emancipadora torna-se imprescindível. Tal reflexão exige compreender seus fundamentos históricos e conceituais, o que é desenvolvido no próximo item.

### **2.3.1 Educação a distância no Brasil: contexto histórico, concepções e terminologias**

Esta seção analisa de que maneira as concepções e terminologias atribuídas à educação a distância influenciam diretamente a compreensão e a qualidade dessa modalidade. Destaca-se a importância de uma definição clara e fundamentada da EaD que sirva de referência comum para a formulação de políticas e práticas comprometidas com elevados padrões de qualidade formativa.

A educação, como direito humano fundamental, é garantida pela Constituição Federal de 1988, o que implica a responsabilidade do Estado de adotar medidas concretas para assegurar sua efetividade e promover a igualdade material (Brasil, 1988). Nesse cenário, a educação a distância constitui-se historicamente como uma estratégia de ampliação do acesso, sobretudo

em contextos marcados por exclusão geográfica, social e econômica. Compreender suas especificidades na atualidade exige, portanto, uma análise de seu processo histórico de consolidação, identificando os fatores que contribuíram para sua configuração como modalidade educacional. Para tanto, destaca-se que "[...] a educação a distância é uma prática educativa que já está consolidada no mundo ocidental há quase um século" (Franco *et al.*, 2006, p. 1).

A EaD emergiu como resposta às necessidades educacionais de populações historicamente marginalizadas pelas ofertas convencionais. Alves (1994) destaca que França, Inglaterra e Espanha figuraram como os principais polos de desenvolvimento da modalidade, cada qual com características distintas, mas estrategicamente alinhadas às demandas locais e internacionais, por exemplo, a formação de quadros coloniais e a ampliação do acesso à educação superior.

Ao observar a experiência francesa – pouco discutida, conforme verificado por levantamento bibliográfico –, nota-se que a EaD se desenvolveu inicialmente como uma estratégia de reconstrução nacional no período do pós-Primeira Guerra Mundial (Franco, 2024). Facilitada pelos avanços nas tecnologias de comunicação, tal como o sistema postal, essa modalidade foi instrumentalizada para a superação das profundas consequências sociais e econômicas do conflito, diferenciando-se das iniciativas de outros países europeus.

Enquanto Inglaterra e Alemanha utilizavam a EaD sobretudo para expandir sua influência colonial e cultural, a França, mesmo utilizando-a em suas colônias, o fez como resposta às urgências internas geradas pela destruição causada pela guerra. Depois de 1917, o país enfrentava desafios significativos, tais como a reconstrução de cidades devastadas, a restauração de sua infraestrutura básica e a revitalização da economia. Nesse contexto, conforme Franco (2024), a EaD tornou-se uma solução prática para formar rapidamente profissionais em áreas estratégicas como engenharia e arquitetura, capacitando uma força de trabalho essencial sem exigir a presença física dos estudantes nos grandes centros acadêmicos, que permaneciam inacessíveis para grande parte da população.

Outras experiências também merecem destaque. Na Espanha, por exemplo, a criação da Universidade Nacional de Educação à Distância (UNED) em 1972 representou um marco na democratização da educação superior. Em países como Canadá e África do Sul, a EaD emergiu como solução para superar barreiras geográficas, enquanto nos Estados Unidos a lógica mercadológica evidenciou um enfoque comercial, voltado à ampliação do acesso com vistas a interesses econômicos (Franco, 2024). Assim, a trajetória da EaD reflete sua flexibilidade e capacidade de adaptação a contextos sociais e históricos distintos, evidenciando que seu

desenvolvimento não se limita apenas a fatores tecnológicos, pois está profundamente entrelaçado com as dinâmicas de poder, os interesses estratégicos e as demandas locais.

A educação a distância no Brasil, ainda conforme Franco (2024), possui uma trajetória que remonta ao século XIX, com as primeiras iniciativas sendo conduzidas pela Marinha e pelo Exército na década de 1870. Contudo, um marco significativo foi a iniciativa de Roquette-Pinto, que lançou cursos voltados para a educação básica na Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, aproveitando a tecnologia emergente do rádio na década de 1920. Essas iniciativas pioneiras revelam a relação intrínseca entre o desenvolvimento da EaD no Brasil e a adoção de novas tecnologias de comunicação.

Durante o período militar (1964-1985), a educação a distância ganhou impulso com o Projeto Minerva, que utilizava o rádio como ferramenta de ensino, concentrando-se principalmente na educação básica. No entanto, no século XX, instituições privadas começaram a dominar o cenário, com iniciativas voltadas à educação técnica. O Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro foram exemplos de destaque, oferecendo cursos por correspondência que mesclavam teoria e prática. O primeiro certificava os concluintes, enquanto o segundo, de caráter mais aberto, não oferecia certificação formal. Nesse período, enquanto o setor público focava na formação básica, o setor privado se voltava para a capacitação profissional, nem sempre garantindo validação oficial.

A formalização legal da EaD no Brasil ocorreu apenas em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n.º 9.394). Após esse reconhecimento, a educação a distância ganhou visibilidade mediante iniciativas como o Telecurso, organizado pela Fundação Roberto Marinho, que oferecia formação nos níveis fundamental, médio e técnico-profissionalizante.

Com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em 1996, o governo federal buscou estruturar a EaD no âmbito público, plantando as bases para novas ações. Projetos como a TV Escola e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) foram criados, promovendo o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) inicialmente pela televisão e posteriormente pela internet. Contudo, a internet enfrentou resistência inicial como ferramenta utilizada na educação, refletindo a falta de interesse em sua potencialidade na época (Franco, 2024). Legado importante foi a experiência da Universidade Federal do Mato Grosso como precursora do primeiro curso superior a distância por correspondência.

Ainda de acordo com Franco (2024), a criação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e da Associação Universidade em Rede (UniRede) marcou outro avanço na constituição do cenário da EaD, com especial realce à última entidade, por ter fomentado a

articulação entre as instituições públicas, possibilitando inicialmente a oferta de cursos de extensão e posteriormente com cursos de graduação a distância no Brasil. Uma de suas iniciativas mais significativas foi a criação do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), inspirado no modelo espanhol, que oferecia cursos a distância utilizando material impresso.

Em 2004, o governo federal lançou o primeiro edital de fomento a cursos EaD no âmbito do programa Pró-Licenciatura, com apoio financeiro para organizar licenciaturas destinadas à formação de professores, à época um dos maiores déficits do país. Esse movimento deu origem à Universidade Aberta do Brasil (UAB), que propiciou a oferta da EaD na educação superior pública. Assim, a trajetória da EaD no Brasil reflete um desenvolvimento marcado por iniciativas pontuais, avanços tecnológicos e desafios estruturais.

Desde o reconhecimento legal da educação a distância pela LDB de 1996 e sua regulamentação pelo Decreto n.º 5.622/2005, a EaD tem experimentado um crescimento acelerado no Brasil, sobretudo no âmbito da educação superior e na formação de professores. Esse desenvolvimento reflete não apenas a expansão quantitativa das instituições e cursos ofertados, mas também a consolidação de novas práticas pedagógicas impulsionadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Conforme destacado por Lima, Diniz e Fonseca (2023), a integração das TDIC no campo educacional tornou-se uma realidade inquestionável, reconfigurando os processos de ensino e aprendizagem e ampliando as possibilidades de interação e acesso ao conhecimento. A EaD, ao incorporar essas tecnologias, não apenas pode romper barreiras geográficas, mas também diversificar métodos e recursos pedagógicos, permitindo sua adaptação às necessidades de públicos heterogêneos e às dinâmicas de uma sociedade em constante transformação.

No entanto, esse avanço ocorre de forma desigual, sendo influenciado por uma pluralidade de conceitos e abordagens que fundamentam as práticas pedagógicas. Modelos que valorizam a interação colaborativa, o protagonismo do estudante e a mediação docente são cada vez mais defendidos quando a questão é a busca por uma educação a distância mais inclusiva e ativa. Essa perspectiva é aprofundada por Cruz (2022), ao sublinhar a importância de compreender a evolução das concepções de educação a distância, de modo a situá-la criticamente no contexto contemporâneo, com o devido rigor teórico.

Nesse sentido, Cruz *et al.* (2023) apontam que as definições e as práticas da EaD estão intrinsecamente ligadas às conjunturas político-econômicas vigentes, sendo moldadas pela hegemonia neoliberal que domina o cenário legislativo atual. Os autores destacam que “[...] no campo legislativo, [essas concepções] têm estreita relação com a configuração político-

econômica contemporânea [...] sob a égide da doutrina neoliberal” (Cruz *et al.*, 2023, p. 25).

Compreender essa inter-relação é indispensável para uma análise contextualizada da EaD na atualidade, sobretudo em um cenário marcado por transformações tecnológicas e desafios educacionais complexos. O Quadro 4 a seguir aborda a temática.

Quadro 4 - Concepções de EaD desenvolvidas ao longo do tempo e seus respectivos autores

AUTOR	PAÍS	CONCEITOS
Keegan (1983)	Irlanda	A EaD requer distância física entre os envolvidos; influência de uma organização educacional; uso de mídias para articular professores e estudantes; comunicação bidirecional; e alunos em sua individualidade, ao invés de grupos de estudantes.
Peters (2002)	Alemanha	Os estudos a distância são uma realidade em função da produção do material em escala industrial, elaborado por especialistas de diversas áreas, de modo conjunto, fazendo com que as funções docentes tradicionais sejam significativamente alteradas; a organização do processo e elaboração de fases se assemelham à produção industrial; a preocupação de um contínuo controle, como a sistematização avaliações contínuas; a otimização do tempo e do trabalho dos envolvidos; a centralização e monopolização da produção que a tornam mais rentável do ponto de vista econômico.
Neder (2005)	Brasil	A EaD, como uma modalidade de educação, permite o compartilhamento, o diálogo entre os envolvidos, na busca pela construção de significados sociais, possibilitando que sejam constituídos espaços de interlocução sem serem físicos.
Moore Kearsley (1996) e	Reino Unido	Educação a distância como um aprendizado planejado que se manifesta em local diferente do ambiente do ensino, necessitando de técnicas especiais de criação de cursos. A comunicação ocorre a partir de tecnologias variadas e necessidades organizacionais e administrativas específicas.
Preti (2009)	Brasil	EaD como processo de aprendizagem centralizado na relação entre o indivíduo que aprende, com capacidade de autonomia intelectual e moral relativa, e o indivíduo que ensina, os tutores e demais colegas, em um processo mediatizado por recursos didáticos e tecnológicos acessíveis. O estudante recebe apoio da instituição que lhe oferece suporte cognitivo e afetivo, para que ocorram a mediação pedagógica, a interação e a intersubjetividade.
Alonso (2010)	Brasil	Maneira/modo de organizar o processo educativo, contemplando sua principal característica: professores e alunos não estarem face a face durante todo o tempo da formação.
Belloni (2012)	Brasil	A EaD é parte de um processo de inovação educacional maior, particularmente da integração das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no seio educacional.
Lima (2014)	Brasil	A EaD é uma prática social-educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação, focando em uma formação crítica, autônoma e emancipadora.
Brasil (2016)	Brasil	A EaD não se constitui como metodologia, e sim como modalidade educativa que se organiza por meio do tripé metodologia, gestão e avaliação, que, por sua vez, deve se materializar na ação articulada entre as políticas, o PDI, as Diretrizes Curriculares e o PPC, e potencializadas em ambientes virtuais multimídias e interativos, sempre com o concreto acompanhamento pedagógico, à semelhança dos momentos presenciais obrigatórios. A EaD deve ser entendida como processo pedagógico mais abrangente, que articula espaço e tempo.

AUTOR	PAÍS	CONCEITOS
Johnston (2020)	EUA	Considerando as definições históricas que incluem predominantemente distância e tecnologia, três definições podem ser formadas sob o guarda-chuva maior da educação a distância. Cada definição é projetada para ser descritiva e também aspiracional. O termo “educação”, em vez de “aprendizagem”, é preferido, assumindo a perspectiva de instituições, administradores e instrutores, em vez de estudantes. Educação em rede virtual: uma experiência de aprendizagem autônoma e autodirigida usando tecnologia que conecta alunos a recursos, instrutores e outros professores, potencialmente sem uma instituição formal, na qual os alunos têm grande autonomia e flexibilidade, mas contato e direção menos diretos com o professor. Educação de conteúdo clonado: uma experiência de aprendizagem dirigida pelo instrutor ou escola usando tecnologia que conecta os alunos a um conteúdo pré-desenvolvido, em que os alunos têm menos autonomia, mas mais flexibilidade para aprender de forma assíncrona. Eles entram em contato com o professor quando necessário. Educação em sala de aula remota: uma experiência de aprendizagem conduzida por instrutor, usando tecnologia para estender a experiência em sala de aula síncrona a distância, em que os alunos têm menos autonomia e flexibilidade, mas têm contato e direção mais diretos com o professor.
Conceito da REDE	Brasil/Argentina	A Educação a Distância é uma modalidade educacional inclusiva, cujo propósito é desenvolver-se como uma prática social democrática, promovendo, assim, a emancipação humana e cidadã. Essa modalidade pode ser flexível e eficaz em função das especificidades do processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias da informação e comunicação, predominantemente digitais. Suas ações fundamentam-se em um ambiente digital planejado e estruturado coletivamente por docentes e por uma equipe multidisciplinar, respeitando a premissa de uma prática docente autoral e reflexiva. (Rede EaD, 2024, p.7)

Fonte: Cruz (2022, p. 68).

Verifica-se no Quadro 4 uma evolução conceitual da EaD que revela a influência de fatores históricos, tecnológicos e sociopolíticos na construção de práticas e teorias que moldam a modalidade. Cada concepção traz à tona perspectivas distintas, que enriquecem a compreensão sobre o papel da EaD como um instrumento de democratização educacional.

Cruz (2022) expõe que, em seus primórdios, a concepção de EaD se centrava nas tecnologias, bem como no distanciamento físico entre estudante e professor, e que somente na atualidade avançou-se para perspectivas que compreendem a fundamentalidade dos aspectos pedagógicos e da integridade do processo ensino e aprendizagem. Diante da gama de conceitos que foram se desenvolvendo ao longo do tempo, toma-se como referência conceitual para este estudo o conceito de EaD defendido por Lima (2014 p. 60), que a entende como

[...] uma prática social educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação, voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora.

Conforme essa concepção, a EaD não se limita à transmissão unilateral de conhecimentos, constituindo, em vez disso, um processo de diálogo entre professores e estudantes que promove interações significativas e estimula a participação ativa dos discentes. A proposta central é que a educação a distância seja direcionada para a formação crítica, autônoma e emancipadora. Entretanto, surgiu na contemporaneidade diversas outras formas

educacionais com o uso de tecnologias, as quais de forma direta e ou indireta imbricam-se com a EaD, mas que ainda carecem de reflexões.

Na atualidade, termos como educação remota, educação aberta, educação flexível, educação híbrida e educação *onlife* ganharam evidência, principalmente durante ou no pós-isolamento social imposto pela pandemia no novo coronavírus (Covid-19), momento em que as tecnologias assumiram protagonismo nos processos educacionais.

A educação aberta, segundo Ossiannilsson (2018), refere-se à oferta gratuita de cursos e de materiais acessíveis a todos, promovendo o acesso ao conhecimento sem barreiras. Fundamenta-se na colaboração, no compartilhamento e na reutilização de recursos, com foco na ampliação da inclusão e na construção de uma comunidade educacional mais democrática. Em relação à educação flexível, Bernardes, Barbosa e Lima (2023) pontuam que essa concepção ainda é pouco discutida no Brasil, carecendo de estudos conceituais e de aplicação prática. Teoricamente, conforme Lima, Oliveira e Medeiros (2024), está vinculada à educação contínua, valorizando a colaboração, a adaptabilidade e o reconhecimento de múltiplas formas de aprendizagem, integrando contextos formais e informais.

A educação *onlife*, de acordo com Machado, Silva e Santos (2023), é um conceito recente que surgiu da fusão entre hiperconexão, tecnologia e educação, e que, conforme Floridi (2015), forma um ecossistema digital. Expressão cunhada no projeto *Onlife Initiative* da Comissão Europeia, a educação *onlife* visa ressignificar a experiência humana na era hiperconectada (Moreira, 2021). Nessa realidade, *online e offline* se integram, gerando novas formas de interação no processo educativo. Para Santos e Torres (2021), o termo *online* expressa a vida em constante conexão, enquanto a educação *onlife*, ainda em construção, responde às transformações digitais, promovendo a aprendizagem colaborativa, personalizada e adequada às exigências contemporâneas.

A educação híbrida tem ganhado destaque especialmente depois da pandemia de Covid-19. Fonseca, Bueno e Oliveira (2023, p. 63) a definem como “[...] a interseção de variados métodos, metodologias e abordagens pedagógicas, sendo caracterizada pela utilização de soluções combinadas, com diferentes modelos, recursos tecnológicos e espaços diferenciados”. Para Schlemmer e Moreira (2022), ela reflete a “hibridização do mundo atual” ao integrar as dimensões física, biológica e digital. No entanto, Lima, Rodrigues e Fonseca (2023) alertam para sua apropriação instrumental no Brasil, fato que resultou em “[...] uma instrumentalização da prática e uma mecanização do trabalho docente e da formação educacional, que empobrece e precariza a educação como um processo de emancipação humana” (p. 53). Apesar disso, Lima (2025) aponta que, se fundamentada em princípios progressistas e metodologias participativas,

a educação híbrida pode contribuir para uma formação crítica e socialmente referenciada.

Tais reflexões convergem para a constituição do campo de embates da educação, espaço dinâmico no qual interesses hegemônicos se materializam, ora reforçando as desigualdades sociais, ora tencionando-as em direção oposta. Nesse contexto, os termos educação e ensino emergem como categorias fundamentais de análise. Importa ressaltar que a educação é compreendida como um processo mais amplo, no qual se inserem as práticas de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, recorre-se a Freire (1987), cuja concepção de educação como prática de liberdade e transformação social se contrapõe ao modelo tradicional de ensino, marcado pelo autoritarismo e desumanização. Conforme o educador, enquanto o ensino tradicional tende à unilateralidade e à transmissão mecânica de conteúdos, a educação, em sentido emancipador, se estrutura pelo diálogo e pela construção coletiva do conhecimento. Trata-se de um processo em que educador e educando aprendem mutuamente na problematização crítica da realidade.

Ao transpor essa discussão para o campo da educação a distância, compreende-se que a modalidade pode assumir diferentes configurações, conforme os pressupostos teórico-políticos que a orientam. Quando ancorada em bases freireanas, a EaD pode constituir-se como mediação pedagógica com potencial emancipatório. Por outro lado, ao ser reduzida à sua dimensão técnica e instrumental, compreendida estritamente como ensino a distância, tende a alinhar-se a uma lógica de formação voltada ao capital humano. Nesse sentido, a distinção entre ensino e educação é mobilizada, neste estudo, como categoria analítica, permitindo evidenciar racionalidades distintas que atravessam os projetos formativos.

Essas discussões configuram verdadeiras armadilhas terminológicas, que expressam não apenas divergências semânticas, como também disputas conceituais e ideológicas profundamente enraizadas nos diferentes projetos de educação em disputa. Longe de serem apenas questões formais, essas nuances impactam diretamente a definição dos rumos da educação a distância, podendo contribuir tanto para sua consolidação como modalidade inclusiva e crítica, quanto para sua instrumentalização por interesses alheios ao direito à educação. Nesse cenário, analisam-se a seguir os fundamentos pedagógicos da EaD, examinando as teorias da aprendizagem e as abordagens didáticas que sustentam suas práticas formativas.

### **2.3.2 Teorias da aprendizagem e abordagens pedagógicas na EaD: desafios, tensionamentos e qualidade formativa**

Verificou-se até aqui que a educação a distância tem se consolidado como um paradigma

educacional em constante transformação, impulsionado pelas TDIC. Nesse contexto, esta seção analisa as teorias da aprendizagem e abordagens pedagógicas aplicadas à EaD, destacando os desafios relacionados à promoção de práticas formativas de qualidade e os tensionamentos entre modelos instrucionistas e perspectivas pedagógicas críticas.

Um aspecto central nesse cenário é a disputa pelo controle do processo pedagógico, que muitas vezes permanece implícita. Freitas (2014) observa que as reformas empresariais na educação tendem a centralizar e padronizar métodos de ensino, ocultando as causas sociais subjacentes às desigualdades educacionais. No caso da EaD, essas disputas são acentuadas por questões como sua dependência das tecnologias digitais e pelas diferentes teorias da aprendizagem, que moldaram tanto sua estrutura pedagógica quanto seus objetivos educacionais ao longo do tempo.

É importante destacar, conforme apontado por Apple (2006), que a relação histórica entre Psicologia e Educação foi essencial para introduzir as bases teóricas que influenciaram profundamente o comportamento dos indivíduos e o desenho metodológico da EaD, influências que ajudaram a construir os alicerces da modalidade, ao mesmo tempo que evidenciaram os debates e as tensões recorrentes no campo educacional. Assim, a análise das abordagens que sustentam a EaD revela não apenas avanços tecnológicos e pedagógicos, mas também disputas teóricas e ideológicas que continuam a moldar suas práticas e concepções.

O behaviorismo, especialmente com Skinner, influenciou fortemente a EaD ao defender um ensino individualizado e baseado no controle do comportamento. A introdução de tecnologias como "máquinas de ensinar" e dos meios eletrônicos impulsionou essa modalidade. Como destacam Franco *et al.* (2006, p. 4), “[...] todo esse ambiente teórico favorável e ainda com o desenvolvimento dos meios de comunicação eletrônicos (rádio e televisão), a educação a distância ganha um novo impulso. Melhoraram as possibilidades de transmissão do conhecimento”. Esse modelo consolidou uma pedagogia tecnicista, centrada na padronização e na funcionalização do aluno, em consonância com os interesses produtivistas do contexto fordista.

Em resposta a essa visão, o movimento humanista liderado por Carl Rogers marcou uma inflexão no campo educacional ao reivindicar o papel ativo do sujeito, a autonomia e a liberdade como fundamentos do processo de aprendizagem. Rogers faz uma crítica ao autoritarismo pedagógico e ao modelo bancário de educação, ainda que dentro dos limites do liberalismo reformista. Contudo, as análises permitem verificar que, apesar de avançar no reconhecimento da subjetividade, a pedagogia rogeriana ainda opera em uma perspectiva individualista e psicologizante, desarticulada das contradições estruturais da sociedade.

Abordagens mais recentes, como o Cognitivismo e a Epistemologia Genética de Piaget (1978), trouxeram importantes contribuições para a EaD ao compreenderem a aprendizagem como um processo ativo de construção do conhecimento, superando a concepção mecanicista do behaviorismo. Nesse percurso, a teoria de Vygotsky representa um avanço teórico mais consistente e crítico, ao integrar as dimensões social e cultural do desenvolvimento, destacando o papel central da mediação humana e das interações sociais na formação das funções superiores. Essa perspectiva possibilita conceber uma EaD mais dialógica, interativa e centrada na relação pedagógica, deslocando o foco da técnica para a mediação.

Destarte, averigua-se que o percurso histórico das influências psicológicas sobre a EaD revela um campo tensionado entre a reprodução e a emancipação. As teorias comportamentais e cognitivas, em sua apropriação dominante, foram instrumentalizadas para consolidar uma EaD tecnicista, voltada à formação do capital humano. Já as vertentes humanistas e histórico-culturais apontam para caminhos contra-hegemônicos, ainda que com diferentes limites e possibilidades. Quanto aos modelos pedagógicos da educação a distância, nota-se que são utilizados como estruturas teóricas que orientam o processo de ensino-aprendizagem, com base em princípios reguladores (Vendruscolo; Beher, 2016). Neves e Santos (2010) identificam quatro abordagens principais em EaD: a tradicional, baseada na transmissão e memorização de conteúdos; a humanista, que valoriza a sensibilidade e a autonomia do estudante; a construtivista, centrada na construção ativa do conhecimento; e a sociocultural, com foco na formação crítica e emancipadora.

Complementando essa tipologia, Carvalho Rodrigues propõe duas abordagens voltadas à EaD: a instrumental, orientada para a eficiência, padronização e lucro; e a conectiva, que valoriza a mediação, a interação e o uso colaborativo da tecnologia. Já Valente (2009) classifica os modelos segundo o grau de interatividade, gerando três formatos: o Broadcast, a Escola Virtual e o Estar Junto Virtual. O Quadro 5 a seguir apresenta um comparativo entre os modelos de EaD propostos por Silva e Valente (2014), destacando suas principais características, níveis de interatividade, custos e papéis atribuídos a professores e estudantes.

Quadro 5 – Comparativo entre modelos de EaD

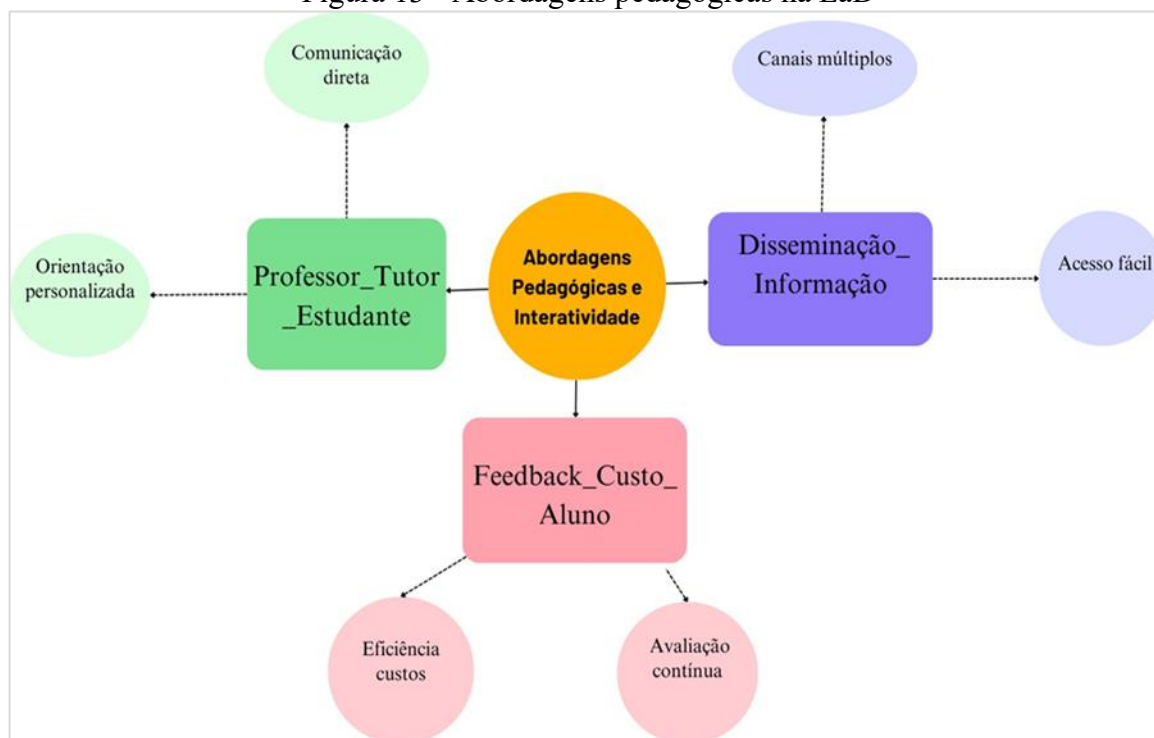
Modelo	Características Principais	Interatividade	Custos	Papel do Estudante	Papel do Professor
<b>Broadcast</b>	Conteúdo linear, formato tutorial, pouca flexibilidade. Foco na transmissão e na redução de custos.	Muito baixa	Baixo	Receptor passivo	Emissor de conteúdos

<b>Escola Virtual</b>	Simula o modelo tradicional presencial. Centralização docente. Interação limitada.	Baixa	Médio	Passivo, com alguma interação	Figura central no processo
<b>Estar Junto Virtual</b>	Baseado no construcionismo contextualizado. Alta interação entre sujeitos, com mediação constante.	Alta	Alto	Ativo, coautor na aprendizagem em	Mediador e facilitador do processo

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Silva e Valente (2014).

Essa análise evidencia os diferentes enfoques pedagógicos e estruturais que impactam diretamente a qualidade da formação na educação a distância, corroborados pela Figura 13 a seguir.

Figura 13 - Abordagens pedagógicas na EaD



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

As abordagens pedagógicas apresentadas na Figura 13 destacam os elementos fundamentais para a organização do ensino e aprendizagem na EaD. A relação professor-tutor-estudante reflete a centralidade da interação humana no processo pedagógico, evidenciando a importância da comunicação direta e da orientação personalizada, essenciais para o engajamento do estudante.

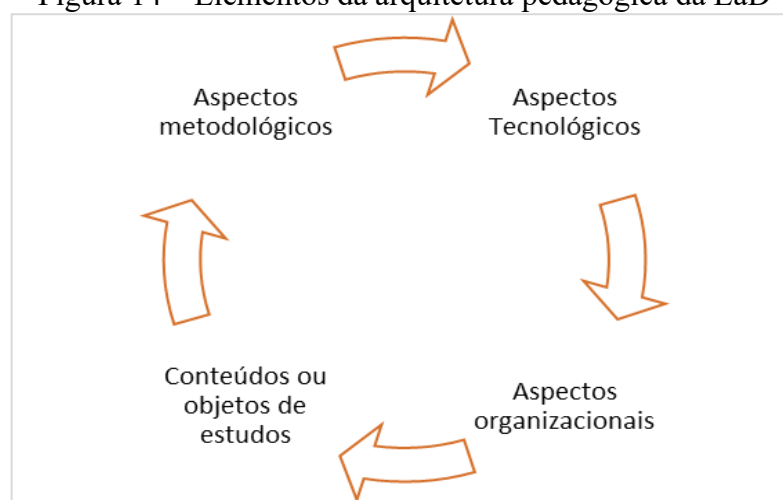
A disseminação da informação, por sua vez, reforça o papel das tecnologias como artefatos tecnológicos essenciais à mediação pedagógica, oferecendo múltiplos canais de acesso

e facilitando a aprendizagem em um ambiente amplo e diversificado. Por fim, o *feedback* contínuo, associado à avaliação sistemática, destaca-se como ferramenta essencial para monitorar e aprimorar o processo educacional. Nesse cenário, a escolha de determinado modelo pedagógico na EaD não é neutra, visto que expressa interesses, concepções de sujeito e finalidades da educação, revelando a centralidade da disputa por projetos societários no interior do campo educacional.

Por isso, Silva, Valente e Dias (2014) destacam a importância do planejamento detalhado das ações educativas, conceito que os autores denominam arquitetura pedagógica. Conforme os pesquisadores, tal arquitetura exerce um papel central no desenvolvimento de cursos a distância, pois é responsável por estruturar e organizar os modelos pedagógicos adotados, garantindo coerência entre os objetivos formativos, as estratégias metodológicas e os recursos tecnológicos utilizados.

Nessa mesma direção, Lima (2014) também define a educação a distância como uma prática social educativa, dialógica e colaborativa baseada no desenvolvimento da arquitetura pedagógica. A importância dessa arquitetura pedagógica na consolidação da EaD é destacada por diversos outros estudiosos, tal como Behar (2009), que em sua pesquisa aprofundou a temática e criou uma taxonomia que a organiza em quatro dimensões principais, conforme ilustrado na Figura 14 a seguir.

Figura 14 – Elementos da arquitetura pedagógica da EaD



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A arquitetura pedagógica da EaD apresentada na Figura 14 destaca a interdependência entre aspectos metodológicos, tecnológicos, organizacionais e os conteúdos ou objetos de estudo, estruturados de maneira cíclica. Essa disposição reforça a ideia de que esses elementos não atuam de forma isolada, e sim em constante interação, compondo um sistema integrado e

dinâmico, evidenciando que a qualidade da EaD depende da articulação eficiente entre eles.

Constata-se que com metodologias bem estruturadas pode-se avançar em processos de ensino e aprendizagem significativos e envolventes, promovendo a autonomia dos estudantes. A tecnologia digital de informação e comunicação, como meio essencial para conectar educadores e estudantes, influencia diretamente a acessibilidade e a interatividade do processo educacional. Os aspectos organizacionais, por sua vez, fornecem o suporte institucional necessário para que a EaD seja eficiente, enquanto os conteúdos devem ser contextualizados, atualizados e alinhados às demandas específicas do público-alvo.

Behar (2009) destaca que, apesar da multiplicidade de modelos pedagógicos na EaD, é essencial reforçar que essa é, acima de tudo, educação. Silva, Valente e Dias (2014) também seguem nessa mesma direção, enfatizando que o diferencial da EaD está na separação física e temporal dos sujeitos, exigindo planejamento pedagógico cuidadoso e com objetivos claros. Para os autores, compreender a EaD como uma prática educacional ampla e voltada à construção do conhecimento implica uma mudança de paradigma no processo de aprendizagem.

No contexto dos desafios e tensionamentos inerentes às disputas pelo controle pedagógico na EaD, a análise das abordagens pedagógicas e suas implicações na formação inicial do pedagogo evidencia questões profundamente conectadas às influências e desafios impostos pela formação em um cenário globalizado, os quais serão aprofundados nas seções subsequentes.

#### 2.4 A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO NA EaD: TRAJETÓRIA, INFLUÊNCIAS E DESAFIOS NO CONTEXTO GLOBALIZADO

A temática da formação inicial de professores na modalidade de educação a distância surge como categoria em evidência, notadamente quando se direciona o foco para as interfaces entre a qualidade da EaD e o curso de Pedagogia. Nesse contexto dinâmico, e posteriormente à análise dos desafios representados por um domínio em contínua constituição e das diversas abordagens pedagógicas inerentes à EaD, torna-se premente fazer uma breve explanação sobre a trajetória da formação docente, apontando alguns desafios que a permeiam em um ambiente globalizado.

Na perspectiva de Scaramuzza, S. e Scaramuzza, G. (2020), verifica-se uma evolução significativa na formação docente ao longo dos séculos no que se refere às abordagens e aos padrões educacionais. Conforme os pesquisadores, no século XVII, o início da profissionalização dos professores foi marcado pelo estabelecimento do "Seminário dos

Mestres" por São João Batista de La Salle em 1684, na cidade de Reims, na França, evento que sinalizou para a criação dos programas de capacitação de professores no cenário europeu, que posteriormente se disseminaram por todo o mundo.

As Escolas Normais emergiram em como uma resposta às demandas sociais que se intensificaram depois da Revolução Francesa, com o objetivo de capacitar docentes para atender às necessidades educacionais das classes populares, que desempenhavam papel fundamental na indústria. O fim do século XVIII foi um período crucial para a educação e a profissão docente na Europa, pois esse foi o momento em que se buscou definir o perfil ideal do professor em todo o continente (Scaramuzza, S. Scaramuzza, G., 2020).

No Brasil, a formação de professores teve início depois da Independência do país do domínio português. A preocupação com a capacitação docente surgiu com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827 (Saviani, 2009), e a partir desse ano até 1890, o foco era a transmissão de conteúdos, com pouca atenção às práticas pedagógicas. A partir de 1890, com a criação das Escolas Normais, houve uma expansão curricular e a valorização dos exercícios práticos.

Na década de 1930, segundo Gatti (2010), a formação superior de professores ganhou destaque com o modelo 3+1. Entre 1932 e 1939, os institutos de educação passaram a integrar pesquisa e disciplinas pedagógicas desde o início da formação.

A formação de professores é um tema complexo, marcado por diferentes concepções e influenciado por contextos históricos, culturais e socioeconômicos, complexidade que se reflete também nos fundamentos teóricos que sustentam a formação docente. Como afirma Oliveira ([s. d], p. 1), “[...] abordar os fundamentos teóricos da formação de professores requer, logo de início, um esforço de conceituação do próprio termo formação”. Para Almeida (2006), trata-se de um conceito amplo, ligado a diversas dimensões da realidade social. Conforme a autora, mesmo quando aplicado no campo da educação, o termo formação carrega equívocos, pois representa interesses comerciais ou da atuação governamental.

De tal modo, concebe-se formação como um processo que pressupõe crescimento e desenvolvimento pessoal e cultural, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de desenvolvimento reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir com o processo de sua própria formação com base em conhecimentos, representações e competências que já possui (Almeida, 2006, p. 176).

Como se pode constatar, a autora em destaque apresenta uma concepção abrangente de formação, considerando-a como um processo que vai além da obtenção de técnicas e habilidades. Ao contrário, evidencia a formação como um caminho que envolve crescimento e desenvolvimento pessoal e cultural do indivíduo.

Quanto à formação de professores, Garcia (1999, p. 183) já a definia como

[...] o campo de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, dentro da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos mediante os quais os professores – em formação e em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos.

Esse domínio de conhecimento abrange, assim, tanto a preparação inicial dos professores durante sua formação acadêmica quanto sua formação continuada ao longo de sua carreira profissional. Portanto, compreende-se que, na especificidade da formação docente, o professor se prepara para enfrentar as demandas contemporâneas, incluindo a promoção da compreensão, por parte dos estudantes, das transformações de seu tempo, a fim de desenvolverem mecanismos e estratégias para lidar com essas mudanças.

Ante essa complexidade, Almeida (2006) destaca que a formação docente não deve se pautar por modelos predefinidos e uniformizados, e sim por uma formação fundamentada em saberes teóricos e práticos, que, por meio de uma práxis pedagógica, se desenvolvem de maneira contínua. No entanto, no contexto globalizado contemporâneo, denominado sistema-mundo capitalista por Wallerstein (2001), a dimensão do trabalho docente não é considerada. Tal fato implica, de acordo com Almeida (2006), que a formação docente passa a focar em componentes técnicos e operacionais.

Observa-se que, nesse contexto, o processo de formação de professores é afetado por diferentes abordagens pedagógicas, metodologias de ensino e teorias educacionais, as quais traduzem ideologias constituídas por um compêndio de correlações de forças e relações sociais, que não se isentam de influências do capital (Peters, 2009). Para Almeida (2006), as teorias educacionais refletem visões de educação, sociedade e cultura, sendo moldadas por forças sociais e interesses econômicos.

Há de se considerar, todavia, que com o contínuo avanço tecnológico as sociedades contemporâneas demandam mão de obra altamente especializada, cujas habilidades e competências individuais desempenham papel fundamental no fomento do progresso econômico. A formação do professor adquire assim proeminência cada vez maior, emergindo como tema de considerável relevância para organismos multilaterais, com destaque para o Banco Mundial, que a alinham às dinâmicas do capital humano e aos interesses ideológicos do mercado.

Para Decker (2015, p. 107), os organismos multilaterais, a exemplo o Banco Mundial “[...] além de propor políticas de formação, no sentido de capacitação e instrução, desenvolvem

propostas que, igualmente, pretendem formar e constituir o pensamento e a ação docente”. Verifica-se que, ao desenvolver orientações, as quais são apropriadas pelo bloco local no poder e pela força hegemônica, pratica-se uma abordagem alinhada às demandas econômicas além de visar atuar na subjetividade do professor, impactando a sua forma de perceber a própria profissão.

De acordo com o relatório do Banco Mundial (2014), a magia da educação e a conversão dos recursos educacionais em conquistas de aprendizagem ocorre no ambiente educacional. Em meio a uma elegia à formação pragmática, esse organismo multilateral classifica a formação docente de países periféricos, em particular o Brasil, como se estivesse assentada em bases teórico-científicas e pedagógicas obsoletas, visto sua impertinência às demandas do mercado.

Em relatório sobre o desenvolvimento global, o relatório do Banco Mundial (2019, p. 5) enfatiza

[...] a primazia do capital humano no enfrentamento de um desafio que, por definição, resiste a soluções simples e prescritivas. Muitos empregos hoje, e muitos outros no futuro próximo, exigirão habilidades específicas – uma combinação de know-how tecnológico, solução de problemas e pensamento crítico – bem como habilidades interpessoais, como perseverança, colaboração e empatia. Os dias de permanência em um mesmo emprego ou em uma única empresa por décadas estão chegando ao fim. Na economia do trabalho flexível, os trabalhadores muito provavelmente terão vários trabalhos independentes ao longo de suas carreiras [...].

Observa-se que o Banco Mundial (2019) considera o investimento no desenvolvimento de habilidades como recurso para enfrentar desafios do mercado de trabalho. Essa ênfase no "capital humano" instrumentaliza os trabalhadores, transferindo-lhes a responsabilidade pelo desenvolvimento de habilidades enquanto o sistema capitalista perpetua a exploração e a desigualdade. Essa abordagem prioriza as demandas do mercado em detrimento do bem-estar dos trabalhadores, posicionando a educação, especialmente a educação superior, como ferramenta para a adaptação às exigências econômicas, em vez de promover a emancipação social.

É evidente que a formação do professor é direta ou indiretamente influenciada por tais orientações, que de maneira notável alinham-se com os princípios do mercado, uma vez que esse modelo incentiva a proliferação de instituições privadas que buscam atender rapidamente a essas exigências do mercado, muitas vezes reduzindo custos e flexibilizando padrões de qualidade para maximizar lucros.

Esse cenário é evidente em países periféricos como o Brasil, onde a expansão da educação superior privada foi acompanhada pela oferta de cursos com estruturas precárias, currículos tecnicistas e com limitada capacidade de promover formação crítica e socialmente

responsável, contribuindo para o aumento das desigualdades educacionais e sociais, pontos que serão aprofundados a seguir.

#### **2.4.1 A formação docente na EaD sob a lógica mercantil: dinâmicas de precarização e disputa de sentidos**

A formação inicial do professor na modalidade da educação a distância tem se configurado no Brasil como um dos principais vetores da expansão da educação superior, sobretudo no setor privado (Brasil, 2025b). Essa expansão não ocorre de forma neutra, visto estar inserida em um contexto de forte reconfiguração do campo educacional, marcado pela atuação de grandes grupos empresariais e pela adoção de modelos pedagógicos orientados pela racionalidade do mercado.

Dados oficiais revelam que em 2023 o país contava com 2.264 instituições de ensino superior (IES) privadas, contra apenas 316 públicas. Dentre aquelas, 1.437 operavam com fins lucrativos. No que se refere às licenciaturas, foram ofertadas mais de 4,4 milhões de vagas por instituições privadas, das quais 87% na modalidade a distância (Brasil, 2024b). Esses números evidenciam o predomínio de um modelo educacional voltado à massificação da oferta e à rentabilidade, confirmando a centralidade da EaD nas estratégias de mercado de grandes conglomerados.

A empresa Cogna Educação, uma das maiores do setor no país, ilustra de maneira emblemática essa lógica. Conforme análise de Carvalho Maria (2020), a reestruturação da Cogna reflete o avanço da mercantilização da educação superior ao priorizar a migração dos cursos de baixa mensalidade para o formato EaD, mantendo apenas aqueles de alto valor agregado, como Medicina e Direito, no formato presencial. Carvalho Maria (2020) apontou também que essa estratégia mantém a EaD como eixo central para a geração de lucro e caixa da empresa, mediante a ampliação da base de alunos e o rebaixamento dos custos operacionais.

Outro aspecto preocupante desse modelo é a precarização da relação pedagógica. Na Faculdade Anhanguera Educacional, pertencente ao grupo Cogna, a média de mais de mil alunos por professor, segundo Seki (2020), revela um cenário de desvalorização do trabalho docente e de esvaziamento das possibilidades de mediação significativa. O que se observa, portanto, é a consolidação de uma lógica empresarial que transforma a formação docente em mercadoria, um produto certificado, consumido como promessa de ascensão social, mas frequentemente desvinculado de um projeto pedagógico emancipador.

Ainda que existam IES privadas comprometidas com propostas formativas de qualidade, que superam a lógica do lucro imediato e priorizam uma educação ética e crítica, elas

constituem uma parcela minoritária no setor. A predominância de instituições orientadas por critérios gerenciais impõe desafios significativos à regulação pública e à garantia do direito à formação docente com qualidade socialmente referenciada.

A modalidade EaD, quando mobilizada e apropriada por esses grupos, agrava essa lógica. A facilidade de expansão, aliada à redução de custos com infraestrutura e pessoal, a torna altamente atrativa para os grandes conglomerados, como evidencia Seki (2020). A formação docente, nesse modelo, passa a ser organizada segundo parâmetros de produtividade, com materiais padronizados, tutores precarizados e currículos voltados à adequação técnica do futuro professor. Esse processo tem impactos profundos na qualidade da formação que o futuro professor recebe.

A relação entre Psicologia e Educação, historicamente importante na definição dos modelos pedagógicos, foi reapropriada pelas IES privadas sob uma ótica funcionalista. Teorias como o behaviorismo e o cognitivismo, ao serem instrumentalizadas em plataformas de ensino remoto, passaram a sustentar práticas de ensino padronizadas e descontextualizadas. O professor, nesse modelo, é reduzido a executor de *scripts*, e o estudante, a consumidor de conteúdos previamente definidos.

Como alerta Sacristán (2002), o professor só consegue oferecer aos estudantes aquilo que, de fato, internalizou e domina. A formação docente, para ser plena, precisa ir além da técnica; requer densidade teórica, aprofundamento cultural e apropriação crítica da realidade. A padronização e a superficialidade promovidas pelos modelos mercantilizados impossibilitam esse aprofundamento, reproduzindo profissionais fragilizados, incapazes de promover práticas educativas transformadoras.

A formação do pedagogo no Brasil, realizada majoritariamente em instituições privadas, está, assim, submetida a uma lógica que subestima o papel formativo da educação e prioriza a certificação rápida e barata. Embora a EaD tenha potencial de democratização, quando submetida à lógica mercantil transforma-se em um instrumento de reprodução de desigualdades, desvalorizando o trabalho docente e comprometendo a construção de um projeto educacional voltado à emancipação humana.

#### **2.4.2 O curso de Pedagogia no Brasil: desafios e perspectivas para a qualidade da formação e do ensino**

Nas seções anteriores, foram abordados os desafios inerentes à educação a distância, compreendida como um campo em contínua transformação. Discutiram-se as distintas abordagens pedagógicas que caracterizam a modalidade, bem como os aspectos relacionados à

evolução da formação docente no contexto de uma sociedade globalizada. Neste item, a análise concentra-se especificamente no curso de Pedagogia, explorando suas particularidades no contexto mais amplo da qualidade da formação e do ensino.

À vista de todo esse panorama, inicia-se por delimitar que a Pedagogia é de fato o domínio acadêmico encarregado de estabelecer a conexão entre os saberes gerados nas áreas usualmente designadas como Ciências da Educação, fazendo-o a partir da perspectiva multirreferencial que emerge da prática educativa, como pontuam Pimenta, Pinto e Severo (2022). Os autores destacam a natureza interdisciplinar e complexa da Pedagogia como campo de estudo, esclarecendo que ela desempenha papel crucial ao conectar e integrar os conhecimentos produzidos em diversas áreas, particularmente nas Ciências da Educação, com base na experiência e na perspectiva multifacetada da prática educacional.

Essa visão ressalta a importância da Pedagogia como disciplina que não apenas acumula conhecimento teórico, mas que também pesquisa, pergunta, experimenta e se reconstrói continuamente, ressaltando sua relevância e sua abrangência como campo de estudo para a melhoria contínua da educação em aspecto macro.

Compreendemos que, para isso, a Pedagogia constitui um domínio específico visto que, em uma perspectiva complexa, essa articulação supera a simples justaposição multidisciplinar da variedade de conhecimentos disponíveis sobre a educação. O domínio pedagógico é estruturado pela síntese praxiológica (SCHMIED-KOWARZIK, 1989) da qual resulta um conhecimento especializado da, pela e para a relação entre teoria e prática educativa. Isso converte a Pedagogia em uma ciência mediadora e reconstrutiva que mobiliza pela pesquisa, e não pela mera aplicação, diferentes conhecimentos para produzir aquilo que lhe é particular: o pedagógico como manifestação dialética do pensar e do fazer educativos (Pimenta; Pinto; Severo, 2022, p. 11-12).

Entende-se, portanto, que a essência da Pedagogia reside em sua capacidade de transcender a mera aplicação de conhecimentos preexistentes, promovendo a construção de novos saberes por meio da pesquisa sistemática e crítica. Esse processo de criação, inerente ao "pedagógico", configura-se como um campo epistemológico específico, originado no diálogo e nas tensões dialéticas entre o pensamento teórico e as práticas concretas. Logo, entende-se a Pedagogia como uma ciência que media (conecta) e reconstrói os caminhos do aprender e do ensinar. Nesse sentido, para compreender plenamente a configuração contemporânea da Pedagogia como campo do saber e prática social, torna-se imprescindível recorrer à análise de sua trajetória histórica.

No contexto brasileiro, essa história é marcada por uma evolução que remonta ao século XIX, com a criação da Escola Normal no Rio de Janeiro em 1835, instituição que representou o marco inaugural da formação de professores para os anos iniciais. A institucionalização do

curso de Pedagogia no Brasil ocorreu oficialmente em 1939, na Universidade de São Paulo (USP), configurando-se como um marco histórico na formação de profissionais da educação.

O curso de Pedagogia, estruturado inicialmente no modelo 3+1, priorizava a formação técnica para o magistério, em detrimento de uma base teórica e epistemológica sólida, o que fragilizou sua consolidação como campo científico autônomo, de acordo com Pimenta, Pinto e Severo (2022). Os autores destacam que sua origem esteve ligada à formação de homens, especialmente do clero, refletindo o controle educacional da Igreja. Como a partir da década de 1930 o magistério passou a ser exercido principalmente por mulheres, em um processo conhecido como feminização do magistério, essa mudança refletiu transformações sociais, como a maior participação feminina no mercado de trabalho. No entanto, também revelou contradições nas políticas educacionais, que passaram a depender do trabalho das mulheres sem, necessariamente, valorizá-lo (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

Nas décadas de 1940 a 1960, o curso manteve seu caráter técnico, voltado à formação de professores para as Escolas Normais. Nos anos 1960, surgiu uma tentativa de especialização na área educacional, enquanto a formação docente foi deslocada para as Escolas Normais. Apenas entre as décadas de 1970 e 1980 consolidou-se um movimento pela reintegração do ensino como eixo central da formação pedagógica, culminando, nos anos 1990, com a promulgação da LDB/1996 (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

Contudo, embora a LDB tenha exigido formação superior para professores da educação básica, pouco avançou na redefinição do curso de Pedagogia, mantendo uma base comum genérica e sem clareza quanto à especificidade necessária à atuação docente, especialmente nos anos iniciais desse nível de ensino. Apesar dessa indefinição, desde 2011 o curso de Pedagogia figura entre os mais procurados no país. Em 2020, alcançou o primeiro lugar em número de matrículas, ingressantes e concluintes (Pimenta; Pinto; Severo, 2022). Entretanto, esse crescimento quantitativo esconde profundas assimetrias, visto que a maioria dos estudantes está matriculada em instituições privadas. Esse dado, longe de ser neutro, revela uma dinâmica estrutural que aprofunda as desigualdades no acesso e possivelmente a uma formação de qualidade socialmente referenciada.

Kassis (2021) já alertava para o desafio representado pela hegemonia da rede privada na formação docente, cujas instituições que, em sua maioria, operam sob a lógica do lucro, com precárias condições de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, ao negar os elementos fundamentais para uma formação crítica e comprometida, produzem-se barreiras à superação das dificuldades educacionais vividas por grande parte dos estudantes. Cria-se, assim, um ciclo de reprodução de desigualdades que compromete a qualidade da formação e, por conseguinte,

o exercício profissional. Conforme observam Pimenta, Pinto e Severo (2022, p. 9), “[...] a combinação de estudantes em condições mais desfavoráveis ingressarem em instituições de ensino pouco comprometidas com a qualidade dos cursos evidencia um dos maiores desafios na área de formação das/os professoras/es [...]”.

Essa situação se intensifica com a expansão acelerada da educação a distância (EaD), que, embora amplie o acesso ao ensino superior, frequentemente opera em moldes precarizados e orientados pela lógica do mercado, descolando-se de uma proposta formativa integral, crítica e emancipadora. Contudo, é preciso destacar que outra EaD é possível, ou seja, uma que estiver comprometida com a justiça social, sustentada por princípios de qualidade socialmente referenciada e orientada pela formação de sujeitos autônomos e conscientes. A prevalência de modelos mercantilizados na formação de pedagogos, porém, evidencia as contradições das políticas educacionais no contexto do capitalismo periférico, ao reproduzir desigualdades e esvaziar o potencial transformador da educação.

Para tanto, um elemento de essencial importância é a **qualidade da formação**, com especial atenção à preparação dos formadores e à formação oferecida aos estudantes nos cursos de Pedagogia. Destaca-se, ainda, a necessária reflexão sobre os elementos estruturais e pedagógicos que impactam diretamente a qualidade do ensino, e que determinam, conseqüentemente, os resultados da aprendizagem desses futuros profissionais.

Quanto à **qualidade da formação em EaD** parte-se do entendimento de que, nessa modalidade, existe uma dependência da articulação consistente entre metodologias, tecnologias, aspectos organizacionais e conteúdos, compondo uma arquitetura pedagógica capaz de atender às demandas contemporâneas e às especificidades da prática educativa. Essa integração deve estar alinhada a modelos e abordagens pedagógicas que promovam um processo educativo efetivo, crítico e reflexivo.

Essas questões alinham-se com o pressuposto de uma formação ampla que contemple o sujeito em sua integralidade, que avance no sentido de uma educação significativa, contextualizada, colaborativa, capaz de desenvolver habilidades de compreensão. Assim, a qualidade da formação docente ganha centralidade, especialmente à luz do papel do professor como mediador do conhecimento. Responsável por organizar o processo pedagógico, esse profissional precisa não apenas dominar os conteúdos de sua área, como também desenvolver competências pedagógicas específicas para atuar em ambientes virtuais.

Destas reflexões emergem questões que corroboram a análise que vem sendo desenvolvida e que enfoca a busca pelas respostas às seguintes indagações: quem são os professores que estão atuando na EaD? Suas características e formação refletem as necessidades

específicas desse modelo educacional? Esses profissionais possuem competências digitais e pedagógicas requeridas para atuar na modalidade?

A atuação docente na educação a distância exige competências específicas que transcendem o domínio do conteúdo. Pacheco *et al.* (2020, p. 11) destacam que, além de dominar os saberes da área, o professor da EaD deve compreender o funcionamento das ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), para que possa planejar suas aulas de forma adequada, considerando as mediações próprias dessa plataforma.

Essa exigência evidencia uma contradição central: embora a EaD tenha se expandido rapidamente no país, especialmente no setor privado, a formação dos docentes não tem acompanhado as especificidades da modalidade. Estudos como os de Nunes e Sales (2013) e Sales (2011) apontam que grande parte dos professores que atuam na EaD carece de uma formação que contemple as particularidades pedagógicas e tecnológicas desse modelo educacional.

A dificuldade dos professores com o uso de tecnologias digitais na EaD vai além da falta de domínio técnico, revelando uma carência estrutural na formação docente. Sales (2011) aponta que, em sua maioria, os cursos não incorporam criticamente o uso das tecnologias, o que contribui para a formação de docentes com pouca familiaridade prática e teórica. Essa limitação reflete uma falha curricular que negligencia a articulação entre tecnologia, pedagogia e intencionalidade formativa, gerando, como destaca o autor, uma resistência baseada em insegurança técnica e teórica.

Pacheco *et al.* (2020) reforçam que a atuação docente na EaD exige competências digitais específicas e uma integração pedagógica para promover aprendizagens significativas. Os autores alertam que a ausência de uma formação que una técnica e teoria compromete a mediação do aprendizado e aprofunda desigualdades educacionais.

Nota-se que a qualidade da formação na EaD e para a EaD enfrenta desafios significativos, especialmente devido à ausência de preparação específica para atender às demandas desse modelo educacional, como destacado anteriormente. Essa realidade expressa uma contradição: ao mesmo tempo que a EaD cresce como alternativa de expansão do acesso à educação superior, especialmente no setor privado, a formação do docente segue desarticulada das exigências pedagógicas e tecnológicas que a modalidade impõe. De um lado, tem-se o avanço tecnológico e a sofisticação dos AVAs; de outro, a permanência de práticas formativas ancoradas em modelos instrucionistas e pouco reflexivos, que não promovem a autonomia nem o domínio crítico dos recursos digitais.

Essa tensão aponta para a urgência de serem repensados os currículos dos cursos de

licenciatura e das formações continuadas, a fim de integrar de forma efetiva as dimensões técnica, pedagógica e ética da docência na EaD. A superação dessa lacuna formativa não depende apenas da inserção de conteúdos tecnológicos, mas também da construção de um projeto educativo que compreenda a EaD como espaço legítimo de formação humana, comprometido com a inclusão, a criticidade e a transformação social. A qualidade da formação na EaD, portanto, não pode ser pensada de forma isolada, e sim como parte de um processo mais amplo de reconfiguração da educação e de enfrentamento das desigualdades históricas que ainda marcam o campo educacional brasileiro.

Além dos aspectos já discutidos, é fundamental compreender a **qualidade do ensino** como parte integrante e indissociável da formação docente. Ambas se articulam de forma dialética: a qualidade da formação condiciona e revela a qualidade do ensino, e vice-versa. Nessa perspectiva, o ensino não pode ser entendido como simples transmissão de conteúdos, e sim, conforme Freire (1987), como uma prática social situada historicamente, voltada à formação de sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Ensinar, como afirma Freire (1987), é um ato cognoscente em que o conhecimento não é neutro nem estático, e sim o resultado de uma síntese permanente entre teoria e prática, entre sujeito e mundo. Nesse processo, o ato de ensinar transforma-se em espaço de reinvenção do agir pedagógico, marcado por intencionalidades formativas e por compromissos ético-políticos.

Nessa junção, entende-se que a qualidade do ensino não se restringe a técnicas ou métodos, visto estar diretamente vinculada a práticas pedagógicas que efetivamente reconhecem o estudante como sujeito histórico, ativo e criador. Defender uma educação de qualidade socialmente referenciada implica, portanto, compreender que **a qualidade da formação e a qualidade do ensino** constituem uma totalidade dialética: uma revela e condiciona a outra. Não há ensino de qualidade sem uma formação sólida, crítica e comprometida. E a formação só se realiza plenamente quando se concretiza em práticas educativas que promovam sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados. Trata-se, portanto, de uma relação dinâmica entre o ser professor e o fazer pedagógico, ambos permeados pelas condições objetivas de trabalho e pelas finalidades sociais atribuídas à educação.

## 2.5 REFLEXÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO: DISPUTAS E SENTIDOS NA FORMAÇÃO DOCENTE VIA EaD

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo partiu da compreensão de que a educação a distância é um campo educacional em disputa, atravessado por tensões conceituais, políticas e ideológicas, com ênfase na formação inicial de pedagogos. A investigação teve início com o

levantamento bibliográfico e a análise bibliométrica, com a sistematização em 120 estudos, que revelaram quatro eixos centrais que estruturam a produção científica sobre o tema: políticas educacionais, formação, avaliação e modalidades. Com esses eixos foi possível desenvolver as categorias centrais deste estudo, a "qualidade da formação" e a "qualidade do ensino", que emergiram das análises como síntese crítica, por expressarem tanto as condições estruturais e políticas que moldam os cursos de Pedagogia na EaD quanto os desafios concretos das práticas pedagógicas.

Na perspectiva teórica adotada, compreende-se que a educação a distância se constitui como educação em sentido pleno, pois compartilha com a modalidade presencial os mesmos compromissos ético-políticos e as mesmas finalidades formativas. No entanto, por sua natureza polissêmica, a noção de qualidade é carregada de sentidos em disputa, e por isso não pode ser compreendida de forma neutra, técnica ou meramente operacional. Trata-se de um conceito historicamente situado, atravessado por embates entre projetos antagônicos de sociedade: de um lado, propostas voltadas à formação crítica e emancipadora; de outro, modelos voltados à adaptação funcional do sujeito, às exigências do mercado.

A análise empreendida na amplitude da EaD revelou um campo em constituição, que vem se tornando território de confrontos simbólicos e materiais entre interesses públicos e privados. As disputas em torno da regulamentação, dos critérios de qualidade, dos processos avaliativos e da distribuição de recursos evidenciam que o avanço da lógica mercantil tem reconfigurado esse espaço, promovendo a substituição de práticas pedagógicas dialógicas e críticas por modelos instrucionistas, automatizados e centrados na eficiência. Esse movimento compromete a qualidade formativa e esvazia o papel reflexivo e transformador do professor.

Verificou-se que essa tendência é intensificada pela apropriação dominante de abordagens comportamentalistas e cognitivistas, as quais, quando orientadas por uma racionalidade técnica, resultam na padronização dos conteúdos, na centralização das decisões pedagógicas e no controle dos resultados, negando a historicidade e a dimensão sociopolítica do ato educativo. Reduz-se, assim, o docente a mero executor de tarefas e o estudante a receptor passivo de informações, o que compromete não apenas a autonomia dos sujeitos, mas também o potencial formativo da educação como prática de liberdade.

Nesse cenário, averiguou-se que a formação inicial do pedagogo na EaD apresenta fragilidades significativas, expressas em disputa não apenas pelo formato da modalidade, mas também pelo próprio sentido de educação e do tipo de sociedade que se pretende construir.

### **3 EVOLUÇÃO NORMATIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS A DISTÂNCIA**

A educação no Brasil, em suas etapas, níveis e modalidades, é profundamente influenciada por um complexo arcabouço normativo. No âmbito específico da educação a distância e da formação de pedagogos, as normativas influenciam desde o estabelecimento de diretrizes até as particularidades da oferta de cursos na modalidade. A evolução de tais políticas e normas são, em grande medida, o reflexo das disputas ideológicas e dos interesses econômicos e sociais em jogo, especialmente no contexto capitalista e das influências neoliberais que marcaram as políticas públicas brasileiras nas últimas décadas.

O objetivo deste capítulo, portanto, é compreender esse processo normativo, analisando como a regulação, as diretrizes e as normas aplicáveis à EaD e ao curso de Pedagogia foram construídas e implementadas ao longo do tempo. Por meio desta análise, objetiva-se entender as dinâmicas que moldaram a oferta do curso e os padrões de qualidade que o regulam, reconhecendo que a qualidade da formação inicial do pedagogo na modalidade a distância é indissociável do contexto normativo que a orienta.

Para alcançar esse objetivo, o capítulo está organizado em três eixos analíticos. O primeiro discute a relação entre hegemonia e educação, com ênfase nas influências do neoliberalismo sobre as políticas públicas educacionais no Brasil. O segundo analisa a trajetória das políticas de formação docente no contexto da EaD no período de 1995 a 2023, destacando a legislação vigente, os conflitos em torno das diretrizes curriculares e os desafios impostos à formação do pedagogo. Por fim, o terceiro eixo examina a trajetória e os reflexos dos programas de formação de professores implementados na modalidade a distância, considerando suas implicações para a qualidade da formação docente no país.

Entende-se, assim, que este capítulo não apenas contribui para o entendimento das políticas de EaD no Brasil, como também oferece subsídios para a análise da qualidade do curso de Pedagogia a distância. Ao buscar compreender as inter-relações entre regulação, políticas públicas e qualidade educacional, avança-se no sentido de investigar e analisar a qualidade dos seis cursos de Pedagogia que integram a amostragem desta pesquisa, oferecidos na modalidade de educação a distância, considerando as dinâmicas de poder, convergências e divergências presentes nesse subcampo educacional e buscando atingir o objetivo geral estabelecido nesta investigação.

Para tanto, inicia-se revisando três conceitos centrais que estruturam as discussões e reflexões da investigação. O primeiro conceito é o de poder simbólico de Bourdieu (1989, p.

10), segundo o qual “[...] os símbolos são os instrumentos por excelência da integração social [...], eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social”. O autor também afirma que “[...] os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra” (p. 11). Nesse sentido, evidencia-se como os significados e as visões de mundo são impostos e legitimados de forma sutil, perpetuando a dominação social.

A segunda perspectiva teórica baseia-se nas concepções de Gramsci (2007), que relaciona a hegemonia à função dos intelectuais e à organização política do Estado, culminando com o conceito de bloco histórico, uma aliança de classes liderada pela classe dominante. Conforme o filósofo italiano, esse bloco histórico pode, sob a liderança da burguesia, conservar a ordem social ou transformá-la nas mãos das classes subalternas. É o domínio da hegemonia – prossegue ele – que permite à classe dominante manter o controle sobre a sociedade, exercendo domínio cultural, moral e ideológico por meio do consenso e da persuasão, e não apenas pela força.

Gramsci (2007) amplia ainda mais essa discussão ao incluir os aparelhos privados de hegemonia, tais como escolas, igrejas e mídia, que disseminam e reforçam a ideologia dominante. Além disso, pontua que as políticas públicas e as legislações também atuam como aparelhos privados de hegemonia, refletindo os interesses da classe dominante e influenciando a agenda política hegemonicamente.

O terceiro fundamento foi apresentado por Pitsoe e Letseka (2016), que discutem a política de controle simbólico, uma forma de hegemonia cultural e ideológica que permite à classe dominante exercer controle sobre os meios de produção e, principalmente, sobre os símbolos, as ideias e os valores que permeiam a sociedade. Nesse contexto, resgata-se Bourdieu (1989, p. 11), ao observar que as diversas classes “[...] estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais”.

A percepção de Bourdieu coaduna com o entendimento deste estudo, que, embasado também em Pitsoe e Letseka (2016), compreende que a política de controle simbólico utiliza símbolos e discursos para moldar percepções e comportamentos, mantendo o controle social sem a necessidade de coerção física, sendo, portanto, uma expressão prática do poder simbólico.

Na fusão dessas três concepções de diferentes autores verifica-se que a política é um campo de batalha da luta de classes, usada pela classe dominante como instrumento de

dominação para manter sua hegemonia, não apenas por meio da coerção, mas também pela construção de consenso e manipulação ideológica. Contudo, esse controle apresenta duas facetas: a reprodução do poder e a possibilidade de transformação, estando sujeito a desafios e resistências que podem ser enfrentados com o conhecimento das estruturas que o constituem.

Diante desse panorama e recorrendo novamente a Bourdieu (1989, p. 163) quando afirma que “[...] toda a análise da luta política deve ter como fundamento as determinantes econômicas e sociais da divisão do trabalho político”, continua-se neste capítulo a análise da evolução normativa das políticas públicas e a qualidade da formação inicial do pedagogo a distância.

### 3.1 HEGEMONIA E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: INFLUÊNCIAS POLÍTICAS E DESAFIOS PARA O ACESSO COM QUALIDADE SOCIAL

A formulação das políticas públicas educacionais no Brasil, especialmente aquelas voltadas à expansão da educação superior, está imbricada nas transformações estruturais do modo de produção capitalista. A partir da década de 1990, essas políticas passaram a ser reconfiguradas sob uma nova lógica de regulação social, marcada pela retração do Estado no financiamento e na oferta direta de serviços públicos, pela ampliação da atuação do setor privado e pela adoção de mecanismos de mercado na formulação e avaliação das políticas sociais.

Esse paradigma não se reduziu a uma orientação econômica ou a um arranjo institucional; antes disso, expressou a consolidação de um projeto societário mais amplo: o neoliberalismo que, conforme Dardot e Laval (2016, p. 17),

[...], antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação.

Nesse sentido, verifica-se que o neoliberalismo, como racionalidade, influencia e orienta subjetividades, comportamentos e estruturas sociais, configurando-se como um paradigma que fundamenta tanto os sistemas de poder quanto as práticas cotidianas. Essa racionalidade promove a generalização da concorrência, influenciando a lógica competitiva em todas as esferas da vida, tais como a educação, a saúde e as relações interpessoais. Simultaneamente, adota a empresa como modelo de subjetivação, incentivando os indivíduos a se enxergarem como empreendedores de si mesmos, responsáveis por gerirem suas vidas com vistas à

maximização da eficiência, alinhando suas ações às demandas do mercado.

Trata-se, como destacam Dardot e Laval (2016, p. 34), do "desenvolvimento da lógica do capital". Esses autores denunciam o processo de colonização da subjetividade pelo capital, evidenciando como o neoliberalismo pode reconfigurar os modos de ser, pensar e agir dos sujeitos, realizando uma crítica à transformação da vida em empreendimento e a conversão da formação educacional em adestramento para o mercado.

Essas reflexões se conectam diretamente com uma das principais temáticas deste item: o reflexo do neoliberalismo nas políticas públicas sociais. Influenciadas por essa lógica, tais políticas acabam se distanciando dos princípios de justiça social. No caso da educação, como política pública social historicamente vinculada à tutela do Estado, observa-se uma profunda transformação, engendrada em consonância com o receituário neoliberal.

Conforme Silva, Duarte e Santos (2019, p. 1), o neoliberalismo passou a exercer uma "[...] influência direta sobre a educação com as propostas de regressão dos direitos sociais, 'desresponsabilização' da função pública do Estado, repasse dessas funções para a sociedade e mercantilização das necessidades sociais". Essa perspectiva reflete a desestatização de responsabilidades educacionais, deslocando a oferta educacional, sobretudo no nível superior, para a esfera privada. Nesse contexto, a expansão da educação superior no Brasil como uma mercadoria está intrinsecamente vinculada à hegemonia do pensamento neoliberal.

Silva, Duarte e Santos (2019) também pontuam que a educação superior no Brasil teve um desenvolvimento tardio, com poucas transformações depois da Independência e da Proclamação da República. Entre 1889 e 1930, surgiram as primeiras instituições privadas, impulsionadas pela demanda por força de trabalho qualificada e pela influência do positivismo. De acordo com as autoras, na década de 1960, as propostas do então presidente da República João Goulart visaram expandir esse nível educacional e confrontar as estruturas do capitalismo, mas foram interrompidas pelo golpe militar de 1964. A partir do governo Collor (1990-1992) e, sobretudo, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o avanço do neoliberalismo se intensificou, com políticas de privatização e reformas que enfraqueceram o setor público. No governo FHC, a educação superior foi marcada pelo "empresariamento" das instituições, aprofundando a lógica de mercado no campo educacional.

Embora a mercantilização da educação superior tenha persistido durante o Governo Lula, não apenas Silva, Duarte e Santos (2019), mas também outros autores, destacam que a ampliação do acesso a esse nível educacional ocorreu em um contexto de maior compromisso com a inclusão social. Ao contrário do modelo puramente neoliberal do governo FHC, que priorizou privatizações e uma lógica de mercado, o Governo Lula adotou um enfoque social-

democrata que buscou equilibrar as demandas do capitalismo com a expansão de políticas públicas mais inclusivas. Quanto aos dois mandatos do governo Lula (2003-2010), Rosa e Martins (2015) pontuam que, apesar de ser um regime de neoliberalismo moderado, representou uma transição significativa em relação ao ideário neoliberal puro, articulando políticas que buscaram, ainda que nas brechas das contradições do sistema, garantir maior justiça social.

Ao analisar os sucessivos governos, percebe-se que o de Dilma Rousseff (2011- agosto 2016) deu continuidade ao projeto de avanço social-democrata iniciado nos governos Lula, priorizando a expansão da educação superior com qualidade e inclusão. Apesar da manutenção da hegemonia do setor privado e da mercantilização pela qual passou o setor, esforços foram feitos para fortalecer políticas públicas e garantir maior acesso e permanência de estudantes nas instituições de ensino, especialmente por meio de programas como o ProUni e a ampliação de vagas em universidades federais.

Durante os governos liderados por presidentes eleitos pelo Partido dos Trabalhadores (2003-2016), foi implementado um modelo neodesenvolvimentista que visava aliar crescimento econômico com justiça social e ampliação da educação superior (Silva; Duarte; Santos, 2019). Contudo, esse projeto foi interrompido com o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, dando lugar às políticas ultraneoliberais no Governo Temer (2016-2018), e neoconservadoras do Governo Bolsonaro (2019-2022), que descontinuaram o foco na expansão da educação com qualidade social e passaram a priorizar os cortes orçamentários, aprofundando a lógica mercantil no setor educacional.

Conforme Silva, Duarte e Santos (2019), o projeto político-educacional do Governo Bolsonaro teve como objetivo controlar e transformar a educação pública, promovendo uma agenda neoconservadora e de caráter fascista, enfraquecendo o papel das universidades públicas como centros de desenvolvimento do pensamento crítico.

Note-se que, no Brasil, as políticas públicas têm sido moldadas pela hegemonia do neoliberalismo, que atua como lógica de governo, redefinindo o papel do Estado, subordinando os direitos sociais à eficiência e impondo normas de concorrência e responsabilização individual. O Estado, longe de ser enfraquecido, é reconfigurado como agente regulador do mercado e reprodutor de desigualdades (Mazetto, 2015). Nesse cenário, Marcelino (2021) destaca a centralidade do Estado na formulação e implementação das políticas educacionais, especialmente na formação docente. Já Lima (2013) chama a atenção para as complexidades do Estado capitalista moderno, marcado por crises internas e pela ascensão de estruturas supranacionais alinhadas à nova fase de acumulação do capital.

Diante dos embates e polarizações, conforma-se o sistema político personificado pelo

Estado. Como afirma Poulantzas (1980, p. 50), “[...] onde existe divisão de classes, há, portanto, luta e poder de classe, existe o Estado, o poder político institucionalizado”. O autor destaca que o Estado não é neutro: atua como instrumento de controle político e social das classes dominantes. No capitalismo, dissimula sua natureza de classe sob a aparência de promotor do bem comum, mas está profundamente vinculado à reprodução das relações de dominação. Assim, o poder estatal expressa e organiza as disputas de classe, sustentando os interesses da elite sob o véu do interesse coletivo. Estado e sociedade civil constituem, portanto, uma unidade funcional na reprodução das dinâmicas capitalistas e da exploração de classe.

Nesse contexto, retorna-se a Gramsci (2016) e suas concepções de consenso e consentimento. O primeiro conceito se refere à aceitação voluntária das ideias da classe dominante pela sociedade, construídas por meio da cultura, da educação e da mídia, internalizando-as como "senso comum". Já o consentimento ultrapassa a ideia de consenso, envolvendo não apenas a aceitação, mas também a participação ativa na manutenção dessas ideias, inclusive da própria subordinação, muitas vezes sem questionamento consciente. O consentimento, portanto, pode ser alcançado por meio da internalização das ideias dominantes, da identificação com seus valores ou da crença na justiça da ordem social.

Conforme Gramsci (2016), a supremacia de uma classe social não se sustenta apenas pela coerção jurídica ou institucional, mas se constrói por meio de estratégias de consenso produzidas no âmbito do Estado ampliado, que articula sociedade política e sociedade civil. Nesse processo, a hegemonia se efetiva pela difusão e internalização de valores, normas e concepções de mundo que contribuem para a naturalização das relações de dominação. A sociedade civil constitui, assim, o espaço privilegiado de produção e legitimação das ideologias, no qual as classes sociais buscam consolidar sua hegemonia por meio da orientação política e da construção do consenso (Gramsci, 2016).

Santos (2021, p. 101) reitera que o Estado se constitui como mecanismo,

[...] da correlação de forças inerentes às contradições de classes na sociedade burguesa gestadas na esfera produtiva desse sistema, configurando-se espaço de densidade e concentração dessas forças, extremamente necessário para que a dinâmica produtiva e reprodutiva do capital se mantenha.

O autor também afirma que a lei, além de possuir um papel coercitivo, é uma ferramenta poderosa na criação de consenso, consentimento e dominação, uma vez que formaliza e normaliza as relações econômicas e sociais que sustentam as classes dominantes, representando imaginariamente o poder dessas classes na sociedade. Controlada pelo Estado, a lei exerce uma função crucial de controle e submissão das classes ao sistema dominante, apresentando-se como

imparcial. As lutas de classe influenciam e configuram o Estado capitalista, que, longe de ser imparcial, atua na manutenção e validação das estruturas de dominação e exploração.

Nesse sentido, ao refletir sobre o papel do Estado nas políticas educacionais, é fundamental considerar a sua dupla natureza no contexto capitalista: como agente regulador e como mediador das contradições sociais. A continuidade do projeto de expansão da educação superior com qualidade durante os governos dos presidentes filiados ao Partido dos Trabalhadores demonstra como o Estado pode atuar para equilibrar as demandas do mercado com a necessidade de inclusão social. Entretanto, as limitações estruturais do Estado capitalista também evidenciam sua submissão aos interesses do capital, especialmente na manutenção da hegemonia do setor privado na educação superior. Reconhecer essas dinâmicas é essencial para analisar e propor políticas públicas que avancem de forma mais efetiva na redução das desigualdades.

Sob esse prisma, a democratização da educação superior no Brasil constitui um dos principais desafios das políticas públicas educacionais, com reflexos significativos no desenvolvimento social, econômico e cultural do país. Nesse contexto, a educação a distância começou a ser incorporada como estratégia de ampliação do acesso, especialmente a partir da década de 1990, quando sua formalização na legislação educacional passou a responder às demandas de expansão da educação superior.

De acordo com Dias Sobrinho (2010, p.1224), "[...] democratização, qualidade e crise são núcleos temáticos que ocupam o centro da agenda da educação superior em todo o mundo". O autor argumenta que a educação superior deve ser vista como bem público, direito social e responsabilidade do Estado, rejeitando a visão de educação como mercadoria. A comercialização da educação a torna inacessível para grande parte da população, especialmente em países como o Brasil, onde muitos têm baixa renda. Tratar a educação como mercadoria focada no lucro prejudica a qualidade e a equidade, impedindo a verdadeira democratização do acesso à educação.

Chauí (2021, on-line) observa que “[...] poucos brasileiros compreendem que a educação é um direito, os que a compreendem assim, não atribuem ao Estado o dever de assegurar esse direito”. Tal percepção não é fortuita, e sim a expressão concreta de um processo histórico de despolitização e naturalização das desigualdades. Conforme a autora, esse quadro se sustenta pelo desconhecimento dos direitos de cidadania, pela concepção instrumental da educação voltada ao mercado e pela desvalorização da escola pública. No neoliberalismo, essa lógica se intensifica: o fundo público é transferido ao capital privado, e os direitos sociais, transformados em mercadorias. Assim, a cidadania é esvaziada, e os direitos passam a ser

tratados como concessões condicionadas à lógica do capital.

Esse movimento de reconfiguração da educação como mercadoria impacta diretamente as políticas de acesso e permanência. Como adverte Dias Sobrinho (2010), a ampliação do acesso, quando não acompanhada de transformações estruturais nas condições de oferta e no projeto pedagógico, tende a reproduzir as desigualdades históricas sob novas formas, legitimando uma inclusão excludente. A lógica da expansão sem qualidade e sem equidade reforça a aparência de democratização, mas mantém os mecanismos de distinção social.

Ampliar o acesso sem garantir qualidade constitui, portanto, uma falsa democratização da educação, pois perpetua desigualdades e impede o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Para Lima (2023a), a educação superior, concebida como direito, exige formação crítica, científica e socialmente engajada. Isso implica políticas que assegurem não só o ingresso, mas também a permanência com qualidade, especialmente para grupos historicamente marginalizados. A democratização, desse modo, deve articular expansão com equidade e inclusão, combatendo exclusões estruturais.

Em arremate, observa-se que democratizar a educação superior e a EaD no Brasil exige políticas públicas robustas e duradouras que priorizem a qualidade educacional e promovam o progresso social, econômico e cultural. Logo entende-se a necessidade de analisar as políticas educacionais instituídas após a LDB/1996 e seus efeitos na EaD e na formação docente.

### 3.2 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1995-2023) NO CONTEXTO DA EaD: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES

Entre 1995 e 2023, as políticas educacionais brasileiras foram tensionadas por sucessivas reconfigurações do papel do Estado, em um processo atravessado pela ascensão da racionalidade neoliberal. Ainda que não de forma linear ou homogênea, essa lógica moldou profundamente os rumos da educação pública. No entanto, as políticas não se definem apenas por diretrizes técnicas, mas também por disputas de poder que permeiam o próprio processo normativo. Como destaca Franco (2022, p. 54), “[...] o estabelecimento de regras claras colabora com a realização da justiça. No entanto, não há regra perfeita. A instituição, na sua ânsia de autoconservação, utiliza as regras de modo rígido para se perpetuar”, o que permite que “[...] os grupos de poder se utilizem dos processos democráticos de construção de regras para colocar seus interesses acima dos outros”.

Essa leitura crítica da normatividade evidencia que as políticas públicas, mesmo sob a

aparência democrática, podem ser capturadas por interesses hegemônicos, reproduzindo desigualdades estruturais. No campo da educação superior, isso se expressa na expansão de vagas sem que haja garantia de qualidade e equidade, especialmente por meio da EaD. Instituída no Brasil desde o início do século XX (Lima, 2014), a EaD foi normativamente formalizada com a LDB/1996, tornando-se estratégica nos anos seguintes. A adoção da modalidade, entretanto, ocorreu em meio a disputas que refletiam diferentes projetos societários.

Como afirma Dourado (2002, p. 241), a própria formulação da LDB/1996 expressa “[...] os embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas sob a égide ideológica da globalização da economia”. Tais embates revelam que a construção das políticas educacionais ocorreu no interior de um campo de forças, no qual interesses contraditórios disputavam sentidos e direções para a educação.

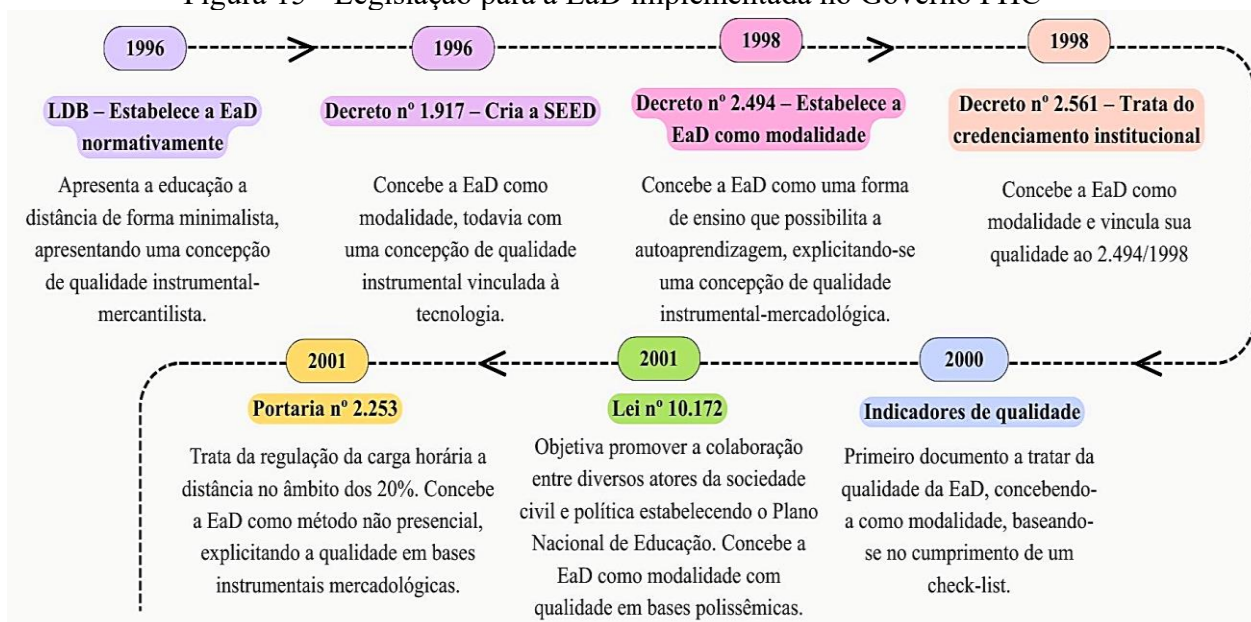
Assim, compreender a trajetória da EaD no Brasil requer considerar os diferentes governos presidenciais, as disputas internas e os projetos que orientaram as decisões governamentais. É com esse olhar que serão examinadas, a seguir, as principais diretrizes e transformações legais da educação a distância nas últimas décadas.

### **3.2.1 Legislação para a EaD - Governo FHC (1995-2002)**

A educação a distância começou a se consolidar com a sua normatização no Brasil e a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a gestão do então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza. Nesse contexto, a promulgação da LDB/1996 marcou um passo fundamental ao reconhecer formalmente a EaD no sistema educacional brasileiro. Ainda no mesmo governo, foi editado o Decreto nº. 2.494/98 o primeiro Decreto que regulamentou a EaD, no qual se reconhece seu potencial para ampliar o acesso à educação, especialmente em regiões com oferta limitada da educação presencial. A criação da SEED e os esforços para sua normatização foram marcos relevantes para a inserção da EaD nas políticas de democratização da educação superior.

No entanto, apesar de ter sido o marco legal inicial da EaD, a LDB/1996 não detalhou diretrizes específicas para sua implementação, gerando um período de lacuna normativa (Martins, 2015). O organograma apresentado na Figura 15 a seguir sistematiza esse processo, evidenciando o percurso normativo e institucional da EaD nesse período.

Figura 15 - Legislação para a EaD implementada no Governo FHC



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A regulação e a regulamentação da EaD avançaram com a promulgação do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que trouxe inovações e redefinições em seu conceito, adotando uma abordagem voltada para o campo instrumental e para a perspectiva mercadológica. O foco se deu nas tecnologias de suporte, refletindo a crescente necessidade de ampliar o acesso à educação superior em um momento em que as taxas de matrícula eram notoriamente baixas. No entanto, a redação controversa desse Decreto abriu brechas para a proliferação de instituições de ensino privadas (Arruda, E.; Arruda, D., 2015).

Posteriormente, o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998, introduziu modificações nas normas de credenciamento institucional, alterando os artigos 11 e 12 do Decreto n.º 2.494/1998, que tratavam da delegação de competência ao ministro da Educação para o credenciamento de instituições e autorização de cursos.

A Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001, foi promulgada para regulamentar a oferta de 20% da carga horária a distância em cursos presenciais. No entanto, essa portaria é destacada por conceber a EaD como um método não presencial e, mesmo sendo um ato normativo já revogado, sua abordagem ainda direciona ao movimento em prol do que Lima, Fonseca e Rodrigues (2024) denominam "metodologização", com implicações preocupantes. Considerar a EaD apenas como um método, e não como uma modalidade, pode restringir seu potencial, pois uma modalidade abrange diversas estratégias para atender às necessidades de diferentes tipos de estudantes. Portanto, ao definir a EaD como um método, corre-se o risco de maior flexibilização e precarização da educação, pois o método não precisa ser regulamentado ou controlado (Lima; Fonseca; Rodrigues, 2024).

A partir dos anos 2000, surgiram os primeiros indicadores de qualidade para a EaD, inicialmente com um "checklist". Esses indicadores foram a base para o Referencial de Qualidade para a EaD de 2003, e entre esses marcos foi promulgado em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei n.º 10.172, que permaneceu em vigor até 2011. Na perspectiva da qualidade da educação superior, especialmente na EaD, o PNE constituiu-se como uma questão polêmica, devido ao embate entre a formulação e a dinâmica política e organizacional envolvida.

