

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**  
**NÍVEL DE MESTRADO – PPGEFB**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE NO SUDOESTE DO  
PARANÁ: O PROTAGONISMO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**Andrews Alves Almeron**

Francisco Beltrão-PR  
2021

**Andrews Alves Almeron**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE NO SUDOESTE DO  
PARANÁ: O PROTAGONISMO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria Silveira Portelinha

Francisco Beltrão-PR  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Almeron, Andrews Alves

Educação a distância e formação docente no Sudoeste do Paraná : O protagonismo do Curso de Pedagogia / Andrews Alves Almeron; orientador(a), Ângela Maria Silveira Portelinha, 2021.  
134 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação a Distância. 2. Formação Docente. 3. Mercadoria. 4. Sudoeste do Paraná. I. Portelinha, Ângela Maria Silveira. II. Título.

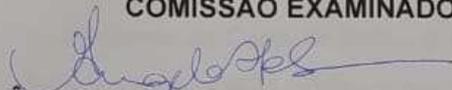
**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**ANDREWS ALVES ALMERON**

**TÍTULO DO TRABALHO:** EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE NO SUDOESTE DO PARANÁ: O PROTAGONISMO DO CURSO DE PEDAGOGIA

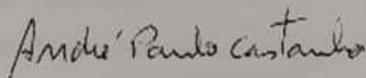
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



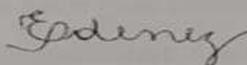
**Ângela Maria Silveira Portelinha (Orientadora)**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Francisco Beltrão (UNIOESTE)



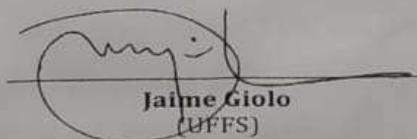
**André Paulo Castanha**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Francisco Beltrão (UNIOESTE)



**Egeslaine de Nez**

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)



**Jaime Giolo**  
(UFFS)

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Francisco Beltrão, 15 de março de 2021

## AGRADECIMENTOS

No início da caminhada, não imaginava os inúmeros desafios que surgiriam. Estava ciente da dificuldade de produzir conhecimento no atual momento. Entretanto, jamais cogitei a hipótese de que o mundo iria parar por conta de um inimigo invisível, a covid-19. Como em meio a destroços pode surgir uma flor, o confinamento provocado pelo vírus fez com que despertássemos para valorizar ainda mais as nossas relações.

Inicialmente, agradeço aos meus amados pais, Fatima e Marco, que com muita garra lutaram para oferecer o seu melhor, batalhando para que eu seguisse meus estudos e um dia segurasse o sonhado diploma universitário. Aqui estou, graças a vocês. Destaco também meus demais familiares, tias, primas (os) que sempre me incentivaram.

Aos meus amigos (as) beltronenses (as), como os que conheci no Curso de Pedagogia, em especial o meu querido “fundão” que tornaram ainda mais especial a graduação. Do mesmo modo, meus amigos uruguaianenses, por demonstrarem que a amizade e o carinho independem de distância. Ao amigo e hoje, companheiro de mestrado Fabiano, pelo apoio incondicional ao longo desses muitos anos.

Agradeço aos professores do Curso de Pedagogia da Unioeste, pessoas admiráveis e inspiradoras que lutam por uma educação pública e de qualidade. Aos professores do PPGE, por promover grandes encontros para discussões, incentivando-nos a batalhar pelo espaço universitário e, acima de tudo, pela ciência. À turma 2019, queridos colegas que com muita união, respeito e humildade tornaram esse ciclo marcante, vivenciados em sala ou em nosso “círculo de Viena”. Ao grupo de pesquisa GESFORT, pelos debates acerca de um projeto coletivo, contribuindo profundamente para a elaboração dessa pesquisa.

À banca avaliadora, Prof. Dr. André Paulo Castanha, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Egeslaine de Nez e Prof. Dr. Jaime Giolo, pela atenção, disponibilidade e orientações relativas à pesquisa. Meu agradecimento especial à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria Silveira Portelinha, por sempre aconselhar-me que o rigor científico deve caminhar junto a leveza. Obrigado por acreditar e caminhar junto comigo nesse desafio. Todo meu respeito e admiração a você.

Por fim, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa e das atividades relacionadas ao programa de mestrado. Como entendo que a gratidão é o sentimento mais nobre do ser humano, deixo aqui registrado meu eterno obrigado a todos (as) vocês.

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,  
sem aprender a fazer o caminho caminhando,  
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs  
a caminhar.” – Paulo Freire*

## RESUMO

ALMERON, Andrews Alves. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE NO SUDOESTE DO PARANÁ: O PROTAGONISMO DO CURSO DE PEDAGOGIA**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

Esta pesquisa insere-se na linha 1 “Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus Francisco Beltrão. A temática concentra-se na formação docente, e seu objeto investigativo é a **expansão dos Cursos de Pedagogia a distância na região Sudoeste do Paraná**. A proposta decorre das discussões e pesquisas promovidas pelo grupo de pesquisa “Educação Superior, Formação e Trabalho Docente” (GESFORT), do qual o pesquisador é integrante, além das experiências vivenciadas por meio do Curso de Pedagogia desta instituição e da necessidade de compreender a temática frente à atual conjuntura de protagonismo da modalidade, em particular no campo das licenciaturas, onde o Curso de Pedagogia é apontado com o maior ascendente. Dessa forma, o problema de pesquisa delimita-se em responder: Quais as implicações da expansão da educação a distância para a formação inicial nos Cursos de Pedagogia da região Sudoeste do Paraná? Considerando o questionamento, o objetivo geral da pesquisa é analisar a expansão dos cursos de Pedagogia a distância na região Sudoeste do Paraná, explicitando as implicações para a formação inicial dos professores. Para isso, os procedimentos metodológicos adotados aliam a pesquisa bibliográfica a uma análise documental, recorrendo a decretos, portarias e resoluções relativas à educação a distância (EaD) e a outras políticas educacionais, bem como a estudos oficiais divulgados pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). A pesquisa se sustenta em uma abordagem crítico-dialética, dispondo de um referencial teórico que possibilitou analisar o objeto estabelecendo uma relação entre educação e sociedade. Autores como Schaff (1995), Belloni (1998), Preti (2011), Dardot e Laval (2016) contribuíram para explicitar a era da informação e da comunicação atual, articulando o fenômeno da EaD, desde sua chegada no Brasil às relações com um modelo social hegemônico, além de Gatti e Barreto (2009), Freitas (2002), Saviani (2007, 2008, 2010), Contreras (2002), com os quais se fundamentam os estudos relativos às políticas de formação docente. As análises direcionam ao entendimento de que as políticas educacionais foram responsáveis por assegurar, delinear e expandir a EaD no Brasil, em especial com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/1996 e com o decreto n.º 9057/2017. Os resultados apontam as contradições presentes na modalidade como a ausência de pressupostos filosóficos que orientam o Curso de Pedagogia a distância, bem como as imprecisões nos dados estatísticos. Quanto às implicações para a formação docente, destacam-se a proletarização do trabalho docente, a relação professor/aluno e o sucateamento da formação docente.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Formação Docente, Mercadoria, Sudoeste do Paraná.

## ABSTRACT

ALMERON, Andrews Alves. **DISTANCE EDUCATION AND TEACHER EDUCATION IN THE SOUTHWESTERN OF PARANÁ: THE PROTAGONISM OF THE PEDAGOGY COURSE**. 2020. Thesis (Master Degree) – Post Graduation Program in Education – Master's Degree, Western Paraná State University, Francisco Beltrão, 2021.

This research is inserted in research line 1 “Culture, Educational Processes and Teacher Education” of the *Stricto Sensu* Post Graduation Program in Education – Master's Degree – from the Western Paraná State University (UNIOESTE), campus of Francisco Beltrão. The thematic focus on teacher training and its investigative object is the expansion of Distance Pedagogy Courses in the Southwestern of Paraná. The proposal follows the discussions and researches made by the Research Group called “Higher Education, Academic Training and Teaching Work” (GESFORT), of which the researcher is part of, in addition to the experiences lived through the Pedagogy Course that this institution offers and the need of understanding the thematic in face of the present conjuncture of protagonism of this modality, particularly in the licentiate courses, where Pedagogy Course is pointed out as the biggest upward. Therefore, the research problem delimits itself to answer the question: what are the implications of the expansion of distance education to the initial shaping in Pedagogy Courses in the Southwestern region of Paraná? Considering the questioning, the general goal of this research is to analyze the expansion of distance Pedagogy Courses in the Southwestern of Paraná, making explicit the implications to the teachers initial learning. For this purpose, the chosen methodological procedures ally the bibliographic research to a document analysis, resorting to decrees, ordinance and resolutions that relate to distance education (EaD) and to others educational policies, as well as official studies disclosed by The National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) and by The Paraná Institute for Economical and Social Development (IPARDES). The research is sustained by a Critical-Dialectic approach, using of a theoretical framework that made possible to analyze the object by establishing a relationship between education and society. Authors such as Schaff (1995), Belloni (1998), Preti (2011), Dardot e Laval (2016) contributed to expose the current information and communication age, articulating the EaD phenomenon since its arrival in Brazil to the relations with a hegemonic social model, besides of Gatti and Barreto (2009), Freitas (2002), Saviani (2007, 2008, 2010), Contreras (2002), on which are substantiate the studies concerning the policies of teacher education. The analysis take us to the understanding that the educational policies were responsible to secure, outline and expand the EaD in Brazil, especially with the enactment of the Law of Lines of Direction and Bases of National Education (LDBEN) number 9394/1996 and with the decree number 9057/2017. The results point the contradictions existing in this educational modality such as in the absence of philosophical foundations that guides the Distance Pedagogy Course, as well as the inaccuracies on the statistic data. Regarding the implications to the teachers learning the proletarianization of the teachers work, the teacher/student relationship and the dismantling of teacher education stood out.

**Keywords:** Distance Education. Teacher Education. Merchandise. Southwestern of Paraná.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As 5 gerações da educação a distância.....	24
Figura 2 – Foto alusiva à vitória dos posseiros e colonos na Revolta dos Posseiros – 1957 ...	54
Figura 3 – Mesorregião Geográfica do Sudoeste paranaense.....	55
Figura 4 – Exemplos de slogans de IES a distância do Sudoeste do Paraná.....	68

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matrículas e percentuais na educação superior por categoria administrativa nos anos 2002, 2006 e 2010 .....	42
Quadro 2 – Evolução das matrículas no Curso de Pedagogia a distância, 2001, 2005, 2011 e 2016 .....	51
Quadro 3 – IES públicas da região Sudoeste do Paraná – 2020.....	58
Quadro 4 – Cursos presenciais de licenciatura nas IES da região Sudoeste do Paraná – 2020.	64
Quadro 5 – IES e cursos de licenciaturas a distância no Sudoeste do Paraná.....	66
Quadro 6 – Matrículas nos Cursos de Pedagogia em 2019 .....	81
Quadro 7 – Matrículas do Curso de Pedagogia a distância nos municípios do Sudoeste do Paraná .....	83
Quadro 8: Matrículas nos Cursos de Pedagogia presenciais nos municípios do Sudoeste do Paraná. – 2019. ....	86

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação
ASSESSOAR	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
CANGO	Colônia Agrícola Nacional General Osório
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEPAL	Comissão de Estudos para América Latina e Caribe
CI	Conceito Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
FACEPAL	Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas
FACIBEL	Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FACIPAL	Faculdades Integradas Católicas de Palmas
FADERGS	Centro Universitário FADERGS
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
FAESF/UNEF	Faculdade de Ensino Superior da Cidade de Feira de Santana
FAFI	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas
FAG	Centro Universitário Assis Gurgacz
FAI	Centro Universitário FAI
FAMA	Faculdade Metropolitana de Anápolis
FI	Faculdade do Iguçu
FMU	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas
FSF	Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão
FUNESP	Fundação de Ensino Superior de Pato Branco
GESFORT	Grupo de Pesquisas Ensino Superior, Formação e Trabalho Docente
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISE	Institutos Superiores de Educação
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASTES	Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste
MEC	Ministério da Educação
NEAD	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENACSP	Centro Universitário Senac
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
ULBRA	Universidade Luterana Do Brasil
UNAR	Centro Universitário de Araras
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIANDRADE	Centro Universitário Campos de Andrade
UNIARP	Universidade Alto Vale Do Rio Do Peixe
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIBTA	Centro Universitário UNIBTA
UNIC	Universidade de Cuiabá
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNICESUMAR	Centro Universitário de Maringá
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
UNIFACEAR	Centro Universitário UNIFACEAR
UNIFACS	Universidade Salvador
UNIFACVEST	Centro Universitário FACVEST
UNIFCV	Centro Universitário Cidade Verde
UNIFRAN	Universidade de Franca
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNINA	Faculdade UNINA
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIP	Universidade Paulista
UNIPAR	Universidade Paranaense
UNISA	Universidade Santo Amaro
UNISL	Centro Universitário São Lucas
UNIME	União Metropolitana de Educação e Cultura
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UP	Universidade Positivo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VIZIVALI	Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: HISTÓRIA E PROTAGONISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>22</b>
2.1	Apontamentos históricos acerca da educação a distância e mundo do trabalho .....	22
2.2	A “presença” da educação a distância no Brasil .....	29
2.3	Formação docente: do marco da década de 1990 aos dias atuais .....	36
<b>3</b>	<b>EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO SUDOESTE DO PARANÁ.....</b>	<b>52</b>
3.1	Sudoeste paranaense: da luta pela terra à educação.....	52
3.2	A expansão dos cursos de formação docente a distância no Sudoeste do Paraná ....	59
<b>4</b>	<b>CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: CENÁRIO E CONSTITUIÇÃO NO SUDOESTE DO PARANÁ.....</b>	<b>75</b>
4.1	Curso de Pedagogia: dos desafios históricos ao destaque na educação a distância .	76
4.2	Estrutura formativa: constituição dos Cursos de Pedagogia a distância .....	87
4.3	Em busca de explicitar algumas implicações para a formação docente .....	93
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE 1 – IES e cursos de licenciatura a distância por município da região Sudoeste do Paraná. ....</b>	<b>114</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação docente enfrenta ao longo do tempo grandes desafios, sobretudo ao se pensar no projeto social de formação humana, que implica nas exigências quanto a que professor será formado nos cursos de licenciatura. Mas, de fato, podemos mencionar a formação docente em equivalência a um movimento social, que resultou no que vislumbramos hoje, a “necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.” (FREITAS, 2002, p. 140). Assim, com a intenção de compreender os fenômenos relacionados ao contexto formativo, a temática deste estudo aplica-se à **formação docente**.

O problema de pesquisa surge dos questionamentos relacionados à formação docente, observados por meio de experiências em escolas municipais de Francisco Beltrão-PR, na condição de acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Os momentos de contato com escolas do município, oportunizados pelo Curso de Pedagogia desta instituição, permitiu que algumas inquietações do cotidiano escolar fossem suscitadas e, no diálogo com alguns, foram apontados elementos formativos, em especial, relacionados à modalidade de educação a distância (EaD).

Além disso, a escolha pela temática justifica-se por outro elemento, o atual cenário político, social e econômico brasileiro, que vem propiciando um sucateamento da educação pública, motivado por uma lógica do capital. Com a missão de democratizar o acesso ao ensino superior, nota-se a elaboração de políticas educacionais que atendam a esse objetivo. Entretanto, ao longo das duas últimas décadas, as mesmas se direcionam ao incentivo, por meio do forte apelo comercial do mercado, a EaD, como uma grande viabilizadora.

Os dados apontados em pesquisas oficiais demonstram sua expansão, materializada amplamente nos cursos de licenciatura, especialmente nos cursos de Pedagogia, que anualmente demonstram um maior crescimento no índice de matrículas. A ascensão da EaD ocorre na oposição da sua lógica inicial, de proporcionar formação superior a professores em exercício, considerando as questões geográficas do país que colocava à margem os municípios mais afastados. Contudo, a atualidade mostra que a expansão ocorreu em todo território nacional, incluindo os grandes centros. Diante disso é que realizamos um recorte para o estado do Paraná e, em especial, para a sua região Sudoeste.

Tendo em vista a característica da região Sudoeste paranaense, composta por 42

municípios e que conta com Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos de licenciatura presenciais, aparece a dúvida quanto às motivações para a expansão acentuada da EaD na região, abraçando, em grande parte, as licenciaturas. Diante disso, a pesquisa tem como objeto investigativo **a expansão dos Cursos de Pedagogia a distância na região Sudoeste do Paraná.**

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, linha “Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores”, que visa investigar as inter-relações entre cultura e educação, formação de professores, processos educativos formais e não formais, em suas dimensões teórico-práticas, sociopolíticas e pedagógicas.

Filia-se também às discussões realizadas no grupo de pesquisa Educação Superior, Formação e Trabalho Docente (GESFORT),<sup>1</sup> que desenvolve o projeto “A formação e o trabalho docente nos diferentes níveis do ensino”, que tem o objetivo de analisar as políticas voltadas à formação e ao trabalho docente nos diferentes níveis e modalidades do ensino.

A princípio, é imprescindível compreender o contexto em que se insere o fenômeno estudado, a fim de vislumbrar a totalidade que o circunda. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996, exigindo a formação em nível superior para os professores da educação básica, passam-se a ser adotadas políticas públicas que atendam a essa exigência. Assim, ao longo dos últimos anos, é possível perceber a implantação de políticas que contemplam a educação, evidenciando, de forma muito clara, o caráter mercantil.

Tal contexto, apresenta-se alinhado a um sistema mercantilizado, configurado por disputas e competitividade, tendo as tecnologias de informação e comunicação como suas grandes aliadas. O que confere à educação o papel de formar indivíduos que se adaptem às suas premissas e, conseqüentemente, às demandas do mercado de trabalho. Nesse modelo, conforme apontam Dourado (et al., 2003, p. 19), a universidade acaba se adequando e desenvolvendo o papel de

[...] formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo. Nessa ótica capitalista, só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, ou seja, subordinada sua

---

<sup>1</sup> Problematiza a especificidade do trabalho pedagógico tanto nos processos formativos iniciais como nos processos de atuação docente. Nesta investigação, inserem-se as seguintes pesquisas: formação e trabalho docente dos bacharéis em uma instituição de Ensino Superior; a formação inicial dos professores dos anos iniciais e da educação infantil no curso de Pedagogia; formação docente para alunos autistas; processos formativos e o trabalho do pedagogo nas escolas municipais de Francisco Beltrão; formação de docentes na modalidade do ensino a distância e a formação continuada do professor pedagogo: análise do PDE.

produção acadêmica formal e concretamente as demandas e necessidades do mercado e do capital.

É precisamente nessa linha, de atender às expectativas mercantis, que refletimos acerca da EaD. Fortalecida pelo mercado internacional e assegurada no Brasil com a LDBEN n.º 9394/1996, a modalidade de educação a distância apresenta grandes aumentos anuais, fato esse relacionado a diversos elementos como a praticidade no ensino, a flexibilidade nos horários e a facilidade na forma de pagamento pelas IES privadas.

Sob outra perspectiva, é importante pontuar uma contradição presente nas discussões relativas à EaD. Além da praticidade que a envolve, a busca pela modalidade também ocorre por um motivo essencial, ser a única possibilidade que muitos sujeitos encontram para ter acesso ao ensino superior. É evidente que a lógica do mundo do trabalho segrega, no sentido de não promover uma igualdade social. Da mesma forma no que se refere ao ensino superior, onde nem todos usufruem das mesmas possibilidades de acesso. Por isso, a preocupação quanto à EaD, enquanto único meio de formação, se deve à qualidade.

A educação a distância ainda tem uma curta história no Brasil, considerando que sua ascensão acontece no início deste século. Na década de 1970, países europeus desenvolveram programas a distância em suas universidades públicas, em razão do grande número de estudantes trabalhadores. Segundo Gatti e Barreto (2009), nesse período histórico o poder público, representado pelo Ministério da Educação (MEC), não tinha a intenção de criar cursos a distância, mesmo dispondo de programas, como o projeto Logos, com o intuito de capacitar professores que atuavam na educação básica.

Como mencionado, a modalidade é assegurada pela LDBEN n.º 9394/1996 e, a partir dela, novas políticas vieram com o objetivo de expandi-la, de modo a garantir o cumprimento das novas metas educacionais. Nesse sentido, são frequentes as discussões acerca da expansão da EaD no Brasil, na qual, segundo dados do Censo da Educação Superior publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2019, a modalidade concentrou 2.450.264 matrículas. O que representa uma alta de 192,4%, considerando o decênio 2009-2019. (BRASIL, 2020). Além disso, o estudo destacou que a procura pelos cursos de licenciatura é predominante na modalidade a distância, 53,3%, totalizando 710.827 matrículas.

É nesse contexto de formação em nível superior, marcado por questionamentos e contradições e com a devida delimitação do tema e objeto, que chegamos à formulação do problema de pesquisa: **Quais as implicações da expansão da Educação a Distância para a formação inicial nos cursos de Pedagogia da região Sudoeste do Paraná?**

A partir desse questionamento, consideramos que a discussão relativa à formação dos professores a distância engloba outras questões importantes que auxiliam na compreensão de uma modalidade que se tornou protagonista no cenário do ensino superior. Dessa forma, o objetivo geral concentra-se em analisar a expansão dos cursos de Pedagogia a distância na região Sudoeste do Paraná, explicitando as implicações para a formação inicial dos professores.

Tendo em vista a gama de elementos que se articulam ao objeto investigativo, essa pesquisa configura-se por meio de uma abordagem crítico-dialética, à luz do conceito de Konder (2004, p. 8) que compreende a dialética como “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.” Tal conceito nos aproxima de um campo teórico que implica na busca e análise de outras categorias inerentes ao objeto pesquisado, tais como a totalidade e a contradição, expressos não apenas nas características da EaD, mas nos projetos em disputa relativos às políticas de formação docente. Desse modo, a análise crítico-dialética concebe a formação a partir de uma dimensão político-histórico-social.

Para o estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica a partir de consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) com o intuito de mapear as pesquisas já desenvolvidas acerca do objeto aqui investigado. Assim, recorreremos à contribuição de Schaff (1995), Belloni (1998), Preti (2011), Dardot e Laval (2016), onde seus estudos contribuíram para compreensão e explicitação da era da informação e da comunicação que vivemos, articulando a isso o fenômeno da EaD, desde sua chegada no Brasil às relações com um modelo social hegemônico. Gatti e Barreto (2009), Freitas (2002), Saviani (2007, 2008, 2010), Contreras (2002) são usados para fundamentar as discussões acerca da dimensão da formação docente.

Com a análise acerca do objeto, compreendemos a importância de atrelar ao estudo a análise documental, considerando a gama legal que compõe a modalidade, não apenas a assegurando no país, mas sendo protagonista no seu processo de expansão. Sendo assim, tornam-se vitais a busca e a análise das leis relacionadas à EaD. Para Castanha (2011, p. 319-320),

As leis relacionadas à educação constituem-se como fontes históricas documentais da mais alta importância para se produzirem conhecimentos histórico-educativos. Todavia, não basta analisar a legislação de forma mecânica, ou seja, a lei pela lei, sem (ou só) estabelecer ligações entre o poder político hegemônico, sem fazer conexões entre a legislação educacional e o projeto político social ou a própria prática social, sem considerar as reações

(incorporações/resistências) da sociedade ou setores diretamente afetados pelas medidas legais etc.

O autor evidencia a importância da articulação entre particularidade e totalidade. Relacionando nosso objeto às palavras do autor, compreendemos a necessidade de vincular educação e sociedade, aliando as políticas da EaD a um modelo de formação humana, coligado a um modelo socioeconômico responsável por orientar a forma do sujeito agir e pensar.

Relativamente a isso, importa salientar que, no que diz respeito à legislação da EaD, diversos contrapontos aparecem, em especial por alinharem legalmente um mecanismo de expansão da modalidade. Diante disso, perpassa o questionamento sobre o papel da sociedade científica nesse contexto, sua participação, ou mesmo seu silêncio.

É importante expor o debate da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que em duas ocasiões, no XIII Encontro Nacional em 2006 e no XVIII Encontro Nacional em 2016, alerta e se posiciona contra as políticas que aceleram a formação docente.

Em 2006, a ANFOPE, ao elaborar o documento final do encontro, salientou sua articulação ao movimento dos educadores, logo, dos trabalhadores em geral. Nele, frisa que a luta deve prevalecer para que não haja espaço a políticas de privatização da educação, bem como o uso indevido da EaD como forma de acelerar a formação e, com isso, precarizar o trabalho do professor. Além disso, apontou a importância de a modalidade ser constituída por uma infraestrutura tecnológica adequada e profissionais devidamente qualificados. (ANFOPE, 2006).

Já o documento final do encontro nacional de 2016 trouxe uma nova realidade, a dificuldade de uma avaliação dos cursos a distância, ocasionada pela ausência de um monitoramento efetivo da oferta dos cursos. Ademais, suscitou a retomada dos estudos acerca da EaD no campo da formação da docente, sua regulação e avaliação, em particular na Universidade Aberta do Brasil e nas instituições privadas. (ANFOPE, 2016)

Do mesmo modo, vale apontar os estudos publicados nos grupos de trabalho da ANPED. A título de exemplo, o trabalho intitulado “A Educação a Distância nas Reuniões Anuais da ANPED: 2003-2013” revela a importância do estudo do objeto e a preocupação dos pesquisadores quanto a ele. Ao se propor a analisar as produções sobre a EaD, Duran (2015) expõe a diversidade de posicionamentos referentes à modalidade e aos debates acirrados, enfatizando os riscos do determinismo. Por outro lado, demonstrou um importante elemento que une as produções, o fato de que uma educação de qualidade não deve ser pautada num ideário de lucro ou de certificação em massa.

A pesquisa desempenhou uma análise e discussão de uma gama de elementos entorno do objeto investigativo. Por outro lado, os dados quantitativos levantados em pesquisas oficiais como o Censo da Educação Superior e na plataforma oficial do MEC foram indispensáveis para o estudo, propiciando aliar os dados a uma discussão mais abrangente a partir de referenciais teóricos. Além dos dados obtidos, foi realizada uma procura dos sítios oficiais das IES da região Sudoeste do Paraná a fim de acessar os projetos político-pedagógicos (PPP) dos cursos de Pedagogia. Dentre as 43 instituições ofertantes da modalidade, apenas uma dispunha de um material denominado Guia de Percorso do Curso de Pedagogia, contendo informações mais abrangentes acerca do curso.

Diante da ausência do domínio público dos PPP dos cursos, foi vital o contato via e-mail com cada instituição, salientando a importância do documento para a realização da pesquisa. Feito o contato, o retorno por parte das IES não ocorreu de forma significativa, pois muitas não responderam e outras expuseram um processo de reformulação do documento. Dentre as IES consultadas, uma única instituição disponibilizou o documento, destacando a importância da pesquisa desenvolvida. Sendo assim, nossa análise destina-se a dois PPPs.

Assim sendo, a pesquisa estrutura-se em cinco capítulos. Além desta escrita introdutória, o capítulo 2 intitula-se **Formação Docente a Distância: História e Protagonismo**, que tem por objetivo específico contextualizar a historicidade da modalidade de educação a distância, a partir da década de 1990 no Brasil, considerando como marco regulatório a LDBEN n.º 9394/1996. Nele, apresentamos as notas introdutórias da educação a distância, expondo o protagonismo desse modelo formativo na chamada era da informação e da comunicação. Discorreremos também sobre as experiências europeias que desencadearam grandes discussões ainda atribuídas à modalidade, experiências que serviram de incentivo para sua adoção no Brasil. Encerramos a discussão do capítulo abordando a formação docente em um contexto pós-LDBEN n.º 9394/1996, em que novas metas formativas foram alinhadas tendo a EaD como importante aliada e tornando-a pouco a pouco protagonista no campo das licenciaturas.

A fim de elucidar a discussão do capítulo, remetemo-nos à base legal que assegurou a modalidade de educação a distância no Brasil, por meio da legislação a partir da aprovação da LDBEN n.º 9394/1996 até o atual momento. Além disso, apresentamos dados referentes à expansão da formação a distância no país, divulgados no Censo da Educação Superior.

O terceiro capítulo deste estudo, intitulado **Expansão do Ensino Superior e a Educação a Distância no Sudoeste do Paraná**, tem como propósito investigar os aspectos legais que asseguram a modalidade de educação a distância e garantiram sua expansão no

Paraná. Buscamos explicitar a expansão da EaD na região Sudoeste do Paraná, relativos aos cursos de formação de professores. O início da discussão aborda o contexto histórico e social da região Sudoeste, tendo as lutas agrárias como marco da sua colonização. No mesmo sentido, também pontuamos a luta pela educação, suscitando, mesmo que tardia, a chegada de IES públicas na região.

Ao longo do capítulo trazemos a grande expansão da formação docente a distância no Sudoeste paranaense, frente à oferta na modalidade presencial. Para isso, por meio de pesquisa na plataforma oficial do MEC e em sítios oficiais, mostramos a grande presença de cursos de licenciatura a distância, ofertados em inúmeros polos presentes em quase todos os municípios que compõem a região, destacando o Curso de Pedagogia como o mais ofertado.

Concluimos o capítulo problematizando acerca dessa expansão que fomenta a necessidade de discutir uma modalidade com características específicas e que, ao longo do tempo, descortinou um cenário educacional de disputas. Da mesma forma chamamos a atenção para a transmutação da educação em uma mercadoria, solidificado pelos pressupostos neoliberais e protagonizado pela presença dos grandes grupos educacionais.

Finalmente, o quarto capítulo, **Curso de Pedagogia a distância: implicações para a formação inicial docente do Sudoeste do Paraná**, busca analisar os PPPs dos cursos de Pedagogia a distância das IES com polos instituídos na região Sudoeste, com a intenção de compreender a concepção formativa e a constituição dos cursos.

O capítulo concentra-se em uma análise dos documentos, visando compreender a concepção dos cursos, além da matriz curricular, que, por sua vez, colabora no sentido de apresentar a organização pedagógica do Curso de Pedagogia a distância. Iniciamos discorrendo sobre a constituição do Curso de Pedagogia no Brasil, pontuando seus desafios históricos. Na sequência, apresentamos a constituição dos Cursos de Pedagogia a distância na região Sudoeste do Paraná, discutindo sobre a expansão do curso na modalidade e caracterizando-a por meio dos dados das matrículas por IES. Finalizamos o capítulo pontuando algumas implicações de tal expansão para o processo de formação docente na região, demarcando três eixos principais: o caráter racionalizador, a relação professor/aluno e o sucateamento da formação docente.

Concluimos a pesquisa fazendo um apanhado geral sobre as discussões levantadas, chamamos a atenção para a ausência de pressupostos filosóficos nos PPPs, questionando as intenções das instituições acerca disso e a indisponibilidade do documento em domínio público ou mesmo nos polos. Além disso, fazemos um alerta sobre o processo de transmutação da educação em mercadoria, assim como a indagação sobre alguns elementos atribuídos à

expansão da EaD como a racionalização, a fragmentação e o apoio à certificação em massa. Destacamos a modalidade e suas possibilidades. Mas não enquanto único meio de formação inicial de professores. Isso posto, a defesa centralizou-se em uma formação a partir dos pilares da formação em nível superior ensino, pesquisa e extensão a fim de garantir uma formação docente pautada na unidade teoria e prática.

## **2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: HISTÓRIA E PROTAGONISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

*Do sujeito ao Estado, passando pela empresa, um mesmo discurso permite articular uma definição do homem pela maneira como ele quer ser 'bem-sucedido', assim como pelo modo como deve ser 'guiado', estimulado, 'formado', 'empoderado' (empowered), para cumprir seus 'objetivos'. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição [...] – Dardot e Laval*

O debate relativo à educação transita por inúmeras direções, seja a luta pelo acesso do sujeito, seja a democratização do ensino superior brasileiro, a formação docente, a valorização do magistério, entre outros. Contudo, é unânime a ideia de que a educação tem se aproximado, cada vez mais, da lógica do mundo do trabalho. Quando se trata de educação a distância, deparamo-nos com questionamentos relacionados a sua expansão ou mesmo à qualidade formativa. Mas o que ainda gera dúvidas é como a modalidade chegou no Brasil, como foi assegurada e o que ocasionou a disputa entre a modalidade da EaD e o ensino presencial.

Outra circunstância recorrente é a relação entre EaD e mercado. Sabemos que a disputa e a competitividade são categorias intrínsecas à lógica comercial, o que facilmente notamos quando pensamos na modalidade. Mas, acima disso, precisamos compreender quais outros elementos permitem que haja a articulação entre EaD e mercado de trabalho.

Partindo do princípio de que discutir a educação a distância requer uma vinculação direta a uma gama de políticas educacionais, apontamos o percurso histórico da modalidade de ensino no país, dialogando com elementos de cunho socioeconômicos que permitiram sua implantação e expansão no Brasil.

Por se tratar de um amplo tema investigativo, apresentamos neste capítulo alguns aspectos históricos essenciais para compreender a modalidade. Por isso, procuramos contextualizar a historicidade da modalidade de educação a distância, a partir da década de 1990 no Brasil, considerando como marco regulatório a LDBEN de 1996.

### **2.1 Apontamentos históricos acerca da educação a distância e mundo do trabalho**

Atualmente, vivemos a chamada era da informação e comunicação, impulsionada pelo desenvolvimento técnico-científico que reverbera em constantes transformações sociais, em especial, no modo do sujeito agir e pensar.

Nessa direção, Schaff (1995) reflete a respeito do futuro da sociedade em um ambiente de desenvolvimento tecnológico, onde compreende o período como uma segunda revolução técnico-industrial. Diferente da primeira, caracterizada pela presença das máquinas a vapor nas indústrias, Schaff (1995) aponta, na segunda revolução, a robotização e a automatização como elementos de substituição do trabalho manual do homem. O autor menciona uma tríade revolucionária como forma de viabilizar tal revolução, a evolução da microeletrônica, da microbiologia e da energia nuclear. Com isso, salienta os perigos sociais ocasionados pelo desenvolvimento e que a humanidade não deve freá-lo em razão dos males, haja vista que o avanço do conhecimento não é negativo, depende sobretudo de como utilizado pelo homem enquanto ser social.

Dessa maneira, é possível entender que a forma de agir e pensar também caminham junto do desenvolvimento tecnológico, tendo como importante personagem, a telemática. Os dicionários definem a telemática como um conjunto de tecnologias originário dos recursos das telecomunicações, como a telefonia e o satélite, com a informática, em especial os computadores. A respeito desse conceito, Pinheiro (2005) considera como uma área do conhecimento humano responsável por agrupar um conjunto de tecnologias vinculadas à eletrônica, informática e telecomunicações, visando o estudo das técnicas de geração, tratamento e transmissão da informação, preservando suas características e gerando outras.

Nesse cenário de contínuas transformações, a educação figura como o elo entre o conhecimento e a sociedade, que, por sua vez, caminha, cada vez mais, na busca por novas formas de comunicação que proporcionem a aquisição de novos conhecimentos. Com esse propósito, presente na tríade educação, trabalho e tecnologia, materializa-se, na atualidade, como protagonista no campo da formação em nível superior, a educação a distância.

Embora jovem no Brasil, a EaD tem uma longa história seguindo a particularidade de cada momento histórico. Com base em experiências mundiais, Moore e Kearsley (2010) concebem a modalidade a partir de uma divisão histórica, expressa em cinco gerações, como demonstrado na imagem a seguir:

Figura 1 – As 5 gerações da educação a distância



Fonte: Moore e Kearsley (2010).

Conforme Moore e Kearsley (2010), a primeira geração da EaD, no século XIX, apresenta-se de forma simultânea à criação dos serviços postais, na década de 1880, constituindo-se pelos cursos por correspondência a partir do Círculo Literário Científico Chautauqua em Nova Iorque, elaborado pelo bispo da Igreja Episcopal Metodista John Heyl Vincent. O círculo oferecia um curso por correspondência, tendo a duração de quatro anos e disponibilizando materiais de leitura complementar, enviados via serviço postal.

Para os autores, a segunda geração marca o estudo transmitido por veículos de comunicação, a partir do século XX, com a criação do rádio e na sequência pela televisão, que em 1934 inicia a transmissão de conteúdos educativos sob a responsabilidade da Universidade Estadual de Iowa.

A terceira geração, no fim da década de 1960, é caracterizada pelos autores como o momento da utilização das diversas tecnologias de comunicação, de modo que articuladas, promoveriam um ensino de alta qualidade, ideia impulsionada após a criação do Projeto Mídia de Instrução Articulada (AIM – Articulated Instruction Media Project), por Charles Wedemeyer, professor da Universidade de Wisconsin, em Madison. Segundo Moore e Kearsley, 2010, p. 35), “O AIM representou um marco histórico e um ponto de inflexão na história da educação à distância. Este foi o primeiro teste da ideia de educação a distância como um sistema total.” Ainda segundo os autores, a ideia do projeto era de que os acadêmicos, a partir das diversas formas de aprendizagem, pudessem escolher a combinação de mídias mais apropriadas para a sua aprendizagem. Dessa forma, em 1967, os profissionais da educação passam a discutir a criação da universidade aberta e a distância, que tinham por intuito a expansão do ensino superior por meio da modalidade a distância, uma prática expandida em diversos países, como o Brasil que a cria em 2006, visando propiciar formação superior aos professores em exercício.

Segundo Moore e Kearsley (2010), a quarta geração surgiu também nos Estados Unidos, na década de 1970, concentrando o uso das teleconferências. Inicialmente, a técnica utilizada

foi a audioconferência, pela Universidade de Wisconsin, mediando por telefone, semanalmente, um programa que promovia a interação entre professor e aluno em tempo real. Com o início das transmissões por satélite na década de 1980, ganharam espaço as videoconferências, por intermédio do Consórcio da Universidade Nacional de Teleconferência em Rede (NUTN), que propiciou uma educação a distância direcionada ao mercado, considerando que esta era uma reunião de universidades ofertantes de uma expressiva quantia de cursos para empresas ou individualmente. Já na década de 1990, com a interação de áudio e vídeo transmitidos via satélite, a videoconferência foi difundida e foi nesse período que a Universidade Park, ao reunir diversos alunos em um estúdio, transmitiu os primeiros cursos de graduação por teleconferência, fazendo o uso de vídeos compactados.

Por fim, os autores caracterizaram a quinta geração como o momento em que as aulas virtuais se sustentam a partir do computador e da internet, permitindo a articulação de texto, áudio e vídeo.

Como descrito, Moore e Kearsley (2010) discorreram sobre cinco gerações da educação a distância. No mesmo sentido, Peters (2003), mesmo não se pautando na tecnologia, mas nos contextos históricos, identifica três gerações da EaD. A primeira geração é abordada pelo autor como o momento da correspondência manuscrita, onde menciona até mesmo as epístolas do apóstolo Paulo. A segunda caracterizou-se pelo envio de materiais impressos pelos correios. Por fim, a terceira geração refere-se à criação das universidades abertas e a distância, a partir da década de 1970, considerada por Peters (2003) como a mais importante.

Tendo em vista os apontamentos de Moore e Kearsley (2010) e Peters (2003), bem como uma análise do momento atual protagonizado por um contexto pandêmico da covid-19, responsável por uma reestruturação acelerada e sem um direcionamento efetivo para a educação, foi necessário readequar as formas de ensino considerando os protocolos de saúde para o combate à pandemia.

Dentre as formas de prevenir o contágio da covid-19, a Organização Mundial da Saúde (OMS) destacou a urgência dos países adotarem o isolamento social. Desse modo, os sistemas de ensino passaram a encarar um grande desafio, encontrar soluções que não promovessem a interrupção repentina no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e, assim, o ensino remoto foi entendido como um meio de dar continuidade às atividades letivas.