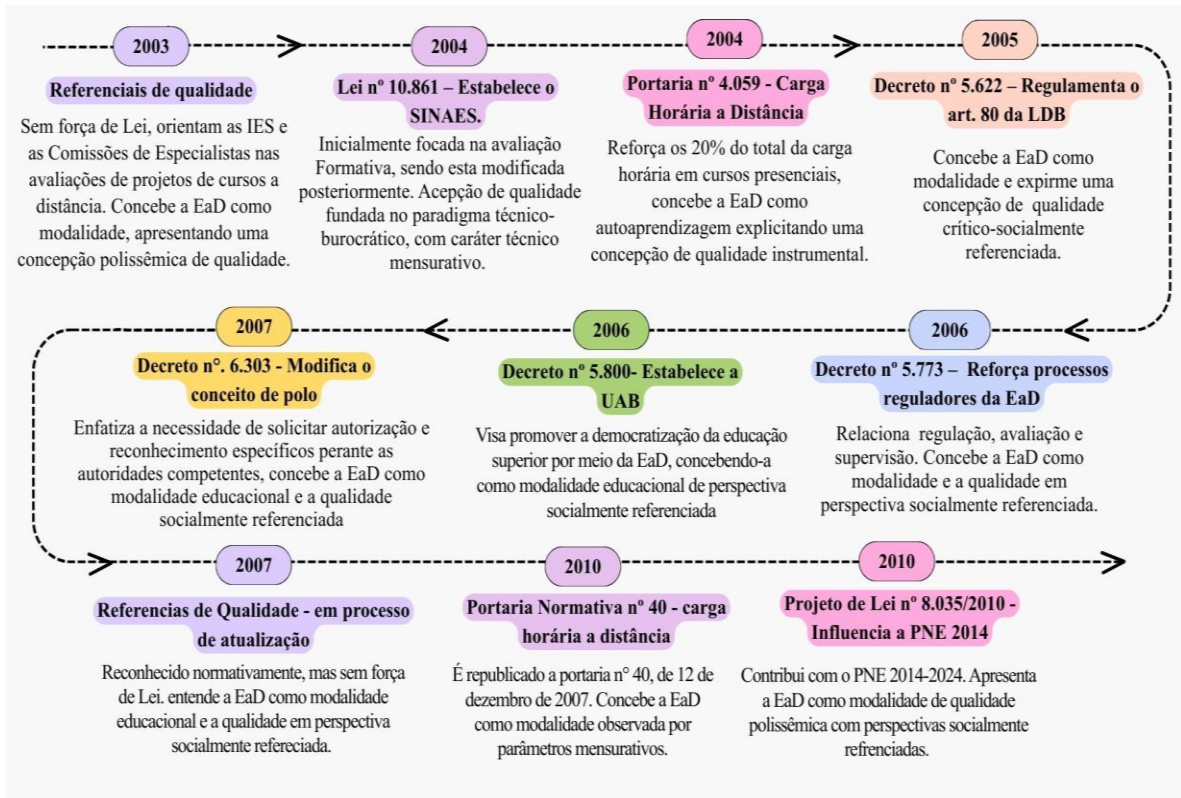
A seguir apresentam-se os principais atos normativos e legais estabelecidos para a EaD no período de 2003 a 2010.

### **3.2.2 Legislação para a EaD de 2003 a 2010 – Governos Luiz Inácio Lula da Silva**

O período entre os anos de 2003 e 2010, durante os dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, caracterizou-se por transformações significativas na concepção e regulamentação da EaD. A legislação que orientou a educação a distância no Brasil desempenhou importante papel na busca pela melhoria da qualidade dessa modalidade educacional em perspectiva social (Lima; Assis, 2018).

Marco importante nesse período foi o estabelecimento do RQ de 2003 “[...] que apesar de ter sido publicado em um cenário de consolidação da modalidade, contribuiu vigorosamente com o delineamento das instituições que preparava o projeto dos cursos para serem ofertados na modalidade a distância naquele momento” (Oliveira *et al.*, 2022, p. 3). A Figura 16 a seguir contribui para as reflexões.

Figura 16 – Legislação para a EaD implementada no Governo Lula I e II



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Quanto à Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, é importante ressaltar que foi a responsável por instituir o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com o propósito de estabelecer um ciclo abrangente de avaliação para instituições e cursos e sobre o desempenho dos estudantes no cenário da educação superior no Brasil.

No que se refere à Portaria n.º 4.059/2004, destaca-se a introdução da expressão ensino semipresencial, que, naquele contexto, sinalizava a busca por formatos híbridos na organização do processo de ensino e aprendizagem. Embora o termo não tenha sido posteriormente incorporado de forma sistemática aos marcos normativos, permaneceu em uso no campo educacional (Rodrigues, 2021). Mais recentemente, tais arranjos passam a ser formalmente reconhecidos e regulamentados, como no formato semipresencial instituído pelo Decreto n.º 12.456/2025, evidenciando a reconfiguração histórica das categorias normativas da educação superior.

No primeiro período do Governo Lula, que se estendeu de 2003 a 2007, a ênfase recaiu sobre a criação de mecanismos voltados para o controle da qualidade da educação, com o Estado desempenhando papel central na definição de padrões específicos. O Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, trouxe uma inovação ao caracterizar a EaD como uma modalidade educacional, com a mediação didático-pedagógica no processo de ensino e aprendizagem

ocorrendo por meio de tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2005). Essa abordagem adotou uma perspectiva socialmente referenciada de educação a distância, diferenciando-a do conceito anterior de autoaprendizagem.

O Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006, estabeleceu uma integração mais profunda entre a regulação, a avaliação e a supervisão da EaD, conferindo à avaliação um papel central em sua regulação. Esse período pode ser considerado crucial para o desenvolvimento da EaD no Brasil, uma vez que tal medida desempenhou papel significativo na garantia da qualidade dos cursos a distância e na orientação das instituições educacionais.

Adicionalmente, o Decreto n.º 5.800, também de 2006, instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), fortalecendo a EaD no país e ampliando o acesso à educação superior pública. Esse sistema aderiu à perspectiva socialmente referenciada da modalidade educacional, ao democratizar o acesso ao ensino superior.

Outra inovação veio com o Decreto n.º 6.303, de 2007, que provocou alterações na concepção de polos de educação a distância (Brasil, 2007b). Em relação aos Referenciais de Qualidade de 2007, atualmente em processo de atualização, representaram um marco normativo amplamente reconhecido para a EaD, uma vez que “[...] circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007” (Brasil, 2007a, p. 2). Esses referenciais refletiram a perspectiva socialmente referenciada da modalidade educacional e, embora não tivessem força de lei, foram validados legalmente, ao serem contemplados no Decreto n.º 5.622/2005.

Sobre esse Referencial de Qualidade, Oliveira *et al.* (2022, p. 3-4) indica que é “[...] um texto político importante no contexto de política permanente de expansão da Educação Superior em nosso país”.

Na vertente do Projeto de Lei n.º 8.035/2010, cabe destacar sua vinculação com todo o movimento realizado ao longo da Conferência Nacional de Educação (Conae). Lobo Neto (2011, p. 3) afirma que “[...] o Documento Final da CONAE pode ser considerado estímulo a um processo de mobilização e debate permanente nos diferentes segmentos educacionais e setores sociais brasileiros”. Para o autor, houve um estímulo que contribuiu tanto para o “[...] balizamento das políticas educacionais, na perspectiva do Sistema Nacional de Educação”, quanto na “elaboração do novo Plano Nacional de Educação[...]” (p. 3). Naquela época, Lobo Neto (2011) indicava um processo emergente nas políticas educacionais, que gerou debates intensos por quase quatro anos.

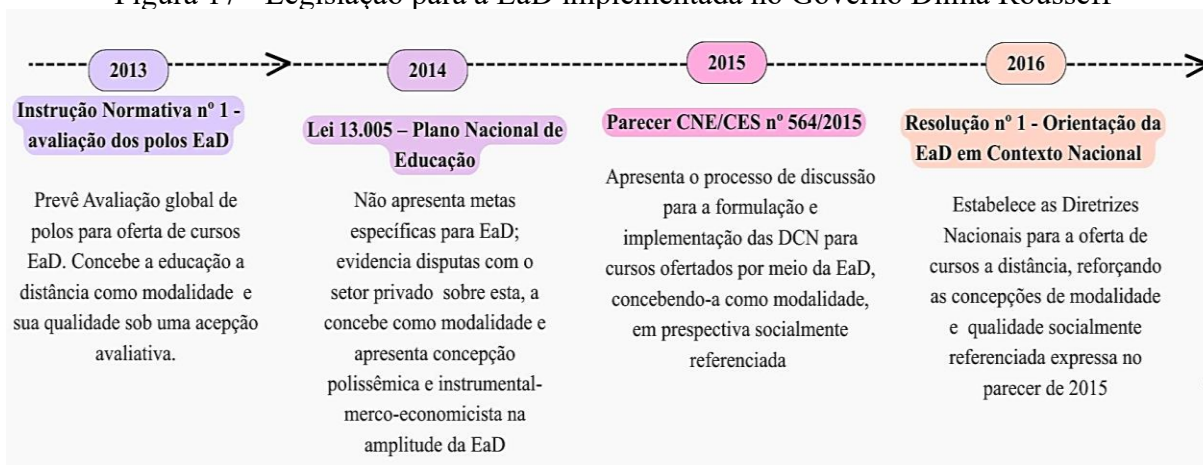
Fonseca (2020a) compara o PL n.º 8.035/2010 com o PNE 2014-2024 e destaca a estratégia 12.20 do PNE, que ampliou o financiamento do ProUni e do Fies para alunos de cursos presenciais ou a distância com boa avaliação. A pesquisadora nota que essa estratégia, incluída depois de intensas discussões, beneficiou o setor empresarial ao garantir isenções fiscais para instituições privadas.

Em síntese, conforme Oliveira, Faria e Burci (2019, p. 3), observa-se, nos períodos dos dois mandatos do ex-presidente Lula, a busca pela qualidade social da EaD, a qual “[...] vem consolidando-se ao longo de um trajeto de visíveis transformações, [...] [e] que essas transformações são resultados da implementação de políticas públicas, que além de assegurar o reconhecimento dessa forma de ensino, buscam garantir aspectos de qualidade”. Esse foi um período de expansão da educação superior e da EaD, e no qual os movimentos em prol da regulação e regulamentação da modalidade, com vistas a assegurar a oferta com qualidade, foram notáveis. A seguir, apresenta-se a legislação constituída no Governo Dilma Rousseff.

### 3.2.3 Legislação para a EaD de 2011 a agosto 2016 – Governo Dilma Rousseff

No Governo Dilma Rousseff, a atualização normativa para o campo da educação a distância seguiu a cultura implementada no governo anterior, voltando a regulação da área para a perspectiva do “acompanhamento e desenvolvimento da modalidade com mais qualidade” (Lima; Assis, 2018, p. 11). Avança-se na discussão por meio da Figura 17 a seguir.

Figura 17 - Legislação para a EaD implementada no Governo Dilma Rousseff



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Nesse governo, cabe destaque à discussão da ampliação da carga horária a distância em cursos presenciais. Sobre essa ampliação, Franzin (2018, p. 36) destaca:

O uso da fração de 20% em EaD nos cursos presenciais otimiza o tempo de

integralização, trazendo como vantagem também a otimização de recursos por aluno formado. Entretanto, não se trata de uma economia de escala, mas sim do aproveitamento de estratégias e recursos que podem levar a bons resultados quando há um bom sistema de gestão para planejamento, acompanhamento e avaliação.

Para o autor, é essencial garantir a qualidade na oferta da EaD, o que requer mudança cultural em relação à modalidade, além de investimentos em infraestrutura, capacitação dos professores e a implementação de processos de gestão de alta qualidade (Franzin, 2018).

Quanto à Instrução Normativa n.º 1, de 14 de janeiro de 2013, verifica-se a ênfase à avaliação dos processos educacionais na modalidade de educação a distância sob a perspectiva regulatória, ao estabelecer em seu Art. 1º que “[...] os polos de apoio presencial, enquanto unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas [...], vinculados a uma instituição de educação superior, devem ser avaliados, para fins de regulação, sob a visão global [...]” (Brasil, 2013, p. 1).

Observa-se que, mesmo em uma perspectiva de qualidade avaliativa, é assumida uma aceção abrangente, que busca assegurar que uma instituição seja capaz de atender de forma eficaz e consistente a diversos cursos de EaD em conformidade com normas e diretrizes regulatórias estabelecidas pelas autoridades educacionais. Ou seja, que considere a integração e o alinhamento com regulamentações específicas.

A Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação 2014-2024, assume um papel de destaque no âmbito da legislação educacional brasileira. Renomados estudiosos, tais como Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), destacam que essa lei se fundamenta na Constituição Federal de 1988, e que a relação da Carta Magna com o PNE é de grande relevância para a compreensão do contexto e alcance desse Plano Nacional de Educação, ao se estabelecer como instrumento legal que busca concretizar princípios constitucionais por meio de metas, estratégias e diretrizes específicas para a melhoria do sistema educacional. O exame crítico do arcabouço delineado no PNE 2014-2024 evidencia uma abordagem multidimensional e composta por intrincadas tensões e ponderações, denotando, assim, desafios e restrições no caminho de busca pela qualidade na educação superior a distância.

O Parecer CNE/CES n.º 564/2015 e a Resolução n.º 1/2016, coadunam-se de maneira sinérgica, estabelecendo uma complementaridade que transcende à mera formalidade normativa. O primeiro desses documentos revela-se como um produto de embates meticulosamente instituídos em um campo intrincado, permeado por princípios democráticos e preceitos científicos. Distingue-se por materializar avanços significativos na configuração de um modelo de educação a distância, cuja qualidade se encontra intrinsecamente referenciada no contexto social (Dourado, 2020).

Indo além da mera delimitação metodológica e modal, o Parecer CNE/CES n.º 564/2015 abarcou a integralidade do processo educacional, posicionando a centralidade da educação como princípio orientador. Nesse sentido, a EaD foi concebida como modalidade educacional, constituída por uma abordagem pedagógica integral, amalgamando de forma íntegra espaço e tempo, e pautando-se na tríade composta por metodologia, gestão e avaliação.

Por outro lado, a Resolução n.º 1/2016 emergiu como a materialização de um movimento de longa data, permeado por extensos embates democráticos. Nesse cenário, as demandas e pautas da sociedade civil conquistaram notoriedade ao influenciar diretamente a formulação de normas e diretrizes destinadas a regular a oferta de cursos na modalidade a distância em âmbito nacional. A Resolução constituiu, assim, um marco regulatório que sintetizou a participação ativa da sociedade na materialização da educação a distância no país (Dourado, 2020).

Em conjunto, o Parecer CNE/CES n.º 564/2015 e a Resolução n.º 1/2016 representaram significativo progresso no âmbito da EaD em perspectiva socialmente referenciada (Fonseca, 2020b)

Verifica-se que os atos normativos regulamentadores da EaD implementados nos governos Lula e Dilma centravam-se “[...] no desenvolvimento da modalidade com qualidade social, culminando com a implementação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 1/2016”, conforme afirmam Oliveira e Lima (2022, p. 7). O estudo dessas autoras e de outros mais, tais como os de Cruz e Lima (2019), Fonseca (2020b) e Rodrigues (2021) demonstram que essa realidade é alterada em 2016, ano em que a Câmara dos Deputados aprovou o *impeachment* da então presidenta Dilma. Reflexões sobre o período que sobreveio ao ato serão ampliadas a seguir.

### **3.2.4 Legislação para a EaD de 2016/2 a 2018 - Governo Michel Temer<sup>12</sup>**

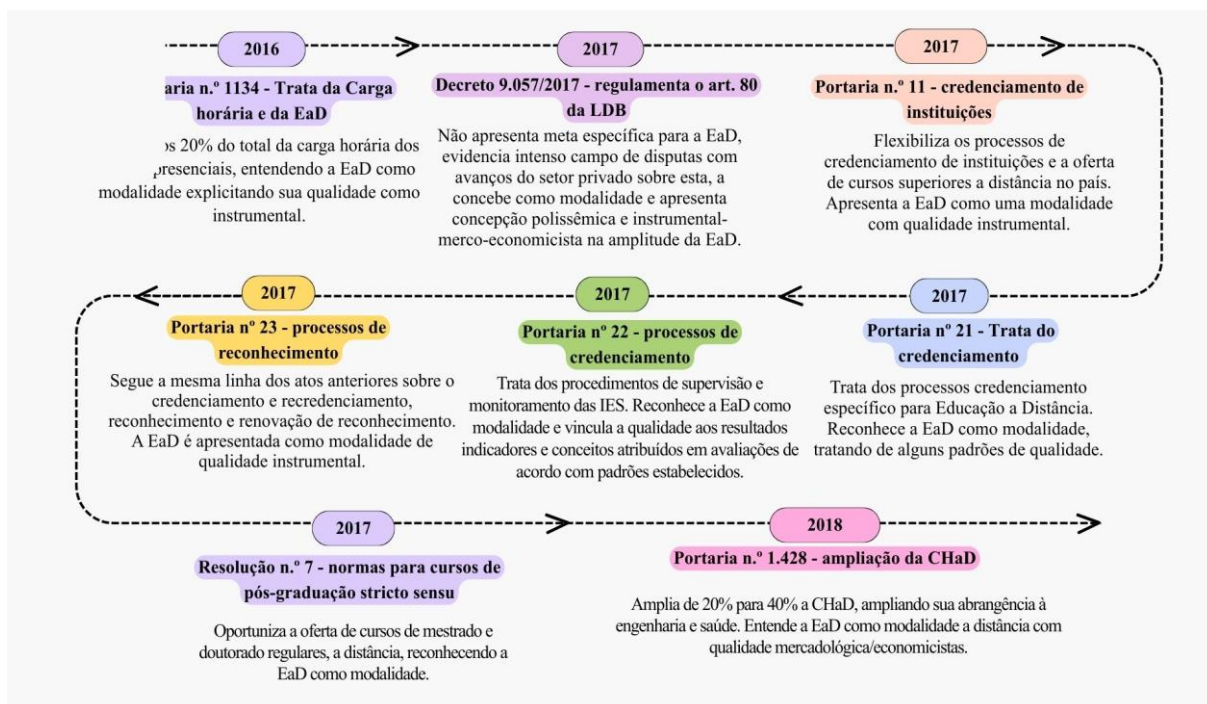
O contexto da ascensão do então vice-presidente Michel Temer ao poder não foi, de acordo com Guerra *et al.* (2017, p. 11), o de uma “tempestade em céu azul”. Ao tratarem desse período, os autores relatam a campanha vitoriosa da presidenta Dilma em meio ao pleito eleitoral de 2011, o enfraquecimento do seu primeiro governo e o desgastante processo eleitoral de 2014 que culminou na dissidência da base governista. É nesse contexto que Temer assumiu

---

<sup>12</sup> Até esse governo, a legislação foi apresentada de forma descritiva, pois já foi aprofundada na dissertação *A qualidade da educação superior e a distância no Brasil: entre o revelado e o velado*, desta autora. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/842b3879-f8c7-4ca3-a483-25e33a946c7d/content/>

o governo e, na amplitude da EaD, promoveu, conforme Lima e Assis (2018), um descaminho por meio da legislação para a área. O esquema da Figura 18 a seguir contribui para esta reflexão.

Figura 18 - Legislação para a EaD implementada no Governo Temer



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Ao longo deste estudo, constatou-se que a educação a distância no cenário brasileiro tem sido alvo de diversas regulamentações e modificações ao longo do tempo. Em um período crítico, o Governo Michel Temer revogou e implementou uma série de legislações que suscitaram questionamentos fundamentais sobre a orientação dessas políticas educacionais e seus reflexos na qualidade da educação superior. As mudanças promovidas durante esse período evidenciam uma reconfiguração das normativas educacionais, levantando debates sobre a manutenção da qualidade e do papel das instituições educacionais na formação integral dos estudantes.

Ao analisar os atos normativos relacionados à EaD, nota-se preocupante tendência de flexibilização e desregulamentação da modalidade, muitas vezes em favor de interesses mercadológicos. A ênfase em métricas quantitativas, por exemplo, o percentual da carga horária permitida a distância, sugere uma abordagem instrumental, em que a EaD é vista como meio para cumprir a totalidade da carga horária de um curso, em detrimento da qualidade educacional. Essa portaria revogou a anterior, a Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que estabelecia o limite de 20% da carga horária para cursos a distância em programas de graduação presenciais, bem como a obrigatoriedade da presencialidade na realização de

avaliações. No entanto, de acordo com Fulani e Matta (2024, p. 107),

[...] a principal alteração ocorre na redação do parágrafo único do Art. 2º, relativamente à tutoria. No texto da portaria anterior, os tutores serão “docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância” (Portaria nº 4.059, 2004). Agora, “a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade a distância implica na existência de profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico”.

Constata-se, portanto, uma mudança significativa na regulamentação de tutores em cursos a distância, destacando-se que, no ano em que entrou em vigor, 2016, a Portaria n.º 1.134 ampliou a possibilidade de qualquer profissional exercer a função, desde que tivesse a formação e a qualificação exigidas. Ou seja, não seria uma função exclusiva do docente, como anteriormente previsto. Essa flexibilização pode enfraquecer a qualidade educacional, ao priorizar o lucro em vez do aprendizado, em um claro incentivo à precarização do trabalho, desviando o foco da educação para fins financeiros.

Nesse cenário, exemplo emblemático é o Decreto n.º 9.057/2017, que permitiu a expansão dos polos de EaD com base na avaliação realizada pelo Sinaes. Essa abordagem, embora com a intenção de fomentar o crescimento da EaD, parece estar mais voltada para os critérios mercadológicos do que para a garantia da qualidade da educação, colocando em risco a experiência de aprendizado dos estudantes ao flexibilizar a oferta de cursos EaD.

A Portaria MEC n.º 11, de junho de 2017, ampliou as possibilidades de flexibilização dos processos de credenciamento de instituições e da oferta de cursos a distância, tornando mais acessível a entrada de novas instituições na EaD, o que levantou questionamentos quanto à capacidade de supervisionar e manter a qualidade desses programas, sobretudo considerando o crescimento descontrolado e o desafio que isso representava para a capacidade de fiscalização e garantia da qualidade.

Por fim, foi criada a Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que expandiu a carga horária permitida a distância, especialmente em áreas como engenharia e saúde. Essa alteração, embora com a intenção de promover a expansão, reflete uma abordagem mercadológica ao priorizar a quantidade em detrimento da qualidade.

A edição dessas portarias evidencia que a educação a distância se configura como um campo em constante transformação, marcado por múltiplas concepções e abordagens (Oliveira; Lima, 2022), o que exige uma análise crítica de suas nuances e desdobramentos. A legislação brasileira referente à EaD revela uma trajetória normativa heterogênea, com diretrizes que, em vez de consolidar os critérios de qualidade, favorecem a expansão quantitativa da modalidade.

De acordo com Cruz e Lima (2019), a flexibilização normativa, aliada ao incentivo de

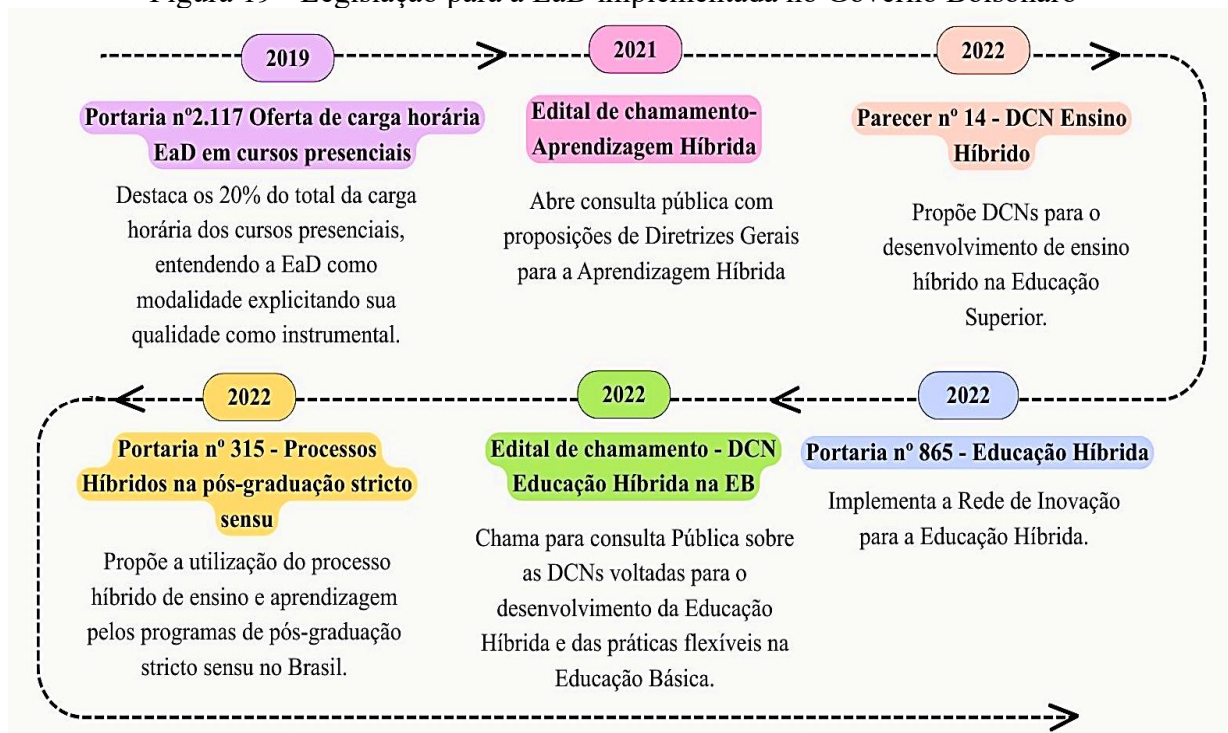
parcerias público-privadas, impulsionou um crescimento desordenado da EaD, culminando com o Decreto n.º 9.057/2017. Esse marco regulatório representa o ápice de um processo de desregulamentação que prioriza o aumento de matrículas em detrimento da qualidade formativa.

Quanto aos atos normativos implementados para a EaD depois de 2016 e suas políticas públicas, Lima e Assis (2018) afirmam que esses têm promovido um (des)caminho em favor do setor privado, encontrando na educação a distância mecanismos de expansão da educação superior em bases mercadológicas. Entre 2019 e 2022, esse processo se intensificou com a publicação de novos atos normativos, cujos efeitos serão examinados na sequência.

### 3.2.5 Legislação para a EaD de 2019 a 2022 - Governo Jair Bolsonaro

Durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, diversos documentos legais moldaram o cenário normativo da educação a distância no Brasil. Entre esses, destacam-se seis atos normativos que exerceram influência direta ou indireta na concretização desse paradigma educacional no país. Esses atos são detalhados na Figura 19 a seguir.

Figura 19 - Legislação para a EaD implementada no Governo Bolsonaro



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A Portaria n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019, revogou a Portaria n.º 1.428/2018 e regulamentou a carga horária dos cursos de graduação presenciais oferecidos por instituições

de educação superior vinculadas ao sistema federal, na modalidade de EaD. A nova portaria restringiu a aplicabilidade da carga horária a distância aos cursos de Medicina, mas revogou essa exclusão nos de Engenharia, permitindo que destinassem até 40% da carga horária a distância em disciplinas em presenciais. Essas mudanças tiveram impacto significativo na ampliação e regulamentação da educação a distância no cenário acadêmico nacional.

Furlani e Matta (2024) afirmam que a permissão para os cursos de Engenharia oferecerem carga horária na modalidade a distância não foi, todavia, o aspecto mais relevante da atualização regulatória, destacando como ponto central para a qualidade da EaD a alteração no Art. 3º da Portaria 1.428/2018. que estabelecia:

Art. 3º O limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial, desde que também atendidos os seguintes requisitos:

I - a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI igual ou superior a 4 (quatro);

II - a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES;

III - os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no caput devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro);

IV - A IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto nº 9.235, de 2017, e da Portaria Normativa MEC nº 315, de 4 de abril de 2018 (Brasil, 2018b, p. 1-2).

A revisão dos critérios estabelecidos no Art. 3º da Portaria n.º 1.428/2018 feita pela Portaria n.º 2.117/2019 indica uma flexibilização normativa preocupante, visto que dispensa as IES de manterem elevados Conceito Institucional (CI) e Conceito de Curso (CC) iguais ou superiores a 4, e suprime a exigência de estarem sob processo de supervisão. Tais supressões podem potencialmente levar a uma expansão desregrada das ofertas de educação a distância em cursos de graduação presencial.

Um segundo ponto importante, conforme Furlani e Matta (2024), é a ausência de diretrizes específicas para as atividades avaliativas na Portaria n.º 2.117/2019, o que a diferencia das anteriores. Conforme as autoras, nas quatro portarias anteriores havia a especificação de que as avaliações das disciplinas ministradas a distância, mesmo que parciais, deveriam ser realizadas de forma presencial. Para elas, a falta de orientações claras sobre o processo avaliativo pode causar incertezas sobre a qualidade da educação e a integridade acadêmica, por abrir espaço para diferentes interpretações e práticas por parte das instituições.

Furlani e Matta (2024) destacam também que, ao longo de 17 anos, o limite da carga horária permitida para a modalidade a distância em cursos presenciais permaneceu estabilizado

em 20% da carga total. No entanto, com a promulgação da Portaria n.º 1.428/2018, foi permitido o aumento desse limite para 40%, desde que certos requisitos de excelência fossem atendidos. Posteriormente, essas exigências foram abrandadas, permitindo que a maioria das instituições oferecessem disciplinas a distância até esse limite fixado.

A crescente participação da rede privada na oferta de cursos a distância também é destacada por Furlani e Matta (2024), para as quais a motivação comercial pode levar a uma maior pressão por lucratividade e expansão, potencialmente em detrimento da qualidade socialmente referenciada. Para as autoras, isso suscita inquietações sobre a supervisão, a fiscalização e a garantia de padrões de qualidade consistentes em todos os cursos oferecidos, sejam eles presenciais, sejam a distância.

No que concerne ao Edital de Convocação de 16 de novembro de 2021, para consulta pública sobre as Diretrizes Gerais da Aprendizagem Híbrida, cabe destacar que, apesar do prazo exíguo de apenas dez dias, diversas instituições e associações do campo educacional não somente encaminharam suas contribuições, mas também as tornaram públicas. Tais contribuições teceram críticas à abordagem restritiva proposta pelo referido documento em relação à aprendizagem híbrida, por ser uma abordagem que negligencia componentes fundamentais na configuração do processo educativo.

O Parecer CNE/CP n.º 14, de 5 de julho de 2022, que propõe Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o desenvolvimento do ensino híbrido na educação superior, foi emitido oito meses após a minuta das Diretrizes Gerais para a Aprendizagem Híbrida. No entanto, o documento não foi homologado, e a resolução correspondente não foi publicada, o que impediu sua vigência normativa. Ainda assim, esse parecer pode ser compreendido como parte de um movimento regulatório mais amplo.

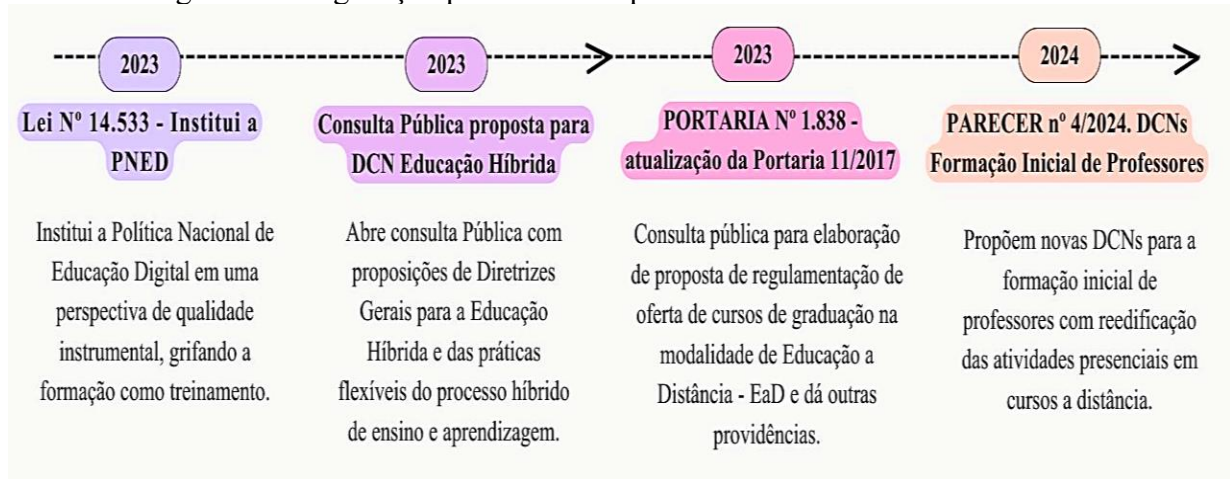
Por sua vez, a Portaria n.º 864, de 8 de novembro de 2022, que instituiu a Rede de Inovação para a Educação Híbrida, insere-se no âmbito da Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens, sendo orientada pelas diretrizes do Decreto n.º 11.079, de maio de 2022. No final desse ano (2022), depois de um acirrado pleito eleitoral, o cenário político brasileiro foi alterado com o retorno de Luiz Inácio Lula da Silva ao governo do país. A seguir, reflete-se sobre o período do terceiro mandato de Lula.

### **3.2.6 Legislação para a EaD: primórdios do terceiro Governo Lula**

Em 1º de janeiro de 2023, diversos segmentos da sociedade, dentre os quais movimentos sociais e grupos progressistas, renovaram suas esperanças evocando o conceito freiriano de “esperançar”, entendido como uma ação coletiva voltada à transformação social (Freire, 1992).

Esse sentimento foi intensificado com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva e o início de seu terceiro mandato, o qual passou a representar a expectativa de reconstrução e renovação, inclusive, no campo das políticas educacionais e normativas, as quais, como se evidencia na Figura 20 a seguir, já apresenta manifestações concretas nos primeiros movimentos deste novo governo.

Figura 20 - Legislação para a EaD implementada no terceiro Governo Lula



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Constata-se que, já no início do terceiro mandato do presidente Lula, foi sancionada a Lei n.º 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Embora promulgada na atual gestão, trata-se de uma proposta de autoria da deputada federal Ângela Amin (PP/SC), apresentada em 9 de setembro de 2020, ainda durante o governo anterior. Apesar de não tratar explicitamente da educação a distância (EaD), a PNED traz implicações relevantes para a modalidade, reforçando diretrizes de flexibilização.

Observa-se que a análise da PNED revela sua vinculação a uma lógica mercadológica que, embora tenha sido sancionada durante o terceiro Governo Lula, mantém concepções tecnicistas e economicistas típicas da gestão anterior, nas quais a digitalização é apresentada como uma solução neutra e inevitável, desconsiderando suas implicações sociais e estruturais. Venco e Seki (2023) alertam que a PNED, ao priorizar o treinamento de professores e estudantes para o uso de plataformas digitais, reforça a lógica do mercado e esvazia a formação crítica e autônoma.

Outro ponto que merece atenção neste período é a educação híbrida, que ganhou ênfase no Governo Bolsonaro, mas que adquiriu novos contornos na gestão atual, embora permaneça permeada por contradições e limitações significativas. Sua forma atual erige-se em uma análise crítica que vai além do discurso aparentemente inovador de seus proponentes, especialmente quando aplicada à educação básica.

Em continuidade, ampliam-se reflexões na especificidade da Portaria Normativa n.º 11/2017, que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o Art. 80 da LDB/1996. Autores como Ricardo (2017) e Segenreich (2019) apontam que, ao flexibilizar excessivamente os critérios para a oferta de EaD, a Portaria n.º 11/2017 contribuiu para a expansão desregulada da modalidade, favorecendo interesses mercadológicos em detrimento de princípios sociais e formativos.

Diante dos efeitos desse processo, especialmente no que tange à formação em áreas como Direito, Enfermagem, Odontologia e Psicologia, o MEC instituiu um Grupo de Trabalho (Portarias n.º 668/2022 e n.º 398/2023) e em setembro de 2023 lançou uma consulta pública visando revisar a regulamentação da modalidade. As propostas em debate, tais como o aumento do Conceito Institucional, a exigência de maior carga horária presencial e as restrições a instituições mal avaliadas, refletem tentativas de conter os excessos gerados pela liberalização normativa ocorrida desde 2016.

No entanto, coletivos de especialistas, tal como o Grupo de Estudos em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/CNPq/FE-UFG), questionaram os critérios propostos e defenderam avaliações baseadas em indicadores específicos de qualidade e no fortalecimento das diretrizes da Resolução CNE/CES n.º 1/2016, alertando para o risco de medidas meramente punitivas sem revisão estrutural do modelo vigente.

Destaca-se, por fim, a homologação do Parecer CNE/CP n.º 4/2024, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de profissionais do magistério da educação básica em nível superior. Embora não trate especificamente da educação a distância, o parecer possui implicações diretas e indiretas para a modalidade, sobretudo na oferta de cursos de licenciatura. O documento apresenta um breve histórico da formação docente no Brasil, comparando pareceres e resoluções vigentes e revogados, e oferecendo recomendações para o futuro da formação inicial dos professores da educação básica.

O Parecer CNE/CP n.º 4/2024 classifica a expansão da EaD como um “[...] problema que vem se agravando nos últimos anos” (Brasil, 2024b, p. 9), apontando o crescimento das matrículas nessa modalidade, sobretudo em instituições privadas, em contraposição à diminuição das matrículas presenciais. Em resposta, estabelece que “[...] a formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica deve ser oferecida preferencialmente de forma presencial” (p. 31).

Mesmo concordando com a prioridade da formação presencial para o magistério, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) fez críticas ao

parecer em abril de 2024, sobretudo quanto ao seu processo de elaboração e aprovação. A Anfope, que em 2023 representou o Fórum Nacional de Educação no Grupo de Trabalho instituído pelo MEC, defende a revogação das Resoluções CNE/CP n.º 02/2019 e n.º 01/2020, propondo o retorno à Resolução n.º 02/2015. A associação enfatiza que quaisquer mudanças na regulamentação da formação inicial devem estar alinhadas a essa última resolução, ressaltando a necessidade de uma política nacional que assegure uma formação sólida, teórica, prática e reflexiva dos profissionais da educação. Para a Anfope, essa formação deve capacitar os professores a compreenderem as hegemonias e relações de poder na sociedade, preparando-os para atuarem como agentes de transformação social comprometidos com a emancipação e a conscientização dos estudantes.

Essa perspectiva amplia o debate para além das modalidades de oferta, englobando concepções fundamentais sobre educação, formação docente e currículo. Gatti (2013) evidencia que a formação inicial dos professores nas licenciaturas brasileiras é marcada por currículos desarticulados, com significativa desconexão entre teoria e prática, estágios frequentemente simbólicos e avaliações inadequadas.

No centro desse compêndio está o processo formativo dos profissionais da educação, que requer sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional (Anfope, 2021). Pereira (2019) pontua que tanto a docência quanto o conhecimento são ‘significantes em disputa’, destacando que o conhecimento científico permite aos sujeitos “[...] apreender as bases de estruturação da sociedade e compreender o seu funcionamento, com isso se abririam as oportunidades de intervir nesses mecanismos, reorientando o funcionamento do social em uma direção mais justa e igualitária” (p. 170).

Note-se que a questão da formação transcende o debate sobre a modalidade presencial ou EaD, envolvendo sobretudo a legislação que a regula, sua implementação e supervisão. Conforme ressalta a Anfope (2020) é imprescindível que a legislação assegure uma formação sólida e eficaz, com acompanhamento rigoroso e um currículo que articule teoria e prática, possibilitando o desenvolvimento dos futuros profissionais da educação.

Em arremate a este item, verificou-se que as políticas públicas voltadas à educação e à expansão da EaD no Brasil configuram-se como um campo marcado por contradições e trajetórias não lineares, em que avanços e retrocessos coexistem de forma tensionada. A implementação dessas políticas revela processos de continuidade em certos princípios e diretrizes, ao mesmo tempo que expõe rupturas e descontinuidades provocadas por interesses políticos e econômicos conflitantes. A busca por uma qualidade socialmente referenciada, que

dialogue com as reais demandas educacionais e sociais do país, frequentemente se vê diluída diante de lógicas mercadológicas que permeiam o sistema, especialmente na esfera da educação a distância.

Nesse cenário, verifica-se que a quase totalidade das propostas e políticas implementadas especialmente para a EaD ainda reflete tendências que privilegiam interesses econômicos em detrimento das necessidades pedagógicas e sociais. Por isso, torna-se imperativa uma vigilância contínua e o desenvolvimento de debates críticos e profundos, capazes de tensionar essas políticas para que a educação no Brasil avance de modo consistente e solidário. Somente assim poder-se-á materializar a formação docente e a oferta educacional fundamentadas em bases socialmente referenciadas, que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Essa questão é aprofundada no item seguinte, que retoma a discussão da regulação da formação docente e de pedagogos no país.

### 3.3 DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Conforme já evidenciado, a formação e a valorização docente no Brasil inscrevem-se em um campo tensionado por interesses diversos e por disputas em torno do papel da educação na sociedade. Resoluções Pareceres e Comunicados Oficiais configuram um arcabouço regulatório que, embora pretenda assegurar qualidade e coerência formativa, revela contradições profundas entre o discurso de valorização docente e a materialidade das políticas implementadas. O Quadro 6 a seguir sintetiza os principais atos legais que estruturam esse processo, permitindo uma análise crítica de seus limites e possibilidades à luz da lógica hegemônica que atravessa as políticas educacionais no país.

Quadro 6 - Legislação orientadora da formação docente no Brasil

<b>Título da Legislação</b>	<b>Proposta da Legislação</b>	<b>Destaques</b>
Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 do (CNE/CP)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica em nível superior curso de licenciatura de graduação plena	Considera a competência como concepção nuclear na orientação do curso
Resolução n.º 1, de 17 de novembro de 2005 (CNE/CP)	Altera a Resolução CNE/CP n.º 1/2002 e institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior curso de licenciatura de graduação plena	Art. 15 [...] § 3º Faculta às IES a aplicação, ou não, das DCN para a formação de professores da Educação Básica.
Parecer n.º 5, de 13 de dezembro de 2005 (CNE/CP)	Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	Possibilitou amplos debates a respeito das habilitações oferecidas pelo curso

Título da Legislação	Proposta da Legislação	Destaques
Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia licenciatura	Amplia as atribuições do curso de Pedagogia na formação inicial para a docência na EI, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de magistério e de educação profissional, além de formar para a gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, incluindo as áreas nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos (Reis; André; Passos, 2020, p. 46)
Resolução n.º 2, de 1 de julho de 2015 (CNE/CP)	Define DCNs para a formação inicial em nível superior licenciatura curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura para a formação continuada	Aprofunda estudos sobre a situação da profissionalização docente, expressa a concepção e os princípios que balizam a ideia de base comum nacional para a formação de professores
Resolução n.º 3, de 3 de outubro de 2018 (CNE/CP)	Altera o Art. 22 da Resolução CNE n.º 2, de 1 de junho de 2015, que define as DCNs para a formação inicial em nível superior	Concede aos cursos de formação de professores, quatro anos a partir da data de estabelecimento do documento para se adaptarem à Resolução n.º 2/2015
Resolução n.º 1, de 2 de julho de 2019 (CNE/CP)	Altera o Art. 22 da Resolução CEP n.º 2, de 1 de junho de 2015, que define as DCNs para a formação inicial em nível superior curso de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada	Concede aos cursos de formação de professores, dois anos a partir da data de estabelecimento do documento para se adaptarem a Resolução n.º 2/2015
Resolução CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores para educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica BNC formação	Retomada da racionalidade formativa dos anos 1990 com foco nas habilidades e nas competências
Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica	Pauta na "razão neoliberal fundamentada em um discurso e pensamento pela lógica currículo que produz subjetividades docentes e discentes alinhadas às regras de mercado" Pires; Cardoso, 2020, p. 78)
Resolução CP n.º 2, de 30 de agosto de 2022	Altera o Art. 27 da Resolução CEP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores para educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica	Adiciona 2 (dois) anos ao prazo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica a que se refere a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019
Resolução CP n.º 1, de 2 de janeiro de 2024	Altera o Art. 27 da Resolução CNE n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica BNC formação	Adiciona 90 (noventa) dias ao prazo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica a que se refere a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019
Parecer n.º 4, de 2024 aprovado em 12/03/24 CNE/CP	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação básica e cursos de licenciatura de formação pedagógica para	A Comissão vota favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para

<b>Título da Legislação</b>	<b>Proposta da Legislação</b>	<b>Destaques</b>
	graduados não licenciados e de segunda licenciatura	graduados não licenciados e de segunda licenciatura) (Brasil, 2024)
Despacho de 23 de maio de 2024	Homologa o Parecer CNE/CP n.º4/2024, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação.	Aprovação das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério, bem como o Projeto de Resolução a ele anexado

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao longo das últimas décadas, verifica-se que as DCNs para a formação de professores da educação básica em nível superior, têm passado por um processo de alteração normativa estruturado em uma lógica de disputas conceituais. A trajetória dessas Diretrizes reflete mudanças políticas e ideológicas do campo educacional brasileiro.

Em 2002, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores que, por refletir o contexto neoliberal predominante na época, colocou as competências como concepção central na orientação dos cursos. Conforme Freitas (2002, p. 155), essa ideologia buscava inserir a educação das novas gerações, “[...] desde a mais tenra idade, na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laborabilidade”. Em 2005, a Resolução n.º 1 alterou essa normativa, conferindo às instituições autonomia para aplicarem ou não tais Diretrizes, evidenciando uma flexibilização que se tornou característica marcante nesse período.

Paralelamente, também em 2005, o Parecer n.º 5 propiciou discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que culminaram com a Resolução n.º 1/2006, que ampliou as atribuições do curso de Pedagogia na formação inicial para a docência. Essas passaram a abranger a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, além de contemplar a formação para a gestão e a avaliação educacional.

Em 2015, novas DCNs foram estabelecidas para a formação inicial em nível superior, ampliando o escopo para a formação pedagógica de graduandos e profissionais em segunda licenciatura. As novas Diretrizes concretizaram os anseios de pesquisadores e associações da área em relação à organicidade e concepção da formação docente. Entretanto, depois de 2016, a educação pública, gratuita e de qualidade social passou a enfrentar ataques, inclusive com o enfraquecimento dessas DCNs. A Resolução n.º 3/2018 exemplifica essa observação ao conceder, quase três anos depois do estabelecimento das novas DCNs um novo prazo de quatro anos para os cursos de formação de professores adaptarem-se a elas.

A edição das DCNs seguiu uma trajetória marcada por retrocessos tanto em amplitude legal como em revisões normativas. As Resoluções n.º 1 e n.º 2, ambas de 2019, refletem

disputas ideológicas na formação de professores no Brasil: a primeira concedeu dois anos para a adaptação às Diretrizes de 2015, que priorizavam uma formação integrada, enquanto a segunda introduziu a Base Nacional Comum (BNC Formação) focada em habilidades e competências, retomando a abordagem dos anos 1990. Conforme Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), essas mudanças indicam uma reconfiguração de poder e interesses que impactaram a formação docente no país.

A Resolução n.º 2/2020 estabeleceu diretrizes para a formação continuada de professores, institucionalizando uma Base Nacional Comum centrada em competências e habilidades, evidenciando uma orientação direcionada para uma lógica tecnocrática e mercadológica, fragmentando a organicidade entre formação inicial e continuada. Em 2022, o prazo para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial foi prorrogado, evidenciando disputas e instabilidade normativa. Já em 2024, a Resolução n.º 1 definiu um novo prazo fixo, enquanto o Parecer CNE/CP n.º 4 estabeleceu novas DCNs para a formação inicial do magistério. Contudo, sobre esse último ato normativo, Dourado (2024) afirma que se trata de uma resolução de “gaveta”, elaborada sem processos democráticos ou de escuta qualificada das entidades do campo educacional.

Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) destacam que a compreensão da política de formação docente exige uma análise que parta de sua formulação até a sua implementação, considerando as disputas e os atores envolvidos. Nesse sentido, ao analisar a trajetória das políticas de formação docente no país, vale destacar Gatti Barreto e André (2019), que reconhecem avanços nas diretrizes de 2002, embora Freitas (2002) já apontasse limitações, tal como a distância entre o texto normativo e as necessidades reais da docência.

Quanto à participação dos atores nesse processo, observa-se que os pareceres das Diretrizes de 2002 e 2015 contaram com ampla interlocução com entidades representativas, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o que conferiu maior legitimidade e densidade democrática às políticas formuladas. Em contrapartida, o Parecer CNE/CP n.º 2/2019 omitiu a identificação dos sujeitos envolvidos no debate, marcando um distanciamento dos processos participativos. Essa ruptura se aprofunda com o Parecer n.º 4/2024, que expressa um esvaziamento deliberado dos espaços de escuta coletiva e pactuação institucional na formulação das DCNs para a formação docente.

Tal tendência de fechamento democrático é acompanhada por mudanças estruturais no

conteúdo e na organização das diretrizes. Dourado (2024) ressalta que o Parecer n.º 4/2024 nega o acúmulo histórico que reconhecia a prática como componente formativo essencial, ao suprimir a definição de um tempo mínimo destinado a essa dimensão. Essa lacuna normativa, segundo Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), abre margem para a legitimação de percursos formativos aligeirados e desconectados da realidade escolar, comprometendo a efetividade da formação docente.

Essa preocupação ganha ainda mais relevo ao se comparar a distribuição da carga horária nos distintos marcos normativos. As Diretrizes de 2002 destinavam 1.800 horas a conteúdos científico-culturais, enquanto as de 2015 alocavam 2.200 horas para atividades formativas abrangentes nos núcleos I e II, contemplando saberes pedagógicos específicos e interdisciplinares. Já as Diretrizes de 2019 reconfiguram essa lógica, priorizando 1.600 horas para conteúdos específicos e apenas 800 horas para conhecimentos educacionais, o que pode revelar uma inflexão tecnicista que subordina a dimensão formativa às exigências do mercado.

As análises realizadas até aqui, no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, incluindo o recente Parecer CNE/CP n.º 4/2024, que introduz inovações na formação inicial, permitem delimitar o foco para as diretrizes específicas que estruturam o curso de Pedagogia. Apesar de sua promulgação em 2006, a Resolução CNE/CP n.º 1 continua vigente e configura-se como a principal referência normativa para a organização curricular e formativa desse curso no Brasil. Como aponta Scheibe (2007), esse documento resulta de um processo marcado por embates entre diferentes correntes teóricas, entidades e intelectuais do campo educacional.

Tais disputas epistemológicas não são recentes. Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 65), “[...] o percurso dos embates que, ao longo da história da educação brasileira, ora enaltece ora recusa a especificidade da ciência pedagógica, tem sido objeto de investigação de vários autores [...]”. Os autores refletem criticamente sobre a implementação da Resolução n.º 1/2006 e sobre as concepções de Pedagogia que sustentam as diretrizes, fundamentando suas análises na compreensão da Pedagogia como teoria e prática da educação, concebida como uma ciência voltada à transformação da práxis educativa. “O objeto da Pedagogia como ciência da educação é o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa” (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 68).

Franco (2008, p. 86) aprofunda essa concepção ao afirmar que a Pedagogia se caracteriza por ações intencionais e reflexivas: “Seu campo de conhecimentos será formado pela interseção entre os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas

por essa práxis”. Essa perspectiva amplia o entendimento da Pedagogia como campo epistemológico autônomo, mediador das teorias que sustentam a prática pedagógica e comprometido com processos de transformação social.

O conceito de Pedagogia, portanto, é atravessado por disputas políticas e teóricas que envolvem sua definição como ciência da educação ou como campo restrito à docência. Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007), a polissemia do termo evidencia as tensões entre sua institucionalização como curso superior e sua delimitação epistemológica. A formulação e a revisão das Diretrizes Curriculares acentuam essas disputas, ao colocar em questão quais projetos de formação docente estão sendo afirmados ou negados. A pergunta “Quais concepções de Pedagogia sustentam essas diretrizes?” torna-se, assim, central para compreender as disputas de sentido e de poder que atravessam esse campo.

Nesse contexto, destaca-se também a conexão entre prática docente, gestão educacional e produção de conhecimento como dimensões constitutivas da formação pedagógica. Conforme Evangelista e Triches (2008, p. 5), “[...] o Parecer CNE/CP n.º 3/2006 e a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, contudo, incorporaram as ideias das posições que conseguiram aglutinar força para tanto, revelando o caráter político do processo”. Entretanto, os mesmos autores identificam limitações importantes, ao afirmarem que, embora o curso se organize em torno de três eixos – docência, gestão e produção de conhecimento – ainda há fragilidades conceituais. “A versão final das DCNP é imprecisa, na particularidade de conceitos como, por exemplo, ‘pedagogia’ e ‘docência’. Considerada esta como base da formação, ora parece ser a base, ora a identidade profissional, ora a própria ação docente” (Evangelista; Triche, 2008, p. 6).

Autores como Franco, Libâneo e Pimenta (2007) destacam que as Diretrizes Curriculares de 2006 apresentam uma concepção reducionista da docência, marcada por um viés instrumental e carente de fundamentação teórica. Essa limitação reflete-se na ausência de uma definição epistemológica clara de Pedagogia, bem como na falta de articulação entre suas dimensões teórica, disciplinar e prática. Ao conceituar apenas a docência, de forma vaga e subordinada à Pedagogia, o documento contribui para a confusão entre o campo científico e sua aplicação, fragilizando a identidade e o escopo formativo do curso.

Essa indefinição, somada a uma fundamentação teórica frágil, reduz o curso de Pedagogia à formação docente, desconsiderando sua amplitude científica e profissional. Para Saviani (2007), a resolução é paradoxal: limitada nos fundamentos essenciais e excessivamente ampla em termos vagos e genéricos, o que dificulta sua aplicabilidade pelas IES. Nesse cenário, conforme Mascarenhas e Franco (2017), o curso tende à generalização, comprometendo a construção de uma identidade profissional sólida para o pedagogo, dada a ausência de diretrizes

unificadas em nível nacional.

Observa-se que a constituição histórica do curso de Pedagogia é marcada por intensos debates e polêmicas ao longo do tempo. A Resolução CNE/CP n.º 1/2006 desempenhou papel crucial ao tentar estabelecer Diretrizes para o curso; no entanto, não conseguiu eliminar completamente as confusões conceituais e apresentou lacunas que ainda persistem. Assim, embora essa Resolução não tenha resolvido todos os dissensos e apresente confusões conceituais, é válido reconhecer que incorporou aspectos importantes demandados por educadores progressistas. Nesse quadro, Brandt, Hobold e Farias (2021, p. 59) explicam que o curso de Pedagogia “[...] chegou ao século XXI ainda com sua identidade em questão, tensionamento que ganhou um novo capítulo no ano de 2019, com a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro”.

Nesse contexto de constantes tensões no campo educacional, surgiu a possibilidade de formulação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o curso de Pedagogia. Ainda que essa proposta não tenha avançado, tal perspectiva se insere no cenário mais amplo de reconfiguração das políticas de formação docente, fortemente influenciado pelos pressupostos da Base Nacional Comum para a Formação de Professores. A Pedagogia permanece, assim, como um campo em permanente disputa, no qual se confrontam projetos formativos antagônicos: por um lado, propostas pautadas por uma racionalidade técnica e instrumental; por outro, iniciativas comprometidas com uma práxis crítica, reflexiva e emancipatória. Como alerta Freitas (2021, on-line), ao comentar os desdobramentos dessas políticas, o próprio Conselho Nacional de Educação tem, nesse movimento, sinalizado “os caminhos para a destruição da educação e da pedagogia”.

Arvorando-se em supremo sábio, o CNE, como instância de estado que se transformou em instância de governo, ao trazer para suas câmaras quase exclusivamente representantes do setor empresarial, religiosos e do setor privado, deixa de cumprir sua responsabilidade institucional de zelar pelo desenvolvimento plural e democrático da educação nacional. [...]. A proposta apresentada fere duramente a autonomia didática e científica das Universidades públicas e particularmente as Faculdades de Educação, no que tange à responsabilidade institucional científica e acadêmica sobre seu único curso – o curso de Pedagogia –, impedida de ser exercida na estruturação de seus currículos tanto da graduação quanto na pós-graduação (Freitas, 2021, on-line).

A proposta de reformulação das DCNs para o curso de Pedagogia, conforme análise de Freitas (2021, on-line), levanta preocupações relevantes ao apontar para a possibilidade de dissociação entre bacharelado e licenciatura, o que poderia favorecer a oferta de formação docente por instituições não universitárias, inclusive por entidades empresariais, deslocando o eixo formativo das instituições de ensino superior.

Essa perspectiva é corroborada pelo relatório da Comissão Bicameral do CNE, instituída pela Portaria CNE/CP n.º 17/2020, no qual se propõe a revogação da Resolução CNE/CP n.º 1/2006 e a construção de uma nova abordagem formativa centrada na ideia de professores multidisciplinares, além de uma diferenciação na formação destinada à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental (Comissão Bicameral, 2020, p. 7). Esse movimento evidencia não apenas um tensionamento político em torno da concepção de formação docente, como também sinaliza retrocessos normativos significativos. A análise do percurso legal antes e depois da Resolução de 2006 revela a crescente fragilidade das Diretrizes para a Pedagogia diante das transformações impostas pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019. Tais alterações, articuladas a marcos regulatórios mais amplos, acabam por incidir diretamente sobre todo o campo educacional.

Entre a edição da Resolução CNE/CP n.º 1/2006 e da Resolução n.º 2/2019, destaca-se a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, construída com ampla participação de entidades acadêmicas e voltada à formação docente. Nessa, preocupou-se com a integração entre teoria e prática, e em ter o trabalho como princípio educativo e na pesquisa como eixo formativo (Zucchini; Alves; Nucci, 2023). A Resolução n.º 2/2019, que a sucedeu, foi amplamente criticada por romper com esse processo democrático e com os fundamentos formativos defendidos em 2015.

A aprovação da Resolução n.º 2/2019 ocorreu de forma apressada, sem o devido debate público, como denunciam Brandt, Hobold e Farias (2021). Outros autores, como Farias (2019), apontam retrocessos significativos, identificando um viés tecnicista, alinhado a políticas neoliberais, que prioriza o controle do conhecimento e esvazia o papel crítico da formação docente. Além disso, Triches e Aranda (2017) destacam o protagonismo do setor privado na definição da agenda educacional, enquanto Gonçalves, Mota e Anadon (2020) observam uma abordagem utilitarista e instrumental da docência.

Estudiosos da área alertam para pontos centrais que permitem compreender os interesses subjacentes à formulação da Resolução. Brandt, Hobold e Farias (2021) destacam que o documento foi elaborado por representantes com vínculos estreitos com a iniciativa privada, especialmente com instituições do mercado educacional, o que resultou em uma concepção tecnicista e empobrecida de formação. Como sintetizam Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 376), “[...] estão em jogo interesses mercantilistas que percebem na educação um mercado em contínua expansão”.

Com a posse de um governo federal de orientação progressista em 2023, renovaram-se as expectativas por mudanças substantivas nas políticas educacionais, especialmente no que tange à formação docente. Contudo, o processo que culminou na homologação da Resolução

CNE/CP n° 4/2024, publicada em 29 de maio, que havia sido formalizada pelo Parecer CNE/CP n° 4/2024, de 12 de março, evidenciou contradições significativas. Mesmo sob um governo progressista, a elaboração normativa transcorreu de maneira dissociada de um processo democrático e amplamente participativo, como aponta Dourado (2024). Nesse mesmo sentido, a Anfope (2024) e Freitas (2024) denunciam perdas normativas relevantes, que expressam o caráter regressivo da resolução aprovada, ao preservar dispositivos alinhados às lógicas de mercado e à racionalidade tecnicista anteriormente criticada.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), embora seja um órgão técnico e normativo, tem sua composição influenciada pelo Poder Executivo, uma vez que seus membros são indicados pelo presidente da República. Mesmo sem a necessidade de aprovação legislativa, essas nomeações refletem a correlação de forças políticas e as disputas entre diferentes projetos educacionais. Assim, o CNE constitui-se como um espaço de embate, em que coexistem tentativas de avanços progressistas e a permanência de setores conservadores e liberalizantes, o que impõe limites às transformações estruturais necessárias para uma formação docente crítica e comprometida com a emancipação social.

Mesmo sob um governo progressista, a Resolução CNE/CP n.º 4/2024 revela, em parte, a permanência de uma racionalidade tecnicista na formação docente, mantendo a lógica das competências da normativa de 2019 e eliminando 400 horas de práticas pedagógicas, medida considerada pela Anfope (2024) como um retrocesso. Assim, a nova diretriz expressa os limites impostos pela hegemonia neoliberal e conservadora no campo educacional, mesmo diante de mudanças no cenário político.

Uma questão crítica no cenário educacional brasileiro são as transformações nas concepções de escola, conhecimento, profissão e formação, sublinhando a ideologia política que permeia os discursos emergentes. No contexto da formação de pedagogos no Brasil e diante da permanência de diretrizes educacionais marcadas por racionalidades tecnicistas e por interesses do capital, mesmo em contextos de governo progressista, revela-se a força da hegemonia dominante no interior das políticas públicas de formação. As contradições que permeiam a Resolução CNE/CP n.º 4/2024 evidenciam como as disputas no campo educacional são tensionadas por forças que operam para a manutenção da ordem social vigente, travestidas de modernização, eficiência e qualidade. Nesse cenário, torna-se fundamental compreender que, no contexto do modo de produção capitalista, a educação, ao ser conformada pelas determinações da hegemonia burguesa, é instrumentalizada como um dos mecanismos centrais de controle simbólico e ideológico.

Essa instrumentalização opera por meio da produção de uma cultura escolar que

restringe a formação humana à lógica da produtividade, da adaptação e da funcionalização dos sujeitos, conformando práticas educativas que naturalizam a desigualdade e bloqueiam a elaboração crítica sobre as relações sociais. Assim, a escola, como aparelho ideológico do Estado, cumpre a função de fazer com que “[...] a classe trabalhadora pense minimamente e os que exercem funções intelectuais se tornem, em sua grande maioria, especialistas com reduzida capacidade de elaboração da crítica às relações sociais vigentes” (Neves, 2004, p. 10). É nesse movimento que se constitui a lógica da reprodução social, tornando a educação uma ferramenta a serviço da conservação da ordem hegemônica, e não de sua superação.

Diversos pesquisadores da área da educação vêm chamando a atenção para as ações nefastas explícitas ou veladas em tais reformas, a exemplo de Martins e Neves (2005), que alertam para as intenções da classe dominante quanto ao que denominam repolitização da política. Nesta, o foco é gradativamente reduzir os

[...] níveis de consciência política coletiva das várias frações da classe trabalhadora, [...] [impulsionando] seus intelectuais coletivos a pautarem suas agendas políticas por demandas que, embora realizem mudanças parciais nas condições de trabalho e de vida das classes dominadas, mantêm praticamente inalteradas as relações de exploração e de expropriação concernentes às relações sociais capitalistas (Martins; Neves, 2005, p. 37).

Compreende-se pelo exposto que esse movimento visa reduzir a consciência política da classe trabalhadora, mantendo inalteradas as relações de exploração capitalista. Nesse intuito, conforme Evangelista e Triches (2015, p. 185), busca-se reconverter os professores, treinando-os de modo que possam, da mesma forma, treinar seus estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de um trabalhador especializado para o mercado. É esse perfil de profissional que, conforme as autoras, “[...] facilitaria a efetivação da ampliação da mais-valia relativa que depende, necessariamente, da produtividade do trabalho que, por sua vez, envolve conhecimento e tecnologia, gestão do trabalho e qualificação da força de trabalho”.

Pelo exposto, entende-se que o sistema educacional, ao ser direcionado por interesses capitalistas, busca manter a estrutura de poder. A formação docente, segundo essa lógica, passa a ser orientada para perpetuar a submissão dos trabalhadores ao sistema, em vez de fomentar uma educação emancipadora e crítica. Essa abordagem instrumentaliza a educação, convertendo-a em um meio para alcançar fins econômicos, em vez de promover o desenvolvimento integral e a conscientização dos indivíduos.

Nesse contexto, como aponta Coimbra (2020), os marcos regulatórios exercem um papel central na constituição da representação social da docência, pois normatizam e orientam simbolicamente o lugar e a função social do professor. Esses marcos não são neutros:

materializam disputas entre projetos societários em conflito e expressam a hegemonia de uma determinada classe no campo educacional.

Compreender tais dispositivos legais é essencial para desvelar os mecanismos de controle simbólico que conformam uma docência funcionalizada, ajustada às exigências do capital, dificultando práticas pedagógicas contra-hegemônicas. A formação docente, nesse processo, é instrumentalizada para atender às demandas do mercado, orientando-se por uma lógica de produtividade, padronização e subordinação à racionalidade neoliberal.

Os programas e políticas de formação docente não são, portanto, neutros. Refletem mediações históricas entre projetos em disputa e, embora possam promover avanços em termos de acesso e profissionalização, também revelam contradições ao se inserirem em estratégias de mercado. Assim, torna-se imperativo resistir à hegemonia dominante, buscando um modelo de formação docente que atenda às demandas locais e promova a emancipação dos sujeitos. Para isso, é necessário evidenciar as disputas na formulação e implementação das políticas públicas educacionais, visando à construção de uma formação do pedagogo a distância com qualidade socialmente referenciada.

É com base nessa compreensão que se propõe nesta pesquisa refletir sobre as iniciativas sistematizadas pelo governo federal no Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), no Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), no Programa Universidade para Todos (ProUni), no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Embora distintos em contexto e orientação, todos esses programas expressam as contradições, os limites e as possibilidades das políticas de formação docente no Brasil. Na Figura 21 a seguir lista-se os programas do governo federal destinados à formação inicial de professores em EaD.

Figura 21 - Programas de formação docente presencial e EaD



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Saviani (2011) pontua que, apesar de avanços e marcos legislativos relevantes, a formação docente tem sido marcada por um processo histórico de discontinuidades, ainda que sem rupturas. Nesse sentido, propõe-se aprofundar a análise desses programas, buscando

compreender suas imbricações com a formação docente no país.

### **3.3.1 Iniciativas para a qualidade e a democratização da formação docente a distância: Proformação, Proinfantil, ProUni, UAB e Parfor**

**O Programa de Formação de Professores em Exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, (Proformação) foi iniciado em 1999, no Governo Fernando Henrique Cardoso e continuado no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, permanecendo em vigência até os dias atuais. Andrade *et al.*, (2011) pontua que a implementação desse programa envolveu diversas reuniões e *workshops* para atingir os objetivos propostos, resultando em um currículo padronizado e específico para ser aplicado uniformemente em todos os estados. A estrutura do programa incluía atividades tanto coletivas quanto individuais, com apoio à aprendizagem, e o tutor desempenhava papel fundamental, auxiliando os professores cursistas no desenvolvimento das atividades.

Andrade *et al.*, (2011) critica a implementação do Proformação pelo aligeiramento da formação docente oferecida, pelo caráter instrumental, pelo foco na redução de custos em detrimento da qualidade e por se assentar em orientações do Banco Mundial, desconsiderando o contexto brasileiro. A sua crítica mais contundente foi dirigida à “[...] ação de oferecer formação desacompanhada de uma política para a inibição de contratação de professores leigos” (Andrade *et al.*, 2011, p. 83).

Nesse quadro, nota-se que subjaz nesse programa uma lógica de precarização estruturada por interesses hegemônicos, nos quais a formação docente acaba subordinada a imperativos econômicos e à racionalidade gerencial, em detrimento de uma política educacional comprometida com a qualidade e a valorização do magistério.

Outro que merece destaque é o **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil)**. Criado em 2005, ele surgiu da necessidade de oferecer formação adequada aos professores que já atuavam na educação infantil. De acordo com Nogueira (2014), o objetivo do programa era qualificar os profissionais que trabalhavam em creches e pré-escolas. Inspirado fortemente no Proformação, o Proinfantil compartilhava com aquele diversas características, tais como uma estrutura curricular, atividades pedagógicas desenvolvidas tanto de forma coletiva quanto individual, além de um sistema próprio de acompanhamento e avaliação.

Caracterizou-se como um curso semipresencial de formação em nível médio, na modalidade Normal, voltado a profissionais em exercício em creches e pré-escolas e que não possuíam a formação mínima exigida pela LDB/1996 (Brasil, 2005a). Para participar, era

necessário ter atuado por pelo menos seis meses em instituições de educação infantil sem fins lucrativos, mantendo vínculo com essas por dois anos, e ter no mínimo 18 anos (Brasil, 2005a).

A metodologia do programa combinava diferentes estratégias e os materiais eram organizados em volumes temáticos e pedagógicos, acompanhados de cadernos de aprendizagem que guiavam o processo formativo. As atividades coletivas tinham como principal objetivo sistematizar os estudos realizados individualmente, estimular a interação entre os participantes e promover uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica. A participação nessas atividades era obrigatória, com exigência mínima de 75% de presença (Brasil, 2005a).

Nogueira (2014) destaca que, apesar de o Proinfantil ter sido criado com o propósito de qualificar profissionais da educação infantil que ainda não possuíam a formação mínima exigida, o programa enfrentou uma série de dificuldades ao longo de sua implementação. Entre os principais desafios estavam a atuação de tutores com formação inadequada e pouca experiência, a interação limitada entre os cursistas e os formadores, além de obstáculos relacionados à leitura e à compreensão dos materiais pelos participantes. A autora conclui que, embora programas emergenciais como o Proinfantil possam trazer contribuições pontuais, eles tendem a adotar abordagens rápidas e de baixo custo, o que compromete a construção de uma formação inicial consistente e de qualidade.

O **Programa Universidade para Todos (ProUni)**, conforme exposto por Miranda e Azevedo (2020, p. 10), foi “criado pela Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005, [...] [objetiva] regular as oportunidades de estudos por meio da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior”. Os autores explicam que esse programa concede isenção de impostos federais às instituições educacionais participantes, beneficiando estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas ou em escolas particulares com bolsas integrais. Embora promovido como política de democratização e expansão do acesso à educação superior, o ProUni também atua como incentivo ao setor privado, apoiando seu crescimento por meio de renúncia fiscal e da concessão de bolsas de estudo.

Nesse particular, é importante destacar uma distinção fundamental estabelecida pela Constituição Federal de 1988: enquanto a educação básica é considerada um direito público subjetivo, ou seja, um direito que pode ser exigido judicialmente, a educação superior, embora também seja um direito, não recebe o mesmo tratamento jurídico. Como observa Lisniewski (2016), essa diferença tem implicações práticas relevantes, especialmente no modo como as políticas educacionais são formuladas e executadas. Conforme analisam Campos *et al.* (2021),

a ampliação da educação superior em contextos nos quais esse nível educacional não é assegurado como direito público subjetivo tende a ocorrer de forma articulada ao fortalecimento do setor privado, evidenciado tanto pelo aumento das matrículas em instituições particulares quanto pela intensificação, mesmo que indiretamente, da destinação de recursos do fundo público para esse segmento.

Legislação importante para esta discussão é a Lei n.º 13.005/2014, que instituiu o PNE 2014-2024. Influenciada pela Conae de 2010, enfatiza a responsabilidade do Estado em garantir o acesso à educação superior como direito de cidadania e bem público. Contudo, o PNE também foi influenciado por demandas do setor produtivo e do mercado educacional, permitindo o realinhamento dos objetivos educacionais do Estado com os interesses do mercado, especialmente na obtenção de recursos públicos, conforme apontado por Minto (2018).

Ao analisar o PNE 2014-2024, autores como Dourado, Santos e Moraes (2017) e Fonseca (2020a) observam o intrincado campo de embates em torno das metas estabelecidas, especialmente com relação à educação a distância. De acordo com os autores, o PNE negligenciou a EaD, uma vez que não há metas específicas para essa modalidade, que é tratada apenas em estratégias pontuais. Os autores também problematizam a inserção do financiamento privado com recursos públicos, especialmente evidenciado na estratégia 12.20. Fonseca (2020a) aponta que essa estratégia, que possibilita o financiamento da EaD por meio de programas como o FIES e o ProUni, foi incluída apenas na versão final do PNE, sem constar no texto original, o que evidencia a força de articulação do setor privado e sua influência nas decisões das políticas educacionais.

Miranda e Azevedo (2020) criticam a amplitude do ProUni ao destacarem que o programa acarreta custos significativos ao erário público, visto que as instituições privadas de ensino superior deixam de recolher tributos que não são revertidos diretamente em benefícios sociais.

A **Universidade Aberta do Brasil (UAB)** surge como resposta à LDB/1996, que passou a exigir formação superior para todos os professores da educação básica, atribuindo aos entes federativos a responsabilidade por essa formação (Segenreich, 2009). Embora o PNE 2001-2011 tenha proposto metas nesse sentido, não conseguiu cumpri-las integralmente, sendo revistas no PNE 2014-2024. Ainda assim, persistem desafios, sobretudo devido à desigualdade no acesso à educação superior, especialmente fora das regiões Sul e Sudeste, o que compromete a efetivação das diretrizes nacionais para a formação docente. Alves (2023) aponta que a ideia de uma Universidade Aberta no Brasil foi influenciada pela *Open University* britânica. Em

1972, Newton Sucupira<sup>13</sup> propôs sua criação visando ampliar o acesso ao ensino superior, mas a proposta foi arquivada, assim como outras iniciativas posteriores que também não avançaram.

Finalmente, em 2006, durante o governo Lula, a UAB foi instituída pelo Decreto n.º 5.800, com o objetivo de democratizar o acesso à educação e promover a formação continuada de professores. O Ministério da Educação estabeleceu a UAB por meio da Secretaria de Educação a Distância, e os primeiros cursos foram desenvolvidos na amplitude da UniRede, em parceria com instituições federais e estaduais de 18 estados. Setenta por cento das vagas foram reservadas para funcionários do Banco do Brasil. Em 2009, a administração do sistema UAB foi transferida para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), conforme a Portaria n.º 318/09, cabendo sua coordenação à Diretoria de Educação a Distância de instituição (Alves, 2023).

A UAB estrutura-se a partir de parcerias com instituições públicas de educação superior e, como destaca Segenreich (2009, p. 215), “[...] não se configura como uma nova instituição educacional”, mas como um arranjo político-institucional. Nesse modelo, a responsabilidade pela infraestrutura dos polos de apoio presencial é atribuída majoritariamente aos municípios, o que tensiona as disposições da LDB n.º 9.394/1996, ao deslocar para entes subnacionais encargos que competem à União no âmbito da oferta da educação superior. Tal reconfiguração, segundo Chaves e Mendes (2009), introduz nas universidades públicas federais uma lógica gerencial orientada por resultados, na qual a gestão acadêmica e administrativa passa a ser mediada por estruturas técnico-gestoras, reposicionando o Estado como “parceiro” contratual e não como provedor direto da política.

Arruda (2018) identifica a UAB como o primeiro grande programa nacional de EaD, que, apesar de ampliar o acesso à educação superior no interior do país, enfraqueceu o desenvolvimento institucional da modalidade nas universidades públicas. O autor aponta que a UAB gerou resistência interna e pouco avanço legislativo para a consolidação da EaD como modalidade regular de educação superior pública, defendendo que sua institucionalização deve ocorrer de forma autônoma, e não vinculada a programas específicos.

Como política pública, o sistema UAB constitui-se como um programa de governo, ainda que ele tenha sobrevivido a várias gestões. O programa foi criado para atender a um objetivo específico e não para regulamentar a EaD como modalidade regular de ensino superior no Brasil (Arruda, 2018, p. 66).

Embora a UAB não tenha sido concebida como uma iniciativa emergencial, sua implementação, especialmente em seus primeiros anos, respondeu a uma demanda urgente por

---

<sup>13</sup> À época sua principal função institucional era a de membro atuante do Conselho Federal de Educação (CFE).

ampliação da oferta de cursos superiores, em especial para a formação de professores em regiões historicamente excluídas. Com o tempo, a UAB foi se consolidando como a principal política pública federal voltada à educação a distância nas instituições públicas, a ponto de em muitos casos se tornar, nelas, sinônimo de EaD. Isso enfraqueceu, conforme Arruda (2018), os esforços do MEC e para consolidar a EaD como uma política de Estado, resultando em políticas frágeis que não deram condições de institucionalização da modalidade, tal qual a da educação presencial. De tal modo, entende-se que, enquanto a EaD pública no Brasil estiver atrelada a programas governamentais temporários, e não estabelecida como uma política de Estado, enfrentará dificuldades para se consolidar como uma modalidade sólida e regular.

Por fim, cabe destaque ao **Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)**, que foi estabelecido pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, criada pelo Decreto n.º 6.755/2009, com o objetivo 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" (Brasil, 2009, p.1). Carvalho Mark (2020) enfatiza tratar-se, portanto, "[...] de uma ação emergencial de formação destinada a docentes em efetivo exercício."

O Parfor oferece turmas especiais em três categorias: licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica. A licenciatura é direcionada a professores e tradutores intérpretes de Libras da rede pública que não têm formação superior ou que desejam obter uma licenciatura na área em que lecionam. A segunda licenciatura é destinada a professores licenciados e com pelo menos três anos de experiência, que trabalham em áreas diferentes da sua formação original, ou para tradutores intérpretes de Libras (Carvalho Mark, 2020).

De acordo com Freitas (2007), a formação superior de professores da educação básica no Brasil segue recomendações internacionais, com enfoque compensatório e de baixo custo, especialmente voltado a docentes sem formação adequada. A autora critica a perda da autonomia universitária, já que as instituições não participam da formulação dos programas. Gatti (2012), todavia, reconhece seu potencial para atender as redes públicas, mas aponta limitações, tais como a natureza da formação, com perfil mais próximo do bacharelado, a carga pedagógica reduzida e os estágios precários. Carvalho Mark (2020) acrescenta que o Parfor aligeira a formação e sobrecarrega os docentes, embora tenha ampliado o acesso à formação superior, especialmente para professores temporários do Norte e Nordeste, podendo em algum aspecto contribuir para a democratização e a melhoria da educação e das condições docentes.

Para esta análise, recorre-se ainda a Damasceno, Vargas e Mendes (2021), que

descrevem o Parfor como um programa inicialmente ambicioso, que visava matricular cerca de 330 mil professores da educação básica entre 2009 e 2011, com investimentos previstos de até 1,9 bilhão de reais até 2014. Apesar do crescimento na oferta de cursos e matrículas entre 2009 e 2018, o Parfor não atingiu suas metas estabelecidas para 2011. Em 2018, conforme os autores, foram formadas 2.904 turmas em 104 instituições, mas o número de matrículas ficou abaixo do esperado.

Damasceno, Vargas e Mendes (2021) observaram ainda que, diante das desigualdades regionais e educacionais do país, o programa assume um papel fundamental para muitos professores, representando, em diversas localidades, a única possibilidade real de acesso à formação superior. Os autores afirmam também que, apesar dos desafios enfrentados, o Parfor é um programa bem-sucedido que, ao qualificar e certificar docentes da educação básica sem formação superior, proporciona oportunidades para os filhos de famílias desprovidas do processo de alfabetização estudarem em universidades públicas, sendo reconhecidos em suas regiões como professores licenciados.

Por fim, averiguou-se que o Parfor se destaca como um programa que corrobora cumprimento da Meta 15 do PNE (2014/2024) e, para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Ao facilitar o acesso à formação superior gratuita para todos os professores da educação básica, o programa contribui para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo (Carvalho Mark, 2020).

Esta análise propiciou verificar que os programas de formação de profisses a distância no Brasil, como o Proformação, o ProUni, o Proinfantil, a UAB e o Parfor, apresentam avanços significativos na democratização do acesso à educação e na qualificação de docentes em exercício, proporcionando oportunidades de formação para professores que, de outra forma, teriam dificuldades para obter a qualificação necessária devido a questões geográficas e econômicas. No entanto, esses programas enfrentam diversos desafios, dentre os quais um dos principais é a qualidade da formação oferecida.

Questão em destaque nesta discussão e que tem gerado intensos debates na atualidade, são os programas ProUni e UAB, seja pela potencialidade na oferta de cursos a distância, seja pela contradição entre os setores público e privado, de tal modo no próximo item aprofundam-se as reflexões em suas especificidades.

### **3.3.2 UAB e ProUni: inter-relações e implicações na formação inicial do pedagogo a distância**

Na seção anterior, foram analisados a UAB e o ProUni, com ênfase a suas implicações

na formação do professor e nos debates que envolvem a EaD. Nesta, propõem-se reflexões sobre a relevância desses programas para a educação a distância e suas relações com as disputas entre os setores público e privado, especialmente no que se refere à formação inicial do pedagogo.

Os dados referentes à UAB e ao ProUni foram extraídos dos portais de dados abertos da Capes e do Ministério da Educação, respectivamente, e organizados e analisados por meio de tabelas dinâmicas. Essa estratégia permitiu a interpretação detalhada dos elementos inter-relacionados à qualidade da formação do pedagogo, além de discutir os embates e tensionamentos envolvidos nesse processo.

Principiou-se investigando como os dados abertos da UAB refletem não apenas a oferta global de cursos a distância em IES públicas, mas também a trajetória específica do curso de Pedagogia entre 2013 e 2022. A análise dos dados revelou padrões e variações significativas na oferta do curso ao longo desse período, conforme mostra a Tabela 8 a seguir.

Tabela 8 - Variações de cursos por meio da UAB no período de 2013 a 2022

Ano/ Total									
2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
1.607	2.624	889	718	3.789	1.039	528	1.310	1.605	1.006

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Brasil (2023a).

Como tendência geral, observa-se uma variação significativa no número de cursos ofertados pela UAB ao longo dos anos, com destaque para os aumentos expressivos em 2017 e 2021, que possivelmente refletem respostas a demandas específicas ou políticas educacionais direcionadas. A alternância entre as fases de expansão e de contração posteriores a esses anos reflete influências de políticas públicas e investimentos específicos. A variação em 2019 sugere questões ligadas a demandas por financiamento e cortes orçamentários, conforme destacado por Amaral e Brasil (2021).

A diminuição no número de cursos em 2022, que atingiu 37,40%, sugere a continuidade de uma tendência observada em anos anteriores. Essa redução reflete as dinâmicas políticas, sociais e econômicas do país, possivelmente relacionadas a mudanças nas políticas governamentais e às condições socioeconômicas, especialmente diante da política ultraneoliberal em vigor, principalmente no período em tela.

Ao direcionar a atenção para as licenciaturas, verifica-se que as dinâmicas que influenciam a redução ou expansão na oferta de cursos, de forma geral, também se manifestam de maneira consistente no âmbito desses. É o que pode ser observado na Tabela 9 a seguir.

Tabela 9 – Variações dos Cursos de Licenciaturas EaD pela UAB (2013- 2022)

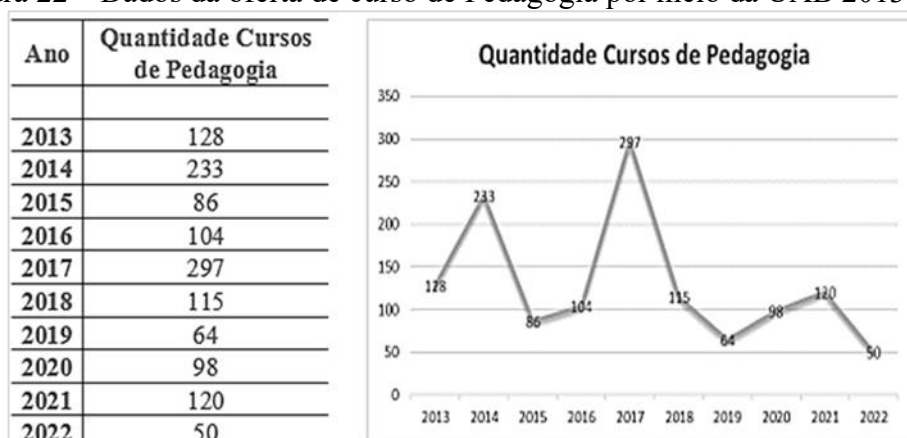
Ano/ Total									
2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
555	1.002	423	359	1.670	501	274	706	588	501

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Brasil (2023a).

A Tabela 9 evidencia variações significativas, com aumentos pontuais em 2014 e 2017. No entanto, predomina uma tendência geral de declínio na oferta de cursos de licenciatura pela UAB ao longo do período, com uma taxa média anual de redução de aproximadamente 0,74%. Essa dinâmica contrasta com a expansão significativa observada nas instituições privadas, especialmente na modalidade de educação a distância. Tais observações podem ser constatadas nos dados apresentados por Brasil (2023a), que indicam que as licenciaturas representam 35,8% das matrículas na modalidade presencial e 64,2% na EaD. Entre as matrículas em EaD, 34,2% estão em instituições públicas e 65,8%, em privadas.

No contexto dos cursos de Pedagogia associados à UAB, observa-se uma tendência de variação na oferta similar à das demais licenciaturas. A oferta de cursos de Pedagogia diminuiu ao longo dos anos, exceto em 2014 e 2017, tendência também observada em outras categorias analisadas, conforme evidenciado por meio da imagem da Figura 22 que se segue.

Figura 22 – Dados da oferta de curso de Pedagogia por meio da UAB 2013 /2022



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Brasil (2023a).

O decréscimo na oferta de cursos de Pedagogia pela UAB ao longo do período analisado chama a atenção. Em 2013, houve um pico, com a oferta de 128 cursos, indicando uma tendência inicial de expansão e diversificação. No entanto, essa realidade mudou consideravelmente em 2022, com apenas 50 cursos disponíveis, representando uma redução percentual significativa de aproximadamente 60,94% no período analisado, e uma taxa média

anual de redução de aproximadamente 7,43%.

A análise dos dados revela uma flutuação significativa na quantidade de cursos oferecidos ao longo dos anos. Em 2014 e 2017, notaram-se consideráveis aumentos, atingindo respectivamente 233 e 297 cursos. No entanto, a partir de 2018, observou-se uma tendência decrescente, culminando em 2022 com o menor número de cursos ofertados no período.

Dados do Censo da Educação Superior corroboram essa análise ao indicar que, em 2022, foram disponibilizadas 1.035.775 vagas para a admissão em cursos de Pedagogia, sendo a maioria em instituições privadas na modalidade EaD. Nas instituições públicas, a oferta foi significativamente menor, o que evidencia uma disparidade na distribuição de vagas entre as instituições públicas e privadas.

Essa redução na oferta do curso de Pedagogia pela UAB reflete dificuldades enfrentadas pelo sistema, especialmente em meio às restrições orçamentárias impostas pela Emenda Constitucional n.º 95/2016, conforme discutido por Amaral (2016). Ao congelar os recursos para despesas obrigatórias e discricionárias, essa legislação impactou diretamente a disponibilidade de recursos para novos cursos também no âmbito da UAB.

Diante da retração do financiamento público e da reconfiguração das responsabilidades do Estado, é necessário analisar alternativas de ampliação do acesso à formação docente, como o ProUni. Essa política voltada à educação superior, quando observada no curso de Pedagogia, evidencia disputas em torno da formação de professores, sobretudo no contexto do PNE 2014-2024 e da modalidade EaD. Para Dourado, Santos e Moraes (2017) e Fonseca (2020a), o programa representa uma vitória dos interesses do setor produtivo e do mercado educacional.