Ainda nesse sentido, ganharam relevância dois conceitos, síncrono e assíncrono. Tais conceitos embasam a metodologia do ensino remoto, sendo os encontros síncronos aqueles que ocorrem no ambiente virtual, o que garante as discussões e tiradas de dúvidas uma vez que

reúnem alunos e professores ao mesmo tempo, em uma espécie de “presença virtual”. Por outro lado, os encontros assíncronos são aqueles em que não acontecem no mesmo momento. Para isso, a plataforma agrupa aulas gravadas, textos digitalizados, vídeos, links e outros materiais necessários para as aulas.

De fato, mesmo com contradições, em especial a ausência de um direcionamento por parte dos órgãos federais de educação, o ensino remoto possibilitou que as atividades de ensino continuassem, mesmo de forma mais contida, até mesmo porque a realidade social do Brasil acabou deixando uma expressiva quantia de alunos à margem da metodologia adotada. Mesmo assim, as plataformas digitais ganharam destaque, tornaram-se objetos de análise e fizeram com que os sistemas de ensino se adequassem.

Tais plataformas, compreendidas como um espaço on-line que aproximam os sujeitos de forma virtual, já tinham sua importância no mercado, afinal, aproximavam produtor e consumidor. Para a educação, as plataformas digitais também tinham sua função, aproximando educadores e educandos não somente em cursos a distância, mas no ensino presencial, em eventos acadêmicos. Todavia, nunca exerceram um papel tão fundamental como atualmente, ao ponto de que o processo de ensino e aprendizagem não ocorra sem seu intermédio.

Evidentemente, a pandemia deixará marcas no que diz respeito à educação. A tecnologia ascendeu ao topo das discussões, servindo como base para os discursos acerca da EaD, que, certamente, ficarão mais solidificados em razão do ensino remoto. A partir desse cenário, conseguimos visualizar um desdobramento da quinta geração da EaD – a internet – marcado pelo ensino remoto via plataformas digitais.

Situamos como um desdobramento da quinta geração, pois as plataformas digitais só ocorrem graças à internet, em um processo evolutivo que acompanha as novas transformações tecnológicas. Se olharmos para um passado não tão distante, notaremos esse processo, como as constantes novidades acerca das redes sociais: E-mail, Orkut, MSN, Facebook, WhatsApp, Instagram, Twitter, TikTok, entre outros. São desdobramentos a partir da internet, acompanhando as mudanças tecnológicas, mas que partilham do mesmo objetivo, a comunicação e aproximação entre pessoas.

É evidente seu papel fundamental em uma sociedade altamente tecnológica. Contudo, ao trazermos tal realidade para a educação, em especial a formação docente, as plataformas são possibilidades eficazes, mas não única, afinal, as relações humanas são essenciais em um processo formativo. É justamente aqui onde centramos a nossa atenção aos futuros discursos que terão como fundamento a eficácia do ensino remoto como meio de ampliar ainda mais a

EaD.

Por outro lado, é preciso destacar que há diferenças entre ensino remoto e EaD. Em especial, porque o ensino remoto é uma metodologia que, por meio das tecnologias da informação e comunicação (TICs), aproximam os sujeitos virtualmente, diferente da EaD, que, por sua vez, é uma modalidade de ensino.

Estreitar um conceito de educação a distância não é tarefa fácil, em razão de que as próprias nomenclaturas são um entrave. Para isso, ensino a distância, educação a distância, aprendizagem aberta, estudo por correspondência, por exemplo, são alguns dos nomes utilizados na história da modalidade. Entretanto, como partimos de uma base legal que assegurou a EaD no Brasil, tomamos como referência para tal definição o seguinte:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 1).

Conforme dispositivo legal, a modalidade de EaD requer de tempo e espaço diferenciados, dispondo de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal consonantes aos projetos pedagógicos dos cursos de modo a garantir uma oferta que atenda aos requisitos da legislação educacional.

Como discorrem Gatti e Barreto (2009), a modalidade caminhou positivamente em países europeus, como Alemanha, Inglaterra, Espanha e França, que, considerando o número expressivo de alunos trabalhadores, acabaram adotando a metodologia, o que apresentou bons resultados ao longo do tempo, além de conseguir um desejável padrão de qualidade nos programas, servindo de exemplo para outros países, como o Brasil.

Ao considerar o exemplo da Alemanha, torna-se essencial apontar o pesquisador alemão Otto Peters, que na condição de reitor da Universidade Aberta de Hagen, na década de 1970 produziu grandes estudos sobre a EaD. Conforme Belloni (1998), Peters desenvolveu análises alusivas às características da EaD interligadas a elementos do modelo fordista e pós-fordista, dando destaque à racionalização e à divisão do trabalho. Tais ideias promoveram grande embate com respeitadas instituições da Inglaterra e Austrália, apontadas por ele como seguidoras de práticas fordistas.

É a partir desse contexto que até hoje se arrastam duas vertentes em torno da modalidade, uma que embasa a discussão em prol de uma premissa fordista de educação e a outra, de uma educação flexível que responda às novas demandas, ocasionadas por um contexto

socioeconômico. Tais apontamentos nos levam a considerar os elementos que articulam o modo de produção a EaD como a fragmentação e a racionalização, no sentido de afastar o sujeito de sua autonomia intelectual, seguindo metodologias previamente prescritas. Diante disso, é preciso discorrer sobre o modo de produção fordista e pós-fordista, para que haja uma compreensão dessa relação.<sup>2</sup>

O século XX impulsionou grandes transformações sociais, ocasionadas pela chamada civilização do automóvel. (GOUNET, 1999). O período histórico suscitava a necessidade de um sujeito que se adequasse ao novo modo de produção e, para isso, era indispensável uma formação que aliasse as competências para a produção com valores que fundamentassem as ações e os ideais desse sujeito.

Segundo Gounet (1999), o fordismo, criado por Henry Ford, partia de um princípio, a fabricação com menor custo. Para que isso acontecesse, tornou-se necessário um processo de fragmentação do trabalho. Ford promoveu importantes mudanças estruturais, buscando acabar com o trabalho que não gerava valor e, assim, gerar bom rendimento à fábrica. Entre as maiores mudanças, destacam-se a fixação do trabalhador nos postos, onde, ao facilitar a disposição dos materiais e ferramentas, evitou a circulação constante e a chamada linha de montagem, responsável por uma extensa produtividade. Com a intensificação do trabalho, foi preciso também gerar um aumento de salários e uma redução de jornadas trabalhistas.

Podemos dizer que o grande trunfo presente no método foi o entendimento de que as relações de produção careciam de estar presentes também na vida do trabalhador. O trabalho precisava estar diretamente ligado ao social, para que o trabalhador tivesse um modo de vida necessário ao capital. Em suma, o método fordista representou “um projeto de usurpação, pela gerência capitalista, do conhecimento do trabalho desenvolvido social e historicamente pela classe trabalhadora.” (ANTUNES, 2017, p. 46).

Com as constantes crises e transformações do capitalismo, o método fordista foi enfraquecendo, pois já não supria as novas demandas.

Para Belloni (1998), o avanço na tecnologia foi o calcanhar de Aquiles para o fordismo, sendo crucial para a crise do sistema e para a reestruturação do processo produtivo. Nesse cenário, a referida autora chama de pós-fordismo o período marcado pela sucessão do método fordista, dispondo de novas estratégias por meio de um modelo japonês, mas que ainda conserva os traços de um trabalho fragmentado e controlado, seguindo um viés tipicamente fordista.

---

<sup>2</sup> As discussões abordadas originam-se da disciplina Tópico Especial em Sociedade, Conhecimento e Educação: Trabalho, Escola e Experiências Educativas, do PPG aqui vinculado.

A autora destaca que, visando a recuperação da hegemonia capitalista, o modelo japonês da Toyota Motor Company, elaborada por Taiichi Ohno, em 1962, teve grande impacto, caracterizando-se pela produção equivalente à demanda, trabalho em equipe, princípio do *just in time*, polivalência, entre outros elementos. Sua dominância em âmbito mundial acontece na década de 1970, motivado pela crise da acumulação capitalista. A partir da elucidação da autora, consideramos que, para o modelo, a concepção do bom trabalhador refere-se ao sujeito flexível e não o que desempenha uma única função, pressuposto que, ao longo do tempo, ocasionou um processo de precarização do trabalho, por meio da ausência de direitos trabalhistas e contratações temporárias, questões que, atualmente, estão presentes no mundo do trabalho. Vale ressaltar também que mesmo que por meio do toyotismo passem a ser discutidos elementos ligados à polivalência, em referência ao trabalhador multitarefas, para uma parte deles ainda persiste a requisição de uma formação precária, pois, ao dominar apenas uma célula, prossegue sua alienação ao processo produtivo.

Nesse contexto dialético, as mudanças na forma de estruturar o trabalho na sociedade colidem com a maneira de pensar o processo formativo. Justamente, a interpretação de tais mudanças caminha no sentido de corroborar com a análise do objeto investigativo.

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais. (LOMBARDI, 2010, p. 26).

Diante disso, a ascensão da modalidade de ensino a distância permeia uma totalidade de elementos que fizeram dela uma grande promessa para atingir metas educacionais estipuladas. Tendo como ponto de partida a estreita relação entre educação e mundo do trabalho, vejamos como a modalidade percorreu um caminho na educação brasileira, chegando, nos dias atuais, como um grande trunfo sobretudo governamental. Além do mais, a modalidade de ensino a distância vem nos demonstrando ao longo deste século que não só a ciência, mas também a tecnologia está intimamente ligada à educação, visto que a sociedade da informação e da comunicação demanda de constantes transformações.

## **2.2 A “presença” da educação a distância no Brasil**

A história da educação a distância no âmbito do ensino superior brasileiro ainda tem

poucos capítulos, percorrendo o país de forma mais sólida em meados da década de 1970, mas tendo as primeiras experiências na década anterior. Segundo Preti (2011), alguns fatores foram condicionantes para isso, como o fato da sociedade da época passar a exigir o acesso ao ensino superior, juntamente aos impasses que caracterizavam o ensino formal como excludente e o intenso desenvolvimento das técnicas de comunicação. Nesse período histórico as instituições de ensino superior ainda não cogitavam a oferta de cursos a distância, mas dispunham de programas relativos à formação docente em universidades públicas.

Preti (2011) apresenta detalhadamente uma linha do tempo da modalidade, apontando que, em 1965, inicia-se a Comissão para Estudos e Planejamento da Radiofusão Educativa, criando logo após o Programa Nacional de teleducação, a fim de integrar as atividades educativas de comunicação com as políticas educativas. Anos após, por meio do Governo Federal, são instituídas outras fundações com o objetivo de transmitir programas educativos em rádios e canais televisivos.

Foi na década de 1960, no período do governo militar, que se destacam os programas a distância, com a finalidade de suprir algumas demandas educacionais mais emergentes. Nesse período, houve uma grande expansão do ensino superior brasileiro, pois “entre 1964 e 1973, enquanto o ensino primário cresceu 70,3%; o ginásial, 332%; o colegial, 391%; o ensino superior foi muito além, tendo crescido no mesmo período 744,7%.1.” (SAVIANI, 2008, p. 300). No entanto, a expansão se deve, em boa parte, pelo apoio do governo à iniciativa privada, o que aproximou o ensino superior privado e, até mesmo o público, aos ideais do mercado.

Na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de “conselhos curadores”, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem-sucedidos como membros dos conselhos universitários; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial. (SAVIANI, 2008, p. 300-301).

O tema privatização do ensino, tão discutido ao longo dos últimos anos, não se atrela somente aos últimos governos, em virtude que o próprio governo militar foi palco de uma intensificação do ensino privado e da ênfase à racionalidade técnica. Os programas a distância, por exemplo, tiveram grande avanço nesse período. Sobre isso, Preti (2011, p. 95) comenta que “a utilização desta modalidade pelo regime militar fez com que muitos educadores, ao criticarem os projetos e a política educacional do governo ditatorial, desenvolvessem um preconceito forte em relação à EaD.”

No período em questão, um elemento relevante se deve à formação docente, em razão de muitos professores, embora atuantes da educação básica, não possuírem a formação necessária. Sob esse fator, dá-se ênfase a programas governamentais relativos à formação docente, como o Projeto Logos, destinado à formação dos professores leigos,<sup>3</sup> Projeto de Valorização do Magistério, em substituição ao Logos, e o Posgrad, propiciando formação continuada aos professores.

- Programa LOGOS - em 13 anos de existência (1977 a 1990), atendeu a cerca de 50.000 professores, qualificando aproximadamente 35.000 em 17 Estados brasileiros. Em 1990, foi desativado e substituído pelo Programa de Valorização do Magistério.

- Programa de Valorização do Magistério - começou a funcionar somente em 1992, seguindo o mesmo formato do Logos e atendendo a professores desde sua formação, para as séries iniciais, até à formação específica para o Magistério.

- POSGRAD (Pós-Graduação Tutorial a Distância) – implantado em caráter experimental (1979-83) pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES-MEC), mas administrado pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT). Seus resultados foram positivos, mas o MEC, sem explicação plausível, não deu continuidade. (PRETI, 2011, p. 95).

É essencial ressaltar que tais programas foram importantes para promover a formação inicial aos professores leigos e a pós-graduação *lato sensu* a professores de instituições afastadas dos grandes centros, uma vez que foram ofertados pelo sistema público em parceria entre governos e IES.

Preti (2011) avalia que os programas a distância, mesmo mostrando resultados significativos, acabaram sendo extintos em razão das novas gestões, além de questões ligadas ao material didático, atendimento a educandos, avaliação e ainda a “não consideração das diferenças regionais, por serem, quase sempre, impostos de cima para baixo, para todo o território nacional.” (PRETI, 2011, p. 107).

Como foi possível perceber, até o momento não havia políticas públicas em prol da EaD e, sim, estratégias governamentais que visavam sanar problemas presentes na educação do país. Em 1992, o Ministério da Educação (MEC) criou a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância e, em 1995, a Secretaria de Educação a Distância (SEED), como meio de iniciar as discussões sobre a importância da EaD para a educação nacional, mas sem se delegar de uma

---

<sup>3</sup> Professor leigo é expressão comumente atribuída ao professor que exerce o magistério sem possuir habilitação exigida no âmbito legal.

política de fato.

A inconsistência da modalidade foi minimizada com a aprovação da LDBEN n.º 9394/1996, que conseguiu abrir brechas importantes para que a modalidade fosse assegurada. Assim, a LDBEN 9394/1996 pode ser considerada o grande marco regulatório da educação a distância no Brasil, sendo a primeira política pública que incentivou e serviu de base para as próximas medidas legais, visando sua expansão, como previsto no artigo 80, “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996, p. 56-57).

O artigo 80 foi regulamentado em 1998, por meio do decreto n. 2.494/1998, que configurou a EaD no país, sendo alterado pelo decreto n. 2.561/1998 que atribuiu aos órgãos competentes o credenciamento das IES dispostas a ofertar cursos a distância. Dias antes, foi publicada a portaria n. 301/1998, que normatizou o processo de credenciamento das instituições interessadas na oferta, apontando, no artigo 2º, alguns critérios como localização da sede, infraestrutura, qualificação da equipe docente, recursos didáticos, resultados avaliativos, entre outros.

Desse modo, acontecem as primeiras tentativas de cursos a distância em instituições públicas, tendo por pioneira a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em 1995 e na sequência, em 1998, a Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal de Santa Catarina. Conforme Gatti e Barreto (2009), a UFMT, após estudos sobre EaD por meio de laços com universidades do exterior, ofertou o primeiro curso de licenciatura plena, integrando o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso.

Em 1995 realizou a primeira Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries na modalidade a distância do país, dirigida a 350 professores da rede pública; passou depois a oferecê-la a todo o estado, tendo se expandido posteriormente para outros estados, em parceria com universidades públicas locais. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 91).

O curso recebeu avaliações positivas de órgãos como o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), a Secretaria e Conselho de Educação, no tocante ao padrão de qualidade estabelecido, consolidando, assim, o Núcleo de Educação a Distância da UFMT e sendo o único curso reconhecido pelo MEC, em 2002, com o maior conceito desde a regulamentação dos cursos em 1998. Nos anos seguintes, o programa ampliou-se para todo o estado, com a perspectiva de que até 2007 a demanda de formação superior para os professores fosse atingida. O Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) colaborou profundamente

para a elaboração de um padrão de qualidade para os cursos de licenciatura a distância.

Em 2001 o Nead coordenou a elaboração do Programa ProDocência, do qual participaram 21 universidades, na sua maioria federais, e nesse mesmo ano propôs documento com princípios norteadores para a elaboração de cursos de licenciatura a distância, visando à formação de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental [...]. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 93).

Como explanado no sítio oficial da CAPES, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (ProDocência) começou sob a responsabilidade do MEC em 2006, sendo financiado oficialmente pela CAPES em 2010. O programa objetivava contribuir com a elevação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio do fomento a projetos e experiências pedagógicas de instituições públicas que dispunham de cursos de licenciatura em funcionamento. Além disso, o programa buscou promover a valorização da carreira docente.

O NEAD da UFMT assessorou as demais universidades públicas citadas acima na criação de seus núcleos, onde notoriamente havia contradições em suas propostas, em especial na qualidade formativa dos professores. E, assim, conforme justificam Gatti e Barreto (2009), a ausência de políticas que regulassem a EaD condicionaram a expansão da modalidade nas instituições públicas de ensino superior.

Com a virada do milênio, as IES se aproximam ainda mais da EaD, refletindo em um aumento de cursos, especialmente de licenciaturas, colaborando para a ascender à modalidade enquanto protagonista na educação. A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), lei n.º 10.172/2001, ressaltou a relevância da educação a distância nas políticas educacionais e, com isso, estabeleceu elementos para sua efetivação. Não obstante, destacou a sua importância no campo da formação docente, apontando a necessidade do aumento na oferta de cursos a distância na área. O argumento expresso pelo documento caminhou junto ao discurso de democratização no acesso à educação.

Essa orientação se coaduna com as recomendações da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, convocada pela UNESCO em 1998 (UNESCO, 1998), segundo as quais as dificuldades de acesso à educação podem ser equacionadas mediante a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs), o que possibilitaria a democratização desse nível de ensino. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 95).

A esse apontamento, a UNESCO compreende as dificuldades estruturais. Contudo, ressalta que os governos devem apoiar a modalidade. No mesmo ano foi aprovada a portaria n. 2.253/2001, em que o MEC autoriza as IES a disponibilizarem, em seu currículo, disciplinas com metodologias não presenciais, sob a condição de não ultrapassar o índice de 20% da carga

horária do curso, devendo realizar as avaliações de modo presencial.

Em 2002, procurando elaborar uma nova proposta que regulamentasse a modalidade e normatizasse o processo de supervisão e avaliação, o MEC constituiu uma Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, com o intuito de auxiliar a Secretaria de Educação Superior, em parceria com outros órgãos, como a Secretaria de Educação a Distância, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, a CAPES e o INEP. A partir disso, o órgão apresentou, no mesmo ano, o relatório da Comissão Assessora para a Educação a Distância (BRASIL, 2002), contendo o contexto atual da educação a distância e seu quadro normativo, finalizando com uma proposta que regulamentaria a educação a distância a partir de um novo conceito da modalidade e com a premissa de equiparação com o ensino presencial.

Visando frear o aligeiramento dos cursos e garantir a qualidade formativa, o MEC publica a portaria n. 4.059/2004, que acaba revogando a de 2001, enfatizando que as disciplinas de cursos presenciais, que utilizam a metodologia a distância de até 20%, adotassem o modo semipresencial, um novo conceito, possuindo encontros presenciais e atividades de tutoria, carecendo para tal, de docentes com formação equivalente ao curso, com carga horária definida para momentos presenciais ou não.

No que se refere a essa portaria, podemos apontá-la como a “portaria dos 20%”, ao permitir que as IES adotassem até 20% de disciplinas semipresenciais, o que resultou num grande movimento entre instituições públicas e privadas. Diante disso, são evidentes as contradições nesse processo, uma vez que as disciplinas ofertadas pelas instituições tinham sua estrutura assentada na modalidade presencial, alterando-se via portaria, migrando para plataformas digitais. Evidentemente, tal portaria responsabilizou-se por permitir um ingresso importante da EaD, “à espreita”, nas IES.