Catani e Gilioli (2005), por sua vez, veem o ProUni como uma política ambígua: ao mesmo tempo em que amplia o acesso de grupos historicamente excluídos da educação superior, reforça a lógica neoliberal ao beneficiar instituições privadas com isenções fiscais sem contrapartidas proporcionais. Já Valente e Helene (2004) tecem críticas à falta de transparência na gestão das bolsas e à apropriação de recursos públicos por interesses privados.

A expansão do acesso, majoritariamente via setor privado, evidencia uma contradição entre inclusão social e favorecimento ao mercado educacional, sustentada por expressivas renúncias fiscais (Campos *et al.*, 2021; Santos Filho, 2016). Essa lógica, conforme Carvalho (2017), favorece instituições com perfil mercantil e intensifica a mercantilização da educação sob o discurso da democratização. Para Carvalho (2011), esse modelo é insuficiente para atender às necessidades das camadas populares, que requerem políticas públicas gratuitas e estruturantes.

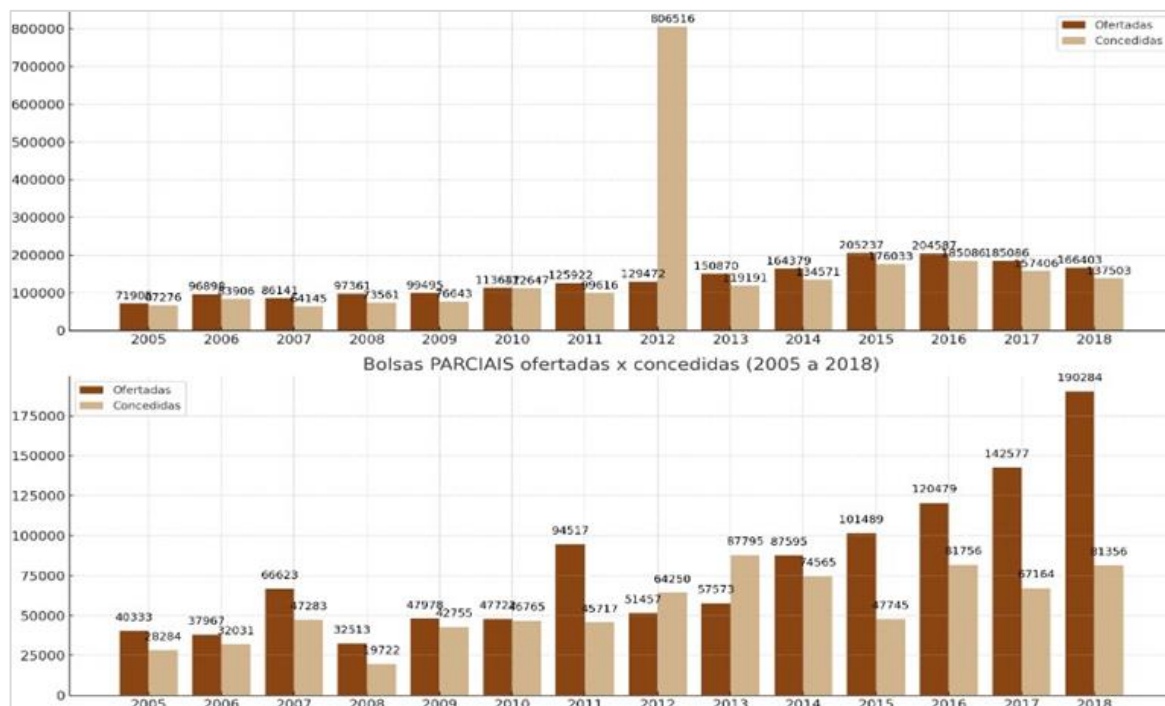
A dualidade do ProUni, entre política afirmativa e mecanismo fiscal, revela tensões em

sua formulação e execução, especialmente quando se trata da formação de professores para as séries iniciais. Como observa Leher (2010), o programa, embora revestido do discurso de função social, opera dentro da lógica de mercado, transformando a educação em mercadoria e subordinando direitos a interesses econômicos. Diante disso, torna-se urgente refletir criticamente sobre os dados do ProUni, sobretudo no âmbito das políticas de formação docente, com ênfase na formação de pedagogos, em que se analisa a relação entre o número de inscritos e as bolsas ofertadas pelo programa ao longo dos anos.

Dados da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2019) mostram uma redução no número de inscritos no ProUni, que passou de 1.599.808 em 2016 para 1.266.941 em 2018, apesar de ter havido um aumento no quantitativo de bolsas disponibilizadas, que totalizaram 3.664.536. Dessas, apenas 2.474.317 foram efetivamente concedidas, restando 1.190.219 ociosas, fato que evidencia que entre 2005 e 2018 houve um aumento das bolsas disponíveis, mas uma queda dos inscritos. Evidencia-se, assim, que a quantidade de bolsas ofertadas não garante o acesso efetivo de alunos, o que revela a limitação da política quando desvinculada de um projeto estruturante de educação pública e gratuita.

As bolsas integrais representaram mais de 74% das que foram concedidas, enquanto as bolsas parciais diminuíram consideravelmente. Verifica-se que, de 2005 a 2018, houve um aumento no número de bolsas integrais e parciais oferecidas pelo ProUni, embora com diferentes taxas de concessão. As bolsas integrais tiveram porcentagem de concessão variando entre 74% e 94%, com pico de oferta em 2014. A partir de 2013, a porcentagem de concessão manteve-se relativamente estável, entre 82% e 94%. Em contrapartida, as bolsas parciais apresentaram porcentagem de concessão mais baixa, variando entre 35% e 70%, com declínio acentuado a partir de 2011 e chegando a 35% em 2018. O gráfico da Figura 23 a seguir corrobora a discussão.

Figura 23 – Bolsas ofertadas x Bolsas concedidas



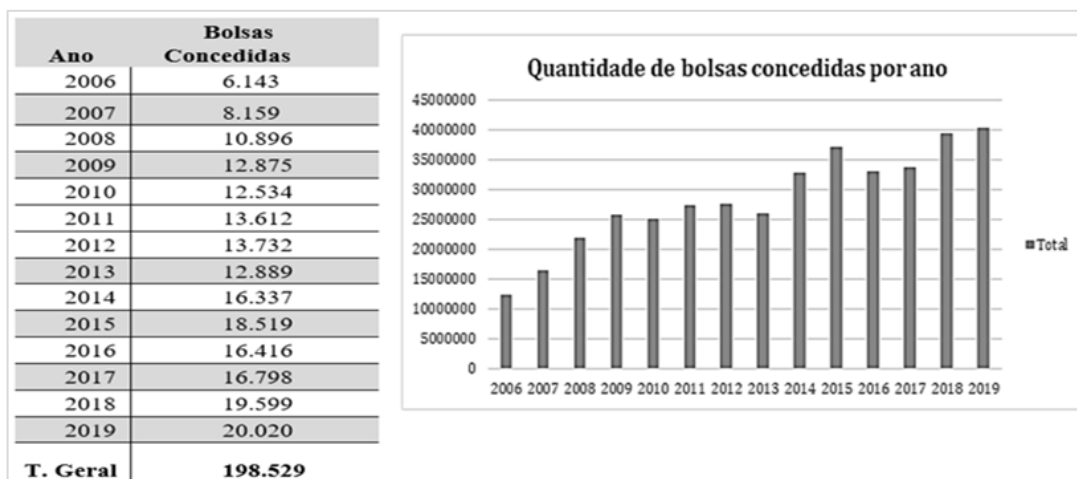
Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados da ABMS (2019, p. 3).

Os dados da ABMS (2019) indicam que os cursos mais procurados do ProUni foram Direito, Administração e Pedagogia, enquanto cursos como Medicina, por apresentarem notas de corte elevadas, têm baixa adesão de bolsistas. Moravia e Coelho (2022) pontuam que o ProUni não tem conseguido reduzir a desigualdade do acesso a cursos de maior prestígio social, como Medicina, que seguem elitizados. As bolsas são majoritariamente direcionadas a cursos de menor prestígio, perpetuando desigualdades no ensino superior, em razão da baixa oferta de vagas em cursos mais caros e concorridos. Ou seja, o programa democratiza parcialmente o acesso à educação superior, mas não transforma a lógica elitista dos cursos de maior prestígio, o que compromete seus efeitos sobre a equidade no sistema educacional. Os autores destacam a existência de um movimento intencional para manter a rede privada com fundos públicos e preservar o *status quo*.

Quanto à modalidade educacional, até 2018 a maioria das bolsas era concedida para cursos presenciais. No entanto, ao longo do tempo, houve declínio dessas bolsas presenciais, enquanto a modalidade a distância tem crescido constantemente (ABMS, 2019).

Nesse contexto, a imagem da Figura 23 a seguir contribui para a análise do ProUni na esfera da Pedagogia, evidenciando padrões e tendências que proporcionam reflexões significativas.

Figura 24 – Quantidade de bolsas ProUni Pedagogia por ano



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados abertos do MEC (Brasil, 2023a).

O gráfico mostra que, entre 2006 e 2019, houve um crescimento na oferta de bolsas do ProUni para o curso de Pedagogia, com destaque para os anos de 2014, 2015 e 2018. A maioria das bolsas concedidas nesse período foi integral, o que revela uma alta demanda por apoio financeiro completo. Como essas bolsas são destinadas a estudantes de famílias com renda mais baixa, os dados evidenciam que a maior parte dos beneficiários do ProUni em Pedagogia pertence às camadas sociais mais vulneráveis. A Tabela 10 a seguir mostra a distribuição das bolsas de acordo com a cobertura que oferecem.

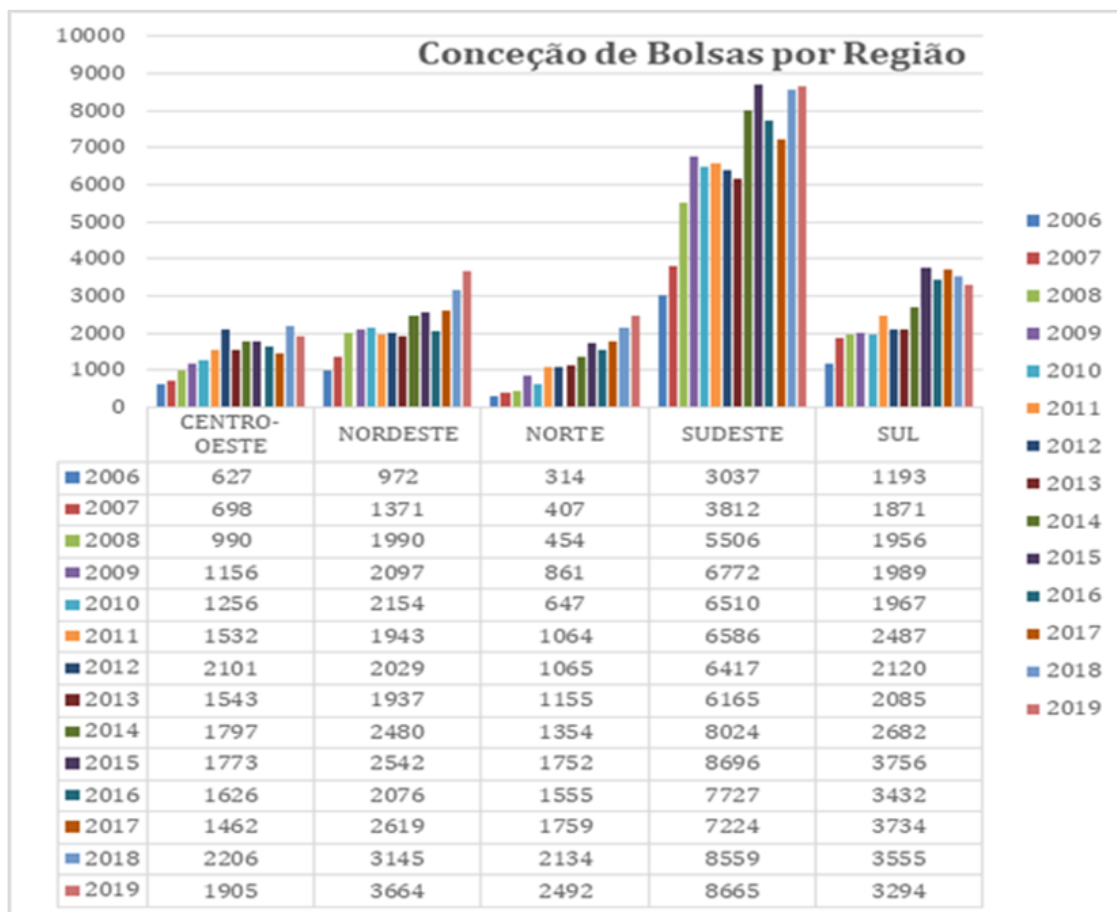
Tabela 10 - Tipos de bolsas Pedagogia por ano

Ano	Bolsa compl. 25%	Bolsa integral	Bolsa parcial 50%	Total Geral
2006		4839	1304	6143
2007		5522	2637	8159
2008	245	6653	3998	10896
2009		9726	3149	12875
2010		8771	3763	12534
2011		8733	4879	13612
2012		9370	4362	13732
2013		10475	2414	12889
2014		13928	2409	16337
2015		14863	3656	18519
2016		12143	4273	16416
2017		12504	4294	16798
2018		14957	4642	19599
2019		17653	2367	20020
<b>Total Geral</b>	<b>245</b>	<b>150.137</b>	<b>48.147</b>	<b>198.529</b>

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados abertos do MEC (Brasil, 2023a).

A análise dos dados regionais dos beneficiários de bolsas do ProUni entre 2006 e 2019 revela que houve um crescimento expressivo no total de bolsas concedidas. Informações importantes sobre a abrangência e o impacto do programa nas diferentes regiões do Brasil, mostram padrões distintos e significativos, conforme ilustrado no gráfico da Figura 25 a seguir.

Figura 25 – Bolsas Pedagogia concedidas por região



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados abertos do MEC (Brasil, 2023a).

Na região Centro-Oeste, o ProUni registrou um crescimento expressivo na concessão de bolsas, que passou de 627 em 2006 para 2.206 em 2019, evidenciando maior demanda e adesão. O Nordeste também apresentou um aumento significativo, chegando a 3.664 beneficiários em 2019. A região Norte, apesar de algumas oscilações, mostrou um crescimento geral no número de bolsas, indicando o impacto positivo do programa. O Sudeste, com maior concentração, manteve-se robusto, refletindo sua densidade populacional. A região Sul cresceu de 1.193 bolsas em 2006 para 3.294 em 2019. Essa expansão nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte aponta para o papel democratizante do programa, enquanto a concentração no Sudeste evidencia a necessidade de políticas que promovam maior equidade regional na distribuição das bolsas. O mapa da Figura 26 a seguir contribui para uma melhor visualização da concessão de bolsas pelas regiões brasileiras.

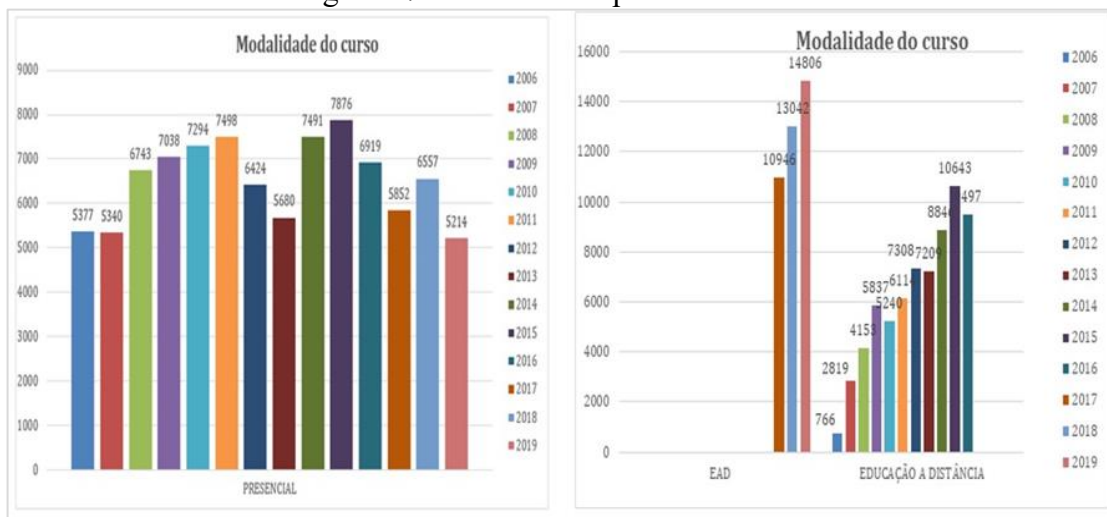
Figura 26 – Mapa da concessão das bolsas do ProUni por região



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise propicia observar que Roraima apresenta o menor número de bolsas concedidas em nível nacional, e que São Paulo possui o maior número em relação ao total nacional. No que concerne às modalidades educacionais selecionadas pelos beneficiários, constata-se que os cursos presenciais, embora ainda mantenham a preferência dos candidatos às bolsas, têm experimentado um declínio ao longo do período em análise. Por outro lado, observa-se uma ascensão na escolha de cursos na modalidade de educação a distância. A presente análise é enriquecida pelo gráfico da Figura 27 subsequente, que ilustra essas tendências.

Figura 27 – Modalidade presencial e EaD



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise da concessão de bolsas do ProUni revela variações anuais na modalidade

presencial, com crescimento até 2016, seguido por uma diminuição. Foram concedidas 91.303 bolsas presenciais, a maior quantidade no período analisado. Na modalidade EaD, houve crescimento expressivo em dez anos: de 766 bolsas em 2006 para 10.643 em 2016, com leve diminuição no período posterior. O total acumulado de bolsas EaD em Pedagogia é de 68.432. O total geral de bolsas ProUni para Pedagogia aumentou consistentemente, passando de 6.143 em 2006 para 198.529 em 2019. Em resumo, a análise evidencia tendências e variações significativas, refletindo contradições e intencionalidades na oferta do programa.

Nesse quadro analítico proposto é importante considerar as múltiplas perspectivas e desafios relacionados ao ProUni. As obras de Felicetti (2011) e Griboski, Morosini e Somers (2013) destacam a influência significativa da educação superior na vida dos estudantes, contribuindo para a valorização deles em diversos aspectos diante da classe dominante. Nesse sentido, vale destacar que o acesso ao ensino superior ainda é um desafio, especialmente para o proletariado, enquanto as classes mais abastadas enfrentam menos barreiras (Felicetti; Cabrera, 2018).

Nesse contexto, programas de inclusão, como o ProUni, são essenciais. Contudo, o ProUni apresenta limitações, por exemplo, a insuficiência de mecanismos que garantam a permanência dos estudantes e a lógica neoliberal que o orienta ao aplicar recursos públicos em instituições privadas. Fonseca e Lima (2020, p. 7) destacam que o programa, apesar de ampliar quantitativamente o acesso à educação superior, gera contradições qualitativas nessa inclusão.

Leher (2010) examina criticamente a temática, enfocando a intersecção entre a qualidade educacional e sua relação com as instituições privadas vinculadas ao ProUni. O autor categoriza essas instituições como centros de ensino com padrões questionáveis, ressaltando que, entre os 923 cursos superiores que receberam avaliações desfavoráveis no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) à época, 462 eram beneficiários do referido programa. Adicionalmente, o pesquisador destaca que 40% das graduações que contavam com bolsas do ProUni apresentavam notas consideradas insatisfatórias nas avaliações dos cursos.

Verifica-se a ascensão significativa das bolsas do ProUni destinadas às instituições privadas, perpetuando a desigualdade e a segmentação educacional. De igual modo, averigua-se que, em vez de investir diretamente na expansão e melhoria das universidades públicas, o ProUni pode estar inadvertidamente sustentando o crescimento e a lucratividade das instituições privadas, ao mesmo tempo que dissemina um discurso de democratização que não aborda as raízes estruturais da desigualdade no acesso à educação.

#### 3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

A trajetória da educação a distância na formação do pedagogo no Brasil é profundamente marcada por disputas políticas, ideológicas e legislativas. O campo da EaD, longe de ser neutro ou puramente técnico, tem sido historicamente tensionado por projetos de sociedade distintos, revelando um processo de continuidade e descontinuidade. Em determinados períodos, nota-se um esforço por estabelecer marcos legais que busquem garantir qualidade e equidade; porém, com a ascensão de governos liberais e o fortalecimento do neoliberalismo, tais avanços são sistematicamente interrompidos, dando lugar a medidas de flexibilização normativa que favorecem o setor privado.

Nesse sentido, é fundamental considerar a análise de Franco (2022, p. 75) ao concluir que “[...] é tácita a decisão do Estado Brasileiro, desde os anos 1960, de expandir a oferta de educação superior, utilizando principalmente a oferta privada”. Tal constatação ajuda a compreender que a atual consolidação da EaD em moldes mercantis não é um fenômeno isolado, visto que parte de uma diretriz histórica que prioriza a lógica do mercado no planejamento das políticas educacionais. Como reforça Suanno (2022a, p. 58), “[...] o campo educacional [...] tem vivido um cenário de retrocessos com o avanço das investidas neoliberais aliadas às correntes neoconservadoras, ambas pouco sensíveis à democracia, à pluralidade de ideias e à diferenciação pedagógica”. Trata-se, portanto, de um projeto político que se intensifica sob a forma de diretrizes normativas e que opera a partir de uma racionalidade tecnicista, descolada de compromissos com a justiça social e a formação crítica.

Nesse contexto, observa-se que programas como o ProUni, apesar de ampliarem o acesso, operam sob uma lógica de repasse de recursos públicos ao mercado educacional, sob a forma de isenções fiscais, com pouca exigência de contrapartidas qualitativas. A concentração de bolsas em cursos de menor prestígio social e o fraco desempenho das instituições privadas participantes do programa revelam os limites de uma política desconectada de um projeto educacional estruturante. Por outro lado, iniciativas públicas como o Parfor e a proposta original da UAB demonstram que é possível construir políticas de formação docente a distância com foco na valorização da profissão, na inclusão social e na justiça educacional. Entretanto, a retração dessas políticas e a expansão da EaD sob controle privado indicam o avanço de um projeto tecnicista e mercantil, guiado por interesses econômicos e distante de compromissos com a formação de professores em bases críticas e democráticas.

Dessa forma, verificou-se que o debate em torno da EaD precisa ir além da modalidade em si e avançar na defesa de uma EaD pública, regulamentada por marcos legais comprometidos com a justiça social e guiada por princípios de qualidade socialmente referenciada, os quais são essenciais para resistir à hegemonia neoliberal e afirmar a educação

como direito fundamental e instrumento de transformação social. Necessário se faz ainda concentrar nas diretrizes legais, no controle estatal e na concepção de qualidade que orientam sua implementação.

Por conseguinte, o próximo capítulo apresenta e discute dados produzidos por Brasil/Inep com relações diretas e indiretas à qualidade da formação inicial do pedagogo.

#### **4 FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO A DISTÂNCIA E A QUALIDADE EDUCACIONAL: ANÁLISE DOS INDICADORES DO SINAES**

A discussão sobre a qualidade da formação inicial do professor, em especial no campo da Pedagogia vem ocupando um lugar de destaque nas agendas acadêmicas e políticas do país, como tem-se sinalizado até aqui. Em um cenário marcado pela expansão da educação a distância (EaD) e pelas tensões entre democratização do acesso e mercantilização da educação superior, os processos avaliativos podem se constituir como instrumentos estratégicos para compreender não apenas os resultados obtidos, mas também as condições estruturais e políticas que moldam a formação do estudante. Assim, a análise dos indicadores de qualidade não pode ser reduzida a números ou índices, e sim ser entendida como expressão de disputas mais amplas em torno do sentido da qualidade da educação superior brasileira.

No presente estudo, as análises dos indicadores de qualidade estão situadas no nível Macro dos referenciais de qualidade propostos por Lima (2025) e Lima e Alonso (2019), que contemplam também as dimensões, Meso e Micro. A dimensão Macro abrange políticas e diretrizes nacionais que incidem sobre a educação superior de forma ampla, orientando e condicionando a organização e a avaliação dos cursos.

Nesse sentido, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), como política pública de avaliação em larga escala, constitui instrumento de regulação e monitoramento que ultrapassa o espaço institucional e fornece dados que expressam não apenas o desempenho discente, mas também elementos para a construção de políticas. A inclusão do sistema avaliativo nesta etapa da pesquisa justifica-se, portanto, por permitir a leitura das tendências e desigualdades estruturais que atravessam o campo da formação docente no país, estabelecendo uma base para a compreensão das relações entre qualidade do ensino e qualidade da formação nos níveis subsequentes de análise.

A análise da qualidade da formação inicial do pedagogo na modalidade a distância requer, antes de tudo, o reconhecimento de que tal qualidade não pode ser compreendida exclusivamente por parâmetros tecnocráticos e quantitativos. Este estudo se ancora em uma concepção de qualidade em uma perspectiva socialmente referenciada, comprometida com os princípios da justiça social, da equidade e da emancipação humana, conforme vem sendo discutido ao longo deste texto. Todavia, reconhece-se que, no cenário educacional brasileiro, os indicadores produzidos pelo Sinaes, especialmente o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), constituem apenas uma das facetas da qualidade da educação superior no país. Todavia, ainda que marcados por uma racionalidade

técnico-burocrática, seus resultados incidem diretamente sobre a organização e a legitimação social dos cursos, impactando a materialidade dos processos formativos. Assim, torna-se necessário compreender o que tais indicadores revelam e/ou ocultam sobre a qualidade da educação superior a distância nos cursos de Pedagogia.

Analisa-se, portanto, neste capítulo, a qualidade dos seis cursos de Pedagogia a distância que compõem a amostragem da pesquisa a partir dos indicadores formais do Sinaes, reconhecendo suas limitações e implicações. Para tanto, está estruturado em três eixos: o primeiro apresenta os elementos que compõem o Sinaes e sua aplicação na avaliação da Pedagogia; o segundo discute o CPC e a formação dos pedagogos; e o terceiro analisa os ciclos do Enade (2014, 2017 e 2021), com foco nos componentes de Formação Geral e Conhecimento Específico, relacionando-os ao desempenho dos cursos nas modalidades presencial e a distância. Ao desenvolver essas discussões, o capítulo buscará construir elementos que propiciem a compreensão crítica da qualidade dos cursos de Pedagogia em EaD.

Trabalha-se neste estudo com os microdados<sup>14</sup> do Enade e do CPC, bem como os dos Relatórios Síntese da área Licenciaturas Pedagogia, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em seções específicas, detalha-se com maior profundidade essas metodologias.

#### 4.1 INDICADORES DE QUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS EaD

O estudo da qualidade da educação, independentemente do nível, etapa ou modalidade educacional, é uma urgência atual (Campos, 2015; Fonseca, 2020; Lima e Alonso, 2019). Contudo, a polissemia do termo impede que se fale em “qualidade” da educação, e sim em “[...] qualidades fundamentais ou condições de qualidade que, pela sua presença ou pela sua ausência, representam importantes condições ou fatores para a construção de uma definição de padrão de qualidade” (Dourado; Oliveira; Santos, 2009, p. 16).

No Brasil, o termo “qualidade” vem se misturando com a temática de avaliação, porém, é necessário destacar que, a avaliação não se limita a um artefato técnico de verificação. Como dispositivo estruturante das políticas e da regulação, a avaliação opera em um campo de disputas: pode reforçar racionalidades mercadológicas e gerencialistas (accountability, performatividade) ou sustentar uma perspectiva crítico-reflexiva, formativa e socialmente referenciada, orientada à transformação das condições concretas da educação e do trabalho

---

<sup>14</sup> Os microdados bases deste estudo podem ser acessados no link: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/>

docente.

Ao abordar a avaliação da educação superior, Alves (2023) enfatiza que sua análise não pode ser feita de forma isolada, pois está diretamente relacionada à regulação imposta pelas transformações da economia do conhecimento e pela lógica neoliberal que redefine o papel do Estado. Para a autora, a regulação é multifacetada e funciona como mecanismo de compensação e ajuste dentro dos sistemas, sendo imprescindível que seja analisada em sua totalidade, e observada em sua complexidade e dinamicidade. Isso porque, como adverte, “[...] a análise parcial conduz a uma visão fragmentária, frágil e não realista. A totalidade implica apreender a complexidade do fenômeno, que só pode ser compreendido pelas contradições e mediações com outros fenômenos” (Alves, 2023, p. 78).

À luz dessa perspectiva, entende-se que os atuais sistemas de avaliação da educação superior refletem um modelo de regulação orientado por resultados e que se materializa na lógica da performance institucional, da prestação de contas e da competitividade entre instituições. Ainda conforme Alves (2023), o Estado, ao modernizar a administração pública, promove uma regulação baseada em resultados e incentiva a privatização e a concorrência no setor educacional. Essa regulação por meio da avaliação é impulsionada pelas exigências da globalização e da economia do saber, o que dá origem a novos modelos regulatórios que articulam autonomia, flexibilidade e *accountability*, reafirmando as tensões entre qualidade socialmente referenciada e interesses do mercado.

Por fim, Alves (2023), ao refletir tais processos na amplitude do Sinaes, observa a particularidade do Enade, destacando o papel duplo desse indicador, por entender que ora ele produz certo alinhamento com o setor produtivo educacional, ora desenvolve mecanismos propiciadores da tomada de decisões, permitindo o acompanhamento do desenvolvimento da educação superior no país e evidenciando que a relação entre avaliação e regulação é complexa e contraditória, refletindo tanto valores econômicos quanto questões de qualidade social. A autora destaca, ainda, a tensão entre a melhoria da qualidade dos cursos e o controle dos resultados para fins regulatórios.

Partindo desse pressuposto, propõe-se estudar a qualidade da formação inicial de pedagogos por meio da EaD, no âmbito do Sinaes, do Enade e do CPC, na compreensão de que esses indicadores desempenham papéis relevantes no contexto da educação superior e da educação a distância.

O Enade, avalia o desempenho dos estudantes no final da graduação, abrangendo conhecimentos específicos, bem como competências transversais como leitura, escrita e raciocínio lógico (Brasil, 2017d). O CPC, por sua vez, mensura a qualidade dos cursos de

graduação em uma escala de 1 a 5, considerando múltiplos critérios, incluindo o desempenho no Enade, infraestrutura, qualificação do corpo docente e projeto pedagógico do curso (Brasil, 2008). Esse é um indicador de qualidade importante, que dispensa a avaliação presencial, quando o conceito adquirido for superior a 3 (Brasil, 2008).

Aprofundar, portanto, a compreensão desses indicadores é uma necessidade, visto que a clareza das regras é fundamental para a legitimidade da avaliação. O Sinaes, composto por autoavaliação, avaliação externa e Enade, pode fornecer uma visão da qualidade dos cursos. O CPC compreende um desses mecanismos do Sinaes e entendê-lo implica verificar como esses elementos se interconectam, destacando a importância de critérios robustos para garantir uma das facetas da qualidade educacional.

O Sinaes sofreu alterações pelos Decretos n.º 5.773/2006 e n.º 6.303/2007, sendo que o primeiro integrou regulação, avaliação e supervisão, enquanto o segundo consolidou a avaliação como base da regulação, destacando a supervisão. Esse sistema avaliativo foi criado com o objetivo de melhorar a qualidade da educação superior, baseando-se na avaliação das instituições, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes.

Ao pensar sobre os caminhos da avaliação da educação superior no Brasil, é importante reconhecer o quanto o Sinaes tenta abarcar a complexidade das instituições e dos estudantes. Lacerda (2015) chama a atenção justamente para isso, destacando que a diversidade dos recursos metodológicos utilizados no sistema permite uma análise mais ampla e sensível à realidade das universidades. De forma semelhante, Souza (2012) lembra que o Sinaes busca ir além de uma simples métrica: ele avalia ensino, pesquisa, extensão, desempenho dos alunos, gestão institucional, qualificação do corpo docente e até mesmo as condições físicas das instituições.

Esse olhar, porém, também precisa considerar os tensionamentos e as disputas em torno desse sistema. Fernandes, Oliveira e Borges (2019), por exemplo, trazem uma reflexão importante sobre a influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, na conformação do Sinaes. Para os autores, mesmo que mantenham um discurso de garantia da qualidade, os instrumentos avaliativos muitas vezes operam como mecanismos de regulação que acabam por limitar a autonomia das instituições.

Dias Sobrinho (2010) também contribui para este debate ao observar que os princípios que orientaram a criação do Sinaes foram se transformando com o tempo. O autor aponta o descompasso que existe entre o que foi idealizado no início e o que, de fato, vem sendo implementado. Esse distanciamento ajuda a entender por que tantas instituições e pesquisadores seguem questionando a efetividade e os reais objetivos do sistema, algo que pode ser

problematizado por meio do Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Paralelo entre as proposições do Sinaes e o que foi aprovado

CONCEPÇÕES	PROPOSTA	APROVADO
Concepção de avaliação	Formativa	De controle
Conaes	Órgão coordenador e executor do Sinaes	Órgão que coordena e supervisiona as avaliações
Autoavaliação	Figura central da avaliação. O processo é centrado nos trâmites internos das IES.	É reduzida a um dos diversos instrumentos. O processo é centrado nas agências do Estado.
Avaliação dos estudantes	“PAIDEIA”: busca avaliação formativa, sem conotação competitiva, sem ranqueamento. Propostas de provas por área.	“Enade” mantém objetivo explícito de classificar os cursos (escala de 5 níveis). Prova por curso.
Divulgação dos resultados		Possibilita ranking (escala de 5 níveis para cada dimensão).

Fonte: Fonseca (2020, p. 128).

Por meio do Quadro 7, observa-se que, embora a proposta original do Sinaes buscasse promover uma avaliação democrática, formativa e abrangente, voltada à melhoria contínua e ao fortalecimento da função pública da educação, ao longo do tempo o sistema foi sendo reconfigurado por mudanças nas orientações políticas e econômicas do Estado.

Como apontam Peixoto *et al.* (2016), o Sinaes passou a priorizar de forma excessiva os dados obtidos com o Enade, resultando em uma concepção fragmentada da qualidade. Barreyro e Rothen (2014) reforçam que essa centralidade nos indicadores fomentou uma lógica de competição mercantil entre instituições, em detrimento da cooperação e da melhoria coletiva. Em estudos posteriores, as autoras também destacam o enfraquecimento da autoavaliação institucional e sua separação da avaliação externa, o que compromete o caráter formativo do sistema. Ikuta (2016) observa que, a partir de 2008, houve uma consolidação do CPC como principais instrumentos de avaliação.

Verifica-se que esses indicadores foram inicialmente criados para agilizar os processos de credenciamento e reconhecimento, todavia, passaram a assumir o papel central, chegando a substituir, em alguns casos, as avaliações presenciais. Isso ocorreu porque a avaliação é conduzida com base em conceitos atribuídos em uma escala de 1 a 5, e, conforme os documentos normativos, ao obter o conceito 4 ‘satisfatório’ “[...] os cursos [...] ficam dispensados de avaliação *in loco* nos processos de renovação de reconhecimento respectivos” (Brasil, 2008). Ikuta (2016, p. 944) alerta, todavia, que, “[...] por outro lado, se a nota final do CPC for inferior a três (considerada insatisfatória), o curso, obrigatoriamente, deve submeter-se à avaliação presencial, ou será considerado em situação irregular”. Assim, havendo a necessidade de revisão ou confirmação do CPC, caberá à instituição requerer a visita dos

especialistas.

Nesse particular, nota-se qual é o papel do CPC na fundamentação das políticas públicas na educação superior: como indicador que avalia a qualidade dos cursos e instituições educacionais, orientando e aprimorando essas políticas. O cálculo do CPC constitui um processo meticuloso que incorpora diversas informações relevantes para a avaliação da qualidade educacional, que é sustentada por diversos elementos (Brasil, 2023). Para calcular o CPC de um curso, é necessário que pelo menos dois estudantes tenham resultados válidos no processo avaliativo, garantindo uma amostra representativa. Cursos que não atendem a esse critério são classificados como "Sem Conceito (SC)".

De tal modo, “[...], pode-se dizer que o CPC é uma média ponderada de diversas medidas, previamente estabelecidas, relativas à qualidade de um curso” (Ikuta, 2016, p. 949). A metodologia de cálculo do Conceito Preliminar de Curso referente ao ano de 2022, é calculado pela fórmula:

$$NCPCC=0,2NCC+0,35NIDDC+0,075NMC+0,15NDC+0,075NRC+0,075NOC+0,05NFC+0,025NAC$$

[...]. Onde: NCPCC é a Nota continua do Conceito Preliminar de Curso do curso de graduação c; NCC é a Nota dos Concluintes no Enade do curso de graduação c; NIDDC é a Nota do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado do curso de graduação c; NMC é a Nota de Proporção de Mestres do curso de graduação c; NDC é a Nota de Proporção de Doutores do curso de graduação c; NRC é a Nota de Regime de Trabalho do curso de graduação c; NOC é a Nota referente à organização didático-pedagógica do curso de graduação c; NFC é a Nota referente à infraestrutura e instalações físicas do curso de graduação c; e NAC é a Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional do curso de graduação c. (Brasil, 2023b, p. 7).

É relevante ressaltar que, se o curso de graduação não fornecer a Nota do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (NIDDC), devido à não satisfação dos critérios mínimos para o cálculo do IDD, ocorre uma alteração significativa na ponderação da dimensão Desempenho dos Estudantes (NCC) na composição do Índice Geral de Cursos (CPC) (Brasil, 2023b). Nessa situação específica, o peso atribuído a essa dimensão é ajustado para 55% (cinquenta e cinco por cento), o que significa que a avaliação dos concluintes no Enade ganha maior importância na composição final do CPC. Feitas essas considerações, prossegue-se com a contextualização do estudo.

#### 4.2 O CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO E A QUALIDADE VERIFICADA NA PEDAGOGIA EaD

A análise do CPC foi delineada tendo em vista compreender a qualidade da formação inicial em Pedagogia, com foco na modalidade EaD. Os dados foram extraídos do portal do

Inep<sup>15</sup> para os ciclos 2014, 2017 e 2021 (últimas edições em que a Pedagogia foi avaliada visando atribuição de conceitos) e tratados como cortes transversais repetidos, não inferindo série temporal estrita. Considerou-se ainda, nesta análise, que o CPC é um índice composto, uma vez que integra insumos/processos e componentes de desempenho como Enade/IDD.

Depois do *download* das bases, procedeu-se à padronização e recodificação em planilhas (*Microsoft Excel*, tabelas dinâmicas): (i) harmonização do grau acadêmico nos registros com lacunas; (ii) consolidação da categoria administrativa em pública (federal/estadual/municipal) e privada (com e sem fins lucrativos); (iii) derivação da variável região a partir da UF; (iv) padronização de rótulos de cursos/IES. Para análises proporcionais, o denominador considerou apenas os cursos com CPC válido (excluindo Sem Conceito SC), reportando-se separadamente a participação de SC para transparência.

Para analisar essa faceta da qualidade dos cursos de Pedagogia EaD, adotou-se como referência o patamar de  $CPC \geq 4$ , reconhecido pelo MEC/Inep como indicativo de desempenho satisfatório. A distribuição dos cursos por faixas (1 a 5) e a proporção de cursos com  $CPC \geq 4$ , desagregada por modalidade, permitem uma leitura comparativa direta da qualidade relativa entre os grupos, fundamentada em estatística descritiva básica (Triola, 2005).

Na caracterização dos indicadores, utilizaram-se medidas de tendência central e de dispersão robusta, como a mediana e o intervalo interquartil (IQR), mais adequados para situações de assimetria ou de presença de valores extremos (Montgomery; Runger, 2018). As comparações entre modalidades foram expressas em diferenças absolutas em pontos percentuais (p.p.), medida amplamente utilizada em análises comparativas de proporções por sua clareza interpretativa (Rothman; Greenland; Lash, 2008).

Para estimar a precisão das proporções, calcularam-se intervalos de confiança de 95% (IC 95%), recurso fundamental para indicar a margem de incerteza das estimativas (Agresti, 2019). Já a magnitude da associação entre modalidade/organização acadêmica e maior desempenho ( $CPC \geq 4$ ) foi expressa pela razão de chances (odds ratio – OR), indicador consolidado em análises educacionais e epidemiológicas (Hosmer; Lemeshow; Sturdivant, 2013).

Destarte, é importante reconhecer tanto o potencial quanto as limitações do CPC como instrumento regulatório. Embora capture aspectos ligados à conformidade institucional e a certos insumos, ele não contempla todas as dimensões necessárias para avaliar a qualidade do

---

<sup>15</sup> Os microdados bases para este estudo podem ser acessados no seguinte link: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>

processo formativo. Por isso, seus resultados foram articulados a dados do Enade, a documentos institucionais (como PDI e PPC) e a evidências de campo, que serão detalhados no capítulo seguinte. Por meio da Tabela 11 a seguir principia-se esse movimento analítico.

Tabela 11 - Total de cursos avaliados no CPC por modalidade educacional

Todos os cursos/ Total de Avaliados							
Ano	EaD	% EaD	Pres.	% Pres.	Sem Dist.	% Sem Dis.	Total Geral
2014	-	-	-	-	8.959	100%	8.959
2017	516	5%	10.054	95%	-	-	10.570
2021	1.002	13%	6.995	87%	-	-	7.997

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos indicadores de qualidade do Inep/CPC (Brasil, 2014b; 2017f; 2021b).

A Tabela 11 apresenta a distribuição de cursos avaliados no CPC por modalidade educacional em três ciclos distintos, permitindo observar a materialização de dinâmicas próprias de cada período, sem recorrer a comparações lineares. A ausência de registros específicos para a EaD no ciclo de 2014 não apenas evidencia a sua não priorização política e normativa, como também expõe uma fragilidade metodológica: a adoção de instrumentos avaliativos concebidos para a educação presencial como padrão único. Tal prática desconsidera as particularidades pedagógicas, tecnológicas e de interação próprias da EaD, resultando em mensurações que, embora formalmente comparáveis, carecem de validade para captar a efetiva qualidade dessa modalidade (Fonseca; Fernandes, 2017).

Em 2017, a inserção de 516 cursos EaD (5% do total avaliado no ciclo) marcou não apenas a entrada formal da modalidade no processo regulatório, mas também sua presença marginal à modalidade presencial. Tal configuração revela uma estrutura normativa e institucional voltada prioritariamente para o modelo tradicional.

Em 2021, a EaD já respondia por 12% dos cursos participantes do CPC, sinalizando sua incorporação ao processo regulatório; contudo, esse patamar é substancialmente inferior ao peso da EaD no sistema, seja de matrículas/ingressantes (66,4% em 2023), seja de concluintes, como no caso de Pedagogia no período de 2019 a 2023: 504.933 na EaD vs. 196.692 no presencial, dados que serão aprofundados em itens posteriores. Esse descompasso entre expansão e avaliação indica um movimento regulatório seletivo, em que a cobertura do CPC não acompanha, na mesma proporção, a centralidade que a EaD passou a ter na educação superior. Na sequência aprofunda-se o estudo na especificidade das licenciaturas. A Tabela 12 seguir apresenta dados que corroboram a discussão.

Tabela 12 - Conceitos CPC licenciaturas por modalidade (2014/ 2017/2021)

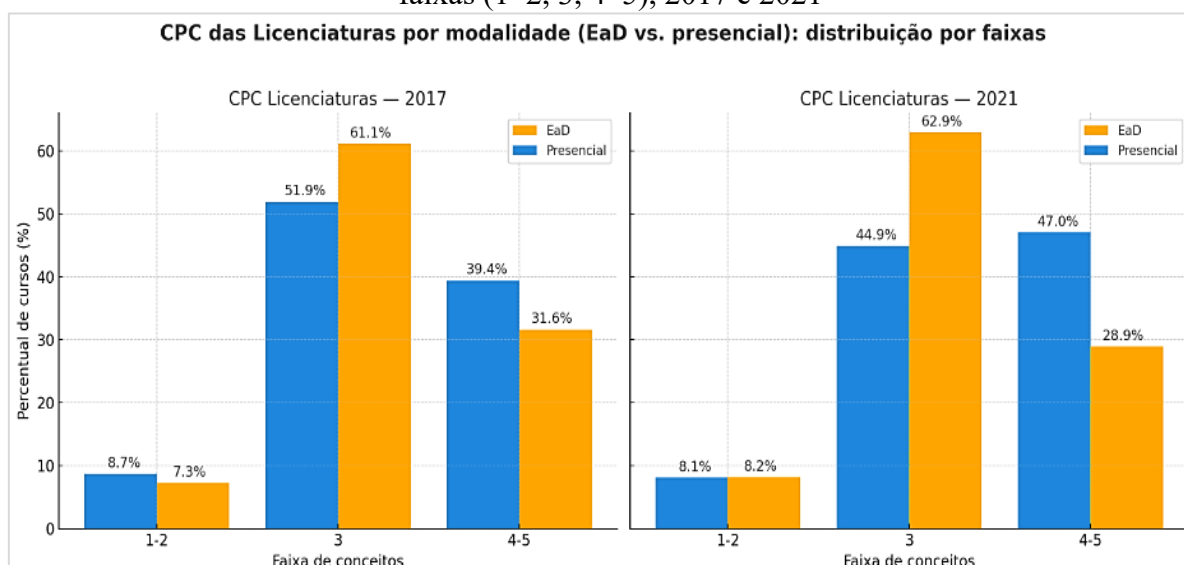
Nota por ano								
Conceitos	EaD	EaD	Presencial	Presencial	Sem	Sem	Total	Total

		%		%	distinção	distinção %	Geral	Geral %
<b>Conceitos 2014</b>								
1	-	-	-	-	7	0,1%	7	0,1%
2	-	-	-	-	398	8,3%	398	8,3%
3	-	-	-	-	2.201	45,9%	2.201	45,9%
4	-	-	-	-	1.199	25,0%	1.199	25,0%
5	-	-	-	-	72	1,5%	72	1,5%
-	-	-	-	-	825	17,2%	825	17,2%
SC	-	-	-	-	97	2,0%	97	2,0%
<b>Conceitos 2017</b>								
1	1	0,0%	18	0,4%	-	-	19	0,4%
2	29	0,6%	363	7,3%	-	-	392	7,9%
3	251	5,0%	2.285	45,9%	-	-	2.536	50,9%
4	128	2,6%	1.629	32,7%	-	-	1.757	35,3%
5	2	0,0%	105	2,1%	-	-	107	2,1%
SC	16	0,3%	156	3,1%	-	-	172	3,5%
<b>Conceito 2021</b>								
1	2	0,0%	12	0,2%	-	-	14	0,3%
2	56	1,1%	316	6,3%	-	-	372	7,4%
3	446	8,8%	1.815	36,0%	-	-	2.261	44,8%
4	193	3,8%	1.776	35,2%	-	-	1.969	39,0%
5	12	0,2%	122	2,4%	-	-	134	2,7%
-	7	0,1%	95	1,9%	-	-	102	2,0%
SC	42	0,8%	150	3,0%	-	-	192	3,8%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos indicadores de qualidade do Inep/CPC (Brasil, 2014b; 2017f; 2021b).

Os dados evidenciam uma contradição entre expansão e qualidade relativa na EaD, e a Figura 28 a seguir corrobora a discussão.

Figura 28 - CPC das licenciaturas por modalidade (EaD vs. presencial): distribuição por faixas (1–2, 3, 4–5), 2017 e 2021



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos indicadores de qualidade Inep/CPC (Brasil, 2014b; 2017f; 2021b).

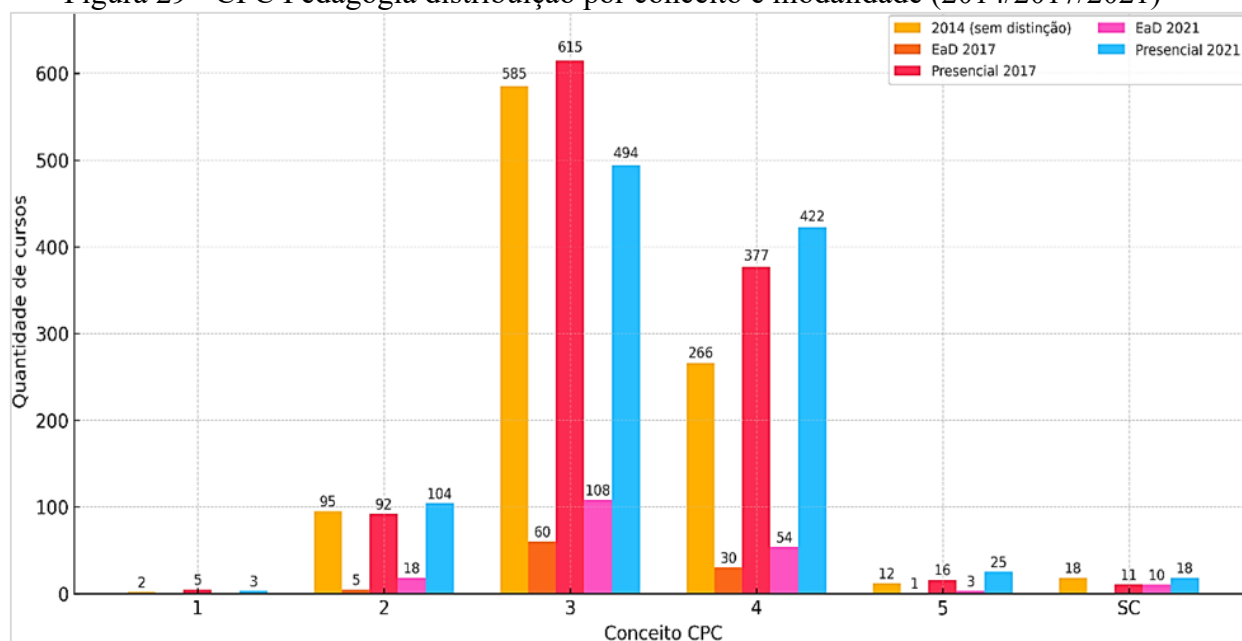
Desde em 2017, quando a análise por modalidade foi desmembrada em presencial e EaD, ficou evidente uma diferença no desempenho dos cursos a distância em comparação aos presenciais. Entre 2017 e 2021, o número de cursos EaD avaliados aumentou de 411 para 709,

e, no caso dos cursos presenciais, passou de 427 para 716. Apesar desse crescimento quantitativo, a qualidade dos cursos EaD, medida pelo CPC, apresentou queda nas faixas mais altas: a proporção de cursos com CPC igual ou superior a 4 caiu de 31,6% para 28,9%, enquanto o conceito 3 continuou predominando, passando de 61,1% para 62,9%.

Já nos cursos presenciais, a tendência foi oposta: o percentual de cursos com  $CPC \geq 4$  subiu de 39,4% para 47,0%, ao mesmo tempo que a presença do conceito 3 diminuiu de 51,9% para 44,9%. Com isso, a diferença de desempenho entre as duas modalidades ficou ainda mais evidente. A razão de chances (OR) de um curso presencial alcançar um  $CPC \geq 4$ , em relação a um curso EaD, passou de 1,41 para 2,18 no período analisado.

Nota-se que há uma massificação da EaD nas licenciaturas sem conversão proporcional em qualidade regulatória, enquanto o presencial desloca parte dos cursos para conceitos 4 e 5. Esse padrão, analisado intraciclo e com 2014 sem desagregação por modalidade sugere que a expansão da EaD tem sido conduzida sob condições estruturais mais frágeis (insumos, organização do trabalho docente, arquitetura pedagógica), coerentes com a lógica gerencial-mercantil, e não mediante um fortalecimento equivalente da densidade formativa. A Figura 29 a seguir corrobora a reflexão.

Figura 29 - CPC Pedagogia distribuição por conceito e modalidade (2014/2017/2021)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos indicadores de qualidade Inep/CPC (Brasil, 2014b; 2017f; 2021b).

A figura 29 mostra como os conceitos do CPC se distribuem nos cursos de Pedagogia analisados, destacando a predominância do conceito 3 em todas as edições avaliadas, tanto no presencial quanto na EaD. Essa tendência, já observada nas licenciaturas de forma geral, também se confirma aqui: na modalidade a distância, mesmo com o aumento no número de

curso entre 2017 e 2021, não houve avanço significativo nas faixas de maior desempenho (conceitos 4 e 5), que continuaram representando cerca de um terço dos cursos (de 32,3% para 31,1%). Já na modalidade presencial, percebeu-se certo crescimento na proporção de cursos com CPC 4 ou 5 (de 35,6% para 42,7%). Os cursos sem conceito continuaram sendo casos isolados em ambos os ciclos. A Tabela 13 a seguir corrobora essa reflexão.

Tabela 13 – Odds Ratio (OR) da probabilidade de CPC  $\geq$  4 na Pedagogia, por modalidade (2017–2021)

Ano	OR (Presencial vs. EaD)	IC95% (Woolf)	Interpretação
2017	1,16	0,74 – 1,81	Diferença <b>não significativa</b>
2021	1,64	1,17 – 2,30	Diferença <b>significativa</b>

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos indicadores de qualidade Inep/CPC (Brasil, 2014b; 2017f; 2021b).

Entretanto, quando se compara esses dados com o panorama geral das licenciaturas, surge um ponto importante: enquanto no conjunto das licenciaturas a chance de um curso presencial alcançar CPC  $\geq$  4 foi de 1,41 em 2017 para 2,18 em 2021, na Pedagogia essa razão foi menor, passando de 1,16 para 1,64. Isso indica que, embora exista desigualdade entre as modalidades e ela esteja aumentando, a diferença é menos acentuada em Pedagogia do que nas demais áreas da formação de professores, como é confirmado pelos dados na Tabela 14 seguir

Tabela 14 – Odds Ratio (OR) da probabilidade de CPC  $\geq$  4, comparando EaD e presencial em Licenciaturas e em Pedagogia (2017–2021) <sup>16</sup>

Ano	Licenciaturas OR (IC95%)	Pedagogia OR (IC95%)	Interpretação Comparativa
2017	1,41 (1,29 – 1,53)	1,16 (0,74 – 1,81)	Diferença significativa nas licenciaturas; em Pedagogia não há significância
2021	2,18 (2,04 – 2,33)	1,64 (1,17 – 2,30)	Diferença significativa em ambos; mais acentuada nas licenciaturas

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos indicadores de qualidade Inep/CPC (Brasil, 2014b; 2017f; 2021b).

Do ponto de vista estrutural, esse padrão sugere que a expansão da EaD em Pedagogia tem ocorrido sem mudanças significativas no desempenho relativo dos cursos. Por outro lado, no conjunto das licenciaturas, a desigualdade EaD–presencial é maior e mais estável (OR sempre significativa). Já, no recorte da Pedagogia, a desigualdade é menor: em 2017 não houve diferença estatisticamente significativa; em 2021, a diferença tornou-se clara, mas ainda em patamar inferior ao observado no agregado das licenciaturas. Isso sugere que a Pedagogia EaD,

<sup>16</sup> A nota metodológica n.º 2, com formulas e cálculos, estão disponibilizadas no Apêndice deste estudo, disponível em: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_k8tyt6epxd](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_k8tyt6epxd)

embora estagnada, manteve posição menos desfavorável em relação ao presencial do que outras licenciaturas, um achado relevante para a interpretação crítica na triangulação.

Destarte, o CPC permaneceu como um artefato regulatório com forte viés quantitativo/tecnocrático, por assegurar um padrão mínimo (conceito 3), apesar de pouco capturar a densidade formativa e as mediações próprias da EaD, como já apontavam Oliveira e Piconez (2017). A predominância da EaD no conceito 3 expressa conformidade ao *baseline*, não necessariamente uma formação crítico-reflexiva e socialmente referenciada.

Dada essa ambivalência, a análise prossegue com o Enade, tratando os ciclos como cortes transversais repetidos<sup>17</sup>, para examinar se os resultados de aprendizagem convergem (ou tensionam) a leitura do CPC.

#### 4.3 O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES E A QUALIDADE DA PEDAGOGIA EaD

As reflexões nesta seção fundamentam-se na concepção de qualidade da educação embasando-se em referências teóricas como: Bertolin (2021); Dias Sobrinho (2008); Dourado e Oliveira (2009); Dourado, Oliveira e Santos (2007); Silva (2009); Fonseca (2020b); Lima e Alonso (2019) e Lima (2023b), bem como Bourdieu (1998) e Bertolin e Marcon (2015), que representam importante base conceitual para esta análise. Como já destacado, o desempenho em provas não garante aprendizagens nem representa a totalidade da qualidade de um curso, sendo tão somente uma de suas facetas.

Vale destacar que Bertolin (2021) aponta o Enade como uma das maiores avaliações do mundo, por reunir dados que cruzam notas, perfil dos cursos e o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes, o que torna essa base especialmente valiosa para pesquisas na área. Por isso, analisar os resultados do Enade nos ciclos de 2014, 2017 e 2021 para o curso de Pedagogia a distância é uma escolha justificada. Com esse foco, o presente estudo busca compreender a qualidade da EaD, com ênfase nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, partindo da compreensão de que os resultados do Enade não são diretamente comparáveis entre anos e ciclos distintos, uma vez que há variações nas áreas avaliadas e nos instrumentos aplicados.

Dado que não se pode utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para comparações ao longo do tempo, optou-se pela análise descritiva quantitativa e qualitativa dos resultados de cada ciclo avaliativo, em que os resultados são analisados como cortes transversais repetidos,

---

<sup>17</sup> Os resultados do Enade devem ser interpretados como cortes transversais repetidos, uma vez que cada ciclo avalia grupos distintos de concluintes. Assim, não se trata de análise longitudinal ou de trajetória individual, e sim da comparação de cortes sucessivas avaliadas em momentos diferentes e sob critérios semelhantes.

uma vez que os instrumentos e cortes não são equacionados entre ciclos. Assim, evitam-se inferências sobre variações absolutas ao longo do tempo. As comparações concentram-se em medidas relativas padronizadas dentro de cada ciclo, tomando a recorrência dos padrões entre grupos (setor, organização acadêmica) como evidência de tendências estruturais. Os dados foram extraídos dos microdados do Enade e corroborados em parte pelos Relatórios Sínteses de Área do Enade de Pedagogia de 2014, 2017 e 2021<sup>18</sup>

O pré-processamento envolveu a harmonização e recodificação das bases do Inep (2014, 2017, 2021) para Pedagogia, com derivação de região (a partir de UF), consolidação da categoria administrativa (pública ou privada com/sem fins lucrativos) e padronização de modalidade e organização acadêmica, resultando em 241 variáveis integradas a partir de 127 tabelas e 459.033 observações. As edições foram tratadas como cortes transversais repetidos. A unidade de análise variou conforme o indicador: curso (CPC) e estudante/curso (Enade/CCE, com ponderação pelo número de concluintes participantes).

As análises foram conduzidas com o auxílio dos programas R (versão 4.2.1) e Excel, utilizando tabelas dinâmicas. No caso do CPC, o foco principal foi identificar a proporção de cursos com desempenho igual ou superior ao conceito 4 ( $CPC \geq 4$ ), o que indica uma qualidade acima do padrão mínimo. Além disso, foram feitas checagens complementares para compreender o cenário geral: a concentração de cursos no conceito 3, a presença de desempenhos mais fracos (conceitos 1 e 2) e a participação dos cursos nas faixas mais altas (4 e 5). Todas essas proporções foram acompanhadas de intervalos de confiança de 95% (IC95%) para garantir a precisão dos resultados e permitir a comparação entre diferentes grupos.

Para comparar o desempenho entre as modalidades (presencial e EaD), utilizou-se a razão de chances, ou *odds ratio* (OR), também com IC95%, seguindo o método de *Wolf*<sup>19</sup>. Além disso, nas análises finais, analisou-se o descompasso entre a expansão da EaD e sua regulação por meio do Índice de Representatividade (IR), que relaciona a presença da EaD no CPC com sua participação no sistema como um todo.

No caso do Enade/CCE, foram calculadas médias ponderadas e desvios-padrão para cada modalidade, setor e organização. A precisão dessas médias foi avaliada pelo erro-padrão (EP) e IC95%, enquanto a intensidade das diferenças entre os grupos foi medida pelo tamanho

---

<sup>18</sup> Esses relatórios estão disponíveis em: Relatório 2014:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2014/2014\\_rel\\_pedagogia\\_licenciatura.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_pedagogia_licenciatura.pdf). Relatório 2017:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2017/Formacao\\_Geral.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Formacao_Geral.pdf). Relatório 2021: <https://portalpadrao.ufma.br/pi/enade-ufma/relatorios-de-area/2021/FormacaoGeral.pdf>

<sup>19</sup> O método de Wolf é um procedimento para calcular o IC95% da odds ratio, baseado na variância aproximada do logaritmo da OR.

do efeito (*Cohen's d*). Todas as análises foram feitas dentro de cada ciclo, sem extrapolações temporais, respeitando o caráter transversal da avaliação.

#### **4.3.1 Estratégias qualiquantitativas para a análise do Enade em Pedagogia**

Como apresentado anteriormente, este é um capítulo de análise qualiquantitativa, e por isso a interpretação e a reflexão são fundamentadas em uma análise embasada por intervalos de confiança, razões de chance, índice de representatividade, diferenças em pontos percentuais, médias ponderadas, erros-padrão etc. Essa metodologia tornou-se importante, pois, conforme já sinalizado por Schwartzman (2005), o Enade suscita questões e controvérsias de ordem metodológica e política, o que evidenciou a necessidade de adotar estratégias analíticas que confirmem maior robustez às interpretações, reduzam leituras enviesadas e possibilitem uma compreensão crítica tanto dos limites quanto das potencialidades desse instrumento na avaliação da qualidade da educação superior, particularmente nos cursos de Pedagogia.

Nos ciclos analisados, observou-se ampliação do número de cursos avaliados: 1.126 (2014), 1.212 (2017) e 1.278 (2021). Em 2017, há um predomínio do presencial (1.116 cursos) em face da EaD (96). Em 2021, verifica-se a predominância privada: 933 cursos privados (571 com fins lucrativos e 362 sem fins lucrativos) em relação a 341 públicos (152 federais; 160 estaduais; 29 municipais), além de quatro classificados como “especial” (Brasil, 2016a; 2017d; 2022b).

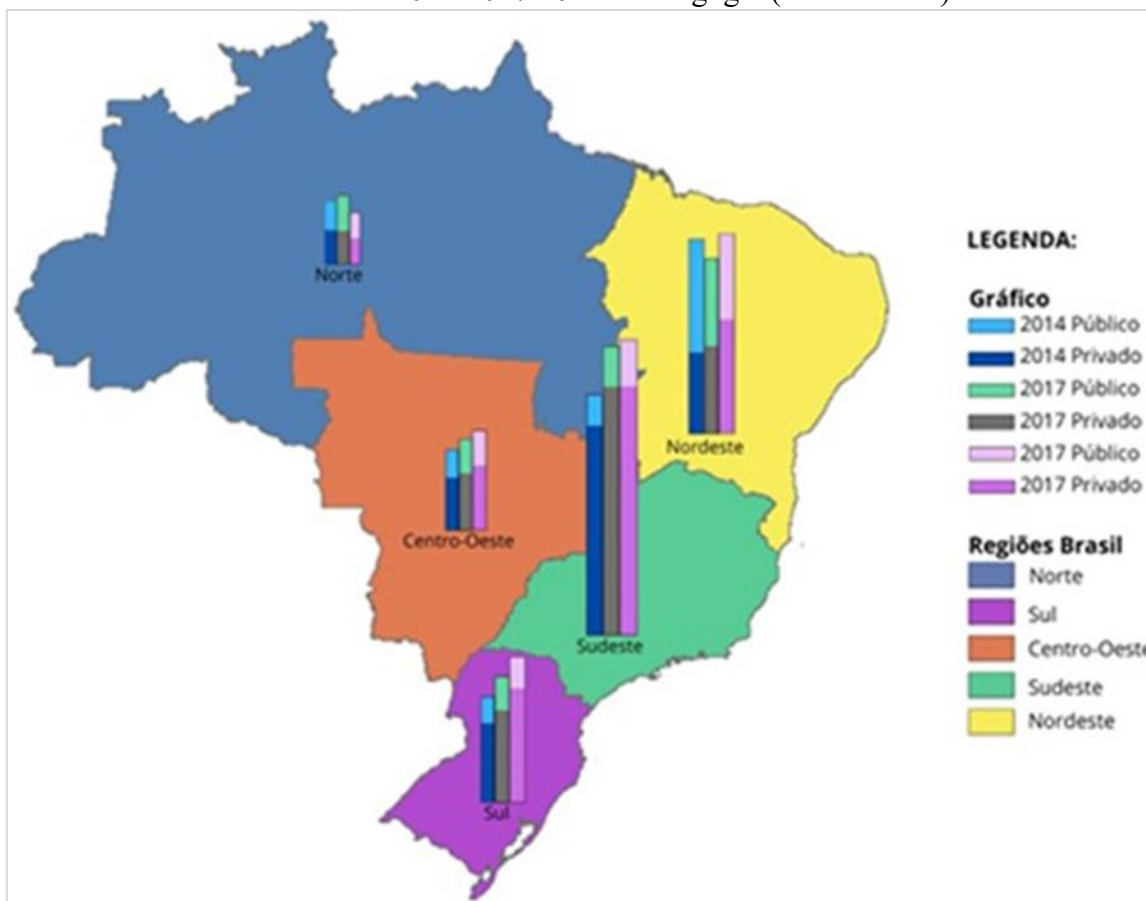
Quanto à participação discente, as taxas de ausência variaram por modalidade e região. Por modalidade, a EaD apresentou ausência maior que o presencial: 16,4% versus 12,2% em 2017, e 26,0% versus 18,0% em 2021 (por inscritos).

A análise por região evidenciou que, em 2014, a maior ausência da participação dos estudantes registrou-se no Norte (22,3%) e a menor, no Nordeste (12,6%); em 2017, o Sudeste (15,3%) superou as demais regiões e o Nordeste (13,1%) explicitou o menor índice; em 2021, a ausência atingiu o pico no Norte ( $\approx 41,0\%$ ) e mínimo no Centro-Oeste ( $\approx 14,5\%$ ). Esses resultados sugerem condicionantes territoriais e socioeconômicos relevantes (Brasil, 2016a; 2017d; 2022b).

Esses dados corroboram a compreensão de que a ampliação da participação privada no processo avaliativo, especialmente via EaD, estava alinhada à lógica de mercantilização do setor, frequentemente conduzida por grandes conglomerados educacionais e orientada pela busca de escala, o que tende a comprometer a densidade formativa (Oliveira; Lima, 2022). A estagnação do setor público, por sua vez, relaciona-se às políticas de austeridade e ao desfinanciamento. Já as taxas mais altas de ausência na EaD em 2017 e sobretudo em 2021,

podem reforçar a hipótese de fragilidades na mediação pedagógica e na permanência estudantil, com maior impacto em territórios marcados por desigualdades estruturais. O mapa da Figura 30 a seguir ilustra a discussão.

Figura 30 - Cursos participantes, por Unidade da Federação, com indicação de Grande Região - Enade - 2014/2017/2021 - Pedagogia (Licenciatura)



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2016a; 2017d; 2022b).

A Figura 30 evidencia a distribuição dos cursos participantes do Enade por região geográfica, destacando variações nos números deles ao longo dos anos, principalmente na região Norte. Em 2014, foram registrados 36 cursos privados nessa região, número que foi reduzindo para 35 em 2021. No Nordeste, havia 238 cursos em 2014; 228, em 2017; e 239, em 2021, registrando-se o aumento da participação privada. Na região Sudeste, predominaram os cursos privados, com 430 em 2014; 476, em 2017; e 473, em 2021. O Sul tinha 189 cursos em 2014; 211, em 2017; e 240, em 2021, a maioria de escolas privadas. Na região Centro-Oeste, avaliou-se 71 cursos privados em 2014 e 83 em 2021, de um total de 110 e 137 cursos, respectivamente (Brasil, 2016a; 2017d; 2022b).

Nacionalmente, o quantitativo de inscritos que compareceram à prova foi de 111.382 em 2014; 112.752, em 2017; e 152.969, em 2021 (Brasil, 2016a; 2017d; 2022b).

A análise da distribuição dos cursos de Pedagogia (Licenciatura) participantes do Enade revela mudanças na composição institucional ao longo dos anos. Em 2014, dos 1.126 cursos avaliados, 39,2% estavam em universidades; 9%, em centros universitários; e 51,9%, em faculdades. Já em 2017, dos 1.212 cursos de Pedagogia avaliados, 40,8% estavam em universidades; 11,6%, em centros universitários; 47%, em faculdades; e 0,6%, em Cefets e IFs. Em relação aos conceitos atribuídos em 2017, 42,6% dos cursos receberam o conceito 3, que é o conceito modal. O conceito 2 foi atribuído a 46,6% dos cursos; 22,4% alcançaram o conceito 4; 4,8% obtiveram o conceito 5; 3,5% foram classificados com o conceito 1; e 0,9% ficaram sem conceito.

Em 2021, dos 1.249 cursos de Pedagogia avaliados, 39,1% estavam em universidades; 22,2%, em centros universitários; 37,2%, em faculdades; e 1,5%, em Cefets e IFs. Nesse ciclo de avaliação, 44,1% dos cursos alcançaram o conceito 3, que foi o mais frequente; enquanto 28,7% foram classificados com o conceito 2; 18,6%, com o conceito 4; e 4,0% atingiram o conceito 5. Além disso, 3,5% dos cursos receberam o conceito 1, e 1,1% ficaram sem conceito (Brasil, 2016a; 2017d; 2022b).

O mapeamento da oferta evidencia a concentração regional dos cursos de Pedagogia no Sudeste e Sul, com um crescimento mais lento e, por vezes, com retração no Norte. Nos ciclos em que houve desagregação setorial (2017/2021), verificou-se o predomínio do setor privado em todas as regiões, especialmente no Sudeste, o que é coerente com uma dinâmica de mercantilização e de busca por escala em mercados mais densos. Tal configuração tensiona as promessas de interiorização e democratização associadas à EaD, pois a expansão se concentra onde há maior capacidade de captação e retorno financeiro, reproduzindo desigualdades territoriais.

A persistência do conceito 3 como modal e a presença não desprezível do conceito 2 ( $\approx 8-10\%$ ) indicam um padrão mediano que não acompanha, na mesma medida, o crescimento quantitativo, sobretudo na EaD, que amplia a escala, mas não converte isso em ganho proporcional nas faixas superiores. Esse quadro converge com a crítica de que o modelo de expansão, ancorado na massificação e na racionalização de custos, típico de conglomerados educacionais, encontra limites estruturais para produzir densidade formativa (Dourado; Moraes; Siqueira, 2024; Oliveira; Lima, 2022).

Quanto aos conceitos atribuídos nas grandes regiões do país, a Tabela 15 a seguir contribui para a análise.

Tabela 15 - Média das notas de Pedagogia por região nos ciclos avaliativos<sup>20</sup>

Curso de Pedagogia - Com comparação estatística (p-valor)				
Var. Região	2014	2017	2021	p-valor
Centro-Oeste	44,154 (14,691)	40,116 (13,940)	34,601 (13,043)	0,000
Nordeste	45,554 (14,925)	42,657 (14,141)	37,071 (14,191)	0,000
Norte	44,357 (14,631)	39,191 (13,345)	36,547 (13,153)	0,000
Sudeste	48,199 (15,150)	43,953 (14,741)	36,528 (13,902)	0,000
Sul	46,608 (14,722)	41,688 (14,138)	36,211 (13,567)	0,000
<b>p-valor</b>	0,000	0,000	0,000	0,000

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2016a; 2017d; 2022b).

Observa-se um padrão de queda progressiva nas médias ao longo dos ciclos avaliativos (46,7 em 2014; 42,4 em 2017; 36,3 em 2021), acompanhado de diferenças consistentes entre as regiões. Em todos os anos, o Sudeste apresentou as maiores médias (2014: 48,20; 2017: 43,95; 2021: 36,53), enquanto o Centro-Oeste registrou os menores resultados (2014: 44,15; 2017: 40,12; 2021: 34,60). Norte e Nordeste exibiram valores próximos entre si nos três ciclos. Os desvios-padrão, situados em torno de 13 a 15 pontos, indicam dispersão moderada a alta entre os desempenhos dos estudantes.

A comparação global entre regiões por meio da ANOVA resultou em  $p < 0,001$  em todos os anos, evidenciando que as diferenças regionais não são aleatórias, e sim estatisticamente significativas. Ou seja, a localização geográfica das instituições está associada a variações sistemáticas de desempenho.

Esse panorama mostra que a queda geral das médias entre 2014 e 2021, somada à persistência das diferenças regionais, com pior desempenho relativo no Centro-Oeste e melhor no Sudeste, sugere um modelo de expansão quantitativa que não se converte em densidade formativa. A Tabela 15, portanto, não apenas descreve tendências, como também reforça os limites estruturais de uma lógica de massificação, pautada por racionalização de custos e mercantilização da oferta, frequentemente à custa da qualidade formativa, como já destacado por Dourado, Moraes e Siqueira (2024). A Tabela 16 a seguir contribui para avançar nas reflexões.

Tabela 16 - Estatísticas básicas das notas da prova, por Grande Região - Enade-2014/2017/2021<sup>21</sup>

<sup>20</sup> A nota metodológica n° 3 com fórmulas e cálculos estão disponibilizadas nos Apêndices desta pesquisa, disponível em: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_j1684ofpxd](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_j1684ofpxd)

<sup>21</sup> A nota metodológica n° 4 com fórmulas e cálculos estão disponibilizadas nos Apêndices desta pesquisa, disponível em: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_gd4quwfpdx](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_gd4quwfpdx)

Ano	Região	Média	IC95% Inferior	IC95% Superior
2014	Brasil	46,7	46,6	46,8
	Norte	44,4	43,6	45,2
	Nordeste	45,6	44,8	46,4
	Sudeste	48,2	47,3	49,1
	Sul	46,6	45,8	47,4
	Centro-Oeste	44,2	43,4	45,0
2017	Brasil	42,4	42,3	42,5
	Norte	39,2	38,6	39,8
	Nordeste	42,7	42,1	43,3
	Sudeste	44,0	43,4	44,6
	Sul	41,4	40,8	42,0
	Centro-Oeste	40,1	39,5	40,7
2021	Brasil	36,3	36,2	36,4
	Norte	36,0	35,4	36,6
	Nordeste	37,1	36,5	37,7
	Sudeste	36,5	35,9	37,1
	Sul	35,4	34,8	36,0
	Centro-Oeste	34,5	33,9	35,1

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2016a; 2017d; 2022b).

Partindo dos dados e das informações apresentadas nas Tabelas 15 e 16, verificou-se a existência de dinâmicas regionais distintas no desempenho dos cursos de Pedagogia entre 2014 e 2021, evidenciando o entrelaçamento entre modalidade, categoria administrativa e resultados avaliativos.

Na região Norte, observou-se uma estabilidade no desempenho das instituições privadas, concentradas no conceito 2, enquanto as públicas apresentaram evolução, alcançando o conceito 3 e, em casos pontuais, os conceitos 4 e 5. Apesar de a oferta a distância ter dobrado no período, sua expansão privada não resultou em melhoria proporcional da qualidade social.

No Nordeste, ocorreu uma inversão na composição institucional: em 2014 predominavam as públicas, mas nos ciclos seguintes as privadas se tornaram maioria. Esse avanço, liderado pela EaD privada, esteve associado ao crescimento dos conceitos inferiores (1 e 2), enquanto as públicas se mantiveram concentradas nos conceitos mais altos (3, 4 e 5). Ressalte-se que, em 2021, nenhum curso a distância da região atingiu conceito 5, reforçando a distância qualitativa entre modalidades e categorias.

No Sudeste, consolidou-se a presença das universidades públicas nos conceitos 4 e 5, enquanto as privadas se concentraram no conceito 3. Diferentemente do Nordeste, a EaD na região apresentou em 2021 cursos que atingiram conceito 5, sinalizando-se, assim, para a possibilidade de que, em determinados contextos históricos e institucionais, a expansão da oferta possa ocorrer de forma compatível com padrões socialmente referenciados de qualidade.

No Sul, houve maior equilíbrio entre setores, com predominância dos conceitos 3 e 4.

Ainda assim, os cursos presenciais superaram a EaD, que permaneceu sem atingir conceito máximo, reiterando desigualdades qualitativas entre modalidades.

No Centro-Oeste, as instituições privadas se concentraram nos conceitos 1 e 2, enquanto as públicas se destacaram nos conceitos 3, 4 e 5, sobretudo na modalidade presencial. Faculdades e centros universitários privados, em contraste, apresentaram maior variabilidade, mas com predominância de desempenhos inferiores.

A análise conjunta das duas tabelas anteriores evidencia que o padrão modal nacional permaneceu entre os conceitos 2 e 3, sugerindo que a expansão do número de cursos, sobretudo na EaD privada, não foi acompanhada por avanços equivalentes na densidade formativa. Esse quadro, confirmado por ANOVA, indica diferenças estatisticamente significativas entre regiões ( $p < 0,001$ ) e reforça a consistência dessas diferenças, sobretudo entre Sudeste (desempenho superior) e Centro-Oeste (inferior).

Esse cenário revela os limites de um modelo de crescimento centrado na massificação e na contenção de custos, típico dos conglomerados educacionais, que amplia o acesso, mas cristaliza a precarização da formação docente (Dourado; Moraes; Siqueira, 2024; Oliveira; Lima, 2022). Em contrapartida, a experiência de instituições públicas, ainda que minoritária, demonstra a viabilidade de estruturar a EaD em bases socialmente referenciada.

#### **4.3.2 O curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância: a qualidade da educação à luz do Enade 2014/2017**

Este item analisa a qualidade dos cursos de Pedagogia (presencial e EaD) com base nos resultados do Enade (2014, 2017 e 2021), focando nos componentes específicos (75%) e de formação geral (25%). O primeiro avalia o conteúdo da área e evidencia a qualidade formativa dos cursos; o segundo mede as competências amplas, tais como leitura crítica e argumentação. O desempenho desses componentes permite identificar desigualdades estruturais entre modalidades e instituições, revelando os limites pedagógicos do modelo formativo e os impactos das políticas educacionais na formação docente.

A análise está ancorada na teoria do capital cultural de Bourdieu (1998), que compreende a apropriação desigual dos saberes legítimos como um mecanismo de reprodução das hierarquias sociais. Nesse sentido, o desempenho acadêmico não pode ser compreendido isoladamente da trajetória social dos sujeitos. Estudos como os de Bertolin e Marcon (2015) evidenciam que o *background* socioeconômico dos estudantes exerce influência decisiva sobre seus resultados, mais do que as variáveis estritamente pedagógicas do ambiente escolar.

Tal constatação é reforçada por Bittencourt, Maria e Bertolin (2022), ao apontarem que

o conceito do Enade está fortemente relacionado com as condições materiais de vida dos discentes, tais como renda familiar, escolarização dos pais e acesso a bens culturais. Assim, as disparidades nos desempenhos revelam mais do que diferenças pedagógicas: expressam desigualdades estruturais inscritas na lógica de classe, refletindo um campo educacional atravessado por assimetrias de capital cultural e simbólico. Nesse quadro, nas análises sobre o componente de formação geral.

Ao considerar Bertolin (2021), percebe-se que a nota desse componente, como métrica para avaliar os conhecimentos gerais dos estudantes, pode ser influenciada por fatores externos ao ambiente acadêmico formal, já que abrange áreas do conhecimento que vão além do foco específico do curso avaliado. Por isso, a afirmação do autor de que essa nota pode dizer mais a respeito do *background* e do capital cultural do estudante do que sobre o conhecimento especificamente adquirido durante o curso.

A análise do **Componente de Formação Geral do Enade** (2014, 2017 e 2021) mostra diferenças significativas de desempenho entre os tipos de instituições. Em todos os anos, os estudantes de instituições públicas apresentaram médias superiores às das privadas: 50,1 contra 48,9 em 2014; 50,4 contra 46,6 em 2017; e 34,6 contra 27,3 em 2021. As universidades e os centros universitários tiveram desempenhos próximos, enquanto as faculdades mantiveram as menores médias em todos os ciclos. Em 2021, os Cefets/IFs destacaram-se com a melhor média (33,3), indicando superioridade das instituições públicas e o baixo desempenho das faculdades no componente de formação geral.

Bittencourt, Maria e Bertolin (2022, p. 1), ao investigarem os fatores associados ao desempenho no Enade na área da pedagogia, verificaram “[...] que as características sociodemográficas, da mesma forma que o *background* social, têm efeito mais relevante do que o fator escola sobre o desempenho”. Para o estudo, os autores desenvolveram categorias analíticas fundadas em três blocos de variáveis, conforme imagem do Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Fatores associados ao desempenho dos estudantes

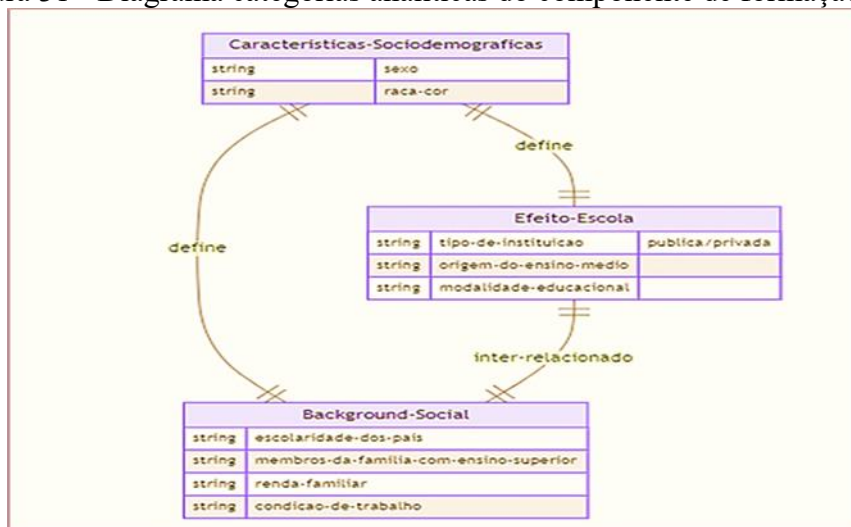
Dimensão	Variável	Tipo de variável
Efeito escola	Instituição pública	Dummy
	Modalidade presencial	Dummy
	Teve algum tipo de bolsa: IC, extensão, monitoria	Dummy
	Ensino médio tradicional	Dummy
	Nota para organização didático-pedagógica	Pseudoquantitativa
	Nota para infraestrutura e instalações físicas	Pseudoquantitativa
	Nota para oportunidades de ampliação da formação	Pseudoquantitativa
Características sociodemográficas	Sexo feminino	Dummy
	É solteiro?	Dummy
	Cor branca?	Dummy
	Idade	Quantitativa
Background social	Mãe com escolaridade superior	Dummy
	Estudou alguma parte no exterior	Dummy
	Política afirmativa	Dummy
	Estudou em escola pública	Dummy
	Alguém da família cursou ensino superior	Dummy
	Leu algum livro além dos indicados na bibliografia?	Dummy
	Dedicou ao menos 4h semanais aos estudos?	Dummy
	Número de pessoas no domicílio	Quantitativa
	Renda domiciliar	Pseudoquantitativa
	Tempo entre conclusão do em e ingresso no superior	Quantitativa

Fonte: Bittencourt, Maria e Bertolin (2022, p. 5).

As categorias analíticas desenvolvidas pelos autores e explicitadas no Quadro 8 evidenciam que, embora o efeito escola (por exemplo, o tipo de IES ou a modalidade) influencie o desempenho, são as desigualdades sociais e demográficas, expressas nas dimensões sociodemográfica e de *background* social, que mais refletem nos resultados dos estudantes.

Com base em Bittencourt, Maria e Bertolin (2022), desenvolveu-se as variáveis categóricas analíticas, que foram adaptadas ao escopo deste estudo, conforme imagem da Figura 31 seguir.

Figura 31 - Diagrama categorias analíticas do componente de formação geral



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

No presente item, passa-se agora à análise das variáveis do Enade à luz das categorias teóricas “qualidade do ensino” e “qualidade da formação” estabelecidas no segundo capítulo e retomadas também no sexto como eixos da análise de triangulação. O Quadro 9 a seguir mostra essa associação entre essas variáveis.

Quadro 9- Associação entre as variáveis do ENADE e as categorias analíticas

<b>Dimensão (Modelo Analítico)</b>	<b>Variável ENADE</b>	<b>Categoria Analítica Associada</b>	<b>Justificativa</b>
<b>Características sociodemográficas</b>	Sexo	Qualidade da Formação	Condiciona experiências formativas e pode influenciar a percepção de pertencimento e oportunidades na trajetória acadêmica.
<b>Características sociodemográficas</b>	Raça/Cor	Qualidade da Formação	Relaciona-se ao capital cultural e simbólico, refletindo desigualdades históricas que impactam a formação docente.
<b>Efeito escola</b>	Categoria Administrativa (pública/privada)	Qualidade do Ensino	Expressa diferenças estruturais em infraestrutura, corpo docente e políticas institucionais que afetam diretamente o processo de ensino.
<b>Efeito escola</b>	Modalidade Educacional (presencial/EaD)	Qualidade do Ensino	Reflete especificidades metodológicas, tecnológicas e pedagógicas que influenciam a qualidade do processo de ensino.
<b>Efeito escola</b>	Origem do Ensino Médio (público/privado)	Qualidade da Formação	Indica desigualdades prévias na trajetória escolar que impactam o desenvolvimento acadêmico e profissional.
<b>Background social</b>	Escolaridade dos pais	Qualidade da Formação	Relaciona-se com o capital cultural herdado, que influencia repertórios e expectativas educacionais.
<b>Background social</b>	Renda familiar	Qualidade da Formação	Determina acesso a recursos materiais e experiências formativas extracurriculares.
<b>Background social</b>	Trabalho durante a graduação	Qualidade da Formação	Pode afetar o tempo e a dedicação aos estudos, impactando a qualidade da aprendizagem.
<b>Background social</b>	Presença de familiares com ensino superior	Qualidade da Formação	Indica acesso a redes de apoio e capital cultural familiar que favorecem a trajetória acadêmica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

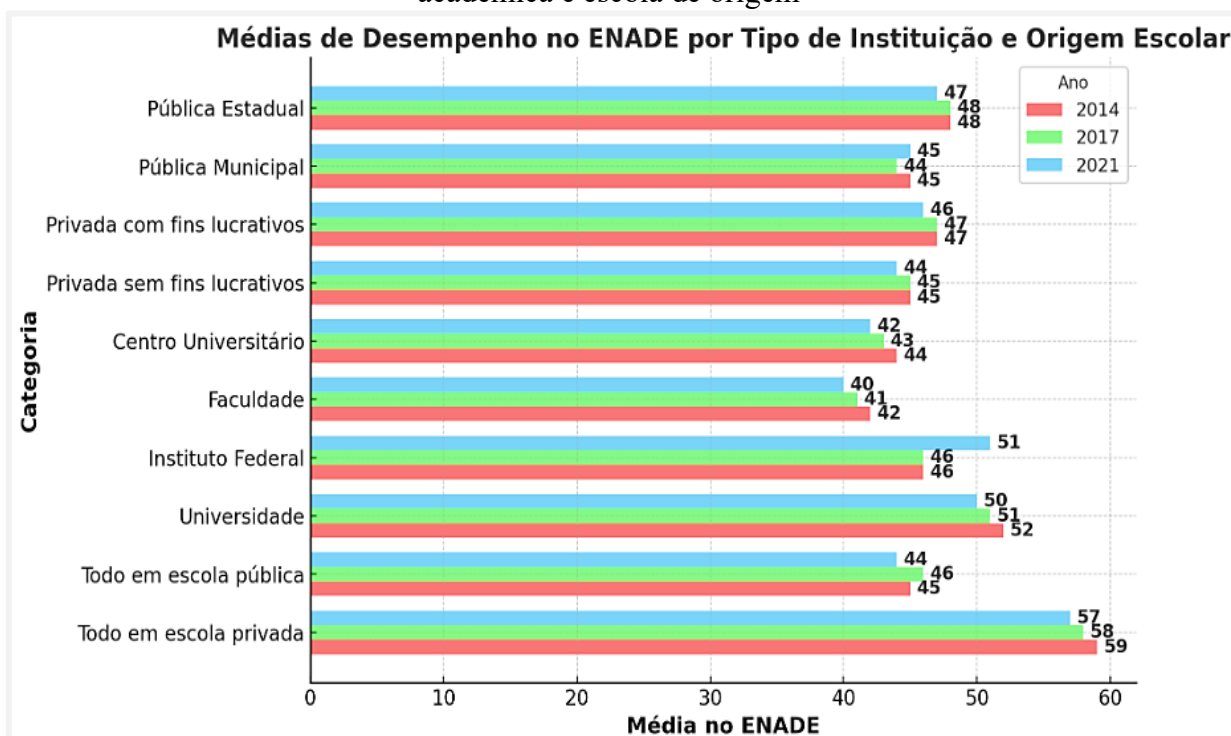
Com base no Quadro 9, constata-se que a categorização das variáveis do Enade em “qualidade do ensino” e “qualidade da formação” não se limita a uma organização classificatória, para se constituir como um recurso metodológico que aproxima os resultados estatísticos de uma leitura crítica. A articulação entre os fatores sociodemográficos, as trajetórias sociais e as dimensões formativas é aqui tomada como reflexão analítica, a ser examinada nos capítulos seguintes, de modo a verificar em que medida as diferenças de desempenho se explicam apenas por características institucionais e pela modalidade de oferta,

ou se revelam desigualdades mais amplas que atravessam o campo educacional, em especial na Pedagogia ofertada em EaD.

Assim, a organização proposta atua como uma ponte entre a leitura quantitativa dos dados e a análise qualitativa socioeducacional, preparando o terreno para a triangulação dos resultados sob a perspectiva teórico-crítica da qualidade socialmente referenciada, atravessados por disputas no campo da educação e subcampo da EaD (Oliveira; Lima, 2022).

A partir dessa categorização, é possível analisar como cada variável se expressa nos resultados do Enade, permitindo identificar padrões de desempenho vinculados a diferentes contextos institucionais e perfis estudantis. O gráfico representado pela Figura 32 a seguir corrobora com a discussão.

Figura 32 - Média de desempenho no Enade por categoria administrativa, organização acadêmica e escola de origem



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2016a; 2017d; 2022b).

A figura 32 permite observar como variáveis ligadas à “qualidade do ensino” (categoria administrativa, modalidade e organização acadêmica) e à “qualidade da formação” (trajetória escolar) se refletem nos resultados do Enade. As análises mantêm a lógica intraciclo, apoiando-se em médias e desvios-padrão, e quando necessário dialogam com relatórios de área da Pedagogia. Quatro pontos principais emergem desta análise e são apresentados no Tabela 17 a seguir.

Tabela 17 – Diferença absoluta de médias (ENADE 2014 – 2021)

<b>Categoria / Variável</b>	<b>Média 2014</b>	<b>Média 2021</b>	<b>Diferença (2021–2014)</b>	<b>Desvio-padrão (2021)</b>	<b>Observações</b>
Privada com fins lucrativos	44,96	40,57	-4,39	±13,97	Queda relevante; dispersão elevada.
Pública municipal	46,16	38,47	-7,69	±14,43	Maior queda; heterogeneidade acentuada.
Ensino médio todo em escola privada	—	66,40	-2,69	±8,06	Desempenho alto e homogêneo*
Institutos Federais (sem dado 2014)	—	51,85	—	±12,34	Dados apenas de 2017; acima da média geral do ciclo.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2016a; 2017d; 2022b).

Os dados evidenciam que nas IES privadas com fins lucrativos houve uma queda significativa de desempenho, com a média passando de 44,96 ( $\pm 14,60$ ) em 2014 para 40,57 ( $\pm 13,97$ ) em 2021, o que representa uma redução de 4,39 percentual. Essa retração, combinada com a elevada dispersão, sugere forte heterogeneidade entre cursos e fragilidades estruturais ligadas ao modelo de expansão baseado na lógica de mercado e de escala. Entre as instituições públicas municipais, a perda foi ainda mais acentuada: de 46,16 ( $\pm 14,77$ ) em 2014 para 38,47 ( $\pm 14,43$ ) em 2021, uma diferença de 7,69 pontos percentuais, acompanhada também de alta variabilidade, o que aponta para desafios recorrentes de manutenção da qualidade, associados muitas vezes às restrições orçamentárias e ao desfinanciamento.

Em contraste, estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas privadas mantiveram desempenho elevado e estável, com médias de 69,09 ( $\pm 8,05$ ) em 2017 e 66,40 ( $\pm 8,06$ ) em 2021, acompanhadas de baixa dispersão, sinalizando homogeneidade de resultados. À luz de Bourdieu (1998), esse padrão não é casual: o acúmulo de capital cultural e as condições de escolarização mais favoráveis garantem maior preparo para o exame, reproduzindo e reforçando desigualdades estruturais no campo educacional. Já no âmbito das organizações acadêmicas, os Institutos Federais se destacaram, com média de 51,85 ( $\pm 12,34$ ) em 2017, sistematicamente acima da média geral do ciclo, o que confirma a densidade formativa dessa rede e sua relevância estratégica na formação superior pública.

Na sequência reflete-se a variação das notas e desvio padrão nas modalidades presencial e EaD, a partir da Tabela 18.

Tabela 18 - Estatística das Notas Pedagogia Presencial e EaD

<b>Variáveis Modalidade</b>	<b>2017</b>	<b>2021</b>	<b>p-valor</b>
Presencial	44,375 (14,218)	40,301 (14,329)	0,000
EaD	40,538 (14,315)	34,879 (13,301)	0,000
p-valor	0,000	0,000	0,000

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2016a; 2017d; 2022b).

Observa-se uma diferença entre as duas modalidades. Em 2017, os alunos de Pedagogia na modalidade a distância obtiveram média de 40,54 pontos, contra 44,38 no presencial, uma diferença de 3,84 pontos percentuais (*gap*), estatisticamente significativa e de efeito pequeno a médio. Já em 2021, essa distância aumentou: a média da EaD caiu para 34,88, enquanto a do presencial ficou em 40,30, ampliando o gap para 5,42 pontos percentuais, agora com efeito médio.

Em ambos os ciclos, a EaD apresentou desempenho inferior, e a desigualdade entre as modalidades cresceu ao longo do período. Os desvios-padrão elevados revelam grande variação interna nos resultados, embora em 2021 a EaD tenha mostrado um desempenho mais homogêneo, porém, em um nível mais baixo. Como o Enade utiliza instrumentos diferentes a cada edição, a comparação entre anos é apenas descritiva, e as análises mais sólidas são feitas dentro de cada ciclo.

Em avanço, discute-se a **variável sexo** que é um fator relevante para compreender as desigualdades de desempenho em avaliações externas como o Enade, e, no campo da Pedagogia, essa influência é ainda mais evidente. Estudos como os de Araújo (2019) e Bittencourt, Maria e Bertolin (2022) apontam o sexo como determinante nas variações de desempenho. Em perspectiva sociológica, Barbosa (2009) destaca que esses resultados refletem as estruturas sociais e o contexto sociodemográfico dos estudantes.

Ao observar os dados dos ciclos avaliativos em questão, nota-se uma forte feminização no curso de Pedagogia, com uma predominância significativa de mulheres. Em 2014, por exemplo, 93,7% dos inscritos eram do sexo feminino. Essa proporção se manteve praticamente inalterada em 2017, com 94,1% na modalidade a distância e 93,2% na presencial. Já em 2021, mesmo com o aumento no número de inscritos, a presença feminina continuou sendo majoritária, representando 93,1% na EaD e 92,5% na modalidade presencial (Brasil, 2016a; 2017d; 2022b). Quanto ao desempenho por sexo a Tabela 19 a seguir corrobora a discussão.

Tabela 19 - Média da nota dos estudantes por sexo nos anos pesquisados

Curso de Pedagogia				
Variáveis – Sexo	2014	2017	2021	p-valor
Feminino	46,405 (14,855)	42,161 (14,228)	36,215 (13,688)	0,000
Masculino	68,704 (08,505)	64,777 (10,625)	62,297 (11,637)	0,000
Não informaram	Não Aplicável	Não Aplicável	Não Aplicável	Não Aplicável

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2016a; 2017d; 2022b).

A Tabela 19 evidencia que, entre 2014 e 2021, os estudantes do sexo masculino apresentaram médias de desempenho consistentemente superiores às das estudantes do sexo feminino. Observa-se, ainda, que os desvios-padrão são sistematicamente mais elevados entre

as mulheres, indicando maior dispersão das notas nesse grupo ao longo dos anos analisados. Os valores de *p* iguais a zero indicam que as diferenças observadas são estatisticamente significativas, sinalizando a influência do sexo no desempenho acadêmico. Resultados semelhantes são apontados por Araújo (2019), que identifica diferenças de desempenho entre homens e mulheres na formação em Pedagogia, evidenciando que as desigualdades de gênero também se expressam nesse campo formativo, ainda que demandem análises contextualizadas quanto às suas determinações sociais e institucionais.

Essa constatação de médias mais altas entre estudantes do sexo masculino, mesmo em um curso majoritariamente feminino como o de Pedagogia, reforça a centralidade das relações de gênero na compreensão das desigualdades educacionais. Esses achados, quando analisados à luz da literatura especializada, permitem problematizar a concentração de mulheres na formação docente e refletir sobre como a feminização da profissão tem sido historicamente associada a condições materiais e simbólicas desfavoráveis, como a sobrecarga de trabalho, a dupla jornada e a desvalorização social do magistério. Nessa perspectiva, conforme Araújo (2019), considerar o sexo como variável analítica implica não apenas identificar diferenças de desempenho, mas compreender as estruturas sociais e os dispositivos simbólicos de gênero que incidem sobre as trajetórias acadêmicas e profissionais das mulheres.

No que diz respeito à **variável raça**, Araújo (2019) e, de forma semelhante, Bittencourt, Maria e Bertolin (2022) destacam sua relevância para o desempenho dos estudantes em avaliações externas. Conforme esses autores, a cor do estudante pode expressar aspectos de sua herança cultural e influenciar seu percurso e desenvolvimento educacional. Os dados analisados trazem informações sobre a autodeclaração dos estudantes por raça/cor nos ciclos de 2014, 2017 e 2021. Em cursos presenciais, a proporção de brancos diminuiu de 40,4% em 2014 para 31,3% em 2021, enquanto a de pardos aumentou de 41,2% para 43,0% e a de pretos subiu de 13,8% para 21,1%. Nos cursos a distância, a predominância de brancos também diminuiu, passando de 51,4% em 2014 para 34,5% em 2021, enquanto a de pardos aumentou de 36,3% para 47,6% e a de pretos subiu de 8,1% para 13,9%.

Buscando avançar um pouco mais no estudo, foram analisadas as médias das notas dos estudantes ao longo dos anos, considerando a variável de raça/cor, conforme a Tabela 20 a seguir.

Tabela 20 - Desempenho no curso de Pedagogia por raça/cor no Enade

Raça/ Cor	2014	2017	2021	p-valor
Amarelo	74,352 (6,890)	53,145 (10,981)	47,868 (11,188)	0,000
Branco	37,567 (12,149)	33,188 (10,698)	27,558 (09,636)	0,000
Indígena	67,694 (15,269)	65,386 (10,932)	52,924 (13,004)	0,000

Negro	46,896 (10,574)	41,905 (09,618)	36,930 (09,217)	0,000
Pardo/Mulato	58,000 (10,705)	44,205 (09,442)	38,402 (09,111)	0,000
Não informaram	75,902 (05,652)	69,076 (09,482)	61,946 (10,779)	-
p-valor	0,000	0,000	0,000	0,000

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2016a; 2017d; 2022b).

A Tabela 20 apresenta o desempenho médio dos estudantes do curso de Pedagogia no Enade, distribuídos segundo a variável raça/cor nos anos de 2014, 2017 e 2021. Observa-se que, ao longo dos três ciclos, há variação significativa entre os grupos, com valores de p indicando influência estatisticamente relevante dessa variável nos resultados.

De modo geral, chama a atenção o desempenho mais elevado de estudantes autodeclarados amarelos e daqueles que não informaram raça/cor, ambos com médias superiores à maior parte dos demais grupos, além de apresentarem menor dispersão em alguns momentos. Já os estudantes brancos registraram médias consistentemente mais baixas, sobretudo em 2017 e 2021, acompanhadas de relativa variabilidade. O grupo indígena, embora numericamente reduzido, manteve médias elevadas, próximas às dos amarelos em 2014 e 2017, ainda que com desvios consideráveis.

No que diz respeito aos estudantes negros (pretos) e pardos/mulatos, os dados indicam padrões de desempenho marcados por maior instabilidade ao longo do período analisado. Em 2014, 2017 e 2021, as médias desses grupos mantiveram-se superiores às dos estudantes brancos. Observa-se, contudo, uma queda geral das médias em 2021, que afeta todos os grupos raciais, o que sinaliza o agravamento das condições que incidem sobre o desempenho acadêmico no período recente, sem que isso implique uma inversão da hierarquia observada entre os grupos.

Esses movimentos, ainda que não definitivos, sugerem algumas tendências a serem consideradas: a) a ampliação do acesso de estudantes pretos e pardos ao ensino superior, especialmente nos cursos de Pedagogia e na modalidade EaD; b) a permanência de disparidades qualitativas, que parecem se acentuar em momentos de retração das políticas de inclusão; c) a possibilidade de que a maior presença de estudantes de grupos racializados esteja se concentrando em instituições privadas de EaD, caracterizadas por desempenhos mais baixos no Enade.

Nesse sentido, embora os dados apontem para um aumento quantitativo no acesso, ainda não é possível afirmar que isso tenha se revertido em ganhos qualitativos equivalentes. O que se pode assinalar, neste momento, é a probabilidade de que as desigualdades raciais se expressem não apenas na distribuição do acesso, mas também na qualidade da formação ofertada, questão que será retomada na etapa de triangulação.

Quanto à **variável renda familiar**, observou-se que, nos anos de 2014, 2017 e 2021 a maioria dos estudantes de Pedagogia esteve concentrada na faixa entre 1,5 e 3 salários-mínimos, tanto nas turmas presenciais quanto nas de educação a distância. Esse padrão sugere o predomínio de sujeitos oriundos das classes trabalhadoras, que veem na educação superior, muitas vezes pela via da EaD, uma oportunidade concreta de ascensão social e inserção no mercado de trabalho. Nota-se, entretanto, uma discreta ampliação da presença de estudantes de rendas mais elevadas ao longo do período, possivelmente vinculada a políticas como FIES e Prouni, embora a renda continue a operar como elemento estruturante das desigualdades.

Em relação à **variável escola de origem**, os dados oficiais (Brasil, 2016; 2017; 2021) apontam que estudantes oriundos da escola pública predominavam nas IES privadas, responsáveis por grande parte da oferta em cursos de Pedagogia, enquanto aqueles provenientes da escola privada tiveram maior presença nas universidades públicas. Tal padrão sugere a reprodução de uma lógica de segmentação educacional: os grupos com menor capital cultural tendem a acessar cursos de qualidade mais baixa, ao passo que os de maior privilégio socioeconômico mantêm presença nas instituições públicas de maior prestígio.

No tocante à **variável nível de escolaridade dos pais**, identificou-se que a maioria dos concluintes, sobretudo na EaD, tem origem em famílias com baixa escolaridade, predominando níveis de até ensino fundamental. Embora haja discreta elevação dos percentuais de pais com ensino médio e superior ao longo dos anos, trata-se de uma tendência ainda limitada. Esses resultados sugerem que a EaD cumpre um papel de expansão formal do acesso à educação superior para as camadas populares, mas também expõe a permanência de barreiras estruturais. A reduzida herança de capital cultural pode implicar maiores dificuldades no percurso formativo, o que, em um contexto de forte mercantilização da modalidade, tende a resultar em trajetórias precarizadas, mais voltadas à reprodução do que à superação das desigualdades sociais e educacionais.

Em sequência analítica, as variáveis e os resultados aqui apresentados serão interpretados à luz das categorias qualidade do ensino e qualidade da formação, previamente definidas no referencial teórico, na especificidade do **Componente de Conhecimento Específico**, que ao avaliar diretamente os conteúdos e habilidades nucleares da Pedagogia constitui indicador central para compreender como essas duas dimensões se materializam nos cursos de Pedagogia EaD. Assim, é possível identificar tanto as condições em que se erigem a formação docente e discente como também os pilares dos processos institucionais de ensino. É o que mostra a Tabela 21 a seguir.

Tabela 21 - Componente de Conhecimento Específico por região - Enade /2014 - Pedagogia (Licenciatura)

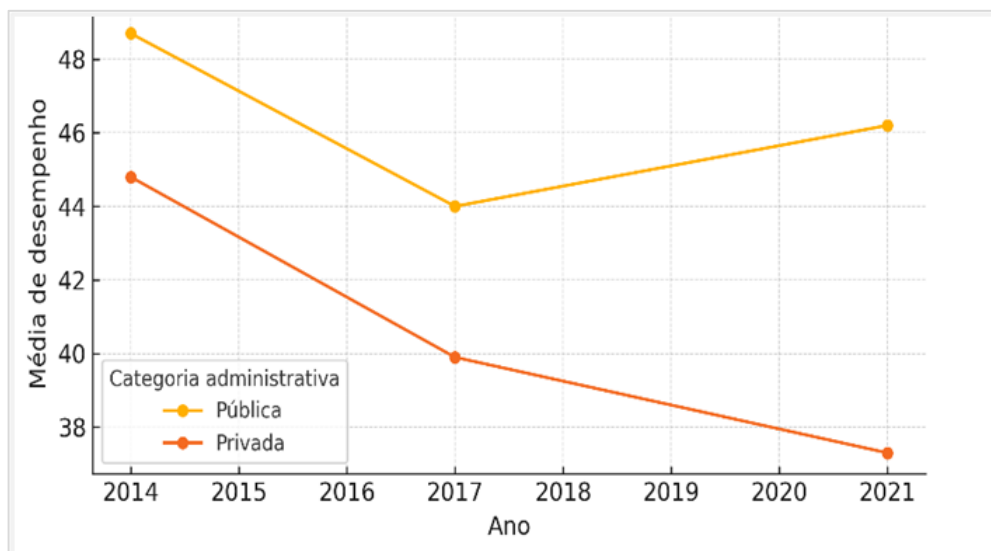
Estadística	Brasil 2014	Brasil 2017	Brasil 2021
Média	45,8	40,7	38,8
Erro P. da Média	0,0	0,0	0,0
Desvio Padrão	16,4	15,5	15,6
Mínima	0,0	0,0	0,0
Mediana	45,8	39,6	37,0
Máxima	95,0	96,3	98,5

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2016a; 2017d; 2022b).

A Tabela 21 evidencia os resultados do componente de conhecimento específico em Pedagogia (Licenciatura) nos anos de 2014, 2017 e 2021, com médias de 45,8, 40,7 e 38,8, respectivamente, sinalizando uma tendência de decréscimo no desempenho dos concluintes. O desvio-padrão manteve-se relativamente elevado ao longo das edições, apontando para uma dispersão consistente das notas e, portanto, para desigualdades internas expressivas no domínio dos conteúdos pedagógicos.

A redução da mediana reforça esse movimento, sugerindo que a queda da performance não se restringiu a casos isolados, e sim que se espalhou de modo mais geral entre os estudantes. Para Bertolin (2021), o foco na avaliação do componente específico é crucial para verificar a eficácia da formação, pois se refere diretamente ao conhecimento adquirido no curso, diferentemente da formação geral, mais permeada pelo *background* cultural dos discentes. Todavia, ainda que os dados indiquem fragilidades, é necessário considerar tais achados como parte de um quadro mais amplo, a ser compreendido em articulação com outras dimensões e indicadores que compõem a qualidade da formação inicial de pedagogos. Prossegue-se, pois, analisando dados sobre a organização acadêmica por meio do Gráfico da figura 33 a seguir.

Figura 33 - Componente de Conhecimento Específico por categoria administrativa e organização acadêmica - Enade /2014 – Pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2016a; 2017d; 2022b).

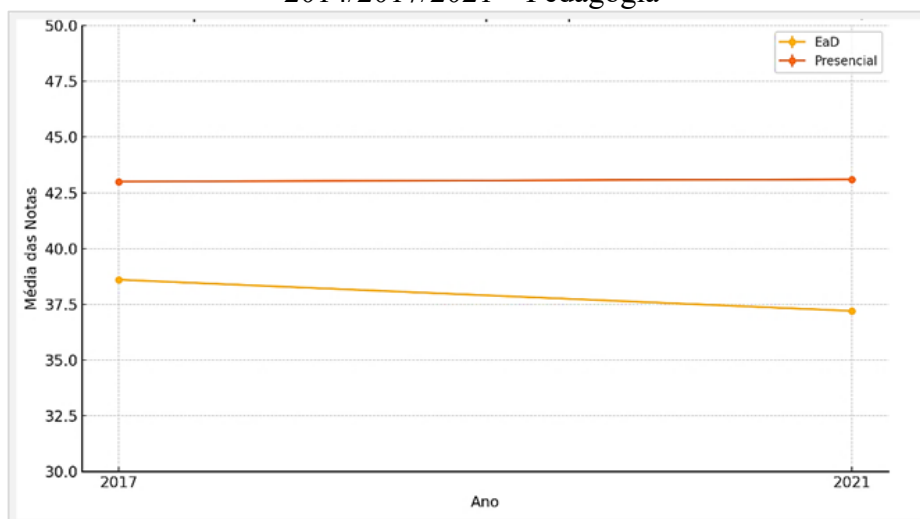
No Componente de Conhecimento Específico, observou-se que as IES públicas mantiveram médias superiores às privadas em todos os ciclos avaliados: 2014 (48,7 vs. 44,8), 2017 (44,0 vs. 39,9) e 2021 (46,2 vs. 37,3). A dispersão dos resultados foi ligeiramente menor nas privadas em 2017 (DP=15,3) e 2021 (DP=14,9), em comparação com as públicas (16,0; 16,7), sugerindo uma heterogeneidade interna semelhante, com diferenças discretamente maiores no setor público. Ainda assim, a tendência observada aponta para uma performance sistematicamente superior das instituições públicas e para uma queda mais acentuada das privadas em 2021. Essas diferenças, conforme indicado na literatura sobre educação superior, podem ser interpretadas à luz de fatores estruturais, como condições institucionais, estabilidade do corpo docente e disponibilidade de recursos pedagógicos, os quais incidem de modo desigual sobre os distintos segmentos do sistema.

Quanto à organização acadêmica, as universidades apresentaram as maiores médias em todos os anos: em 2017, 47,5 vs. 45,1 nos centros universitários e 40,5 nas faculdades; em 2021, 44,8; 38,6; e 36,8, respectivamente. No mesmo ciclo, os Cefets e os Institutos Federais registraram o desempenho mais elevado, com média de 49,1 (Brasil, 2016; 2019; 2022). Esses resultados sugerem que a qualidade da formação não se distribui de forma homogênea, e sim que acompanha as clivagens institucionais da educação superior brasileira, exigindo articulação com outros indicadores e dimensões para uma compreensão mais abrangente.

Com a figura a seguir faz-se uma síntese por modalidade educacional, lembrando que as comparações são intraciclo (cortes transversais repetidos), dada a variação de instrumentos entre as edições do Enade.

Figura 34 - Notas do Componente de Conhecimento Específico por modalidade – Enade-

2014/2017/2021 – Pedagogia



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2016a; 2017d; 2022b).

No Componente de Conhecimento Específico por modalidade, nos ciclos com dados disponíveis (2017 e 2021), os cursos presenciais apresentaram médias superiores à EaD: 2017 (43,0 vs. 38,6) e 2021 (43,1 vs. 37,2). A distância absoluta aumentou de 4,4 para 5,9 pontos e, em termos relativos, de 10,2% para 13,7%, sugerindo ampliação da diferença entre as modalidades. As estatísticas descritivas indicaram precisão elevada das estimativas (erro-padrão  $\approx 0,1$ ) e dispersão moderada ( $DP \approx 15-16$ ; em 2021: 16,2 no presencial e 15,0 na EaD), o que afasta a hipótese de variação aleatória como principal explicação para as diferenças.

Os resultados sugerem que desigualdades persistentes atravessavam o curso de Pedagogia, com desempenho superior das instituições públicas e da modalidade presencial, e distanciamento crescente em relação às privadas e à EaD. Entre os fatores associados, estudos apontaram a influência de sexo, raça/cor, renda, escolaridade dos pais e escola de origem, indicando que o desempenho acadêmico reflete não apenas condições institucionais, mas também desigualdades sociais historicamente construídas. A concentração de estudantes de baixa renda e com menor capital cultural na EaD privada parece reforçar a segmentação da educação superior, sinalizando que o aumento do acesso, por si só, não assegura qualidade formativa.

Nesse sentido, a análise aponta indícios de que a democratização da educação superior, em especial na EaD, depende não apenas da expansão quantitativa, mas também de políticas articuladas de acesso, permanência e qualidade, cuja efetividade será discutida na triangulação dos dados.

#### 4.4 CPC E ENADE: ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Neste item propõe-se a análise comparativa entre os dois indicadores educacionais investigados neste estudo, o CPC e o Enade. Buscou-se identificar convergências e divergências de amplitude macro sobre a qualidade dos cursos de Pedagogia, evidenciando aspectos fundamentais que influenciam o processo educacional em ambas as modalidades. A Tabela 22 a seguir apresenta as tendências gerais observadas no CPC.

Tabela 22 - Tendências gerais observadas no CPC <sup>22</sup>

Categoria	Evidência (métrica por ciclo)	Interpretação	Observações metodológicas
Participação da EaD no total de cursos avaliados (Pedagogia – Tabela 13)	<b>2017:</b> 96/1212 = 7,9% <b>2021:</b> 195/1228 = 15,9% Diferença ( $\Delta$ = +8,0 p.p.)	Houve um aumento de quase 100% na participação de cursos EaD em Pedagogia entre 2017 e 2021 no CPC.	Métrica do universo de cursos (Pedagogia).
CPC $\geq$ 4 – EaD (Pedagogia – Tabela 13)	<b>2017:</b> (30+1)/96 = 32,3% <b>2021:</b> (54+3)/195 = 29,2% $\Delta$ = -3,1 p.p. OR 2017 = 0,78 (IC95%: 0,50–1,21) OR 2021 = 0,43 (IC95%: 0,31–0,60)	Estagnação/leve queda da proporção de cursos EaD nas faixas altas do CPC. A chance de EaD obter CPC $\geq$ 4 foi menor em 2021, estatisticamente significativa.	Denominador = total de cursos EaD. Boa métrica comparativa.
CPC $\geq$ 4 – Presencial (Pedagogia – Tabela 13)	<b>2017:</b> 1.699/1.205 = 141% <b>2021:</b> 1.732/1.228 = 141% $\Delta$ = +1,5 p.p.	Melhoria clara dos presenciais nas faixas altas.	Intraciclo; sem interferir na série temporal estrita.
Disparidade por modalidade (Presencial – EaD) em CPC $\geq$ 4	<b>2017:</b> 79,6% – 32,3% = $\Delta$ 47,3 p.p. <b>2021:</b> 81,1% – 29,2% = $\Delta$ 51,9 p.p. Variação = +4,6 p.p.	Ampliação da distância entre modalidades nas faixas altas do CPC.	Boa métrica para leitura de desigualdade comparativa.
Conceito modal 3 – EaD (Pedagogia – Tabela 13)	<b>2017:</b> 54/96 = 56,3% <b>2021:</b> 108/195 = 55,4% $\Delta$ = -0,9 p.p.	Concentração da EaD no conceito 3 (nível intermediário).	Coerente com o desempenho médio da EaD.
Conceito modal 3 – Presencial (Pedagogia – Tabela 13)	<b>2017:</b> 422/1205 = 35,0% <b>2021:</b> 476/1228 = 38,8% $\Delta$ = +3,8 p.p.	Deslocamento do presencial do conceito 4–5 para o conceito 3.	Índice de polarização interna.
SC (Sem Conceito) – EaD (Pedagogia – Tabela 13)	<b>2017:</b> 1/96 = 1,0% <b>2021:</b> 3/195 = 1,5% $\Delta$ = +0,5 p.p.	Queda relativa da SC na EaD, sugerindo maior cobertura avaliativa.	Aqui o denominador inclui SC (total do curso).

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos valores das Tabelas 11, 12 e 13).<sup>23</sup>

Em relação ao CPC, observou-se um avanço em escala e cobertura da EaD (maior participação, menos cursos SC e mais cursos nas faixas altas em termos absolutos). Contudo, ao normalizar pela base e comparar ao presencial, não se verifica melhoria relativa de

<sup>22</sup> CPC = índice composto (insumos + processos + desempenho). Resultados tratados como cortes transversais repetidos (Brasil, 2017; 2021).

<sup>23</sup> A nota metodológica nº 5 com fórmulas e cálculos estão disponibilizadas nos Apêndices desta pesquisa, disponíveis em: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_ebtlewsyxd](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_ebtlewsyxd)

qualidade: a proporção de EaD em CPC  $\geq 4$  diminui e a distância para o presencial se amplia. Na amplitude do Enade, a Tabela 23 evidencia as tendências gerais.

Tabela 23 – Tendências gerais observadas no Enade (resultado de aprendizagem<sup>24</sup>)

Categoria	Evidência (métrica por ciclo)	Interpretação	Observações metodológicas
<b>Médias por modalidade (CCE – Pedagogia)</b>	<b>2017:</b> Pres 43,0; EaD 38,3 → $\Delta=+4,7$ pts; $d\approx 0,52$ ; $p\approx 0,004$ . <b>2021:</b> Pres 43,9; EaD 37,2 → $\Delta=+6,7$ pts; $d\approx 0,64$ ; $p<0,001$ .	Vantagem consistente do presencial sobre a EaD, com ampliação do gap em 2021.	Cálculos de diferença (d) de médias/DP-pooled. Teste t para médias independentes (intra-ciclo).
<b>Precisão/Dispersão (IC95% das médias e DP)</b>	<b>2017:</b> Pres 43,0 [42,1; 43,9] (DP $\approx 12,8$ ); EaD 38,3 [35,2; 41,4] (DP $\approx 15,4$ ). <b>2021:</b> Pres 43,9 [42,2; 44,7] (DP $\approx 12,6$ ); EaD 37,2 [34,9; 39,5] (DP $\approx 15,0$ ).	Estimativas precisas (ICs estreitos no presencial); dispersão maior na EaD.	IC95% = média $\pm$ 1,96·EP. EP = DP/ $\sqrt{n}$ . Comparações intra-ciclo.
<b>Organização acadêmica</b>	Universidades e IF/CEFET com médias superiores nos dois ciclos; Faculdades sistematicamente abaixo.	Estruturas institucionais mais complexas associam-se a um melhor desempenho.	Comparações intraciclo por tipo de organização.
<b>Setor (público vs. privado)</b>	Público > Privado em ambos os anos (diferenças de $\sim 3$ – $5$ pts).	Vantagem persistente do setor público.	Comparações intraciclo por setor.
<b>Regiões</b>	Sudeste/Sul acima da média; Norte/Nordeste abaixo nos dois ciclos.	Desigualdades territoriais persistentes.	Idealmente ajustar por perfil discente (quando disponível).
<b>Performance “acima da média” (proxy binária)</b>	<b>2017:</b> Pres $\sim 60\%$ vs EaD $\sim 35\%$ $\Rightarrow$ OR $\approx 2,78$ (IC95% $\approx 1,21$ – $6,39$ ). <b>2021:</b> Pres $\sim 62\%$ vs EaD $\sim 30\%$ $\Rightarrow$ OR $\approx 3,79$ (IC95% $\approx 2,02$ – $7,09$ ).	Probabilidade de desempenho satisfatório é 2,7–3,8 $\times$ maior no presencial.	Construção binária (acima/abaixo da média da prova). OR com IC95% (Wald).

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir de Brasil (2016a; 2017d; 2022b).<sup>25</sup>

No Enade, verificou-se que quanto ao Componente de Conhecimento Específico (CCE), os cursos presenciais apresentaram médias superiores à EaD nos dois ciclos analisados: 2017 (43,0 vs. 38,6) e 2021 (43,1 vs. 37,2). A distância absoluta entre as modalidades aumenta (4,4  $\rightarrow$  5,9 pontos), e os intervalos de confiança estreitos (EP  $\approx 0,10$  em 2017; EP=0,046/0,081 em 2021) indicaram diferenças consistentes, não atribuíveis ao acaso. Mesmo em se tratando de

<sup>24</sup> Enade analisado como corte transversal repetido, sem inferir série temporal estrita.

<sup>25</sup> A nota metodológica nº 6 com fórmulas e cálculos estão disponibilizadas nos Apêndices desta pesquisa, disponíveis em: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_aosk1buyxd](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_aosk1buyxd)

comparação intraciclo, dada a variação de instrumentos entre edições, a recorrência do padrão sustenta a interpretação de vantagem sistemática da modalidade presencial. Mantém-se, contudo, a necessidade de aprofundar os fatores demográficos e socioeconômicos que condicionam o desempenho (Brasil, 2016a), articulando-os, no capítulo seguinte, à análise documental e aos achados de campo.

Na Tabela 24 a seguir, discutem-se as convergências entre o CPC e o Enade para cursos de Pedagogia, nas modalidades presencial e a distância, principiando-se por destacar as tendências gerais observadas nesses indicadores de qualidade.

Tabela 24 - Tendências CPC e Enade nos cursos de Pedagogia (2017 e 2021)<sup>26</sup>

Dimensão	Achados no CPC	Achados no Enade	Convergência
<b>Modalidade</b>	EaD concentra maiores proporções em conceitos médios (CPC=3) e menores chances de CPC≥4.	EaD apresenta médias mais baixas no CCE em relação ao presencial, com <i>gap</i> crescente.	Ambos os indicadores evidenciam vantagem sistemática do presencial e fragilidade relativa da EaD.
<b>Setor público x privado</b>	Públicas apresentam maior proporção de CPC≥4 em todos os ciclos.	Públicas registram médias mais elevadas no CCE em todos os ciclos.	Consistência na superioridade das IES públicas.
<b>Organização acadêmica</b>	Universidades e IFs concentram maior proporção de conceitos altos.	Universidades obtêm médias mais elevadas no CCE em comparação a Centros Uni e faculdades.	Indicadores convergem para a vantagem estrutural das universidades e IFs.
<b>Tendência temporal</b>	Entre 2017 e 2021, Pedagogia EaD cresce em número de cursos, mas não amplia desempenho qualitativo (estagnação em CPC≥4).	Entre 2017 e 2021, diferença EaD vs. presencial aumenta ( <i>gap</i> de 4,4 → 5,9 pontos).	Ambos sugerem expansão quantitativa sem ganhos de qualidade na EaD.

Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir de dados das Tabelas 22 e 23.<sup>27</sup>

O conjunto de evidências revela alinhamento consistente entre os indicadores, confirmando a desvantagem estrutural da EaD e a superioridade relativa das instituições públicas e das universidades no campo da Pedagogia. As convergências destacam não apenas a robustez metodológica dos achados, mas também a permanência de desigualdades estruturais que atravessam o sistema da educação superior no país, como pode ser conferido na Tabela 25 a seguir.

Tabela 25 – Convergências, divergências e interpretações entre CPC e Enade nos cursos de Pedagogia (2017 e 2021)<sup>28</sup>

<sup>26</sup> Comparações intraciclo; CPC não é independente do Enade (índice composto). Para estimativas de ICs e ORs, usou-se método padrão (Woolf) com contagens das Tabelas 11, 12 e 22.

<sup>27</sup> A nota metodológica nº 7 com fórmulas e cálculos estão disponibilizadas nos Apêndices desta pesquisa, disponíveis em: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_jtd18axyxd](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_jtd18axyxd)

<sup>28</sup> A nota metodológica nº 8 com fórmulas e cálculos estão disponibilizadas nos Apêndices desta pesquisa,

Dimensão	Convergência	Divergência	Interpretação
<b>Modalidade (Presencial x EaD)</b>	Ambos mostram desempenho inferior da EaD: CPC concentra o conceito 3 e baixa proporção de $CPC \geq 4$ ; Enade mostra médias mais baixas no CCE com gap crescente (4,4 → 5,9 pontos).	CPC sugere estabilidade na qualidade da EaD (pouco avanço nos conceitos $\geq 4$ ), enquanto o Enade aponta agravamento da diferença em relação ao presencial.	A convergência reforça a desvantagem da EaD. A divergência indica que o CPC pode atenuar desigualdades de desempenho ao incorporar insumos e infraestrutura, enquanto o Enade capta diretamente as fragilidades formativas.
<b>Sector (Público x Privado)</b>	Ambos revelam a superioridade das instituições públicas.	No CPC, a diferença público/privado aparece mais concentrada nos extremos (maior chance de $CPC \geq 4$ em públicas); no Enade, a diferença se expressa em médias mais altas no CCE, mas com menor amplitude relativa.	Sugere que o CPC, ao agregar insumos, tende a <b>ampliar o contraste</b> público/privado, enquanto o Enade evidencia desempenho discente mais distribuído, mas ainda sistematicamente superior nas públicas.
<b>Organização Acadêmica</b>	Universidades apresentam melhor desempenho em ambos os indicadores.	A intensidade da vantagem é mais clara no CPC (universidades concentram $CPC \geq 4$ ), enquanto no Enade os centros universitários apresentam desempenho intermediário relativamente próximo.	Interpreta-se que a estrutura institucional (docentes, pesquisa, infraestrutura) pesa mais no CPC do que no Enade, que mede diretamente o aprendizado discente.
<b>Tendência temporal</b>	Ambos sugerem ausência de ganhos qualitativos entre 2017 e 2021, apesar do crescimento da EaD.	No CPC, a estagnação se reflete em percentuais praticamente inalterados de $CPC \geq 4$ . No Enade, observa-se queda relativa da EaD, com aumento do gap em relação ao presencial.	Isso reforça a interpretação de que a expansão da EaD na Pedagogia foi predominantemente quantitativa, sem que houvesse melhoria efetiva da formação. O Enade apresenta resultados baixos resultados, enquanto o CPC suaviza as diferenças.
<b>Precisão estatística</b>	Ambos oferecem intervalos consistentes, reforçando a confiabilidade dos achados.	O Enade apresenta erros-padrão muito baixos ( $EP \approx 0,05-0,10$ ), sugerindo maior robustez na detecção de diferenças. O CPC não apresenta esse mesmo nível de precisão.	Indica que a divergência não decorre de variação amostral, e sim de diferenças conceituais e metodológicas entre os indicadores.

Fonte: Fonte: Elaborado pela autora (2024), a partir de dados das Tabelas 22 e 23.

A análise ampliada mostra que, embora exista forte convergência entre CPC e Enade no reconhecimento das hierarquias institucionais e da fragilidade da EaD, as divergências entre eles evidenciam os limites de cada indicador. Enquanto o CPC tende a suavizar as desigualdades ao incorporar insumos e condições institucionais em sua métrica, o Enade revela com maior nitidez os efeitos da precarização formativa. Essa tensão interpretativa reforça que a expansão quantitativa da EaD não se converteu em ganhos qualitativos, apontando para a

necessidade de problematizar a própria lógica avaliativa como referência de qualidade em sentido mais amplo.

#### 4.5 PERSPECTIVAS PARA A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EaD: TENSÕES, REFORMULAÇÕES E POSSIBILIDADES

Visando atualizar os dados do CPC e do Enade referentes ao recorte temporal de 2014, 2017 e 2021 apresentados nesta pesquisa, buscou-se acessar as informações que deveriam ter sido produzidas no ciclo avaliativo de 2024. Todavia, em razão das significativas atualizações pelas quais o processo avaliativo vem passando, não foi realizada, nesse ano, uma avaliação com a finalidade de atribuir notas e conceitos específicos às instituições e aos cursos. A avaliação de 2024 assumiu caráter piloto, permitindo que as instituições tivessem um período de adaptação às novas diretrizes e instrumentos. Nos parágrafos a seguir, apresentam-se e contextualizam-se as mudanças implementadas nesse processo avaliativo.

Em 2023, a publicação dos indicadores de qualidade da educação superior pelo MEC e pelo Inep revelou dados preocupantes sobre as licenciaturas no Enade 2021. O ministro Camilo Santana expressou inquietação com os resultados insatisfatórios, associando-os, em parte, à oferta de cursos na modalidade a distância. Divulgou-se que apenas o curso de Filosofia superou a média de 50% entre as 17 áreas analisadas, enquanto Pedagogia obteve cerca de 36%. Em resposta ao baixo desempenho e visando melhorar o índice da formação docente, o MEC/Inep decidiu reformular o Enade (Barros, 2024).

Essa reestruturação, conforme dados oficiais, tem sido conduzida por meio de um movimento democrático e participativo que envolve a atuação da comissão assessora especial das licenciaturas (CALIC), que é composta por docentes de instituições públicas e privadas de diferentes regiões do país e dos diversos cursos de licenciatura que integram a avaliação. Entre suas atribuições, destacam-se a elaboração da Matriz comum da prova, voltada à formação geral docente e a participação das comissões específicas (Conviva Educação, 2024).

De acordo com Conviva Educação (2024), o processo foi constituído por momentos de diálogos e trocas significativas, especialmente em torno de questões fundamentais, por exemplo, sobre a definição do perfil do professor que se deseja formar e a organização do estágio curricular supervisionado, como Etapa 2 do processo avaliativo. Trata-se, portanto, de uma proposta institucional que busca ampliar a escuta e fortalecer a reflexão coletiva sobre a formação inicial dos licenciados no Brasil

A estruturação contemplada em 2024 exhibe um novo modelo ampliado que incluiu, além da prova teórica, uma etapa prática vinculada ao estágio supervisionado obrigatório, com foco

especial na regência de classe.

Essa reformulação foi formalizada por meio das portarias MEC n.º 610 e Inep n.º 611 publicadas em julho de 2024 e estabelece alterações na matriz de referência, priorizando a verificação das competências pedagógicas em detrimento do conteúdo estritamente disciplinar. A proposta buscava alinhar a avaliação às demandas reais do exercício do professor

A estrutura do exame propôs a composição de dois momentos distintos: uma prova escrita, que foi realizada no dia 24 de novembro de 2024, e a etapa prática, que deverá ser dividida entre os anos de 2024 e 2025. A avaliação escrita teve 105 itens, dos quais 45 de formação geral e 60 específicos da área, exigindo-se de cada estudante que respondesse a 63 questões, com base nas metodologias dos Blocos Incompletos Balanceados (BIB). O instrumento contou também com uma questão discursiva e textos base compartilhados entre os itens, visando a redução de repetição.

A etapa prática, que começou a ser implementada em 2024, foi implementada com o apoio de supervisores de estágio escolar, que atuarão como avaliadores externos contratados pelo Inep com remuneração por estudante analisado. Esses profissionais acompanharão a atuação dos licenciados em situação real de regência permitindo uma avaliação mais concreta das habilidades profissionais desenvolvidas durante a formação Inicial. A segunda parte dessa etapa está revista para 2025, sob o mesmo critério de apoio.

Os cursos avaliados em 2024 abrangeram 17 áreas do conhecimento, incluindo Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Computação, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia História, diversas formações em Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química.

As matrizes de referência, também atualizadas, definem o perfil do egresso, as competências esperadas e os objetos de conhecimento por área. A partir dessa edição, as provas são compostas por um núcleo comum de formação geral docente e um componente específico por licenciatura.

O novo Enade assumiu um caráter formativo nos primeiros anos, funcionando como diagnóstico e não interferindo no conceito dos cursos das instituições. A participação tornou-se obrigatória para todos os concluintes, sem possibilidade de seleção prévia pelos cursos, o que tende a ampliar a fidedignidade dos dados. A seguir apresenta-se o Quadro 10, que traz um comparativo entre a versão anterior do Enade e a atual.

#### Quadro 10 – Comparação entre as versões anterior e atual do Enade

Modelo até 2021		Novo modelo – a partir de 2024		
Prova	Quantidade de itens	Prova	Quantidade de itens por estudante	Quantidade de itens aplicados
Formação Geral	10	Formação Geral Docente	27	45
Componente específico	20	Componente específico	36	60
Ensino específico da área	5			
Pedagogia	5			
<b>Total de itens</b>	<b>40</b>		<b>63</b>	<b>105</b>

E 1 item discursivo.

Adoção da metodologia de Blocos Incompletos Balanceados (BIB) visando maior cobertura da matriz de referência e pré-testagem de itens para edições futuras.

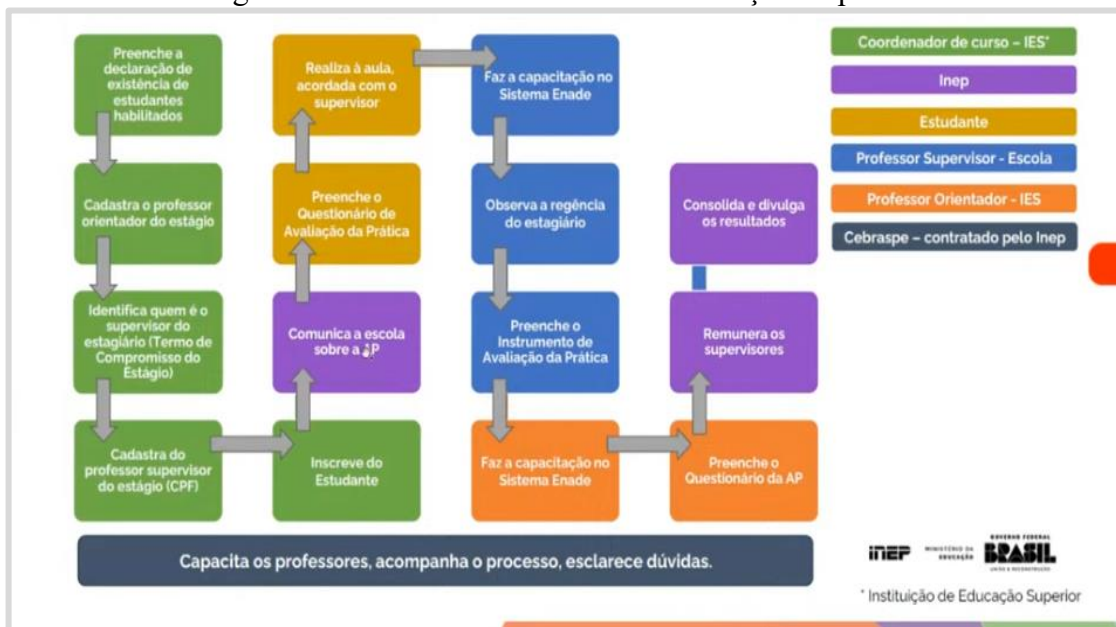
Fonte: <https://eg.inep.br/?module=regiao/itens-incompletos-balanceados.html>

INEP INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS DO BRASIL

Fonte: (Conviva Educação, 2024).

Nota-se que uma das principais reformulações do Enade para as licenciaturas focou na ampliação do número de itens da prova e na introdução da metodologia dos blocos incompletos balanceados. Conforme seus idealizadores, essa metodologia permitiu que cada estudante responda à parte dos itens enquanto o total aplicado garante maior abrangência da matriz de referência (Conviva Educação, 2024). Esse modelo segue um fluxo específico o qual é apresentado na Figura 35 a seguir.

Figura 35 – Fluxo das atividades da avaliação da prática

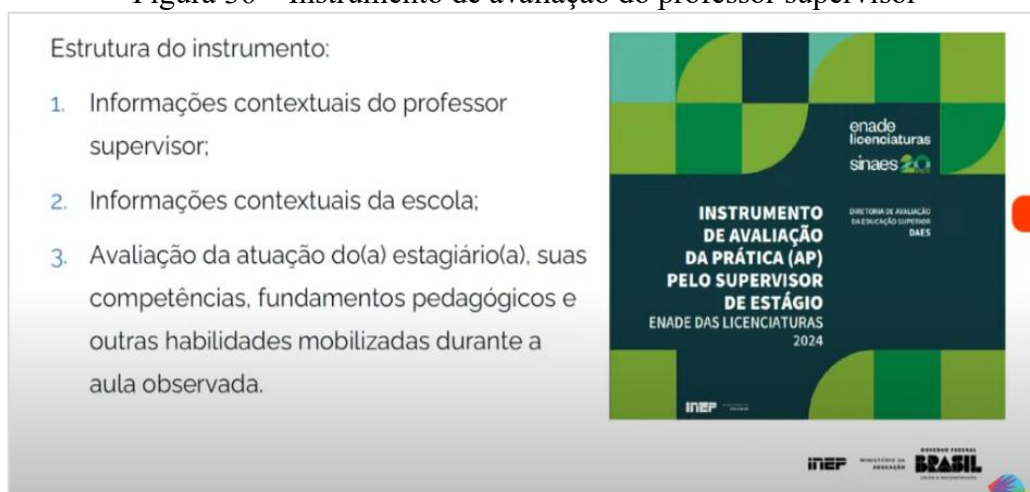


Fonte: (Conviva Educação, 2024).

Uma das principais inovações introduzidas por essa modificação do Enade refere-se à reestruturação do estágio supervisionado, que dialoga com as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP n.º 4/2024, que incluiu o professor da Educação Básica como avaliador externo do processo formativo. Essa figura, embora centrada na prática educativa cotidiana, é

o único sujeito envolvido na avaliação que não integra organicamente o curso de formação inicial, diferentemente do estudante e do professor supervisor, que são elementos estruturantes do projeto pedagógico do curso. Sua participação se dá de modo pontual e funcional, mediante remuneração simbólica (até R\$ 100,00 por avaliação, com limite de R\$ 1.000,00), e o Inep sugere ainda a participação do coordenador pedagógico e do gestor escolar sempre que possível. A imagem da Figura 36 a seguir corrobora a discussão:

Figura 36 – Instrumento de avaliação do professor supervisor



Fonte: (Conviva Educação, 2024).

Conforme indicado pelo Inep, o instrumento de avaliação da prática (AP) para ser aplicado por esse professor, identificado também como um supervisor da prática do graduando, estrutura-se em três dimensões: informações contextuais do próprio avaliador; informações contextuais da escola onde ocorre o estágio; e avaliação da atuação do estagiário, considerando suas competências, fundamentos pedagógicos e habilidades mobilizadas durante a aula observada. A proposta valoriza a inserção do professor da escola como sujeito ativo na avaliação da formação inicial promovendo, conforme o Inep (Brasil, 2024), uma aproximação entre universidade e escola, e reconhecendo o espaço da prática como lócus formativo.

Em vista desse panorama, nota-se que a mudança do Enade em 2024, convertendo-se em Enade das Licenciaturas e introduzindo um caráter formativo e prático, pode estar abrindo um novo campo de embates no terreno da avaliação da formação docente. De um lado, pode-se compreender esse movimento como uma tentativa de romper com a lógica estritamente conteudista, aproximando universidade e escola básica, e reconhecendo o estágio supervisionado como espaço formativo legítimo. De outro lado, trata-se também de uma reconfiguração do campo avaliativo, ou seja, uma ampliação dos mecanismos de controle sobre a formação inicial dos licenciandos, incorporando, inclusive, professores da escola básica como

avaliadores externos.

Essa inovação, ainda que revestida de caráter participativo, traz contradições estruturais: ao mesmo tempo que valoriza a prática e aproxima universidade e escola, mantém a avaliação como instância centralizada de poder, reafirmando o papel do Enade como dispositivo de controle simbólico (Bourdieu, 1989). Ademais, ao não contemplar as especificidades da EaD com um instrumento próprio, pode incorrer na invisibilização das condições reais da modalidade, naturalizando desigualdades já apontadas em estudos anteriores (Fonseca, 2020).

Outro ponto de tensão a se considerar é o fato de o novo Enade, ao instituir a obrigatoriedade de participação de todos os concluintes e ao propor os blocos incompletos balanceados, pode ampliar a fidedignidade estatística e reduzir margens de manipulação institucional. Esse movimento converge com reivindicações históricas por avaliações mais justas e abrangentes. Contudo, apesar dos avanços introduzidos pelo novo Enade, como a obrigatoriedade de participação dos concluintes e a reorganização dos blocos avaliativos, observa-se que a construção de métricas plenamente sensíveis às especificidades da educação a distância ainda se encontra em processo. Nesse sentido, persistem tensões e assimetrias qualitativas entre as modalidades, na medida em que a expansão quantitativa da EaD nem sempre tem sido acompanhada, no mesmo ritmo, por instrumentos avaliativos capazes de captar sua densidade formativa, mesmo à luz do marco regulatório atualmente vigente.

Assim, pode-se concluir que as reformulações de 2024-2025 devem ser compreendidas não apenas como ajustes metodológicos, mas também como expressão de um movimento mais amplo de reconfiguração do campo da formação de professores, no qual se cruzam interesses econômicos, políticos e pedagógicos. Esse cenário reafirma a tese desenvolvida neste capítulo de que a qualidade na EaD não pode ser reduzida a métricas oficiais; antes disso, deve ser analisada a partir das contradições e mediações que atravessam a formação inicial do pedagogo no Brasil.

Destarte, espera-se que as mudanças em curso na estrutura do Enade 2024, particularmente no que se refere à formação de professores, possa representar, segundo apontado pelo Inep (2024), um esforço de democratização e aprimoramento dos instrumentos de avaliação da qualidade dos cursos de licenciatura, buscando promover maior diálogo entre a universidade e a escola, reconhecendo o valor formativo do chão da prática. Conforme o próprio instituto reconhece, trata-se de um caminho possível, mas não único, a avaliação por si só, não tem o poder de redefinir as profundas desigualdades que marcam o campo educacional. Ainda assim, essa proposta pode ser lida como uma tentativa de abertura, “uma luz no fim do túnel” (Inep, 2024), desde que articulada a políticas públicas mais amplas sustentadas por uma

concepção crítica de qualidade, pautada na totalidade e nas contradições que envolvem a formação e o trabalho docente. Esta pesquisa defende a ideia de que é nessa direção que a transformação efetiva da formação inicial de pedagogos à distância poderá, de fato, avançar.

#### 4.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Ao longo deste capítulo, evidenciou-se a relevância dos dados quantitativos como instrumento fundamental para a análise da qualidade da formação docente. Os indicadores examinados permitiram identificar tendências, disparidades e padrões de desempenho, oferecendo subsídios importantes para a compreensão do funcionamento e da organização da educação superior. Conforme apontam Dourado, Oliveira e Santos (2007), a qualidade configura-se como um conceito polissêmico, cujo significado se constrói a partir de múltiplas dimensões. Nesse sentido, os indicadores quantitativos constituem uma faceta central da análise da qualidade educacional, ainda que demandem articulação com abordagens qualitativas, capazes de apreender as condições concretas, os processos formativos e os sentidos atribuídos à formação docente.

Nesse cenário, o Sinaes ganha centralidade como processo de análise estratégica da educação superior brasileira, em que se recortou para este estudo dados do CPC e do Enade. A análise dos dados do CPC nos 2014, 2017 e 2021, mostra a predominância do conceito modal 3, e evidencia que a maior parte dos cursos atinge apenas um patamar básico de qualidade, suficiente para atender critérios técnicos, mas insuficientes para promover uma formação crítica e transformadora. Ainda que conceitos mais altos não representem a totalidade da qualidade desejada, eles sinalizam avanços importantes em uma de suas dimensões e, portanto, precisam ser perseguidos como parte de um projeto formativo mais amplo. No entanto, a expansão da EaD, especialmente em 2021, ocorreu sem esse movimento de elevação qualitativa, mantendo-se ancorada em uma lógica mercantil.

Os resultados do Enade, por sua vez, são expressões tangíveis das tensões estruturais que atravessam a formação do Pedagogo. A queda nas médias entre 2017 e 2021, tanto na EaD quanto no presencial, acentuou a disparidade entre as modalidades, com a educação a distância apresentando desempenho inferior. Ao mesmo tempo, diferenças marcantes por gênero, raça, renda, escolaridade dos pais e escola de origem evidenciaram como as desigualdades sociais moldam trajetórias acadêmicas. O “efeito escola”, segundo o qual o estudante que provém de escolas públicas com menor estrutura acaba em cursos de menor qualidade, reforça um ciclo de exclusão, mesmo diante da expansão do acesso.

É significativo observar que Universidades e Institutos Federais pontuam com as

maiores médias, especialmente no componente de conhecimento específico, enquanto faculdades privadas com fins lucrativos concentram os desempenhos mais baixos. Isso evidencia uma contradição estruturante: a maior parte das matrículas ocorre em setores com menor capacidade de garantir qualidade formativa.

Esses elementos de análise direcionam-se para o ponto central desta pesquisa: a qualidade dos processos formativos. Em vista disso, iniciou-se em 2024 um intenso movimento em torno de atualizações normativas, bem como do processo de avaliação da educação superior, particularmente das Licenciaturas.

A partir de 2024, o Enade passou por transformações significativas, incorporando uma abordagem avaliativa que mescla componentes teóricos e práticos, com revisão da matriz de itens e alterações no seu modelo operacional, buscando dar conta não apenas do conhecimento conceitual, mas também da aplicação concreta das competências docentes. Entretanto, esse caminho só será efetivo se se constituir como parte de um projeto mais amplo.

Não basta modificar as formas de avaliação das licenciaturas, particularmente do curso de Pedagogia; é necessário enfrentar a lógica da mercantilização da formação, resgatar o caráter público e emancipador da educação, valorizar o trabalho docente e assegurar a equidade na formação pedagógica. Para isso, mostra-se fundamental fortalecer políticas públicas que articulem uma concepção crítica de qualidade, capaz de integrar diferentes dimensões da formação e da prática docente, considerando suas tensões e condicionantes concretos. Nesse sentido, somente com a articulação entre regulação, avaliação e políticas estruturantes a formação inicial do pedagogo na modalidade a distância poderá avançar de modo consistente e socialmente referenciado.

## 5 A QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO A DISTÂNCIA: CENÁRIO E PERCEPÇÕES DOS ENVOLVIDOS

O percurso investigativo até aqui desenvolvido transitou pela construção de um referencial bibliográfico, pela discussão dos fundamentos conceituais e teóricos que sustentam a análise do objeto da pesquisa, cuidando também da legislação e das políticas avaliativas que regulam a formação docente no Brasil. Nesse movimento, buscou-se evidenciar como a qualidade, longe de ser um conceito neutro, é historicamente produzida e disputada, expressando interesses, correlações de forças e mediações que atravessam o campo educacional e, em especial, o subcampo da educação a distância.

Neste capítulo, a análise se volta às percepções dos sujeitos diretamente envolvidos nos seis cursos de Pedagogia a distância investigados, estudantes, professores, gestores e equipes multidisciplinares. O objetivo é compreender como tais atores experienciam e significam a qualidade formativa no cotidiano institucional, revelando convergências e tensões que não emergem apenas dos indicadores quantitativos, mas também que se desdobram nas práticas, nas condições de trabalho e estudo, nas interações pedagógicas e nos modos de organização dos cursos.

Assim, o estudo avança para além das estatísticas e normas, adentrando o espaço contraditório da vivência concreta, em que se expressam tanto os limites quanto as potencialidades da EaD. É nesse terreno de disputas simbólicas e materiais que se busca decifrar o problema central da pesquisa: como se constituem, se tensionam e se manifestam as concepções e as práticas de qualidade na formação inicial do pedagogo, e em que condições essa formação assegura, ou compromete, a qualidade socialmente referenciada?

Para responder a essa indagação, apresenta-se o cenário das instituições participantes, representativas da diversidade de perfis e categorias administrativas da educação superior. Também são analisados documentos e *websites* institucionais, além de uma pesquisa de levantamento sobre a percepção dos atores envolvidos com a EaD nessas instituições de ensino superior (IES).

Foram utilizados questionários para captar as percepções dos estudantes sobre a qualidade da formação em Pedagogia a distância nos níveis Meso (institucional) e Micro (experiências individuais). O painel do *Looker Studio*<sup>29</sup> foi a ferramenta central na etapa

---

<sup>29</sup> O painel de dados desta tese pode ser acessados por meio deste link:

[https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_ylethgv5hd/edit/](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_ylethgv5hd/edit/)

analítica, por permitir uma visualização interativa de dados de diferentes fontes. Essa ferramenta possibilitou identificar padrões, comparar grupos e acompanhar atualizações em tempo real, além de facilitar a triangulação dos dados, contribuindo para uma análise mais aprofundada e dinâmica.

Destarte, o capítulo analisa a qualidade da EaD à luz da hegemonia cultural, a partir de Pitsoe e Letseka (2016), buscando refletir os conflitos na formação docente como disputas no campo educacional. Com base em Lima e Alonso (2019), defende-se uma abordagem socialmente referenciada, que entende a educação como direito da cidadania. Soma-se a esse olhar o referencial de qualidade socialmente referenciada de Lima (2025), que estabelece indicadores de qualidade para a EaD nos níveis Macro, Meso e Micro. A investigação busca, assim, compreender como práticas e políticas institucionais corroboram a qualidade nos cursos de Pedagogia a distância. É nesse horizonte que, a seguir, apresentam-se os cenários e as instituições pesquisadas, evidenciando o contexto em que tais disputas se materializam e ganham forma concreta.

## 5.1 CENÁRIOS E INSTITUIÇÕES DO ESTUDO

O presente item apresenta o levantamento amostral das instituições de educação superior representativas das diferentes categorias administrativas selecionadas para o estudo, bem como a análise das percepções dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD. Parte-se da reflexão de Oliveira e Lima (2016) que aponta que, embora a educação superior exista no Brasil há mais de dois séculos, sua consolidação ainda enfrenta desafios e contradições históricas. De acordo com o Decreto n.º 9.235/2017 (Brasil, 2017b), essas instituições são classificadas como faculdades, centros universitários, Institutos Federais (IFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e universidades, conforme sua organização e prerrogativas acadêmicas.

Esta pesquisa concentra-se nas instituições de educação superior que ofertam cursos de Pedagogia na modalidade a distância nos estados do Centro-Oeste, região que, segundo dados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), registrou as menores médias de desempenho nos cursos de Pedagogia em âmbito nacional, motivando a escolha desse resultado como o primeiro recorte. Já o segundo recorte baseou-se na intencionalidade de contemplar a diversidade das categorias organizacionais do sistema de educação superior brasileiro, como expresso no Decreto n.º 9.235/2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior do país, garantindo uma representação que dialogasse com a diversidade institucional

que oferta cursos de Pedagogia na modalidade a distância, tendo em vista os distintos arranjos institucionais, as particularidades estruturais e político-pedagógicas e suas finalidades. Tal escolha justifica-se pela necessidade de verificar, no campo da educação e no subcampo da educação a distância, marcados por disputas de poder, se existem interesses econômicos e projetos formativos em conflito, os quais influenciam a qualidade na formação de pedagogos.

A população estudada abrange, nas seis IES selecionadas, graduandos dos cursos de Pedagogia EaD, gestores, docentes, tutores e equipes multidisciplinares. A coleta de dados foi realizada por meio de dois questionários compostos por perguntas abertas e fechadas: um voltado aos estudantes e o outro, aos profissionais da EaD. Conforme Mascarenhas (2012), os questionários são considerados instrumentos de coleta de dados adequados por possibilitarem respostas autônomas e precisas.

Os fundamentos éticos desta investigação alinham-se às perspectivas de Alves (2022) e Mainardes (2017), que ressaltam a centralidade da ética no processo formativo e científico, especialmente no campo educacional. Nesse sentido, importa destacar que o presente estudo se integra a uma pesquisa de maior envergadura intitulada “Qualidade e regulamentação no contexto da educação aberta, flexível ou a distância no Brasil, Moçambique e América Latina”, coordenada pela Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, docente efetiva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). O projeto original, aprovado pelo Comitê de Ética sob o número 56675422.4.0000.5083 (Parecer n.º 5.355.965), abrange e respalda eticamente as investigações desenvolvidas no âmbito desta pesquisa, garantindo a observância dos princípios éticos que norteiam uma produção de conhecimento comprometida com a integridade científica e a responsabilidade social.

Em conformidade com os princípios éticos da investigação, todos os participantes foram informados sobre o acesso ao protocolo da pesquisa, a sua liberdade de participar ou não, o sigilo dos dados, a ausência de custos ou compensações, o uso exclusivo dos dados para fim científico, e a **garantia de anonimato**. Também receberam uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na etapa seguinte, procedeu-se à análise de dados e documentos institucionais, com o objetivo de avaliar a qualidade dos cursos de Pedagogia a distância nas instituições pesquisadas, como será apresentado no item a seguir.

### **5.1.1 Amostra, instituições pesquisadas e identidade institucional**

Esta etapa do estudo erigiu-se na compreensão de que os documentos institucionais oferecem dados essenciais sobre a qualidade da formação e do ensino nas IES investigadas. No entanto, no decorrer do processo, verificou-se que o acesso a esses documentos é limitado, pois

depende da disponibilização on-line ou da abertura das instituições. Por isso, a investigação apoiou-se nos indicadores de Lima e Alonso (2019) e no Referencial de Qualidade Socialmente Referenciada<sup>30</sup> coordenado por Lima (2025), a partir dos quais foram definidas as categorias analíticas para identificar aproximações, distanciamentos e relações de poder nos documentos institucionais.

O *corpus* da pesquisa incluiu o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e os *websites* das instituições investigadas, organizados em categorias que orientaram a construção dos instrumentos de análise, conforme mostra o Quadro 11 a seguir.

Quadro 11 – Categorias das dimensões das políticas e diretrizes institucionais no nível Meso

<b>Dimensão: Políticas e Diretrizes Institucionais</b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SIMBOLOGIA</b>	<b>ESPECIFICIDADE</b>
Documentos institucionais	DI	PDI, PPC, Regimentos
Gestão Específica da EaD	GE	Cargos e Unidades de gestão para EaD
Mecanismos de acompanhamento	MA	Partic. de membro pesquisador da EaD na Autoavaliação institucional
Efetividade social	ES	Autonomia nas decisões institucionais e processos financeiros.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Lima e Alonso (2019).

Sob a ótica da qualidade socialmente referenciada, a análise contemplou temáticas ligadas às políticas e diretrizes institucionais no nível Micro, visando estabelecer indicadores para avaliar a qualidade da EaD. Os Quadros 12 e 13 a seguir apresentam os instrumentos de análise mencionados, abordando simultaneamente os níveis Meso e Micro<sup>31</sup>.

Quadro 12 – Modelo do instrumento de análise de documentos institucionais em IES no nível Meso<sup>32</sup>

<b>Categorias Analíticas Nível Meso</b>	<b>Indicadores (Elementos específicos buscados nas unidades de registro)</b>
1. <i>Plano Estratégico para a Educação a Distância</i>	1.1 Presença e detalhamento de informações sobre EaD
	1.2 Alinhamento da EaD com a missão, visão e valores da instituição
	1.3 Existência de políticas claras relacionadas à EaD, incluindo objetivos, estratégias e metas
	1.4 Menciona a existência de uma gestão específica para a EaD?
	2.1 Existe estrutura organizacional destinada à gestão da EaD?.

<sup>30</sup> E-book disponível em: <https://portaldelivros.ufg.br/index.php/cegrafufg/catalog/book/674>

<sup>31</sup> Ressalte-se as análises dos documentos institucionais, PDI e PPC, bem como dos sites institucional estão incluídos nos apêndices desta tese disponíveis em: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_kwdpnvy9jd](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_kwdpnvy9jd)

<sup>32</sup> Além das dimensões especificadas por Lima e Alonso (2019), este estudo incorporou, à luz do Referencial de Qualidade Socialmente Referenciada para a EaD (LIMA, 2025), as categorias analíticas complementares no nível Meso: (i) Organização pedagógica; (ii) e-Cidadania e e-Democracia. Essas categorias foram consideradas relevantes para aprofundar a análise da abordagem pedagógica institucional, especialmente no que se refere à articulação entre gestão, currículo e formação cidadã.

<b>Categorias Analíticas Nível Meso</b>	<b>Indicadores (Elementos específicos buscados nas unidades de registro)</b>
2 <i>Gestão Específica da EaD</i>	2.2 Existem diretrizes para a tomada de decisões relacionadas à EaD?
	2.3 Há estabilidade na oferta dos cursos?
3. <i>Mecanismos de Acompanhamento</i>	3.1 Foi feita a identificação dos métodos de acompanhamento e avaliação na educação a distância (EaD)?
	3.2 Indicadores de desempenho foram estabelecidos para a EaD?
	3.3 Houve verificação da existência de instrumentos de <i>feedback</i> e avaliação contínua dos cursos a distância?
4. <i>Efetividade Social</i>	4.1 Existe uma abordagem da responsabilidade social na oferta de cursos a distância?
	4.2 Menciona iniciativas de inclusão e acessibilidade na EaD?
	4.3 Evidencia autonomia das decisões e processos financeiro.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Lima e Alonso (2019).

Ao delinear os quadros analíticos dos documentos institucionais, procedeu-se à análise dos documentos das instituições selecionadas para a pesquisa, conforme as categorias administrativas e organizacionais acadêmicas previamente estabelecidas. Essa análise fundamentou-se, ainda, no entendimento de Freire (1987) e de Stadler, Marques e Lanbach (2024), segundo os quais o trabalho educativo deve, em sua totalidade, buscar a humanização por meio do conhecimento sistematizado e da integração de teoria e prática. É o que mostra o Quadro 13 a seguir.

Quadro 13 - Modelo do instrumento de análise de documentos institucionais em IES em nível Micro<sup>33</sup>

<b>Categorias Analíticas nível Micro</b>	<b>Indicadores (Elementos específicos buscados nas unidades de registro)</b>
1. <b>Gestão</b>	1.1 Descreve a organização e competências da gestão acadêmica relacionadas à EaD?
	1.2 Evidencia como são conduzidos os processos de tomada de decisão relacionados à EaD?
	1.3 Há representatividade da EaD nos órgãos colegiados?
2. <b>Organização didático-pedagógica e processos comunicativos</b>	2.1 Apresenta estrutura curricular do curso de Pedagogia a distância?
	2.2 Explica as metodologias de ensino adotadas e como se alinham às características da EaD?
	2.3 Possui estratégias de comunicação interna e externa referentes à EaD?
	2.4 Há políticas/normatização para o estágio supervisionado de estudantes EaD?
	2.5 Há currículo próprio para a EaD, ou foi adaptado do presencial?
3. <b>Orientação e Acompanhamento para o aluno</b>	3.1 Há orientação acadêmica específica para alunos de cursos a distância?
	3.2 É oferecido suporte pedagógico para o estudante da EaD?

<sup>33</sup> No nível Micro e com base na atualização teórica proposta por (2025), foram incorporadas as seguintes categorias analíticas adicionais: (i) Formação docente e desenvolvimento profissional; e (ii) Acompanhamento e suporte pedagógico ao estudante. Tais categorias evidenciam a centralidade da dimensão pedagógica na análise da qualidade da EaD, abrangendo aspectos da atuação docente, do apoio aos estudantes e da promoção de sua permanência e êxito acadêmico.

Categorias Analíticas nível Micro	Indicadores (Elementos específicos buscados nas unidades de registro)
	3.3 Há canais de comunicação disponíveis para o estudante EaD?
4. Orientação e acompanhamento para o docente	4.1 Há ações de formação continuada para o professor da EaD?
	4.2 São disponibilizados recursos para o aprimoramento pedagógico e tecnológico?
	4.3 São oferecidas orientações de apoio para práticas pedagógicas inovadoras?
5. Infraestrutura, tecnologia e inovação	5.1 Existe infraestrutura tecnológica disponível para cursos a distância?
	5.2 A instituição investe em inovações educacionais e tecnológicas?
	5.3 Existem políticas de atualização docente e manutenção de equipamentos e plataformas?

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Lima e Alonso (2019).

Considerando o campo da educação e o subcampo da educação a distância, caracterizados por disputas de poder, concepções divergentes de qualidade e diferentes interesses, a análise dos documentos institucionais e dos *websites* das instituições teve como ponto de partida as perguntas centrais deste estudo: como se constituem, se tensionam e se manifestam as concepções e práticas de qualidade na formação inicial de pedagogos, e em que condições essa formação assegura, ou compromete, a qualidade socialmente referenciada?

Como já evidenciado, a qualidade da EaD é um conceito multifacetado, com sentidos diversos que se entrelaçam a aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. Longe de ser um critério puramente técnico, trata-se de uma construção que reflete valores, intencionalidades e disputas em torno do papel da educação na sociedade (Fonseca; Lima, 2023; Lima, 2025). Nesse sentido, busca-se no item a seguir conhecer as instituições pesquisadas e suas estruturas e políticas institucionais.

### 5.1.2 A EaD nas instituições pesquisadas

Diante da crescente diversificação institucional no campo da educação superior brasileira, marcada por distintas finalidades formativas, interesses econômicos e arranjos pedagógicos, esta etapa da pesquisa voltou-se à análise dos documentos institucionais de seis cursos de Pedagogia ofertados na modalidade a distância. O objetivo foi verificar como diferentes organizações acadêmicas estruturam as diretrizes, metas e práticas formativas de seus cursos em um campo atravessado por disputas de poder, convergências e divergências.

A análise teve início em uma **Universidade Federal**, destacando-se que esse tipo de instituição de ensino superior se configura como referência na defesa da educação pública, gratuita e socialmente comprometida. Embora as universidades federais representem uma

fração menor das instituições totais de educação superior do país, concentram mais de 64% das vagas na rede pública (Brasil, 2024a), o que as reafirma como espaços de produção de conhecimento crítico, integrando ensino, pesquisa e extensão.

Como destaca Oliveira (2015), essas instituições resistem às pressões mercantis, preservando uma concepção de educação como direito e bem público. É nesse horizonte que se insere a investigação sobre a universidade selecionada, que busca compreender como sua estrutura e suas práticas formativas em EaD expressam, ou deixam de expressar, o compromisso com uma formação docente crítica, dialógica e voltada à transformação social.

A instituição selecionada para compor a pesquisa na amplitude das universidades federais possui *expertise* na oferta de cursos a distância no país, principalmente com foco na formação de professores. O Quadro 14 a seguir contribui com essa discussão.

Quadro 14 – Síntese dos achados documentais da Universidade Federal

<b>Dimensão Analítica</b>	<b>Dados Relevantes Identificados</b>
<b>Missão Institucional/consonância com a legislação (Macro)</b>	Formar cidadãos, qualificar profissionais, produzir conhecimento e inovações conectados com a sociedade, visando o desenvolvimento sustentável e o bem-estar social.
<b>Organização da EaD (Meso)</b>	Políticas claras para EaD integradas ao PDI; estrutura organizacional própria; presença de Secretaria e Núcleo de Tecnologia com infraestrutura robusta (data center, servidores, equipe especializada); ausência de diretrizes estratégicas no PDI para decisões sobre EaD.
<b>Integração Ensino–Pesquisa–Extensão (Meso)</b>	Valorização da curricularização da extensão; incentivo à integração entre ensino, pesquisa e extensão; práticas pedagógicas colaborativas com uso estratégico de tecnologias educacionais.
<b>Formação Cidadã e e-Cidadania (Meso)</b>	Compromisso com inclusão, acessibilidade, diversidade e uso ético da tecnologia; formação crítica e participativa no ambiente digital.
<b>Gestão e Participação (Micro)</b>	Colegiado do curso com previsão de representação discente; participação limitada da EaD nas instâncias institucionais mais amplas; déficit democrático quanto à institucionalização plena da modalidade.
<b>Formação Docente e Equipe (Micro)</b>	Corpo docente com elevada titulação; incentivo à formação continuada; tutores capacitados internamente e via UAB; acompanhamento próximo dos estudantes.
<b>Suporte ao Estudante (Micro)</b>	Políticas da PRAE e PROEG atuantes; ações psicossociais, inclusão e acessibilidade; apoio por meio de nivelamento, atendimento individualizado, AVA eficiente e equipe multidisciplinar.
<b>Currículo e Metodologia (Micro)</b>	Currículo coletivo, interdisciplinar e alinhado às DCNs; docência entendida como construção coletiva; avaliação contínua e formativa; integração entre teoria e prática; material didático colaborativo com base crítica.
<b>Avaliação e Acompanhamento (Micro)</b>	Instrumentos de avaliação contínua; indicadores de desempenho; autoavaliação institucional; acompanhamento de egressos.
<b>Website e Transparência (Micro)</b>	Plataforma organizada, navegável e atualizada; informações institucionais acessíveis; menus dedicados à EaD e ao curso de Pedagogia; alinhamento com os princípios da qualidade socialmente referenciada.
<b>Limitações e Contradições (Transversal)</b>	Dependência de editais da Capes e apoio municipal; fragilidade na autonomia decisória e financiamento da EaD pública; desafios na plena institucionalização da modalidade apesar dos compromissos formativos evidenciados.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No contexto da **Universidade Estadual** selecionada, destaca-se o papel essencial dessa categoria institucional na ampliação do acesso à educação superior, representando 43,7% das instituições públicas, com significativa atuação em regiões do interior (Brasil, 2024a). Essas universidades se destacam por promover a democratização da educação, fomentar a produção de conhecimento e investir em uma formação crítica, voltada à transformação social. Verifica-se que, além de atenderem estudantes em diferentes partes do país, muitas delas contam com autonomia de gestão e estrutura multicampi, o que fortalece sua atuação com as comunidades locais. Nesse sentido, tornam-se importantes espaços de resistência à mercantilização da educação, reafirmando a educação como direito, não como produto. O Quadro 15 a seguir traz uma síntese dos documentos.

Quadro 15 - Síntese dos achados documentais da Universidade Estadual

<b>Dimensão Analítica</b>	<b>Dados Relevantes Identificados</b>
<b>Missão Institucional (Macro)</b>	Comprometida com a interiorização da educação superior, o desenvolvimento regional e a democratização do ensino. Atua com foco na transformação social, defendendo a educação como direito e bem público, e não como mercadoria.
<b>Organização da EaD (Meso)</b>	EaD integrada ao projeto institucional, com polos estruturados e fortalecimento da atuação na UAB. Planejamento institucional prevê a modalidade como estratégica. Há articulação entre graduação, pós-graduação e extensão. Gestão colegiada e foco em equilíbrio regional.
<b>Integração Ensino-Pesquisa-Extensão (Meso)</b>	Valorização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; currículo flexível; curricularização da extensão; estímulo ao protagonismo estudantil; incentivo à participação em programas como PIBID e Residência Pedagógica.
<b>Formação Cidadã e e-Cidadania (Meso)</b>	Compromisso ético e crítico com a cidadania. Disciplina obrigatória “Diversidade, Cidadania e Direitos”; base formativa alinhada à Declaração Universal dos Direitos Humanos e à Agenda 2030. Princípios de e-Cidadania e e-Democracia presentes, mesmo que não nomeados diretamente.
<b>Gestão e Participação (Micro)</b>	Gestão democrática estimulada; processo de elaboração do PDI com participação pública e audiências abertas; avaliação coletiva e participativa; uso de ferramentas digitais como “Painel de Dados” e sistema acadêmico digital para facilitar a transparência e o acesso à informação.
<b>Formação Docente e Equipe (Micro)</b>	Formação docente crítica e dialógica; capacitações contínuas em inclusão, tecnologias e gestão pedagógica; políticas de concursos regionais; valorização da práxis e da pluralidade de saberes; docentes e tutores incentivados à formação continuada.
<b>Suporte ao Estudante (Micro)</b>	Políticas integradas de acesso, permanência e êxito acadêmico; assistência estudantil, ações afirmativas, moradia, saúde e acessibilidade; uso de tecnologias educacionais e flexibilização curricular. Ferramentas institucionais digitais garantem acompanhamento individualizado.
<b>Currículo e Metodologia (Micro)</b>	Estrutura curricular flexível com até 40% em EaD; “Núcleo Livre”; metodologias ativas; articulação entre teoria e prática desde os primeiros períodos; formação docente centrada na ética, na diversidade e na justiça social.
<b>Avaliação e Acompanhamento (Micro)</b>	Avaliação formativa e contínua com foco na autonomia dos estudantes; estágio supervisionado como espaço de articulação teoria-prática; acompanhamento próximo e estruturado da trajetória acadêmica.
<b>Website e Transparência (Micro)</b>	Plataforma acessível, bem-organizada, com espaço dedicado à EaD e ao curso de Pedagogia; informações claras sobre gestão, estágios, suporte pedagógico e estratégias de comunicação.
<b>Limitações e Contradições (Transversal)</b>	A inovação tecnológica ainda é apontada como desafio; apesar dos avanços na institucionalização da EaD, persistem lacunas nos mecanismos de acompanhamento; necessidade de consolidação do modelo de gestão da

Dimensão Analítica	Dados Relevantes Identificados
	modalidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em continuidade à pesquisa, foi analisado um **Instituto Federal** (IF) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cuja origem remonta a 1909, com as antigas escolas de aprendizes artífices. Embora representem apenas 1,6% das IES no Brasil, os IFs e os CEFETs concentram 2,4% das matrículas nacionais (Brasil, 2024a), evidenciando sua relevância mesmo com menor presença numérica, graças à sua atuação estratégica na democratização do acesso à educação superior e na promoção do desenvolvimento regional, especialmente em áreas interioranas.

Com estrutura multicampi e forte inserção social, os IFS oferecem formação ancorada na integração entre ensino, pesquisa e extensão, sempre alinhada às necessidades locais. O **Instituto Federal** analisado, criado em 2008, reafirma esse compromisso em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023), ao enfatizar a formação integral e o diálogo com o mundo do trabalho. A análise do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) revelou avanços significativos na consolidação da educação a distância, especialmente no curso de Pedagogia. O documento demonstra um planejamento integrado que contempla desde a infraestrutura física até a adoção de tecnologias educacionais, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e acessível, conforme mostra o Quadro 16 a seguir.

Quadro 16 – Síntese dos achados documentais da Instituto Federal

Dimensão Analítica	Achados Documentais – Instituto Federal
<b>Missão Institucional e Histórico</b>	Reafirma compromisso com a formação integral, pública, gratuita e de qualidade, promovendo o desenvolvimento regional e o diálogo com o mundo do trabalho.
<b>Nível Macro</b> (legado e posicionamento)	Representa apenas 1,6% das IES no país, mas com relevância estratégica; articula ensino, pesquisa e extensão em prol da formação crítica e do desenvolvimento local.
<b>Nível Meso – Gestão e Política Institucional</b>	O PDI evidencia planejamento estruturado da EaD, com investimentos em infraestrutura, autonomia financeira e tecnológica. Ênfase na verticalização do ensino e na valorização do currículo flexível e contextualizado. Políticas claras de capacitação docente (PAC). Integra TICs ao processo pedagógico.
<b>Organização Pedagógica</b>	Currículo interdisciplinar, anual e voltado à prática pedagógica transformadora. Articulação teoria/prática. Ênfase na formação docente crítica, com estágios supervisionados e TCC.
<b>e-Cidadania e e-Democracia</b>	Embora não mencionadas diretamente, são evidenciadas pelo uso ético e crítico das TICs, promoção da inclusão e incentivo à autonomia intelectual dos estudantes.
<b>Nível Micro – Curso de Pedagogia EaD</b>	Proposta didático-metodológica inovadora. Produção de material didático colaborativa. Forte suporte pedagógico. Formação docente continuada. Tutoria com formação específica. Avaliação contínua e formativa.
<b>Suporte ao Estudante</b>	Acolhimento, assistência estudantil (alimentação, moradia, bolsas), núcleos de escuta e apoio, inclusão, eventos formativos. Equipe multiprofissional atuante. Apoio a egressos.
<b>Tecnologia e Ambiente Virtual</b>	AVA estruturado e funcional. Produção digital de conteúdos. Site institucional intuitivo, com boa navegação e transparência de informações.
<b>Avaliação e</b>	Necessidade de aprimorar indicadores específicos de EaD e instrumentos de

<b>Dimensão Analítica</b>	<b>Achados Documentais – Instituto Federal</b>
<b>Indicadores</b>	avaliação contínua. Política de monitoramento em consolidação.
<b>Limitações apontadas</b>	Dependência de editais da UAB para manutenção de parte da estrutura. Falta de instrumentos mais robustos de avaliação e acompanhamento da EaD.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quanto ao **Centro Universitário** escolhido para a pesquisa, vale mencionar que a institucionalização desse tipo de unidade de ensino ocorreu com o Decreto n.º 2.306/1997, que lhe concedeu autonomia didático-pedagógica, sem exigência formal de investimentos em pesquisa e extensão. Essa configuração favoreceu uma estrutura organizacional focada majoritariamente na oferta de cursos de formação profissional, com ênfase na transmissão de saberes técnicos. Tal modelo tem se mostrado compatível com uma lógica de gestão mais enxuta, permitindo sua rápida expansão, sobretudo na modalidade de educação a distância.

Em 2023, o Brasil contava com 393 centros universitários, dos quais apenas nove eram públicos, representando 15,2% das IES nacionais, e concentravam 33,1% das matrículas (Brasil, 2024a). Esse crescimento expressivo chama a atenção quando observado sob a ótica da mercantilização da educação. Diniz, Oliveira e Lima (2021) discutem essa dinâmica à luz dos preceitos da financeirização e da oligopolização do setor educacional, apontando essas IES como protagonistas na consolidação de um modelo privatista. Os autores evidenciam que, embora tais estratégias favoreçam a expansão desse nível educacional, podem igualmente limitar o desenvolvimento de uma formação crítica, autônoma e verdadeiramente emancipadora.

O **Centro Universitário** analisado nesta pesquisa tem origem em uma instituição de ensino superior privada, inicialmente constituída como faculdade com fins lucrativos, inserida em um contexto de oligopólio educacional do mesmo segmento. Fundada e regulamentada em 1973, essa faculdade desempenhou papel precursor e fundacional no estabelecimento posterior do atual Centro Universitário em análise. O Quadro 17 a seguir traz mais detalhes sobre sua natureza.