Com a aprovação do decreto n. 5.622, em 19 de dezembro de 2005, um novo ordenamento legal para a modalidade de educação a distância de todo Brasil foi estipulado, pontuando que os cursos a distância tenham a mesma duração dos cursos presenciais, dispondo também de normas para validação de certificados e diplomas.

Cabe aqui abrir um parêntese de modo a contextualizar a aprovação do decreto n.º 5.622/2005. O decreto é aprovado em 2005, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, tendo como seu ministro da educação Fernando Haddad. Nesse período, o MEC passa a exercer com mais solidez seu papel de regulação, supervisão e avaliação não apenas das IES, mas da própria EaD.

Nessa direção, notamos que o decreto n.º 5.622/2005 trouxe mudanças significativas,

uma delas sobre seu próprio conceito, de modalidade educacional mediada pelas TICs. Não somente, atenta para a estrutura das IES que ofertariam a modalidade e assegura que os certificados expedidos pela modalidade tenham validade nacional. Podemos apontar que o decreto foi desenvolvido considerando o processo formativo, uma vez que estabeleceu critérios mais consistentes sobre avaliação e estrutura pedagógica, tendo como base os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, elaborada em 2003. Do mesmo modo, ele reforça a necessidade dos momentos presenciais dos alunos para realização de avaliações, estágios e outras atividades relacionadas a laboratórios ou defesa de trabalhos finais.

Em 2006, por meio do decreto n. 5.773, aconteceu uma nova regulamentação relativa ao processo de regulação, supervisão e avaliação das IES e cursos de graduação. Entretanto, é em 2007, como afirma Preti (2011), que acontece um intenso processo regulatório da modalidade por parte do MEC, a fim de garantir a qualidade da formação promovida pela modalidade. Dentre as ações apontadas pelo autor, destacamos,

- Portaria n.1.51 (7-11-07) que aprova os instrumentos de avaliação do INEP para autorização de curso superior na modalidade a distância;

- Decreto n. 6303 (12-12-07), que altera os dispositivos do Decreto n. 5.622 (19-12-05) e n 5.773 (9-5-06). (PRETI, 2011, p. 117).

As ações citadas pelo referido autor, mostram que as políticas até esse momento demonstravam uma grande preocupação com a formação que as IES ofertantes da modalidade promoveriam ao país. É necessário ver que, nesse momento histórico, marcado pelo governo Lula, havia grande interesse na expansão e democratização do ensino superior. Contudo, as políticas públicas deste período, mesmo garantindo um processo de inclusão educacional, permitiram o avanço da iniciativa privada neste campo ao seguir a lógica de abertura do mercado para o capital internacional.

As políticas educativas, ao longo da primeira década de 2000, demonstraram que mesmo o Estado autorizando o mercado a assentar-se no ensino superior por meio da EaD, havia uma grande cautela, justificada no estabelecimento de exigências para regulação e na oferta dessa modalidade no Brasil. Mesmo assim, a modalidade institucionalizou-se no país, vindo a exercer uma hegemonia formativa ao longo dos anos subsequentes.

Com a crise da acumulação e a retomada do modelo neoliberal nos países capitalistas como meio de inovar a valorização do modelo hegemônico, passa a ser exigida do trabalhador uma busca por conhecimento constante, destacando que a ascensão social depende exclusivamente do sujeito. Nesta direção, as políticas para formação docente também foram

sendo espelhadas nesse ideal.

### **2.3 Formação docente: do marco da década de 1990 aos dias atuais**

Sob o anseio da democratização no acesso ao ensino superior, entra em vigor, em 1996, a LDBEN, abrindo brechas importantes para o cumprimento de tal objetivo. O documento materializa alguns elementos acerca da formação em nível superior, proporcionando-a por meio das IES, como as universidades, centros universitários, institutos, etc., descortinando o retrocesso ocasionado pela expansão do lócus formativo.

Para Kuenzer (1999, p. 182), “ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega a educação o estatuto epistemológico de ciência [...]”. Notoriamente, a medida acabou indo na contramão do respeitado movimento nacional dos educadores, que lutou incansavelmente pelo espaço universitário, pois compreendia que este, mesmo com contradições, promove a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Freitas (2002) afirma que tratar de políticas de formação docente suscita a necessidade de frisar a importância do movimento dos educadores em duas questões cruciais, a “reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores [...]”. (FREITAS, 2002, p. 137). O movimento trilhou um caminho de resistência à conjuntura da época, um regime militar já desgastado, mostrando sua força por meio de manifestações e promovendo valorosos debates.

Na mesma linha, Saviani (2007) explica que o movimento se articula em função da 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, onde foi criado o Comitê Pró-Participação na reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura. Em 1983, o comitê tornou-se a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), que, em 1990, se instituiu como ANFOPE.

Os princípios gerais do movimento manifestavam, em sua construção, a compreensão dos educadores sobre a necessidade de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do educador, vinculando-a, por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária. (FREITAS, 2002, p. 139).

Como se observa nas palavras da autora, o movimento dos educadores, a partir do final da década de 1970, promoveu notáveis contribuições à educação, em particular por destacar a

relação entre educação e sociedade, bem como indicando a proximidade entre a organização da sociedade, as metas educacionais e a forma de organização da escola.

No que diz respeito à formação docente, Freitas (2002) menciona que o movimento desencadeou uma concepção mais ampla, trazendo ao momento a necessidade de um professor crítico, consciente da realidade em que está inserido, capaz de discutir e transformar a realidade social e educacional. Da mesma forma, o movimento serviu de fundamento para a constituição da própria identidade do professor, a docência, reafirmado pela CONARCFE, atualmente ANFOPE.

Como escreve Portelinha (2014), após firmar tal princípio em encontro realizado em Belo Horizonte, em 1983, o movimento passou a centralizar-se na organização de orientações alusivas à educação, destinadas à Constituição Federal de 1988. Para isso, a referência inicial foi a IV Conferência Brasileira de Educação, em 1986, sediada em Goiânia, sob a temática “A Educação e a Constituinte”. Com a promulgação da nova constituição, o foco tornou-se a aprovação de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional. Assim, após quase uma década de tensões, acontece sua aprovação em 20 de dezembro de 1996.

Entre os pontos de debate, ganhou destaque a formação de professores. Portelinha (2014) insere, em sua discussão, uma problematização relacionada ao artigo 63, tratando da criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE). Os ISE estariam incumbidos da formação dos profissionais da Educação Básica e, assim, abarcando a criação do Curso Normal Superior, atribuído da formação dos professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

O novo locus formativo foi reforçado pelo decreto n. 3.276 de dezembro de 1999, autorizando a oferta de cursos em ISE ou universidades além de sinalizar que a formação dos professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental ocorreria exclusivamente em Cursos Normais Superiores.

Diante disso, a problemática circula a interrogativa de qual profissional seria formado, como o caso do Curso de Pedagogia, que ficaria sem uma especificação clara e novamente, indo na oposição do movimento dos educadores, que lutou pela identidade do curso.

Muitas críticas foram destinadas à criação do Curso Normal Superior. De acordo com Brzezinski (1999, p. 81),

Não só tal prescrição, como as demais contidas no decreto – de modo geral, tão distantes dos ideais sustentados pelos profissionais da educação – são, com certeza, decorrentes do propósito do mundo do sistema de obedecer cegamente aos preceitos do neoliberalismo e aos financiadores externos que vêm

impondo reformas educacionais aos países da América Latina, no intuito de que estes ingressem na lógica do mundo globalizado.

De fato, como diz Brzezinski (1999), o documento desencobriu a premissa econômica em voga.

Diante disso, impulsionado por diversas entidades defensoras da formação de professores, unidas enquanto fórum,<sup>4</sup> uma carta-denúncia foi escrita, contestando elementos como o afastamento da formação docente da universidade e da ênfase formativa a uma dimensão técnica. Diante disso, posteriormente houve a alteração do texto, com a aprovação do decreto n.º 3.554/2000 (BRASIL, 2000), trazendo que a formação docente para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ocorreria “preferencialmente” em cursos normais superiores, o que resultou em uma oferta tanto nestes cursos quanto nos cursos de Pedagogia. No entanto, todos compartilhavam do mesmo objetivo formativo.

Como observado nas exposições acerca das políticas educativas, estas se articulam no centro da reforma estatal, permeadas por exigências de órgãos internacionais, carregando a premissa da racionalização e da flexibilização. De fato, a LDBEN n.º 9394/1996 é a referência no que concerne à formação de professores na época atual. O documento, em sua versão original, enfatizou, em seu artigo 62, a importância da formação em nível superior, em curso de licenciatura em universidades e IES para os professores da Educação Básica. (BRASIL, 1996).

O artigo expressa o que seria o início de uma nova conjuntura na formação docente. As alterações legais nos textos referentes à formação de professores acontecem sucessivamente com a aprovação das leis n.º 12.056/2009 (BRASIL, 2009), n.º 12.796/2013 (BRASIL, 2013) e n.º 13.415/2017. (BRASIL, 2017). Nelas, permanece a exigência da formação em nível superior, licenciatura, para os professores, considera a formação em nível médio para os professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Um ponto importante a se destacar é que, com as novas alterações, é retirado o trecho que remete as universidades e institutos superiores de educação como locais ofertantes de cursos de graduação.

É nesse âmbito, mais especificamente por meio da lei n.º 12.056/2009 (BRASIL, 2009), em seus parágrafos segundo e terceiro, que a educação a distância passou a ser assegurada no campo da formação docente, desencadeando grandes debates relacionados a essa formação. Contudo, a discussão em torno do tema historicamente suscita debate e transformações em cada

---

<sup>4</sup> Esse fórum publicou uma carta-denúncia assinada por Andes, ANFOPE, ANPED, ANPAE, ABT, CEDES, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Paulista de Educação Infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. (BRZEZINSKI, 1999).

período histórico. Mas, evidentemente, a década de 1990 expressou o avanço neoliberal no Brasil, momento em que assumiu as exigências de um modelo hegemônico.

Desse modo, os rumos que tomou a formação de professores no Brasil refletem os traços da chamada crise de acumulação do capital.

Conforme Bianchetti (2001), a crise estrutural do capitalismo, em especial no fim da década de 1960, demonstrava uma grande estagnação econômica, o que, por sua vez, careceu de estratégias que reordenassem o modo de produção,<sup>5</sup> desde a flexibilização do trabalho e do processo de produção até políticas de ajustamento fiscal. Considerando o cenário social e político oriundo da crise, somado às constantes discussões quanto ao papel do Estado, eclode o modelo do neoliberalismo, defendido por intelectuais como Friedrich Hayek e Milton Friedman, ambos tecendo críticas a intervenção estatal.

A esse respeito, Chaui (2001, p. 176) apontou que, para o neoliberalismo,

[...] todos os problemas e malefícios econômicos, sociais e políticos do país decorrem da presença do Estado não só no Setor de Produção para o mercado, mas também nos serviços Não-Exclusivos, donde se conclui que todas as soluções e todos os benefícios econômicos, sociais e políticos procedem da presença das empresas privadas no Setor de Produção e nos setores de serviços Não-Exclusivos.

Com a intenção de dar respostas ágeis à crise, o neoliberalismo passou a instituir-se enquanto um modelo socioeconômico que resgata os valores do liberalismo, a fim de reordenar a economia. Para isso, o modelo se pautou em sua maior premissa, de que “não há outra saída para a humanidade senão curvar-se à férrea lógica do mercado (lei do mais forte) [...]” (BIANCHETTI, 2001, p. 9).

É importante apontar dois conceitos principais da lógica neoliberal, indivíduo e mercado. Segundo Bianchetti (2001), os indivíduos representam as moléculas sociais da economia, enquanto o mercado, a base das relações sociais. Nessa direção, a desigualdade humana torna-se inevitavelmente um ponto-chave do pensamento neoliberal, tendo em vista que o indivíduo age de acordo com um ideal hegemônico, o do mercado, despertando, assim, apenas interesses individuais.

Para Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal, além de adequar o Estado às suas premissas, engendra a sociedade como um mercado, de forma que cada indivíduo pense e haja em conformidade com ele. Em síntese, os autores entendem que o mercado é o eixo central

---

<sup>5</sup> Leia-se como a forma como os sujeitos organizam o trabalho, os meios de produção, os instrumentos de trabalho, consumo, entre outros elementos que garantem a reprodução das relações de produção.

das relações, pregando seus princípios como um modo de orientação social, considerando que o modelo se estruturou e se disseminou nas diversas esferas. Os autores destacam que a racionalidade neoliberal se tornou hegemônica, pois

Tomou corpo num conjunto de dispositivos discursivos, institucionais, políticos, jurídicos e econômicos que formam uma rede complexa e movediça, sujeita a retomadas e ajustes em função do surgimento de efeitos não desejados, às vezes contraditórias com o que se buscava inicialmente. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 384).

A partir disso, condicionado pelos novos ideários capitalistas, é reorientado o papel do Estado, reduzindo sua participação em âmbito socioeconômico. Os maiores reflexos da nova forma de valorização do capital, e que caracterizou amplamente o neoliberalismo, se materializaram pelas privatizações das instituições públicas e pelo processo de racionalização e fragmentação do trabalho, sob a justificativa do ajuste econômico.

A educação no Brasil não escapou dessas transformações relativas ao mundo do trabalho e, por sua vez, o ensino superior sofreu impacto direto dessa lógica, defrontando-se com um árduo processo de privatizações, ocasionado pela ascensão do ensino privado, ficando evidente ao longo da década de 1990, como afirma Mancebo (2010, p. 74), “[...] as transformações observáveis na situação, atividades e cultura docentes precisam ser situadas, como demais ramos do trabalho, na crise de acumulação do capital ocorrida em âmbito internacional [...]”

Tal fato, carece de ser compreendido a partir do conceito de política educacional na máxima neoliberal. A esse respeito Bianchetti (2001) aponta dois aspectos relevantes: as tendências teóricas vinculadas a sua concepção social, em relação ao propósito de formação humana por meio do sistema educativo, e as políticas orientadoras para o sistema educativo que efetivem as demandas do modelo social. De modo muito claro, há uma relação conectiva entre sistema produtivo e sistema educativo, no qual o primeiro é responsável por apontar demandas que o segundo, obrigatoriamente, deverá seguir. O autor expressa ainda a teoria do capital humano, como reflexo dos fundamentos neoliberais, acarretando na minimização do papel da escola, tendo ela por missão a “formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura de produção.” (BIANCHETTI, 2001, p. 94).

Como afirmam Dambros e Mussio (2014) em relação ao contexto brasileiro, alguns eventos de âmbito internacional foram essenciais para a elaboração de políticas educacionais para os países em desenvolvimento, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, os documentos desenvolvidos pela Comissão de Estudos para América Latina e Caribe (CEPAL) e a produção do Relatório Delors entre 1993 e 1996.

Segundo as autoras, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, sob a responsabilidade do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), reuniu inúmeros órgãos como ONGs e associações, além de mais de 150 governos, que assinaram uma declaração se comprometendo em promover uma educação básica de qualidade a todos.

Um dos principais resultados da conferência foi a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em que nove países, entre eles o Brasil, posto o alto índice de analfabetismo, deveriam concluir ações acordadas na conferência, a fim de sanar o grave problema. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Outro evento de grande relevância na década foi a produção do Relatório Delors (1993-1996), pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Dambros e Mussio (2014) apontam que o documento demonstra os reflexos negativos desencadeados pela globalização e que deveriam ser sanados no século XXI. Nessa perspectiva, a educação carecia de estar presente ao longo da vida, assentada em quatro importantes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

Em tais eventos, salientou-se que a educação é um elemento importante para o desenvolvimento dos países e, assim, suscitando por ocasião a preocupação com a formação docente, haja vista que o professor seria essencial no processo de transformação social.

É fato que a mercantilização educativa espelha as condições socioeconômicas da sociedade atual, aproximando a educação do sistema produtivo. De fato, a década de 1990 foi palco do início de um acentuado processo de mercantilização da atividade universitária e até mesmo do conhecimento, considerando que o Brasil passava a trilhar um caminho de extensiva redução de gastos.

Como constata Reis (2015), as ações tomadas nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, destinavam-se à reforma estatal, provocada pelo entendimento de que a crise econômica brasileira, iniciada ao longo da década de 1980, estava atrelada à interferência social e econômica do Estado. Logo, a reforma estaria centrada nas privatizações e na censura às políticas sociais, como artifício para atender às requisições dos órgãos internacionais de países em desenvolvimento e, finalmente, “fazer frente à crise econômica, ao endividamento público e inserir tais países no reordenamento global do capitalismo financeirizado.” (REIS, 2014, p. 95).

Quanto ao governo sucessor, de Luiz Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2010, o autor esclarece que, mesmo as esperanças sendo de uma mudança nas políticas anteriores, a opção foi de continuidade, principalmente quanto às metas inflacionárias, aos superávits primários e ao câmbio flutuante.

Assim, no fundamental, o governo Lula e, posteriormente, Dilma, dão continuidade ao projeto de dominação burguesa vigente desde os anos 1990, ao adotarem políticas, em estreita sintonia com o núcleo central das teses neoliberais (câmbio flutuante, taxas de juros altas e superávit primário). (REIS, 2015, p. 101).

Referindo-se a isso, Reis (2015) elucida que a justificativa do governo se baseava na necessidade de reter a constante ameaça da fuga de capitais, tal como uma crise do câmbio e a alta da inflação. É importante destacar que, mesmo em se tratando de um contexto brasileiro, o processo de mundialização do capital foi um forte condicionante para a situação socioeconômica do Brasil, se corporificando de formas distintas nos demais países.

Diante das exposições, entendemos que a LDBEN n.º 9394/1996 representou avanços, mas também retrocessos que vêm refletindo anos após a sua aprovação. Entre as brechas que o documento deixou, sobressai a grande elevação no número de instituições privadas no campo do ensino superior. Se, por um lado, houve o apoio para que grandes empresas se assentassem no país, assim ocasionando no aumento da oferta do ensino superior, por outro, desencadeou uma solidificação, a curto prazo, da educação a distância, em especial no âmbito da formação de professores. Sobre isso, Giolo (2008, p. 1216) pontua que a LDBEN n. 9394/1996 “previu a oferta de cursos a distância em todos os níveis e modalidades, mas, certamente, nem ela pretendia uma arrancada das instituições privadas, como se verificou posteriormente.”

Para visualizarmos o cenário do ensino superior nesse contexto de ampliação do ensino privado, realizamos um levantamento de matrículas por categoria administrativa, considerando o fim do governo Fernando Henrique e o período do governo Lula, conforme expresso a seguir.

Quadro 1 – Matrículas e percentuais na educação superior por categoria administrativa nos anos 2002, 2006 e 2010

	2002	%	2006	%	2010	%
Pública	1.085.977	30.8%	1.251.365	25.6%	1.643.298	25.8%
Privada	2.434.650	69.2%	3.632.487	74.4%	4.736.001	74.2%
Total	3.520.627	100%	4.883.852	100%	6.379.299	100%

Fonte: MEC (2010). Elaborado pelo autor.

Como exposto, o ensino privado já demonstrava desde o fim do governo Fernando Henrique, uma predominância no ensino superior, chegando em 2010, já no governo Lula, com mais de 74% de graduandos. Além disso, os dados revelam um processo de continuidade política, haja vista que, mesmo o país estando gerido nesse momento histórico por governos de esquerda, alguns fatores, como a expansão do ensino privado, prosseguiram. Da mesma forma, foi durante a década dos governos Lula e Dilma Rousseff que se nota a expansão da EaD, em um processo de abertura do campo educacional para o mercado internacional. Todavia, é preciso ressaltar que mesmo nesse processo de continuidade fundamentado pelas relações com o capitalismo global, como anteriormente Reis (2015) pontuou, é evidente que o país passou a ter uma regência maior de políticas de cunho social.

Por sua vez, a educação a distância exerce, a partir dos anos 2000, uma grande hegemonia formativa, revelando a disputa na relação público *versus* privada e ainda mais, presencial *versus* a distância. Comumente há a pergunta: Como aconteceu essa mudança, gerando tal disputa?