Quadro 17 – Síntese dos achados documentais do Centro Universitário

<b>Dimensão Analítica</b>	<b>Achados Documentais – Centro Universitário</b>
<b>Missão Institucional e Histórico</b>	Instituição privada, com origem em faculdade com fins lucrativos fundada em 1973. Inserida em contexto de oligopólio educacional, sua trajetória revela adaptação à lógica de mercado com posterior transição à condição de Centro Universitário.
<b>Nível Macro</b> (legado e posicionamento)	Atuação marcada por expansão institucional e alinhamento a estratégias mercadológicas. A EaD é parte de uma lógica de crescimento massivo e padronizado, com impactos diretos sobre a qualidade formativa e a autonomia pedagógica.
<b>Nível Meso – Gestão e Política Institucional</b>	O PDI demonstra alinhamento estratégico da EaD à missão institucional, com ações voltadas à acessibilidade, inclusão e estabilidade da oferta. No entanto, faltam diretrizes claras de decisão, indicadores de desempenho e instrumentos formais de

<b>Dimensão Analítica</b>	<b>Achados Documentais – Centro Universitário</b>
	avaliação contínua.
<b>Organização Pedagógica</b>	A proposta pedagógica do curso de Pedagogia EaD está alinhada às DCNs, mas opera sob uma lógica padronizada, com produção centralizada de materiais didáticos. A autonomia docente é limitada, com reduzido espaço para práticas pedagógicas críticas, criativas e contextualizadas.
<b>e-Cidadania e e-Democracia</b>	A participação da EaD nos espaços institucionais de decisão é restrita, evidenciando déficit democrático. O modelo organizacional favorece a racionalização e a tecnicização, em detrimento da construção coletiva e da escuta ativa dos sujeitos formadores e formandos.
<b>Nível Micro – Curso de Pedagogia EaD</b>	O curso adota estrutura tecnológica consolidada, com AVA, tutoriais e portais informativos. Porém, a atuação docente se restringe a uma função técnica, com pouco espaço para mediação pedagógica crítica. A formação é condicionada por formatos previamente definidos, com baixa flexibilidade curricular.
<b>Suporte ao Estudante</b>	Ações de suporte ao estudante, como atendimento pedagógico, psicológico e tutoriais, são oferecidas. No entanto, o modelo massivo de EaD dificulta o atendimento personalizado e o reconhecimento da diversidade dos estudantes. O suporte institucional é mais funcional que formativo, limitando o cuidado integral.
<b>Tecnologia e Ambiente Virtual</b>	A infraestrutura tecnológica é bem estabelecida, com AVA acessível, tutoriais e canais digitais de apoio. Contudo, prevalece o uso da tecnologia como meio de controle e execução, não como ferramenta de emancipação ou mediação crítica do conhecimento.
<b>Avaliação e Indicadores</b>	Ausência de instrumentos claros de avaliação contínua da EaD. O PDI carece de indicadores específicos que permitam aferir a qualidade da modalidade. O foco recai mais sobre a estabilidade e a gestão do que sobre o aprimoramento pedagógico.
<b>Limitações apontadas</b>	Predomínio de uma lógica padronizada e tecnicista. Fragilidade nos mecanismos de participação da EaD nos processos decisórios. Redução do papel docente e esvaziamento da dimensão crítica da formação. Acesso à informação pelo site é eficaz, mas insuficiente para superar as limitações estruturais do modelo adotado.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na sequência, prossegue-se com a investigação da **Universidade Confessional**. Conforme dados do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior. (Semesp, 2025), havia no Brasil 112 IES privadas classificadas como comunitárias e/ou confessionais em 2023, representando 4,9% do total da rede privada. As IES confessionais são caracterizadas por adotarem uma orientação religiosa explícita em suas atividades, enquanto as comunitárias se distinguem por não possuírem fins lucrativos, reinvestindo integralmente seus recursos na própria instituição. Uma mesma IES pode reunir ambas as características. O Quadro 18 a seguir traz mais informações sobre a instituição confessional investigada.

Quadro 18 – Síntese dos achados documentais da Instituição Confessional

<b>Dimensão Analítica</b>	<b>Achados Documentais – Instituição Confessional</b>
<b>Missão Institucional e Histórico</b>	Instituição de caráter comunitário e confessional, com orientação religiosa cristã. Apresenta missão voltada à formação ética, coletiva e socialmente comprometida. A EaD é considerada parte dessa missão, com ações voltadas à inclusão, acessibilidade e sensibilidade social.
<b>Nível Macro (legado e posicionamento)</b>	Integra o grupo de IES confessionais e comunitárias sem fins lucrativos, que representam 4,9% da rede privada. Reinveste recursos internamente, com foco na educação como bem público.

Dimensão Analítica	Achados Documentais – Instituição Confessional
<b>Nível Meso – Gestão e Política Institucional</b>	PDI aponta estrutura organizada para a EaD, mas carece de metas claras e mecanismos de avaliação contínua. Há lacunas na representatividade da EaD nos espaços decisórios. A gestão acadêmica, a formação docente, os estágios e o uso de tecnologias são abordados, mas de modo genérico.
<b>Organização Pedagógica</b>	Priorização de uma formação integral, crítica e sensível às questões sociais. Temas como direitos humanos, inclusão e relações étnico-raciais são valorizados. Uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais é incentivado. Há coerência entre PDI, PPI e PPCs.
<b>e-Cidadania e e-Democracia</b>	Princípios presentes de modo transversal: compromisso com justiça social, inclusão, ética e diversidade. Incentivo à participação social, embora com fragilidades em garantir espaços formais de representação da EaD nas instâncias decisórias.
<b>Nível Micro – Curso de Pedagogia EaD</b>	Formação docente fundamentada em valores éticos e humanistas. Incentivo à titulação e à qualificação docente. Produção acadêmica e participação em eventos são estimuladas. O curso articula ensino, pesquisa e extensão, com foco nas demandas da comunidade.
<b>Suporte ao Estudante</b>	Presença de Núcleo de Atendimento ao Discente (NAD), programas de nivelamento, monitoria e apoio psicopedagógico. Acolhimento espiritual via capelania. Políticas de acessibilidade, bolsas e acompanhamento de egressos compõem uma rede de suporte ampla e integrada.
<b>Tecnologia e Ambiente Virtual</b>	Incentivo ao uso pedagógico de TICs. Porém, o website institucional apresenta deficiências graves: ausência de informações sobre estrutura pedagógica, metodologias, tecnologia utilizada e organização da EaD. Isso prejudica a transparência e a comunicação com a comunidade acadêmica.
<b>Avaliação e Indicadores</b>	Ausência de mecanismos claros de acompanhamento e avaliação contínua da EaD. Falta de indicadores específicos que assegurem a qualidade da oferta na modalidade.
<b>Limitações apontadas</b>	Fragilidades na representação institucional da EaD; ausência de metas específicas, diretrizes claras e instrumentos avaliativos contínuos. Site institucional incompleto, comprometendo o direito à informação dos estudantes e à visibilidade da proposta formativa da modalidade a distância.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em arremate a este item, analisou-se uma **Faculdade com Fins Lucrativos**, partindo da compreensão de que a educação superior no Brasil é amplamente dominada pelo setor privado, que concentra 87,8% das instituições, sendo a maioria delas composta por faculdades de pequeno porte. Apesar de representarem 79,1% das IES, essas faculdades absorvem apenas 11,4% das matrículas, revelando uma forte assimetria entre o número de instituições e a capacidade de atendimento (Brasil, 2024a). Essa configuração institucional, com estruturas enxutas e foco em cursos profissionalizantes, reflete uma lógica de mercado, como apontam Diniz, Oliveira e Lima (2021), na qual prevalece um ensino de baixa densidade formativa.

Conforme o Semesp (2025), 82,2% das IES privadas são de pequeno porte, com pouca ou nenhuma atuação em pesquisa e extensão. Esse modelo é incentivado por uma legislação que flexibiliza exigências acadêmicas, permitindo a expansão da EaD e a padronização de conteúdos, com foco na redução de custos e retorno financeiro. Campos (2015) destaca que, nesse cenário, o estudante passa a ser tratado como consumidor, e o curso, como produto.

Ao mesmo tempo, dados do Semesp (2025) também apontam a concentração de matrículas em grandes grupos educacionais: apenas 3,5% das IES privadas concentram quase

70% das matrículas, cenário que evidencia a financeirização e a oligopolização do setor. Essa dinâmica compromete a diversidade institucional e eleva as barreiras de acesso.

Nesse contexto, as faculdades com fins lucrativos se consolidam como agentes centrais da mercantilização da educação, operando sob uma lógica de alta escalabilidade e formação pragmática. O resultado é um modelo que esvazia a dimensão crítica e social da educação, transformando-a em uma mercadoria, e não em uma formação cidadã e emancipadora.

A instituição analisada, é uma **Faculdade Privada com Fins Lucrativos** que integra um dos maiores conglomerados educacionais do país desde a década de 1990, oferecendo uma ampla gama de cursos de graduação, pós-graduação e extensão, destacando-se, conforme o seu PDI, pelo alto número de matrículas na educação superior. Dados dessa instituição podem ser conferidos no Quadro 19 a seguir.

Quadro 19 – Síntese dos achados documentais da Faculdade Privada com Fins Lucrativos

<b>Dimensão Analítica</b>	<b>Achados Documentais – Faculdade com Fins Lucrativos</b>
<b>Missão Institucional e Histórico</b>	Faculdade integrante de conglomerado educacional desde os anos 1990. Atua com forte orientação mercadológica, com foco em escalabilidade, profissionalização e retorno financeiro. A EaD aparece no PDI como parte da identidade institucional, alinhada à missão, visão e valores, mas com pouca ênfase em compromisso social e crítico.
<b>Nível Macro (legado e posicionamento)</b>	Parte integrante do setor privado que representa 79,1% das IES, mas com apenas 11,4% das matrículas. Opera com estruturas enxutas, priorizando o pragmatismo e a redução de custos. O modelo institucional reflete a lógica da financeirização e da mercantilização da educação, com forte centralização e padronização.
<b>Nível Meso – Gestão e Política Institucional</b>	O PDI mostra avanços tecnológicos e operacionais, mas carece de diretrizes específicas para EaD. Ausência de indicadores de qualidade, mecanismos de avaliação contínua e participação em instâncias decisórias. A gestão visa a otimização de recursos, sem aprofundamento das dimensões pedagógicas ou sociais da modalidade.
<b>Organização Pedagógica</b>	Estrutura pedagógica pouco detalhada. Forte centralização na produção de materiais didáticos, limitando a autonomia docente. Currículo orientado por demandas de mercado, com foco em conteúdos técnicos e operacionais. Ausência de informações sobre metodologias, estágio supervisionado e formação crítica.
<b>e-Cidadania e e-Democracia</b>	Princípios ausentes ou secundarizados. A lógica educacional é voltada à profissionalização técnica e à eficiência mercadológica, com pouca abertura para uma participação democrática e formação cidadã.
<b>Nível Micro – Curso de Pedagogia EaD</b>	Atuação docente reduzida à execução de conteúdos padronizados, com baixa margem para práticas críticas e contextualizadas. Valorização instrumental da EaD. Ausência de projetos formativos voltados à inclusão, diversidade ou articulação com políticas públicas.
<b>Suporte ao Estudante</b>	Atendimento centrado em plantões, fóruns e canais automatizados. Ausência de personalização e escuta ativa. Acesso e permanência atrelados a bolsas e auxílios, mas com suporte limitado em face das múltiplas vulnerabilidades dos estudantes. Fragilidade nos acompanhamentos acadêmico e psicossocial.
<b>Tecnologia e Ambiente Virtual</b>	Forte dependência de plataformas digitais. Ausência de ações de letramento digital ou formação para uso crítico das tecnologias. A padronização digital, somada à centralização institucional, limita o desenvolvimento da autonomia estudantil.
<b>Avaliação e Indicadores</b>	Não há mecanismos de avaliação contínua evidenciados no PDI. Indicadores de desempenho não são mencionados. A qualidade é associada à escala e à eficiência operacional, e não à formação integral ou transformadora.
<b>Limitações</b>	Formação esvaziada de densidade crítica. Ausência de princípios de inclusão,

<b>Dimensão Analítica</b>	<b>Achados Documentais – Faculdade com Fins Lucrativos</b>
<b>apontadas</b>	cidadania ou gestão democrática. Modelo pedagógico massificado, tecnocrático e voltado ao mercado. Site institucional com boa usabilidade, mas com carência de informações substantivas. Educação reduzida a produto de consumo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com o objetivo de aprofundar as análises, foi realizado um comparativo entre os dados coletados em cada IES, conforme apresentado no Quadro 20 a seguir.

Quadro 20 – Achados documentais das seis instituições investigadas

<b>Dimensão Analítica</b>	<b>Universidade Federal</b>	<b>Universidade Estadual</b>	<b>Instituto Federal</b>	<b>Instituição Confessional</b>	<b>Fac. com Fins Lucr.</b>	<b>Centro Univ.</b>
<b>Missão Institucional</b>	Formação cidadã, inovação e bem-estar social	Educação como direito, interiorização	Educação integral, desenvolvimento local	Formação ética e socialmente comprometida	Foco mercadológico e retorno financeiro	Adaptação ao mercado e expansão
<b>Organização da EaD</b>	Políticas claras, estrutura robusta	EaD estratégica, com polos estruturados	Planejamento estruturado, autonomia tecnológica	Estrutura presente, mas com metas vagas	Ausência de diretrizes, centralização da gestão	Estabilidade da oferta, mas sem diretrizes claras
<b>Integração Ensino–Pesquisa–Extensão</b>	Curricularização da extensão, uso de tecnologias	Flexibilidade curricular, programas de incentivo	Currículo transformador e crítico	Inclusão e direitos humanos valorizados	Currículo técnico, voltado ao mercado	Proposta padronizada, pouco espaço para criatividade
<b>Formação Cidadã e e-Cidadania</b>	Inclusão, acessibilidade, ética digital	Ética, direitos humanos, justiça social	Uso ético de TICs, inclusão	Justiça social e diversidade como princípios	Cidadania ausente ou secundarizada	Participação democrática limitada
<b>Gestão e Participação</b>	Participação da EaD limitada nas instâncias decisórias	Gestão democrática e participativa	Proposta pedagógica inovadora com autonomia	Fragilidade na representação da EaD	Gestão centralizada, sem participação	Déficit democrático, centralização da gestão
<b>Formação Docente e Equipe</b>	Docentes titulados, tutoria qualificada	Formação continuada e valorização da diversidade de saberes	Tutoria e formação docente continuadas	Incentivo à titulação e produção acadêmica	Docência tecnicizada e padronizada	Docentes como executores de conteúdos
<b>Suporte ao Estudante</b>	Ações psicossociais, apoio acadêmico, inclusão	Acompanhamento individualizado, assistência estudantil	Acolhimento, equipe multiprofissional, apoio a egressos	Rede de suporte ampla e integrada	Suporte automatizado, com escuta limitada	Suporte funcional, pouco formativo
<b>Currículo e Metodologia</b>	Currículo crítico e interdisciplinar	Metodologias ativas, articulação teoria-prática	Currículo prático, interdisciplinar e crítico	Coerência entre PDI, PPI e PPC, foco em	Formação técnica, desvinculada de crítica	Currículo engessado, com baixa flexibilidade

Dimensão Analítica	Universidade Federal	Universidade Estadual	Instituto Federal	Instituição Confessional	Fac. com Fins Lucr.	Centro Univ.
				inclusão		
<b>Avaliação e Acompanhamento</b>	Autoavaliação e acompanhamento de egressos	Avaliação formativa voltada à autonomia	Avaliação contínua em consolidação	Ausência de mecanismos avaliativos claros	Avaliação baseada em escala e eficiência	Ausência de instrumentos específicos de avaliação contínua
<b>Website e Transparência</b>	Plataforma acessível e atualizada	Acesso facilitado às informações	Website intuitivo e transparente	Website incompleto e com falhas de informação	Usabilidade boa, mas conteúdo frágil	Site acessível, mas não supera limitações estruturais
<b>Limitações</b>	Dependência de editais e baixa autonomia	Desafios tecnológicos e lacunas na avaliação	Falta de robustez avaliativa e dependência da UAB	Fragilidade institucional e metas não definidas	Educação como produto de consumo, modelo tecnocrático	Formação erigida em modelo tecnicista

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Neste item, buscou-se compreender de que forma os cursos de Pedagogia a distância ofertados por seis instituições de diversificadas identidades e objetivos expressam (ou não) o compromisso com uma formação docente crítica, dialógica e voltada à transformação social.

Na **Universidade Federal** analisada, os documentos institucionais e o *website* revelaram uma proposta formativa comprometida com a justiça social, a equidade e o direito à educação. As práticas pedagógicas destacam a escuta ativa, a mediação crítica e a construção coletiva do conhecimento, tratando a EaD como um caminho de democratização do saber, e não apenas como solução técnica. A formação docente parte de fundamentos sólidos, conectados às realidades sociais dos estudantes.

A **Universidade Estadual** também apresenta avanços nessa direção, com uma proposta alinhada à qualidade socialmente referenciada. Apesar de limitações estruturais, tais como a falta de autonomia financeira e de políticas específicas para a EaD, seus documentos valorizam a docência como prática social transformadora, integrando currículo, inovação pedagógica e suporte ao estudante.

No **Instituto Federal**, a EaD é construída com base em políticas públicas voltadas à inclusão e ao desenvolvimento regional, e as práticas pedagógicas dialogam com o contexto dos estudantes. No entanto, a ausência de mecanismos consistentes de avaliação e de uma política institucional clara ainda limita o fortalecimento da modalidade.

Um ponto comum às três instituições públicas é a preocupação com a formação dos formadores. Nesse sentido, os documentos demonstram reconhecimento da especificidade da docência na EaD e investimentos em formação continuada, por meio de cursos, seminários e programas internos, aspectos essenciais para consolidar a qualidade socialmente referenciada.

No **Centro Universitário**, observa-se um cenário ambíguo: ao mesmo tempo que são despendidos esforços para garantir um padrão mínimo de qualidade, prevalece a lógica de mercado. A formação docente tende a ser instrumentalizada, perdendo seu potencial crítico e formativo.

Já na **Universidade Confessional e Comunitária**, há coerência entre a missão institucional, o currículo, a extensão e as políticas de inclusão. No entanto, a fragilidade da estrutura específica da EaD e a falta de metas e diretrizes comprometem a efetivação da proposta formativa.

Na **Faculdade com Fins Lucrativos**, predomina um modelo técnico-operacional voltado à lógica de mercado. A formação docente é reduzida à aquisição de competências funcionais, sem valorização do compromisso social com a educação. A EaD é tratada como produto, e o estudante, como consumidor, o que esvazia o potencial emancipador da formação.

À vista de todo esse panorama e com base na análise dos documentos institucionais e dos *websites* das diferentes instituições, foi possível identificar diretrizes, princípios e contradições que orientam, no plano formal, a estrutura e as práticas formativas dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância que oferecem. No entanto, compreender como essas orientações se concretizam na realidade vivida por estudantes, professores, gestores e equipes multidisciplinares exige ir além da leitura documental. Por isso, a etapa seguinte da pesquisa volta-se à investigação empírica, por meio da aplicação de questionários, com o intuito de verificar como esses elementos se expressam, ou se tensionam, na prática cotidiana dos sujeitos diretamente envolvidos no processo formativo.

## 5.2 APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS PARA A COLETA DE DADOS: A PESQUISA DE CAMPO

A partir dos achados apresentados anteriormente, o estudo teve prosseguimento com o propósito de compreender como essas questões se manifestavam na formação dos estudantes dos cursos de Pedagogia das IES pesquisadas. Para isso, optou-se pela aplicação de questionários com perguntas voltadas à percepção da qualidade da formação inicial na EaD.

Principiou-se com o contato com as instituições participantes, apresentando os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e os cuidados éticos envolvidos. Após a anuência

formal, confirmada com a assinatura dos termos institucionais, os coordenadores dos cursos foram convidados a validar os questionários e a encaminhá-los. A distribuição ocorreu em 27 de novembro de 2023, e, diante do baixo retorno inicial, foram realizados novos envios em dezembro.

A pesquisa foi conduzida com a utilização do método materialista histórico-dialético, e a amostragem, conforme a perspectiva de Minayo e Sanches (1993), foi tratada não apenas como uma exigência técnica, mas também como uma dimensão epistemológica, capaz de captar sentidos mais profundos e estruturas sociais.

Diante da limitação do número de participantes em relação ao universo potencial, optou-se pela amostragem por conveniência, estratégia não probabilística adotada em função das condições concretas da investigação, conforme argumenta Campos (2019). Embora apresente limitações quanto à generalização dos resultados, essa escolha mostrou-se pertinente para a continuidade da pesquisa, possibilitando a construção de uma análise crítica e comprometida com a realidade estudada, sem renunciar ao rigor metodológico no tratamento dos dados.

### **5.2.1 Qualidade da formação inicial de pedagogos a distância: a percepção dos estudantes**

Nesta seção, buscou-se compreender como os próprios estudantes avaliam os seus percursos formativos, aplicando-lhes questionários sobre diferentes aspectos da experiência nos cursos de Pedagogia em EaD.

O pré-processamento e a análise descritiva dos dados que serão apresentados foram realizados em planilhas do *Google* e no *Looker Studio*, assegurando o anonimato dos respondentes conforme parecer ético aprovado (n.º 5.355.965). Este estudo, conduzido por Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca, integra, conforme já mencionado, a pesquisa conduzida pela Rede de Pesquisa Brasil/Internacional.

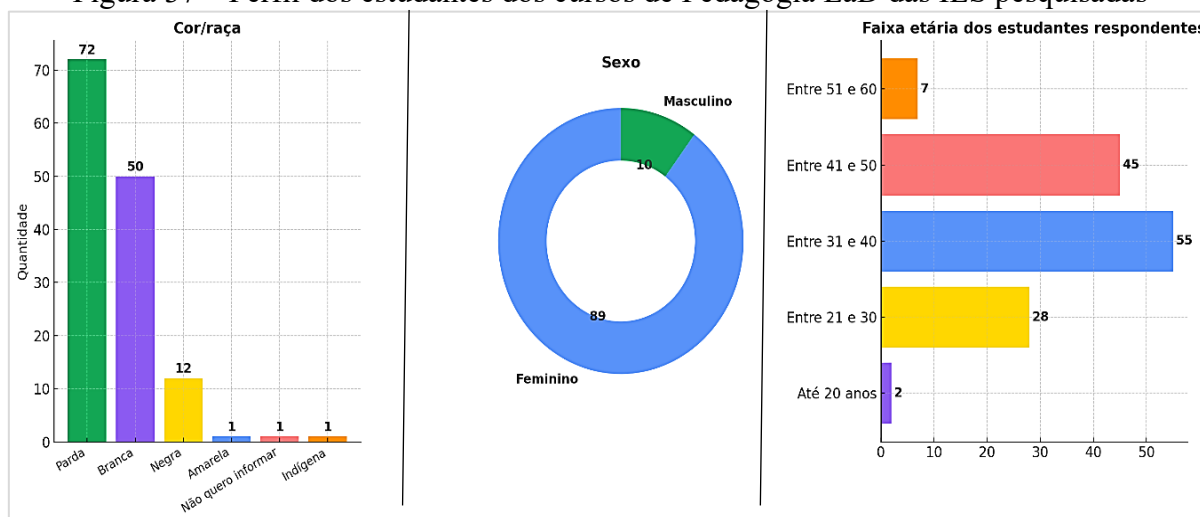
Os resultados dessa etapa oferecem uma visão inicial sobre o panorama dos seis cursos de Pedagogia EaD investigados, permitindo compreender tanto as características do corpo discente quanto suas percepções acerca da qualidade formativa, constituindo base para análises mais aprofundadas nas etapas seguintes.

#### ***5.2.1.1 Perfil e expectativas de estudantes de cursos de Pedagogia em EaD***

Para traçar o perfil dos respondentes, iniciou-se pela identificação da cor/raça e faixa etária dos estudantes dos cursos de Pedagogia EaD das instituições analisadas. De acordo com

Santos, Oliveira e Becker (2021), características como sexo, cor, idade, condições socioeconômicas, estado civil e escolaridade dos pais, embora não determinem diretamente o desempenho acadêmico, podem influenciá-lo de diferentes formas, por estarem ligadas ao acesso a oportunidades sociais gerais ou às desigualdades. A Figura 37 a seguir corrobora a discussão.

Figura 37 – Perfil dos estudantes dos cursos de Pedagogia EaD das IES pesquisadas



Fonte: Elaborada pela autora (2024).<sup>34</sup>

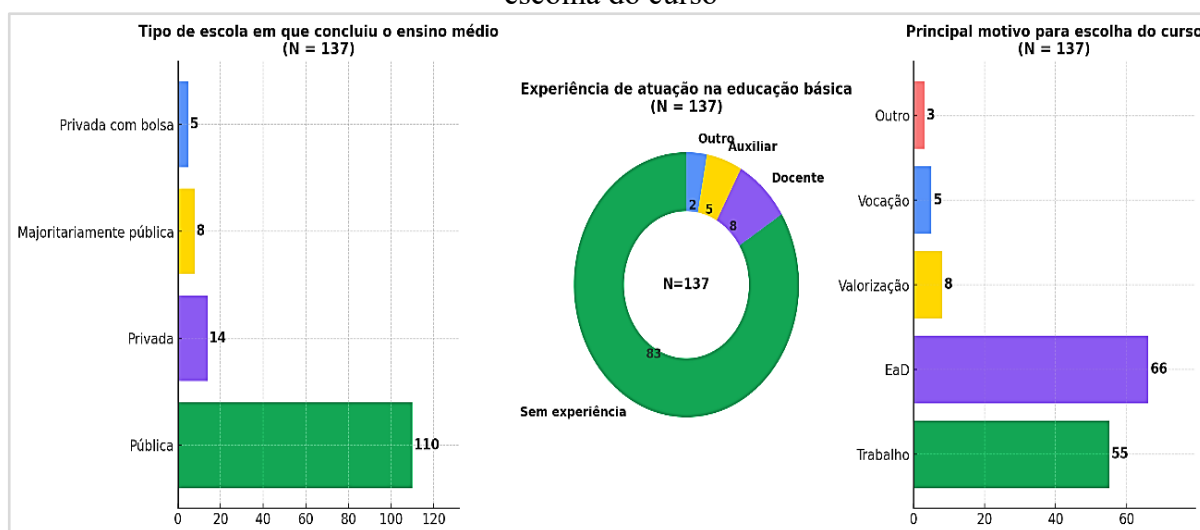
Observa-se que, dos 137 estudantes que responderam ao questionário, a maioria era do sexo feminino (123), e apenas 14, do masculino. Em relação à cor/raça, 51,8% autodeclararam-se pardos; 35,8%, brancos; e 8,8%, negros. Conforme Santos, Oliveira e Becker (2021), essas variáveis estão relacionadas às desigualdades de acesso à educação, e as pessoas não brancas são historicamente as mais prejudicadas. Quanto à idade, predominaram estudantes entre 31 e 40 anos (37,2%) e entre 41 e 50 anos (34,3%).

A análise seguinte buscou identificar, no âmbito das instituições pesquisadas, a IES de origem dos estudantes, o período que estão cursando, os motivos que os levaram a escolher o curso de Pedagogia e suas experiências prévias na educação básica, conforme especificado na Figura 38 a seguir.

<sup>34</sup> Para uma visualização mais interativa e dinâmica desses dados, acessar o painel de dados desta tese no link:

[https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_ylethgv5hd/edit/](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_ylethgv5hd/edit/)

Figura 38– Tipos de escola, experiência de atuação na Educação Básica e motivos para escolha do curso



Fonte: Elaborada pela autora (2024).<sup>35</sup>

A maioria dos estudantes investigados (80,3%) cursou o Ensino Médio em escolas públicas, enquanto uma parcela menor concluiu a formação em instituições privadas (10,2%), majoritariamente públicas (5,8%) ou privadas com bolsa (3,6%). Em termos de experiência prévia na educação básica, observou-se que a grande maioria (84%) nunca atuou na área, sendo minoritários os que já trabalharam como docentes (8%), auxiliares (5%) ou em outras funções próprias da educação (3%).

Quanto aos motivos que os levaram à escolha do curso de Pedagogia, destacaram-se a busca pela modalidade EaD (48%) e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho (40%) como os mais relevantes. Outras razões, tais como valorização profissional (6%), vocação (4%) e diferentes motivações (2%), também foram mencionadas, ainda que em menor proporção.

Esse perfil revela um grupo predominantemente composto por mulheres pardas, na faixa etária entre 31 e 50 anos, oriundas das camadas populares. A EaD emerge, nesse cenário, como uma alternativa concreta de formação atendendo, sobretudo, a necessidades práticas, tais como a certificação e a busca por melhores condições de empregabilidade.

A sub-representação de estudantes negros (pretos), especialmente mulheres, evidencia

<sup>35</sup> Para uma visualização mais interativa e dinâmica desses dados, acessar o painel de dados desta tese no link: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_vlethgv5hd/edit/](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_vlethgv5hd/edit/)

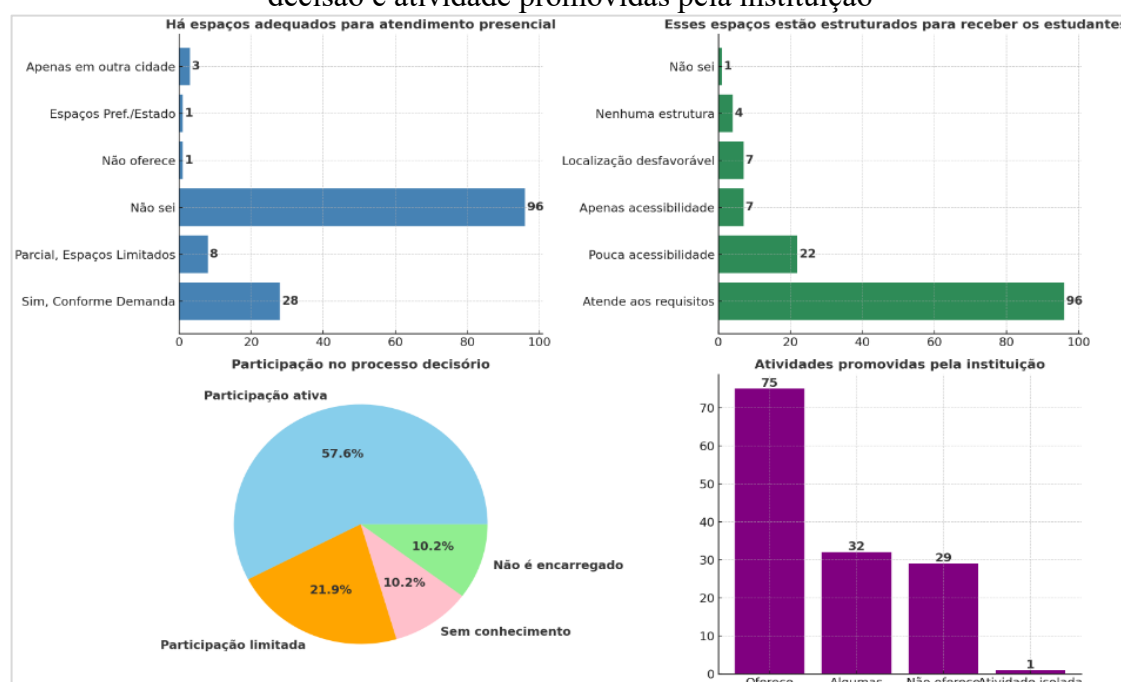
as barreiras estruturais que ainda persistem no acesso à educação superior, mesmo em modalidades que se propõem mais inclusivas. Muitas dessas mulheres ingressaram nesse nível educacional tardiamente, conciliando estudo, trabalho e responsabilidades familiares, motivadas por estratégias de sobrevivência e mobilidade social. Como apontam Mandú e Aguiar (2014), a escolha pelo curso é condicionada por fatores socioeconômicos, experiências de vida e trajetórias escolares. Embora alguns estudantes mencionem a vocação como justificativa, autores como Lengert (2011) problematizam a noção de “dom” ou “chamado”, defendendo a docência como profissão que exige qualificação.

Depois de delinear o perfil dos estudantes da Pedagogia EaD, o próximo passo da análise volta-se às percepções sobre a qualidade do curso, considerando as políticas institucionais, diretrizes e especificidades próprias da educação a distância.

### 5.2.1.2 Percepções sobre políticas e diretrizes institucionais em nível Meso e Micro

A análise das questões investigativas deste item acerca da qualidade dos cursos de Pedagogia EaD investigados foi expandida em uma abordagem Meso, fundamentada nas contribuições de Lima (2025) e Lima e Alonso (2019). A imagem da Figura 39 a seguir corrobora a discussão.

Figura 39– Espaços adequados para atendimento educacional, participação na tomada de decisão e atividade promovidas pela instituição



Fonte: Elaborada pela autora (2024).<sup>36</sup>

<sup>36</sup> Para uma visualização mais interativa e dinâmica desses dados, acessar o painel de dados desta tese no seguinte link: <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236->

Os dados institucionais analisados em nível Meso revelam uma realidade marcada por avanços pontuais e contradições estruturais no que diz respeito às condições oferecidas aos estudantes da modalidade EaD. A presença de espaços físicos para atendimento presencial, por exemplo, é reconhecida por 69,3%, enquanto 20,4% afirmam haver estrutura conforme a demanda. No entanto, esse dado convive com relatos de 5,8% dos alunos que apontaram limitações importantes, tais como a escassez ou a precariedade desses espaços; a necessidade de deslocamento para outras cidades; e até mesmo o uso improvisado de estruturas cedidas por prefeituras ou órgãos estaduais.

Do ponto de vista da estrutura, observa-se uma tensão entre o reconhecimento da maioria, 70,1%, de que esses espaços atendiam aos requisitos formais, e os relatos de 16,1% que apontavam para acessibilidade precária. Outros 5,1% consideraram a localização desfavorável; 5,1%, apontaram a ausência total de estrutura adequada; e 2,9% não souberam responder. Essa coexistência entre reconhecimento institucional e crítica à prática indica que, embora existam políticas e diretrizes, sua materialização nem sempre alcança a realidade vivida pelos estudantes, especialmente os mais vulneráveis.

Outro elemento importante diz respeito à participação dos estudantes na tomada de decisões institucionais. A maioria, 57,7%, relatou que participava ativamente nas decisões institucionais, indicando abertura ao diálogo. No entanto, 21,9% apontaram participação limitada; 9,5% afirmaram desconhecer os canais institucionais; 5,8% indicaram ausência de oportunidade de participação; e 4,4% disseram que a participação não era encorajada. Esses dados revelam contradições entre o discurso de gestão democrática e a inclusão efetiva dos estudantes da EaD nos processos decisórios, evidenciando barreiras institucionais e a distância simbólica da modalidade.

As atividades culturais, de lazer e de integração social apareceram como outra dimensão que transmite essa tensão. Enquanto parte dos estudantes, 54,7%, reconheceu a existência dessas iniciativas e valorizou sua contribuição para a formação, 19,7% relataram desconhecimento; 8% afirmaram haver experiências pontuais; e 13,9% declararam a inexistência de ações nesse campo. Essa disparidade de opiniões sugere que, mesmo quando existem iniciativas institucionais, elas nem sempre alcançam todos os estudantes de maneira equitativa, especialmente em polos mais isolados ou nos estágios iniciais do curso, nos quais o vínculo institucional ainda está em construção.

Ainda no âmbito da pesquisa, também foram analisados os mecanismos institucionais de acolhimento e orientação no início da formação, que permitem compreender como as instituições materializam, ou não, suas políticas de integração discente. Os resultados apontam que, apesar de parte das instituições investigadas declararem oferecer períodos de adaptação e espaços de tutoria, essas ações se apresentaram de modo fragmentado e desigual entre as redes públicas e privadas. Observou-se que as instituições públicas, em especial as federais, mantinham práticas mais consolidadas de acompanhamento e de formação inicial, com foco na inserção acadêmica e na promoção do pertencimento estudantil. Já nas privadas, predominavam processos de acolhimento pontuais, muitas vezes restritos a atividades de orientação administrativa ou introdutória, sem continuidade pedagógica ao longo do curso<sup>37</sup>.

Além disso, a análise revelou limitações importantes na democratização dos processos institucionais, com predomínio de uma participação discente mais simbólica do que efetiva nas decisões e instâncias colegiadas. Em várias instituições, o acesso a tutorias, momentos formativos ou canais de escuta permanece condicionado à disponibilidade institucional, reforçando uma relação verticalizada entre gestão e estudantes. Essa constatação permite compreender que, mesmo quando políticas de acolhimento existem formalmente, sua implementação concreta ainda reproduz assimetrias e mecanismos de controle simbólico, evidenciando o tensionamento entre o discurso de inclusão e a prática institucional.

O conjunto das evidências refletidas até aqui revela que a materialização da qualidade dos cursos de Pedagogia a distância depende não apenas de infraestrutura e normativas, mas também do modo como se constituem as relações de pertencimento, diálogo e mediação pedagógica entre estudantes, tutores e gestores.

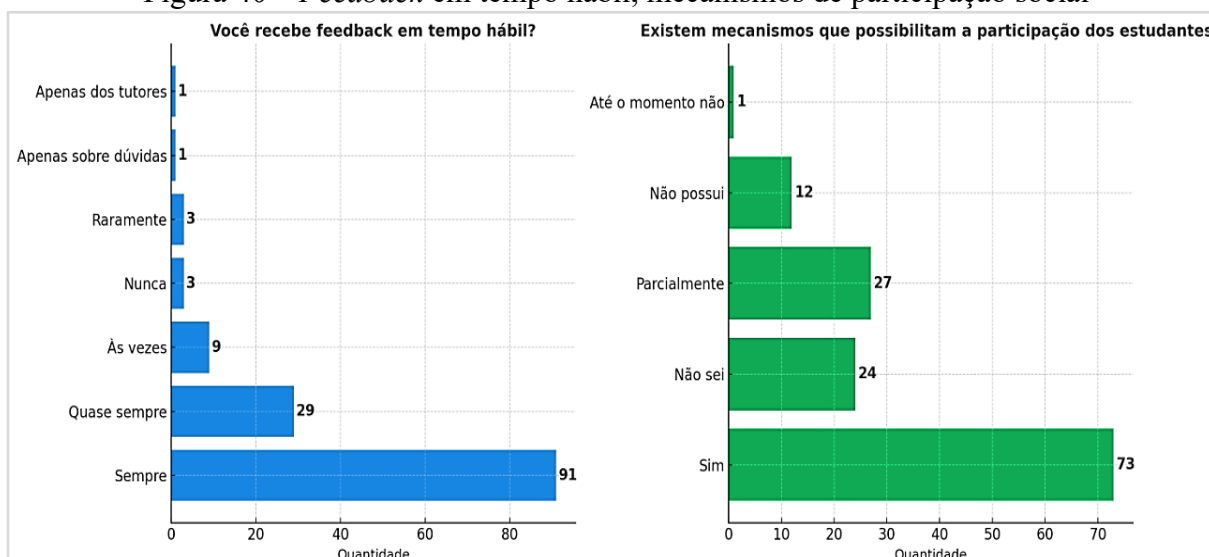
Compreendidas essas questões no plano Meso, o olhar se volta para uma análise mais próxima e concreta, situada no nível **Micro**, no qual vale destacar que a dimensão das políticas e diretrizes institucionais se concentra em como as políticas gerais da instituição são implementadas e adaptadas para atender às demandas individuais de cada curso, garantindo a qualidade nos processos educacionais (Lima; Alonso, 2019).

As respostas dos participantes foram divididas em dois conjuntos de enunciados, e o primeiro deles está estampado na Figura 40 a seguir.

---

<sup>37</sup> Essas reflexões resultam da análise de dados disponível em:  
[https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_ylethgv5hd/edit/](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_ylethgv5hd/edit/)

Figura 40 – *Feedback* em tempo hábil, mecanismos de participação social



Fonte: Elaborada pela autora (2024).<sup>38</sup>

Junto com os dados apresentados no primeiro gráfico da imagem da Figura 40, questionou-se também sobre a interação no ambiente virtual do curso. A maioria dos participantes (52,6%) indicou que havia interações regulares e com *feedback* constante, enquanto 20,4% consideraram que a interação ocorria, mas poderia ser mais significativa. Já 17,5% destacaram a colaboração entre os próprios estudantes, e 3,6% relataram uma interação quase inexistente. Para Coelho e Tedesco (2017), a ausência de interação entre os estudantes pode levar ao isolamento, comprometendo a aprendizagem.

A análise das instituições privadas revela elementos relevantes sobre a qualidade das interações no ambiente virtual. Na **Faculdade com fins lucrativos**, destaca-se que 20% dos estudantes perceberam uma interação ativa entre os colegas, com colaboração e troca de conhecimentos, o maior índice entre todas as instituições analisadas. Já, ponto verificado no **Centro Universitário**, foi que 20% dos estudantes apontou que a interação entre docentes e discentes era insuficiente, carecendo de maior frequência e profundidade. Esse dado é preocupante, uma vez que a mediação pedagógica deve ir além da simples transmissão de conteúdos, pois pressupõe vínculo, escuta qualificada e estímulo ao pensamento crítico. Quando essa dimensão se fragiliza, compromete-se a qualidade do processo formativo como um todo.

Sobre os *feedbacks* em tempo hábil, 66,4% disseram recebê-los sempre no prazo;

<sup>38</sup> Para uma visualização mais interativa e dinâmica desses dados, acessar o painel de dados desta tese no link: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_vlethgv5hd/edit/](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_vlethgv5hd/edit/)

21,2%, na maioria das vezes; 6,6%, às vezes; e apenas 2,2% relataram raramente ou nunca receberem retorno dentro do prazo.

No que diz respeito à participação dos estudantes nas decisões pedagógicas, 53% afirmaram que a instituição promovia ativamente essa participação, enquanto 19,7% indicaram que ela era parcial. Outros 17,5% não souberam informar e 8,8% disseram que não havia mecanismos efetivos de participação. Apenas 0,7% acreditavam que essa possibilidade poderia existir no futuro, embora ainda não estivesse concretizada. Esses dados evidenciam avanços em termos de diálogo e corresponsabilidade, mas também apontam limites que precisam ser enfrentados. Prosseguiu-se com o segundo bloco de questões, conforme consta da Tabela 26 a seguir.

Tabela 26 – Avaliação dos estudantes sobre condições pedagógicas e encontros presenciais no curso de Pedagogia EaD<sup>39</sup>

<b>Materiais do Curso: acessibilidade e autonomia</b>	<b>Qt</b>	<b>Avaliação com clareza e transparência</b>	<b>Qt</b>	<b>Encontros Presenciais: participação</b>	<b>Qt</b>	<b>Encontro presencial: impacto no aprendizado</b>	<b>Qt</b>
Altamente acessíveis e promovem a autonomia dos alunos	95	Explicitadas de forma clara desde o início do curso	100	Sim	131	Contribui muito	107
São acessíveis, mas podem ser aprimorados	29	Sim, são fornecidas no início do curso	20	Não	06	Contribui	23
Parcialmente. Alguns são acessíveis e promovem autonomia, enquanto outros, não	09	Parcialmente. Poderiam ser mais detalhadas e ter critérios mais explícitos	12	-	-	Neutro	04
Não, a acessibilidade dos materiais é limitada e não contribui para a autonomia dos alunos	01	Não, a clareza e o detalhamento poderiam ser melhores	03	-	-	Contribuição insignificante	01
Não tenho certeza ou não tenho informações para responder a esta pergunta	03	As dinâmicas de avaliação não são bem explicadas desde o início.	01	-	-	Se o encontro presencial fosse com o professor da disciplina ele seria significativo	01
		Não sei	01	-	-	Outros	01

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

<sup>39</sup> Os valores absolutos (Qt) referem-se ao número de respondentes por questão, podendo variar conforme o total de participantes que responderam a cada item do questionário.

A pesquisa sobre os materiais dos cursos de Pedagogia EaD investigados revelou que 69,3% dos estudantes consideravam os materiais altamente acessíveis e capazes de promover autonomia. Outros 21,2% achavam os materiais acessíveis, mas passíveis de melhorias, enquanto 6,6% apontavam acessibilidade parcial. Apenas 0,7% consideravam os materiais limitados e não propícios à autonomia.

A avaliação também foi uma temática abordada. Dos 137 estudantes, 73% afirmaram que as dinâmicas de avaliação eram claramente explicadas desde o início do curso; 14,6% disseram que as orientações detalhadas facilitavam a compreensão; e 8,8% sugeriram que as orientações poderiam ser mais detalhadas.

Quanto à participação em encontros presenciais no curso de Pedagogia EaD, 95,6% afirmaram ter participado, enquanto 4,4% disseram que não participaram. Em relação à contribuição desses encontros para o aprendizado, 78,1% disseram que contribuiram significativamente; 16,8% afirmaram que a contribuição foi parcial e 2,9% permaneceram neutros. Uma estudante destacou que os encontros presenciais seriam mais significativos se fossem conduzidos pelo professor da disciplina, criticando as palestras on-line devido a problemas de conectividade e interferências. A insatisfação foi evidente, pois os encontros presenciais muitas vezes não proporcionam uma experiência plena devido a limitações físicas e tecnológicas, e também não contribuem para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento.

Destarte, as percepções discentes sobre as últimas três questões revelaram alguns pontos positivos em termos de interação ativa e *feedbacks* pontuais. Contudo, ainda há áreas que demandam atenção e aprimoramento. A participação dos estudantes nas decisões pedagógicas permaneceu restrita, e os desafios tecnológicos, presentes nos encontros presenciais, continuam impactando negativamente o processo educativo.

Mais do que uma infraestrutura funcional, é essencial promover um senso de pertencimento entre os estudantes. Como lembra Sousa (2021), o sentimento de pertencimento envolve a noção de uma origem compartilhada, fornecendo acolhimento, identidade coletiva e sustentação emocional individual. Essa dimensão emocional e simbólica reforça o equilíbrio psíquico dos estudantes, criando um ambiente propício à aprendizagem.

Coelho e Tedesco (2017) destacam que a interação social e o senso de pertencimento são fundamentais para a aprendizagem em ambientes virtuais. Por isso, mais do que garantir estrutura técnica, é essencial criar estratégias que deem vozes aos estudantes, que permitam que sejam superadas as barreiras tecnológicas e que promovam espaços de participação. Assim, a EaD pode se tornar um ambiente realmente significativo e coletivo, em que o pertencimento é

vivido na prática. Essa perspectiva é aprofundada na Tabela 27 a seguir.

Tabela 27 – Qualidade e reflexos do curso de Pedagogia EaD

Formação Adequada?	Qt.	Expectativas de Qualidade?	Qt	Recomendaria o Curso?	Qt
Muitíssimo adequada	54	Muito acima das expectativas	41	Definitivamente, sim	92
Muito adequada	44	Acima das expectativas	39	Provavelmente, sim	41
Adequada	37	Atende às expectativas	51	Neutro	02
Neutra para inadequada	01	Muito abaixo das expectativas	05	Definitivamente, não	02
Mais comprometimento	01	Abaixo das expectativas	05	-	-

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Ao serem indagados sobre a formação ofertada pelo curso de Pedagogia a distância, 39,4% dos respondentes consideraram que a formação oferecida foi extremamente adequada para enfrentar os desafios da educação contemporânea. Além disso, 32,1% acharam-na muito adequada e 27%, adequada.

Quanto à qualidade em comparação aos cursos presenciais, 29,9% disseram que o curso a distância superou as expectativas; 28,5% consideraram-no acima das expectativas; e 37,2% afirmaram que atendia às expectativas. No entanto, 7,2% consideraram o atendimento abaixo ou muito abaixo das expectativas. Uma pequena porcentagem, 0,7%, destacou que as dinâmicas dos cursos a distância são diferentes e que, embora satisfatórias, não são comparáveis com as dos cursos presenciais. Constatou-se que a maioria dos respondentes definitivamente, ou provavelmente, recomendariam o curso.

### ***5.2.1.3 Retratos institucionais: singularidades da formação nos cursos de Pedagogia EaD***

Concluída a análise geral dos dados, esta seção propõe um olhar mais atento às especificidades de cada instituição. O objetivo é compreender como esses sujeitos vivenciam sua formação, considerando tanto o nível Meso, relacionado à organização institucional e às políticas da EaD, quanto o nível Micro, que se refere às práticas pedagógicas diretamente experimentadas desenvolvidas no cotidiano do curso.

Para aprofundar a compreensão sobre como os estudantes concebiam a qualidade da educação a distância, inicialmente foi realizada uma análise das respostas relacionadas ao que, para eles, caracterizava um curso de qualidade e, por oposição, um curso sem qualidade. Essa etapa buscou captar, com base na escuta ativa dos discentes, os critérios e experiências que fundamentam suas avaliações. Foram identificadas palavras-chave recorrentes, que evidenciam os aspectos considerados centrais por esses sujeitos em sua vivência formativa. A seguir, apresentam-se na Figura 41 as nuvens de palavras que sintetizam os principais termos



descrita por eles foi marcada pela frustração, pela falta de acolhimento e por uma sensação de isolamento que compromete o processo formativo.

Chamaram a atenção, ainda, menções frequentes à ausência de conexão com a prática profissional, à desatualização dos conteúdos e à escassez de momentos de troca e reflexão. A presença distante, ou mesmo omissa, de professores e tutores apareceu como um dos fatores que mais impactaram negativamente a vivência durante o curso. Houve também críticas à superficialidade das avaliações e à falta de escuta por parte da instituição. Essas percepções, representadas anteriormente nas nuvens de palavras da Figura 41, evidenciam que, para os estudantes, a qualidade da EaD deveria ir muito além do cumprimento de carga horária ou da entrega de conteúdos: ela exige diálogo, presença, escuta e compromisso.

Assim, com o objetivo de explicitar essas compreensões dos estudantes nas particularidades dos cursos de Pedagogia das seis instituições pesquisadas, articulam-se agora os achados e as constatações anteriores da pesquisa especialmente com aqueles relacionados ao perfil discente e às percepções sobre as políticas e diretrizes institucionais. O intuito desse procedimento é entender como a diversidade das instituições se traduz na prática formativa.

Diante do panorama apresentado, os dados dos estudantes de Pedagogia EaD da **Universidade Federal** revelaram um perfil racial predominantemente pardo (50%), seguido por brancos (30%), negros (10%) e amarelos (10%). A maioria (71%) participou dos encontros presenciais, que superaram as expectativas para 66% dos respondentes. Em relação à formação, 71% a consideraram muitíssimo abrangente. A interação docente-discente foi vista como ativa e colaborativa por 61%, enquanto 76% avaliaram o curso como de qualidade e 80% reconheceram uma forte contribuição para seu aprendizado. Por fim, 71% afirmaram que definitivamente recomendariam o curso.

**Na Universidade Estadual**, os dados revelaram um perfil discente majoritariamente pardo (50%), seguido por brancos (30%), negros (10%) e amarelos (10%), indicando uma diversidade racial. A maioria (71%) participou de encontros presenciais, considerados formativos e, em sua maioria (66%), acima das expectativas. A formação foi avaliada como muitíssimo abrangente por 71% dos estudantes, e 80% afirmaram que o curso contribuiu significativamente para sua aprendizagem. A interação pedagógica foi considerada como ativa e colaborativa por 61%, e a qualidade geral do curso foi reconhecida por 76% dos respondentes, dos quais 71% o recomendariam sem reservas.

No **Instituto Federal**, os dados apontaram para uma formação inclusiva. O perfil racial foi composto majoritariamente por estudantes pardos e negros (70%), e a faixa etária predominante, que ficou entre 40 e 51 anos, reforçou o papel da EaD como alternativa de

formação para trabalhadores. A maioria (67%) participou de encontros presenciais, sobre os quais 50% afirmaram haver superado suas expectativas. Quanto à formação, 73% a avaliaram como abrangente. A interação pedagógica foi vista como ativa por 70% dos estudantes, e 80% consideraram o curso como de qualidade. Em relação à contribuição para o aprendizado, 77% avaliaram positivamente, mesmo percentual dos que recomendariam o curso com convicção.

Já em relação à **Universidade Confessional**, os dados revelaram um corpo discente composto majoritariamente por estudantes pardos (50%), seguido por brancos (30%), com predominância etária entre 40 e 51 anos. A escolha pela EaD foi motivada por fatores como flexibilidade e acessibilidade. Cerca de 67% participaram de encontros presenciais, e, desses, 50% relataram que superaram as expectativas, enquanto 33% indicaram frustração parcial. A formação foi considerada abrangente por 73% dos respondentes, e 70% relataram interações significativas entre docentes e discentes. Quanto à qualidade, 80% avaliaram positivamente o curso, e 77% o recomendariam.

No **Centro Universitário** analisado, pertencente ao setor privado com fins lucrativos, observou-se uma atuação orientada à expansão em larga escala e à padronização. O perfil discente era majoritariamente feminino, pardo e composto por estudantes adultos, com idade entre 31 e 40 anos, que, em geral, conciliavam estudos, trabalho e família. Embora a totalidade dos respondentes tenha indicado que o curso contribuiu significativamente para sua formação, os relatos qualitativos evidenciaram fragilidades institucionais, como a ausência de tutores, materiais didáticos questionáveis e limitações na infraestrutura. Tais elementos permitem problematizar as condições institucionais de oferta, uma vez que os avanços percebidos na aprendizagem parecem estar fortemente associados ao engajamento individual dos estudantes.

De modo semelhante, ainda que a maioria dos participantes tenha afirmado recomendar o curso, os relatos revelam tensões entre essa avaliação geral e a experiência formativa vivenciada, marcada por padronização excessiva, escuta limitada e reduzidas oportunidades de colaboração efetiva.

Na **Faculdade privada com fins lucrativos**, o perfil discente foi majoritariamente pardo (50%) e composto por estudantes entre 40 e 51 anos, refletindo um público trabalhador que via na EaD uma opção acessível e flexível. A adesão aos encontros presenciais foi baixa (33%), o que aponta para uma limitação das oportunidades de interação formativa. Entre os que participaram, 47% avaliaram positivamente os encontros. A formação foi considerada satisfatória por 60%, embora 40% tenham feito críticas. A interação pedagógica foi vista como ativa por 57%, mas 43% apontaram limitações.

Quanto à qualidade do curso, 66% expressaram satisfação, e 67% afirmaram que o

recomendariam, ainda que parte desses com ressalvas, indicando uma experiência marcada por pragmatismo, mas também por fragilidades estruturais.

As análises integradas das percepções discentes evidenciam que a qualidade da formação docente está profundamente condicionada pelas singularidades institucionais, que operam como mediações concretas entre os sujeitos e o projeto educativo. Os dados quantitativos, ao dialogarem com os aspectos estruturais e organizacionais previamente examinados, revelaram um campo de contradições. De um lado, observaram-se esforços importantes, principalmente em instituições públicas, especialmente na Universidade Federal e no Instituto Federal, no sentido de garantir políticas inclusivas, formação crítica e suporte pedagógico efetivo, mesmo diante de limitações materiais.

De outro lado, constatou-se que instituições privadas mercantilizadas tendem a operar com lógicas mais pragmáticas, centradas na expansão e na eficiência operacional, o que repercute em modelos formativos mais padronizados, com menor ênfase na mediação pedagógica e na escuta ativa dos estudantes. Ainda que em todas as IES houvesse índices relevantes de recomendação e avaliações positivas da contribuição da formação, tais indicadores precisam ser lidos à luz das contradições relatadas, por exemplo, a limitação da interação docente, o esvaziamento dos encontros presenciais e a fragilidade de práticas pedagógicas dialógicas.

Com a análise das percepções discentes revelando avanços, desafios e contradições vividas pelos estudantes na EaD, amplia-se o olhar para outro protagonista fundamental do processo formativo: o corpo docente. No próximo item, aprofunda-se, portanto, a investigação a partir da perspectiva dos profissionais que atuam diretamente na educação a distância, buscando compreender como suas percepções dialogam com as condições institucionais, os modelos de gestão adotados e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas IES analisadas. Trata-se de mais um passo essencial para responder à problemática central da pesquisa, ampliando a compreensão sobre a qualidade e os sentidos da formação docente na modalidade EaD.

### 5.3 QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO A DISTÂNCIA: A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EaD

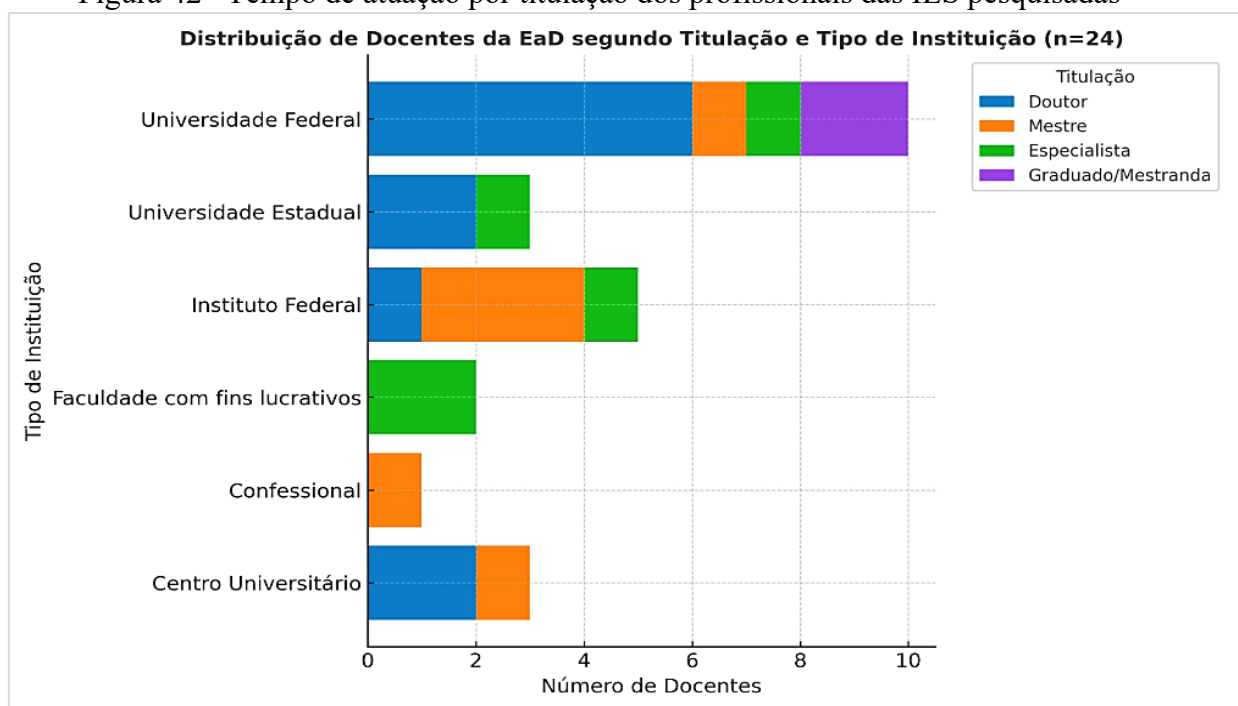
Neste item, foca-se nos profissionais que atuam na EaD, partindo-se da identificação de seus perfis, seguindo-se com a análise de suas percepções sobre os desafios, potencialidades e condições concretas dos cursos. Essa nova perspectiva contribui para aprofundar a compreensão sobre os sentidos atribuídos à qualidade na formação docente a distância.

### 5.3.1 Perfil e identidade profissional no contexto do curso de Pedagogia EaD

A compreensão do perfil dos profissionais que atuam nos cursos de Pedagogia EaD investigados foi elemento fundamental para este estudo. É importante reconhecer que profissionais com diversas experiências, formações acadêmicas e práticas pedagógicas diversas podem apresentar visões distintas sobre as estratégias de ensino e aprendizagem, bem como quanto à utilização de recursos digitais e aos desafios enfrentados no contexto do ambiente virtual de aprendizagem.

Verificou-se que a maioria dos profissionais, dez respondentes, tem formação que transita ou se vincula diretamente ao campo da Educação. Outros oito profissionais vêm de áreas próximas das Ciências Humanas e Sociais, e uma minoria, seis respondentes, têm origem em outras áreas. O gráfico da Figura 42 a seguir mostra a titulação e a natureza da instituição de educação em que cada um deles atua.

Figura 42 – Tempo de atuação por titulação dos profissionais das IES pesquisadas<sup>40</sup>



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Observa-se no gráfico que as universidades públicas e os institutos federais concentram maior número de docentes com titulação de mestrado e doutorado, em comparação com as instituições privadas. Essa configuração pode ser interpretada, à luz da literatura sobre educação

<sup>40</sup> Para uma visualização mais interativa e dinâmica desses dados, acessar o painel de dados desta tese no link: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_vlethgv5hd/edit/](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_vlethgv5hd/edit/)

superior, como indicativa de maior valorização acadêmica e de condições institucionais mais estáveis para o exercício da docência na EaD.

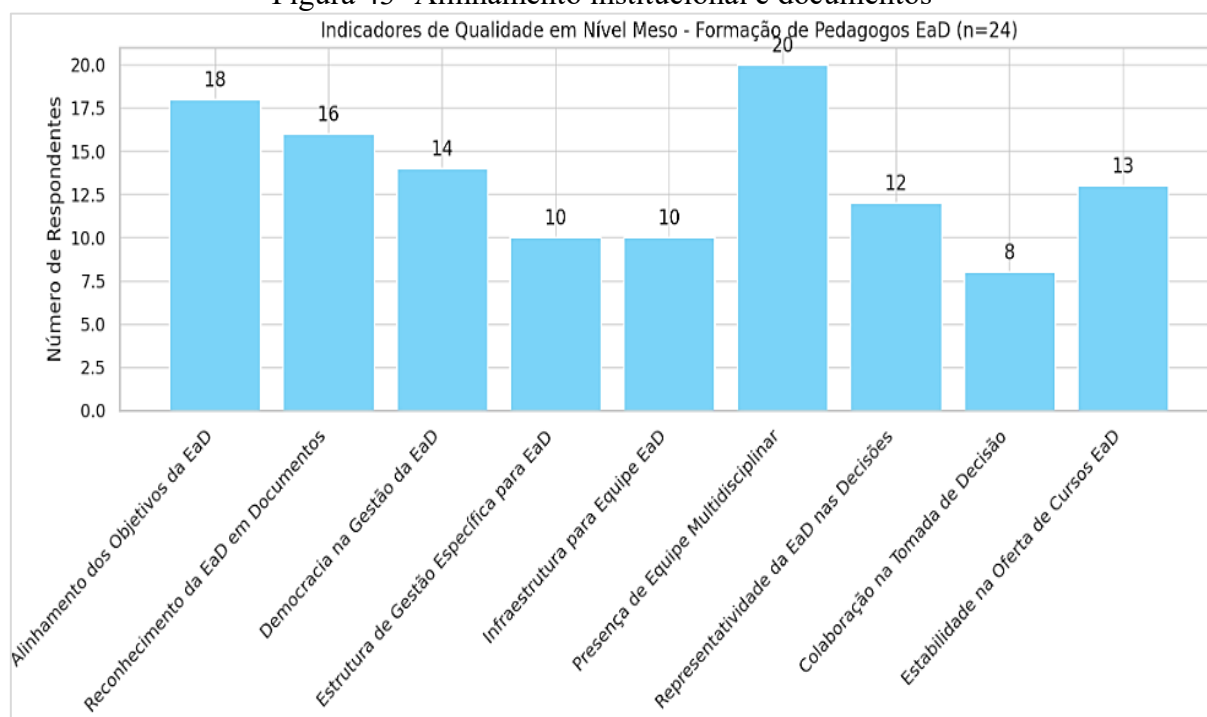
Ainda cabe destaque à análise da formação específica para a atuação na EaD, que revela um quadro marcado por desigualdades institucionais. No âmbito das instituições federais, embora haja registros de formações robustas, como especializações e cursos de qualificação profissional, ainda assim houve respostas que apontaram a ausência total de formação específica, evidenciando lacunas preocupantes.

Já na instituição privada com fins lucrativos e no centro universitário predominaram os relatos de ausência de formação específica ou de experiências pontuais, como participação em *workshops* ou cursos de extensão. Esse dado revela a fragilidade das políticas institucionais de formação continuada nessas IES, reforçando a lógica mercantil de contratação flexível e a baixa exigência de qualificação específica para atuação na EaD, como já apontado por Ferrari (2021).

Em síntese, a análise evidencia que, embora algumas instituições públicas apresentem experiências formativas diversificadas e relevantes, a ausência ou a superficialidade da formação específica em EaD ainda persiste, especialmente nas IES privadas, o que pode impactar diretamente na qualidade da formação oferecida nos cursos de Pedagogia a distância. Tal constatação dialoga com a ideia de que a formação do professor ou dos profissionais da educação e a qualidade educacional estão correlacionadas, uma vez que essa última se relaciona diretamente ao nível de formação dos discentes e à conceitualização que a instituição receberá, sendo esse um dos critérios de avaliação dos Sinaes (Ami; Feldkercher; Henriquez, 2019).

### **5.3.2 Políticas institucionais em níveis Meso e Micro e perspectivas profissionais**

A análise desenvolvida neste item considera as políticas institucionais em nível Meso e a perspectiva dos profissionais envolvidos. Inicia-se com a definição dos objetivos da EaD no contexto institucional, apoiados pelo gráfico da Figura 43 a seguir, que corrobora a discussão.

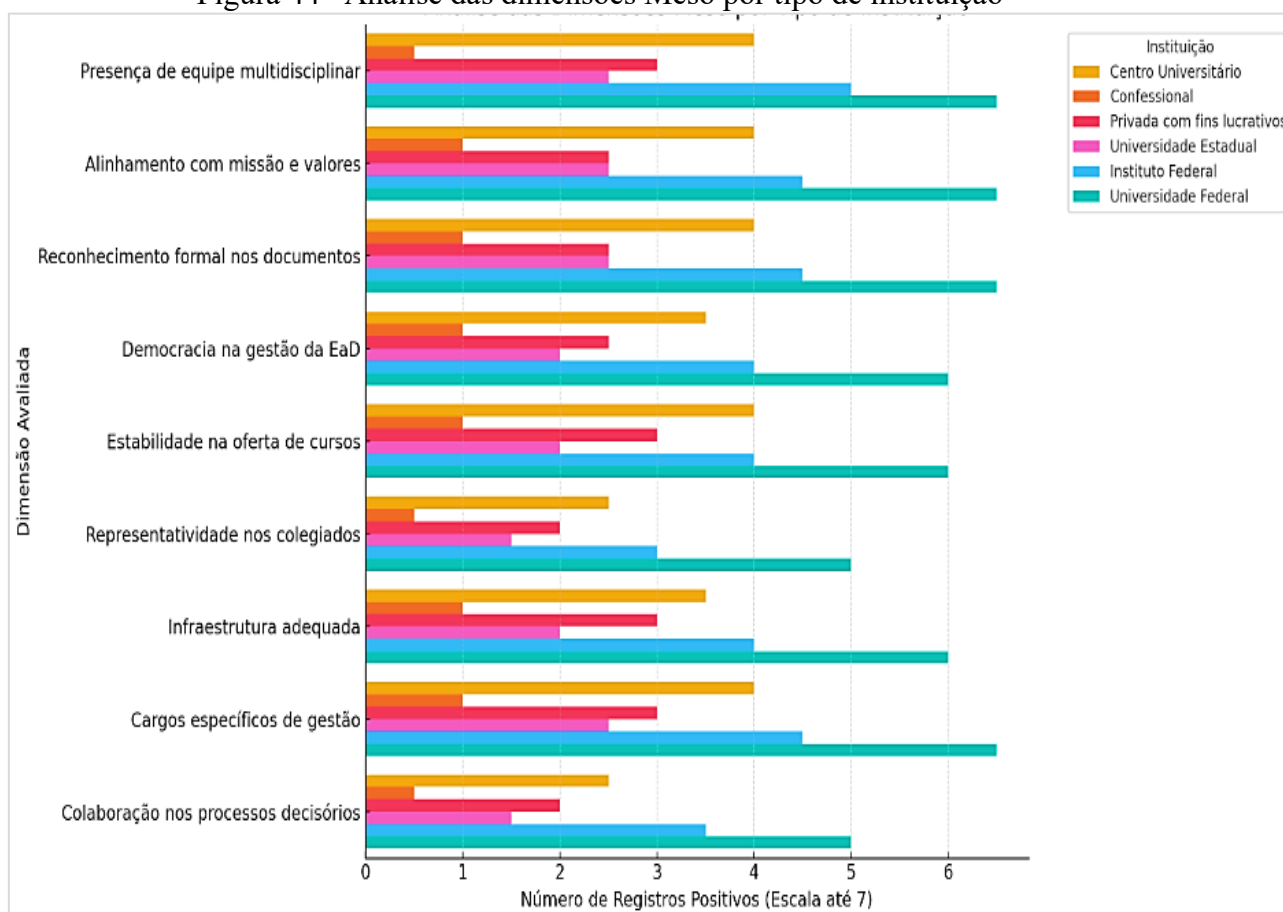
Figura 43- Alinhamento institucional e documentos<sup>41</sup>

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A análise dos indicadores de qualidade no nível Meso revela avanços institucionais importantes, tais como a presença de equipes multidisciplinares (20 menções) e o alinhamento da EaD à missão institucional (18), indicando esforços de integração da modalidade. No entanto, persistem fragilidades em aspectos democráticos, por exemplo, a baixa colaboração nos processos decisórios (oito) e a pouca representatividade em colegiados (12), evidenciando limites na participação efetiva da EaD na gestão institucional.

Outros aspectos, como infraestrutura específica e cargos de gestão para EaD (com dez menções cada), mostram que, embora haja certa consolidação, ainda existem lacunas estruturais. A estabilidade na oferta (13) e o reconhecimento formal da EaD nos documentos (16) apontam para a busca pela institucionalização dos cursos. Em aprofundamento, analisem-se essas questões em amplitude institucional. O gráfico da Figura 44 a seguir corrobora a discussão.

<sup>41</sup> Para uma visualização mais interativa e dinâmica desses dados, acessar o painel de dados desta tese no link: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_vlethgv5hd/edit/](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_vlethgv5hd/edit/)

Figura 44 –Análise das dimensões Meso por tipo de instituição<sup>42</sup>

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O comparativo entre as instituições, com base nas nove questões apresentadas em nível Meso, revela um campo marcado por tensões e contrastes que dizem muito sobre como o propósito institucional influencia a qualidade da formação docente.

Na **Universidade Federal**, encontrou-se um cenário no qual a EaD estava bem ancorada em estruturas institucionais sólidas. O desempenho mostrou-se elevado e consistente em quase todas as dimensões avaliadas, da representação estudantil à colaboração curricular, sinalizando que esses espaços incorporavam com firmeza o compromisso com a democratização do conhecimento e o cuidado com a qualidade formativa.

O **Instituto Federal** também se destacou, embora com pequenas oscilações em representatividade e estabilidade. Ainda assim, apresentou uma base robusta em políticas formativas que articulavam compromisso social, resultados estáveis e uma postura reflexiva sobre a EaD. Já na **Universidade Estadual** e na **Universidade Confessional**, o desempenho

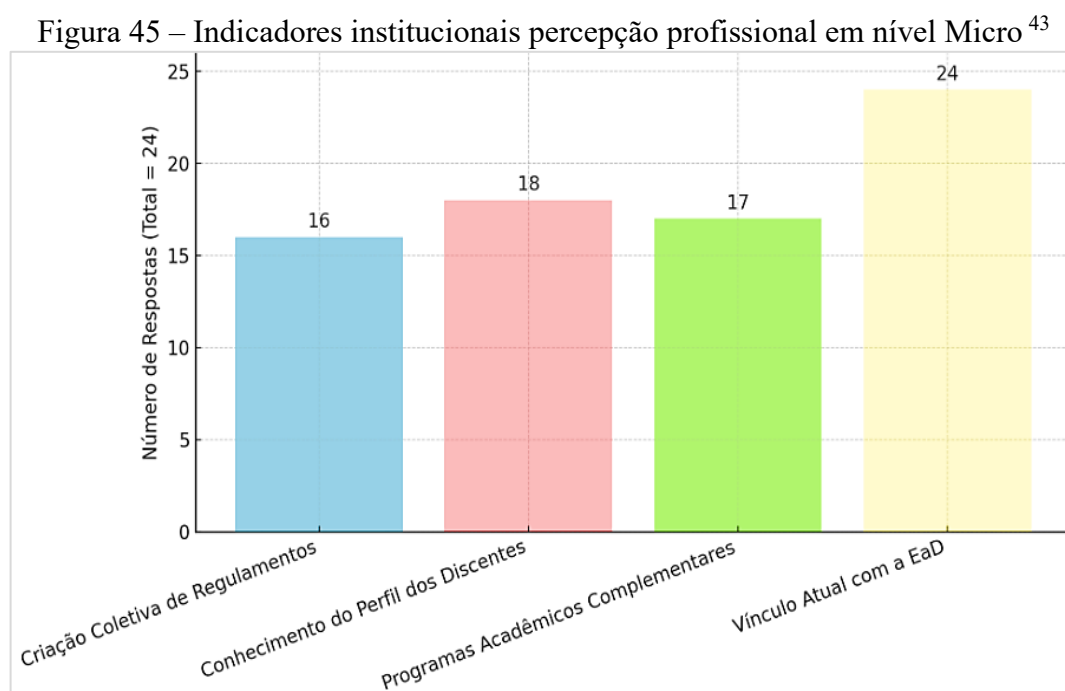
<sup>42</sup> Para uma visualização mais interativa e dinâmica desses dados, acessar o painel de dados desta tese no link: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_vlethgv5hd/edit/](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_vlethgv5hd/edit/)

se manteve em níveis medianos. Houve algumas iniciativas que visavam o fortalecimento da modalidade, como reconhecimento formal nos documentos, cargos específicos de gestão e estabilidade na oferta dos cursos, mas foi perceptível a fragilidade em áreas como representatividade e composição multidisciplinar das equipes.

No **Centro Universitário** e na **Faculdade privada com fins lucrativos**, os perfis foram mais heterogêneos. Predominaram estratégias voltadas à eficiência operacional, com ênfase à organização administrativa, ao cumprimento de metas de expansão e ao modelo de EaD como produto. Nessas instituições, a construção coletiva e democrática da qualidade, com escuta ativa, tomada de decisões compartilhadas e colaboração docente-estudante, revelou-se mais restrita e frágil.

Essa leitura mostra claramente que a qualidade da formação da EaD está diretamente ligada às condições institucionais, às políticas internas e à forma como a EaD é pensada: se como uma extensão do projeto universitário com compromisso social, ou como elemento de expansão e mercado (Ami; Feldkercher; Henriquez, 2019).

Nos parágrafos a seguir, analisam-se as respostas dos profissionais, com base no gráfico da Figura 45.



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

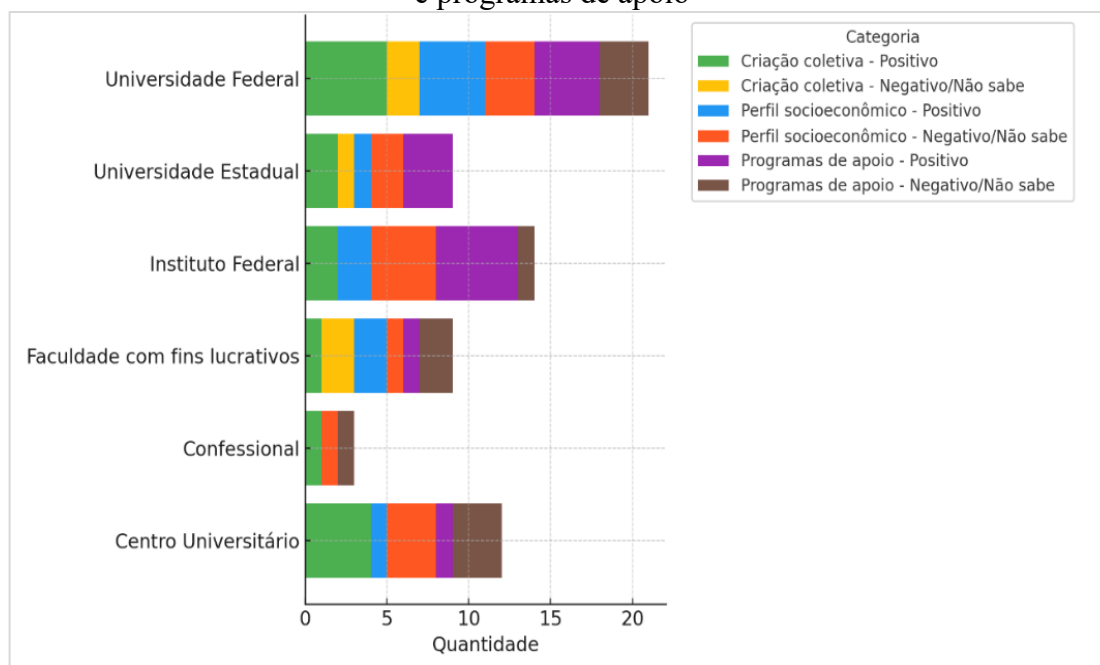
<sup>43</sup> Para uma visualização mais interativa e dinâmica desses dados, acessar o painel de dados desta tese no link: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_vlethgv5hd/edit/](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_vlethgv5hd/edit/)

Em nível Micro, as respostas dos profissionais revelaram nuances importantes. Os dados mostraram forte presença da EaD na atuação dos profissionais, com todos os 24 respondentes vinculados à modalidade. Dezoito profissionais disseram que percebiam que a instituição conhecia o perfil dos estudantes, mas seis não compartilharam essa visão, o que aponta fragilidades nos processos de monitoramento e diagnóstico. Quanto aos programas de apoio acadêmico, 17 afirmaram que estavam presentes, mas sete evidenciaram que havia espaço para ampliação.

Já a criação coletiva de regulamentos foi percebida por 16 respondentes, enquanto oito não identificaram participação nesse processo, indicando uma possível centralização das decisões. Destarte, os dados revelam uma EaD amplamente operacionalizada, mas com desafios importantes em termos de participação docente e cobertura de ações formativas.

Essas questões serão refletidas na especificidade das IES pesquisadas, conforme traz o gráfico da Figura 46 a seguir.

Figura 46 – Participação na criação de regulamentos internos, perfil socioeconômico discente e programas de apoio<sup>44</sup>



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O gráfico evidencia as diferenças marcantes relativas à qualidade dos cursos de Pedagogia EaD oferecidos pelas seis diferentes IES investigadas, integrando de forma

<sup>44</sup> Para uma visualização mais interativa e dinâmica desses dados, acessar o painel de dados desta tese no link: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_vlethgv5hd/edit/](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_vlethgv5hd/edit/)

simplificada e articulada três dimensões-chave para esta análise: a criação coletiva de regulamentos, o conhecimento do perfil socioeconômico dos discentes e os programas de apoio oferecidos aos estudantes. Ao apresentar essas dimensões combinadas, a visualização permite perceber não apenas a presença ou a ausência de cada prática, mas também a sua intensidade relativa e como elas se distribuem entre diferentes tipos de instituições.

No que se refere à criação coletiva de regulamentos, a **Universidade Federal** e o **Instituto Federal** apresentaram maior expressividade em respostas positivas, sinalizando um ambiente mais propício à participação democrática e à gestão compartilhada. Já nas instituições privadas, especialmente no **Centro Universitário** e na **Faculdade com fins lucrativos**, predominaram respostas que indicaram a ausência de processos consolidados ou desconhecimento deles, o que evidencia fragilidade na institucionalização de práticas participativas.

No campo do conhecimento do perfil socioeconômico, as **Universidades Federal e Estadual** e o **Instituto Federal** destacaram-se pelo registro abrangente e atualizado, demonstrando maior capacidade de diagnosticar as necessidades e condições do seu corpo discente, aspecto fundamental para orientar políticas de permanência e inclusão. Em contrapartida, nas instituições privadas e na confessional prevaleceram registros parciais ou desatualizados, o que pode comprometer a efetividade das ações voltadas à equidade.

Já nos programas de apoio aos estudantes, o cenário se diversifica: a **Universidade estadual** e Federal apareceu com maior variedade e abrangência de iniciativas, enquanto nas privadas predominaram as ofertas pontuais ou a ausência de programas, em alguns casos acompanhadas de baixa adesão discente, o que indica que a simples existência da ação não garante seu alcance e efetividade.

Vis-à-vis, a leitura combinada dessas dimensões revela que as instituições públicas, de modo geral, conseguem articular melhor as políticas participativas, o conhecimento aprofundado do perfil discente e a oferta consistente de programas de apoio, ainda que com limitações estruturais e orçamentárias. Já nas privadas, a presença de lacunas em uma dimensão tende a se refletir nas demais, sugerindo que a fragilidade não é pontual, e sim sistêmica, vinculada a lógicas organizacionais voltadas mais à eficiência administrativa e ao mercado do que à formação integral e socialmente referenciada. Assim, o gráfico mostrado na Figura 46 sintetiza de forma visual e comparativa um campo de contradições em que as práticas institucionais revelam tanto avanços pontuais quanto desigualdades persistentes.

Foram também aplicadas questões abertas aos profissionais relativas à percepção da qualidade da educação e da educação a distância, em que se procurou-se explorar a concepção

dos respondentes a respeito da qualidade da EaD. Para tanto, tomou-se como base o conceito desenvolvido pela Rede de Pesquisa “Qualidade e Regulamentação no contexto da educação aberta, flexível ou a distância no Brasil e América Latina” (2021-2024), que apresenta a educação a distância como

[...] uma modalidade educativa inclusiva, podendo ser flexível que objetiva, a partir das especificidades do processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias e tecnologias digitais da informação e comunicação, se desenvolver como finalidade educativa de uma prática social democrática que almeja a emancipação humana e cidadã. uma modalidade educativa inclusiva, podendo ser flexível e que objetiva, a partir das especificidades do processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias e tecnologias digitais da informação e comunicação, se desenvolver como finalidade educativa de uma prática social democrática que almeja a emancipação humana e cidadã. Desta forma, organiza-se também como campo de pesquisa, cuja premissa constitui-se em analisar as potencialidades, a comunicabilidade e ampliação da diversidade de linguagens e/ou tempo/espaço diversos, com possibilidade de inclusão e personalização de forma interativa, dialógica e mediada. Suas ações têm amparo em um ambiente digital planejado e estruturado de forma coletiva por docentes e equipe multidisciplinar, respeitando a premissa de uma prática docente autoral e reflexiva. Assim, propõe a ação competente da prática docente na mediação de materiais didáticos personalizados que propiciem ao estudante uma atitude responsiva ativa ao processo de reflexão e aquisição do conhecimento (Rede de Pesquisa Brasil/Internacional, 2023, p. 17).

A análise das respostas sobre o conceito dos cursos de Pedagogia EaD evidencia uma diversidade de percepções entre os diferentes tipos de instituições. Na **Universidade Federal**, quatro de sete respondentes concordaram plenamente com o conceito, enquanto três expressaram concordância parcial. No **Instituto Federal**, todos os seis profissionais concordaram unanimemente com o conceito de educação a distância da Rede de Pesquisa Brasil/Internacional. Já na **Universidade Estadual**, dois concordaram totalmente e um, em parte. Na **Universidade Confessional**, houve consenso; no **Centro Universitário**, três concordaram plenamente e um, parcialmente; e na **Faculdade privada com fins lucrativos**, todos os três respondentes concordaram integralmente com o conceito.

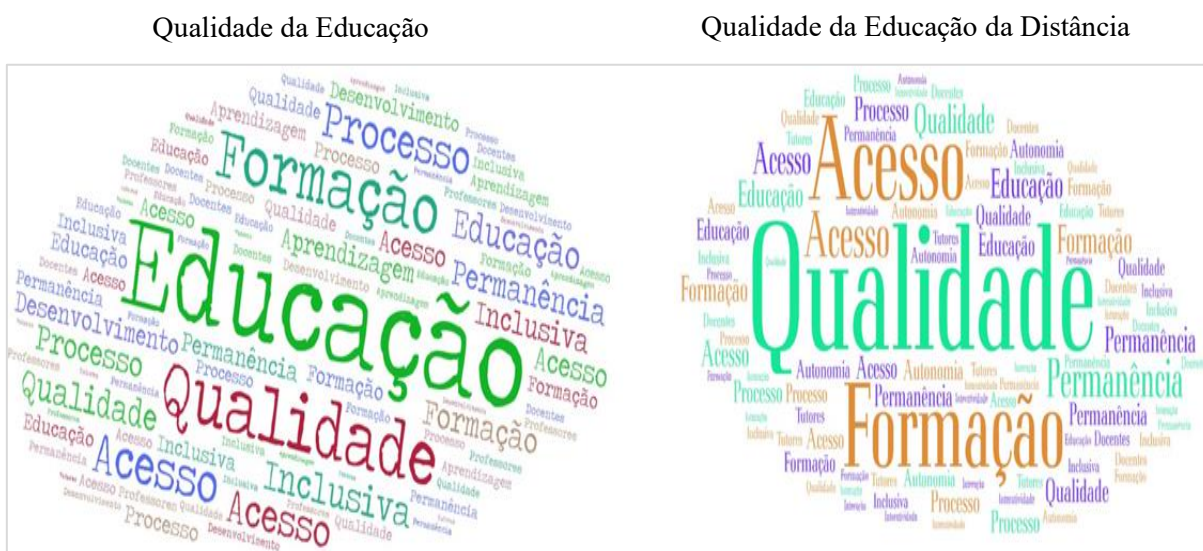
Quando analisadas as justificativas, verificou-se que um respondente que concordou parcialmente com o conceito alertou que “*ter acesso não garante a inclusão*” (respondente 1), sublinhando a diferença entre a mera presença e a inclusão efetiva. Outro enfatizou que, embora “[...] *este seria o ideal da EaD... Mas ... a EaD no Brasil também pode ser sinônimo de formação precarizada e barateada*” (respondente 2), demonstrando que as boas intenções frequentemente esbarram em uma prática desestruturada.

Um terceiro respondente reconheceu o potencial inclusivo da EaD, mas observou que “[...] *sem recursos... oportuniza pouca interação entre os sujeitos do processo. Ela demanda um suporte técnico excelente, algo que também não vivenciamos sempre*” (respondente 3). Essa fala reforça a crítica de Fonseca e Lima (2020) de que sem recursos públicos é impossível fazer

uma EaD verdadeiramente de qualidade social. Por fim, um outro respondente ressaltou positivamente que “[...] os cursos a distância são inclusivos e representam a única oportunidade de acesso à educação superior para alguns estudantes” (Respondente 4). Esse posicionamento é reforçado por Costa (2020, p. 13), que afirma que a EaD pode ser “[...] o único caminho viável para acesso ao ensino superior”, mas adverte que “há no Brasil uma série de obstáculos ao seu desenvolvimento, especialmente, a desigualdade social e a exclusão digital”.

Em avanço, buscou-se identificar e categorizar as palavras-chave mais recorrentes nas respostas dos profissionais. A nuvem de palavras gerada a partir dessas menções (Figura 47) evidencia os principais termos e conceitos que, na percepção dos respondentes, sustentam a concepção de uma educação de qualidade.

Figura 47 – Principais termos sobre concepções de qualidade da educação e de qualidade da EaD.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Ao emergirem espontaneamente na nuvem de palavras, os termos revelam valores, expectativas e critérios considerados essenciais para qualificar a formação no contexto da EaD. A nuvem de palavras também evidencia os pontos-chave das respostas sobre a concepção de qualidade da educação, destacando termos fundamentais nas percepções dos participantes. "Qualidade" foi central, relacionada aos padrões educacionais. "Formação" enfatizou a necessidade de uma base robusta para a preparação intelectual e prática dos pedagogos. "Inclusiva" e "inclusão" apontaram para a abrangência de todos os estudantes.

Já "Acesso" resalta a importância para a iniciação e continuidade dos estudos. "Educação" foi associada a adjetivos que sublinham sua qualidade e objetivos. "Permanência"

foi mencionada como fator importante para a conclusão dos cursos. "Professores", "docentes" e "tutores" destacaram a necessidade de profissionais qualificados. "Processo" descreveu a natureza contínua e adaptativa da educação. "Desenvolvimento" e "aprendizagem" surgiram vinculados ao crescimento dos estudantes e ao ato de aprender.

Todos esses termos constituem uma concepção abrangente de qualidade da educação, conforme evidenciado por Silva (2009). A compreensão e, principalmente, a materialização dessa qualidade são complexas, e essa complexidade se intensifica ao se avançar para o campo da educação a distância.

Quando esses dados são refletidos no nível das diferentes instituições pesquisadas, nota-se que as concepções de qualidade da educação e da EaD expressas pelos profissionais podem revelar tensões e contradições que vão muito além da escolha metodológica ou da infraestrutura. Elas podem expressar projetos institucionais, concepções pedagógicas e compromissos com determinados modos de compreender o papel da educação superior na sociedade.

Na instituição privada com fins lucrativos observou-se com mais frequência uma visão de EaD associada a aspectos operacionais, tais como eficiência na entrega de conteúdos, funcionalidade de plataformas e cumprimento de cronogramas. Os termos utilizados pelos respondentes dessas instituições, por mais que entre um e outro apareçam termos como "democrática", "inclusão", "acesso" e "permanência", surgem como simulacro da qualidade social, visto que, na prática e à luz dos demais termos, refletem uma concepção de qualidade pautada por uma lógica mercadológica, centrada no pragmatismo e na instrumentalização da formação.

Um dos profissionais, por exemplo, afirmou que a EaD, tal como era praticada, poderia se tornar uma formação "*precarizada e barateada*", o que aponta para um cenário no qual os custos são reduzidos e os processos são padronizados, e a dimensão formativa profunda corre o risco de ser negligenciada. Esses relatos revelam uma preocupação com a perda de sentido crítico da formação docente e o esvaziamento do papel pedagógico da educação superior.

Por outro lado, nas instituições federais públicas, especialmente na Universidade e no Instituto, bem como na Universidade confessional e comunitária, prevaleceram concepções de EaD direta ou indiretamente mais alinhadas à noção de qualidade socialmente referenciada. Os profissionais dessas instituições falaram de inclusão, democratização do acesso, interiorização do ensino superior, acolhimento e promoção da cidadania como valores fundamentais para uma EaD de qualidade. Foram recorrentes expressões como "formação crítica", "autonomia", "interação significativa", "infraestrutura adequada" e "formação cidadã", o que evidencia um compromisso com um projeto de educação emancipadora.

Quanto aos elementos essenciais à qualidade da EaD, notaram-se distinções importantes entre aqueles que se alinhavam a uma perspectiva mais instrumental e tecnicista e os que se aproximavam de uma concepção de qualidade crítico-socialmente referenciada. Nos cursos oferecidos pela Faculdade privada com fins lucrativos e pelo Centro Universitário, predominaram elementos voltados à eficiência da “tecnologia e plataforma de ensino”. Observou-se ênfase no aparato técnico da EaD, muitas vezes utilizado para ampliar o alcance com redução de custos e padronização, priorizando a lógica do controle e da eficiência, típica da racionalidade instrumental.

“Suporte técnico e pedagógico”, ainda que necessário, tende a ser operacionalizado como atendimento reativo e técnico, focado em resolver entraves funcionais, e não necessariamente vinculado a uma mediação crítica. Trata-se de uma “adequação e atualização do material didático”, que é frequentemente traduzida em reedições automatizadas de conteúdos, com foco em atualização “tecnicista”. Por fim, constatou-se que alguns profissionais das IES com finalidade lucrativa valeram-se do discurso da adaptação do curso às necessidades e perfis dos estudantes. Apesar de parecer inclusivo, nota-se que é apropriado por uma lógica mercadológica economicista, que trata os estudantes como “clientes” e a educação, como mercadoria, adaptando-os ao consumo, e não à formação crítica (Longo, 1996).

Por outro lado, nas instituições públicas, Universidade Federal, Universidade Estadual e Instituto Federal e, conforme alguns indícios, também na Universidade Confessional, evidenciou-se a presença de elementos que ultrapassaram a dimensão técnica e apontaram para uma formação comprometida com a emancipação dos sujeitos e com o papel social da educação.

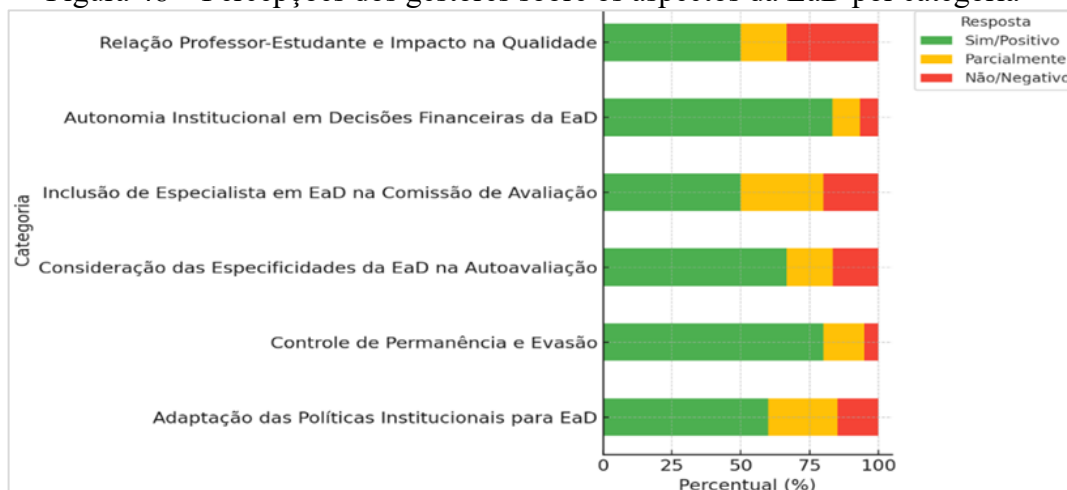
Nesses contextos, destacam-se a “estruturação e organização do conteúdo do curso” associada à “qualificação e competência dos professores/instrutores/tutores”, à “interação e colaboração entre estudantes, professores e tutores” e à “adaptação do curso às necessidades e perfil dos estudantes”. A junção desses componentes revela uma preocupação com a intencionalidade pedagógica, a mediação dialógica e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, favorecendo uma formação que considera as múltiplas dimensões do processo educativo e os desafios concretos vivenciados pelos estudantes.

Nota-se, portanto, que embora existam elementos comuns entre as instituições a natureza e a intencionalidade desses elementos variam conforme o projeto institucional. Enquanto em algumas instituições a qualidade da EaD é concebida a partir de indicadores operacionais e funcionais, em outras, ela está diretamente vinculada a práticas pedagógicas críticas, à valorização da mediação docente e à constituição de processos educativos

significativos, socialmente enraizados e politicamente comprometidos.

Em continuidade, analisam-se as percepções dos profissionais envolvidos com a EaD com as categorias “cargos/funções”, principiando-se pelos **Gestores** da educação a distância nas IES pesquisadas. A Figura 48 a seguir corrobora para a análise.

Figura 48 – Percepções dos gestores sobre os aspectos da EaD por categoria<sup>45</sup>



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Observa-se no gráfico da Figura 48 que a relação professor/estudante e a autonomia financeira da EaD concentram respostas predominantemente positivas. Três gestores indicaram proporção de 1 para 20 e dois, de 1 para 30, revelando condições consideradas adequadas de acompanhamento pedagógico. De forma semelhante, quatro gestores relataram autonomia moderada e um alto grau de autonomia, apontando certa consolidação da gestão administrativa.

Já as dimensões de avaliação institucional mostraram fragilidades. Embora quatro gestores afirmarem que a autoavaliação considera as especificidades da EaD, há um caso de abordagem parcial e outro de ausência de informações. Dois gestores declararam que não havia especialista em EaD; outros dois apontaram experiência parcial; e também dois confirmaram a participação efetiva de especialista. Isso pode sinalizar limitações nos mecanismos de governança e de reconhecimento da modalidade.

Quanto ao controle de permanência e evasão, quatro citaram programas de tutoria e suporte acadêmico; um relatou uso de monitoramento; e outro, a inexistência de ações específicas. Tais respostas evidenciam esforços pontuais, mas não estruturados em políticas consistentes de retenção. Em relação aos regulamentos institucionais, três afirmaram que

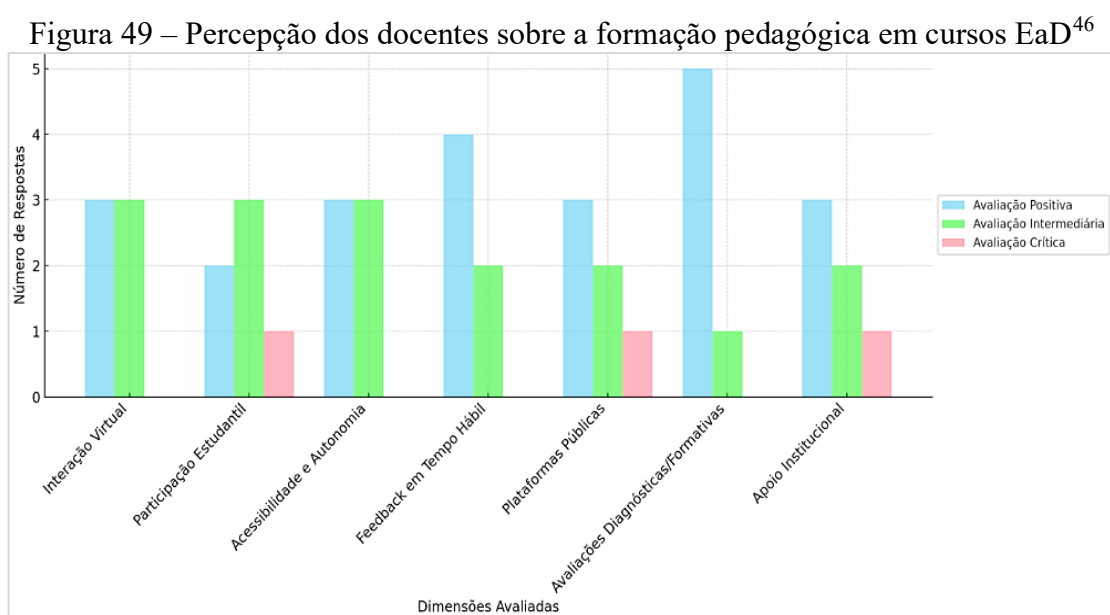
<sup>45</sup> Para uma visualização mais interativa e dinâmica desses dados, acessar o painel de dados desta tese no link: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_vlethgv5hd/edit/](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_vlethgv5hd/edit/)

contemplavam a inclusão, dois que estavam em desenvolvimento e um que não existia, sugerindo ausência de padronização de políticas voltadas às necessidades dos estudantes.

Por fim, a formação docente foi avaliada de modo ambíguo: três gestores a consideraram adequada, enquanto os demais apontaram lacunas em áreas específicas, revelando que a titulação predominante ainda não assegura a totalidade das competências requeridas pela modalidade.

No recorte por tipo institucional, verificou-se que as IES públicas, em especial o Instituto Federal e a Universidade Federal, evidenciaram práticas regulares de interação e participação estudantil coerentes com uma concepção democrática e socialmente referenciada de educação. Já nas privadas, o cenário foi mais ambíguo: no Centro Universitário, destacou-se a autonomia financeira moderada e a participação parcial dos estudantes, enquanto na Faculdade com fins lucrativos houve ausência de mecanismos participativos, ainda que a gestora ressaltasse elevado grau de autonomia administrativa.

Na sequência, analisam-se as percepções dos docentes que atuam na Pedagogia EaD, cujas experiências revelam como as práticas pedagógicas se materializam no cotidiano dos cursos e dialogam, de maneira complementar ou contraditória, com a gestão institucional. A Figura 49 a seguir sintetiza esses dados.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

De maneira geral, os docentes participantes apontaram a existência de interações

<sup>46</sup> Para uma visualização mais interativa e dinâmica desses dados, acessar o painel de dados desta tese no link: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_vlethgv5hd/edit/](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_vlethgv5hd/edit/)

regulares ou ativas com os estudantes na modalidade a distância, embora reconhecessem que tais interações ainda não eram suficientes para responder plenamente às complexas demandas dessa modalidade. O planejamento pedagógico, quando realizado de forma participativa, foi descrito como efetivo ou, ao menos, parcialmente eficaz, com apenas uma exceção indicando sua ausência. Em relação aos materiais didáticos, os relatos revelaram percepções divergentes: em algumas instituições, os materiais foram considerados acessíveis e adequados, enquanto em outras persistiram limitações que comprometiam a equidade no acesso ao conteúdo.

Quanto ao *feedback*, notou-se que tendia a ocorrer em tempo hábil, embora o atendimento às demandas estudantis oscilasse entre a regularidade e a atuação pontual. Já o uso de plataformas públicas e de recursos educacionais abertos mostrou-se mais presente nas universidades públicas, sendo pouco recorrente nas instituições privadas analisadas. Esse achado indica diferenças institucionais no acesso e na incorporação de determinadas práticas pedagógicas, permitindo problematizar, à luz da literatura crítica, as condições estruturais que incidem sobre a organização da EaD e suas possibilidades de alinhamento a concepções de educação socialmente referenciada.

Essas assimetrias se tornam ainda mais evidentes quando se observam os contextos institucionais de origem dos docentes. Nas universidades federais, docentes com formação sólida, doutores em áreas como Pedagogia e Letras relatam práticas mais integradas, com materiais acessíveis, avaliações diagnósticas e formativas, devolutivas pontuais e a participação efetiva dos estudantes no planejamento. Todavia, há pequenas divergências quanto à intensidade da interação, mas o uso expressivo de recursos abertos revelou um compromisso mais nítido com uma proposta educacional crítica e pública.

Em contrapartida, no centro universitário, ainda que houvesse relatos de interações regulares e alguma organização pedagógica, as limitações ficaram evidentes no que diz respeito à participação discente e à acessibilidade dos materiais. A percepção das avaliações foi desigual e o uso de recursos abertos, incipiente, o que indica uma prática em transição, marcada por avanços localizados, mas permeada de contradições.

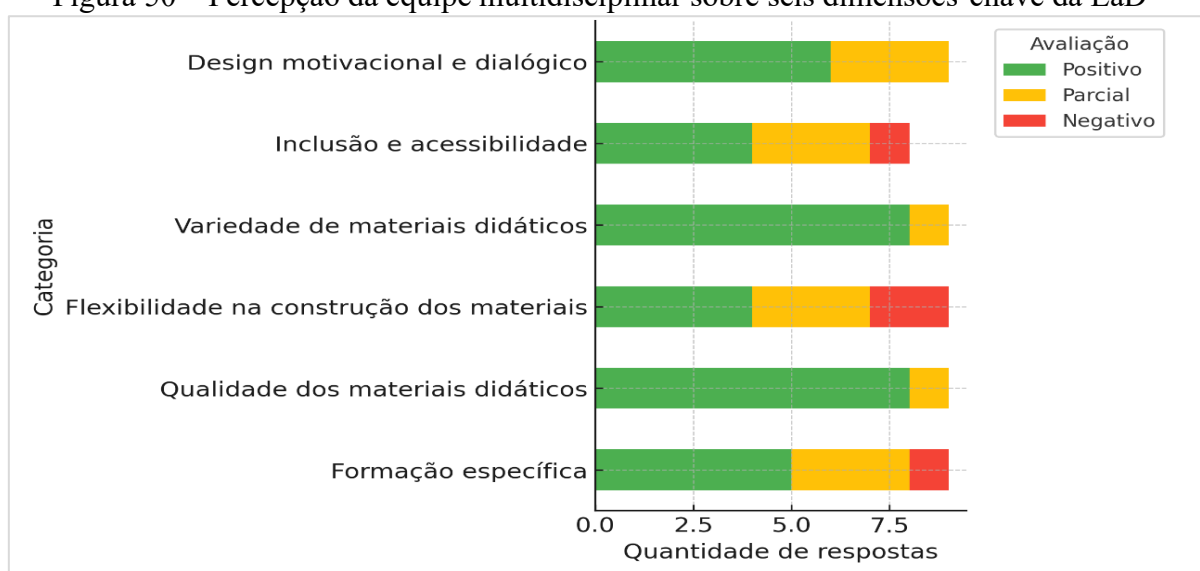
No caso da Universidade Confessional, a docente entrevistada descreveu um cenário mais equilibrado, com práticas participativas, materiais acessíveis e *feedbacks* atenciosos e personalizados. Contudo, a ausência de plataformas públicas e de recursos abertos expôs uma tensão entre o discurso institucional de valorização da mediação pedagógica e as escolhas tecnológicas e pedagógicas efetivamente adotadas.

Já no relato de um entrevistado da Faculdade privada com fins lucrativos, as contradições emergiram de forma mais explícita. Notou-se que o docente, sem formação

pedagógica, restringiu-se à transmissão de conteúdos, sem espaço para planejamento participativo ou interações significativas. Observou-se que, a ausência de mediação pedagógica e de práticas formativas reforça uma lógica de ensino centrada na reprodução técnica de saberes, descolada da realidade dos estudantes e alicerçada em uma racionalidade mercadológica.

Após a análise das percepções de gestores e professores, a pesquisa avançou para a Equipe Multidisciplinar, segmento central para compreender como se constituem os processos de suporte, produção de materiais e organização dos ambientes virtuais. A Figura 50 a seguir sintetiza as percepções desses profissionais em seis dimensões-chave da EaD.

Figura 50 – Percepção da equipe multidisciplinar sobre seis dimensões-chave da EaD<sup>47</sup>



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Os dados analisados revelam que a formação específica dos profissionais que atuam na educação a distância tem sido avaliada, em sua maioria, de forma positiva, mas não sem ressalvas. As respostas também incluíram avaliações parciais e negativas, o que aponta para desigualdades importantes no processo de capacitação docente nesse campo. Em contrapartida, a qualidade dos materiais didáticos apresentou um consenso mais sólido entre os participantes, sendo reconhecida como adequada do ponto de vista pedagógico, o que reforça a percepção de que, ao menos nesse aspecto, há avanços significativos. No entanto, quando se trata da flexibilidade para a construção desses materiais, as opiniões se dispersaram: embora tenha havido reconhecimento de iniciativas de adaptação, também foram apontadas limitações associadas a formas de organização mais rígidas em determinadas instituições. Esses elementos

<sup>47</sup> Para uma visualização mais interativa e dinâmica desses dados, acessar o painel de dados desta tese no link: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_vlethgv5hd/edit/](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_vlethgv5hd/edit/)

indicam restrições às possibilidades de dinamicidade e personalização da experiência de aprendizagem, apontando para limites institucionais que merecem ser aprofundados em análises posteriores.

Em relação à variedade de recursos didáticos utilizados, as percepções se mantiveram predominantemente positivas, mas com lacunas que não podem ser ignoradas, pois sugerem uma desigualdade na diversificação da oferta, indicando que nem todos os ambientes ou instituições conseguem oferecer múltiplas possibilidades para atender a diferentes perfis de estudantes.

A questão da inclusão e da acessibilidade mostrou-se ainda mais delicada: as opiniões dividiram-se entre avaliações positivas, parciais e negativas, o que escancara os desafios persistentes em garantir um acesso verdadeiramente universal e equitativo aos conteúdos e às ferramentas pedagógicas. Já no que diz respeito ao design dos ambientes virtuais, especialmente no que tange ao seu potencial motivacional e dialógico, prevaleceram avaliações positivas, embora acompanhadas de observações críticas que apontaram a necessidade de ampliar a interatividade e aprofundar estratégias de engajamento.

A composição institucional da equipe multidisciplinar participante da pesquisa ajuda a entender parte dessas diferenças. Foram nove profissionais ao todo: quatro vinculados ao Instituto Federal, três à Universidade Federal, um ao Centro Universitário e outro à Faculdade privada com fins lucrativos, não tendo participação de profissionais da Universidade Estadual e da Universidade Confessional. Entre os profissionais das instituições públicas, especialmente os do Instituto Federal, observou-se uma formação ampla e diversificada, que ia desde cursos técnicos em design instrucional até experiências consolidadas na própria EaD, o que revela um investimento institucional contínuo e estratégico nessa modalidade.

Na Universidade Federal, essa diversidade formativa também apareceu com força, sendo impulsionada principalmente por iniciativas internas de capacitação, o que reforça uma cultura organizacional pautada pela autonomia docente e pela valorização da autoformação. Tanto no Instituto Federal quanto na Universidade Federal, notou-se uma preocupação mais nítida com a acessibilidade e a inclusão, ainda que essa intencionalidade pedagógica muitas vezes esbarre em limites técnicos ou estruturais que desafiam sua concretização plena.

No caso das instituições privadas, os perfis e as abordagens diferenciaram-se. Tanto o Centro Universitário quanto a Faculdade com fins lucrativos priorizavam formações técnicas e especializações de caráter mais operacional, o que revela uma lógica formativa centrada em aspectos funcionais. Há o reconhecimento da importância do design motivacional e da interatividade, mas esse reconhecimento não necessariamente se traduz em práticas críticas ou

em reflexões mais profundas sobre o papel social da EaD.

O Centro Universitário destacou-se pelo esforço em planejar ambientes virtuais que estimulassem o engajamento, mas na Faculdade privada predominou a percepção de que há ainda um longo caminho a percorrer, com aspectos estruturais e pedagógicos que precisam ser significativamente aprimorados.

Em arremate, as evidências reunidas apontam para uma clivagem clara entre os projetos pedagógicos das instituições públicas e privadas. Nas públicas, prevaleceu uma intencionalidade formativa voltada à inclusão, à qualificação docente e à democratização da educação. Já nas privadas, sobretudo naquelas com fins lucrativos, predominou uma lógica funcional e mercadológica, que enfraquece a mediação pedagógica e reduz a EaD a um serviço instrumental. Essa diferença não é meramente semântica, visto que expressa projetos de formação distintos: de um lado, a EaD é concebida como estratégia de mercado; de outro, é erigida como política pública com potencial emancipador.

#### 5.4 CENÁRIO E PERCEPÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

A análise realizada neste capítulo evidencia a complexidade e as contradições que marcam a materialização do campo da formação docente na modalidade a distância no Brasil. Ao focar nos seis cursos de Pedagogia EaD ofertados por IES de diferentes naturezas institucionais, tornou-se possível compreender não apenas a diversidade das experiências, mas também os embates que atravessam esse campo.

A Universidade Federal e o Instituto Federal destacaram-se por apresentarem uma proposta formativa ancorada em princípios democráticos, com práticas pedagógicas consistentes, corpo docente qualificado e atuação colaborativa das equipes multidisciplinares. Nessas instituições, a EaD não é tratada como um produto, pois tende a ser vista como uma política pública comprometida com a democratização do acesso e com a promoção de uma educação cidadã e transformadora. Os relatos positivos dos estudantes, somados à valorização da interação docente-discente, à da qualidade dos materiais didáticos e à da estrutura institucional, reforçam essa percepção de coerência entre discurso e prática.

Por outro lado, a análise das instituições privadas investigadas, especialmente aquelas com fins lucrativos, aponta para um cenário mais heterogêneo e marcado por tensões. Embora tenham sido identificados profissionais comprometidos e iniciativas pontuais de qualificação, os relatos indicam a presença de práticas orientadas por critérios de eficiência administrativa, racionalização de custos e atendimento a metas institucionais. Nesse contexto, a formação tende

a assumir contornos mais instrumentais, com menor espaço para práticas formativas críticas e para a construção coletiva do conhecimento.

As diferenças observadas não se restringiram à infraestrutura ou aos recursos tecnológicos, pois também refletiram nas concepções distintas de educação e de sociedade. Enquanto as instituições públicas apostavam em uma formação integral, cidadã e transformadora, a IES privada assumiu uma postura funcionalista, centrada no cumprimento de exigências mínimas. Isso se refletiu na forma como os gestores, docentes e equipes técnicas concebiam seus papéis e os objetivos do processo formativo.

Por fim, os dados aqui apresentados não apenas revelam o potencial da EaD como mecanismo de inclusão, mas também apontam seus limites quando submetida a uma lógica mercantil. A modalidade, embora consolidada como caminho viável para ampliar o acesso à educação superior, ainda enfrenta desafios significativos para se afirmar como política de qualidade e justiça social. Tais resultados indicam que cabe, portanto, às instituições, formuladores de políticas e à sociedade civil, o compromisso de defender uma EaD que seja, de fato, emancipadora, e não apenas acessível.

## 6 A QUALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS A DISTÂNCIA: CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E RELAÇÕES DE PODER

Este capítulo final constitui-se como momento de síntese e reflexão do percurso investigativo desenvolvido ao longo desta tese. Nele, articulam-se as interpretações construídas nas etapas anteriores, com vistas a integrar os diferentes níveis de análise e a evidenciar as mediações que conformam a qualidade da formação inicial de pedagogos na modalidade a distância. Trata-se de um exercício de totalização, no qual os achados empíricos e teóricos são reunidos de modo a revelar as contradições, os avanços e os limites que permeiam a constituição da EaD como política pública e prática formativa.

Para tal, utiliza-se a triangulação de dados das análises teóricas, documentais, indicadores de qualidade (Enade e CPC) e percepções dos atores envolvidos. Busca-se contextualizar a qualidade desses cursos, considerando as contradições e as relações de poder no processo formativo de cursos de Pedagogia. Tal abordagem visa responder aos problemas centrais desta investigação: considerando o campo da educação e o subcampo da educação a distância, caracterizados por disputas de poder, concepções divergentes de qualidade e diferentes interesses, questiona-se: como se constituem, se tensionam e se manifestam as concepções e práticas de qualidade da formação inicial de pedagogos, e em que condições essa formação assegura, ou compromete, a qualidade socialmente referenciada? A imagem a seguir exhibe as facetas analíticas em que se estrutura este capítulo.

Figura 51- Facetas da Qualidade da Pedagogia EaD: Elementos da Análise triangular



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A imagem anterior destaca a base da análise triangular deste estudo, que se

consubstancia em três facetas. Na primeira, retornam-se às importantes reflexões sobre a triangulação de dados. Na segunda, busca-se triangular todos os achados apontados na investigação empreendida sob os processos avaliativos e os indicadores de qualidade do Sinaes, CPC e Enade, bem como os resultados da pesquisa aplicada às instituições, desdobrando-se nos resultados do estudo dos sites e documentos institucionais, dos questionários aplicados aos sujeitos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Pedagogia por meio da EaD.

Nos itens finais, triangulam-se os resultados condensados nas três facetas investigadas, com vistas a analisar como se constituem, se tensionam e se manifestam as concepções e práticas de qualidade. A investigação fundamentou-se nas teorias de capital cultural de Bourdieu (1998), *background* de Coleman (1988) e Bertolin (2021), hegemonia de Gramsci (2007) e na ideia de política de controle simbólico de Pitsoe e Letseka (2016), bem como nos indicadores de qualidade socialmente referenciados de Lima e Alonso (2019) e Lima (2025). Todavia, antes de avançar nessas reflexões, vale situar a triangulação de dados na especificidade deste estudo.

## 6.1 TRIANGULAÇÃO DE DADOS: FUNDAMENTOS E APLICAÇÃO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Estudos conduzidos por autores renomados na área da análise de dados, como Denzin e Lincoln (2005), Coutinho (2011), e Stake (1995), evidenciam que a análise triangular é um procedimento analítico robusto na pesquisa acadêmica, especialmente na investigação de questões complexas, como estas abordadas por esta investigação (qualidade, formação docente, Pedagogia e EaD). Stake (1995) ressalta a importância da triangulação de dados, destacando que esse processo promove maior confiabilidade nas conclusões de pesquisas científicas, conferindo-lhes maior credibilidade. Tal princípio assume papel fundamental neste estudo, à medida que se aprofunda em decifrar os enigmas subjacentes à formação de pedagogos, especialmente na modalidade a distância.

Ao pesquisar sobre o uso da triangulação como estratégia de validação em estudos qualitativos, Santos *et al.* (2020, p. 656) asseveram que na contemporaneidade “[...], a discussão sobre a utilização de mais de um método no processo de produção e análise de dados [...], está muito presente na pesquisa social, sobretudo, na pesquisa qualitativa enquanto estratégia de validação e garantia de maior rigor científico”.

Segundo as autoras, essa abordagem possibilita articular diferentes perspectivas, métodos e fontes de dados, produzindo uma compreensão mais ampla e consistente do

fenômeno analisado. Santos *et al.* (2020) afirmam que ao combinar múltiplas fontes de evidências, como questionários, entrevistas, análise documental, entre outras, os pesquisadores podem mitigar possíveis vieses e aumentar a confiabilidade e validade dos resultados.

Essa compreensão é corroborada por Nunes *et al.* (2020), ao afirmarem que, a triangulação de dados, “se apresenta neste contexto como um recurso anexo ao processo metodológico, e não pode, nem deve, ser considerada uma metodologia” (Nunes *et al.* 2020, p. 447). Os autores, destacam a existência de equívocos no meio acadêmico ao se tratar a triangulação como metodologia, quando, na verdade, ela “é uma proposta de delimitação de espaços e formas de analisar aquilo que foi coletado” (p. 447). De tal modo, deve ser compreendida como “um dos procedimentos analíticos para interpretação de dados” (p. 447), permitindo ao pesquisador utilizar diferentes técnicas analíticas para validar as informações obtidas.

No campo da educação, a triangulação de dados permite “a aproximação de uma compreensão epistemológica articulada em totalidades segmentárias, no todo e nas partes, ou momentos de totalização nos níveis de constituição da experiência de pesquisa vivida” (Nunes *et al.*, 2020, p. 452).

Dada a complexidade do objeto desta investigação, que envolve a qualidade da educação a distância e a formação inicial de pedagogos, justifica-se a adoção da triangulação como procedimento analítico, avançando na reflexão dos principais conceitos e teorias discutidos na literatura sobre a qualidade da EaD e a formação docente.

## 6.2 A TRIANGULAÇÃO DE DADOS E A QUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS POR MEIO DA EaD: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Como verificado ao longo desta pesquisa, a educação a distância tem se firmado como um dos principais caminhos da formação de professores no Brasil, sobretudo no curso de Pedagogia, que lidera em número de matrículas e expansão nos últimos anos. Esse crescimento acelerado, no entanto, levanta importantes questões sobre a qualidade da formação e do ensino oferecidos, especialmente em um cenário marcado por desigualdades educacionais, transformações tecnológicas e distintas concepções de educação.

Diante desse complexo contexto, optou-se pela triangulação, em quatro etapas, cada qual analisada a partir de três vértices: (i) indicadores oficiais do SINAES (CPC/Enade); (ii) documentos institucionais (PDI, PPC, *Websites*); e (iii) percepções de estudantes e docentes. As categorias analíticas centrais constituem-se em: Arquitetura Pedagógica, Capital Cultural/Econômico, Controle Simbólico/Dinâmica de Poder e Mediação Pedagógica e

Inclusão.

Para analisar cada dimensão, aplicou-se o sistema de classificação em: Convergência, Complementaridade e Divergência, que são interpretadas: Convergência - (Cv) - quando teoria, dados e percepções apontam para a mesma direção. Complementaridade - (Cp) - quando cada fonte de informação acrescenta uma perspectiva diferente, mas coerente com as demais. Divergência - (D) - quando surgem contradições claras, como, por exemplo, indicadores oficiais positivos contrastando com percepções negativas sobre a mediação pedagógica. Ao articular esses referenciais à triangulação dos dados, procura-se lançar luz sobre as condições reais de formação dos futuros pedagogos, logo, avança-se nesse movimento.

### 6.2.1 Análise Integrada de Estudos Bibliográficos, Documentais, Legais e Teóricos

Em avanço, nesta primeira triangulação, os dados são organizados em três vértices interdependentes: **Vértice I – Estudos Bibliográficos:** o levantamento da produção científica aponta que a EaD na formação de pedagogos se caracteriza por tensões permanentes entre expansão e qualidade. Os estudos evidenciam fragilidades conexas à mediação pedagógica, à interação e ao suporte.

**Vértice II – Documentos e Atos Normativos:** a análise das legislações, decretos, diretrizes e referenciais de qualidade confirmou a centralidade do aparato legal na conformação da EaD. Tais normativas, embora legitimem a modalidade como estratégia de ampliação do acesso, também revelam movimentos de flexibilização e mercantilização que beneficiam a expansão em detrimento da qualidade socialmente referenciada.

**Vértice III Fundamentação Teórica** - a interpretação ancorada em Bourdieu (1998), Gramsci (2007) e outros referenciais críticos, permitiu identificar que a EaD constitui um campo de disputa simbólica e política. Os resultados mostram que a qualidade, de tal modo, não é apenas uma dimensão técnica, mas atravessada por hegemonias, pelo controle simbólico e pelas racionalidades neoliberais que orientam tanto a regulação estatal quanto a atuação institucional.

O quadro a seguir corrobora a discussão.

Quadro 21 - Articulação entre levantamento bibliográfico, base teórica, legislação da EaD e disputas políticas

<b>Categoria analítica</b>	<b>Estudos Bibliográficos</b>	<b>Fundamentação Teór.</b>	<b>Atos Normativos</b>	<b>Leitura<sup>48</sup></b>	<b>Implicações</b>
<b>Arquitetura Pedagógica / Mediação</b>	Sartori (2023), Bittencourt (2008), Imperatore e Echeveste (2020), Behar (2009), Sales (2011), Nunes e Sales (2013) – indicam fragilidade na mediação.	Freire; Pacheco <i>et al.</i> (2020); Pimenta, Pinto e Severo (2022) – pedagogia crítica e mediação dialógica.	Decreto 5.622/2005- introduz concepção de Arquitetura Pedag./Mediação	<b>C, Cp, D:</b> Convergência quanto à centralidade da mediação. Complementarida de entre teoria e norma. Divergência na prática formativa precarizada.	Fragilidade da mediação compromete qualidade; ausência de formação específica afeta atuação docente crítica.
<b>Capital Cultural e Econômico</b>	Bourdieu (1998), Coleman (1988), Kassis (2021), Pimenta <i>et al.</i> (2022) – desigualdades educacionais e exclusão estrutural.	Almeida (2006) – formação como desenvolvimento o pessoal, cultural e crítico.	Resolução 1/2016 Estabelece DCNs para a área X Resolução 11/2017 que flexibiliza a o setor.	<b>C, Cp, D:</b> Convergência na identificação das desigualdades. Complementarida de entre políticas de acesso e limites contextuais. Divergência entre expansão e permanência com qualidade.	Inclusão excludente aprofunda desigualdades; necessidade de políticas integradas de acesso e permanência.
<b>Controle Simbólico e relações de Poder</b>	Gramsci (2007), Bourdieu (1989), Pitsoe & Letseka (2016), Seki (2020) – mercantilização o da formação; Formação e capital humano	Educação como campo de disputa e hegemonia cultural (Bourdieu (1989). Capital humano (Dardot e Laval, 2016)	Decretos 5.622/2005 e 9.057/2017 – tensionamento entre regulação e flexibilização.	<b>C, Cp, D:</b> Convergência sobre disputa de sentidos da qualidade. Complementarida de entre análise teórica e normativa. Divergência na captura do discurso por interesses econômicos.	A formação vem sendo moldada por interesses comerciais que enfraquecem seu compromisso com a justiça social e a emancipação humana.
<b>Interatividade / Inclusão</b>	Lima (2014, 2023b), (Freire 1987) (Vendruscolo; Behar,2016). – interação como base da inclusão pedagógica.	Pedagogia da presença; diálogo como mediação crítica (Freire 1987). E-cidadania (Lima, 2023b)	Resolução CNE/CP nº 1/2016; Referenciais de Qualidade (Brasil, 2007a).	<b>C, Cp, D:</b> Convergência quanto à importância da interação. Complementarida de entre teoria e norma. Divergência na efetividade da prática pedagógica.	Sem mediação significativa, a inclusão torna-se formal e não substantiva; evasão e desengajamento se intensificam.
<b>Inclusão / Democratização</b>	Fonseca (2020b), Lima (2023b), Pimenta <i>et al.</i> (2022) – acesso	Freire (1987); Sacristán (2002) – democratização exige	LDB/1996; Decreto nº 5.800/2006; Decreto de flexibilização 9.057/2017.	<b>C, Cp, D:</b> Convergência sobre importância do acesso. Complementarida de entre expansão	Democratização o sem qualidade crítica perpetua exclusões;

<sup>48</sup> Leitura: C = Convergência; Cp = complementaridade; D = Divergência.

<b>Categoria analítica</b>	<b>Estudos Bibliográficos</b>	<b>Fundamentação Teór.</b>	<b>Atos Normativos</b>	<b>Leitura<sup>48</sup></b>	<b>Implicações</b>
	ampliado sem densidade formativa.	criticidade e qualidade. E-democracia (Lima, 2023b)		e criticidade formativa. Divergência entre democratização real e lógica quantitativa.	acesso deve vir acompanhado de permanência e formação integral.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A primeira triangulação apresentada no Quadro 21, constitui uma estratégia analítica que concretiza em parte os objetivos da pesquisa, ao evidenciar como as concepções de qualidade na formação de pedagogos a distância se constituem, se articulam e se manifestam nos discursos acadêmicos, nas normativas legais e nas políticas educacionais. Os dados organizados revelam as bases conceituais dessas concepções e os tensionamentos entre Pedagogia, EaD e qualidade na educação superior, evidenciando convergências, complementaridades e contradições.

Na perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, compreende-se que a educação a distância se constitui como educação em sentido pleno, partilhando com a modalidade presencial os mesmos compromissos ético-políticos e finalidades formativas (Behar, 2009; Silva, Valente e Dias, 2014). Dessa forma, a qualidade da EaD não pode ser dissociada dos fundamentos da pedagogia crítica, nem reduzida a uma lógica de entregas tecnicistas ou parâmetros instrumentais.

De tal modo, a análise das cinco categorias da triangulação revela como distintas concepções de qualidade, formação docente e pedagogia se expressam, se tensionam e se materializam nas práticas, nos documentos e nos discursos que estruturam a formação inicial de pedagogos na modalidade a distância. A categoria Arquitetura Pedagógica/Mediação evidencia uma importante convergência entre a literatura e os fundamentos teóricos quanto à centralidade da mediação no processo formativo. Autores como Imperatore e Echeveste (2020), Bittencourt (2008) e Sartori (2023), denunciam a ausência de práticas pedagógicas mediadas por interações qualificadas, revelando fragilidades na estruturação dos cursos a distância e a falta de planejamento coletivo.

Essas análises são corroboradas pelos estudos de Nunes e Sales (2013) e Sales (2011), que apontam a carência de formação docente específica para a EaD, sobretudo no domínio das competências pedagógicas e tecnológicas. Tais constatações dialogam diretamente com os pressupostos freirianos e com a defesa de uma pedagogia que compreende a mediação como ato dialógico e intencional (Freire; Pacheco *et al.*, 2020; Pimenta, Pinto e Severo, 2022).

Verifica-se que há uma divergência significativa entre esses princípios e a aplicação normativa. Embora o Decreto 5.622/2005 e os Referenciais de Qualidade para a EaD (Brasil, 2007a) reconheçam a importância da mediação, políticas posteriores, como o Decreto 9.057/2017, promovem uma flexibilização que favorece a expansão sem, necessariamente, garantir densidade pedagógica. Como implicação, constata-se que a ausência de mediação qualificada fragiliza o processo formativo, comprometendo a construção de uma docência crítica e transformadora.

Na categoria Capital Cultural e Econômico, A investigação demonstra que o campo da formação docente está atravessado por desigualdades históricas e estruturais que impactam diretamente sua qualidade e acesso. Com base em Bourdieu (1998), Coleman (1988) e Kassis (2021), observa-se que a origem social, o capital econômico e a herança cultural influenciam diretamente o percurso dos estudantes da EaD, especialmente aqueles matriculados em instituições privadas de baixo custo e estrutura precária. De acordo com dados oficiais (Brasil, 2024a), mais de 87% das vagas em cursos de licenciatura EaD estão concentradas em IES privadas com fins lucrativos. Essa configuração revela uma complementaridade entre os marcos legais de expansão do acesso (como a LDB, o Prouni e o FIES) e os estudos que problematizam a manutenção de lógicas segmentadas e excludentes.

Contudo, há uma divergência entre o discurso de democratização e a realidade formativa. Conforme alertam Pimenta, Pinto e Severo (2022), o crescimento quantitativo do curso de Pedagogia esconde uma profunda assimetria qualitativa, pois a maioria dos estudantes ingressa em instituições pouco comprometidas com a formação crítica. Nota-se nesse processo uma constituição de uma inclusão excludente, que reproduz desigualdades em vez de enfrentá-las.

A categoria Controle Simbólico e Relações de Poder evidencia a disputa pelo sentido da qualidade na EaD. Autores como Seki (2020) demonstram como a formação docente tem sido capturada por uma lógica empresarial e mercadológica, que transforma o ato educativo em produto e o diploma em mercadoria. Essa lógica se confirma nos dados sobre a massificação da EaD por conglomerados privados, voltados à rentabilidade.

A legislação educacional, nesse contexto, opera como instrumento de regulação ambígua: por um lado, os decretos como o 5.622/2005, que estabelece a EaD como modalidade e o Decreto nº 5.800/2006, que institui a UAB, buscaram estruturar a expansão com parâmetros de qualidade social (Lima; Assis, 2018); por outro, normas como o Decreto 9.057/2017 e a resolução 11/2017, evidenciam o avanço da lógica neoliberal no setor.

A leitura aqui se dá por convergência na constatação de que a legislação e os discursos

não são neutros, por complementaridade entre os fundamentos críticos e as evidências empíricas, e por divergência quanto à efetivação de políticas contra hegemônicas. A implicação é o esvaziamento político-pedagógico da formação, cada vez mais distanciada de projetos educacionais emancipadores.

Na categoria Interatividade/Inclusão, evidencia-se a importância da interação como dimensão fundante da qualidade na EaD. Para autores como Beher (2016), Freire (1996), Lima (2014, 2023b) e Vendruscolo, a presença pedagógica, o sentimento de pertencimento e o diálogo são elementos estruturantes da inclusão pedagógica. No âmbito da EaD, essa concepção é reforçada pelos Referenciais de Qualidade de 2007 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2016. Há, portanto, convergência entre teoria, marco legal e estudos empíricos quanto à centralidade da mediação interativa. Contudo, a prática formativa apresenta divergências, uma vez que a expansão massiva da EaD compromete a efetividade dessas interações. Como implicação, a ausência de interatividade significativa resulta em processos formativos frágeis, marcados pela evasão e pela exclusão simbólica.

Por fim, a categoria Inclusão/Democratização evidencia as tensões entre o discurso de acesso e as condições reais de permanência e de formação crítica. Estudos como os de Fonseca (2020b), Lima (2023b) e Pimenta, Pinto e Severo (2022) reforçam que democratizar o acesso à educação não basta: é necessário garantir densidade formativa, bem como compromisso com a justiça social e com a qualidade socialmente referenciada.

Autores como Freire (1996) e Sacristán (2002) alertam que a formação docente deve ir além da técnica, exigindo densidade teórica, aprofundamento cultural e apropriação crítica da realidade. Embora a LDB/1996 e a criação da UAB em 2006, tenham representado avanços para esse campo, Decretos, como o 9.057/2017, possibilitaram a flexibilização e a expansão desenfreada de instituições de qualidade duvidosas (Dourado, 2020).

Assim, observa-se convergência no reconhecimento da importância do acesso, complementaridade entre os instrumentos normativos e os princípios formativos, mas também uma clara divergência na forma como se implementam as políticas. A implicação é que a democratização, sem um projeto pedagógico consistente, corre o risco de tornar-se meramente formal, reforçando desigualdades e limitando a função social da formação do pedagogo.

Assim, ao explorar a dimensão macroestrutural que articula, formação do pedagogo, políticas educacionais e concepções de qualidade, esta primeira etapa da análise evidencia que a constituição dessas concepções se dá em um terreno permeado por contradições históricas, regulações assimétricas e disputas hegemônicas, que ora ampliam possibilidades, ora aprofundam desigualdades no campo da EaD.

## 6.2.2 Relação entre Estudo Bibliográfico, Fundamentação Teórico Conceitual e Análise da Legislação para Formação Docente

Este segmento triangula levantamento, marcos legais e teoria para compreender as políticas de EaD e da formação de pedagogos, articulando-se em três vértices, conforme destacado.

**Vértice I Levantamento bibliográfico: fundamentos para uma formação emancipadora.** Este vértice ancora-se em referenciais que problematizam a formação docente como práxis, síntese dialética entre teoria e prática, sujeito e mundo. Autores como Freire (1987), Saviani (2009) e Pimenta, Pinto e Severo (2022) sustentam que a qualidade da formação docente pressupõe mediação crítica, densidade epistemológica e compromisso ético-político com a emancipação humana. Sob essa perspectiva, a docência é compreendida como um ato político e transformador. Em contraposição, a tecnocratização da formação, acentuada nas últimas décadas, tende a reduzir o trabalho docente a um conjunto de competências instrumentais voltadas à empregabilidade, deslocando a finalidade pública e social da educação para uma lógica de mercado.

**Vértice II Legislação EaD e Formação Docente: regulação, avanços e inflexões.** Os marcos legais para a EaD, constituídos entre 2003 e 2016 registram avanços quanto a qualidade social da educação (Lima; Assis, 2018). Após 2016, observa-se flexibilizações (regramentos de expansão/credenciamento) e padronização curricular (novas DCNs). A tensão normativa instala um duplo movimento: ampliação de acesso e desregulação das condições de qualidade dos cursos de pedagogia.

**Vértice III - Disputas Políticas e Ideológicas: hegemonia, controle simbólico e mercantilização.** A formação de pedagogos por meio da EaD é um campo de embates, em que a expansão direcionada pela racionalidade gerencial tende a naturalizar a qualidade à conformidade (controle simbólico). Nesse quadro, a legislação pode mediar tanto processos emancipadores quanto privatistas (Fonseca; Lima, 2020). O quadro a seguir corrobora a discussão.

Quadro 22 - Base Teórica Crítica, Legislação EaD/Formação Docente e Disputas Políticas/Ideológicas.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Leitura: C = Convergência; Cp = Complementaridade; D = Divergência.

Categoria	Estudos Bibliográficos	Fundamentação Teórica	Atos Normativos	Leitura	Implicações
<b>Arquitetura Pedagógica / Mediação</b>	Fragilidades na prática de estágio supervisionado e na mediação pedagógica (Gatti, 2013); Ausência de integração teoria-prática compromete a densidade formative (Gatti, 2013)	Fundamentação Teórica: Saviani (1991) defende a formação como processo ontológico-político; Vygotsky (2008) valoriza a mediação social; Freire (1987), enfatiza o diálogo como fundamento pedagógico.	Atos Normativos: Diretrizes Curriculares de Pedagogia (Res. CNE/CP nº 1/2006) estabelecem estágio e prática como eixos centrais da formação; DCNs reforçam a articulação teoria-prática.	<b>Cv/D:</b> Cv entre teoria e norma quanto à importância da mediação; <b>D:</b> em relação às práticas ainda marcadas por tecnicismo.	Formação de pedagogos exige: mediações críticas e dialógicas; Relação Teoria/prática fragilidades nessa dimensão geram risco de superficialidade.
<b>Capital Cultural e Econômico</b>	Pesquisas mostram desigualdades de permanência e desempenho relacionadas à origem social dos estudantes (Bertolin ; Marcon, 2015).	Fundamentação Teórica: Bourdieu (1998) explica reprodução das desigualdades via capital cultural; Coleman (1988) associa <i>background familiar</i> ao desempenho escolar.	Atos Normativos: Políticas como Prouni e Fies ampliaram acesso de estudantes de baixa renda à formação docente, mas com forte peso do setor privado.	<b>Cp:</b> entre teoria que denuncia desigualdades e políticas que ampliam acesso, mas sem resolver estrutura social	Necessidade de políticas de permanência e valorização do estudante de origem popular; risco de reforço das desigualdades sociais.
<b>Controle Simbólico e relações de Poder</b>	Currículo de Pedagogia mostra disputas entre concepções críticas e tecnicistas (Ressinetti; Costa, 2021);	Bourdieu (1989) aponta o poder simbólico como naturalização da dominação; Gramsci (2007) trata da hegemonia; Apple (2006) denuncia currículos subordinados a lógicas mercadológicas.	SINAES (Enade, CPC) e padronizam qualidade; Resolução CNE/CP nº 1/2006 pedagogo como docente.	<b>Cv + D</b> Convergência ao estabelecer diretrizes e regular os processos formativos, divergência no sentido atribuído à qualidade e sentido da formação	Risco de reduzir a Pedagogia à conformidade regulatória e à docência.
<b>Interatividade / inclusão</b>	Estudos apontam baixa participação em práticas colaborativas e fragilidade em mediações;	Teoria histórico-cultural fundamenta aprendizagem mediada; pedagogia freiriana destaca diálogo como central.	Atos Normativos: DCNs de Pedagogia (2006). DCNs EaD (2016), exigem respeito à diversidade e articulação teoria prática.	<b>D:</b> Divergência entre normativos (que preveem inclusão) e práticas (que revelam fragilidades).	Inclusão substantiva requer práticas de mediação interativa; sem isso, gera-se exclusão simbólica no interior da formação docente.
<b>Inclusão / Democratização</b>	Estudos como o de Campos <i>et al.</i> (2021), registram ampliação de matrículas em Pedagogia, mas também alertam para inclusão excludente.	Fundamentação Teórica: Saviani (2009) e Dias Sobrinho (2010) defendem a democratização vinculada à qualidade social	LDB (1996), PNE (2014–2024) e programas (UAB, Pibid, Parfor) buscam ampliar o acesso e formação Resolução 1/2016 DCN EaD – qualidade EaD	<b>Cp + D</b> Complementaridade na democratização formal; divergência (quantidade x qualidade).	Democratização da formação docente é conquista, mas precisa integrar acesso e permanência com qualidade, sob risco de se reduzir à expansão quantitativa.

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico e bases teóricas conceituais<sup>50</sup>

<sup>50</sup> Fontes: Referenciais de Qualidade EaD; Res. CNE/CP 2/2019; Decr. 9.057/2017; Port. 11/2017; Fonseca

Esta segunda triangulação aprofunda a dimensão analítica da pesquisa ao evidenciar como as concepções de qualidade na formação de pedagogos a distância se constituem, se articulam e se manifestam, agora com ênfase específica nas políticas públicas e normativas legais que regulam a formação docente, especialmente no curso de Pedagogia na modalidade EaD.

À luz da categoria Arquitetura Pedagógica/Mediação, observa-se que a formação de professores no Brasil tem sido orientada por um conjunto de políticas e diretrizes que reconhecem a centralidade da articulação entre teoria e prática. Destaca-se, nesse contexto, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Define a prática como componente curricular essencial desde o ingresso no curso, conferindo ao estágio supervisionado o papel de eixo articulador da formação docente. Essas orientações normativas sinalizam para uma concepção de formação docente fundamentada na práxis, compreendida como síntese entre ação e reflexão, conforme defendem Feire (1987) e Saviani (1991).

A Pedagogia, nesse sentido, deveria constituir-se como um exercício docente que busca formar sujeitos críticos e contribuir com a transformação da sociedade. No entanto, como observa Gatti (2013), o cenário formativo brasileiro revela contradições profundas: os estágios supervisionados, que deveriam materializar essa articulação entre teoria e prática, frequentemente se mostram fictícios ou desprovidos de orientações claras e planejadas por parte das instituições formadoras.

Apreende-se, portanto, que a formação do pedagogo, não pode ser reduzida à mera reprodução técnica de conteúdos, mas deve possibilitar a construção de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade educacional de forma crítica. Tais pressupostos, porém, entram em tensão com a forma como a EaD tem sido operacionalizada em larga escala, sobretudo nas instituições privadas voltadas à expansão massiva e à lógica da mercantilização da formação.

Entretanto, no contexto da EaD, essa articulação é frequentemente enfraquecida. Pesquisas apontam que a mediação pedagógica, quando existente, é em muitos casos tecnicizada e limitada à transmissão de conteúdos (Sartori, 2023; Sales, 2011). As políticas de expansão da EaD, em especial após o Decreto 9.057/2017, priorizaram o crescimento da oferta sem garantir mecanismos de supervisão e estrutura pedagógica que realmente assegurassem a efetividade da mediação. Há, assim, uma dissonância entre as diretrizes que definem a formação como prática

---

(2020); Fonseca & Lima (2020); Franco (2022); Suanno (2022a); Oliveira & Piconez (2017); autores de base já citados.

integrada e o modelo de EaD implementado em larga escala, que frequentemente opera com tutores precarizados e baixo acompanhamento nos estágios.

De tal modo, a leitura desses dados indica, convergência entre teoria e norma sobre a importância da mediação; divergência entre diretrizes e políticas de expansão na EaD. Como implicação, nota-se que as políticas de formação precisam prever mecanismos específicos para assegurar mediação qualificada na EaD, caso contrário, corre-se o risco de legitimar formações esvaziadas.

Na categoria Capital Cultural e Econômico, observou-se que políticas de acesso à educação superior, como o ProUni e o Fies, foram formuladas no discurso oficial como estratégias de ampliação do acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior, incidindo de modo significativo sobre as licenciaturas, especialmente os cursos de Pedagogia. No entanto, a operacionalização dessas políticas, predominantemente por meio do setor privado, insere-se em um contexto mais amplo de reconfiguração da educação superior, marcado por tensões entre democratização do acesso e mercantilização da formação.

Essa expansão quantitativa, embora tenha ampliado o acesso à educação superior, não enfrentou as desigualdades estruturais que comprometem o desempenho e a permanência dos estudantes. Como observa Sartori (2023), aqueles oriundos de contextos populares enfrentam maiores dificuldades de acompanhamento, altas taxas de evasão e a persistente desvalorização social da formação docente. Nessa mesma direção, Kassis (2021) aponta que, em vez de consolidar políticas integradas de permanência e apoio estudantil, alguns programas federais reforçaram a lógica da “oportunidade”, deslocando a responsabilidade do Estado e naturalizando as desigualdades ao tratar a qualidade e a equidade como questões individuais, e não estruturais.

A leitura desta categoria evidencia a complementaridade entre as políticas de acesso e a crítica teórica às desigualdades historicamente perpetuadas, ao mesmo tempo em que revela a ausência de ações estruturais voltadas à permanência estudantil. Como implicação, observa-se que as políticas de formação, ao privilegiarem o ingresso sem garantir condições de permanência e apoio pedagógico, tendem a produzir uma inclusão aparente, que na prática reproduz e aprofunda as exclusões que pretendem combater.

No que concerne à categoria, Controle Simbólico e Relações de Poder, averiguou-se que o currículo do curso de Pedagogia expressa uma tensão constante entre concepções formativas críticas e tecnicistas, evidenciando uma disputa simbólica que atravessa o campo educacional (Ressineti; Costa, 2021). Essa tensão revela não apenas diferentes projetos formativos, mas também interesses políticos que buscam moldar o papel da docência na sociedade. Gatti (2013)

destaca que o currículo formativo da Pedagogia “tem se mantido enrijecido por um século, com aligeiramentos visíveis no tempo” (p. 56), apresentando ainda “currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática” (p. 58). Essa fragilidade formativa, longe de ser casual, reflete um padrão estrutural que limita a construção de uma prática docente crítica e transformadora.

Esse cenário corrobora a análise de Apple (2006), ao apontar que muitos currículos são orientados por lógicas mercadológicas, mesmo quando se apresentam como escolhas técnicas e neutras. Essa aparência de neutralidade, como destaca Bourdieu (1989), é resultado do poder simbólico, que atua para naturalizar determinadas decisões, legitimando-as como universais. Complementando essa perspectiva, Gramsci (2007) ajuda a compreender tais processos como expressões de uma disputa pela hegemonia cultural, na qual a educação ocupa um lugar central. Nesse contexto, o currículo torna-se um instrumento dessa hegemonia formativa, que frequentemente esvazia seu potencial crítico e transformador.

No campo normativo, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 constitui um marco na redefinição das atribuições do curso de Pedagogia, ao ampliar sua abrangência para além da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, incorporando também as áreas de gestão e avaliação educacional. Entretanto, essa ampliação não foi acompanhada do necessário fortalecimento teórico e epistemológico do campo. Autores como Franco, Libâneo e Pimenta (2007; 2008) e Mascarenhas e Franco (2017) apontam que a diretriz curricular expressa uma concepção reducionista de docência, marcada por viés instrumental e fragilidade teórica. Essa limitação compromete a articulação entre os aspectos teóricos, disciplinares e práticos da Pedagogia, enfraquecendo a construção da identidade profissional e a formação integral preconizada pelo curso. Conforme denunciam esses autores, ao definir a docência de forma vaga e subordinada à Pedagogia, a resolução contribui para a confusão entre o campo científico e sua aplicação, resultando na simplificação indevida dos fundamentos da área.

Esse esvaziamento epistemológico é ainda mais problemático quando se considera que “o objeto da Pedagogia como ciência da educação é o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa” (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 68). Ao reduzir o papel da Pedagogia à conformidade com diretrizes regulatórias, desconsidera-se seu compromisso com a transformação social e com a formação de educadores reflexivos e críticos.

No campo das políticas de avaliação da educação superior, especialmente no âmbito do Sinaes, observa-se certo avanço em termos de sistematização e acompanhamento, mas também uma crescente padronização dos critérios de qualidade. Instrumentos como o Enade e o CPC passaram a ditar não apenas o prestígio institucional, mas também a adequação dos cursos a

princípios de conformidade regulatória.

Essa tendência está inserida em uma política educacional historicamente marcada pela priorização da expansão do setor privado, frequentemente sustentada por mecanismos de flexibilização regulatória. Tal expansão, especialmente visível na modalidade EaD, tem privilegiado o crescimento quantitativo em detrimento da qualidade formativa, esvaziando o sentido crítico da educação. Nesse contexto, a avaliação deixa de ser instrumento de melhoria e passa a funcionar como um mecanismo de controle simbólico, reforçando modelos tecnicistas e mercadológicos.

Na EaD, essa lógica se intensifica. Os grandes conglomerados privados, favorecidos pelas políticas de avaliação e regulação, crescem em escala, enquanto iniciativas públicas, como a Universidade Aberta do Brasil, enfrentam descontinuidade institucional e instabilidade orçamentária, dificultando a manutenção de projetos de formação com qualidade socialmente referenciada.

Nessa junção, surge uma pergunta: forma-se professores apenas para suprir carências imediatas do sistema educacional ou para protagonizar transformações estruturais no campo da educação? Essa disjuntiva revela o caráter essencialmente político das políticas de regulação e avaliação, que, ao invés de assegurarem uma qualidade socialmente referenciada, tendem a reforçar desigualdades, naturalizar currículos aligeirados e esvaziar o papel crítico e transformador da Pedagogia.

Logo, todo esse quadro implica, mecanismos de controle simbólico e regulação normativa que moldam currículos e avaliações sob uma lógica de conformidade e aligeiramento.

Por fim, ainda na especificidade desta segunda triangulação, a análise da categoria Inclusão e Democratização evidenciou a centralidade das diretrizes e referenciais nacionais na constituição do discurso da qualidade da EaD. Documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para EaD (Brasil, 2016) e os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (Brasil, 2007a) atribuem ênfase à interatividade como princípio estruturante da formação, destacando o papel do professor na mediação pedagógica. Essa perspectiva conversa com os fundamentos da pedagogia dialógica (Freire, 1987), da mediação sociocultural (Vygotsky, 2008) e de concepções contemporâneas que reconhecem a aprendizagem como um processo intersubjetivo, relacional e substantivo (Lima, 2023b).

No mesmo campo normativo, políticas públicas estruturantes como a LDB (1996), a criação da UAB (2006) e o Plano Nacional de Educação (2014–2024) buscaram expandir o acesso à formação docente, especialmente em regiões historicamente excluídas. Logo, vale

retomar, Dias Sobrinho (2010) e Saviani (2009), que já alertavam que a democratização do acesso, por si só, não assegura uma formação de qualidade social. Os autores apontavam para a necessidade de garantir também condições materiais, pedagógicas e simbólicas que possibilitem a permanência e o êxito formativo dos sujeitos historicamente alijados do direito à educação superior.

Nesse contexto, emerge uma contradição explícita entre os princípios normativos que demandam uma EaD interativa, crítica e inclusiva e o modelo de expansão adotado por muitas políticas públicas, que priorizam massificação e redução de custos operacionais. Autores como Lima, (2023b); Vendruscolo e Behar, (2016), tem chamado a atenção para os efeitos dessa dissonância: sentimentos de isolamento, precarização das interações pedagógicas e aligeiramento formativo.

Esses elementos permitem interpretar que há uma convergência normativa e teórica no reconhecimento da interatividade, da inclusão e da democratização como fundamentos de uma formação docente crítica. No entanto, verifica-se uma divergência estrutural entre o que se prescreve e o que se realiza, evidenciando que a lógica da expansão quantitativa, desvinculada do investimento em condições formativas, fragiliza os propósitos democráticos. Como aponta Gatti (2013), há currículos “com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática” (p. 58), o que intensifica o risco de um processo formativo esvaziado de densidade crítica.

De tal modo, observa-se que, a implicação dessa contradição é contundente: sem presença pedagógica, sem densidade teórica e sem mediação significativa, a formação docente por meio da EaD, tende a promover inclusões excludentes, negando o próprio princípio de justiça social que sustenta a ideia de democratização. Para enfrentar esse cenário, é urgente que as políticas formativas superem a lógica do acesso como fim em si mesmo e passem a assegurar processos formativos integralmente qualificados, reconhecendo a docência como ato político e não apenas técnico.

### **6.2.3 A Materialização da Concepção Teórico Legal e a Qualidade nos Programas e Políticas para Formação a Distância**

Nesta terceira etapa da triangulação, analisa-se como fundamentos e diretrizes legais se materializam em programas e arranjos institucionais de formação docente na EaD. O foco desloca-se do plano legal para a concretude das políticas, evidenciando as disputas que conformam sentidos de “qualidade” no cotidiano dos cursos e que são analisados a partir dos vértices que se seguem:

**Vértice I Fundamentos Teóricos e Legais: entre a crítica e a captura neoliberal.** Retomam-se os achados anteriores: a formação docente como práxis (Freire (1987); Saviani (2009) e a exigência de mediação pedagógica densa, contrastam com a inflexão pós-2016 (flexibilização regulatória e formação de capital humano), que tende a estreitar o projeto formativo e a deslocá-lo para a performatividade.

**Vértice II Políticas e Programas Institucionais: entre expansão e contradição.** Programas como Proformação, Proinfantil, Parfor, UAB e ProUni revelam ambivalências: combinaram ampliação de acesso e capilaridade (especialmente UAB/Parfor) com limites estruturais (financiamento intermitente, aceleração de itinerários, padronização de materiais). A UAB, quando acompanhada por investimento e coordenação federativa, mostrou potencial de densidade formativa pública; já o ProUni, embora tenha ampliado matrículas, realocou recursos públicos para o setor privado, sem contrapartidas equivalentes de qualidade social.

**Vértice III- Materialização da Formação Docente: desigualdades, precarização e disputa público-privado.** Os efeitos combinados de restrição fiscal (EC 95/2016) e racionalidade de mercado deslocaram a expansão para arranjos privados de larga escala, com currículos mínimos, mediação enxuta e forte padronização. Na prática, a política que democratiza o acesso pode também mercantilizar a formação, produzindo precarização e reproduzindo desigualdades, sobretudo onde a expansão não foi acompanhada por suporte pedagógico e institucional.

Esta triangulação indica que a qualidade da EaD depende menos do rótulo “modalidade a distância, ou modalidade presencial” e mais das formas sociais que a operam: financiamento, governança, mediação e compromisso público. Nas seções seguintes, esses padrões são cotejados com documentos institucionais e percepções à luz dos indicadores do SINAES.

Quadro 23 - Fundamentos, Programas e Materialização da Formação Docente na EaD.<sup>51</sup>

EIXO/PROGRAMA	TRAÇOS DOS PROGRAMAS	EVIDÊNCIAS/INDÍCIOS NOS ESTUDOS	TENSÃO CENTRAL	LEITURA	IMPLICAÇÃO
Arquitetura Pedagógica / Mediação	UAB desenho curricular com prática/estágio; encontros presenciais; tutoria/monitoria; coordenação acadêmica pública; cooperação federativa.	Proformação: bons materiais; teoria-prática; críticas ao aligeiramento (Andrade <i>et al.</i> , 2011). Proinfantil: fragilidade de tutores; dificuldades	Mediação/interação (pública) × padronização enxuta (escala privada).	<b>C:</b> UAB/Parfor quando há tutoria qualificada e encontros. <b>D:</b> ProUni/escala quando a	A qualidade não depende da modalidade em si, mas do arranjo institucional e das intencionalidades políticas. Onde há investimento público e mediação

<sup>51</sup> Leitura: Cv = Convergência; Cp = Complementaridade; D = Divergência.

EIXO/PROGRAMA	TRAÇOS DOS PROGRAMAS	EVIDÊNCIAS/INDÍCIOS NOS ESTUDOS	TENSÃO CENTRAL	LEITURA	IMPLICAÇÃO
	ProUni/arranjos privados (isenções fiscais): qualidade formativa criticada Lher (2008).	de compreensão (Nogueira, 2014). UAB: mediação presente; tutoria bolsista precarizada (Dourado, 2008; Goulart et al., 2016; Arruda, 2018). Parfor: qualificação docente; intensivo e baixo custo; densidade pedagógica limitada (Gatti, 2012; Carvalho, 2020) ProUni: acesso ampliado; renúncia fiscal; concentração em cursos de baixo prestígio; mercantilização (Miranda; Azevedo, 2020; Campos et al., 2021) Privadas/escala: centralização; padronização; devolutivas lentas; baixa mediação (Seki, 2020).		mediação vira serviço mínimo.	qualificada, há densidade formativa; onde prevalece a lógica mercadológica, predomina a padronização enxuta e a precarização.
<b>Capital Cultural e Econômico</b>	UAB/Parfor: trabalhadores das redes públicas; ProUni: acesso por bolsa, mas via renúncia fiscal e oferta concentrada em cursos com menor conceito Enade	EaD amplia acesso e inclusão (Lima 2025). Formação superficial e mercantilizada (Figueiredo; Antunes). Superlotação e precarização docente (Seki). Currículo padronizado e frágil (Sacristán). Falta de integração teoria-prática (Amorim; Ramiro). Tutoria precária e mal definida (Bittencourt; Rodrigues & Sonia).	Dependência de recursos públicos (UAB/Parfor) vs subvenção ao privado (ProUni).	<b>Cp:</b> políticas e apoios públicos mitigam parte das desigualdades; sem isso, o capital econômico/cultural do estudante domina os resultados.	As políticas mitigam barreiras de acesso, mas não superam a reprodução das desigualdades na qualidade da formação.
<b>Controle Simbólico e relações de Poder</b>	UAB/Parfor: instâncias colegiadas e planejamento	Fonseca (2020): EaD campo em disputa.	Qualidade = conformidade (discurso regulatório) ×	<b>D:</b> quando hegemonia gerencial reduz	hegemonia privada e lógica gerencial reduzem participação a rito

EIXO/PROGRAMA	TRAÇOS DOS PROGRAMAS	EVIDÊNCIAS/INDÍCIOS NOS ESTUDOS	TENSÃO CENTRAL	LEITURA	IMPLICAÇÃO
	participativo (em tese).  ProUni/privados: governança gerencial, metas e <i>compliance</i> .	Oliveira; Lima (2022): Autonomia relativa, Dourado; Oliveira (2009): Qualidade polissêmica, uso ideológico. Sacristán (2002): Currículo padronizado, controle simbólico; Amorim (2021): Esvaziamento teórico, lógica neoliberal. Ramiro (2017): Resistência via teoria-prática; Brasil (2023b) (2023): 87% EaD no setor privado → hegemonia do capital.	qualidade = densidade formativa (mediação/participação).	participação a rito burocrático.	burocrático, enquanto a disputa por qualidade opõe conformidade regulatória à densidade formativa crítica.
<b>Interatividade / Inclusão</b>	UAB/Parfor: equipes, bolsas, encontros; desenho para redes públicas. Proinfantil/Proformação: apoio tutorial e atividades coletivas; execução municipal heterogênea. ProUni/escala privada: atendimento padronizado/automatizado; menor personalização.	UAB / Parfor Formação docente pública com polos e bolsas, mas recursos limitados (Decreto nº 5.800/2006; Barreto (2007); Franco (2006)) ProInfantil / Proformação  Currículo estruturado e tutoria, porém execução municipal desigual (Res. CNE nº 2/1999; Oliveira; Dourado (2009))  ProUni Bolsas em IES privadas, massificação com baixa personalização Lei nº 11.096/2005; INEP (2023); Antunes (2020); Seki (2020).	Ampliar o acesso à formação docente (com diferentes arranjos: polos, bolsas, tutoria, bolsas privadas) versus os limites na qualidade e na equidade (recursos restritos, execução desigual, padronização, baixa personalização, lógica mercantil).	<b>Cv</b> quando há apoios institucionais consistentes;  <b>D</b> onde apoios são precários	A inclusão se amplia com bolsas, polos e tutoria (UAB/Parfor, ProInfantil/Proformação), mas a interatividade se fragiliza quando apoios são precários ou o atendimento é padronizado/automatizado (ProUni).
<b>Inclusão / Democratização</b>	UAB/Parfor; interiorização; formação de docentes em exercício.	“Se não fosse a EaD, não cursaria ES”;	EaD como porta de entrada × risco de massificação sem densidade.	<b>Cp</b> : quando democratização vem com mediação e apoio;	EaD porta de entrada a cursos de Pedagogia, para trabalhadores e populações das

EIXO/PROGRAMA	TRAÇOS DOS PROGRAMAS	EVIDÊNCIAS/INDÍCIOS NOS ESTUDOS	TENSÃO CENTRAL	LEITURA	IMPLICAÇÃO
	ProUni: expansão massiva no privado; cobertura nacional, porém concentrada em centros urbanos e cursos de menor custo.	EaD cumpre papel de expansão formal para quem dificilmente teria acesso ao ES presencial (Brasil, 2016; 2017; 2021).  Fonseca (2020b): EaD é campo de disputa, mas abre possibilidade de democratização frente às barreiras presenciais.		<b>D:</b> quando expansão é só numérica.	periferias e interiores, mas sua expansão massiva no setor privado traz o risco de reduzir a democratização a mero aumento numérico, sem densidade formativa.

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico e bases teóricas conceituais.

A terceira faceta analítica proposta por esta pesquisa aprofunda a compreensão da formação de pedagogos por meio da EaD ao se debruçar sobre a materialização política e normativa das concepções de qualidade, por meio dos programas de formação docente que operam sob a lógica da educação a distância. Esta etapa da triangulação dos dados, busca identificar e explicitar como as relações de poder, mediadas por políticas públicas e legislação específica, se expressam concretamente na organização e funcionamento dos programas que compõem o cenário formativo brasileiro. Ao avançar para este nível, evidencia-se não apenas o discurso sobre qualidade, mas os limites e possibilidades reais de sua concretização.

A análise da categoria Arquitetura Pedagógica/Mediação, a partir dos programas de formação docente na modalidade EaD, permite compreender como as disputas em torno da qualidade da formação se materializam em arranjos curriculares, normativos e institucionais distintos. A comparação entre iniciativas públicas como por exemplo UAB e Parfor e privada, como o ProUni, revela tensões entre concepções formativas e intencionalidades político-regulatórias.

No campo das políticas públicas, a UAB assume protagonismo ao estruturar propostas que articulam teoria e prática, com base em currículos que incluem estágios supervisionados, encontros presenciais regulares e tutoria qualificada. Essa configuração, caminha em direção ao que Gatti (2012), sinaliza quanto a importância e os desafios dos estágios curriculares supervisionados na formação, ancorando-se em princípios da cooperação federativa e na valorização do trabalho docente. Contudo, a precarização da tutoria, via bolsas temporárias e instabilidade contratual e de ofertas de editais, evidencia um tensionamento entre o ideal pedagógico e as limitações estruturais das políticas de financiamento (Arruda, 2018; Carvalho,

2020).

O contraste torna-se ainda mais evidente no caso do ProUni. Embora tenha ampliado o acesso à educação superior para grupos historicamente marginalizados, pesquisas como as de Campos *et al.* (2021) e Miranda e Azevedo (2020), revelam que a maioria das bolsas é destinada a cursos EaD de baixo prestígio, com pouca interação entre docentes e discentes e currículos excessivamente padronizados. Nesse cenário, a formação docente é orientada por uma lógica de custo-benefício, em que a rentabilidade se impõe sobre a qualidade formativa. Como alerta Seki (2020), a padronização enxuta, aliada ao atendimento on-line fragmentado e às devolutivas lentas, compromete profundamente a mediação pedagógica, convertendo a educação em um serviço mínimo, esvaziado de sentido crítico e emancipador.

Essa tensão revela uma clivagem fundamental no campo: de um lado, a mediação como elemento estruturante da qualidade, presente em políticas públicas com orientação formativa e pedagógica; de outro, a mediação esvaziada, tratada como custo a ser reduzido nas dinâmicas privatistas e escaláveis.

Sob essa ótica, a relação entre regulação, financiamento e mediação deve ser problematizada. Como evidencia Saviani (2009), a qualidade da formação docente não pode ser medida apenas por parâmetros quantitativos de acesso ou certificação, mas por sua profundidade epistemológica. Quando a mediação pedagógica é enfraquecida, como ocorre em modelos centrados na eficiência e na redução de custos, rompe-se o elo entre o processo formativo e o projeto emancipador da educação.

Na categoria Capital Cultural e Econômico, evidencia-se com mais nitidez a tensão estrutural entre as políticas públicas e os mecanismos de fortalecimento do setor privado na formação docente via EaD. Os dados específicos sobre os programas ProUni, Parfor e UAB, que são retomados na matriz de triangulação, contam com uma análise aprofundada no Capítulo 3 desta tese, revelando uma dinâmica marcante: enquanto a Universidade Aberta do Brasil (UAB) vivenciou um processo de retração, com diminuição progressiva na oferta de cursos e número de matrículas, programas como o ProUni, cresceram significativamente, ampliando o número de bolsas e financiamentos em instituições privadas, muitas delas orientadas por lógicas de mercado e de rentabilidade.

Nota-se um paradoxo estrutural nas políticas de formação docente via EaD: ao mesmo tempo em que há um discurso de democratização do acesso, sustentado por programas como o ProUni, observa-se a consolidação de uma lógica mercantil que subordina a educação aos interesses do setor privado. Essa contradição é evidenciada na literatura por autores como Catani e Gilioli (2005), que interpretam o ProUni como uma política ambígua, inclusiva no

discurso, mas funcional à lógica neoliberal ao transferir recursos públicos para instituições privadas mediante isenções fiscais sem contrapartidas proporcionais. Santos Filho (2016) e Valente e Helene (2004), reforçam essa crítica ao apontar a apropriação privada de recursos públicos e a ausência de mecanismos regulatórios eficazes.

Do ponto de vista da formação do pedagogo, essa estrutura evidencia uma assimetria preocupante: como analisa Carvalho (2017), programas como o ProUni contribuem para intensificar a mercantilização da educação e consolidam instituições com perfil empresarial, frequentemente descomprometidas com a qualidade crítica e socialmente referenciada da formação. Essa lógica se aprofunda ainda mais quando se observa, conforme dados da ABMS (2019), que o aumento no número de bolsas oferecidas não se traduz em acesso efetivo, revelando limitações estruturais de uma política que não garante condições equitativas de permanência, tampouco responde às necessidades concretas das populações mais vulneráveis.

Nesse sentido, a análise desta triangulação, articulada ao debate conceitual, permite compreender que a expansão de políticas de acesso vinculadas ao setor privado, embora revestida de função social, opera dentro de um modelo de regulação que privilegia o mercado, reforçando desigualdades históricas de capital econômico e cultural. A formação de professores, particularmente pedagogos, torna-se, assim, uma mercadoria negociada sob a lógica da lucratividade, em detrimento de um projeto público, gratuito e emancipador de educação.

Embora seja inegável que o ProUni ampliou o acesso de pessoas de camadas populares a educação superior, esse avanço quantitativo não se traduziu, necessariamente, em qualidade social, como observou Leher (2010). O domínio de grandes conglomerados educacionais nesse campo tem contribuído para a consolidação de um modelo educacional precarizado, baseado em currículos padronizados, tutoria desvalorizada e baixa interação pedagógica, especialmente na EaD. O capital cultural de origem dos estudantes, somado à falta de apoio pedagógico e infraestrutura, nesse quadro agrava ainda mais a reprodução das desigualdades, como já antecipavam Bourdieu (1998) e Coleman (1988).

Assim, a leitura crítica desta categoria aponta para uma divergência sistêmica: políticas públicas que deveriam promover a equidade acabam reforçando a lógica da privatização e da desigualdade, ao mesmo tempo em que fragilizam os programas estatais que poderiam garantir formação crítica e comprometida com os interesses sociais e coletivos.

No que se refere à categoria Controle Simbólico e Relações de Poder, a análise mostra que a legislação educacional, embora formalmente democrática e orientada pela busca de qualidade, tem sido cada vez mais mobilizada como instrumento de regulamentação

conformista, servindo a interesses de grandes grupos educacionais. A articulação entre avaliação (indicadores como o Enade e o CPC) e financiamento, opera como um filtro simbólico que legitima determinadas concepções de formação, mais alinhadas à lógica da empregabilidade e da eficiência, em detrimento de propostas pedagógicas emancipatórias.

Esse fenômeno se intensifica na EaD, onde os marcos legais são flexíveis o suficiente para permitir arranjos institucionais mínimos, mas rígidos na cobrança de resultados quantificáveis. Como afirma Dias Sobrinho (2010), essa tensão revela a hegemonia de uma regulação por desempenho, que subordina a função social da educação aos imperativos de mercado.

Nas categorias Interatividade / Inclusão e Inclusão / Democratização, o paradoxo torna-se ainda mais evidente. Embora as diretrizes legais insistam na importância da interação docente-discente, da presença tutorial e da personalização da aprendizagem (Brasil, 2007a; 2016c), a realidade materializada nos programas mostra que a interatividade tem sido constantemente sacrificada em nome da economicidade.

Essa inversão de prioridades entre o público e o privado, já evidenciada no capítulo 3, reflete um movimento político que desloca o compromisso com uma formação docente pública e estruturante para o campo da oferta massificada, frequentemente controlada por grandes conglomerados educacionais. Embora esse modelo seja apresentado sob o discurso da inclusão, ele opera, na prática, segundo lógicas mercantis que fragilizam a qualidade formativa. Como apontam Alonso e Lima (2024), a intensificação da EaD por grandes conglomerados tem se materializado em cursos automatizados, rompendo com os princípios intersubjetivos da aprendizagem e gerando experiências marcadas pelo isolamento e pela superficialidade pedagógica.

Nessa perspectiva, a chamada democratização do acesso assume contornos contraditórios: ao mesmo tempo em que amplia numericamente a entrada na educação superior, aprofunda desigualdades simbólicas e materiais, configurando o que Fonseca (2020) já identificava como uma "inclusão excludente", aquela que, embora formalmente garanta acesso, não assegura as condições para uma formação crítica, emancipadora e socialmente referenciada.

Portanto, essa terceira triangulação evidencia que a materialização das políticas de formação docente na EaD não ocorre em terreno neutro, mas é atravessada por disputas de projetos, interesses econômicos e marcos regulatórios. A lógica da flexibilização e da expansão sem investimento estrutural tem imposto limites à efetivação de uma formação de qualidade socialmente referenciada.

#### 6.2.4 Indicadores de Qualidade e Instituições: Análise da Concretude da Formação de Pedagogos a Distância

Esta quarta triangulação articula indicadores oficiais do INEP (CPC/Enade), informações institucionais (PPC, PDI, e web sites) e percepções de estudantes e docentes para apreender a materialidade da qualidade na formação a distância, sendo os vértices desta análise: **Vértice I Indicadores oficiais (INEP): entre padronização e complexidade invisibilizada.** A leitura do CPC e do Enade (2014–2021) aponta modalidade de desempenho modal em conceito 3 (C3) e desigualdades sistemáticas entre EaD/presencial e público/privado. Tais métricas são cruciais para a regulação, mas, como adverte a literatura crítica, tendem a padronizar e simplificar fenômenos complexos, podendo preservar mínimos regulatórios e subestimar dimensões qualitativas da mediação pedagógica.

As análises a seguir, observam comparações intra-ciclo no Enade e consideram apenas CPC válido (excluindo sem conceito (SC)).

Vértice II - Análise Institucional: documentos, estrutura e intencionalidades

PPC, PDI e websites institucionais evidenciam arranjos diferenciados: universidades e instituto federal tendem a mediação ativa, colegialidade e maior coerência curricular; faculdades privadas (sobretudo com fins lucrativos) frequentemente operam por padronização, tutoria enxuta e lógica de escala, com menor valorização de interações formativas e de participação docente/discente na regulação interna.

**Vértice III Percepções dos Envolvidos: contradições entre experiência vivida e discurso institucional.** Questionários e relatos qualitativos indicam que, mesmo com restrições, estudantes de instituições públicas descrevem experiências mais colaborativas e transformadoras; nas privadas, é recorrente a dissonância entre avaliações objetivas positivas (recomendação) e críticas à mediação, aos materiais e à escuta institucional, sinal de ajuste performativo a métricas, sem densidade formativa equivalente.

Integrando os três vértices, a triangulação demonstra que a qualidade se consolida quando métrica, mediação e participação se articulam de forma coerente. Entretanto, onde prevalecem racionalidades voltadas à escala e ao controle simbólico, orientadas pelo cumprimento de indicadores, observam-se experiências formativas empobrecidas. A superação desse quadro exige mediação pedagógica consistente, governança colegiada e responsabilização institucional pelas condições de estudo, para além da lógica da eficiência técnica. O quadro a seguir complementa a discussão.

Quadro 24 – Triangulação entre Indicadores do INEP, Dados Institucionais e Percepções

sobre a Qualidade da Formação Docente na EaD<sup>52</sup>

Categoria	Indicadores (INEP) (Questionários aplicados)	IES (PPC/PDI.)	Percepções (docentes/discentes quest.)	Medidas consolidadas	Leitura	Implicações
<b>Qualidade do Ensino / Arquitetura Pedagógica</b>	Universidades/I Fs concentram CPC $\geq$ 4 e médias mais altas no Enade; públicas > privadas de forma consistente. CE/Enade: gap Pres-EaD 2017=3,84 (IC95% 3,68–3,99; d $\approx$ 0,27); 2021=5,42 (IC95% 5,28–5,57; d $\approx$ 0,40). CPC $\geq$ 4: públicas $\approx$ 45% (IC95% 37–53) vs privadas $\approx$ 25% (IC95% 20–31), OR $\approx$ 2,4. Discentes (N=137): interação ativa 66% (IC95% 53–77). Docentes/gestores (n=24): coerência curricular e devolutivas nas públicas; padronização/baixa mediação nas privadas.	Coerência curricular e articulação entre teoria-prática (predomina nte em federais).	<b>Discentes:</b> valorizam mediação ativa, feedbacks e encontros; relatam isolamento quando há padronização e baixa interação. <b>Docentes:</b> reconhecem limites da tutoria e falta de formação específica; defendem planejamento participativo e devolutivas formativas.	Estruturas organizacionais mais robustas (docentes/infra/gestão) <b>se traduzem em melhores resultados;</b> Enade capta <b>pior desempenho em conhecimento específico</b> na EaD; CPC mantém muitos cursos no conceito 3. Indicadores confirmam vantagem do presencial; padrões de qualidade limitados na EaD. A qualidade percebida depende da intensidade da mediação e do grau de personalização (maior em públicas, menor em privadas).	<b>Cv:</b> quando há interação, feedbacks, suporte e planejamento participativo (mais forte em públicas). <b>D:</b> quando predomina padronização, baixa personalização e ausência de mediação crítica (mais recorrente em privadas).	Fragilidade organizacional pesa na EaD privada.  Indícios de <b>empobrecimento do conteúdo</b> e menor densidade formativa em parte da EaD, <b>penalizando o Enade</b> e não elevando faixas do CPC.  Sem mediação e articulação teoria-prática, a formação docente corre risco de se reduzir à lógica transmissiva, comprometendo densidade crítica e emancipadora, tornando-se apenas certificação.
<b>Interatividade e Inclusão</b>	A EaD amplia o acesso à ES, sobretudo para estudantes de faixa etária mais elevada, trabalhadores e oriundos de camadas populares, que dificilmente cursariam presencialmente	<b>Subamostras por IES</b> evidenciam como diferentes arranjos institucionais impactam as condições de permanência e a	<b>Perfil discente</b> mostra como o acesso é marcado por desigualdades sociais e culturais,	A retração da oferta pública (UAB) e a expansão massiva do setor privado gera uma inclusão quantitativa, mas desigual em qualidade (INEP, 2023; Oliveira; Lima, 2022).	<b>Cp</b> acesso ampliado e inclusão formal, mas lacunas persistem na qualidade da interação.	Inclusão sem interatividade significativa gera exclusão simbólica: o estudante “entra”, mas não se integra plenamente à formação.

<sup>52</sup> Observação metodológica: Comparações do Enade são intra-ciclo; em CPC, considerou-se apenas cursos com conceito válido (excluiu-se “SC”). Reporta-se IC95% e, quando pertinente, OR e tamanho de efeito (d).