Giolo (2008) discorre sobre a EaD na educação brasileira, considerando que a ampliação do ensino presencial não foi equivalente à demanda, haja vista a constante diminuição na procura. Isso impactou diretamente no cenário do ensino superior, mudando os rumos da educação a distância e transformando-a em uma “concorrente da presencial, ou melhor, para certos cursos, ela se constituiu numa ameaça, pois pode praticar preços menores, além de oferecer outras facilidades práticas ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagem.” (GIOLO, 2008, p. 1217).

Não somente, o autor aponta que os decretos n.º 4.494/1998 e n.º 2.561/1998 propiciaram que a iniciativa privada abraçasse a EaD de forma ilimitada, atingindo em cheio a formação de professores, umas das metas mais preocupantes, de modo que colaborasse efetivamente com os propósitos da LDBEN n.º 9394/1996, destacando no artigo 87,<sup>6</sup> que, “§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 1996, p. 33).

Em relação a isso, diversas políticas foram implementadas como mecanismo para atender à demanda. Todavia, algumas iniciativas vieram na oposição, como o conhecido “Caso VIZIVALI.” Segundo o sítio<sup>7</sup> oficial do Tribunal Federal da 4ª Região, o Programa Especial de Capacitação para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil,

---

<sup>6</sup> Revogado pela lei n.º 12.796, de 4 de Abril de 2013. (BRASIL, lei n. 12.796, 2013).

<sup>7</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3pV8ys2>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ministrado pela Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (VIZIVALI), localizada em Dois Vizinhos-PR, sudoeste do Paraná, em parceria com o governo do estado, era destinado a docentes na rede estadual, entre 2002 e 2007, na modalidade semipresencial.

Porém, o programa envolveu-se em um longo processo judicial decorrente do impedimento de registro dos diplomas conferidos, ocasionado por dois motivos, a irregularidade na autorização do curso por parte do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), que deveria não ser do órgão e, sim, da União. O outro problema relacionou-se com os requisitos exigidos para o ingresso no curso, pois a VIZIVALI, se pautando na legislação estadual, autorizou a matrículas dos docentes em exercício profissional, já o CNE, entendendo que professores estagiários ou voluntários não desempenhariam vínculo empregatício, não poderiam ter seus diplomas validados. A partir disso, o programa enfrentou longos anos de disputas judiciais em razão da equivocada autorização do programa.

Sem a devida certificação exigida pela legislação federal em um Curso de Pedagogia, os professores passaram a enfrentar grandes consequências como não assumir vagas em concursos públicos, processos seletivos ou ainda perderem seus empregos. Tal problema atingiu cerca de 35 mil alunos do programa, segundo o Ministério Público do Paraná.

Muitas propostas foram desenvolvidas por parte dos órgãos estaduais e federais, Ministério da Educação, Conselhos Estaduais e Federal de Educação, universidades, Ministério Público do Paraná e Tribunal de contas. Em 2008, por exemplo, foi desenvolvida uma proposta para que os professores passassem novamente por um curso de capacitação, ofertado gratuitamente, onde muitos teriam a oportunidade de, finalmente, ser graduados em Pedagogia. Evidentemente, muitos professores não aceitaram a proposta de um novo curso.

Ainda conforme o sítio oficial do Tribunal Federal da 4ª Região, o Sistema de Conciliação da Justiça Federal da 4ª Região (SISTCON) encerrou em 28 de novembro de 2019, por meio de acordos, 373 processos relativos ao caso VIZIVALI, somando a título de indenizações por danos morais o valor de R\$ 8.030.000,00, com valores variando entre R\$11 mil e R\$ 40 mil por parte, conforme o tempo de tramitação do processo. Quanto aos diplomas ainda não expedidos, a União responsabilizou-se à medida que os alunos entreguem os documentos necessários.

Na mesma perspectiva de atingir o objetivo citado, ganhou destaque em meados da década de 2000 a implantação da Universidade Aberta do Brasil, destinada à formação docente e seguindo a ótica da educação a distância, tendo como principal lema a expansão na oferta do ensino superior.

Posteriormente aos debates entre MEC e Fórum das Estatais pela Educação, em 2005, referentes à criação do projeto sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi publicado o decreto n. 5.800, em 8 de junho de 2006, instituindo definitivamente o sistema, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância do MEC, contando com o apoio da SEED. A medida governamental tinha a incumbência de oportunizar formação inicial e continuada a professores, usufruindo da metodologia a distância, como aponta o seu artigo 1º:

Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. (BRASIL, 2006, p. 1).

Por meio da criação da UAB, houve a inserção dos ideais de uma educação pública e de qualidade em um cenário com prevalência da iniciativa privada. Dessa forma, com a participação das IES públicas o sistema se corporificou, tendo grande relevância na oferta de cursos gratuitos de graduação e pós-graduação com escopo na formação docente por meio de parcerias com as prefeituras municipais para a implantação de polos presenciais. Tal objetivo é reforçado no Inciso I do decreto e aponta que cabe à UAB “I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica.” (BRASIL, 2006, p. 1).

Nas palavras de Gatti, Barreto e André (2011), a UAB, enquanto um sistema composto por IES públicas, visa propiciar cursos voltados, em especial à população com dificuldades no acesso ao ensino superior, priorizando professores da Educação Básica, gestores e profissionais da educação nacional. Para tal, os autores salientam as exigências para a oferta dos cursos, onde seriam criados nos municípios, sobretudo no interior do país, polos de apoio com uma infraestrutura necessária à realização das atividades acadêmicas.

O programa ganhou grande expansão, partindo do pressuposto de uma rápida democratização do ensino superior. Como apontam Gatti e Barreto (2009), em dezembro de 2005 foi publicado um edital orientando as instituições federais interessadas na oferta de cursos a distância em parceria com a UAB, onde a seleção contemplou “27 polos, por meio dos quais seriam abertas 673 turmas e 32.880 vagas. O segundo edital, publicado em outubro de 2006, previa a seleção de projetos e polos a serem implantados a partir de abril de 2008.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 100).

Segundo o sítio da CAPES, que apresenta a UAB, o modelo seguiu o princípio da EaD a partir de um modelo pedagógico virtual, a Plataforma de Elearning (Moodle). A plataforma reúne informações, materiais, atividades pedagógicas, além da avaliação, pautando-se nos

valores da flexibilidade e da autonomia no processo de aprendizagem dos alunos. Desse modo, é fundamental que os alunos tenham acesso direto a um computador com internet, a fim de que estejam sempre a par das informações enviadas pelo sistema. (CAPES, 2021).

Como dito acima, a UAB é articulada durante o Fórum das Estatais pela Educação. O evento objetivou elaborar ações que impulsionassem as políticas educativas a partir da participação dos órgãos internacionais, empresas e sociedade civil, o que, por sua vez, nos leva a refletir sobre os elementos que sustentam o processo formativo dos seus alunos.

Segundo Pereira (2019, p. 300),

O Projeto UAB enfatiza que as empresas são determinantes, parceiras fundamentais na articulação e na execução da gestão pública, pois são alicerces na conexão do Estado com a estrutura produtiva da nação. Isso nos induz a pensar, no primeiro instante, que a formação pela UAB vem como contrapartida para atender a exigências do mercado e dessas empresas, produzindo mecanismos de governo pautados em um dos quatro eixos de ação do FEE: fortalecimento da educação profissional, visando à formação para o mundo do trabalho, de modo a contribuir com a política industrial e o desenvolvimento econômico brasileiro baseado na produção.

Na mesma direção, Pereira (2019) ainda evidencia a carência de um norteamento a partir da legislação da UAB em relação à formação, esclarecendo que esta passa a ser melhor discorrida nos documentos referentes à modalidade de EaD, como os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e a Resolução CNE/CES n. 1, de 11 de março de 2016, ambos apontando diretrizes e normatizações para a oferta de programas e cursos a distância.

Ao direcionarmos nossa atenção ao que nos baseia neste trabalho, a formação docente, é inevitável discutir os reflexos mercadológicos imbricados na proposta da UAB ao considerar e mesmo orientar-se a partir das parcerias com a iniciativa privada. Embora sua pauta seja a democratização e flexibilização no acesso ao ensino superior, sua parceria denota que a iniciativa privada também possa avaliar e, por que não, controlar a formação docente a partir de suas demandas.

Desse modo, a UAB também demonstra seu papel enquanto um projeto de disputas e como um meio de atingir metas educacionais. É fato sua importância ao pensarmos nos sujeitos que estavam à margem de uma formação de nível superior. Todavia, deixa evidente que os objetivos do mercado estão intrínsecos na formação dos seus professores, pautando-se em uma relação política, econômica, tecnológica e pedagógica.

Atualmente, segundo informações do Portal do MEC, a Universidade Aberta do Brasil possui 555 polos nos 26 estados e no Distrito Federal. (MEC, 2020). A UAB, ao longo de sua constituição, desenvolveu um extenso conjunto tecnológico destinado à formação,

disponibilizando um acervo de obras em formato digital a escolas, além de colaborar com programas educativos. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Como pontuamos, a educação a distância define uma política pública a seu favor a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com isso, iniciam-se os debates acerca da formatação da modalidade, reforçado por meio de decretos, portarias e a constituição de órgãos responsáveis. O início deste século apresentou a expansão desse modelo formativo sob o rol de exigências internacionais que visavam, como já mencionado, democratizar o acesso ao ensino superior.

O discurso acerca da democratização do ensino superior alia-se à ideia da igualdade de oportunidades, por sua vez, ligada ao acesso, o que na prática é facilmente questionado, em razão de uma espécie de “mão dupla” que acabou sendo construída no processo, especialmente a partir da década de 2000. Por um lado, houve o fomento das IES públicas, atendendo aos anseios de uma população que, por muito tempo, exerceu um papel coadjuvante frente a uma elite universitária. Já por outro lado, promoveu o crescimento do setor privado-mercantil, contribuindo para um caráter empresarial que legitima a educação como um objeto valioso.

Ainda, esse caráter contraditório se alicerça na medida em que a democratização é compreendida a partir de uma visão simplista, submetida unicamente a números, ou seja, a partir da expansão dos cursos e do aumento no índice de matrículas no ensino superior.

Paro (2011) afirma que o discurso da democratização da escola pública, observado em maior parte a partir dos anos 1980, veio na mesma direção da própria democratização da sociedade. Não obstante, o autor relata que as tentativas democráticas da escola adotam um conceito de educação tradicional, que, ao não dar espaço às discussões que indagam uma transformação, coligam-se a uma concepção educativa não crítica. Em outras palavras, a tal democratização estaria sustentada no senso comum em que a educação “consiste apenas e tão somente na passagem de conhecimentos.” (PARO, 2011, p. 22). À vista disso, Paro (2011, p. 25) orienta que

Na perspectiva de uma necessária democratização da escola, é preciso, portanto, adotar um conceito de educação que exija a superação da estrutura autoritária atualmente vigente na escola. Esse conceito tem a ver com a educação como prática democrática, que é a própria educação como produção humano-histórica.

Nesse sentido, o autor reflete se o que é dito hoje, enquanto democratização, se vincula a uma concepção de educação que preza pelo conteúdo, ou por uma formação humano-histórica. Por outro lado, o contínuo aumento de matrículas na EaD endossa a fala de que o

ensino superior se democratizou. Mas, se há um salto quantitativo, o mesmo acontece com o qualitativo?

Podemos considerar que nem sempre a quantidade caminha junto à qualidade, ainda mais se tomarmos como referência as políticas educacionais, cuja centralidade é o cumprimento de metas. Desse modo, ao reduzir a discussão sobre a democratização do ensino superior a fundamentos numéricos, descontrói-se o elemento essencial e orientador de uma política educativa, a qualidade formativa.

As políticas desenvolvidas para que a democratização acontecesse, estreitaram relações com ideias neoliberais, tendo por princípio afastar o Estado do seu papel social. Desde a década de 1990, nota-se no território brasileiro uma ascensão dos valores mercadológicos, que acabaram impregnando a própria concepção de educação, maquiando os discursos educacionais que buscam, acima de tudo, relacionar a formação humana a uma perspectiva econômica.

Nesse cenário, destaca-se a EaD como meio para viabilizar o cumprimento das metas educacionais, iniciando seus passos no Brasil com a premissa de complementar o ensino superior presencial, considerando as especificidades geográficas do país. Claramente, as metas iniciais seriam convincentes, haja vista que as características geográficas do país dificultam o acesso de muitos sujeitos ao ensino superior. Entretanto, o que o século XXI vem demonstrando é a supremacia da modalidade, estando presente em locais que também contam com IES presenciais, públicas e/ou privadas, na maioria dos casos, ofertando os mesmos cursos.

Com base nisso, é preciso compreender a relação da EaD com o discurso de democratização do ensino superior.

Inicialmente, é preciso sinalizar que a educação não é um fenômeno individual, partindo do princípio de que ela está inserida em uma sociedade em movimento, permitindo, assim, que ela aconteça no centro das relações sociais. Segundo Silva Júnior (2003, p. 90) a educação, “tem sua dimensão política e se constitui como um campo de luta ideológica, isto é, um campo de disputa hegemônica, ainda que aí predominem as orientações com origem no Estado.” Por essa premissa, partimos da compreensão de que a democratização do ensino superior se articula com a reforma do Estado.

Silva Júnior (2003) esclarece que as reformas de 1990 no Brasil devem ser observadas por três eventos: a universalização do capitalismo, as alterações nas estruturas sociais propiciadas pela mudança no metabolismo social e as reformas institucionais nas diversas atividades humanas, em particular, na esfera educacional. Diante disso, o autor pontua que as reformas, em especial as educacionais, estão diretamente vinculadas a um movimento mundial,

“segundo a racionalidade da transição do metabolismo social capitalista.” (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 87).

É justamente a racionalidade apontada pelo autor que aproxima nossa discussão ao pensar a matriz que sustenta pedagogicamente a modalidade EaD. Silva Júnior (2003) expõe que a reforma da educação brasileira, nos diversos níveis e modalidades de ensino, concatena-se a uma reforma estatal mercantilista, resultando no campo educacional, em uma ciência enquanto mercadoria e em uma profissionalização no eixo da conjuntura política.

O campo profissional passa a ser a esfera de mediação entre o Estado e a sociedade civil e entre o indivíduo e a sociedade. Daí, talvez, a proeminência, como pressupostos da reforma educacional, das pedagogias do aprender a aprender e da noção de competências: a exclusividade do cognitivo na formação humana em detrimento da educação tomada como prática social. (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 89).

Assim, o autor apresenta o caráter instrumental tomando, a cada dia, mais forma. De igual modo, a formação docente na EaD segue o mesmo percurso, tomando para si a mesma racionalidade ideológica e enfatizando a característica técnico-instrumental como seu pilar formativo. Em consequência, esse processo acaba desencadeando uma grave dicotomia entre ensino e educação.

Acerca da prática profissional embasada em uma racionalidade técnica, Contreras (2002, p. 90) assinala que “consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica.” Desse modo, podemos supor que o professor desempenharia um papel de técnico, dentro de um espaço formativo destinado à transmissão de habilidades comuns, já estabelecidas.

Evidentemente, é um modelo frágil, na medida em que não demonstra eficiência frente às questões que não estão previstas, “ou seja, com todas aquelas situações das quais as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta e para as quais se requerem outras capacidades humanas que têm de ser entendidas e não desprezadas.” (CONTRERAS, 2002, p. 105).

É preciso entender essas questões levantadas, a fim de que sejam direcionados um caminho para as problematizações em torno do tema. Do mesmo modo, é necessário saber que o argumento para uma formação, a partir dessa lógica, paira sobre um mundo globalizado, onde o sujeito busca por uma certificação, mesmo que o processo, além de flexível, seja acelerado.

Em suma, o mercado

Torna as ações instrucionais a distância instrumentos para uma adaptação do

sujeito a sua própria realidade, sem dar-lhe a oportunidade de formar-se para além dos “saberes” (do cognitivo), na troca que se estabelece na prática social no que se refere aos desejos, sentimentos e valores. (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 92).

Isto posto, considerando o contexto apontado, a expansão da EaD embasa o argumento “quase perfeito” de que o ensino superior do país caminha para o processo de democratização.

Nesse panorama, a formação docente tem sido a mais afetada desde a legislação que assegurou a modalidade no Brasil, pois esse era um dos pontos-chave do documento, que viu na presença dos cursos a distância um elemento colaborador para a solução de alguns problemas educacionais.

O movimento inicial da educação a distância, o de proporcionar formação regular e continuada aos professores em exercício (os professores leigos), é repleto de mérito e, porque não dizer, de êxito. Não se pode falar o mesmo, entretanto, do que veio depois, quando os cursos de formação de professores passaram a disputar os alunos dos cursos presenciais [...]. (GIOLO, 2008, p. 1224-1225).

A partir da primeira década de 2000, presencia-se a expansão vertiginosa da EaD. Segundo Gatti e Barreto (2009), em 1998 apenas oito instituições requisitaram credenciamento para cursos a distância, subindo para 47 em 2002, sendo 80% referentes a cursos de formação de professores. Destes, 60% Cursos de Pedagogia e Normal Superior, ascendendo ainda mais ao longo da última década.

Em relação a isso, pontuamos como uma hipótese para tal disparada, o decreto n.º 9.057/2017. (BRASIL, 2017). Assinado pelo então presidente Michel Temer, o decreto retrata a maior autonomia as IES já vista nos últimos tempos. Agora, são facilitados os critérios para credenciamento, pois passa a não se exigir um novo processo avaliativo para instituir polos em outras localidades e, assim, as IES criam uma maior independência para oferta de cursos a distância. Dessa forma, inevitavelmente o decreto deve refletir nos próximos dados relativos à EaD no ensino superior.

A título de exemplo, no tocante às matrículas do Curso de Pedagogia a distância, os dados do Censo da Educação Superior, publicados pelo INEP, demonstram a crescente do curso ao longo das décadas de 2000 e 2010, como exposto no quadro a seguir:

Quadro 2 – Evolução das matrículas no Curso de Pedagogia a distância, 2001, 2005, 2011 e 2016

	2001	%	2005	%	2011	%	2016	%
Público	1.570	100,0%	25.158	92,7%	34.332	12,2%	25.708	6,8%
Privado	0	0,0%	1.985	7,3%	247.216	87,8%	354.037	93,2%
Total	1.570	100,0%	27.143	100,0%	281.548	100,0%	379.745	100,0%

Fonte: Gatti et al. (2019). Elaborado pelo autor.

Os dados ilustram o grande impulso que a EaD tomou no contexto do ensino superior brasileiro, sobretudo nas licenciaturas, onde ocorreu uma hipertrofia nas matrículas, com destaque ao Curso de Pedagogia, que chegou, em 2016, com 93,2% de graduandos na modalidade, comparados a apenas 6,8% no ensino presencial.

A persistir a tendência que se acentua a cada dia, o Brasil poderá, no curto prazo, ver espaços universitários (os destinados às licenciaturas, por exemplo) sendo substituídos por polos de EaD, nos quais a movimentação de pessoas é pequena e o da cultura elaborada menor ainda. (GIOLO, 2008, p. 1229).

Giolo (2008) aponta uma forte tendência que se confirma ao longo desses anos. Em suma, a modalidade alavancou seu índice de matrículas, de forma surpreendente em 182,5%, entre 2008 e 2018, equivalendo a mais de dois milhões de alunos. Esse expressivo número representa 24,3% do total de matrículas do ensino superior, segundo aponta o Censo de 2018. (BRASIL, 2019). Prossegue também a grande procura pelas licenciaturas, correspondendo a 50,2% das matrículas em 2018 e ainda, superando, pela primeira vez na história da modalidade, as licenciaturas presenciais no tocante à oferta de vagas, 49,8%.

O Censo da Educação Superior, ao longo das duas décadas deste século, apresenta a ascensão das licenciaturas a distância no cenário da formação de professores, indicando o Curso de Pedagogia como a menina dos olhos da modalidade. Em 2018, o Curso de Pedagogia a distância reuniu 440.628 matrículas, um número que a cada ano aumenta, como percebemos nos dados apresentados até aqui. Sendo assim, torna-se essencial compreendermos a expansão da EaD e quais as implicações para a formação docente especificamente na região Sudoeste do Paraná.

### 3 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO SUDOESTE DO PARANÁ

*“Existem aspectos da realidade humana que não podem ser compreendidos isoladamente: se queremos começar a entendê-los, precisamos observar a conexão íntima que existe entre eles e aquilo que eles não são.” – Leandro Konder*

Neste capítulo, apresentamos a principal característica da região Sudoeste do Paraná, a luta de seus habitantes em diferentes contextos, seja para sua colonização, seja para garantir uma educação de qualidade a todos. A força da agricultura familiar, importante elemento para o desenvolvimento da região, também ganha destaque, evidenciando o valoroso papel do pequeno produtor.

A educação é traçada como princípio para o crescimento regional. Contudo, motivado por uma questão geográfica, sentiu a dificuldade no acesso a ela, mesmo com amparo legal que enfatizava a necessidade da educação para todos. Nesse sentido, traçamos um breve percurso histórico da região em busca das oportunidades educacionais, protagonizado pela construção de escolas em 1948 na Vila Marrecas, hoje cidade de Francisco Beltrão, por intermédio da Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO).

Discorreremos sobre a chegada e a expansão do ensino superior, atendendo ao anseio da região por uma instituição pública, oportunizados por um movimento de descentralizações e apoio governamental. Além disso, dialogamos acerca da presença da EaD como forma de expandir o acesso ao ensino superior, desempenhando um protagonismo no Sudoeste paranaense.

Desse modo, este capítulo aponta a expansão da educação a distância na região Sudoeste do Paraná, trazendo como centro da discussão os cursos de formação inicial de professores. Para isso, investigamos os aspectos legais que asseguraram e garantiram a expansão da modalidade na região, além de realizarmos um levantamento de dados a fim de explicitar o cenário formativo nos cursos de formação docente presenciais e a distância.

#### 3.1 Sudoeste paranaense: da luta pela terra à educação

O Paraná, estado da região Sul do Brasil, compõe umas das 27 unidades federativas do país, contendo 399 municípios e totalizando uma área de 199.305,236 km<sup>2</sup>. Segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), o estado figura como a quinta maior economia do país, com prevalência da agropecuária, destaque para a produção da

soja, milho e trigo, e também da carne de aves e do setor industrial, produzindo bens de consumo duráveis, insumos e não duráveis. (IPARDES, 2020).

Localizado no Terceiro Planalto, também chamado Planalto de Guarapuava, encontra-se o Sudoeste do Paraná. No passado, a região caracterizou-se como promissora para a colonização, no presente, como um território propício para a pesquisa científica, graças à sua identidade cultural marcada por lutas, em especial, a luta agrária.

Ao olhar para a história do Brasil, somos levados ao entendimento de que o país sempre foi um cenário de conflitos territoriais. Como apontam Neto, Biz e Bonamigo (2014), desde a colonização o país destaca-se pelas questões agrárias, mesmo que, inicialmente tenha sido motivado pelas exportações, o principal desejo dos portugueses. Do mesmo modo, os autores apontam que até mesmo os escravos que aqui sofreram, ao irem para os quilombos a fim de fugir do sistema escravista – principal força da produção agrícola da época –, também lutaram por esses espaços, dispostos a viver livremente e produzir com as próprias mãos.

Isso não foi diferente no Paraná, onde “a luta pela terra envolveu caboclos e imigrantes com início por volta de 1850 com a lei de regulamentação das Sesmarias e a ampliação da presença de latifúndios.” (NETO; BIZ; BONAMIGO, 2014, p. 77). Dessa forma, o Paraná seguiu o mesmo percurso dos demais estados, onde quem sofreu as consequências mais abrangentes foram os trabalhadores rurais sem-terra e os pequenos produtores, que tiveram sua atividade destinada sobretudo para a sobrevivência, destoando da realidade dos grandes latifundiários paranaenses.

O Sudoeste, do mesmo modo, retratou um rastro de lutas em seus capítulos. Outrora, foi habitada por indígenas, que viram o homem branco não só os destituírem de seu solo, mas ceifar o seu território. A colonização da região começou com os posseiros erguendo a bandeira da justiça social, pleiteando as escrituras de terras onde habitavam com o auxílio da Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO).<sup>8</sup>

Na década de 1950, os posseiros enfrentaram grileiros de Companhias Colonizadoras, as quais se instalaram com o objetivo de colonizar e demarcar as “terras devolutas”, que pertenciam aos posseiros e estavam colonizadas em

---

<sup>8</sup> Segundo Cattelan e Castanha (2016), em 1938 a Marcha para o Oeste, política do governo presidido por Getúlio Vargas no período do Estado Novo, buscava incentivar a ocupação das regiões interioranas do país. Nesse processo, por meio do Decreto-lei n.º 3.059/1941, regulamentou-se a criação de sete grandes colônias agrícolas nacionais que visavam receber proprietários rurais, destinando a eles lotes gratuitos. Ainda segundo os autores, com a lei n.º 12.417/1943, criou-se a Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO), com vistas a colonizar a região sudoeste do Paraná, até então povoada em maior parte por índios e caboclos. A CANGO inicialmente instaurou-se na vila de Pato Branco, transferindo-se para a Vila Marrecas, atual Francisco Beltrão, em 1948.

pleno processo produtivo. (NETO; BIZ; BONAMIGO, 2014, p. 77).

Como perceptível, o processo de colonização da região Sudoeste foi marcado por impasses e tensões, o que acarretou, em 1957, na conhecida, Revolta dos Posseiros. A revolta fez os olhares se voltarem ao Sudoeste paranaense, mostrando a força da agricultura familiar e o êxito de um episódio onde o povo, descontente com o terror apoiado pelos governantes que ambicionavam tornar ali um grande latifúndio, foi o grande vencedor. A seguir, uma foto que representa a vitória do movimento.

Figura 2 – Foto alusiva à vitória dos posseiros e colonos na Revolta dos Posseiros – 1957



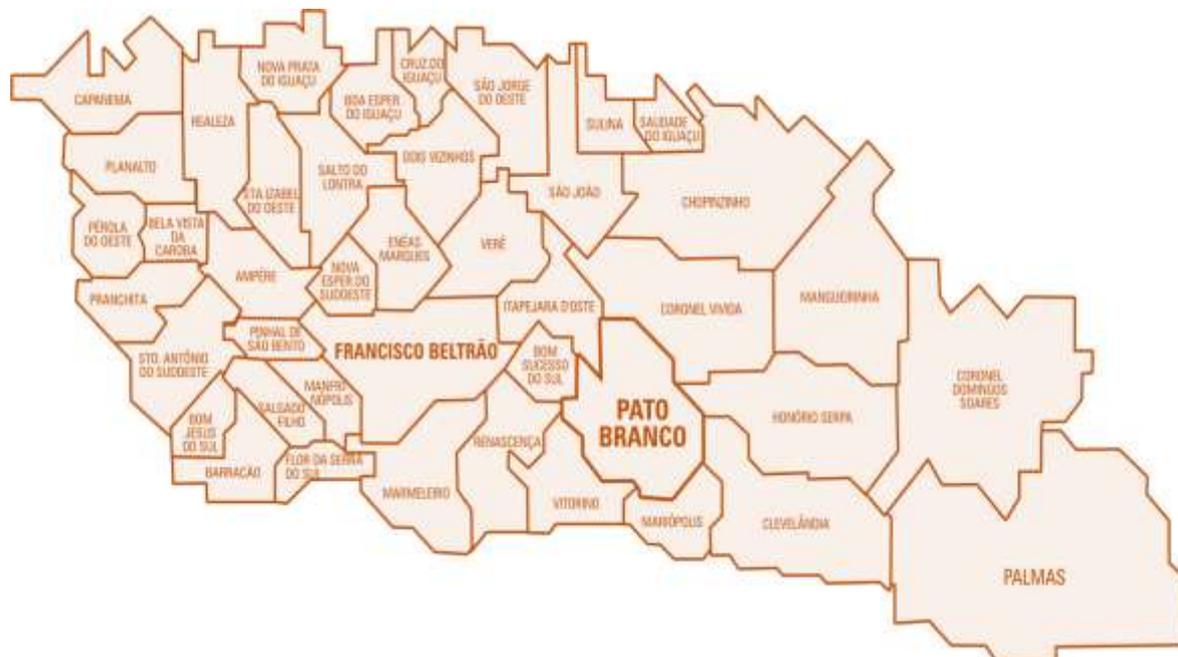
Fonte: Brasil de Fato (2017).

Devido à grande abrangência, ao longo do tempo grandes entidades surgiram na intenção de apoiar e desenvolver a produção familiar, como a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESSOAR), o Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste (MASTES), além de coordenações municipais e regionais.

Conforme afirma a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, 2021), a região reúne atualmente cerca de 625.378 habitantes, espalhados por 42 municípios que a compõem, sendo eles: Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Boa Esperança do Iguaçu, Bom Jesus do Sul, Bom Sucesso do Sul, Capanema, Chopinzinho, Clevelândia, Coronel Domingos Soares, Coronel Vivida, Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Honório Serpa, Itapejara d'Oeste, Manfrinópolis, Mangueirinha, Mariópolis, Marmeleiro, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Palmas, Pato

Branco, Pérola d'Oeste, Pinhal de São Bento, Planalto, Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, Salto do Lontra, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste, São João, São Jorge d'Oeste, Saudade do Iguaçu, Sulina, Verê e Vitorino, como demonstrado no mapa a seguir.

Figura 3 – Mesorregião Geográfica do Sudoeste paranaense



Fonte: Imagem retirada do sítio da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, 2021).

Adaptada pelo autor.

Em razão das questões geográficas, o Sudoeste, assim como outros locais afastados dos grandes centros, percebeu a dificuldade relativa a algumas questões, entre elas, a educação. Segundo Cattelan (2014), foi apenas em 1948 que a Cango, de forma precursora, construiu escolas e organizou grupos escolares na Vila Marrecas, hoje cidade de Francisco Beltrão, tendo sua primeira aula no mesmo ano, ministrada pela professora Italina Zancan. “Desde a criação da primeira escola (1948) até o ano de 1951, conforme consta em relatório sobre o Ensino Primário, de 15 de janeiro de 1951, a CANGO construiu e manteve 15 escolas, uma delas em sua sede e as demais distribuídas pela Colônia.” (CATTELAN; CASTANHA, 2016, p. 295).

Conforme explana Cattelan (2014), a realidade educacional do país passa a ter outro rumo, uma educação como direito de todos, com a lei n.º 4.024, LDB de 1961, estipulando uma educação pautada nos princípios de liberdade e solidariedade.

Foi mediante a LDB de 1961, que o Paraná organiza o Ensino primário,

estabelecendo em 1962, o “Regime Estadual de Planejamento das Atividades educacionais” e em 1964, pela Lei Nº 4918, criou o Sistema Estadual de Ensino. Em 1971, pela Lei 5692, que institui o primeiro grau de oito anos, porém esta ampliação não chegou a zona rural até meados da década de 1980. (CATELLAN, 2014, p. 28).

Tal como esclarece a autora, mesmo com o estímulo legal, a educação, tradicionalmente privilégio de alguns, ainda custou alguns anos a chegar à região. No Brasil, o movimento de expansão do ensino superior começa na década de 1930, a fim de atender aos anseios da elite brasileira. No Paraná não foi diferente, pois a criação de IES ocorreu principalmente “pelo interesse das classes dominantes da região, e não com a finalidade de atender a sociedade como um todo.” (SCHMIDT apud MASSUCATO et al., 2016, p. 162).

Como expressam Massucato, Pezarico e Oliveira (2016), o contato da região Sudoeste com o ensino superior começa na década de 1960, contudo, se expande no fim da década de 1990 e início dos anos 2000, fomentado pela reforma na educação superior e pela LDBEN de 1996, abarcando, então, treze instituições, em maior parte, privadas.

Na mesma linha das autoras, vale frisar o apontamento de Turmena (2011, p. 198), ao expressar que

A gênese do ensino superior na região Sudoeste do Paraná acompanha a primeira grande expansão do ensino superior em escala nacional e, conseqüentemente estadual que é norteadada pelas políticas educacionais do Estado militar priorizando a destinação de recursos à iniciativa privada [...].

Em relação ao início do ensino superior da região, Turmena (2011) traz destaque ao município de Palmas, primeiro da região. Segundo o autor, o município exerce grande importância no que diz respeito às IES, abarcando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas (FAFI) em 1967 e, posteriormente, em 1979, a Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas (FACEPAL). Em 2001, acontece a junção da FAFI e FACEPAL, surgindo, assim, as Faculdades Integradas Católica de Palmas (FACIPAL). Ainda em um movimento de transformação, em 2004, a FACIPAL torna-se Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS), alterando seu nome, em 2008, para Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (UNICS).

Quanto à formação docente, Turmena (2011) pontua que a FAFI, ao dispor de cursos de licenciatura, aliava-se às necessidades das demandas sociais, que se preocupavam com a formação de seus professores. No entanto,

Contraditoriamente, há que se levar em consideração os interesses da iniciativa privada, que tendo em vista ao atendimento das necessidades local

e regional e, devido ao recuo do Estado (militar) no tocante ao investimento de recursos em educação pública, procurou estender a oferta de cursos superiores de acordo com a exigência do mercado mantendo uma “promissora” fonte de extração de mais-valia. (TURMENA, 2011, p. 198).

Segundo Massucato, Pezarico e Oliveira (2016), entre outros elementos, a expansão do ensino superior na região veio no sentido de atender ao seu desejo por uma instituição pública. De fato, ocorreu, a partir de dois caminhos, um pela descentralização do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET/PR), instaurado em Pato Branco e incorporado pela FUNESP e outro pela estadualização da FACIBEL, incorporada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em 1999. Agrega-se a isso o investimento governamental em instituições públicas, que refletiram no aumento do número de universidades federais.

Na Região Sudoeste esses incentivos tomaram forma pela transformação e incorporação de universidades federais como Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), além do aumento de intuições de caráter privado, pois, com as demandas para formações que atendessem ao mercado e necessidade de novas vagas para a IES a baixo custo. (MASSUCATO; PEZARICO; OLIVEIRA, 2016, p. 163-164).

Assim, é notório que a região Sudoeste do Paraná vem apresentando uma dominância na oferta do ensino superior em instituições privadas. Mas o fato é que isso seguiu uma lógica nacional, reforçada neste século, pois

Ao longo do governo Lula, se por um lado se retomou certo nível de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos campi no âmbito do Programa “REUNI”, por outro lado deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições [...]. (SAVIANI, 2010, p. 14).

Nesse cenário, a região conta hoje com seis instituições de caráter público, nas categorias municipal, estadual e federal. Com o propósito de apresentar as IES públicas e seus respectivos municípios e cursos, elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 3 – IES públicas da região Sudoeste do Paraná – 2020

IES	Categoria Administrativa	Município	Cursos
Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente (FAMA)	Municipal	Clevelândia	- Administração - <b>Pedagogia</b> - Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	Estadual	Chopininho	- Administração - <b>Pedagogia</b> - Secretariado Executivo
		Coronel Vivida	- História - Matemática
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Estadual	Francisco Beltrão	- Administração - Ciências Econômicas - Direito - Geografia (Bacharelado) - Geografia (Licenciatura) - Medicina - Nutrição - <b>Pedagogia</b> - Serviço Social
Instituto Federal do Paraná (IFPR)	Federal	Palmas	- Téc. em Alimentos - Téc. em Serviços Jurídicos - Administração - Agronomia - Artes Visuais - Ciências Biológicas - Ciências Contábeis - Direito - Educação Física - Enfermagem - Farmácia - Letras Português/Inglês - <b>Pedagogia</b> - Química - Sistemas da Informação
		Barracão	- Téc. em Administração; - Téc. em Informática.
		Capanema	- Téc. em Agroecologia - Téc. em Cooperativismo - Téc. em Informática - Matemática
		Coronel Vivida	- Téc. em Administração - Téc. em Cooperativismo
Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS)	Federal	Realeza	- Ciências Biológicas - Física - Letras Português/Espanhol - Medicina Veterinária

			- Nutrição - Química
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Federal	Dois Vizinhos	- Agronomia - Ciências Biológicas - Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia - Engenharia Florestal - Engenharia de Software - Zootecnia
		Francisco Beltrão	- Engenharia Ambiental - Engenharia de Alimentos - Engenharia Química - Informática
		Pato Branco	- Agronomia - Administração - Ciências Contábeis - Engenharia Civil - Engenharia da Computação - Engenharia Elétrica - Engenharia Mecânica - Letras Português/Inglês - Matemática - Química - Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - Tecnologia em Manutenção Industrial

Fonte: E-mec (2020). Elaborado pelo autor.

Ao refletir acerca das instituições públicas na região, nos questionamos quanto ao seu número, um dado relevante, considerando não só os 42 municípios que compõem o Sudoeste, mas a lógica de expandir o acesso ao ensino superior via presença de grupos empresariais. Indo além disso, o Sudoeste vê a presença massiva do ensino privado na modalidade presencial, mas de forma notável nos cursos a distância, modalidade que ao longo dos anos vem se tornando “concorrente da presencial.” (GIOLO, 2008, p. 1217). Nesse sentido, percebemos o grande avanço da modalidade no que se refere aos cursos de formação de professores, seguindo uma tendência nacional, como vemos na sequência.

### 3.2 A expansão dos cursos de formação docente a distância no Sudoeste do Paraná

Como já pontuado, a EaD cresce vertiginosamente em todo país, sendo difícil até mesmo contabilizar dados referentes a cursos e polos instituídos, haja vista que sua expansão ocorre em um curto prazo, transformando rapidamente o cenário da modalidade. Aqui, convém retomar o decreto n. 9.057 de 2017 que, com o intuito de desburocratizar o acesso ao ensino

superior, flexibilizou a criação de cursos a distância por meio da instituição de novos polos<sup>9</sup> EaD.

Nesse momento histórico o Brasil passava por um processo de mudanças políticas, acentuado pela mobilização que unia o parlamento, o judiciário e a mídia brasileira, objetivando a queda da presidenta eleita Dilma Rousseff. Com o *impeachment* aprovado em 31 de agosto de 2016, a presidência do país foi assumida por Michel Temer, até então vice-presidente, que no ano anterior já sinaliza sua postura frente às questões socioeconômicas, ao apresentar o projeto “Uma Ponte para o Futuro” desenvolvido pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). O projeto apresentava o cenário econômico do país, caracterizado por uma recessão desde 2014 e que, segundo o documento, perduraria por alguns anos caso não houvesse medidas necessárias. Por meio de tal discurso, Temer justificava que a dificuldade econômica do Brasil se alinhava aos gastos com os setores públicos. (PMDB, 2015).

As despesas públicas primárias, ou não financeiras, têm crescido sistematicamente acima do crescimento do PIB, a partir da Constituição de 1988. Em parte, estes aumentos se devem a novos encargos atribuídos ao Estado pela Constituição, muitos deles positivos e virtuosos, na área da saúde, da educação e na assistência social. (PMDB, 2015, p. 6).

Tal proposta se alinhava de forma muito clara aos interesses capitalistas, visando intensificar a articulação entre o Brasil e as políticas neoliberais que afastavam o Estado do papel de financiador. Com tal proposta, Temer já deixava claro quais seriam suas ações enquanto futuro líder do país, ajustes econômicos, refletidos diretamente na educação.

Relativamente ao ensino superior, os ajustes percorrem diversos caminhos, em especial na diminuição das verbas para as IES federais e na redução das contratações de professores e funcionários por meio de concursos públicos, tendo como principal consequência a redução da atividade universitária. Segundo Mancebo (2017, p. 883), tal cenário, ao envolver o ensino superior, tem como resultado

Pesquisa aplicada; cursos mais rápidos, inclusive apoiados em novas tecnologias de informação e comunicação; processos avaliativos ou de regulação calcados em resultados, dentre outros. Adicionalmente, cabe destacar a gradativa perda da autonomia universitária, diretamente relacionada à emergência de uma heteronomia de gestão e de uma nova relação entre a universidade e o setor empresarial [...].