Categoria	Indicadores (INEP) (Questionários aplicados)	IES (PPC/PDI)	Percepções (docentes/discentes quest.)	Medidas consolidadas	Leitura	Implicações
	<p>(Brasil, 2016a; 2017d; 2021b). Há forte presença de alunos vindos da escola pública, com baixa escolaridade familiar e renda limitada (média de 1,5 a 3 salários mínimos), confirmando o papel da EaD como política de expansão formal e inclusão social.</p> <p><b>Discentes</b> (N=137): participação em encontros 71% (IC95% 63,1–78,0); uso de tutoria 63% (54,9–70,6); encontros “superaram expectativas” 66% (57,9–73,4); recomendaria “definitivamente” 71% (63,1–78,0); contribuição “muita” 80% (72,5–85,8).</p> <p>Docentes/gestores (n=24): apoios estáveis e equipes multiprofissionais associadas à maior permanência (síntese qualitativa).</p>	qualidade do curso.	<b>Participação em encontros presenciais</b> indicador de permanência e de suporte pedagógico, ou seja, da relação entre origem social e condições de formação.	Inclusão formal não garante permanência; fragilidade do suporte.		
<b>Capital Cultural e Econômico</b>	Diferenças de perfil socioeconômico (Enade: maior	Bolsas e auxílios concentrados no presencial;	<b>Estudantes</b> veem a EaD como única porta de entrada,	EaD com desempenho inferior; vantagem de universidades públicas	<b>Cp</b> (tensa): desempenho acompanha capitais;	Sem apoio pedagógico consistente, a EaD reproduz desigualdades:

Categoria	Indicadores (INEP) (Questionários aplicados)	IES (PPC/PDI)	Percepções (docentes/discentes quest.)	Medidas consolidadas	Leitura	Implicações
	<p>proporção de estudantes com baixa renda na EaD).</p> <p>Influência do perfil socioeconômico: fatores como renda, escolaridade dos pais, raça/cor e origem escolar condicionam o desempenho; a concentração de estudantes de baixa renda e menor capital cultural na EaD privada reforça a segmentação do sistema</p>	<p>EaD praticamente e sem políticas afirmativas.</p>	<p>mas sentem falta de tutoria e suporte. <b>Docentes</b> relatam que alunos com menor capital cultural exigem mais mediação, nem sempre ofertada.</p>	<p>Perfil socioeconômico pesa: renda, escolaridade dos pais, origem escolar condicionam resultados.</p> <p>EaD democratiza acesso, mas com baixa compensação de capital cultural.</p>	<p><b>D</b> onde não há políticas de permanência (bolsas/assistência/tempo de estudo) resultado pode ser alterado.</p>	<p>quem tem menos capital cultural/econômico é mais prejudicado.</p> <p>A democratização da formação docente exige políticas de permanência que enfrentem desigualdades estruturais, sob pena de reforçar distinções sociais.</p>
<p><b>Controle Simbólico / Poder</b></p>	<p>CPC = conformidade mínima (conceito 3); Enade expõe fragilidade formativa; questionários cruzam desempenho × perfil socioeconômico</p>	<p>PDI/PPC incluem planos, gestão EaD, indicadores, colegiados; regulamentos definem estágios e papéis.</p>	<p><b>Profissionais:</b> interação regular, mas insuficiente; privadas = transmissão técnica, públicas = dialógicas. <b>Discentes:</b> apontam padronização e falta de acessibilidade.</p>	<p>Enade/CE: EaD abaixo do presencial (<math>\Delta</math> até 6,7 pontos). CPC <math>\geq 4</math>: odds presencial/EaD subiram de 1,41 <math>\rightarrow</math> 2,18; EaD estagna em conceito 3. Qualidade reduzida à métrica legítima desigualdades estruturais.</p>	<p><b>Cv + D</b> convergência na centralidade da avaliação como critério de qualidade; divergência sobre seu sentido (numérico x formativo)</p>	<p>Qualidade = conformidade (CPC) × qualidade = aprendizagem (Enade). Risco de padronização e gestão por métricas. Necessário fortalecer governança pedagógica, mediação e indicadores próprios da EaD.</p>
<p><b>Inclusão / Democratização</b></p>	<p>Enade/CPC mostram desigualdade regional e socioeconômica; EaD concentrada no setor privado e em cursos de baixo custo.</p>	<p>PDI e PPC de universidades públicas evidenciam compromisso com interiorização e inclusão territorial.</p>	<p><b>Estudantes:</b> “se não fosse a EaD, não cursaria ES”; <b>Profissionais</b> veem potencial inclusivo, mas alertam para</p>	<p>UAB/Parfor interiorização com polos regionais; privadas: massificação urbana e cursos baratos.</p>	<p>Cv: EaD amplia acesso. Cp: públicas ancoram na democratização, privadas na escala. D: inclusão formal <math>\neq</math> inclusão substantiva.</p>	<p>Implicações: Democratização territorial sem planejamento crítico pode reproduzir desigualdades espaciais, em vez de corrigi-las.</p>

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores (INEP) (Questionários aplicados)</b>	<b>IES (PPC/PDI)</b>	<b>Percepções (docentes/discentes quest.)</b>	<b>Medidas consolidadas</b>	<b>Leitura</b>	<b>Implicações</b>
			precariedad e sem recursos			

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico e bases teóricas conceituais<sup>53</sup>

Ao analisar o quadro 24, nota-se que a categoria Arquitetura Pedagógica, revela um forte contraste entre instituições públicas e privadas, com os dados do INEP (Enade e CPC) evidenciando um desempenho sistematicamente superior das públicas, especialmente nas Universidades e no Instituto Federal, investigados. A diferença entre o presencial e a EaD também se acentua, reforçando uma visão estrutural de desigualdade na qualidade formativa.

No campo normativo, os PPCs das instituições públicas apresentam maior coerência curricular, maior articulação entre teoria e prática e atenção à formação docente contínua. Nas privadas, observa-se uma tendência à padronização e baixa mediação, influenciada por modelos de escala e racionalização do trabalho pedagógico.

As percepções de docentes e discentes confirmam essa desigualdade: o *feedback* pedagógico, os encontros presenciais e a interação são mais intensificadas e frequentes nas instituições públicas, enquanto a EaD privada tende a restringir a mediação ao mínimo necessário para cumprimento regulatório.

Tal movimento, revela convergência entre os programas públicos, como a UAB e o Parfor, e a concepção de formação docente crítica, marcada pela presença pedagógica e pela mediação qualificada. Ao mesmo tempo, identifica-se divergência entre o discurso de qualidade presente nas políticas regulatórias e a realidade operacional das instituições privadas de grande escala, onde predominam a massificação e a baixa densidade formativa. Há ainda uma complementariedade parcial entre a ampliação do acesso e a diversificação da oferta, que, embora represente um avanço inicial, mostra-se insuficiente na ausência de compromissos claros com a qualidade efetiva da formação.

A categoria Interatividade e Inclusão evidencia que a EaD cumpre papel relevante na ampliação do acesso à educação superior, sobretudo para públicos historicamente excluídos, trabalhadores, estudantes mais velhos, egressos de escolas públicas e com baixa renda familiar. Contudo, o acesso formal não garante integração formativa ou permanência qualificada, como

<sup>53</sup> Enade intra-ciclo; CPC exclui SC; reportar IC95%, OR e d. Fontes: Brasil/INEP (2016a; 2017d; 2022b); Damasceno; Vargas; Mendes (2021); Costa (2020); Oliveira & Piconez (2017); documentos institucionais analisados; questionários desta pesquisa.

revelam as percepções de isolamento e baixa mediação.

Logo, verifica-se divergência clara entre a expansão do acesso promovida pelo setor privado e a efetiva inclusão formativa. Observa-se também convergência entre os autores críticos e os dados analisados ao apontarem que, sem mediação qualificada e suporte institucional, a EaD tende a gerar inclusão apenas formal, sem garantir pertencimento e qualidade substantiva. Há ainda uma complementaridade aparente entre acesso e democratização, mas que se desfaz na prática diante da ausência de um projeto pedagógico emancipador.

Já a categoria, Capital Cultural e Econômico, indicam a partir da pesquisa de campo e de Brasil (2016a; 2017d; 2022b), que estudantes da EaD apresentam, em média, menor renda, menor escolaridade familiar e menor capital cultural, o que pode influenciar negativamente o desempenho. Essa desigualdade é agravada pela ausência de políticas compensatórias específicas para a EaD, como bolsas de permanência ou suporte pedagógico contínuo.

Nessa moção, averigua-se convergência entre os dados e as críticas teóricas ao evidenciar que a formação docente na EaD, especialmente no setor privado, tende a reproduzir desigualdades ao não assegurar condições de permanência. Identifica-se também divergência entre o discurso de democratização e sua materialização, que, na ausência de políticas estruturantes, opera como mecanismo de segmentação. Nesse contexto, há também, uma complementaridade perversa entre acesso ampliado e exclusão efetiva, configurando uma dupla exclusão: social e epistemológica.

Na categoria Controle Simbólico/Relações de Poder, a crítica à centralidade dos indicadores regulatórios (CPC, Enade) ganha destaque. A qualidade da formação docente é reduzida à conformidade normativa, o que legitima arranjos frágeis e despotencializa projetos pedagógicos alternativos. O Enade, embora necessário, não reconhece as especificidades da EaD, podendo aprofundar a desigualdade entre modalidades.

As percepções relatadas por estudantes e docentes indicam que o modelo atual de avaliação tende à padronização e à gestão por indicadores, pouco sensível às realidades locais e às dinâmicas da modalidade. Isso reforça o controle simbólico descrito por Bourdieu (1998), no qual as regras do jogo são definidas de forma desigual, gerando naturalização da hierarquia institucional e da inferiorização da EaD.

Essa dinâmica revela, divergência entre o propósito formativo da avaliação e sua aplicação como ferramenta de regulação alinhada a modelos empresariais. Há convergência entre a crítica teórica e os dados ao apontarem a urgência de ressignificar a avaliação com base em princípios democráticos e de mediação crítica. Identifica-se ainda uma complementaridade

distorcida, na qual o aparato avaliativo, ao invés de qualificar a formação, legitima arranjos que enfraquecem a qualidade socialmente referenciada.

Já a categoria Inclusão/Território evidencia que a EaD tem grande potencial de interiorização da educação superior, especialmente via UAB e Parfor. No entanto, a análise mostra que esse potencial não tem sido plenamente explorado pelo setor público nos últimos anos, ao passo que o setor privado se expandiu intensamente nas áreas urbanas, com cursos de baixo custo e alta escalabilidade.

No âmbito da pesquisa realizada, notou-se que as Universidades Públicas, ainda que com limitações, demonstram compromisso com a inclusão territorial. Já as IES privadas operam a lógica da concentração e da rentabilidade, ignorando desigualdades regionais e reforçando assimetrias espaciais no acesso à formação docente.

Esses elementos evidenciam divergência entre os princípios da democratização previstos no PNE e a lógica de expansão da EaD privada, que ignora as desigualdades territoriais. Há convergência entre os dados e a crítica teórica ao apontarem que a ausência de planejamento estatal e financiamento adequado compromete a equidade na oferta formativa. Identifica-se ainda uma complementaridade negativa, na qual a expansão territorial, quando guiada pelo mercado e, não por políticas públicas estruturantes, aprofunda assimetrias em vez de corrigi-las.

Na sequência, o item 6.3 apresenta a integração das quatro triangulações realizadas.

### 6.3 CONCEPÇÕES E MATERIALIZAÇÃO DA QUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS A DISTÂNCIA: DISPUTAS, TENSÕES E POSSIBILIDADES

Esta seção reúne e articula os resultados obtidos a partir de quatro núcleos centrais da investigação: os referenciais teóricos sobre qualidade e formação docente (6.2.1), os marcos normativos e os embates político-ideológicos que os atravessam (6.2.2), os programas e arranjos institucionais que concretizam essas diretrizes (6.2.3) e, por fim, os indicadores avaliativos e as percepções dos sujeitos envolvidos nos cursos de Pedagogia a distância (6.2.4). Tal articulação, estruturada por meio da triangulação analítica (Santos *et al.*, 2020), permite compreender a formação inicial de pedagogos não como um fenômeno isolado, mas como uma construção social complexa, atravessada por disputas simbólicas, políticas e materiais.

É com base nessa integração que se busca responder às perguntas centrais deste estudo, explicitada em dois movimentos analíticos. **O primeiro** diz respeito a como se constituem, se tensionam e se manifestam as concepções e práticas de qualidade na formação de pedagogos na modalidade a distância, considerando os discursos, normas, programas e fundamentos que

sustentam, ou fragilizam, essas práticas. Já o **segundo** busca indicar as condições que asseguram, ou comprometem, uma formação a distância com qualidade socialmente referenciada.

Para tal, esta seção lança mão de uma leitura dialética e multidimensional da qualidade, entendendo-a não como um atributo fixo ou meramente técnico, mas como uma categoria em disputa, atravessada por valores, interesses e projetos educacionais distintos. A qualidade é, aqui, tomada em sua dimensão axiológica e política, que remete as finalidades formativas mais amplas do que as preconizadas pela lógica avaliativa, e que se expressa tanto na materialidade dos cursos quanto nas percepções e trajetórias dos sujeitos envolvidos.

### 6.3.1 Qualidade em Disputa: Concepções, Práticas e Tensões na Formação de Pedagogos a Distância

A análise realizada neste item, objetiva explicitar a forma como se constituem, se tensionam e se manifestam as concepções e práticas de qualidade na formação de pedagogos a distância. Portanto, o quadro-síntese das triangulações, apresentado a seguir, não se encerra em si, mas constitui a base analítica das articulações entre teoria, norma, programa e prática, desenvolvendo elementos para as interpretações finais deste estudo, articulando os discursos e as experiências que moldam a formação docente no contexto da EaD.

Quadro 25 - Matriz integrada da triangulação de dados<sup>54</sup>

<b>Categoria</b>	<b>Dimensão Central</b>	<b>Convergências (Cv)</b>	<b>Divergências (D)</b>	<b>Relações de Poder / Implicações para a Formação Docente</b>
<b>1. Arquitetura Pedagógica e Mediação</b>	Formação requer mediação qualificada, tutoria ativa e articulação teoria-prática	Teoria, legislação e dados apontam que a mediação é chave para densidade formativa	Normas propõem mediação crítica, mas prática é tecnicista, especialmente em IES privadas	Sem mediação crítica, a formação se reduz a transmissão; EaD privada padroniza, fragiliza o processo formativo
<b>2. Capital Cultural e Econômico</b>	Perfil socioeconômico condiciona acesso, permanência e desempenho	Políticas públicas mitigam barreiras iniciais; mediação pode compensar desigualdades	Falta de permanência e suporte acentua desigualdade; EaD privada não compensa o baixo capital cultural	Democratização sem estrutura reforça exclusão social; EaD de baixa densidade forma “professores de segunda classe”

<sup>54</sup> Essa triangulação final é resultado da integração entre as triangulações expressas nos quadros 21;22;23 e 24.

<b>Categoria</b>	<b>Dimensão Central</b>	<b>Convergências (Cv)</b>	<b>Divergências (D)</b>	<b>Relações de Poder / Implicações para a Formação Docente</b>
<b>3. Controle Simbólico e Relações de Poder</b>	A qualidade é disputa simbólica entre conformidade regulatória e densidade crítica	Avaliação (CPC/Enade) é critério central; regulação necessária	Qualidade = métrica (mercado) x formação crítica (educação); participação é rito burocrático em privadas	Poder simbólico define qual formação é legítima; hegemonia mercadológica reduz formação a desempenho mínimo
<b>4. Interatividade / Inclusão</b>	Inclusão real exige interatividade humana, escuta e pertencimento	Interação é essencial à aprendizagem e à permanência; tutoria valorizada	IES privadas usam atendimento padronizado, sem interação significativa	Inclusão simbólica sem vínculo gera evasão e alienação; EaD como espaço de entrada sem integração
<b>5. Inclusão / Democratização</b>	Democratizar é integrar acesso, permanência e qualidade	EaD amplia acesso para públicos historicamente excluídos	Expansão numérica sem qualidade crítica mantém desigualdade formativa	Democratização aparente legítima lógica excludente; EaD se expande como “solução de baixo custo” para os “de baixo”

Fonte: laborado pela autora a partir das matrizes de mini triangulações

Mais do que uma simples organização de dados, este quadro 25 busca revelar os pontos de convergência, complementaridade e tensão que atravessam a formação de Pedagogos na EaD, explicitando as forças que moldam, e disputam, o sentido de qualidade nesse campo.

A esta altura do percurso analítico, torna-se possível observar que a qualidade, da formação inicial de pedagogos a distância, não é uma categoria técnica, neutra ou consensual. Ela emerge como uma construção social complexa, atravessada por valores, disputas, intencionalidades e interesses estruturais. Em vez de um conceito único e estável, o que se revela é a existência de múltiplas concepções de qualidade, ora complementares, ora conflitantes, que se materializam em práticas formativas diversas e tensionadas.

Como destacado, este item se dedica a responder à primeira parte da pergunta central desta pesquisa: como se constituem, se tensionam e se manifestam as concepções e práticas de qualidade na formação inicial de pedagogos na modalidade a distância? Para isso, retoma-se criticamente alguns referenciais teóricos, marcos normativos e programas formativos analisados, que oferecem as bases para compreender o campo conceitual e político no qual a noção de qualidade é produzida, disputada e operacionalizada.

À vista de todo esse panorama, reafirma-se que a qualidade, neste estudo, é

compreendida como uma categoria polissêmica (Dourado; Oliveira, 2009), substantiva (Lima, 2023b) e axiológica (Ximenes, 2014). Polissêmica, porque seus sentidos variam conforme os projetos formativos que a sustentam. Substantiva, porque se constitui nas interações entre sujeitos, instituições, políticas e contextos sociais mais amplos. E, sobretudo, axiológica, porque se fundamenta em valores ético-sociais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, devendo ser compreendida como uma exigência normativa vinculada ao projeto público de educação.

Os fundamentos teóricos consultados, especialmente Fonseca (2020b), Freire (1987), Lima (2023b), Pimenta (2002), Sacristán (2002) e Saviani (2009), são enfáticos ao associar a qualidade não a padrões regulatórios, mas à densidade crítica da formação, à mediação pedagógica significativa e à construção da identidade docente como projeto ético-político.

Em consonância, a legislação educacional brasileira, embora reforce parâmetros normativos, também aponta para o compromisso com a formação integral e a articulação teoria-prática como dimensões essenciais da qualidade (LDB, 1996; Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e nº 1/2016). No entanto, a análise crítica revela que esse compromisso normativo nem sempre se sustenta frente às lógicas de flexibilização regulatória e expansão massiva da modalidade EaD, evidenciadas especialmente a partir do Decreto nº 9.057/2017. Aqui, observa-se o deslocamento da qualidade como densidade formativa para a qualidade como *compliance* técnico-burocrático, centrado no cumprimento mínimo de requisitos legais, no controle por indicadores e na padronização institucional.

Esse movimento também se expressa nos programas formativos analisados. Enquanto iniciativas como a UAB e o Parfor, ancoradas na gestão pública e na colaboração federativa, buscaram articular expansão e qualidade formativa, outras políticas como o ProUni, voltadas ao setor privado, mostraram-se mais orientadas pela lógica da escala e da redução de custos, frequentemente em detrimento da mediação pedagógica, da tutoria qualificada e da integração teoria-prática.

À luz do conjunto das análises, a síntese geral das triangulações evidencia que a qualidade na formação inicial de pedagogos a distância não se configura como um conceito estático ou consensual, mas como um campo de disputas e tensões, marcado por sentidos divergentes e por projetos formativos em competição (Fonseca; Lima, 2020). A partir da articulação entre os referenciais teóricos e os dados empíricos, cinco eixos analíticos permitem compreender como essas concepções de qualidade se constituem e se manifestam na prática.

O primeiro eixo analítico refere-se às dimensões centrais das categorias que estruturam a compreensão da qualidade sob múltiplos aspectos: a arquitetura pedagógica (Lima, 2014), a

distribuição do capital cultural e econômico (Bourdieu, 1998), o controle simbólico (Pitsoe e Letseka, 2016), os processos de interatividade e o alcance da inclusão e democratização (Lima, 2023b). Essas categorias demonstram, que a qualidade constitui um fenômeno multifacetado e relacional, envolvendo dimensões teóricas, profissionais, valorativas e contextuais; ou, como propõe Behar (2009), um processo interdependente entre aspectos metodológicos, tecnológicos, organizacionais e epistemológicos, estruturados de maneira cíclica. Em diálogo com essa base teórica, constata-se que metodologias bem estruturadas e coerentes com o projeto formativo potencializam processos de aprendizagem significativos, interativos e emancipatórios, favorecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes (Behar, 2009; Lima, 2014).

Os dados empíricos provenientes dos questionários aplicados aos discentes reforçam essa compreensão ao evidenciar que a constituição da qualidade, na categoria Arquitetura Pedagógica, está intrinsecamente associada à coerência entre concepção formativa, mediação pedagógica e organização institucional. Nas universidades públicas, Federal, Estadual e Instituto Federal, observa-se uma arquitetura formativa orientada por princípios dialógicos, em que os encontros presenciais assumem papel central como espaços de interação significativa, mediação docente ativa e prática colaborativa, configurando um projeto educativo crítico e inclusivo.

Já nas instituições privadas, sobretudo as mercantilizadas, prevalece uma arquitetura pedagógica instrumental, marcada pela padronização e pela racionalidade técnica, em que a eficiência operacional se sobrepõe à densidade formativa e à intencionalidade pedagógica. Apesar dos índices de satisfação e recomendação elevados, as limitações relatadas, ausência de tutores, precariedade material e esvaziamento dos encontros presenciais, revelam contradições entre o discurso institucional de qualidade e a experiência concreta dos estudantes.

Destaca-se, nesse contexto, a percepção discente sobre os encontros presenciais como um dos elementos fundamentais da qualidade socialmente referenciada da EaD, pois, é neles que se consolida o que Lima (2023b), denomina de sentimento de pertencimento. Dos participantes, 95,6% afirmaram ter participado de encontros presenciais, enquanto 4,4% não o fizeram e; entre os que participaram, 78,1% avaliaram que esses encontros contribuíram significativamente para o aprendizado, enquanto 16,8% apontaram contribuição parcial.

Apesar da alta participação, parte dos estudantes considera que tais momentos seriam mais significativos se conduzidos pelo professor da disciplina, criticando o predomínio de palestras *on-line* marcadas por problemas de conectividade e baixa interação. Essa insatisfação evidencia que, muitas vezes, os encontros não alcançam seu potencial formativo pleno,

limitados por condições físicas, tecnológicas e pela ausência de mediações pedagógicas densas capazes de promover vínculos e reflexões críticas.

Por fim, a relação professor–aluno emerge como dimensão crucial na mediação do ensino e da aprendizagem, influenciando diretamente a qualidade do ensino e da formação. Trata-se de um ponto de alerta diante da crescente precarização do trabalho docente na EaD. Nesse quadro, torna-se interessante destacar, Alves (1979, on-line<sup>55</sup>), ao informar que “de acordo com o MEC, o Centro Universitário Leonardo da Vinci, por exemplo, proporcionalmente tem 2.594 alunos para cada professor, contando com 669 mil estudantes ativos e apenas 258 docentes em EaD”. Tal dado ilustra o desequilíbrio estrutural entre demanda e acompanhamento pedagógico, comprometendo a possibilidade de uma mediação efetiva e humanizadora, e reafirmando a necessidade de reconfigurar a arquitetura pedagógica da EaD sob o horizonte de uma qualidade socialmente referenciada e emancipatória.

O segundo eixo analítico apresentado no quadro 25 aborda o capital cultural e econômico como um dos vetores fundamentais que influenciam a experiência formativa, ainda que de modo indireto. Como destacam Santos, Oliveira e Becker (2021, p. 5), variáveis como “sexo, cor, idade, condições socioeconômicas, estado civil e escolaridade dos pais, embora não determinem diretamente o desempenho acadêmico, podem influenciá-lo de diferentes formas, por estarem ligadas ao acesso a oportunidades e às desigualdades sociais”. Ou seja, mesmo que não haja uma causalidade direta, esses elementos produzem condições desiguais de partida, afetando a forma como os sujeitos se relacionam com os conteúdos, as exigências e os sentidos da formação.

Essa dimensão se torna ainda mais relevante quando situada no contexto da EaD, onde a promessa de democratização do acesso à educação superior muitas vezes se confronta com os limites impostos por essas desigualdades. O que está em jogo não é apenas o acesso formal ao curso, mas as condições reais para uma formação de qualidade: o tempo disponível para os estudos, o domínio prévio das linguagens acadêmicas, o acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, a existência (ou não) de redes de apoio afetivo e cognitivo.

Em um segundo plano de análise, essa problemática se articula com o descompasso frequente entre os marcos normativos e sua materialização concreta. Documentos como as

---

<sup>55</sup> Matéria disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2024/01/mec-identifica-faculdades-de-ead-com-mais-de-500-alunos-por-professor/#:~:text=Aumento%20de%20matr%C3%ADculas%20e%20redu%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores&text=para%20cada%20professor.-,A%20IES%20hoje%20tem%20669%20mil%20estudantes%20ativos%20e%20258,21%2C67%25%20no%20per%C3%ADodo.>

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estabelecidas pela Resolução 1/2016 e os Referenciais de Qualidade para a EaD (Brasil, 2007a), embora sustentem princípios como equidade, mediação pedagógica qualificada e articulação entre teoria e prática, nem sempre encontram condições efetivas de implementação nos cursos, sobretudo naqueles ofertados por instituições que operam em larga escala e com forte apelo mercadológico.

Essa lacuna entre o ‘dever-ser’ legal e o ‘ser’ empírico é reveladora das disputas que atravessam o campo da formação docente. Morosini (2009, p. 11) adverte que a noção de qualidade “depende de quem a define e com qual intenção”, sendo, portanto, um construto político, ideológico e historicamente situado. A qualidade, nesse sentido, não é um conceito neutro, mas uma expressão das correlações de força e dos projetos de sociedade que disputam hegemonia no interior das políticas educacionais.

Compreender a constituição da qualidade a partir dessa perspectiva implica, portanto, romper com leituras simplificadas ou meramente técnicas do conceito. É preciso reconhecer que ela se inscreve em contextos marcados por assimetrias de capital econômico e cultural, por disputas normativas e por interesses que ora aproximam, ora afastam a formação docente de um projeto socialmente referenciado, crítico e transformador.

A terceira linha analítica, no quadro geral de triangulações, evidencia que a constituição da qualidade na formação inicial de pedagogos por meio da EaD está atravessada por uma disputa simbólica profunda. Trata-se de um embate entre dois projetos formativos distintos: de um lado, uma concepção de qualidade ancorada na densidade crítica da formação docente, pautada pelo compromisso com a transformação social; de outro, um modelo voltado à conformidade regulatória, ao cumprimento de métricas e à eficiência técnica, frequentemente associado à lógica de mercado, à produtividade e à economia.

A tensão entre diferentes concepções de qualidade se expressa nos mecanismos de avaliação e regulação da educação superior. Instrumentos como o CPC e o Enade, inicialmente concebidos no âmbito do Sinaes com a finalidade de subsidiar uma avaliação formativa e socialmente referenciada (Dias Sobrinho, 2010), têm sido progressivamente apropriados e reconfigurados em seus usos, com crescente centralidade de indicadores quantitativos e de resultados comparáveis entre instituições. Esse movimento contribuiu para a redução do foco em aspectos qualitativos da formação e para o fortalecimento de uma lógica técnico-burocrática, distanciando-se dos princípios originais do Sinaes (Assis; Amaral, 2013). Esses autores já indicavam a oposição entre uma formação crítica, voltada à constituição de sujeitos autônomos e reflexivos, e uma formação instrumental, orientada por demandas de produtividade e empregabilidade, frequentemente esvaziada de sua dimensão política.

A pedagogia crítica, representada em autores como Freire (1987), Rios (2006) e Silva (2009), defende que a qualidade não pode ser reduzida a parâmetros mensuráveis. Para esses autores, formar com qualidade implica considerar a totalidade do educador: sua ética, sua intencionalidade política e sua capacidade de atuar em contextos desafiadores de forma crítica e criativa.

Nessa disputa, o conceito de poder simbólico, de Bourdieu (1989), é fundamental para compreender como determinadas ideias de qualidade da educação se consolidam como “naturais”, “técnicas” ou “objetivas”, quando, na verdade, resultam de relações de poder no campo educacional. Esse processo é especialmente visível na forma como políticas de regulamentação, regulação e avaliação, foram sendo moldadas nas últimas décadas, em consonância com a flexibilização legislativa que permitiu a expansão acelerada do setor privado, sobretudo de grandes conglomerados educacionais (Senguerach, 2019).

Nesse contexto, a qualidade passou a ser definida por critérios cada vez mais vinculados à lógica de mercado, como desempenho em avaliações padronizadas, produtividade e escalabilidade institucional. Charlot (2021, p. 5) sintetiza esse deslocamento ao afirmar que, nesse quadro, "o objetivo não é a educação, mas a economia e a riqueza". Essa afirmação ajuda a iluminar o sentido mais profundo das mudanças desenvolvidas nas políticas avaliativas, principalmente as ocorridas entre 2016 e 2022: mais do que buscar formação integral, elas serviam a um projeto de racionalização da educação sob parâmetros econômicos.

Logo, verificou-se que a prevalência dessa racionalidade avaliativa, centrada em índices e resultados quantitativos, especialmente entre instituições privadas de grande porte, impõe uma visão estreita do que é formar com qualidade. Essa lógica se materializa nas práticas institucionais observadas na pesquisa, ao evidenciar que, nos cursos de Pedagogia ofertados pelas IES privadas analisadas, não há espaços consolidados de escuta ou de participação ativa de docentes e estudantes nos processos de autoavaliação institucional. Os questionários e análises documentais revelaram que a avaliação, nesses contextos, é conduzida de forma verticalizada, com baixa transparência e foco em atender aos critérios externos de regulação, especialmente os vinculados ao CPC e ao Enade.

Os estudos desenvolvidos possibilitam compreender que, essa ausência de diálogo efetivo transforma a participação em um rito burocrático, esvaziado de sentido pedagógico, comprometendo a função formativa da avaliação restringindo seu papel à mera conformidade técnica. Com isso, reforça-se um modelo de regulação que atende aos imperativos do mercado educacional, mas pouco contribui para o aprimoramento real da formação docente ou para a construção de uma cultura avaliativa crítica e participativa (Dias Sobrinho, 2003).

Ao privilegiar uma lógica avaliativa centrada em desempenho e visibilidade institucional, em detrimento da escuta, da reflexão e do engajamento coletivo, perpetua-se uma concepção restrita de qualidade, guiada mais pela legitimidade simbólica dos indicadores do que, pelos reais compromissos com a formação integral e socialmente referenciada dos futuros pedagogos.

As categorias analíticas, Interatividade/Inclusão e Inclusão/Democratização evidenciam, no quadro geral de triangulação, a tensão entre a regulação pública e a flexibilização mercantil da educação superior. Essa tensão se desdobra em duas reflexões centrais: a presença humana como condição essencial para a qualidade formativa inicial na EaD, e o risco de uma expansão do acesso dissociada da garantia de qualidade e transformação social.

No primeiro ponto, Interatividade e Inclusão: a presença humana como fundamento para a qualidade formativa, a interatividade se constitui em um grau altíssimo de importância, pois erige-se para além de um recurso metodológico, ou seja, se estabelece como uma condição fundamental para garantir inclusão real, pertencimento e permanência. A mera disponibilização de conteúdo ou a automatização do suporte pedagógico, tão comuns em modelos empresariais de educação a distância, não bastam para garantir uma experiência formativa significativa (Behar, 2009).

Nesse quadro, verificou-se que a aprendizagem é um processo social, relacional (freire, 1987) e afetivo (Rios, 2006), que conforme Franco (2021) transcende a mera aquisição de habilidades práticas, sendo, antes de tudo, um processo de compreensão. Nesse sentido, a escuta ativa, o diálogo e a mediação humana são constitutivos da formação e não podem ser substituídos por sistemas padronizados ou por interações automatizadas. Como alerta Silva (2013), a interatividade não é apenas uma função técnica das plataformas, mas uma prática política que pressupõe reconhecimento do outro como sujeito de direitos e saberes.

Entretanto, nas IES privadas de grande porte, observa-se a predominância de modelos de atendimento com baixa densidade interacional, nos quais a tutoria é desvalorizada e os estudantes são tratados como clientes, resultando em interações mínimas, padronizadas e pouco significativas. Essa realidade foi confirmada na análise das percepções discentes, especialmente entre os estudantes da instituição privadas com fins lucrativos, que relataram conteúdos desatualizados, escassez de recursos e ausência de mediação qualificada, fatores que comprometem diretamente a qualidade do processo formativo.

Os dados da pesquisa evidenciam essa limitação: 33,3% dos participantes, afirmaram que os ambientes virtuais não promovem de forma efetiva a interação e a interatividade, ou que isso ocorre apenas parcialmente. Esse dado reforça a baixa presença de práticas dialógicas e de

escuta ativa, revelando falhas na construção de vínculos pedagógicos e na oferta de uma experiência formativa realmente inclusiva e engajadora.

A inclusão, nesses casos, torna-se simbólica, pois embora o acesso seja garantido, o vínculo formativo não se estabelece. Como destaca Lima (2023b), a EaD não pode ser pensada apenas como uma alternativa de ampliação de vagas, mas como um espaço de construção de autonomia e emancipação. Quando a interatividade se restringe ao mínimo operacional, a modalidade se converte em um espaço de entrada sem integração, ou, como indicou Frigotto (2011), em uma “escolarização pobre para os pobres”.

A expansão numérica, quando não acompanhada de investimento, estrutura adequada, mediação pedagógica qualificada e políticas de permanência, mantém e, por vezes, aprofunda, a desigualdade formativa. Como aponta Dias Sobrinho (2010), a qualidade socialmente referenciada exige uma articulação entre as dimensões técnica, política e ética da educação. A democratização, portanto, só se realiza plenamente quando o direito à educação é garantido em sua totalidade: acesso, permanência, aprendizagem significativa e reconhecimento do sujeito. Tratar a educação como mercadoria focada no lucro compromete diretamente a qualidade e a equidade, dificultando uma democratização real da educação superior (Dias Sobrinho, 2010).

Esse cenário se torna ainda mais preocupante à luz dos dados mais recentes do Censo da Educação Superior (Brasil, 2025a), que evidenciam um crescimento expressivo da EaD, especialmente nas instituições privadas. Entre 2014 e 2024, o número de ingressantes em cursos de graduação a distância aumentou 360%. A rede privada foi responsável por grande parte dessa expansão, com crescimento de 73,1% no número de ingressantes, contrastando com o tímido aumento de 4,9% na rede pública. Em 2024, 66,8% dos ingressantes na graduação estavam matriculados em cursos EaD. Esse avanço, protagonizado majoritariamente por instituições privadas, que representam 87,6% das IES no país, com forte presença de faculdades e significativa concentração em grandes conglomerados educacionais, revela uma tendência preocupante.

A situação é ainda mais crítica nos cursos de licenciatura, nos quais 67,7% das matrículas estão em IES privadas, sendo 68,5% delas na modalidade a distância (Brasil, 2025a). Isso indica que a formação inicial de professores tem sido conduzida majoritariamente por instituições com fins lucrativos, muitas vezes operando sob lógicas de escala, redução de custos e padronização da formação.

A concentração do setor é alarmante, conforme Barreto (2024), apenas 11 IES concentram cerca de 65% das matrículas em EaD, totalizando aproximadamente 2,8 milhões de estudantes. Trata-se de uma configuração oligopolista que tende a priorizar eficiência

operacional e crescimento financeiro, em detrimento de compromissos mais amplos com a qualidade formativa, o acompanhamento pedagógico e a efetiva democratização da educação superior.

Diante do exposto, retoma-se a parte A da pergunta que orientou este item: como se constituem, se tensionam e se manifestam as concepções e práticas de qualidade na formação inicial de pedagogos por meio da EaD?

A análise permite compreender que tais concepções não são homogêneas nem neutras; ao contrário, constituem-se de forma múltipla e contraditória, resultantes de um processo histórico-relacional atravessado por disputas entre diferentes projetos formativos e concepções de sociedade. A qualidade da formação, nesse contexto, não pode ser reduzida a um conjunto de indicadores técnicos ou parâmetros regulatórios. Ela emerge da articulação entre fundamentos teóricos consistentes, diretrizes das políticas públicas, mediações pedagógicas efetivas e das condições institucionais concretas em que os cursos se desenvolvem. Trata-se, portanto, de uma construção social e política em permanente disputa.

Desse modo, a qualidade da formação por meio da EaD se configura a partir de uma dinâmica dialética entre forma e conteúdo da prática educativa, entre os mecanismos de regulação e os espaços de autonomia institucional, entre a padronização dos processos e a mediação pedagógica crítica, entre o discurso da democratização do acesso e as desigualdades estruturais que atravessam tanto o ingresso quanto a permanência e o próprio sentido da formação.

Logo, à luz das análises já desenvolvidas ao longo do capítulo, reafirma-se que a educação a distância se constitui como um campo atravessado por racionalidades em tensão. De um lado, uma perspectiva crítico-socialmente referenciada, orientada pela formação emancipatória e pela mediação pedagógica; de outro, uma racionalidade instrumental, de caráter mercadológico, que tende a subordinar a formação a critérios de eficiência, escala e rentabilidade (Fonseca, 2020b), reforçada por marcos regulatórios como o Decreto nº 9.057/2017. O tensionamento emerge, portanto, do confronto entre a qualidade como bem social, que visa formar sujeitos críticos e comprometidos com o coletivo, e a qualidade como valor de troca, medida por indicadores e métricas de desempenho. Nos cursos de Pedagogia EaD, esse conflito se manifesta em contradições visíveis: currículos aligeirados, precarização docente, tutoria terceirizada e fragilização dos espaços coletivos de reflexão. É nesse embate que se define o sentido da qualidade, como ela se manifesta.

Diante desse cenário, e considerando que já se delinearam respostas, ainda que parciais, à parte A da questão central que orienta esta tese, é possível avançar a reflexão em direção à

parte B da indagação. Ao trilhar esse percurso, a análise ampliou seu foco: do reconhecimento das tensões e manifestações em torno da qualidade, passou-se à investigação das práticas pedagógicas, das estruturas institucionais e das políticas educacionais que efetivamente sustentam, ou fragilizam, a construção de uma formação docente emancipadora, questões refletidas a seguir.

### **6.3.2 Curso de Pedagogia por meio da EaD: atravessamentos e possibilidades de uma formação socialmente referenciada**

Este é o último item constitutivo desta pesquisa e, se erige da análise dos dados empíricos, em que buscou-se aprofundar a reflexão em torno da Parte B da pergunta central que orientou este estudo e, que indaga em que condições essa formação assegura, ou compromete, uma qualidade socialmente referenciada. Trata-se, portanto, de um momento de síntese e aprofundamento crítico, no qual os dados previamente explorados em suas múltiplas dimensões são revisitados a partir de quatro níveis analíticos interdependentes: pedagógico, institucional, político e estrutural.

Para aprofundar a análise, torna-se necessário retomar a concepção de qualidade socialmente referenciada da educação superior a distância, não como mera repetição conceitual, mas como reafirmação de sua centralidade teórica frente às múltiplas dimensões, políticas, epistemológicas e éticas, que atravessam o objeto desta pesquisa. Tal reiteração constitui fundamento indispensável para compreender como essa qualidade se concretiza, ou se fragiliza, nas práticas, estruturas e políticas que configuram a formação docente.

Nesse percurso, recorre-se às contribuições de Fonseca e Lima (2020), Lima e Alonso (2019) e Silva (2009), reiterando que a qualidade educacional é compreendida como categoria multifacetada, que articula justiça social, democratização dos bens culturais e formação integral. Enquanto Silva (2009) a vincula às condições concretas de ensino, Lima e Alonso (2019), destacam sua estrutura em dimensões macro, meso e micro, orientadas por indicadores socialmente referenciados. Já Fonseca e Lima (2020) contrapõem uma qualidade instrumental, voltada à eficiência e à padronização, a uma qualidade crítico-social, pautada na equidade, na mediação pedagógica e na emancipação humana.

É sob esse horizonte que se erige uma teia complexa de elementos que, asseguram ou comprometem, a formação inicial de pedagogos por meio da EaD em bases socialmente referenciada. Ao longo do percurso, evidenciou-se que esse processo não se dá em uma única dimensão, mas pela articulação dinâmica entre as categorias analíticas: Arquitetura Pedagógica e Mediação; Capital Cultural e Econômico; Controle Simbólico e Relações de Poder;

Interatividade e Inclusão; Inclusão e Democratização.

Para as análises que se seguem, adotou-se como base teórica o referencial de qualidade socialmente referenciada, coordenado por Lima (2025). Esse referencial possui elementos capazes de orientar a investigação no sentido de identificar as condições que asseguram, ou comprometem, uma formação de pedagogos pautada em uma qualidade socialmente referenciada. A partir dele, a análise se organiza em quatro fatores temáticos interdependentes, pedagógicos, institucionais, políticos e estruturais. A imagem a seguir sintetiza graficamente esse movimento, evidenciando as relações dinâmicas entre as categorias analíticas gerais utilizadas até aqui e, os fatores temáticos que passam a sustentar as próximas análises.

Figura 52 - Eixos temáticos estruturantes das análises da qualidade socialmente referenciada



Fonte: Imagem elaborada pela autora com o apoio da inteligência artificial Canva.

Essa Figura 52 representa a nova dinâmica de categorização das temáticas discutidas neste item. No centro, destaca-se a Qualidade Socialmente Referenciada, que atua como eixo articulador dos quatro fatores interdependentes, pedagógicos, institucionais, políticos e estruturais, sob os quais se sustentam as discussões aqui propostas. Essa organização, embasada em Lima (2025), evidencia o movimento dialético entre as dimensões que configuram a formação de pedagogos, permitindo compreender como cada uma delas contribui, em diferentes níveis, para a materialização, ou negação, de uma qualidade efetivamente social e emancipatória: O quadro a seguir corrobora a discussão.

Quadro 26 - Pontos Estruturais da Qualidade da Formação Inicial de Pedagogos em Bases Socialmente Referenciada

Eixos Categóricos	Nível de Análise no Referencial	Foco da Análise
-------------------	---------------------------------	-----------------

Políticos/Estruturais	Nível Macro	Políticas globais e nacionais
Institucionais	Nível Meso	Gestão institucional
Infraestrutura	Nível Meso	Provisão e gestão dos recursos físicos, tecnológicos e virtuais acessíveis
Pedagógicos	Nível Micro	Processos pedagógicos e didáticos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lima (2025).

Com base na organização apresentada, os quatro eixos categóricos delineiam dimensões fundamentais para a análise da qualidade socialmente referenciada na formação docente. Cada um deles opera em um nível distinto de análise, macro, meso ou micro, e concentra-se em aspectos específicos que sustentam, tensionam ou inviabilizam a consolidação de uma formação crítica e socialmente comprometida.

**O primeiro eixo estruturante desta análise, o Político-Estrutural**, situado no nível macro, abrange as políticas globais e nacionais que incidem diretamente sobre a EaD, revelando disputas em torno da regulação, do financiamento e, sobretudo, na definição hegemônica de qualidade. Esses elementos impactam diretamente as possibilidades de construção de uma formação docente crítica, ética e socialmente comprometida.

Nos Referenciais de Qualidade Socialmente Referenciada para a EaD, elaborados pela Rede Brasil Internacional, essa discussão é tratada na Dimensão 1, Políticas Internacionais e Transnacionais para a EaD, que explicita como diretrizes e acordos multilaterais influenciam concepções, direções formativas e práticas avaliativas (Lima, 2025).

Fonseca, Machado e Lima (2020) destacam a atuação de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, na formulação das políticas de EaD no Brasil, sobretudo no campo da formação docente, promovendo uma lógica de eficiência, produtividade e controle que tende a esvaziar os fundamentos críticos da formação. Essa influência é corroborada por Lima (2025), na Subdimensão 1.2, Acordos Multilaterais e Reconhecimento Internacional, que chama atenção para a incorporação de diretrizes externas, frequentemente atrelados a interesses geopolíticos e, ou mercadológicos.

Como analisa Decker (2015, p. 107), organismos como o Banco Mundial não apenas propõem políticas de capacitação técnica, mas também buscam moldar o pensamento e a ação docente, influenciando a constituição subjetiva do professor.

Desse modo, a internalização dessas orientações por governos nacionais e instituições formadoras atua como força despotencializadora da formação socialmente referenciada, deslocando-a de um horizonte emancipatório para uma lógica de adaptação às exigências do mercado e da racionalidade produtivista.

Ainda na especificidade desse primeiro eixo político-estrutural, aponta-se para

Dimensão 2, dos referenciais de qualidade socialmente referenciados, Políticas de Regulamentação e Regulação da EaD, por evidenciar como os marcos normativos refletem disputas entre projetos antagônicos de educação. Lima (2025) destaca que a regulamentação da EaD no Brasil tem oscilado entre concepções de educação como direito social e bem público e abordagens que a subordinam à lógica mercantil. Nessa perspectiva, a contribuição de Dias Sobrinho (2010) é central ao afirmar que a educação superior deve ser compreendida como bem público, direito social inalienável e dever indelegável do Estado. Essa dimensão, portanto, evidencia que os processos regulatórios condicionam ou comprometem a efetivação de uma formação docente socialmente referenciada.

Essas discussões articulam-se também à Dimensão 5 dos Indicadores de Qualidade Socialmente Referenciada, Políticas de Avaliação, Supervisão e Acompanhamento da EaD, proposta por Lima (2025), ao evidenciar as disputas em torno dos sentidos atribuídos à avaliação da qualidade: ora restrita à conformidade regulatória, ora orientada por princípios críticos e socialmente referenciados.

Nesse cenário, a triangulação dos dados, especificamente na particularidade do ciclo do Enade Pedagogia de 2021, reforça a complexidade dessa disputa, ao indicar que, entre os cursos de Pedagogia avaliados com conceitos 1 e 2, não se observa diferença estatisticamente significativa entre as modalidades presencial e a distância. A proporção de cursos com baixo desempenho é praticamente equivalente, o que sugere que os resultados não podem ser atribuídos unicamente à modalidade educacional, mas devem ser compreendidos à luz de fragilidades estruturais e pedagógicas que atravessam a formação inicial de professores em escala nacional.

Por outro lado, a análise adquire maior profundidade quando esses dados são confrontados com a distribuição das matrículas. Conforme já demonstrado, em 2024, 67,7% das matrículas em cursos de licenciatura estavam concentradas em instituições privadas, sendo 68,5% delas na modalidade a distância (Brasil, 2025a). Tal panorama indica que, embora o baixo desempenho acadêmico se manifeste em ambas as modalidades, ele afeta de maneira mais ampla os estudantes da EaD, em virtude de sua expressiva representatividade numérica. Em termos práticos, isso significa que a maioria dos futuros pedagogos está sendo formada em cursos com desempenho insatisfatório, predominantemente ofertados por instituições privadas orientadas pela lógica mercantil.

A centralidade das IES privadas com fins lucrativos, notadamente grandes conglomerados educacionais, evidencia a hegemonia de um projeto formativo instrumental, que privilegia a certificação em detrimento da formação integral, crítica e socialmente referenciada

(Oliveira; Lima, 2022).

Dessa forma, os dados analisados permitem inferir que o cenário identificado se articula às políticas de regulação e regulamentação da EaD, as quais, ao privilegiarem a expansão e a flexibilização da oferta em detrimento de critérios formativos consistentes, têm contribuído para a consolidação de um modelo centrado na lógica mercantil.

Outro aspecto decisivo localiza-se na Dimensão 4, Políticas de Financiamento e Oferta da EaD, em especial na Subdimensão 4.2, que trata do Financiamento, Sustentabilidade e Expansão. As análises demonstram que a forma como os recursos públicos e privados têm sido alocados constitui um elemento central na definição dos rumos da qualidade socialmente referenciada. Como apontado por Fonseca (2020a) O financiamento privado com recursos públicos, aliado ao contingenciamento orçamentário da EaD pública, fragiliza a sustentabilidade da modalidade como estratégia de formação docente voltada à equidade e à justiça social.

Ao transferir o eixo do investimento para o setor privado, o Estado estimula um modelo de expansão pautado na lógica de baixos custos e padrões mínimos de qualidade, o que compromete a densidade formativa e o compromisso social da EaD. Em contrapartida, políticas de financiamento público robustas, articuladas a uma regulação efetiva e à valorização da carreira docente, podem constituir condições estruturantes para a consolidação de uma EaD orientada por princípios de emancipação, democratização do conhecimento e responsabilidade social.

No âmbito do **segundo eixo estruturante, o Institucional**, situado no nível meso de análise, a atenção recai sobre a gestão institucional e as estratégias adotadas para assegurar a qualidade da EaD. Nesse contexto, destaca-se a Dimensão 1 dos Indicadores de Qualidade Socialmente Referenciada, de Lima (2025), que trata da Política Institucional para a EaD. Essa dimensão, assegura a inserção orgânica da educação a distância nas políticas, estruturas e práticas acadêmicas. Para tanto, exige-se que a concepção institucional de EaD e das demais formas educacionais mediadas por tecnologias estejam claramente definidas e formalizadas nos documentos oficiais e normativos da instituição, garantindo coerência entre o projeto político-pedagógico e as diretrizes institucionais.

Isso implica, também, assegurar a equivalência de formação entre as modalidades presencial e a distância, de modo que o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades mantenha o mesmo rigor e valor acadêmico, sem distinção nos diplomas ou na qualidade formativa. A dimensão enfatiza, ainda, a necessidade de integração efetiva entre ensino, pesquisa e extensão na EaD, de modo a consolidar uma prática acadêmica indissociável

e socialmente comprometida (Lima, 2025).

Nesse contexto, destaca-se a gestão democrática e inclusiva como princípio estruturante, garantindo a participação ativa e equitativa de todos os atores institucionais nos processos decisórios e estratégicos, de forma a fortalecer a diversidade e o compromisso social da instituição.

A análise dos documentos institucionais evidenciou que esse indicador tem se manifestado de forma desigual entre as instituições. Nas Universidades públicas e no Instituto Federal, verificou-se maior compromisso com a gestão democrática, sustentada por estruturas colegiadas, participação docente, discente e técnica, e processos de deliberação amplos, como conselhos, colegiados e audiências públicas. Já nas instituições privadas, os dados empíricos apontaram que a participação ocorre principalmente em instâncias avaliativas, atendendo mais a exigências regulatórias do que a princípios de corresponsabilidade coletiva.

Os dados empíricos confirmam essas diferenças: embora mais da metade dos estudantes relate envolvimento em decisões institucionais, parte expressiva indica participação limitada ou inexistente. Entre os 24 profissionais pesquisados, apenas oito afirmam atuar efetivamente em deliberações, doze mencionam pouca representatividade em instâncias colegiadas e os demais não souberam responder. Esses resultados revelam contradições entre o discurso democrático e as práticas institucionais, marcadas por centralização e distância simbólica da EaD nos espaços de decisão.

Observou-se que, a qualidade socialmente referenciada se realiza apenas parcialmente: as estruturas formais de participação não garantem, por si só, condições reais de escuta, diálogo e poder de decisão. A democratização da gestão da EaD ainda depende de processos efetivos de corresponsabilidade e valorização dos sujeitos, sem os quais a participação permanece restrita e o potencial transformador da modalidade, limitado.

Quanto a “concepção institucional formalizada de EaD e de formas educacionais mediadas por tecnologias”, verificou-se que todas as instituições analisadas apresentam definições explícitas e formalizadas em seus documentos oficiais, coerentes com as diretrizes nacionais que orientam a modalidade, notadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Portaria nº 2.117/2019, que regulamenta a oferta de carga horária EaD em cursos presenciais.

Na Universidade Federal, a EaD assume caráter estratégico e está integrada ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sendo gerida pela Secretaria de Tecnologia Educacional (SETEC), o que revela uma estrutura consolidada de gestão e acompanhamento das ações formativas. Já na faculdade privada com fins lucrativos, a modalidade é vinculada a uma Pró-

Reitoria de Ensino a Distância, cuja política institucional detalha as “Disciplinas On-line” e os processos de mediação didático-pedagógica mediados por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), conduzidos por equipes qualificadas e com processos compatíveis com as normativas do MEC.

No Instituto Federal, o PPC do curso de Pedagogia UAB descreve uma organização sistêmica da EaD que abrange rede de comunicação, produção de material didático, acompanhamento pedagógico contínuo e criação de ambientes virtuais interativos, favorecendo a aprendizagem autônoma e colaborativa.

Já, em relação ao indicador “equivalência de formação, rigor acadêmico e distinção de diplomas”, constatou-se que essa equivalência em diplomas se dá em amplitude legal, visto que a Portaria MEC nº 1.095 de 25 de outubro de 2018, estabelece que “É vedada a identificação da modalidade de ensino na emissão e no registro de diplomas” (Brasil, 2018a).

Quanto ao compromisso formal das instituições com a manutenção do mesmo rigor acadêmico, valor formativo e padrão de qualidade entre as modalidades presencial e a distância, a análise documental evidencia a adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), por todas as IES, buscando mesmo que no campo do discurso, assegurar coerência pedagógica e equivalência de resultados. Todavia observa-se, que na prática essa coerência não se constitui.

O pesquisador Carlos Bielschowsky em 2018, ao realizar estudo documental sobre a qualidade da EaD, verificou um dado contraditório e preocupante: instituições que afirmam adotar o mesmo rigor entre modalidades apresentam, de modo recorrente, resultados superiores no Enade nos cursos presenciais e, inferiores nos cursos EaD, o que sugere conforme o autor, diferenças no grau de comprometimento e responsabilidade institucional com a qualidade da EaD (Bielschowsky, 2018).

Outro elemento analítico que merece destaque, é que em 2021, verificou-se uma diferença relevante entre as modalidades: os estudantes da EaD apresentaram média de 34,88 pontos, enquanto os do presencial alcançaram 40,30, resultando em um *gap* de 5,42 pontos, com efeito médio. Esse resultado indica uma discrepância significativa no desempenho dentro do ciclo avaliativo de 2021, sugerindo que os estudantes dos cursos presenciais obtiveram, nesse contexto, melhor desempenho nas competências avaliadas pelo Enade.

O terceiro eixo analítico, refere-se à **Infraestrutura** e, situa-se nos níveis macro e meso de análise. O primeiro, insere-se no eixo político-estrutural, abordando as condições materiais e tecnológicas que sustentam a efetivação da EaD, com destaque para o papel do Estado e das políticas públicas voltadas à conectividade e à inclusão digital. Nessa perspectiva, a infraestrutura é compreendida como elemento estruturante da qualidade socialmente

referenciada, uma vez que o acesso equitativo aos recursos tecnológicos constitui condição essencial para a democratização e a justiça educacional.

No nível macro, as subdimensões “Transparência, governança digital e inclusão” e “Participação cidadã digital e plataformas de e-democracia” propõem avaliar e ampliar a distribuição de infraestrutura tecnológica, bem como formular políticas públicas que assegurem uma educação pública, gratuita e conectada, com financiamento adequado, pessoal qualificado e suporte tecnológico, propiciando elementos estruturantes de uma e-democracia (LIMA, 2025).

Entretanto, no campo da legislação e das políticas específicas para a educação digital, verifica-se uma lacuna normativa significativa. A Política Nacional de Educação Digital (PNED) por mais que represente uma ação pontual, ainda mantém uma lógica tecnicista e mercadológica, ao tratar a digitalização como solução neutra e inevitável. Ao privilegiar o treinamento técnico de professores e estudantes para o uso de plataformas digitais, em detrimento de formações sólidas e reflexivas, a PNED reforça interesses de mercado e esvazia a dimensão crítica e emancipadora da formação educacional (Venco e Seki, 2023). Soma-se a esse cenário, ainda na perspectiva dos autores a ausência de previsão orçamentária e de financiamento sustentável para a execução e manutenção da política, o que compromete sua materialização concreta e evidencia o descompasso entre o discurso inovador da digitalização e as condições reais de sua implementação.

No nível meso institucional, a análise recai sobre a provisão e gestão dos recursos físicos, tecnológicos e virtuais, articuladas em duas dimensões centrais: a qualidade, acessibilidade e integração dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e a adequação da infraestrutura física e tecnológica, abrangendo espaços, equipamentos, conectividade, suporte técnico e manutenção orçamentária.

A análise documental evidencia que todas as instituições pesquisadas dispõem de políticas e estruturas específicas, com foco na modernização tecnológica, acessibilidade e atualização constante dos ambientes físicos e virtuais. Todavia, as estratégias e os níveis de investimento variam conforme a natureza administrativa e o perfil institucional, revelando desigualdades estruturais na capacidade de garantir condições equitativas de funcionamento e qualidade.

Nas instituições públicas, como Universidades e Instituto Federal, a infraestrutura é tratada como eixo estratégico das políticas educacionais, articulando os macroprocessos de suporte físico, tecnológico e de acessibilidade. Essas instituições mantêm estruturas administrativas especializadas para gestão dos campi, manutenção predial, transporte,

segurança e obras, além de políticas permanentes de atualização tecnológica. A gestão da tecnologia é, em geral, conduzida por Secretarias ou Diretorias de Tecnologia da Informação, responsáveis pela modernização das redes, sistemas de comunicação e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), em consonância com os respectivos Planos Diretores e Estratégicos de TI.

A EaD nas instituições públicas pesquisadas conta, com data centers próprios, servidores de alto desempenho e catálogos integrados de serviços de TI, o que assegura autonomia e estabilidade às plataformas institucionais. Além disso, os núcleos de acessibilidade e inclusão desenvolvem ações voltadas à adequação arquitetônica, uso de tecnologias assistivas e produção de acervos digitais acessíveis, com metas específicas de atendimento a pessoas com deficiência. No Instituto Federal, a infraestrutura da EaD é estruturada em rede, integrando sedes gestoras e polos de apoio presencial equipados com laboratórios de informática, bibliotecas e estúdios de áudio e vídeo, garantindo acessibilidade física, pedagógica e tecnológica.

Nas instituições privadas com fins lucrativos, a infraestrutura é abordada como instrumento de expansão e competitividade, voltada à modernização arquitetônica e tecnológica e à ampliação de espaços de aprendizagem. A gestão física é vinculada a departamentos técnicos e administrativos, responsáveis por obras, aquisições e manutenção. No campo tecnológico, há Departamentos de Tecnologia da Informação (DTI) e Supervisões de Processos Instrucionais (SPI) que cuidam do desenvolvimento de materiais didáticos, da supervisão dos AVAs e da acessibilidade comunicacional. Embora mantenham núcleos de inclusão digital, essas ações têm caráter predominantemente regulatório, visando atender às exigências do MEC, sem necessariamente incorporar uma dimensão pedagógica transformadora.

A universidade confessional, por sua vez, revela uma tentativa de equilibrar tradição institucional e inovação tecnológica, buscando aliar modernização digital à preservação de valores humanistas e comunitários. As políticas institucionais enfatizam a integração entre espaços físicos e virtuais, com investimentos contínuos em conectividade, suporte técnico e bibliotecas digitais, além da atualização de laboratórios e estúdios. A ambiência acadêmica e cultural é considerada parte integrante da qualidade educativa, promovendo convivência, acolhimento e suporte à aprendizagem, em consonância com a missão institucional pautada na equidade, ética e responsabilidade social.

Nas instituições públicas, as percepções docentes e discentes revelam maior integração entre infraestrutura tecnológica e práticas pedagógicas, ainda que limitadas por restrições orçamentárias. Os docentes relatam o uso frequente de plataformas públicas e recursos

educacionais abertos, o que reflete políticas comprometidas com a democratização do conhecimento e com os princípios da qualidade socialmente referenciada.

Do ponto de vista discente, 52,6% dos estudantes afirmam que há interações regulares e com *feedback* constante no AVA, enquanto 20,4% consideram que essas interações poderiam ser mais significativas e 17,5% destacam colaboração entre colegas. Apenas 3,6% relatam interação quase inexistente, o que indica a necessidade de fortalecer as mediações pedagógicas. Segundo Coelho e Tedesco (2017), a ausência de interação efetiva pode gerar isolamento e prejuízo à aprendizagem, apontando a urgência de políticas institucionais de presença e escuta docente.

Nas instituições privadas, as percepções são mais heterogêneas. Em uma das IES analisadas, 20% dos estudantes relataram interação colaborativa entre colegas, o maior índice entre as instituições, enquanto no Centro Universitário o mesmo percentual considerou insuficiente o diálogo entre docentes e discentes. Esses resultados sugerem que, apesar de alguns esforços para promover colaboração, predominam modelos instrucionais rígidos e transmissivos, com baixa densidade dialógica e social.

Dessa categoria emerge o sentimento de pertencimento, uma dimensão transversal da qualidade percebida na EaD. Para Scortegagna, Marques e Gotti (2016), esse pertencimento é construído pela articulação entre metodologias, materiais didáticos, design dos ambientes virtuais e relações comunicacionais, possibilitando a identificação com a cultura e os valores institucionais. Conforme Lima (2023b), trata-se de um fundamento da educação socialmente referenciada, pois fortalece os vínculos acadêmicos e fomenta uma comunidade de aprendizagem sensível aos contextos sociais e culturais dos estudantes.

Entretanto, os dados empíricos indicam que persistem fragilidades na interação e no acolhimento pedagógico, sobretudo nas instituições privadas, onde o suporte técnico e a mediação docente são percebidos como insuficientes. De tal modo, pode-se associar os cursos de menor qualidade à falta de interação significativa, materiais desatualizados, rigidez de horários, avaliações incoerentes e frágil suporte pedagógico, fatores que geram frustração e sensação de isolamento. Também são frequentes críticas à ausência de relação entre teoria e prática profissional e à pouca escuta institucional, o que compromete o engajamento a permanência e a constituição do sentimento de pertencimento.

Destarte, o conjunto das análises demonstra que a infraestrutura tecnológica e pedagógica reflete diretamente nas formas de interação e na constituição do sentimento de pertencimento na EaD. Tais elementos revelam uma assimetria entre o discurso normativo e a prática institucional, indicando que a equivalência formal nem sempre se traduz em

equivalência substancial de condições, investimentos e acompanhamento pedagógico. Essa disparidade reforça o argumento de que a qualidade da EaD não depende apenas de marcos regulatórios, mas de projetos institucionais efetivamente comprometidos com a densidade acadêmica e formativa, capazes de assegurar, em ambas as modalidades, o mesmo nível de exigência e compromisso social com a formação docente.

O quarto e último eixo analítico, o **Pedagógico**, situa-se no Nível Micro do referencial de qualidade socialmente referenciado e concentra-se na implementação prática dos cursos e programas ofertados pelas IES. Lima (2025a) organiza esse Nível em sete dimensões principais, que abrangem desde a gestão local do curso até as interações entre os sujeitos e a tecnologia, revelando as mediações efetivas que sustentam a prática pedagógica.

Os resultados das análises documentais evidenciam que os cursos das IES públicas pesquisadas apresentam maior comprometimento com a qualidade, revelando coerência entre as concepções de ensino e aprendizagem e seus respectivos projetos pedagógicos, bem como unidade entre os fundamentos teóricos e as práticas formativas.

Por outro lado, nas instituições privadas analisadas, os documentos institucionais enfatizam um discurso centrado na inovação tecnológica, no protagonismo discente, na atuação do professor como facilitador, bem como na adoção de metodologias ativas, os quais se constituem como elementos centrais da narrativa formativa dessas IES.

Esse contraste, sustenta a crítica de Libâneo (2022), para quem a ênfase acrítica em metodologias ativas, somadas a condições pedagógicas e institucionais inadequadas, tende a reduzir o papel docente à função de facilitador, comprometendo o engajamento reflexivo e o desenvolvimento conceitual profundo. Em contextos marcados pela hibridização<sup>56</sup> da educação, especialmente nas IES privadas, a justificativa tecnológica tem servido, muitas vezes, para legitimar o recuo da presença docente e transferir a responsabilidade da aprendizagem ao estudante, práticas que, conforme Libâneo (2022), se inscrevem na lógica neoliberal de mercantilização da educação.

No que se refere aos ambientes virtuais dos cursos, observou-se, a partir dos dados empíricos, que cerca de 33,3% dos respondentes afirmaram que esses espaços não promovem interatividade significativa ou que esta ocorre apenas de forma parcial. Esse resultado sugere que a mediação docente, elemento essencial ao processo de aprendizagem, mostra-se com frequência, ausente ou superficial, corroborando Libâneo (2022), para quem a autoaprendizagem tende a apagar o professor de sua função ativa e transformadora.

---

<sup>56</sup> No contexto apresentação a hibridização erige-se em uma concepção acrítica e instrumental sendo concebida como a junção de momentos presenciais e momentos on-line.

Outro dado reforça esse retrato ambíguo: embora 39,4% dos estudantes considerem o curso “muitíssimo adequado” e 32,1% o avaliem como “muito adequado”, parte dos participantes manifesta hesitações e críticas, apontando a necessidade de maior comprometimento tanto de alunos quanto de professores. Tais ambivalências indicam que, mesmo entre os satisfeitos, persiste a ausência de confiança plena na mediação pedagógica, revelando fragilidades entre o discurso institucional e as práticas formativas efetivamente desenvolvidas.

Entre os fatores pedagógicos estruturantes, destaca-se a formação, a estabilidade e a valorização dos profissionais da EaD, eixo central da qualidade, por refletirem as condições humanas e profissionais que sustentam o ato educativo (Pacheco *et al.*, 2020). Nas instituições privadas com fins lucrativos, observa-se uma dualidade marcante entre o discurso e a prática. Embora os documentos ressaltem o compromisso com a qualificação docente e mencionem a atuação em Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), as evidências apresentadas no quinto capítulo desta pesquisa, demonstram que tais registros são majoritariamente formais. Essa lacuna revela uma fragilidade institucional em que o trabalho docente é frequentemente reduzido a uma função operacional.

Os dados empíricos corroboram esse diagnóstico. Entre os 24 profissionais participantes, 18 mulheres e 6 homens, identificou-se um perfil predominantemente de especialistas e um graduado, com trajetória curta, em média de três anos de experiência docente. Em contraposição, nas Universidades públicas e no Instituto Federal, o corpo docente apresenta maior estabilidade, titulação e integração acadêmica, refletindo políticas mais consolidadas de valorização profissional.

As IES públicas e a confessional demonstram, de forma mais consistente, compromisso com a integração curricular e a contextualização social. Na privada com fins lucrativos, contudo, verifica-se um cumprimento predominantemente normativo, em que as diretrizes curriculares tendem a responder mais às exigências legais e de mercado do que a um projeto político-pedagógico emancipador. Nos documentos dessas instituições há referências à interdisciplinaridade e a temas transversais, como meio ambiente, diversidade e ética, porém com ênfase instrumental, voltada à empregabilidade.

Na universidade confessional, identifica-se um esforço de articulação entre currículo, extensão e realidade social, destacando-se o papel do estudante como agente de intervenção e transformação, por meio de práticas interdisciplinares voltadas à formação crítica e reflexiva. Já nas instituições públicas, Universidade Federal, Universidade Estadual e Instituto Federal, a formação docente revela-se estruturada e alinhada a uma concepção crítica e socialmente

referenciada.

Na Universidade Federal, a ênfase recai sobre o estudante como sujeito ativo, sustentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que possibilita o diálogo entre teoria e prática. No instituto federal, especialmente nos cursos ofertados via UAB, a docência é concebida como práxis, tensionando teoria e prática e estimulando a produção de conhecimento a partir da realidade local, conforme defendido por Libâneo (2022). Já na universidade estadual, o projeto formativo fundamenta-se em uma identidade docente histórica e dialética, inspirada em Freire (1987), voltada à formação de intelectuais críticos e socialmente comprometidos.

Apesar dessas bases sólidas, persistem tensões significativas. Na Universidade Federal, ainda que se verifique a presença de docentes altamente titulados e políticas de avaliação estruturadas, os tutores da EaD atuam sob contratos temporários ou bolsas, como observam Arruda e Arruda (2016), o que fragiliza a densidade da mediação pedagógica. No Instituto Federal, em contrapartida, constata-se maior coerência na composição do quadro de servidores, o que contribui para a estabilidade e a continuidade das práticas formativas.

No que se refere às políticas de permanência, as instituições públicas destacam-se pela adoção de estratégias amplas e intersetoriais. A Universidade Federal oferece suporte abrangente por meio da Política de Assistência Estudantil (PAE), contemplando apoio pedagógico, tecnológico e de acessibilidade na EaD. O Instituto Federal, atua no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil, com programas de monitoria e tutoria ativa, integrando espaços físicos e recursos digitais que fortalecem a permanência estudantil e reduzem a evasão. Essa IES atua ainda com oferta própria de Pedagogia EaD, possibilitando estabilidade na oferta do curso.

Nas instituições privadas, tanto nas com fins lucrativos quanto na Confessional, o acolhimento discente ocorre por meio de ações de orientação inicial, nivelamento acadêmico, tutorias contínuas e suporte psicopedagógico, além de fóruns de dúvidas, e núcleos de acessibilidade. As políticas incluem ainda diferentes modalidades de apoio financeiro, como PROUNI, FIES e bolsas institucionais.

Esses elementos revelam finalidades educacionais distintas. Nas instituições públicas, a permanência é concebida como direito social e expressão do compromisso com a equidade e a inclusão, sustentada por políticas estruturantes que enfrentam as desigualdades sociais. Nas instituições privadas, em contrapartida, tende a alinhar-se à lógica da sustentabilidade financeira e à fidelização do aluno-cliente, reforçando a tensão entre a educação como bem público e a educação como serviço mercantilizado.

Quanto ao vínculo com a comunidade, as instituições públicas federais tratam o

compromisso social como parte constitutiva de sua identidade institucional, concretizando-o por meio de políticas de extensão e de responsabilidade social universitária (RSU). A Universidade Federal integra ações afirmativas e programas sociais que dialogam diretamente com as demandas da sociedade. Já nas instituições privadas, a relação com o entorno aparece como eixo estratégico nos documentos institucionais. O Centro Universitário destaca programas de extensão comunitária e de cidadania, enquanto a Universidade Confessional articula ensino e extensão curricularizada. Em ambos os casos, busca-se reforçar a legitimidade social e o vínculo simbólico com a comunidade.

Dessa forma, ainda que públicas e privadas compartilhem o discurso do compromisso social, divergem quanto ao sentido e à profundidade dessa missão. Nas instituições públicas, a extensão se constitui como dimensão estruturante da democratização do conhecimento; nas privadas, assume caráter estratégico e identitário.

Essas diferenças reforçam que a qualidade pedagógica não decorre apenas da adoção de discursos progressistas ou de metodologias inovadoras, mas depende de condições objetivas, estabilidade profissional, valorização docente, formação crítica e coerência institucional. Na ausência desses pilares, a promessa de uma educação socialmente referenciada se dilui em retórica formal.

Em síntese, as análises empreendidas nesta pesquisa permitem afirmar que a formação inicial de pedagogos por meio da EaD assegura uma qualidade socialmente referenciada quando:

- o arranjo político-estrutural, no nível macro, provê financiamento público adequado, regulação orientada ao bem comum e avaliação de caráter formativo, e não meramente punitivo-burocrático;
- a gestão institucional, no nível meso, é democrática e integrada ao PDI e ao PPC, assegurando valorização e estabilidade do trabalho docente e de tutoria, bem como políticas efetivas de permanência e acompanhamento pedagógico;
- a infraestrutura física e digital assegura acessibilidade, conectividade e ambientes virtuais de aprendizagem integrados ao desenho didático, fortalecendo o pertencimento e a equidade.
- a arquitetura pedagógica do curso, no nível micro, é coerente com o projeto formativo, garantindo mediação docente consistente, interação dialógica e articulação entre teoria e prática;

Por outro lado, a qualidade é comprometida quando prevalecem:

- uma lógica regulatória de *compliance* que naturaliza o “mínimo aceitável” como sinônimo de excelência;
- a expansão mercantilizada, marcada pela padronização de processos, pelo aligeiramento curricular, pela precarização docente e pela terceirização da tutoria;
- o financiamento regressivo e as políticas que deslocam a EaD pública, convertendo-a em solução de baixo custo para os segmentos populares;
- infraestruturas e ambientes virtuais orientados à operação, e não à mediação, resultando em baixa interatividade, frágil pertencimento e esvaziamento formativo.

Conclui-se, portanto, que a qualidade da formação inicial de pedagogos por meio da EaD não constitui um dado, índice ou número, mas uma possibilidade política e institucional que se materializa, ou se esvazia, nas mediações concretas do cotidiano formativo. Quando a regulação deixa de ser um fim em si mesma e se orienta pelo valor público da educação, a modalidade revela sua potência democratizadora. Quando, ao contrário, prevalecem a escala, a padronização e a lucratividade, resta apenas um *compliance* vazio, que converte o direito à formação em mero serviço administrável.

O horizonte que se impõe, portanto, é o de reconfigurar a formação do pedagogo a distância sob os princípios da justiça, da densidade pedagógica e do compromisso social, para que a promessa de democratização se cumpra como qualidade socialmente referenciada, e não como retórica vazia.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de considerações finais, busca-se aqui retomar os principais achados da pesquisa, situando o leitor quanto aos objetivos propostos e às reflexões construídas ao longo da investigação. O estudo teve por finalidade compreender como se constituem, se tensionam e se manifestam as concepções e práticas de qualidade na formação inicial de pedagogos na modalidade a distância, identificando as condições que asseguram, ou comprometem, a materialização de uma qualidade socialmente referenciada.

Para tanto, a pesquisa fundamentou-se no materialismo histórico-dialético, entendido como método capaz de apreender as condições materiais da vida social enquanto construções históricas, dinâmicas e contraditórias. A dialética, enquanto princípio que reconhece o movimento e a transformação resultantes das tensões entre o real e o possível, permitiu compreender que a qualidade da formação de pedagogos é um processo em disputa, forjado a partir do confronto entre distintos projetos de sociedade. Nesse horizonte, a qualidade educacional não se reduz a um parâmetro técnico ou normativo: ela se configura como direito social e bem comum, intrinsecamente vinculada à ética, à justiça social e ao compromisso com o público.

Dada sua natureza complexa e polissêmica, compreende-se que não é possível falar em “a qualidade”, no singular e absoluto, mas sim em qualidades, sempre situadas em relação a um projeto societal, a um sujeito que se deseja formar e a uma concepção de educação que se pretende defender. Como destacam Dourado e Oliveira (2009), a educação é fenômeno social que atravessa, e ao mesmo tempo constitui, as múltiplas dimensões da vida comunitária, pedagógica, econômica, cultural e política. Ela não apenas reflete essas dinâmicas, mas também as faz pulsar, assumindo o papel de elemento estruturador da sociedade.

Nesse contexto, evidencia-se que a qualidade educacional transcende os critérios meramente técnicos ou regulatórios, assumindo o caráter de um ato político e de afirmação cidadã, conforme analisa Lima (2023b). Na mesma direção, Freire (1987) adverte que toda prática educativa é, em sua essência, política; quando desvinculada de um projeto transformador, corre o risco de reiterar a lógica da opressão, limitando-se a substituir os oprimidos por novos ocupantes do lugar do opressor.

Sob tal perspectiva, pensar a qualidade da formação de pedagogos por meio da EaD é, inevitavelmente, refletir sobre o projeto educativo e social que se deseja sustentar: um que perpetue desigualdades ou um que abra caminho para a transformação social?

Avançar nessa reflexão exigiu compreender o processo educacional em sua totalidade, o que tornou necessário situá-lo no contexto mais amplo da educação superior brasileira. Afinal, a EaD é, em sua essência, educação, e como tal, partilha das mesmas contradições, disputas e tensões que atravessam o campo educacional em seu conjunto. Nessa dinâmica, os questionamentos sobre sua qualidade não emergem de modo isolado: têm origem nas fragilidades estruturais da própria educação superior, que a EaD, em muitos casos, apenas tornou mais visíveis.

Compreender essas questões exigiu reconhecer que, até o início da década de 1990, o acesso à educação superior no Brasil era marcadamente elitizado e condicionado por mecanismos seletivos que favoreciam, em grande medida, as camadas economicamente favorecidas e racialmente privilegiadas da população. Esse padrão de acesso, historicamente excludente, esteve associado tanto às instituições públicas quanto privadas, em um contexto de oferta limitada e profundas desigualdades educacionais.

Nas décadas seguintes, contudo, o cenário começou a se reconfigurar. As transformações ocorridas na educação superior possibilitaram a ampliação do acesso, a implementação de políticas de inclusão e, sobretudo, a diversificação do perfil discente, com o ingresso mais expressivo de estudantes oriundos das camadas populares e da população autodeclarada preta. No entanto, essa democratização em termos quantitativos não se converteu plenamente em equidade qualitativa. O predomínio do setor privado, cada vez mais orientado por lógicas empresariais e financeirizadas, mantém viva a histórica contradição entre a concepção da educação como bem público e sua crescente mercantilização.

É nesse contexto dos anos de 1990, já marcado pela intensificação das políticas neoliberais e pela mercantilização da educação, que a educação a distância é formalizada legalmente no Brasil. Esse enraizamento histórico condicionou não apenas a percepção social sobre a modalidade, mas também sua regulação institucional, contribuindo para a compreensão das tensões que a atravessam até os dias atuais: de um lado, a luta por uma EaD como direito social; de outro, sua apropriação como serviço educacional de baixo custo e alta escala, orientado pela lógica do mercado.

O modo como a EaD vem sendo concebida e implementada no Brasil está profundamente condicionado por essa configuração histórica e política, moldada por interesses mercadológicos. Ao longo dos anos, consolidou-se uma visão utilitarista da modalidade, reforçada por marcos normativos que, em muitos casos, favorecem a racionalidade de mercado em detrimento de princípios ético-formativos. Esse percurso ajuda a compreender por que, ainda hoje, a EaD carrega o estigma de uma formação de baixa qualidade.

Contudo, esse julgamento não pode ser conduzido apenas sob lentes técnicas. A disputa por uma formação docente mediada pela EaD e comprometida com a qualidade socialmente referenciada ultrapassa os parâmetros quantitativos: trata-se, antes de tudo, de uma luta política. Reivindicar essa qualidade, nesses termos, é afirmar a educação como um ato de resistência, como prática que busca, no cotidiano formativo, romper com as desigualdades históricas e promover a liberdade.

Nesse mesmo contexto de expansão da EaD e de flexibilização das políticas educacionais, inscreve-se o debate sobre a formação de professores e pedagogos, igualmente atravessado por tensões, convergências e disputas. A formação docente, que deveria ser concebida como um processo ativo, contínuo e coletivo, espaço de reconstrução permanente de saberes e práticas pedagógicas, orientado por uma intencionalidade transformadora, vem sendo, paulatinamente, esvaziada de seu caráter crítico e emancipador, em consonância com o avanço das lógicas performativas e empresariais sobre a educação.

Sob a influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a formação de professores tem sido instrumentalizada por interesses econômicos globais. A hegemonia ideológica que se impõe no campo educacional materializa-se em políticas orientadas pela adaptação, flexibilidade e eficiência, em detrimento de uma formação integral, crítica e socialmente referenciada. Nessa conjuntura, a formação inicial de professores por meio da EaD acaba por reforçar sua subordinação à racionalidade mercantil, operando como estratégia de expansão acelerada e de lucratividade para as instituições privadas. O resultado é a massificação, a precarização do trabalho docente e o esvaziamento do próprio sentido pedagógico da formação.

À luz dessa compreensão, aprofundaram-se as reflexões sobre a especificidade da Pedagogia. Concebida nesta pesquisa como ciência da educação, ela não se limita a um papel auxiliar ou técnico-instrumental, mas afirma-se como um domínio epistemológico singular e imprescindível à mediação entre teoria e prática no processo formativo (Pimenta; Pinto; Severo, 2022). Ao articular os saberes produzidos pelas diferentes Ciências da Educação, a Pedagogia opera como campo de síntese praxiológica: não apenas aplica teorias, mas as tensiona, reconstrói e ressignifica à luz das contradições vividas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, compreende-se que o conhecimento pedagógico não é algo dado ou estático; ao contrário, constitui-se como um saber em permanente construção, que se faz e se refaz na relação com a totalidade histórica, política, econômica e cultural. É nesse movimento crítico e situado que o pedagógico se manifesta como expressão viva do pensar e do fazer educativos. A Pedagogia, nesse sentido, assume um caráter reconstrutivo: pesquisa, questiona,

experimenta e reinventa práticas formativas, produzindo sentidos e compreensões sobre os processos educativos em sua profunda historicidade.

Dessa forma, verificou-se que o pedagogo, isto é, o egresso constituído por essa concepção de Pedagogia, não pode ser reduzido à figura de um executor de métodos técnicos ou de um aplicador de conteúdos pré-definidos. Sua identidade profissional deve ser constituída na mediação crítica, orientada pela práxis educativa: uma práxis que liberta, que interroga e que se constrói no diálogo vivo com os sujeitos e seus contextos. Seu compromisso maior deve ser com a emancipação humana, o que exige problematizar permanentemente a educação como prática de liberdade, em consonância com os fundamentos da pedagogia crítica e emancipatória.

Sob essa perspectiva, compreende-se que o pedagogo precisa ser formado para atuar como mediador e co-investigador, apto a criar espaços de aprendizagem em que os saberes não sejam transmitidos de forma unilateral, mas construídos coletivamente. Trata-se de uma educação que problematiza, como propõe Freire (1987), capaz de desestabilizar estruturas opressoras e de se engajar nos conflitos sociais que atravessam a escola e a sociedade.

Assim, a formação do pedagogo deve prepará-lo para exercer uma ação educativa transformadora, constituindo-o como sujeito reflexivo, crítico e político, sensível às tensões ideológicas, às contradições sociais e às urgências de justiça. Para além do domínio de múltiplos saberes, cabe-lhe a tarefa de mediá-los com intencionalidade crítica e inclusiva, mobilizando a educação como prática que subverte desigualdades e promove emancipação.

Apesar desse ideal formativo, a constituição e a expansão do curso de Pedagogia no Brasil revelam profundas contradições. Seu crescimento, embora expressivo em termos quantitativos, tem se sustentado sobre bases frágeis e excludentes, fortemente marcadas pela hegemonia do setor privado lucrativo, orientado por lógicas mercantis.

Essa configuração, longe de promover uma democratização efetiva, tende a aprofundar desigualdades sociais e educacionais, dificultando a consolidação de uma formação docente crítica e socialmente referenciada. O resultado é a manutenção de um ciclo perverso de massificação sem compromisso com a qualidade social, o que fragiliza tanto a identidade quanto a ação dos futuros pedagogos e compromete o próprio projeto de educação pública emancipadora.

É importante destacar que, a pesquisa desenvolvida evidenciou que a precarização da formação de pedagogos não teve origem na EaD. Ela já se manifestava, de forma estrutural, na modalidade presencial, especialmente em instituições privadas organizadas sob lógicas de mercado e orientadas pela obtenção de lucro. O que a EaD fez, sobretudo quando moldada por essa mesma racionalidade mercantil, foi intensificar e complexificar fragilidades previamente

constituídas.

Este estudo evidenciou que as debilidades da formação em Pedagogia, historicamente enraizadas na modalidade presencial e reveladoras das contradições da educação superior brasileira, foram agravadas com a adoção da EaD. A transposição de modelos presenciais já precarizados para a modalidade a distância, associada a problemáticas específicas, como o baixo investimento em infraestrutura, a redução das interações pedagógicas e a flexibilização excessiva dos critérios formativos, contribuiu para o aprofundamento do esvaziamento da formação docente, fazendo da EaD, em muitos casos, um espaço de reprodução e ampliação dessas precariedades.

Nesse cenário, a EaD tem se consolidado como expressão do que Minhoto, Bielschowsky e Aguiar (2025) denominam “deformação em larga escala”. Contudo, como ressaltam os próprios autores, essa deformação não é episódica nem circunstancial: trata-se de um fenômeno estrutural, engendrado por dinâmicas que operam em múltiplas escalas, tanto no plano macro, com a financeirização e concentração do setor educacional, quanto no plano micro, por meio de práticas pedagógicas precarizadas que esvaziam o sentido formativo da docência.

À vista de todo esse panorama, indaga-se: estaria a EaD provocando uma deformação estrutural no curso de Pedagogia no Brasil? Seria a modalidade, por si só, responsável pelos resultados insatisfatórios na formação de pedagogos? Ainda que tais perguntas não tenham sido formuladas de modo explícito no percurso metodológico desta investigação, elas emergiram ao longo das análises e se articulam à problemática central deste estudo: como se constituem, se tensionam e se manifestam as concepções e práticas de qualidade na formação inicial de pedagogos, e em que condições essa formação assegura, ou compromete, uma qualidade socialmente referenciada?

Reconhecer essas contradições não significa abrir novas frentes de problematização neste momento conclusivo, mas reafirmar que elas permanecem latentes e, em sua complexidade, impulsionam o pensamento científico a novos desdobramentos. Por isso, qualquer resposta deve ser formulada com cautela, considerando os múltiplos fatores estruturais, políticos e institucionais que atravessam a formação docente, especialmente no contexto das disputas simbólicas e ideológicas que conformam a educação a distância no país.

Nesse sentido, destaca-se a pesquisa de Minhoto, Bielschowsky e Aguiar (2025), que corrobora os achados desta tese ao demonstrar que a expansão da EaD na formação de professores não resultou de um movimento espontâneo. Ao contrário: foi fortemente impulsionada por mecanismos legais de indução e pela flexibilização das normas regulatórias,

fatores que contribuíram para consolidar a hegemonia da modalidade nesse campo.

Os efeitos desse processo tornam-se ainda mais evidentes quando se analisa a realidade das instituições privadas, responsáveis por concentrar a maior parte das matrículas em cursos de Pedagogia. Nesses contextos, a oferta formativa ocorre quase exclusivamente centrada no ensino, com pouca ou nenhuma articulação com a pesquisa e a extensão. O modelo resultante é marcado pela formação esvaziada, massificada e de baixo custo, sustentada por uma precarização estrutural profunda.

Um dos elementos mais emblemáticos das contradições desse modelo educacional é a expressiva desproporção entre o número de estudantes e o de docentes. Em muitas instituições privadas, essa relação chega a níveis alarmantes: variando de 84,7 a 516,3 estudantes por professor, patamar significativamente superior à média de 35,7 registrada nas demais instituições privadas (Minhoto; Bielschowsky; Aguiar, 2025).

Em casos ainda mais extremos, Barreto (2024) relata cenários em que um único professor é responsável por até 2.594 estudantes. Esses dados, mais do que indicadores quantitativos, revelam uma tensão estrutural entre crescimento e precarização: à medida que a modalidade se expande, o papel do professor como formador crítico e agente de transformação vai sendo diluído, substituído por uma lógica de produção em massa, despersonalização e controle tecnocrático do processo formativo.

A esse quadro soma-se outro fator igualmente preocupante: a escassez de docentes em regime de tempo integral e o baixo índice de titulação *stricto sensu*. Em determinadas instituições, há casos em que o exercício da docência se restringe a profissionais com apenas a formação de graduação, sem qualquer complementação acadêmica. Essa configuração compromete não apenas a densidade dos processos formativos, mas também enfraquece o compromisso social e público da educação superior de qualidade.