A análise de Mancebo (2017) torna-se coerente com a realidade educacional do país,

---

<sup>9</sup> Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no país ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. (BRASIL, 2017).

sobretudo quando cita uma nova relação entre educação e empresa, materializada no governo Temer com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 para orientar os currículos da Educação Básica, e do decreto n.º 9.057/2017 destinado a propiciar a autonomia para a oferta da EaD.

Com a aprovação do decreto 9.057 em 25 de maio de 2017, abre-se um importante caminho para a grande expansão na EaD na atualidade. Anteriormente, para a instauração de um polo e a oferta de cursos a distância, obrigatoriamente seria necessária a visita do MEC para realizar a devida avaliação. A partir de 2017, esse processo se alterou, retirando a necessidade de tal visita. Desse modo, as IES privadas concentraram um grande avanço assegurado pela legislação, em que o credenciamento acontece institucionalmente mediante visita *in loco*, retirando a necessidade desta visita ao polo, devendo estar contemplada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) ou no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Fato que impulsionará ainda mais a expansão da EaD no que concerne à oferta de cursos nesta modalidade.

Art. 14. As instituições de ensino credenciadas para a oferta de educação superior na modalidade a distância que detenham a prerrogativa de autonomia dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital independem de autorização para funcionamento de curso superior na modalidade a distância. (BRASIL, 2017, p. 3).

É importante ressaltar que, com a oferta de um novo curso a distância, cabe à instituição informar ao MEC, em até sessenta dias, a criação do curso, de modo que o órgão assuma a incumbência de supervisão e avaliação. Da mesma forma, deve registrar os dados atualizados referentes a endereços e infraestrutura física e tecnológica dos seus polos na plataforma e-MEC, também em um prazo de sessenta dias. Nessa linha, a criação dos polos fica sob total responsabilidade da própria instituição credenciada. A partir disso, os polos podem se instituir mais rapidamente seguindo, inicialmente, o seu Conceito Institucional (CI), como mencionado no artigo 16 do decreto.

A criação de polo de educação a distância, de competência da instituição de ensino credenciada para a oferta nesta modalidade, fica condicionada ao cumprimento dos parâmetros definidos pelo Ministério da Educação, de acordo com os resultados de avaliação institucional. (BRASIL, 2017, p. 3).

O CI varia de 1 a 5, sendo um indicador de qualidade da instituição, calculado anualmente por técnicos do MEC após uma visita avaliativa. Segundo a Portaria nº 11 de 20 de junho de 2017, as IES com CI 3 poderão criar até 50 polos, enquanto as com CI 4 poderão criar 150 e as aquelas com conceito máximo, CI 5, poderão instituírem até 250 novos polos de

educação a distância por ano. Eis aqui, o ponto-chave da expansão que presenciamos no país. Em relação aos parâmetros estipulados pelo MEC, a instituição precisa comprovar que o polo presencial dispõe de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada, estando, assim, em consonância com as exigências do órgão federal.

Além desses pontos, o decreto se materializa em outros contextos. Em relação às IES públicas, ele assegura em seu artigo 12, que ficam automaticamente credenciadas para a oferta de cursos na modalidade a distância durante o prazo de cinco anos, considerando, assim como as IES privadas, o seu PDI, o que demonstra um grande objetivo de incluir as instituições públicas no processo de expansão da EaD e, conseqüentemente, no aumento da oferta do ensino superior.

Merece atenção ainda o artigo 19, que declara apoio às parcerias entre IES e empresas, onde os cursos superiores a distâncias acontecem preferencialmente em instalações da própria instituição. Tal parceria deve ser assegurada por meio de documento contendo a obrigatoriedade de cada um dos envolvidos, além de apontar “§ 1º [...] I - prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria; II - corpo docente; III - tutores; IV - material didático; e V - expedição das titulações conferidas.” Assim como pontuamos em diversos momentos, a formação se articula por diversas vias com os interesses do mercado o que, evidentemente, é reafirmado nas entrelinhas do decreto citado.

Portanto, compreendemos que o decreto n.º 9.057/2017 assegura legalmente a expansão atual da EaD em quatro eixos principais: permissão para que as IES credenciadas criem seus polos; credenciamento de IES para ofertar cursos a distância sem considerar o credenciamento de cursos presenciais; credenciamento automático das IES públicas para oferta de cursos na modalidade a distância; e a relação das IES com empresas privadas.

Diante disso, o decreto contribui de maneira eficaz para um processo de transformação educacional, onde a formação em nível superior converte-se em uma mercadoria que atende a interesses do capital, haja vista que vem propiciando alterações significativas na oferta de cursos de graduação.

Segundo explicitado pelo sítio do MEC, as mudanças quanto à expansão dos polos se vinculam à demanda apontada pela Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que delibera a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 a 24 anos de idade. Ainda no documento, também se destaca a preocupação com a formação dos professores da Educação Básica, pois traz como Meta 15 a necessidade da formação em nível superior obtida em cursos de licenciatura.

Considerando tal meta, a região Sudoeste do Paraná estaria dispondo de tais cursos para formação de seus professores, no ensino presencial? Para isso, realizamos um levantamento dos cursos presenciais de licenciatura ofertados nas instituições da região, pesquisando na plataforma oficial do MEC e nos sítios oficiais das IES.

Quadro 4 – Cursos presenciais de licenciatura nas IES da região Sudoeste do Paraná – 2020

<b>Município</b>	<b>Instituição</b>	<b>Cursos de Licenciatura</b>
Ampére	Faculdade de Ampére (FAMPER)	- História - Letras/Espanhol - Letras/Inglês - Matemática - <b>Pedagogia</b>
Barracão	Unetri Faculdades (UNETRI)	- <b>Pedagogia</b>
Capanema	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)	- Matemática
	Faculdade Iguaçu (FI)	- <b>Pedagogia</b>
Chopinzinho	Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)	- <b>Pedagogia</b>
Clevelândia	Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente (FAMA)	- Geografia - <b>Pedagogia</b>
Coronel Vivida	Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)	- História - Matemática
Dois Vizinhos	Centro Universitário UNISEP	- Educação Física - <b>Pedagogia</b>
	Universidade Tecnológica Federal Do Paraná (UTFPR)	- Ciências Biológicas
Francisco Beltrão	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	- Geografia - <b>Pedagogia</b>
	Universidade Tecnológica Federal Do Paraná (UTFPR)	- Informática
Palmas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)	- Artes Visuais - Ciências Biológicas - Educação Física - Letras – Português/Inglês - <b>Pedagogia</b> - Química
Pato Branco	Centro Universitário de Pato Branco (UNIDEP)	- Educação Física - <b>Pedagogia</b>
	Universidade Tecnológica Federal Do Paraná (UTFPR)	- Letras – Português/Inglês - Matemática
Realeza	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	- Ciências Biológicas - Física - Letras – Português/Espanhol - Química

Fonte: E-mec (2020). Elaborado pelo autor.

Como visualizado, dos 42 municípios que compõem a região, apenas 11 ofertam cursos presenciais de formação docente e, ainda, dispendo de uma quantia reduzida de cursos, que se repetem em boa parte dos municípios, como é o caso do Curso de Pedagogia, presente em 9 deles. Por outro lado, nota-se que o ensino presencial da região não dispõe da gama de cursos necessários para a formação de professores, sobretudo, se pensarmos nas diversas áreas do conhecimento. Considerando a demanda pela formação, qual seria o recurso para essa problemática?

No Sudoeste, nota-se a grande elevação, em especial, ao longo da última década, dos cursos a distância. Esse fenômeno está imbricado nas normatizações referentes à modalidade, considerando que a oferta de cursos EaD em instituições privadas nos estados e municípios deve atender à legislação federal, como afirmado no artigo 11, expressando que “As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação.” (BRASIL, 2017, p. 3).

Isso posto, tornou-se essencial realizar um levantamento das IES e dos cursos de licenciatura a distância por município, com o objetivo de compreender o cenário da EaD relativo à formação inicial docente na região (Apêndice 1). Da mesma forma, remetemo-nos à plataforma do MEC e aos sítios oficiais das instituições.

Diante dos dados levantados, percebemos a avalanche de polos ocorrida na região Sudoeste do estado. Como forma de apontar de forma sistematizada, organizamos os dados em um quadro, demonstrando as IES e os cursos de licenciatura a distância presentes na região.

Quadro 5 – IES e cursos de licenciaturas a distância no Sudoeste do Paraná

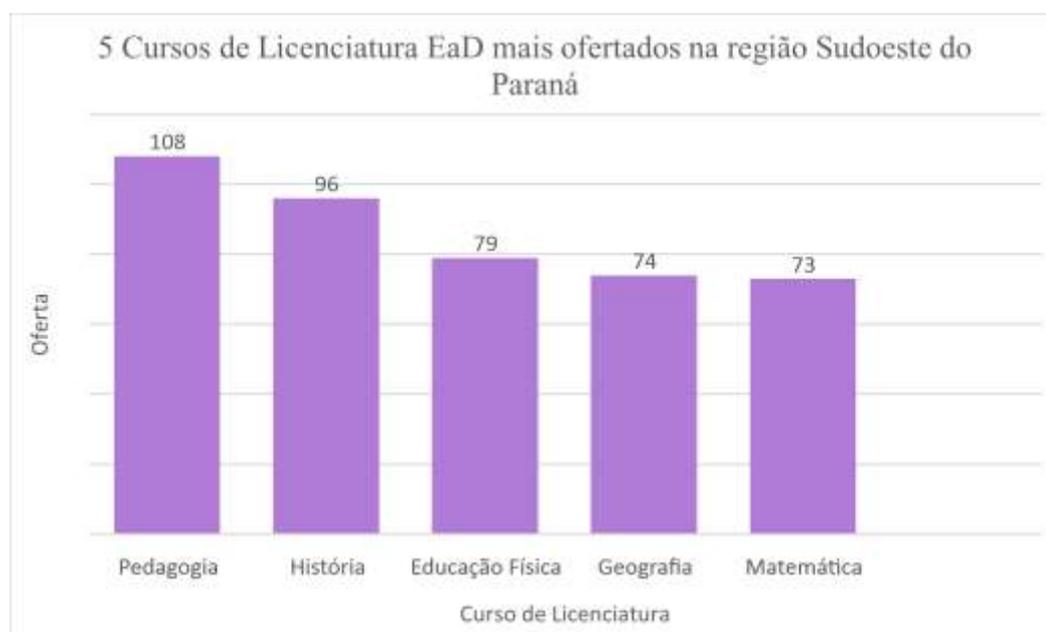
IES a distância na região Sudoeste do Paraná		Número de Polos	Cursos de licenciatura a distância (Oferta)
1.	Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz (FAG)	02	- Artes (59) - Ciências Biológicas (64) - Ciências da Religião (20) - Ciências Sociais (11) - Educação Especial (43) - Educação Física (79) - Filosofia (44) - Física (39) - Formação Pedagógica de Docentes – Biologia (02) - Formação Pedagógica de Docentes – Geografia (2) - Formação Pedagógica de Docentes – História (02) - Formação Pedagógica de Docentes – Matemática (02) - Formação Pedagógica de Docentes – Português (02) - Formação Pedagógica de Docentes – Química (02) - Formação Pedagógica para não licenciados (10) - Geografia (74) - História (96) - Informática (03) - Letras/Espanhol (23) - Letras/Inglês (27) - Letras/Libras (22) - Letras/Língua Portuguesa (13) - Letras/Língua Portuguesa/Libras (23) - Letras/Português/Espanhol (16) - Letras/Português/Inglês (20) - Matemática (73) - Música (13) - <b>Pedagogia (108)</b> - Química (39) - Sociologia (32)
2.	Centro Universitário Campos de Andrade (UNIANDRADE)	01	
3.	Centro Universitário Cidade Verde (UNIFCV)	07	
4.	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)	01	
5.	Centro Universitário de Araras (UNAR)	02	
6.	Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR)	05	
7.	Centro Universitário Estácio de Santa Catarina – Estácio Santa Catarina	02	
8.	Centro Universitário FACVEST (UNIFACVEST)	10	
9.	Centro Universitário FADERGS	02	
10	Centro Universitário FAI	01	
11	Centro Universitário Internacional (UNINTER)	11	
12	Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)	02	
13	Centro Universitário São Lucas (UNISL)	04	
14	Centro Universitário Senac (SENACSP)	03	
15	Centro Universitário SOCIESC	02	
16	Centro Universitário UNIBTA	01	
17	Centro Universitário UNIFACEAR	05	
18	Faculdade Censupeg	02	
19	Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão (FSF)	03	
20	Faculdade de Ensino Superior da Cidade de Feira de Santana (FAESF/UNEF)	01	
21	Faculdade do Iguazu (FI)	01	
22	Faculdade Educacional da Lapa (FAEL)	05	
23	Faculdade UNINA	07	
24	Universidade Alto Vale Do Rio Do Peixe (UNIARP)	01	
25	Universidade Anhanguera	01	
26	Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)	02	
27	Universidade de Franca (UNIFRAN)	01	
28	Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)	01	
29	Universidade Estácio de Sá (UNESA)	03	
30	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	01	
31	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	02	
32	Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)	03	
33	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	02	
34	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	01	
35	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	01	
36	Universidade La Salle (UNILASALLE)	01	
37	Universidade Luterana Do Brasil (ULBRA)	01	
38	Universidade Paranaense (UNIPAR)	02	

39	Universidade Paulista (UNIP)	02
40	Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)	04
41	Universidade Positivo (UP)	03
42	Universidade Salvador (UNIFACS)	01
43	Universidade Santo Amaro (UNISA)	02

Fonte: E-mec (2020). Elaborado pelo autor.

Frente a uma análise dos dados, percebemos a presença massiva de alguns cursos de licenciatura a distância, com destaque para a presença do Curso de Pedagogia, que, por sua vez, figura nos 42 municípios, sendo ofertado em quase todos os polos instituídos na região. Com a análise acerca do levantamento, elaboramos um gráfico como meio de expor os cinco cursos de licenciatura a distância mais presentes nos municípios.

Gráfico 1 – Os 5 cursos de licenciatura a distância mais ofertados na região Sudoeste do Paraná



Fonte: MEC (2020). Elaborado pelo autor.

Frente ao gráfico, de modo evidente, o Curso de Pedagogia a distância no Sudoeste do estado segue a tendência nacional, o que nos leva ao entendimento de que a oferta extensa do curso, 108 polos ofertantes do curso, atrela-se a uma grande demanda. Com isso, os dados (APÊNDICE 1) demonstram que o Curso de Pedagogia a distância é ofertado por 33 instituições, o Curso de História por 29 instituições, de Educação Física por 23 instituições, Geografia por 27 instituições e o Curso de Matemática por 25 instituições.

Nessa perspectiva, a partir de uma coleta de materiais impressos de divulgação e da

consulta a sítios oficiais das instituições da região, concluímos que os slogans colaboram diretamente com a procura pela modalidade, ressaltando ideais da valorização profissional, além de mencionarem o tempo, a facilidade de acesso e os valores de mensalidade.

Objetivando coletar alguns slogans que corroboram com divulgação dos cursos a distância, pesquisamos no mecanismo de buscas do Google Imagens de algumas propagandas das IES a distância com polos na região, conforme apresentado na figura a seguir:

Figura 4 – Exemplos de slogans de IES a distância do Sudoeste do Paraná

The image is a collage of several advertisements for EAD (Education at a Distance) programs. The top row features three distinct ads: 1) A dark blue ad with yellow text that reads 'Use a sua nota do ENEM e comece a estudar on-line.' 2) A green and white ad for 'Graduação EAD' with the headline 'AGORA VOCÊ PODE!' and the subtext 'O futuro que você quer cabe no seu bolso.' 3) A dark blue ad with white text that says 'O mercado exige. Você lidera. VAMOS JUNTOS?'. The middle row contains a white ad titled 'BENEFÍCIOS DA EAD' with four icons representing 'COMODIDADE', 'CARE NO BOLSO', 'SEGURANÇA', and 'QUALIDADE'. To its right is a dark blue ad for 'GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA' featuring a large yellow '50%' and the text 'ATÉ 50% DE DESCONTO\* NAS MENSALIDADES + MATRÍCULA E INGLÊS GRÁTIS\*'. On the far right of the middle row is an orange ad with a piggy bank icon and the text 'EAD OPORTUNIDADE' and 'FLEXIBILIDADE É ESTUDAR ONDE E QUANDO PUDER.'. The bottom row consists of a dark blue ad on the left that says 'INVISTA NOS ESTUDOS E CURSOS A PARTIR DE' followed by a blue box with 'POUPE NO BOLSO: APENAS R\$ 99\*'. To its right is a dark blue ad with white text that reads 'GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA' and 'ATÉ 50% DE DESCONTO\* NAS MENSALIDADES + MATRÍCULA E INGLÊS GRÁTIS\*'. On the far right of the bottom row is an orange ad with a piggy bank icon and the text 'EAD OPORTUNIDADE' and 'FLEXIBILIDADE É ESTUDAR ONDE E QUANDO PUDER.'.

Fonte: Retirado da internet.<sup>10</sup> Elaborado pelo autor.

<sup>10</sup> Estes slogans foram retirados dos sítios eletrônicos de algumas IES com polos na região sudoeste. Mais informações podem ser consultadas nos seguintes endereços: <https://www.unopar.com.br>, <https://m.uninter.com>, <https://www.cruzeirosulvirtual.com.br>, <https://www.fadergs.edu.br/ead-100-online>, <https://ead.unifcv.edu.br>, <https://ead.unipar.br>, <https://www.unip.br/ead>. Acesso em: 21 jul. 2020.

Como demonstrado na imagem, é importante perceber que os reflexos da máxima neoliberal vêm impregnando a educação do país, em especial, o ensino superior. A ideia dos slogans, atraentes ao olhar de um cidadão que sonha com um diploma universitário, soma-se à divulgação feita por reconhecidos artistas do país, como comumente vemos nos comerciais televisivos, caracterizando o espaço da formação em nível superior como um balcão de negócios. Mas essa lógica de concorrência é muito maior do que apenas divulgar e atrair clientes à EaD, atrela-se diretamente ao modelo neoliberal, afinal, como afirmam Dardot e Laval (2016, p. 17), “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.”

Essa aproximação com tais valores acaba *grosso modo* caracterizando a formação superior como uma mercadoria, a qual Marx (2017, p. 97) conceitua como “um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer.”

Aqui, a relação entre EaD e mercadoria se pauta na teoria marxista que elucida não apenas um conceito, mas a construção e o valor atribuído a uma mercadoria. Sobre isso, o autor pontua que é a utilidade da mercadoria que atribui o seu valor de uso, este, constituído por suas propriedades, isto é, seu corpo. Em outras palavras, o valor de uso se relaciona com as características físicas de determinada mercadoria, considerando sua utilidade, seu uso.

Da mesma forma, outro elemento importante e constituinte da mercadoria é o valor de troca, que “aparece inicialmente como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço.” (MARX, 2017, p. 97). Destaca-se no valor de troca um elemento específico, a relação social, onde em uma teia de relações outros sujeitos, proporcionalmente, também tenham a necessidade de obter a mesma mercadoria. Sendo assim, “[...] os valores de troca das mercadorias têm de ser reduzidos a algo em comum, com relação a qual eles representam um mais ou um menos.” (MARX, 2017, p. 98).

Nesse sentido, o conceito marxista de mercadoria propicia a vinculação ao objeto aqui investigado, sobretudo no que diz respeito à expansão da modalidade em todo o solo brasileiro, transformando, ao longo do tempo, o ensino superior em uma mercadoria.

Ao pensarmos no corpo dessa mercadoria, ou seja, o que a constitui, destacamos o objetivo final da educação enquanto mercadoria, a certificação. Para isso, é pertinente compreender como se produz uma mercadoria. Nas palavras de Marx (2017, p. 100), “Para se

produzir mercadoria, ele tem de produzir não apenas valor de uso, mas valor de uso para outrem, valor de uso social.” Nessa direção, materializa-se no contexto educacional a importância da certificação como valor social, atendendo diretamente às metas educativas que veem na EaD uma grande aliada. A certificação está diretamente relacionada com o trabalho docente, seja para entrada em concurso público, seja para testes seletivos e ou promoção e progressão na carreira docente.