Diante desse quadro de expansão massificada, precarização estrutural e despersonalização da formação, impõe-se o questionamento sobre os instrumentos utilizados para avaliar a qualidade dos cursos de Pedagogia. Ainda que tais mecanismos busquem assegurar padrões mínimos, é preciso reconhecer suas limitações diante da complexidade que marca a formação docente, sobretudo em contextos de profundas desigualdades estruturais.

Nesse sentido, ainda que tais processos avaliativos desempenhem papel relevante na regulação e na transparência da educação superior brasileira, é necessário reconhecer que, diante de um cenário marcado por desigualdades estruturais, eles não captam a complexidade e a densidade que caracterizam os processos formativos de professores. Os próprios autores aqui referenciados são rigorosos ao apontar esses limites, afirmando que os resultados do Enade

não constituem, por si sós, um indicador confiável da qualidade da formação de pedagogos (Minhoto; Bielschowsky; Aguiar, 2025).

Essa limitação manifesta-se na lógica interna do próprio exame, que organiza os cursos de graduação em faixas conceituais de 1 a 5, sendo os conceitos 1 e 2 considerados insuficientes, 3 suficiente e 4 e 5 bons ou muito bons. Embora a construção dessa escala tenha como objetivo assegurar comparabilidade e uniformidade nacional, ela opera prioritariamente com base em parâmetros quantitativos e estatísticos, o que a distância de dimensões qualitativas essenciais à prática pedagógica, como a mediação, o contexto institucional e o sentido formativo do processo educativo.

À vista disso, uma análise mais detida dos critérios de conversão do conceito contínuo em faixas, revela uma tensão técnica e simbólica. O sistema estabelece pontos de corte precisos: valores até 1,945 correspondem à Faixa 2 (conceito insatisfatório), enquanto médias a partir de 1,946 já se enquadram na Faixa 3 (conceito satisfatório). Desse modo, cursos cujo desempenho se situe apenas ligeiramente acima do limite inferior passam a ser oficialmente reconhecidos como “adequados”<sup>57</sup>.

Embora esse recorte metodológico seja estatisticamente coerente, ele reduz a distância simbólica entre o insuficiente e o satisfatório, produzindo o que aqui se denomina “ilusão de suficiência”, uma aparência de qualidade que pode encobrir fragilidades formativas, estruturais e pedagógicas. Tal configuração, portanto, não invalida o instrumento, mas evidencia como a mensuração normativa, quando desvinculada de análises qualitativas, tende a normalizar o mínimo como padrão aceitável, esvaziando o sentido ético-político da avaliação educacional.

Em termos práticos, observa-se que cursos com desempenho situado em faixas limítrofes da escala avaliativa, próximos ao patamar mínimo de qualidade, podem ser enquadrados entre aqueles considerados satisfatórios no âmbito da regulação. Esse enquadramento contribui para deslocar a centralidade da avaliação da dimensão formativa para a dimensão regulatória. Nesses termos, a avaliação tende a operar menos como instrumento indutor de qualidade e mais como mecanismo de conformidade normativa.

Como discutido ao longo deste estudo, em especial no capítulo 4, o Enade, ainda que exerça um papel importante no processo de regulação, revela-se limitado quando se trata de

---

<sup>57</sup> O limite 1,945 representa o ponto de corte entre o conceito insatisfatório (Faixa 2) e o conceito satisfatório (Faixa 3). Assim, cursos com médias de 1,946 são automaticamente enquadrados na Faixa 3. Essa configuração não implica erro metodológico, mas reflete o modelo normativo adotado pelo INEP/MEC, que transforma contínuos numéricos em categorias de desempenho. A análise aqui apresentada busca apenas problematizar as implicações formativas e simbólicas desse modelo, evidenciando como pequenas variações numéricas podem gerar percepções qualitativamente distintas de “qualidade”.

captar a complexidade envolvida na formação docente. Desde sua criação, o exame passou por diversas reformulações, e, nesse percurso, perdeu a sensibilidade para aspectos mais profundos da prática educativa. Ele se concentra nos resultados, mas ignora os caminhos trilhados até eles; quantifica desempenhos, mas não dá conta das mediações pedagógicas, das intencionalidades formativas e das singularidades de cada contexto. Em outras palavras, avalia o produto final, mas silencia sobre a práxis, sobre o como se aprende, se ensina e se transforma. Por isso, revela-se insuficiente para compreender, de fato, o que constitui a qualidade na formação inicial de pedagogos.

Outra questão de grande relevância emerge da análise do Conceito Preliminar de Curso (CPC), indicador igualmente problematizado neste estudo. A partir das contribuições de Bielschowsky (2018) e Bielschowsky (2020), evidenciam-se inadequações metodológicas significativas. No âmbito do CPC, a dimensão “corpo docente”, responsável por 30% da nota final, figura como um dos principais componentes da avaliação. Contudo, como ressaltam os autores, sua estrutura metodológica apresenta lacunas importantes.

Embora o indicador considere o título acadêmico e o regime de trabalho dos professores, ele não contempla a relação entre número de alunos e docentes, tampouco a efetiva atuação desses profissionais nos processos de ensino, tutoria e mediação pedagógica. Essa lacuna permite que instituições com poucos professores e turmas superdimensionadas obtenham conceitos satisfatórios (faixas 3 e 4), ainda que apresentem baixa densidade formativa e desempenho discente insatisfatório no Enade.

Diante do exposto, reconhece-se a urgência de adotar uma análise qualitativa e socialmente referenciada da formação docente, uma abordagem capaz de revelar dimensões que os indicadores quantitativos, como o Enade e o CPC, não são capazes de contemplar. Ainda que se reconheça a relevância dos processos avaliativos, especialmente por constituírem uma das facetas da qualidade, os instrumentos atualmente vigentes operam com critérios restritos à mensuração de resultados e ao cumprimento de parâmetros formais.

Foi a partir do reconhecimento dessas limitações que se delineou, ao longo desta investigação, a necessidade de articular diferentes fontes e naturezas de dados, quantitativos e qualitativos, a fim de captar com maior profundidade as múltiplas dimensões que compõem a qualidade na formação de pedagogos na modalidade EaD. A triangulação metodológica adotada permitiu, assim, tensionar os dados e evidências disponíveis, conectando-os aos referenciais teóricos e às vozes dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

Nesse movimento, emergiu uma tensão estrutural incontornável: as instituições públicas, especialmente universidades e institutos federais, concentram os melhores

desempenhos no Enade, sobretudo no componente de conhecimento específico. Em contrapartida, as instituições privadas, tendem a apresentar os resultados mais baixos.

Paradoxalmente, são nessas mesmas instituições privadas que se concentra a maior parte das matrículas nos cursos de Pedagogia. Nelas, a formação docente ocorre, em grande medida, de modo restrito ao ensino, com frágil ou inexistente articulação com a pesquisa e a extensão. Esse quadro revela um descompasso significativo entre o ideal de formação do pedagogo, ancorado em fundamentos epistemológicos sólidos e orientado por uma racionalidade crítica, pública e transformadora, e as condições objetivas de formação oferecidas pela maioria dessas instituições.

Em contextos marcados por precarização, racionalização de custos e desinvestimento pedagógico, a formação docente distancia-se profundamente dos referenciais de qualidade socialmente referenciada, fragilizando tanto a identidade profissional quanto o potencial político da prática educativa.

Essa constatação intensifica o paradoxo já identificado nas análises anteriores: os cursos com piores condições de funcionamento, especialmente no que diz respeito à infraestrutura pedagógica, ao corpo docente e à mediação formativa, concentram justamente os maiores contingentes de estudantes da área. Essa assimetria revela uma lógica perversa: onde mais se demanda qualidade, menos ela é assegurada. E onde se deveria investir na formação plena do pedagogo, prioriza-se um modelo instrucional rebaixado, de baixa densidade formativa e fortemente condicionado por interesses mercadológicos.

Nesse sentido, a qualidade da formação inicial de pedagogos, sobretudo na modalidade a distância, não pode ser analisada de forma isolada, mas deve ser compreendida no entrelaçamento das disputas, convergências, divergências e tensões que atravessam o campo educacional. Ela se constitui como um fenômeno historicamente situado, atravessado por mediações institucionais e por um regime regulatório que, ao priorizar a expansão e a flexibilização da oferta, podendo contribuir para a naturalização de formas de precarização.

Partindo-se da concepção de formação do pedagogo como um processo complexo, contínuo e dialógico, articulado às dimensões econômicas, sociopolíticas, históricas e culturais, mediado pela práxis e orientado pela emancipação humana, torna-se incontornável o reconhecimento do descompasso entre esse ideal formativo e as condições concretas em que a formação ocorre, sobretudo em instituições privadas com oferta massiva de cursos na modalidade EaD.

Contudo, como já destacado, tais fragilidades não se restringem à modalidade a distância: elas refletem contradições estruturais mais amplas, arraigadas no próprio sistema de

educação superior brasileiro, atravessado por desigualdades históricas, assimetrias de financiamento e políticas de regulação fragmentadas.

Destarte, a investigação sobre como se constituem, se tensionam e se manifestam as concepções e práticas de qualidade na formação inicial de pedagogos revelou a existência de um campo de disputa intensamente marcado por racionalidades antagônicas. De um lado, a perspectiva crítico-socialmente referenciada, que compreende a educação como prática emancipatória, vinculada ao bem público e à justiça social. De outro, uma lógica instrumental e merco-economicista, que subordina a formação docente às exigências da eficiência produtiva, da expansão acelerada e da adaptação às demandas do mercado.

Os dados levantados, discutidos e triangulados ao longo deste estudo permitem evidenciar que, para além de suas limitações intrínsecas, a modalidade EaD vem sendo atravessada por um processo de cristalização de uma imagem pública associada à baixa qualidade. Tal percepção não emerge apenas de um juízo externo, mas se sustenta em evidências concretas: crescimento exponencial da modalidade, multiplicação de matrículas em instituições de reputação duvidosa e desempenho insatisfatório das licenciaturas, especialmente no ciclo Enade 2021. Neste, o curso de Pedagogia obteve uma média de apenas 36% no componente de conhecimento específico, sinalizando uma curva descendente preocupante no que se refere à formação inicial de professores.

Diante desse tensionamento entre a ampliação do acesso e a fragilidade das condições de formação, observa-se uma inflexão normativa no campo educacional. Diversos estudos, pareceres técnicos e relatórios, como os produzidos no âmbito da Rede de Pesquisa Brasil/Internacional, vêm alertando para a necessidade urgente de revisar os marcos regulatórios da EaD. Tais documentos apontam para o risco de sua “metodologização”: um processo de esvaziamento conceitual e político-pedagógico da EaD, que a rebaixa de modalidade educacional autônoma a mera estratégia metodológica. Como analisam Fonseca e Lima (2024) e Lima, Rodrigues e Deus (2024), esse rebaixamento favorece a mercantilização da oferta, uma vez que metodologias não são objeto de regulação formal, abrindo margem para práticas desreguladas, fragmentadas e aligeiradas.

É nesse cenário de intensificação das contradições que, a partir de 2024, iniciam-se alterações normativas com impacto direto sobre a Pedagogia EaD, tendo como pano de fundo a preocupação com a qualidade da formação docente. Um marco importante é a aprovação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e ficou conhecida como a “diretriz dos 50%”, por exigir que ao menos metade da carga horária dos cursos de licenciatura na modalidade EaD seja

realizada de forma presencial. A medida busca, como afirma Nogueira (online), “dar um freio de arrumação no emprego da Educação a Distância pelos cursos de licenciatura”, sinalizando um movimento regulatório mais rigoroso frente à expansão descontrolada da modalidade.

Ainda em 2024, o Ministério da Educação alterou a periodicidade do Enade para os cursos de licenciatura, tornando-o anual, em uma estratégia de intensificação da vigilância avaliativa. A maior novidade foi a introdução de uma Avaliação da Prática Docente específica. O estudante de licenciatura tem sua regência de classe (durante o estágio supervisionado obrigatório) avaliada por um supervisor da escola.

No ano seguinte, com o Decreto nº 12.456/2025, esse processo de atualização normativa se expande. O texto reafirma a EaD como “ferramenta estratégica de ampliação do acesso”, reforçando o discurso da democratização como justificativa para a continuidade do projeto de expansão, ainda que tensionado por pressões por maior controle da qualidade.

Constata-se, assim, um movimento simultâneo de ampliação e contenção: amplia-se o acesso, mas tenta-se, ao mesmo tempo, impor novos critérios de regulação. Como analisa Dourado (2020), as políticas educacionais no Brasil são marcadas por processos interativos de continuidade, descontinuidade e reconfiguração.

Contudo, como adverte Dalbério (2009), o capital possui natureza adaptativa e se reorganiza diante de novas regulações. Nesse sentido, atualizações normativas que visam à melhoria da qualidade podem ser rapidamente reapropriadas para atender a lógicas de mercado, esvaziando seu potencial transformador. Esse movimento também é analisado por Franco (2022), ao destacar como os mecanismos regulatórios, mesmo sob o signo da democratização, podem ser reconfigurados para legitimar práticas excludentes e precarizantes.

Torna-se, portanto, urgente repensar os rumos da formação docente mediada pela EaD. Se a ausência de critérios mais rigorosos e a flexibilização excessiva contribuíram para a consolidação de um cenário marcado por fragilidades formativas, as transformações necessárias não podem restringir-se apenas à alteração de marcos normativos, à reformulação de instrumentos avaliativos ou à simples contenção da modalidade. O desafio central consiste na formulação de um projeto formativo coerente, sustentado por princípios de uma qualidade socialmente referenciada, comprometido com a equidade, a justiça social e a valorização do trabalho docente.

Assim, à luz dos dados analisados, esta pesquisa evidencia quatro aspectos centrais e interdependentes para o enfrentamento das desigualdades na formação inicial do pedagogo. Em primeiro lugar, impõe-se a necessidade de conter a expansão desregulada do setor privado, diante da baixa densidade formativa, da predominância de lógicas mercadológicas e da

fragilização das condições pedagógicas observadas em parcela significativa dessas instituições. Em segundo lugar, torna-se fundamental resistir ao processo de esvaziamento da EaD enquanto modalidade educacional autônoma, frequentemente reduzida a discursos que a tratam como mera estratégia metodológica ou formato de oferta, comprometendo sua legitimidade político-pedagógica e favorecendo processos de desregulamentação.

O terceiro aspecto refere-se à urgência de fortalecer a oferta pública de EaD, especialmente nas universidades e institutos federais, onde se observam práticas mais consistentes com os princípios da qualidade socialmente referenciada, ancoradas na articulação entre ensino, pesquisa e extensão e no compromisso com uma formação crítica e emancipadora. Por fim, e de modo fundante, a pesquisa aponta que tais dimensões somente se sustentam quando articuladas à construção de um projeto formativo coerente para a formação do pedagogo, que explicita a finalidade social da educação, reconheça a educação como prática social e valorize o conhecimento pedagógico e as didáticas específicas, superando concepções instrumentais que reduzem o professor a um executor técnico de prescrições externas.

Esses quatro aspectos devem ser compreendidos de forma articulada, uma vez que, sem um horizonte ético-político claro, centrado na valorização do trabalho docente, na equidade social e na democratização efetiva do acesso com qualidade, as mudanças normativas em curso tendem a revelar-se insuficientes ou mesmo a aprofundar as contradições que pretendem enfrentar.

Nesse cenário em constante disputa, vislumbra-se um campo ainda em construção, no qual os rumos da formação docente e da EaD seguem em disputa. Por isso, reafirmar a possibilidade, e a urgência, de uma educação a distância crítica e socialmente referenciada não é apenas um exercício de resistência, mas uma necessidade histórica e concreta. Os achados desta pesquisa demonstram que tal construção é possível, desde que sustentada por políticas públicas consistentes, currículos sensíveis às especificidades da modalidade, valorização docente, financiamento adequado e práticas formativas orientadas por indicadores de qualidade com base social.

À luz desse panorama, destaca-se o curso de Pedagogia do Instituto Federal analisado, que, mesmo diante de restrições orçamentárias e de tensões estruturais nos setores público e privado, demonstra compromisso com uma formação de qualidade socialmente referenciada. Os dados da pesquisa indicam esse alinhamento, evidenciado pelo conceito 4 no Sinaes e pela convergência entre análise documental e relatos de estudantes e profissionais.

Cumprе reiterar, não como repetição, mas como ênfase necessária que os dados apresentados, especialmente no capítulo 3, evidenciam a viabilidade concreta de uma EaD

comprometida com a justiça social. Desde que alicerçada nos quatro eixos constitutivos da qualidade socialmente referenciada, sistematizados no capítulo 6, Político-estruturais, Institucionais, de Infraestrutura e Pedagógicos, essa modalidade pode não apenas resistir à lógica mercantil, mas também afirmar-se como espaço legítimo de formação crítica e emancipadora.

Nesse contexto, torna-se necessário explicitar as implicações dessa formação para a educação básica, principal campo de atuação dos pedagogos formados, tanto na modalidade presencial quanto na EaD. Esses profissionais destinam-se majoritariamente à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, etapa central para a garantia do direito à educação. Tal constatação adquire maior relevância diante do quadro contemporâneo de precarização do trabalho docente, marcado pela ampliação de vínculos temporários e instáveis nos sistemas educacionais, em tensionamento com o princípio constitucional do ingresso por concurso público. Nesse cenário, a mercantilização da formação inicial, particularmente na EaD, tende a agravar fragilidades já existentes na educação básica, ao alimentar um ciclo no qual formação aligeirada, inserção profissional precária e desvalorização docente se reforçam mutuamente. Trata-se de uma problemática que extrapola o âmbito da educação superior e projeta efeitos estruturais sobre a escola pública, a infância e as condições concretas de exercício da docência, demandando aprofundamento em estudos futuros.

Em arremate, evidencia-se a seguinte tese: A qualidade da formação inicial de pedagogos ofertada por meio da EaD, quando pautada por princípios socialmente referenciados, não se assegura pela mera adesão às métricas oficiais do Estado, mas sim pela efetivação de uma qualidade axiológica, enraizada em fundamentos éticos, políticos e pedagógicos voltados à emancipação humana e à equidade social.

Enquanto a lógica da compliance se limita ao cumprimento de padrões formais, a qualidade axiológica propõe um mergulho mais profundo na formação docente, compreendendo-a como um ato de esperança, resistência e compromisso com a dignidade humana. Nesse horizonte, a educação deixa de ser um procedimento técnico para se afirmar como prática de liberdade, na qual cada escolha pedagógica carrega o potencial de transformação social. Analisar a formação de pedagogos na EaD sob uma perspectiva socialmente referenciada ultrapassa a simples avaliação de indicadores: trata-se de disputar sentidos, afirmar a educação como direito e cultivar, mesmo em contextos adversos, as sementes de um futuro mais justo. Porque onde há educação com sentido, há também a possibilidade de reinvenção, e é nesse solo de lutas e possibilidades que se torna necessário recomeçar e esperar, no mais profundo sentido freireano.

## REFERENCIAS

- ABMS. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **ProUni: bolsas concedidas e perfil dos beneficiários**. 2019. Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/images/conteudo/prouni/2019/pda-prouni-2019.zip/> Acesso em: 26 mar. 2023.
- ABREU, Casimiro de. Meus oito anos. *In*: ABREU, Casimiro de. **Poesias completas**. São Paulo: Martin Claret, 2003 p. 03-04.
- AGRESTI, Alan. **Métodos estatísticos para as ciências sociais**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.
- ALIAGA, Martha; GUNDERSON, Brenda. **Interactive Statistics**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: arte e técnica, ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006. p. 177-188.
- ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TgSHBsj9L6Rv38CGWcnq7Kn/abstract/?lang=pt>. /Acesso em: 14 nov. 2024.
- ALONSO, Katia Morosov; LIMA, Daniela da Costa Britto. Dossiê/Educação superior e a distância: sobre dilemas e enfrentamentos para qualidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rbR8VKdwzR4dJBjtcfJqxbL/?lang=pt> Acesso em: 27 fev. 2025.
- ALVES, Amanda Oliveira de Almeida. **Institucionalização da EaD, por meio do sistema UAB, nas instituições públicas de ensino superior: o caso da UFPA**. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2023. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/dissertaamanda.pdf/> Acesso em: 20 jun. 2024.
- ALVES, João Roberto Moreira. **A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994, 199 p.
- ALVES, Valdir Mendonça. **A avaliação dos cursos não ENADE Brasil e as consequências para as instituições de ensino**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Autônoma de Assunção, Asunción-Paraguay, 2022. Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/1300/> Acesso em: 21 fev. 2024.
- AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [s.l.], v. 32, n. 3, p. 653 - 673, dez.

2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaec/article/view/70262/> Acesso em: 15 jul. 2019.

AMARAL, Nelson Cardoso; BRASIL, Edward Madureira (2021). **A Quem Interessa Parar Universidades Federais brasileiras?** Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/18BucVuF5QLNTJVF1ZeRbumZZ1ebsyJqU/edit?usp=s ha ring&oid=102223119446014738648&rtpof=true&sd=true/> Acesso em: 10 out. 2023.

AIMI, Daniela da Silva; FELDKERCHER, Nadiane; HENRIQUEZ, Cecília Machado.

**Qualidade no ensino superior e sua relação com os professores substitutos.** [s. l.; s. n.], 2019. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/578205a9599ac94aae271ce1afbeaccf.pdf> / Acesso em: 12 ago. 2025.

AMORIM, Evelyn Vieira. **Formação de pedagogos na educação a distância no Brasil - período de 1990-2018:** uma análise contra-hegemônica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. 2021. 138 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em:

[https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5722/5/Evelyn\\_Vieira\\_Amorim\\_2021.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5722/5/Evelyn_Vieira_Amorim_2021.pdf) / Acesso em: 20 maio 2024.

ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Héilton Ribeiro; VALLE, Raquel da; ANDRADE, Luciane Sá. **Formação de Professores em nível médio na modalidade a distância:** a experiência do Proformação. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, 2006.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

**Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.** 2021. Disponível em:

<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pe dagogia.pdf> / Acesso em: 26 jun. 2022.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota da Anfope Sobre o Parecer CNE/CP N° 4/2024.** [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope\\_correcao\\_final.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf) / Acesso em: 26 jun. 2024.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0.** 1. ed. São Paulo: Boitempo. 2020.

APPLE, Michael William. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Douglas Luís de. **Determinantes do Desempenho no ENEM dos Concluintes do Ensino Médio no Município de Viçosa – MG.** 2019. 56f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública em Rede Nacional). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2019. Disponível em:

<https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/27470/1/texto%20completo.pdf> / Acesso em: 10 fev. 2024.

ARAÚJO, Carlos Roberto Fernandes de; DIAS, Murillo de Oliveira. “Políticas de Avaliação e Padrões de Qualidade da educação superior no Brasil”, **International Journal of Development Research**, 11, (11), 2021. 52284-52293. Disponível em: <https://www.murillodias.com/publicacoes/artigos/1639740955.pdf/> Acesso em: 30 dez. 2023.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Educação**, [S. l.], v. 43, n. 4, p. 823–842, 2018. DOI: 10.5902/1984644432607. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3260/> Acesso em: 6 dez. 2023.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação a Distância no Brasil: Políticas Públicas e Democratização do Acesso ao Ensino Superior. **Educ. rev.** Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/#/> Acesso em: 6 dez. 2023.

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. Por um sistema nacional. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 7, n. 12, p. 27–28, 2013. DOI: 10.22420/rde.v7i12.258. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/258/> Acesso em: 13 ago. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de desenvolvimento mundial 2019**: a natureza mutável do trabalho. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2019. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/curated/en/816281518818814423/pdf/2019-WDR-Report.pdf/> Acesso em: 12 set. 2019

BARBOSA, Maria. Ligia Oliveira. **Desigualdade e Desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. 1. ed. Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2009. v. 1. 272p.

BARRETO, Marcelo Menna. MEC identifica faculdades de EaD com mais de 500 alunos por professor. **Extra Classe**, Porto Alegre, 25 jan. 2024 Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2024/01/mec-identifica-faculdades-de-ead-com-mais-de-500-alunos-por-professor/> Acesso em: 5 nov. 2025

BARREYRO, Gustavo Bruno; ROTHEN, José Claudinei. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 1, p. 61–76, jan. 2014 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fLsPHntHb77vRNtNpdLG5Jv/?format=pdf&lang=pt/> Acesso em: 18 jan. 2024.

BATISTA, Tatiane Custódio da Silva; FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da. Contribuição do GEaD para a práxis pedagógica de professores da rede municipal de Anápolis. **Revista UFG**, Goiânia, v. 18, n. 24, 2018 DOI: 10.5216/revufg.v18i24.58605. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/58605/> Acesso em: 2 maio 2023.

BARROS, Rubem. Mudança célere: o novo Enade. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, ed. 286, 3 set. 2024 [on-line] Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2024/09/03/mudanca-celere-novo-enade/> Acesso em: 29 jul. 2025.

BEHAR, Patricia Alejandra. Modelos pedagógicos em educação a distância. *In*: BEHAR, Patricia Alejandra (org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância como mídia-educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 175-197, jan./abr. 2012. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=http://educa.fcc.org.br/scielo.php%3Fscript%3Dsci\\_arttext%26pid%3DS0102-54732012000100010/](https://www.google.com/search?q=http://educa.fcc.org.br/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS0102-54732012000100010/) Acesso em: 5 nov. 2025.

BERNARDES, Gisele Gomes Avelar; BARBOSA, Danielly Maciel; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Educação aberta e flexível: conceitos e concepções. *In*: LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues (Org.). **Educação e tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão: conceitos, concepções e práticas**. Aparecida de Goiânia, GO: Editora Alfredo Nasser: Centro Universitário Unifan, 2023. p. 130. ISBN 978-65-89165-13-2.

BERTOLIN, Júlio César. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a uma subjetividade inexorável conceitual. **Avaliação**. Campinas/Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/Tmy8NgyjrW9LB45XbNvcSQJ/abstract/?lang=pt/> Acesso em: 22 jun. 2022.

BERTOLIN, Júlio César. Existe diferença de qualidade entre as modalidades presencial e a distância? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. e06958, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6958>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BERTOLIN, Júlio. Cesar; MARCON, Telmo. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 20, n. 1, p.105–122, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/LrGpqqyhTVmnw4Vds75bYTN/?format=pdf&lang=pt/> Acesso em: 18 jan. 2024.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Qualidade na Educação Superior a Distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos? **EaD em Foco**, Rio de Janeiro v. 8 n. 1, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v8i1.709/> Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/revista/article/view/709/> Acesso em: 12 jul. 2019.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 241–271, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/99946/> Acesso em: 25 out. 2025.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. **Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD: o caso da pedagogia da UDESC – polo de Criciúma-SC**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/14840> Acesso em: 25 out. 2025.

BITTENCOURT, Helio Radke; MARIA, Dirlene Melo Santa; BERTOLIN, Júlio César. Fatores associados ao desempenho no Enade na área de Pedagogia. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. e69963, p. 1–16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/69963/> Acesso em: 10 fev. 2024.

BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; CRESO, Franco; CAZELLI, Sibeles. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, v. 15, n. 45, p. 487–499, set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GbzRVcsL7L6PVNx3mxtDfKQ/?format=pdf&lang=pt/> Acesso em: 27 dez. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 71-80.

BRANDT, Andressa Grazielle; HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino De. Curso de pedagogia em cenário de (contra)reforma: concepções de formação de professores em disputa. **Revista Formação e Movimento**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, 2021. Dossiê: Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/660/1064/> Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 12, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm/) Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. [Constituição [1988]]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm/) Acesso em: 2 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf/> Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 7, p. 177-197, 10 jan. 2001. Seção. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf/> Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância – Seed. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf/> Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. 2004a. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)/ Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004.**

Regulamenta a modalidade semipresencial. 2004b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)/ Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)/ Acesso em: 29 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2006a. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)/ Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, 2006b. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)/ Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)/ Acesso em: 2 dez.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância - Seed. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância.** 2007a. Disponível em:

<http://www.ufrb.edu.br/nead/index.php/legislacao-de-ead>. Acesso em: 15. fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007b.** Altera dispositivos dos Decretos nº5.622, de 19 de dezembro de 2005, e nº 5.773, de 9 de maio de 2006. 2007b. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm)/ Acesso em: 15 fev. 2015.

BRASIL. MEC. **Portaria Normativa n.º 4, de 5 de agosto de 2008.** Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sinaes instaurado pela Portaria nº 1, de 2007. DOU nº 150, de 06/08/2008, seção 1, p. 19.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014a. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)/ Acesso em: 2 set. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicadores de Qualidade da Educação Superior CPC.** Brasília, DF: Inep, 2014b.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/> Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Avaliação in loco:** referenciais no âmbito do SINAES. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2015a. v. 5

BRASIL. CNE/CES. **Parecer n.º 564, de 10 de dezembro de 2015.** 2015b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=31361-parecer-cne-ces-564-15-pdf&Itemid=30192/](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31361-parecer-cne-ces-564-15-pdf&Itemid=30192/) Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015c.  
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file/> Acesso em: 8 set. 2018.

BRASIL. **Relatório Síntese de Área Pedagogia (Licenciatura), ENADE 2014.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2016a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2017/Pedagogia\\_Licenciatura.pdf/](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Pedagogia_Licenciatura.pdf/) Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria n.º 1.134, de 10 de outubro de 2016.** Revoga a Portaria MEC n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. 2016b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf/> Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 1, de 11 de março de 2016.** Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 49, Seção 1, 14 mar. 2016c. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CES-CNE-001-2016-03-11.pdf/>. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm/) Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm/) Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância: Credenciamento.** Brasília, 2017c. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/instrumentos/2017/IES\\_c\\_redenciamento.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_c_redenciamento.pdf)/ Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Relatório Síntese de Área Pedagogia (Licenciatura)**, 2017. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 2017d. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2017/Pedagogia\\_Licenciatura.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Pedagogia_Licenciatura.pdf)/ Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 11, de 20 de junho de 2017**. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade como Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. 2017e. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/legislacao\\_normas/2017/portaria\\_normativa\\_N\\_11\\_20062017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2017/portaria_normativa_N_11_20062017.pdf)/ Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicadores de Qualidade da Educação Superior CPC**. Brasília, DF: Inep, 2017. 2017f. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n.º 1.095, de 25 de outubro de 2018. Dispõe sobre a expedição e o registro de diplomas de cursos superiores de graduação no âmbito do sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 out. 2018. 2018a Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/47330359/do1-2018-10-26-portaria-no-1-095-de-25-de-outubro-de-2018-47330016/](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/47330359/do1-2018-10-26-portaria-no-1-095-de-25-de-outubro-de-2018-47330016/) Acesso em: 26 out. 2025

BRASIL. **Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. 2018b. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251/](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251/) Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913/> Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Edital de chamamento** - Consulta Pública acerca de Proposta para Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida, de 16 de novembro de 2021. 2021a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=244161-edital-de-chamamento-educacao-hibrida-1&category\\_slug=dezembro-2022-pdf&Itemid=30192/](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=244161-edital-de-chamamento-educacao-hibrida-1&category_slug=dezembro-2022-pdf&Itemid=30192/) Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicadores de Qualidade da Educação Superior CPC**. Brasília, DF: Inep, 2021. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados->

[abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/](#) Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021: Divulgação de dados.** Brasília, DF: Inep, 2022. 2022a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf/](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf/) Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Relatório Síntese de Área Pedagogia (Licenciatura) 2021.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2022b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2017/Pedagogia\\_Licenciatura.pdf/](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2017/Pedagogia_Licenciatura.pdf/) Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2022. 2022c. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf/](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf/) Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Apresentação dos Resultados Enade, Conceito Enade e IDD 2021.** Brasília, DF: Inep, 2022. 2022b. Apresentação (9 set. 2022). Disponível em: [https://download.inep.gov.br/enade/resultados/2021/apresentacao\\_resultados\\_finais.pdf/](https://download.inep.gov.br/enade/resultados/2021/apresentacao_resultados_finais.pdf/) Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2023. 2023a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf/](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf/) Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Nota Técnica CPC 2022.** Nº 4/2023/CEI/CGGI/DAES. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Processo nº 23036.003401/2023-12, 2023. 2023b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2023/nota\\_tecnica\\_n\\_4\\_2023\\_cei\\_cggi\\_daes\\_descricao\\_da\\_metodologia\\_de\\_calculo\\_do\\_cpc.pdf/](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2023/nota_tecnica_n_4_2023_cei_cggi_daes_descricao_da_metodologia_de_calculo_do_cpc.pdf/) Acesso em 20 jun. 2024.

BRASIL. **Consulta pública** - Proposta de alteração da Portaria Normativa nº 11/2017 - Ministério da Educação, em dispositivos relativos à oferta de cursos de graduação na modalidade de educação a distância. 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/educacao-a-distancia/> Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023: resumo técnico.** Brasília, DF: Inep, 2024. 2024a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf/](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2022.pdf/) Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 4**, de 12 de março de 2024b. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 4**, de 29 de maio de 2024c. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf/> Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2024: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2025. 2025a. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/documentos/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2023-siteabmes.pdf/](https://abmes.org.br/arquivos/documentos/notas_estatisticas_censo_escolar_2023-siteabmes.pdf/) Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2024: apresentação dos resultados**. Brasília, DF: Inep, 2025. 2025b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2023/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2023.pdf/](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf/) Acesso em: 30 out. 2024.

CAMPOS, Magno Silvério. **Métodos Estocásticos da Engenharia II**: Capítulo 1 - Princípios de Amostragem. 2019/1. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/magno/files/capitulo\\_1\\_-\\_princípios\\_de\\_amostragem\\_2.pdf/](http://professor.ufop.br/sites/default/files/magno/files/capitulo_1_-_princípios_de_amostragem_2.pdf/) Acesso em: 2 mar. 2024.

CAMPOS, Gilsiléa de Sousa. **Gestão da Qualidade Total na Educação**: Possibilidades e Desafios. (2015). Disponível em: [http://www.inovarse.org/sites/default/files/T\\_15\\_029M\\_15.pdf/](http://www.inovarse.org/sites/default/files/T_15_029M_15.pdf/) Acesso em: 29 de nov. 2023.

CAMPOS, Ivete Maria Barbosa Madeira; FERRAZ, Fabiano de Souza; CAETANO, Eduardo Ferreira da Silva; FERREIRA, Diana Regina dos Santos Alves. Prouni: uma análise da estratégia 12.20, da meta 12, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) para aumentar o acesso à educação superior. **FINEDUCA** - Revista de Financiamento da Educação, [s. l.], v. 11, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/103096/> Acesso em: 29 nov. 2023.

CÁRIA, Neide Pena; ANDRADE, Nelson Lambert de. **A Gestão da Qualidade da Educação Básica sob a Lógica do Mercado**: Uma Análise Discursiva. (2015). Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21869\\_11245.pdf/](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21869_11245.pdf/) Acesso em: 29 nov. 2024.

CARVALHO, Maria Alice de. **Kroton cortará 75% dos cursos presenciais**: EaD é mais lucrativo. Universidade à Esquerda, [s. l.], 25 ago. 2020. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/kroton-cortara-75-dos-cursos-presenciais-ead-e-mais-lucrativo/> Acesso em: 5 nov. 2025.

CARVALHO, Mark Clark Asen de. Uma década de formação de professores pelo PARFOR: desafios, lições e perspectivas na conjuntura atual. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 2, n. 4, p. 459-476, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/615/901/> Acesso em: 22 out. 2023.

CARVALHO, Rafael. **Aprenda a criar um formulário no Google Forms**: passo a passo completo. [on-line]. Disponível em: <https://rafaelcarvalho.tv/google-forms/> Acesso em: 21 fev. 2024.

CARVALHO RODRIGUES, Cleide Aparecida. Configurações das abordagens pedagógicas da educação a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [s. l.], v. 10, 2011. DOI: 10.17143/rbaad.v10i0.234/ Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/234>. Acesso em: 19 jul. 2023.

CASTANHEIRA, Nelson Pereira. **Modelo para a avaliação da qualidade da educação a distância em ambientes com aulas por televisão, via satélite**. 2008. 224 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CATANI, Afranio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. O PROUNI na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 55–68, 2005. DOI: 10.26512/lc.v11i20.3216. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3216>. Acesso em: 29 nov. 2023

CHARLOT, Bernard. Qualidade da educação: do nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wBJC4X4xMX9t4S3bcLxNJtk/?lang=pt&format=pdf/> Acesso em: 27 ago. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Democracia e a educação como direito**: introdução do livro recém-lançado “A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio”. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/> Acesso em: 14 ago. 2024.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MENDES, Odete da Cruz. Reuni, o contrato de gestão na reformada educação superior pública. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO Ilma Vieira (org.). **Políticas para a educação Superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo, Xamã, 2009.

COELHO, Willyans Garcia; TEDESCO, Patricia Cabral de Azevedo Restelli. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 609–624, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RhRHYDDC9ntxQ4mWdPqWcYQ/abstract/?lang=pt#/> Acesso em: 4 mar 2024.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, v. 45, n. 1, p. e91731, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/?format=pdf&lang=pt/>  
Acesso em: 21 out. 2023.

COLEMAN, James. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, p. 95-120, 1988.

CONVIVA EDUCAÇÃO. Enade das Licenciaturas e a Avaliação da Prática. Transmitido ao vivo em 2 de out. de 2024. Disponível em: <https://bit.ly/44DQisY/> Acesso em: 20 jun. 2025.

COSTA Everton Garcia da. Educação a Distância: uma Nova (e Única?) Oportunidade para Obter um Diploma: **EaD em Foco**, [s. l.], v. 10, n. 2, 2020. DOI: 10.18264/eadf.v10i2.1067. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1067/> Acesso em: 4 jul. 2024.

CRUZ, Joseane Rodrigues. **A institucionalização da EaD no contexto da educação profissional e tecnológica: o caso do IF Goiano**. 2022. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/674be998-c29f-47ff-a3c3-5cb8cefc26d0/content/> Acesso em: 18 jul. 2023.

CRUZ, Joseane Rodrigues; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. n. 13 - Trajetória da Educação a Distância no Brasil: Políticas, Programas e Ações nos Últimos 40 Anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 13, abr. 2019. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64564/> Acesso em: 6 nov. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v13i0.64564>.

DAMASCENO, Lorena Lins; VARGAS, Adriana Rezende; MENDES, Daniela Ribeiro Guimarães. O Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) no Contexto da Racionalidade Do Estado Moderno: diálogos entre as teorias de Max Weber e de Bresser-Pereira. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. e022014, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1694. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1694/> Acesso em: 29 maio 2024.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Cristian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DECKER, Aline Inácio. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Linha de Pesquisa: Educação, Estado e Políticas Públicas. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169522/338847.pdf?sequence=1&isAllowed=y/> Acesso em: 26 jul. 2023.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2007

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: projeto, qualidade, avaliação e autonomia. **Proposições**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 7-17, 1992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644421/11841/> Acesso em: 2 set. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. *In*: DIASSOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (org.). **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003. p. 35-52

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**. Campinas/Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**. Campinas/Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>/ Acesso em: 12 fev. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>.

DINIZ, Juliane A. Ribeiro. **A trama faustina da captura do trabalho docente do Sistema Universidade Aberta do Brasil pelo capital: o caso da Universidade Federal do Tocantins**. 2023. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12664>/ Acesso em: 20 jan. 2024.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. A mercantilização da educação superior no Brasil: financeirização e oligopolização. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 61, p. 1–19, e-25658, jul./set. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v59n61/1981-1802-eq-59-61-e25658.pdf>/ Acesso em: 24 abr. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.** Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-73302002008000012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt/](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302002008000012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt/) Acesso em: 12 jul. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 891-917, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XjRnGPhw6sBR9W5BXw9wSrt/abstract/?lang=pt/> Acesso em: 22 mar. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas em educação a distância e sua dinâmica normativa após 1990 ao contexto atual. [Entrevista cedida a Vicente Batista Santos Neto e Maria Célia Borges]. **Revista Educação e Política em Debate**. Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 22-52, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54795/29113/> Acesso em: 20 de jun. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Análise do Parecer CNE CP 04/24 - Formação Inicial. *In*: ANFOPE NACIONAL. Transmitido ao vivo em 2 de mai. de 2024. Live para análise do Parecer CNE CP 04/24 - Formação Inicial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7S11stQphxM/> Acesso em: 20 jun. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso/](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso/) Acesso em: 11 fev. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3/> Acesso em: 20 abr. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS, Catarina de Almeida; MORAES, Karine Nunes de. A Modalidade Educação a Distância no Plano Nacional (2014/2024): Ausências e suas Consequências. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação PNE 2014/2024: Avaliação e Perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 173-198. (Série As Dimensões da Formação Humana)

DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Karine Nunes de; SIQUEIRA, Romilson Martins. Dossiê | Educação superior e a distância: sobre dilemas e enfrentamentos para qualidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 45, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.286167/> Acesso em: 5 nov. 2025.

DURSUN, Tolga; OSKAYBAS, Kader; GOKMEN, Cansu. Perceived Quality of Distance Education from the User Perspective. **Contemporary Educational Technology**. Ancara v. 5 n.2, p. 121-145, 2014. Disponível em: <https://www.cedtech.net/article/perceived-quality-of-distance-education-from-the-user-perspectiv e-6120/> Acesso em: 13 nov. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: Docência, Gestão e Pesquisa. **Anped Sul** (2008). Disponível em: [https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/03/artigo\\_olindaejocemara\\_docencia\\_gest%C3%A3o\\_e\\_pesquisa.pdf/](https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/03/artigo_olindaejocemara_docencia_gest%C3%A3o_e_pesquisa.pdf/) Acesso em: 24 abr. 2023

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 178–200, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i65.8642704. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642704/> Acesso em: 14 ago. 2024.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 13, n. 25, p. 155–168, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.961. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961>. Acesso em: 5 nov. 2025.

FELICETTI, Vera Lúcia. **Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2011.

FELICETTI, Vera Lúcia; CABRERA, Alberto. Acesso à Educação Superior: O ProUni em foco. **ARQUIVOS Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 39, 19 de março de 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3289/2033/> Acesso em: 12 out. 2023.

FERNANDES, Cristiane; OLIVEIRA, Maria Elisa Nogueira; BORGES, Regilson Maciel. Implicações do Sinaes na gestão da educação superior: análise micropolítica. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 611-636, 30 ago. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3364/3308/> Acesso em: 2 nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n2p611-636/>

FERREIRA, Marcelo.; RAMOS, Wilsa Maria; VELOSO, Brian. G. Qualidade na EaD na perspectiva ecossistêmica. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 45, e284729, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zK8MJTVJV4zBRJ34TnXnDXM/?lang=pt/> Acesso em: 25 out. 2025.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, sp, v. 16, n. esp.1, p. 940-956, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930/> Acesso em: 15 ago. 2024.

FIGUEIREDO, Silene Brandão. **Formação de professores a distância**: análise crítica a partir de um curso de pedagogia. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4923/> Acesso em: 20 maio 2022

FLACH, Simone de Fátima. **Contribuições para o Debate Sobre a Qualidade Social da Educação na Realidade Brasileira**. (2012). Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/191/307/> Acesso em: 22 mar. 2019.

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da. (2020). Qualidade da Educação Superior a Distância e o PNE 2014-2024: Interesses e Processos em Disputas. *In*: DOURADO, Luiz Fernando (org.). **PNE, Políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização (p. 223-240). Anpae.2020a. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf/> Acesso em: 28 maio 2023.

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da. (2020). **Qualidade da Educação Superior e a Distância no Brasil**: entre o revelado e o velado. Dissertação (Mestrado, em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020. 2020b. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/842b3879-f8c7-4ca3-a483-25e33a946c7d/content/> Acesso em: 20 jun. 2023.

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. PROUNI, UAB e o Processo de Exclusão Social no Brasil: Descontinuidade ou Continuidade? SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE (SEAD-CO), 3, 2020, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. ISSN 2763-8995. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/14647/> Acesso em: 10 jan. 2022.

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Qualidade da educação superior a distância no Brasil: perspectivas em atos normativos**.

41ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2023. Resumo Expandido. ISSN: 2447-2808. 2023. Trabalho apresentado no GT16 -Educação e Comunicação. Disponível em: [https://base.pro.br/sites/41anped/docs/13812-Texto\\_Proposta\\_Completo.pdf](https://base.pro.br/sites/41anped/docs/13812-Texto_Proposta_Completo.pdf)/ Acesso em: 5 jun.2024.

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; MACHADO, Elka Cândida de Oliveira. Referenciais de qualidade para EaD: trajetória e inflexões na educação superior. SEMINÁRIO REGIONAL DA ANPAE - POLÍTICAS EDUCACIONAIS DEMOCRÁTICAS EM TEMPOS DERESISTÊNCIA. **Anais [...]**. Brasília: ANPAE, 2020. p. 289-293. ISSN 2595-5705. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero7/Comunicacao/EIXO2PDF/23MariaAparecidaRodriguesDaFonsecaEDanielaDaCostaBrittoPereiralimaEElkaCandidaDeOliveiraMachadoE2.pdf>/ Acesso em: 10 jan. 2022.

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Conectandosaberes - a evolução da rede de pesquisa educação a distância. **EmRede** - Revista de Educação aDistância, [s. l.], v. 10, 2023. DOI: 10.53628/emrede.v10i.934. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/934/> Acesso em: 9 jul. 2024.

FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da; OLIVEIRA, Meirilayne Ribeiro de; BUENO, Arielli Curado Andrade. Educação híbrida: mapeamento conceitual no pós-pandemia. *In*: LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues (org.). **Educação e tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão: conceitos, concepções e práticas**. Aparecida de Goiânia, GO: Editora Alfredo Nasser/ Centro Universitário Unifan, 2023. p. 130. ISBN 978-65-89165-13-2.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Papirus, 2. ed., 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan. 2007 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/K99f5qvQYMYfy9WPdHMPP3D/abstract/?lang=pt/> Acesso em: 12 ago. 2023.

FRANCO Sérgio Roberto Kieling experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31834/O%20professor%20iniciante%2c%20a%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica%20e%20o%20sentido%20da%20experi%C3%Aancia%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y/> Acesso em: 21 mar. 2024.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O SINAES e a expansão do ensino superior privado. **Educação Superior: movimentos do campo neste início do século**, v. 9, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7267/> Acesso em: 20 jan. 2024.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; COSTA, Luciano Andreatta Carvalho da; FAVERO, Rute Vera Maria; GELATTI, Lilian Schwa; LOCATELLI, Ederson Luiz Locatelli. Aprendizagem na Educação a Distância: Caminhos do Brasil. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, 2006. DOI: 10.22456/1679-1916.14293. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14293/> Acesso em: 12 ago. 2024.

FRANZIN, Sergio Francisco Loss. A Implementação dos 20% de Atendimento em EaD nos Cursos Técnicos de Nível Médio Presenciais dos Institutos Federais de Educação Profissional. TICs & **EaD em Foco**, São Luís, v. 4, n. 2, 2018. Disponível em: <https://xibo.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco/article/view/337/> Acesso em: 9 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136–167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/#/> Acesso em: 20 abr. 2024.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 –Especial, p.1230, out. de 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 22 jun. 2024.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **CNE indica os caminhos para a destruição da educação e da pedagogia** (2021). Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/02/11/cne-indica-os-caminhos-para-a-destruicao-da-educacao-e-da-pedagogia/> Acesso em: 6 nov. 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Retrocesso na formação inicial: homologadas as DCNs de 2024. *In: Formação de Professores* – Blog da Helena. Publicado em: 4 jun. 2024. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/> Acesso em: 22 jul. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt/> Acesso em: 14 ser. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 237-251, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?format=pdf&lang=pt/> Acesso em: 12 out. 2025.

FURLANI, Juliana Maria Sampaio; MATTA, Cláudia Eliane da. Oferta de carga horária a distância em cursos presenciais. *In: LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; MAENZA, Rosa Rita; FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da; GÁMEZ, María José Morales (org.)*.

**Conectando el conocimiento: Tecnologías y Reglamentación de la Educación a Distancia en Argentina, Brasil, Honduras, México y Mozambique.** 2024. Disponível em: <https://ria.utn.edu.ar/bitstream/handle/20.500.12272/11372/Conectando%20el%20conocimiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y/> Acesso em: 28 ago. 2024.

GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora. 1999.

GARCIA, Daniel Cardoso Flôres; GATTAZ, Caroline Corrêa; GATTAZ, Néstor Cezar. A relevância do título, do resumo e de palavras-chave para a escrita de artigos científicos. **Revista de Administração Contemporânea (RAC)**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 370-385, maio/jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/KT6TxzgMBQ7WqZWTfrHKkhM/> Acesso em: 20 de abr. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 31, n. 113, p.1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf/> Acesso em: 29 ago. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. **Anais [...]. XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas, Unicamp, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51–67, out. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?lang=pt&for#/> Acesso em: 20 jun. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de Professores no Brasil: Políticas e Programas.** (2021). Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044/941/> Acesso em: 14 nov. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazzo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019. 351 p. ISBN 978-85-7652-239-3. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf/](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf/) Acesso em: 20 jan. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/download/610/896/> Acesso em: 5 jul. 2022.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. (v. 4)

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRANITO, Roberta Aparecida Neves. **Educação a distância e estilos de aprendizagem: elaboração de um protocolo de qualidade para ambientes virtuais de ensino**. 2008. 257 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2008.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 33, p. e20200141.pdf, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8670505/> Acesso em: 5 nov. 2025.

GRIBOSKI, Claudia; MOROSINI, Marília; SOMERS, Patrícia. Estudo nacional sobre a primeira geração de universitários dos cursos de Pedagogia no Brasil. *In: International Congress of the Latin American Studies Association*, 31, Washington, DC. **Anais [...]** LASA 2013: Papers, 2013. p. 1-4.

GUERRA, Alexandre; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; MELLO, Guilherme Santos; ROCHA, Igor; JAKOBSEN, Kjeld Aagaard; VITAGLIANO, Luís Fernando; TOLEDO, Matheus Tancredo; RIBEIRO, Pedro Simon Camarão Telles; SILVA, Ronnie Aldrin; SILVA, Rose; BOKANY, Vilma Luiza; NOZAK, William. **Brasil 2016: recessão e golpe**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2017. 288 p. : il. ; 23 cm. Inclui bibliografia. ISBN 978-85-5708-084-3. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2017/05/Recessao-Golpe-web.pdf/> Acesso em: 17 jul. 2020.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

HARVEY, Lee; GREEN, Diana. Defining Quality: Assessment. Evaluation in Higher Education. **Birminghamv.** 18, n. 1, p. 9–34, 1993.

HOFFMANN, Daniela Stevanin; FAGUNDES, Léa da Cruz. Cultura Digital na Escola ou Escolana Cultura Digital?. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14599/> Acesso em: 26 dez. 2023.

HOSMER, David Hosmer; LEMESHOW, Stanley; STURDIVANT, Rodney (2013) **Regressão Logística Aplicada**. 3. ed., Wiley, Chichester. DOI <https://doi.org/10.1002/9781118548387>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118548387>. Acesso em: 26 maio 2025.

IKUTA, Camila Yuri Santana. Sobre o Conceito Preliminar de Curso: concepção, aplicação e mudanças metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 938–969, 2016. DOI: 10.18222/eae.v27i66.4039. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4039/> Acesso em: 28 ago. 2024.

IMPERATORE, Simone; SOARES Echeveste, Simone. Estudo sobre a criação de vínculos afetivos por professores da modalidade EAD. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S. l.], v. 19, n. 1, 2020. DOI: 10.17143/rbaad.v19i1.439. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/439>. Acesso em: 9 nov. 2024.

JICK, Todd. D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *In: Administrative Science Quarterly*, v. 24, n. 4, December 1979. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ212342/> Acesso em: 20 jan. 2020.

KASSIS, Renata Nassralla. **A formação docente nas instituições de ensino superior privadas: tensões enfrentadas por professores e alunos nos cursos de Pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/3f9d9938-b944-4347-9c49-d4b58205e984/> Acesso em: 20 jan. 2020.

KRATHWOHL, David. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. 2002. **Theory Into Practice**, 41(4), 212-218, 2002. Disponível em: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4104\\_2/](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4104_2/) Acesso em: 29 jun. 2024.

LACERDA, Leo Lynce Valle de; FERRI, Cássia. Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 96, n. 242, p. 129–145, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/tCfBcDX6b5kQNw7FFsNTfZC/?lang=pt#/> Acesso em: 9 maio 2024

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2003.

LAPA, Andrea Brandão; PINA, Antonio Bartolomé; MENO, Michel. Empoderamento e educação na cultura digital. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 419-438, 2019. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/5800/> Acesso em: 27 dez. 2023.

LEHER, Roberto. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. *In: LEHER, Roberto. Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico (2003-2010)*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, RS, 16(2). (2011). Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195/> Acesso em: 2 mar. 2024.

LEYENDECKER, Cláudia Valéria Nobre; SILVA, Bento Duarte. **Formação para a docência online: as nuances reveladas por um mapeamento sistemático de literatura**. 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/52342/> Acesso em: 20 set 2023.

LIBÂNIO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? *In: LIBÂNIO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo;*

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (org.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 38-46. Disponível em: [https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2\\_ebook/artigo\\_10.html/](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html/) Acesso em: 20 jan. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Políticas públicas de EaD no Ensino Superior: uma análise a partir das capacidades do Estado**. 2013. 237 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Produto 01 - Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EAD**. 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16510produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192/](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192/) Acesso em: 20 fev. 2023.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira (coord.). **Relatório parcial da pesquisa Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão - CNPq/UFG - UnB, UFMT, UFMS, UFGD, IF Goiano, IF Goiás, IF Brasília, UEG, UCDB, PUC Goiás**, 2019.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. QUALITY, e-CITIZENSHIP AND DISTANCE EDUCATION: A POSSIBLE RELATIONSHIP. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 2, p. 460-471, 2023a. DOI: 10.5216/ia.v48i2.77113. Disponível em: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/77113/> Acesso em: 15 ago. 2024.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Triangulação EaD, Qualidade e Inovação: tendências para a modalidade**. Apresentação oral. XI FÓRUM EAD, promovido pela Diretoria de Educação a Distância do IFB, dezembro 2023. Mediação de Rute Bicalho. 2023b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0hf9gJQT3Xs/> Acesso em: 20 jan. 2023.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira (org.). **Referencial de qualidade socialmente referenciada para cursos superiores a distância**. Goiânia: Rede de Pesquisa "Qualidade e Regulamentação no Contexto da Educação Aberta, Flexível ou a Distância no Brasil, Moçambique, Portugal e América Latina", 2025. Disponível em: <https://portaldelivros.ufg.br/index.php/cegrafufg/catalog/view/674/646/2676/> Acesso em: 29 jul. 2025.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ALONSO, Kátia Morosov. Qualidade e educação a distância: do referencial teórico à sua proposição. **Ecos Revista Científica – Educação**. São Paulo, v. 51, p. 2- 26. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n51.15250>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=15250&path%5B%5D=8021/> Acesso em: 8 abr. 2020

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ALONSO, Katia Morosov; MOREIRA, José António Marques. Idiossincrasias da qualidade da Universidade Aberta do Brasil e um olhar sobre o modelo de Portugal: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 45, e284780, 2024. DOI: 10.1590/ES.284780. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/cVbBd5XqR5hGGVKZfJRczRM/?format=html&lang=pt/>

Acesso em: 20 fev. 2025.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ASSIS, Lúcia Maria. Arena Constitutiva da Educação Superior a Distância: as regras do jogo e como o jogo é jogado. **Dossiê**, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.21573/vol34n1>. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/82461/48874/> Acesso em: 5 jul. 2019.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da; RIBEIRO, Juliane Aparecida. **Educação superior presencial e a distância: expansão, transições políticas e novas regulamentações**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2023. p. 227-256. ISBN 978-85-495-0743-3

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, Hênio Delfino Ferreira de; MEDEIROS, Jennifer de Carvalho Medeiros. Educación Flexible: Concepto y Característica. *In*: LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; MAENZA, Rosa Rita; FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da; GÁMEZ, María José Morales (org.). **Conectando el conocimiento: Tecnologías y Reglamentación de la Educación a Distancia en Argentina, Brasil, Honduras, México y Mozambique**. Argentina, 2024 Disponível em:

<http://hdl.handle.net/20.500.12272/11372>. Acesso em: 17 de maio 2025.

LIMA, Daniela da Costa Brito Pereira Lima; OLIVEIRA, João Ferreira de. Institucionalização da EaD Pública no Brasil: Limites e Potencialidades do Processo. *In*: VALDEZ, Diane; ASSIS, Lúcia Maria de (org.). **Políticas e História da Educação: Saberes, Tempos e Lugares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. (Série As Dimensões da Formação Humana)

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; RODRIGUES, Marina Campos Nori; DEUS, Karen Brina Borges de. **A educação híbrida como metodologia e sua face mercantilista no Brasil**. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fzn9Cvsb3zjp7fvXzjtp9Fk/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

LIMA, Daniela da Costa Brito Pereira; RODRIGUES, Marina Costa Nori; FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da. Pressupostos teóricos de educação híbrida: construção de um projeto educacional emancipatório. *In*: MILL, Daniel; OLIVEIRA, Camila; VELOSO, Brian; ROCHA, Kátia Gardênia; SANTIAGO, Glauber; PARESCHI, Claudinei Zagui (org.). **Diálogo sobre educação a distância, presencial e híbrida: reflexões, estratégia e pressupostos**. São Carlos, SP: Editora Horizonte, 2023. p. 45-55.

LISNIEWSKI, Simone Aparecida. Legitimidade jurídico-democrática do direito à educação. *In*: ROCHA, Maria Zélia Borba; PIMENTEL, Nara Pimentel (org.). **Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. p. 59-98. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/1211/> Acesso em: 23 maio 2023.

LOBO, Márcia Eunice. **Avaliação e Regulação da Educação a Distância no Ensino Superior Brasileiro**: um olhar sobre os processos de credenciamento institucional. 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**: a discussão necessária (2011). Disponível em: [http://floboneto.pro.br/\\_pdf/educacao/ArtigoLoboANDES\\_20110529%2028\\_10.pdf/](http://floboneto.pro.br/_pdf/educacao/ArtigoLoboANDES_20110529%2028_10.pdf/) Acesso em: 21 out. 2023.

LONGO, Rose Mary Juliano. **GESTÃO da qualidade**: evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na educação. 1996. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1722/1/td\\_0397.pdf/](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1722/1/td_0397.pdf/) Acesso em: 20 jan. 2023.

LOPES, Sílvia; COSTA, Maria Teresa; FERNÁNDEZ-LLIMÓS, Fernando; AMANTE, Maria João; LOPES, Pedro Faria. A bibliometria e a avaliação da produção científica: indicadores e ferramentas. **Actas [...]. CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS**, 11, 2012. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012. Disponível em: <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/429/> Acesso em: 22 mar. 2023.

LUCAS, Lucken Bueno. **Axiologia relacional pedagógica e a formação inicial de professores de biologia**. 2014. 285 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2014. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2021/08/LUCAS-Lucken-Bueno-1.pdf/> Acesso em: 23 maio 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Elka Cândida de Oliveira. **Judicialização da educação infantil no Estado de Goiás no período 2009-2019**: análises e desafios. 2022. 324 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2021. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12124/> Acesso em: 23 fev. 2023.

MACHADO, Elka Cândida de Oliveira; SILVA, Daiane Alves da; SANTOS, Ellen Cristhina Rosa dos. A produção do conhecimento sobre o conceito de educação onlife. *In*: LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues (org.). **Educação e tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão**: conceitos, concepções e práticas. Aparecida de Goiânia, GO: Editora Alfredo Nasser/ Centro Universitário Unifan, 2023. p. 130. ISBN 978-65-89165-13-2.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 160–173, 2017. DOI: 10.15448/1981-2582.2017.2.26878. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/26878/> Acesso em: 15 ago. 2024.

MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. (2014). A escolha profissional do curso de pedagogia e as representações sociais dos estudantes. **Revista de Administração Educacional**, Recife, 1(2), jul./dez. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/2332/1874/> Acesso em: 2 mar. 2024.

MARCELINO, Angélica de Cássia. **A reforma do ensino médio: tensões e contradições no currículo e na formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23384/1/Ang%c3%a9licaDeC%c3%a1siaGomesMarcelino\\_Tese.pdf/](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23384/1/Ang%c3%a9licaDeC%c3%a1siaGomesMarcelino_Tese.pdf/) Acesso em: 4 out. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisas bibliográfica, projeto e relatórios, publicações e trabalhoscientíficos**. São Paulo, Atlas 1991.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formulação/ atuação de seus intelectuais orgânicos. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, Rubens de Oliveira. Cenário das políticas do MEC para a Educação Superior a Distância 1998-2014. *In*: ALVES, Carina Maria Terra; AMARO, Rogério; BASTOS, Wanda; MARTINS, OLIVEIRA, Rubens de. **O tripé da educação a distância: regulação docência, discência**. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia científica**. São Paulo. Editora Pearson do Brasil 2. ed., 2012.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes, FRANCO, Maria Amélia Santoro. De Pedagogos A Professores: Balanço De Uma Década Das Diretrizes Curriculares Dos Cursos De Pedagogia No Brasil. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.1, p. 41-55, 2017

MAZETTO, Flavio Eduardo. **Estado, políticas públicas e neoliberalismo: um estudo teórico sobre as parcerias público-privadas** (2015). Disponível em: <https://publicacoes.unifalmg.edu.br/revistas/index.php/cei/article/view/406/> Acesso em: 12 abr. 2019.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. rev. e ampl. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul./sep., 1993. Disponível em:

[https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/csp/v9n3/02.pdf](https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csp/v9n3/02.pdf)/ Acesso em: 1 mar. 2024.

MINTO, Lalo Watanabe. Gratuidade do Ensino Superior em Estabelecimentos Oficiais: Precisão e Implicações. **Educ. Soc.** Campinas, SP, v. 39 n.142 p. 153-170, 2018. Disponível em:

[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2006/RDConsInter\\_n.96.13.PDF](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/RDConsInter_n.96.13.PDF)/ Acesso em: 10 jan. 2019.

MIRANDA, Paula Roberta; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? **Educ. Form.** [s. l.], v. 5, n. 3, p. e1421, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i15set/dez.1421.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1421/> Acesso em: 13 jun. 2024.

MONTGOMERY, Douglas; RUNGER, George. **Estatística Aplicada e Probabilidade para Engenheiros**. 6. ed., Rio de Janeiro: LTC, 2018.

MORAVIA, Willer; COELHO, Mariana. Prouni para o acesso ao curso de medicina: uma análise descritiva: Prouni for access to the medical course: a descriptive analysis. **Revista Cocar**, [s. l.], v. 17, n. 35, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5353/> Acesso em: 13 jun. 2024.

MOREIRA, José António. **Por uma Educação Digital OnLIFE pós-covid-19**. Sindicato Independente de professores e Educadores, 2021. Disponível em:

<https://www.sipe.pt/artigos/poruma-educacao-digital-onlife-pos-covid-19/> Acesso em: 10 ago. 2022.

MOROSINI, Marília Costa. Educação superior em tempo de supercomplexidade. *In*: AUDY, Jorge Luís; MOROSINI, Marília Costa (org.). **Inovação, universidade e relação com a sociedade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; LEITE, Denise; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria Aguiar. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, jan./mar., 2016, p. 13-37. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4p7KDCPJTWygLP48HTKpv7b/#/> Acesso em: 25 abr. 2021.

NEVES, Daniela Fernanda Prado; SANTOS, Carlos Roberto Oliveira de Almeida. **A importância da abordagem pedagógica na gestão de educação a distância e seus modelos educacionais**. Programa de Apoio à Iniciação Científica - PAIC 2-2010. Disponível em: <https://img.fae.edu/galeria/getImage/1/12294829418981765.pdf>/ Acesso em: 23 fev. 2022.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, segundo semestre/1996. Disponível em: [https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa\\_Qualitativa.pdf/](https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf/) Acesso em: 8 abr. 2024.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004. GT: Estado e Política Educacional, nº 05. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t0510.pdf/> Acesso em: 13 ago. 2024.

NOGUEIRA, Maiara de Oliveira. **Formação de professoras para a Educação Infantil e o PROINFANTIL**. 2014, p. 77. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2014.

NOGUEIRA, Pablo. Com novas diretrizes, Ministério da Educação quer dar um freio de arrumação no emprego da Educação a Distância pelos cursos de licenciatura. **Jornal da UNESP**, 17 jul. 2024. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2024/07/17/com-novas-diretrizes-ministerio-da-educacao-quer-dar-um-freio-de-arrumacao-no-emprego-da-educacao-a-distancia-pelos-cursos-de-licenciatura/> Acesso em: 13 jan. 2025.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Andréa Karla Ferreira; BARROSO, Rita de Cássia Amorim; SANTOS, Jacques Fernandes; SANTOS, Vinícius Silva. O Recurso da Triangulação como Ferramenta para Validação de Dados nas Pesquisas Qualitativas em Educação. **Journal of Social, Technological and Environmental Science**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 441-456, 2020. DOI: 10.21664/2238-8869.2020v9i3.p441-456.

Disponível em:

<https://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/4356/> Acesso em: 27 out. 2025.

NUNES, João Batista Carvalho; SALES, Viviane Maria. Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 757–773, 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000300013 Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/62528/> Acesso em: 17 nov. 2024.

OLIVEIRA, Dayane Horwat Imbriani; FARIA, Karina Rodrigues; BURCI, Taíssa Vieira Lozano. **Educação Superior a Distância no Brasil**: Reflexões sobre políticas públicas de implementação e regulação. In: III SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, Ponta Grossa, PR, 2019. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/sipers-/trabalho/89813/> Acesso em: fev. 2022.

OLIVEIRA, Dayane Horwat Imbriani de; SANTOS, Ana Paula de Souza; SILVA, Thais Rosana Leite da; COSTA, Maria Luísa Furlan. Qualidade da EaD: Textos Políticos e suas Descontinuidades. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE (SEAD-CO), 4. 2022, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. ISSN 2763-8995. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/20370/> Acesso em: 24 abr. 2023.

OLIVEIRA, João Ferreira de. O acesso à educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. *In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC*, 54, 2002, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: SBPC, 2002. Disponível em: <https://www.ipen.br/biblioteca/cd/sbpc/2002/pdf/SBPC%20Joao%20Oliveira.pdf>/ Acesso em: 28 ago. 2024.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A pós-graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/> Acesso em: 29 jul. 2025.

OLIVEIRA, João Ferreira; LIMA, Daniela. da Costa Brito Pereira. Institucionalização da Educação Superior no Brasil: expansão e assimetrias geométricas. *In: FRANCO, Maria Estela Del Pai; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Educação superior e contextos emergentes*. Porto Alegre: Edi PUCRS, 2016.

OLIVEIRA, João Ferreira; LIMA, Daniela da Costa Brito Pereira. As políticas públicas estatais e o campo da educação a distância: Disputas e perspectivas em torno da qualidade. 2022. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 30(32). Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/6572/2791/31801/> Acesso em: 20 maio 2024.

OLIVEIRA, Édson Trobeta de; PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. Avaliação da educação superior nas modalidades presencial e a distância: análises com base no Conceito Preliminar de Cursos (CPC). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 833-851, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dL6pNnxW4bJtjKmLyZqbjgS/?format=html&lang=pt/> Acesso em: 27 out. 2025.

ORTEGA, Eliane Maria Vani. O Ensino médio público e o acesso ao ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 23, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2213/> Acesso em: 15 ago. 2024.

OSSIANNILSSON, Ebba. Ecologies of Openness: Reformations through Open Pedagogy. **Asian Journal of Distance Education**, v. 13, n. 2, p. 103-119, 1 Jan. 2018. Disponível em: <https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/273/> Acesso em: 20 jun. 2023.

PACHECO, José Augusto. Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 19, n. 2, p. 363–371, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/B37XSZMRnrs6fWV43GLMW8F/?lang=pt>. Acesso em 28 set. 2024.

PACHECO, Mayara Alves Loiola; MONTEIRO, Rachel Rachelley Matos; CARMO, Alana Dutra do; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. Formação de professores: a trajetória da docência universitária no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE. **Tendências Pedagógicas**, Madrid, Espanha, v. 36, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7464711.pdf>/ Acesso em: 15 nov. 2024.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37413103.pdf/> Acesso em: 15 nov. 2024.

PASCHOARELLI, Luís Carlos; MEDOLA, Fausto Orsi; BONFIM, Gabriel Henrique Cruz. Características Qualitativas, Quantitativas e Qualiquantitativas de Abordagens Científicas: estudos de caso na subárea do Design Ergonômico. **Revista de Design, Tecnologia e Sociedade**, [s. l.] v. 2, n. 1, p. 65, 2015.

PASQUALLI, Roberta; CARVALHO, Maria Jane. Os saberes docentes dos professores da Rede E-TEC Brasil: um estudo de caso no Sul do país. **DEDiCA**. Revista de Educação e Humanidades (dreh), [s. l.], n. 19, p. 333–352, 2021. DOI: 10.30827/dreh.vi19.21951. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/21951/> Acesso em: 6 nov. 2025.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda; TAVARES, Maria das Graças Medeiros; FERNANDES, Ivanildo Ramos; ROBL, Fabiani. Educação Superior no Brasil e a disputa pela concepção de qualidade no Sinaes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela Anpae, [on-line], v. 32, n. 3, p. 719–737, 2016. DOI: 10.21573/vol32n32016.68571. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68571/> Acesso em: 15 ago. 2024.

PEREIRA, Talita Vidal. Docência e qualidade de educação: significantes em disputa. **Sér.-Estud.** Campo Grande, v. 24, n. 50, p. 157-175, jan. 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-19822019000100157&lng=pt&nrm=iso/](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822019000100157&lng=pt&nrm=iso/) Acesso em: 28 ago. 2024.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2002.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2009.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 1-64. (Coleção Os Pensadores).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (v. I)

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. PANORAMA DA PEDAGOGIA NO BRASIL: CIÊNCIA, CURSO E PROFISSÃO. **Educação em Revista**, v. 38, p. e38956, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tXrLcgJxZPSV4n47WPzgpqxq/?format=pdf&lang=pt/> Acesso em: 19 set. 2023.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-19822020000300073/](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822020000300073/)  
Acesso em: 20 set. 2022.

PITSOE, Victor J.; LETSEKA, Matsephe M. Quality Assurance in Virtual Learning Environments for Open Distance Learning. 2016. *In: Scispace - Formally Typeset*. Capítulo 5. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5772/65746/> Acesso em: 20 set. 2022.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980. p. 602-611.

RAMA, Claudio. **Las complejidades de evaluar y acreditar la educación a distância**. 2015. Disponível em: <https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2015/losproblemas-de-la-evaluacion-de-la-educacion-a-distancia-en-america-latina-y-el-caribe.pdf/> Acesso em: 16 mar. 2022.

REDE NACIONAL DE PESQUISA EM PEDAGOGIA (RedPPed). **Guia informativo: regulamentação da profissão de Pedagoga/o** [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora do CCTA, 2024. Recurso digital (19,6 MB). Formato: ePDF. Requisito do sistema: Adobe Acrobat Reader. ISBN 978-65-5621-478-8. Disponível em: [https://cd8e265c-22cc-4b75-9963-e157c08f9a54.filesusr.com/ugd/216dee\\_a8804bc9c105425885258df8a9cce505.pdf/](https://cd8e265c-22cc-4b75-9963-e157c08f9a54.filesusr.com/ugd/216dee_a8804bc9c105425885258df8a9cce505.pdf/) Acesso em: 26 fev. 2024.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**, [s. l.], v. 12, n. 23, p. 33–52, 2020. DOI: 10.31639/rbfp.v12i23.289. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/289/> Acesso em: 13 nov. 2023.

RICARDO, Jaison Sfogia. Impacto da nova regulamentação da EaD para as instituições de Educação Superior. **EaD UFBA em Revista**. Salvador, n. 2, p. 1- 6, 2017. Disponível em: [http://www.eademrevista.ufba.br/wpcontent/themes/revista/docs/EaD\\_UFBA%20em%20Revista-N2\\_SEAD.pdf/](http://www.eademrevista.ufba.br/wpcontent/themes/revista/docs/EaD_UFBA%20em%20Revista-N2_SEAD.pdf/) Acesso em: 19 jan. 2023.

RODRIGUES, Marina Campos Nori. **Cursos presenciais e carga horária a distância em seus currículos: o papel do estado, a trajetória da política e as implicações no IF Goiano**. 2021. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11680/> Acesso em: 27 fev. 2023.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, Cláudia Cristina Borba de Barros da; MARTINS, Suely Aparecida. **Ensino Superior no Brasil: Uma Breve Trajetória Pós-Golpe de 2016**. (2018). Disponível em: <https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/35.pdf/> Acesso em: 12 abr. 2023.

ROTHMAN Kenneth; GREENLAND Sander, LASH Timothy. Types of epidemiologic studies. In: Rothman KJ, Greenland S, Lash TL. **Modern epidemiology**. 3rd ed. Baltimore: Wolters Kluwer; Lippincott Williams & Wilkins; 2008. p. 87-99.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 11-28, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/download/1697/1667/0/> Acesso em: 5 nov. 2025.

SALES, Viviani Maria Barbosa. **Formação e prática de professores do curso de licenciatura em pedagogia a distância da UAB/UECE**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2011. Disponível em: [https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_VIVIANE-MARIA-BARBOSA-SALES.pdf/](https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_VIVIANE-MARIA-BARBOSA-SALES.pdf/) Acesso em: 15 nov. 2024.

SANTANA, Flavia Feitosa. **A dinâmica da Aplicação do Termo Qualidade na Educação Superior Brasileira**. São Paulo: Senac, 2007.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; GONCALVES, José Alexandre; COSTA, Rogério da. A formação do pedagogo na educação a distância: alguns dilemas e possibilidades. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, n. 47, p. 301-316, set. 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-92782018000300301&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782018000300301&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 out. 2025.

SANTOS, Catarina de Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância**. 2008. 126 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos. **Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais**. 2016. 278 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/items/878d87c5-063e-4788-a854-0bf381d7f68d/> Acesso em: 27 out. 2025.

SANTOS, Juliane. dos; JESUS, Lucas Antonio Feitosa de; ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo; SILVA, Maria Silene da. Dualidade Educacional e Formação Politécnica: Aproximações ao Debate Teórico. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 1, n.18, p. e 9355, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9355. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9355/> Acesso em: 7 set. 2023.

SANTOS, Karine da Silva; RIBEIRO, Maria Cristina; QUEIROGA, Danlyne Eduarda Ulisses de; SILVA, Ivisson Alexandre Pereira da; FERREIRA, Sônia Maria Soares. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 655-664, fev. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLNprpttS/#/> Acesso em: 4 abr. 2024.

SANTOS, Katia Ethienne Esteves dos; TORRES, Patrícia Lupion. Educação digital - híbrida e onlife: Digital education -hybrid and onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 21, n. 27, 2021. DOI: 10.5216/revufg.v21.70045.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/70045/> Acesso em: 24 ago.2022.

SANTOS, Priscila Soares dos; OLIVEIRA, Sibele Vasconcelos de; BECKER, Kalinca Léia. Determinantes do Desempenho Acadêmico no Ensino Superior Público Brasileiro: Uma Análise Multinível. **Associação Brasileira de Estudos Regionais**, 2021. Disponível em: [https://brsa.org.br/wp-content/uploads/wpcf7-submissions/4584/enaber\\_identificado.pdf/](https://brsa.org.br/wp-content/uploads/wpcf7-submissions/4584/enaber_identificado.pdf/) Acesso em: 1 mar. 2024.

SARTORI, Andressa Pereira Silva. **Reflexões na formação em Pedagogia nos cursos EaD: uma análise histórico-crítica**. 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Vitória, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/flfe3ad2-9309-4192-9b18-727d9e15666a/content>. Acesso em 10 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt/> Acesso em: 21 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14 n. 40. jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf/> Acesso em: 27 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval: **Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas**. (2011). Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667/> Acesso em 14 nov. 2012.

SCARAMUZZA, Simone Alves; SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. **Uma Breve História da Formação de Professores no Brasil** (2020). Disponível em: <https://www.partes.com.br/2020/03/01/uma-breve-historia-da-formacao-de-professores-no-brasil/> Acesso em: 10 set. 2023.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43–62, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCY6yjvfhYPKWNbFMMmL3Pm/?format=html&lang=pt/> Acesso em: 23 jan. 2023.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José Antônio. Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem na Educação Híbrida e Educação OnLIFE: Perspectiva Cartográfica e Gamificada. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 31, e13390, jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v31jan/dez.13390>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-20972022000100112&lng=pt&nrm=isso/](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972022000100112&lng=pt&nrm=isso/) Acesso em: 13 ago. 2024.

SCHWARTZMAN, Simon. **O enigma do ENADE**. (2005). Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/simon/enade.pdf/> Acesso em: 31 jan. 2024.

SCHWARTZMAN, Simon. A Pesquisa Científica e o Interesse Público. **Revista Brasileira de Inovação**, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 361–395, 2009. DOI: 10.20396/rbi.v1i2.8648864. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rbi/article/view/8648864/> Acesso em: 28 jun. 2023.

SCORTEGAGNA, Liamara; MARQUES, Raphaela Benetello; GOTTI, Rodrigo Lobão. **6.5 Processo de pertencimento e identidade do aluno com a instituição de EAD**: relato de experiência na produção de documentários. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, maio 2016. Relato de Experiência Inovadora (EI), Categoria: Estratégias e Políticas, Setor Educacional: Educação Superior. Disponível em: [https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/34801/1/16\\_110.pdf/](https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/34801/1/16_110.pdf/) Acesso em: 13 ago. 2024.

SCUDELER, Marcelo Augusto; FLORES, Adolfo Ignacio Calderón; PIRES, André. O desafio da educação a distância no ensino superior brasileiro: a expansão dos cursos de pedagogia à luz do ENADE como referencial de qualidade. **J. Pol. Educ-s**, Curitiba, v. 14, e70138, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-19692020000100206&lng=es&nrm=iso/](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692020000100206&lng=es&nrm=iso/) Acesso em: 28 ago. 2024.

SCULL, Reed; KENDRICK, David; SHEARER, Rick; OFFERMAN, Dana. The Landscape of Quality Assurance in Distance Education. **Continuing Higher Education Review**. Cambridge, v. 75, p. 138-149, Fall 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de ter razão**. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**, v. 20, n. 2, p. 205-222, maio 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/xsWtB87QQvPLK6hwmj7shsc/?lang=pt#/> Acesso em: 15 set. 2022.

SEKI, Allan Kenji. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior**: fundo público, regulamentações e formações de oligopólios no Brasil: (1990-2018). 2020. 437f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219299/> Acesso em: 15 set. 2022.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**: dados Brasil. 15. ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2025. Disponível em: [https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-15/brasil/?utm\\_source=chatgpt.com/](https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-15/brasil/?utm_source=chatgpt.com/) Acesso em: 29 jul. 2025.

SIDONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **TransInformação**, Campinas, SP, v. 28, n. 1, p. 15-31, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/tvBDyptMBFSxRSt3VngySRC/?lang=pt/> Acesso em: 5 nov. 2025.

SILVA, Andressa Freire da; DUARTE, Camila Alves; SANTOS, Maria Dilma de Jesus. Política de educação como mercadoria: a expansão do ensino superior brasileiro sobre a égide do neoliberalismo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 16., Tema: "40 anos da virada do serviço social". **Anais [...]**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/download/84/74/> Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, Danilo Freitas da. Efeito do trabalho no desempenho de alunos no ENADE. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Públicas) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9634/SILVA%2c%20DANILO%20FREITAS%20DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, Fátima Cristina Nóbrega da. Os padrões ISO para EaD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. v. 2. São Paulo: Pearson Educação do Brasil, 2011. p. 35–43.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **CAD. CEDES**. Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 216-226, agosto de 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt/> Acesso em: 11 fev. 2024.

SILVA, Tania Tavares; VALENTE, José Armando; DIAS, Paulo. Diferentes abordagens da educação a distância mediada por computador e via internet. UNIP Interativa, São Paulo, v. 1, n. set. 2014. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4995/1/Diferentes\\_abordagens\\_EaD\\_Tania\\_Tavares.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4995/1/Diferentes_abordagens_EaD_Tania_Tavares.pdf). Acesso em: 11 fev. 2024.

SILVA, Thaís Coutinho de Souza. **Distance learning teacher training courses in a public and private universities: an analytical study of the educational project course**. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13949/1/FormacaoProfessoresCursos.pdf/> Acesso em: 21 fev. 2024.

SOARES, Jacqueline Evelyn Figueiredo; SOARES, Nathália Laís da Silva; FREITAS, Bruna Hinnah Borges Martins de; BORTOLINI, Juliano. Validação de instrumento para avaliação do conhecimento de adolescentes sobre hanseníase. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 31, n. 5, p.480–488, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/KJjczQGDZYgLMKRcvKfkwws/?format=pdf&lang=pt/> Acesso em: 21 fev. 2024.

SOUSA, Celeste Ribeiro de. “Pertencimento/não pertencimento” Franz Kafka: um exemplo a ser lembrado. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 35, n. 103, p. 63–80, set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/grCFcy854YdKpL4PsXGmRzB/?format=pdf&lang=pt/> Acesso em: 4 mar. 2024.

SOUZA, Carla Simone Bittencourt Netto de. **Avaliação da Qualidade dos Cursos de Graduação a Distância: Reflexões Acerca do Contexto Brasileiro**. 2012. 217 f. Tese

(Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

STADLER, João Paulo; MARQUES, Carlos Alberto; LAMBACH, Marcelo. A pedagogia histórico-crítica no curso de licenciatura em Química do Instituto Federal do Paraná/campus Palmas: o que dizem os documentos institucionais. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 11, n. 00, p. e025038, 2024. DOI: 10.20396/riesup.v11i00.8674685. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8674685/> Acesso em: 29 jun. 2024.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Educação e formação de um pensamento de comprometimento com o bem comum: abordagens didáticas emergentes. **Revista Ensino e Pesquisa**, União da Vitória, PR, v. 1, n. 12, p. 1-12, 2022a. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/7190/5082/> Acesso em: 20 mar. 2024.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Entre Brechas e Bifurcações, a Didática Segue em Movimento e em Contraposição ao Neoliberalismo/Neotecnicismo. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 29, n. 3, 2022. 2022b. DOI: 10.18764/2178-2229v29n3.2022b.46. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19601/> Acesso em: 3 maio 2023.

TAGLIARI, Clarissa. Expansão do ensino lucrativo e retração das instituições sem fins lucrativos no ensino superior brasileiro. **Plural**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 36–59, 2022. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2022.193016. Disponível em: <https://revistas.usp.br/plural/article/view/193016/> Acesso em: 5 nov. 2024.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação**. 2020. Disponível em: [https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o\\_metodo\\_materialista\\_historico-e-dialetico.pdf/](https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico-e-dialetico.pdf/) Acesso em: 26 ago. 2023.

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da Política Educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **RealizAção**, [s. l.], v. 3, n. 5, p. 81–98, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/realizacao/article/view/6362/> Acesso em: 28 ago. 2024.

TRIOLA, Mario F. **Introdução a Estatística**. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

VALENTE, José Armando. Diferentes Abordagens de Educação a Distância. **Revista do Serviço Público**. Brasília 64 (2): 223-247 abr./jun. 2013. Disponível em: <http://claudioalex.multiply.com/video/item/665/>. Acesso em: 10 ago. 2009.

VALENTE, Ivan; HELENE, Otaviano. O Prouni e os muitos enganados. **Folha de S. Paulo**, 11 dez. 2004. Caderno Tendências/Debates. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/> Acesso em: 27 out. 2025.

VANDRÉ, Geraldo. Pra não dizer que não falei das flores (Caminhando). *In*: VANDRÉ, Geraldo. **Canto Geral**. Rio de Janeiro: Philips, 1979. 1 disco sonoro, faixa 2.

VASCONCELLOS, André Luiz Carneiro de; LUCAS Solange Fortuna. (2012). **Gestão pela Qualidade**: dos Primórdios aos Modelos de Excelência em Gestão. Disponível em: [http://www.inovarse.org/sites/default/files/T12\\_0455\\_2998.pdf](http://www.inovarse.org/sites/default/files/T12_0455_2998.pdf)/ Acesso em: 12 jun. 2023.

VENCO, Selma Borghi; SEKI, Allan Kenji. Política Nacional de Educação Digital: uma análise de seus rebatimentos na educação pública brasileira. *In*: **Germinal**: marxismo e educação em debate, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 448–471, 2023. DOI: 10.9771/gmed.v15i2.54144. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54144/> Acesso em: 27 out. 2025.

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice; BEHAR, Patrícia Alejandra. Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspectos emergentes. **Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 302-311, set. 2016. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-25822016000300302&lng=pt&nrm=iso/](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822016000300302&lng=pt&nrm=iso/) Acesso em: 28 ago. 2024.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; LEITE; Ligia Silva. Qualidade em educação concepções, categorias e indicadores na sua avaliação. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, PR, v. 16, n. 40, set./dez.2021. Ahead of Print. DOI:10.17648/educare.v16i40.24061. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24061/> Acesso em: 25 nov.2023.

VILELA, Rosana Brandão; RIBEIRO, Adenize; BATISTA, Nildo Alves. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: Uma aplicação aos desafios do mestrado profissional em ensino na saúde. **Millenium**, [s. l.] v. 2, n. 11, p. 29-36, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6637/1/3-art-NUVEM%20DE%20PALAVRAS-Rosana%20Vilela-educa%c3%a7%c3%a3o-PT.pdf> Acesso em: 7 set. 2023.

VLACHOPOULOS, Dimitrios. Assuring Quality in E-Learning Course Design: The Roadmap. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, Athabasca/Canadá, v.17, n. 6, p. 183-215, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1122217.pdf> Acesso em: 6 nov. 2018.

VOLOTÃO, Graciane de Souza Rocha. **Qualidade nas Políticas de Avaliação da Educação Básica**: a experiência da Rede Municipal de São Gonçalo – RJ. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/16760/> Acesso em: 20 fev. 2024.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico & Civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 474, p. 165-89, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em 16 jan. 2023.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Pensamiento y lenguaje. *In*: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: MEC/Visor, 1993.

XIMENES, Priscila de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. [on-line], v. 103, n. 265, 27 dez. 2022. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5112/> Acesso em: 20 fev. 2024.

XIMENES, Salomão Barros. **Padrão de qualidade do ensino: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica**. 2014. 427 f. Tese (Doutorado em Direito do Estado). Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-22052015-090529/ptbr.php/> Acesso em: 5 out. 2023.

ZUCCHINI, Lilian Giacomini Cruz; ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; NUCCI, Leandro Picoli. Contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, [on-line] v. 39, p. e87143, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nP75HSJ3BQq55tgZzX9NTMH/#/> Acesso em: 10 set. 2023.

## APÊNDICES<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Para acessar os apêndices deste trabalho, utilize o seguinte link:

[https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_ylethgv5hd/edit](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_ylethgv5hd/edit)

## ANEXOS<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> Para acessar os anexos deste trabalho, utilize o seguinte link:

[https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p\\_ylethgv5hd/edit](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8f1e5376-bdef-4a96-a236-1fc50f1791f3/page/p_ylethgv5hd/edit)