Por outro viés, cabe nesse contexto uma alusão da certificação (diploma universitário) ao que Marx (2017) justifica como o caráter fetichista da mercadoria. Para ele, embora o valor de uma mercadoria consista no trabalho empregado a ela e na sua utilidade, ao longo do processo ela se autovaloriza, de modo a criar uma espécie de vida própria suscitada novamente pelas relações sociais. “É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.” (MARX, 2017, p. 122).

A contradição presente nesse contexto demonstra que, embora o mercado busque sujeitos adeptos às dinâmicas produtivas – fazer sobreposto ao pensar –, a certificação carrega ainda uma valorização social, que fundamenta os mecanismos propiciadores de um sujeito diplomado.

Além disso, é essencial pontuar que, nesse processo de transmutação da educação superior em uma mercadoria, em questão a formação docente, estimula-se a corrosão da solidez formativa ao promover uma certificação em massa e um aligeiramento nos cursos de licenciatura.

Ainda nesse processo articulador EaD/mercadoria, Azevedo (2015a) colabora com a discussão ao abordar o fenômeno da transnacionalização da educação superior. Segundo ele, “A transnacionalização seria a oferta transfronteiriça de ensino, presencial ou a distância, por intermédio de organizações transnacionais de serviços educacionais com finalidade de lucro.” (AZEVEDO, 2015a, p. 87).

É significativo pontuarmos uma diferenciação entre o conceito de Azevedo (2015a), a transnacionalização, com outro comumente discutido na educação, a internacionalização. A internacionalização, enquanto conceito, se atribui a um sentido de união e cooperação entre nações. No caso das IES essa união representa uma valorização científica que, ao ser apresentada nesse formato, representa uma

Integração dos campos de educação superior, pois visa fins comuns, respeita a diversidade cultural e promove a solidariedade entre os povos. Portanto, o processo de internacionalização da educação superior, neste caso, pressupõe

que o conhecimento e a cultura são patrimônios intangíveis da humanidade e podem contribuir para a unitariedade, a coesão, a integração e o desenvolvimento sustentável. (AZEVEDO, 2015b, p. 60).

Já a respeito da transnacionalização, Azevedo (2015b) esclarece a desvinculação aos ideais colaborativos da internacionalização, na medida em que se liga aos pressupostos orientados pelo mercado, no seu sentido lucrativo, de mercadorização do ensino superior fundamentado nos interesses de empresas transnacionais de ensino. Logo, apesar de seus prefixos “inter” e “multi” soarem como sinônimos, o autor evidencia a discrepância entre seus significados e mais, seus reflexos no ensino superior. “A primeira, a internacionalização, sendo mais próxima de valores relacionados à solidariedade e à interculturalidade; e a segunda, a transnacionalização, que, via de regra, está associada a processos de mercadorização (*commodification*) da educação superior.” (AZEVEDO, 2015b, p. 56-57).

Para Azevedo (2015a), esse processo de transnacionalização acaba por corroer o sentido de uma educação como direito, pois, ao adotar as estratégias do mercado, corrobora para um cenário tipicamente mercadológico, de tensões e disputas. Os slogans denotam esse sentido expresso pelo autor, onde a educação superior torna-se mercadoria ofertada ao cliente. Não obstante, contribui diretamente com um valor enraizado em nosso país, “o que é privado, é melhor”.

Os movimentos de transnacionalização que envolvem a educação superior são próprios do metabolismo do capital, pois faz parte de sua essência o constante processo de busca pela expansão e acumulação, seja por intermédio dos fundos financeiros (*private equity*), que adquirem partes, cotas ou ações de empresas de ensino superior que visam lucro, ou por grupos provedores de ensino superior que atravessam fronteiras para atuar com permissão e por concessão dos Estados nacionais. (AZEVEDO, 2015a, p. 97).

É justamente nesse ambiente que notamos a presença dos grandes grupos educacionais, situação materializada nos dados aqui apresentados, expressando a dominância da formação docente – e não apenas – em instituições privadas. É importante situar que os chamados “fins lucrativos” no ensino superior passam a ser estimulados a partir dos conhecidos cursos pré-vestibular, muitos deles sendo o início da atuação dos grandes grupos educacionais no Brasil.

A exemplo desses grupos, podemos destacar o grupo Kroton, representando no ensino superior as marcas Faculdade Anhanguera, UNOPAR, Pitágoras Faculdade, UNIME, FAMA e UNIC (AZEVEDO, 2015b), alguns nomes conhecidos na região Sudoeste do Paraná pela oferta da EaD. Além deste, destacam-se no campo educacional o grupo Estácio, grupo UNIP, Cruzeiro do Sul Educacional, outros nomes influentes na oferta da modalidade.

Não é novidade que o setor educacional é altamente lucrativo. Segundo a Forbes Brasil,<sup>11</sup> o grupo Kroton, gigante no campo educacional e que concentra o maior número de alunos no ensino superior, fechou 2019 com um lucro líquido consolidado de R\$ 403,4 milhões. Diante disso, é necessário justificar que a presença massiva desses grupos foi também assegurada pela própria legislação, ao abrir o campo para o investimento do mercado internacional.

A liberação do campo da educação superior à atuação privado-mercantil, como já mencionado, foi destravada a partir da promulgação da LDB n. 9.394/1996 e potencializada pelo financiamento às IES particulares por agentes privados e públicos (inclusive pelo BNDES), pela atuação de fundos nacionais e estrangeiros e por programas federais de financiamento direto a estudantes de graduação como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil)<sup>11</sup> e o PROUNI (Programa Universidade para Todos). (AZEVEDO, 2015a, p. 92).

Essa abertura, que resultou na formação de oligarquias educacionais, também serviu como argumento para a própria aprovação do já citado decreto n.º 9.057/2017. O ministro da educação na época, José Mendonça Filho, justificou que a flexibilização na abertura dos polos permitiu ao setor uma maior competitividade, haja vista a predominância dos grupos educacionais na oferta da EaD. Sobre as críticas ao decreto por parte desses grupos, o então ministro explica que partem de visões oligopolistas. A fala do ministro caminhou na direção já aqui defendida, de que o decreto, mesmo que nas entrelinhas, mostra um atendimento aos pressupostos do capital, ocasionando a visão mercadológica da formação superior.

Quanto aos cursos de licenciatura, essa relação com os ideais hegemônicos do mercado se coaduna a própria estrutura necessária para a oferta de um curso de licenciatura, o que permite com que os grupos empresariais, ao investirem, também obtenham uma grande lucratividade. Sobre isso, Seki, Souza e Evangelista (2017, p. 447) justificam que

Os cursos de licenciatura, considerados baratos quando comparados aos que exigem laboratórios, técnicos especializados, instalações específicas, máquinas e equipamentos e outros requisitos legais, acabaram por figurar como verdadeiras “máquinas de fazer matrículas”, especialmente para as grandes escolas particulares, ou seja, instituições de direito privado com fins lucrativos.

Nesse contexto de aceleração contínua da modalidade na região Sudoeste, cabe concatenar o fato ao apontamento de Paro (2018). Ao discutir a respeito do acesso à educação, o autor pontua dois grandes fenômenos que ameaçam esse direito, um deles, a razão mercantil, enquanto direcionadora das políticas educacionais, seguido pelo amadorismo pedagógico,

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3qRVcxZ>. Acesso: 29 nov. 2020.

referindo-se aos atores dessas políticas.

Assim, os fazedores das políticas educativas – economistas, políticos, empresários, estatísticos, matemáticos, engenheiros, professores universitários e até profissionais titulados em educação, etc. –, na ausência do conhecimento técnico-científico sobre o fato educativo, não titubeiam em fazer uso, fartamente, dos princípios, métodos e técnicas dominantes no mundo dos negócios [...]. (PARO, 2018, p. 29).

O que deve ser frisado é que, segundo Paro (2018), aqueles que tratam das políticas educacionais devem, acima de tudo, entender de educação. Nesse sentido, o que perguntamos é: As políticas relativas à EaD consideram a qualidade formativa ou as metas educacionais? Acerca do decreto nº 9.057, de 2017 e da Portaria nº 11, nossa resposta vem na direção de que as ações têm visado unicamente uma das maiores metas dos últimos anos quanto à formação docente, formar em nível superior os professores da educação básica.

É importante avançarmos no sentido de pensar o seguinte: O que é uma formação docente em nível superior? Para inicialmente dialogar sobre o questionamento, vale citar o conceito de educação segundo Paro (2011, p. 26):

A educação é, pois, a apropriação da cultura produzida historicamente. Essa apropriação tem pelo menos duas dimensões intrínsecas: por um lado, é ela que possibilita a preservação do acervo cultural, dando condições para a continuidade histórica; por outro, é a forma pela qual cada indivíduo se faz humano-histórico, processando-se sua necessária atualização histórico-social, ou seja, como cada ser humano nasce puramente natural, sem um átomo de cultura, é a educação que lhe propicia acesso à cultura produzida historicamente, eliminando ou reduzindo a defasagem que há entre estado natural e cultura vigente.

O autor esclarece que, ao entender a educação enquanto elemento humano-histórico, esta se vincula à formação humana. Por efeito de um contexto socioeconômico, a formação humana tem aproximado rapidamente o sistema educativo ao sistema produtivo, como exposto acima.

Pensar uma sólida formação docente, além de partir do conceito de Paro (2011), é crucial à defesa da não fragmentação ao longo do processo formativo, de modo que, articuladamente, os conhecimentos acerca da didática e da teoria da educação sejam balizadores. Aqui ressaltamos a práxis, enquanto unidade teoria e prática, como fundamental no que diz respeito a uma formação docente em nível superior. Em suma, prezamos por uma formação com uma perspectiva articuladora que proporcione ao licenciado uma bagagem teórico-prática que amplie seus horizontes, permitindo que ele atue criticamente sobre os assuntos da educação e da sociedade em geral.

Para isso, é preciso a conscientização de todos os agentes educacionais, uma formação sólida carece essencialmente de tempo, incentivo e estrutura.

A atividade docente, na sua já longa trajetória, construiu uma cultura e uma malha institucional onde ela se dá. O seu habitat. A escola, a academia, a universidade, foram concebidas e constituídas como espaços e tempos específicos para o exercício do ensinar e do aprender. Bibliotecas e laboratórios de todos os tipos se conjugam, ali, com um esforço coletivo para selecionar, sequenciar e disseminar os elementos essenciais do complexo saber (teórico e prático) produzido pela humanidade e pelas próprias instituições educativas. (GIOLO, 2008, p. 1227-1228).

Analisando os dados coletados, ficamos diante de dois paradoxos. Um se deve à oferta de uma gama de cursos que formam professores das diferentes áreas do conhecimento, diferente dos cursos presenciais das IES públicas e privadas da região. Outro é referente à dominância de uma modalidade que se constitui por um processo de aligeiramento da formação. Novamente, vale refletir sobre os apontamentos de Schaff (1995) que, ao discorrer sobre a nova revolução técnico-científica, expõe que, não obstante as mudanças na produção e na divisão do trabalho, acontecerão transformações nos processos formativos.

Como exposto, estamos presenciando o rápido processo de transmutação da educação superior em uma mercadoria, onde, em nossa discussão, apontamos a EaD como um grande artifício que articula as metas educativas do país com o desejo lucrativo do mercado internacional.

Frente a isso, os dados apresentados caracterizam essa expansão da modalidade, evidenciando-a em grande escala nos cursos de licenciatura que, por sua vez, têm o Curso de Pedagogia como grande nome nessa relação oferta e demanda. Desse modo, tornou-se essencial apresentar e analisar os dados acerca das matrículas do Curso de Pedagogia a distância na região Sudoeste do Paraná, além de apresentar como estes se constituem e quais as implicações dessa expansão para a formação docente na região.

#### 4 CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: CENÁRIO E CONSTITUIÇÃO NO SUDOESTE DO PARANÁ

*O caráter do indivíduo, seu caráter social e, conseqüentemente, a forma que molda seu objetivo na vida é sempre um produto social e depende do sistema de valores que a sociedade transmite ao indivíduo. O homem autocreator forja seu próprio destino e sua vida, mas o faz apenas enquanto indivíduo social, enquanto personalidade produzida socialmente. (Adam Schaff)*

Como apresentado até o momento, os cursos de licenciatura a distância desempenham um papel fundamental no tocante à expansão da modalidade de educação a distância. Por sua vez, o Curso de Pedagogia figura no cenário nacional como o curso com maior número de matrículas, fato que se relaciona com a grande oferta.

A região Sudoeste conta com a mesma realidade, onde o referido curso apresenta-se com uma extensa oferta, o que carece compreender a sua constituição e concepção formativa. Frente a isso, surgiu a necessidade de realizar um contato com cada IES ofertante do curso de Pedagogia a distância na região, haja vista a ausência dos PPPs em seus sítios oficiais e, assim, retirando o domínio público deles. Vale ressaltar que uma das instituições viabiliza em seu sítio o documento. No entanto, este é intitulado como “Guia de Percurso”, ao qual apresenta também os elementos para análise.

Para isso, realizamos um contato inicial via e-mail com os polos presentes na região Sudoeste do Paraná, onde as devolutivas sinalizaram que o documento fica à disposição unicamente nas instituições sede. Alguns polos, no entanto, se responsabilizaram pela solicitação. Assim, contatamos também via e-mail as instituições sede, de modo a solicitar o documento. Todavia, em sua maioria não houve retorno das IES sede. As que responderam o contato justificaram a impossibilidade por conta de reformulações do documento. Felizmente ou não, uma única instituição cedeu gentilmente o seu PPP do Curso de Pedagogia a distância. Assim, nossa análise se concentrou em dois documentos.

A proposta de analisar as concepções explícitas nos projetos e a matriz curricular do curso se articula a necessidade de compreender o âmbito formativo de cada proposta e a forma como são organizados e ofertados a carga horária, as disciplinas, as atividades complementares, ensino, pesquisa e extensão, além do estágio curricular.

Sendo assim, neste capítulo temos como objetivo principal analisar os PPPs dos Cursos de Pedagogia a distância das IES com polos instituídos na região Sudoeste, com a intenção de compreender a concepção formativa e a constituição dos cursos. Com isso, também utilizando

os dados mencionados no capítulo anterior, discutir-se-ão as implicações oriundas da extensa oferta do Curso de Pedagogia a distância para a formação inicial dos professores da região Sudoeste do Paraná.

#### **4.1 Curso de Pedagogia: dos desafios históricos ao destaque na educação a distância**

Como apontado até aqui, os dados do Censo da Educação Superior expressam que o Curso de Pedagogia concentra atualmente o maior número de matrículas entre os cursos de licenciatura a distância, além de ocupar a segunda colocação entre os cursos de graduação da modalidade.

No que se refere à presença do curso na região Sudoeste do Paraná, notamos uma extensa oferta, como exposto no capítulo anterior, 108 cursos (Quadro 5). A quantia faz do Curso de Pedagogia a distância dominante na oferta, se comparado aos cursos presenciais na região, nove cursos (Quadro 4).

Considerando essa realidade, é essencial entendermos os elementos que constituíram o Curso de Pedagogia ao longo dos últimos tempos, propiciando sua aproximação com a EaD. Diante disso, é preciso compreender as especificidades que constituem historicamente o Curso de Pedagogia para que a defesa em prol de uma sólida formação teórico-prática ao pedagogo tenha fundamentação.

O Curso de Pedagogia é instituído durante o período Getúlio Vargas, em 1939, presente na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil por meio do decreto-lei n.º 1.190 de 04 de abril de 1939. (BRASIL, 1939). Nesse período histórico a formação não especificava uma habilitação, o que ao longo dos anos resultou em grandes discussões referentes à área de atuação profissional.

Além de dispor do Curso de Pedagogia, a instituição era ofertante dos cursos de Filosofia, Ciências e Letras, como também previa o decreto n. 1.190. Desde sua instauração, a discussão que permeou o curso de forma constante foi a superação da dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Nesse sentido, o curso era definido como bacharelado, como os demais ofertados pela instituição.

A formação durante o período aconteceu a partir do esquema conhecido como 3+1, onde para tornar-se bacharel em Pedagogia era preciso cursar 3 anos e mais 1, cursando didática, permitindo que o aluno obtivesse o diploma de licenciatura. Nessa direção, uma grande dificuldade do curso destinou-se ao perfil profissional do graduado, uma vez que o currículo do

curso assegurou a formação do bacharel em Pedagogia, o chamado técnico em educação, o qual, ao cursar didática, licenciava-se como professor. (SAVIANI, 2012). Dessa forma, ao bacharel eram destinadas as funções técnicas da educação, enquanto o licenciado tinha a docência como atribuição.

A grade curricular do curso contemplava diversas áreas do conhecimento, conforme menciona Silva (2006, p. 12),

O curso de pedagogia ficou assim seriado: complementos da matemática (1ª série), história da filosofia (1ª série), sociologia (1ª série), fundamentos biológicos da educação (1ª série), psicologia educacional (1ª, 2ª e 3ª séries), estatística educacional (2ª série), história da educação (2ª e 3ª séries), fundamentos sociológicos da educação (2ª série), administração escolar (2ª e 3ª séries), educação comparada (3ª série), filosofia da educação (3ª série).

A partir de tal currículo, Saviani (2012) questionou acerca das atribuições desse profissional, tanto sobre as atribuições do técnico quanto sobre as matérias ministradas pelo licenciado em Pedagogia, pois “diferentemente, no caso da Pedagogia, as disciplinas figuravam escassamente nos currículos das Escolas Normais, já que a Lei Orgânica do Ensino Normal dispôs um currículo em que predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação profissional.” (SAVIANI, 2012, p. 37). Ainda conforme o autor, foi permitido aos licenciados o direito de ministrar as disciplinas de filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio.

Tal formação ocorreu em um cenário de constantes problematizações acerca de sua estrutura, como expressou Saviani (2012) ao abordar que o currículo do Curso de Pedagogia deixou de considerar temas e as próprias dificuldades que circundam a educação. No mesmo argumento Brzezinski (1996, p. 44) justifica que “o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades com conteúdos de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da Pedagogia.”

Desse modo, era evidente que, mesmo a formação se destinando a um bacharelado, não havia elementos que identificassem o profissional de tal modo, além de, como já mencionado, a relação dicotômica entre bacharelado e licenciatura que resultou no questionamento relativo à atuação desse profissional.

Em 1962, foi aprovado o parecer n.º 251/1962 de autoria do professor Valnir Chagas e aprovado pelo então ministro da educação Darcy Ribeiro. O documento expunha a necessidade de uma formação em nível superior contemplada em um período de quatro anos, além de estabelecer um currículo a ser seguido.

Segundo Silva (2006), o professor, denominado “técnico em educação” ou “especialista

de educação”, seria formado por meio de currículo que contemplava sete disciplinas no bacharelado (Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar, e duas sendo optativas da instituição) e outras quatro na licenciatura (Psicologia da Educação, Adolescência e aprendizagem, elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino).

Uma das grandes metas do parecer era acabar com o sistema 3+1, o que de fato aconteceu. Devido à sua proposta de um método concomitante da graduação, o documento permitiu que o aluno não aguardasse até o 4º ano para cursar as disciplinas destinadas à licenciatura ou ao bacharel e, assim, finalizou com o conhecido esquema, uma das grandes marcas desse parecer.

Sob a égide da década de 1960, a reestruturação escolar e a Reforma Universitária de 1968, no governo Arthur da Costa e Silva, reuniam questões importantes para a elaboração de um novo parecer que estruturasse o curso, o parecer n.º 252/1969. O documento, também elaborado por Valnir Chagas, destaca que o curso reunia os elementos necessários para a formação docente. Desse modo, o parecer aboliu a divisão bacharel x licenciatura e intitulando-o oficialmente como Curso de Pedagogia, comportando as disciplinas de Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática, essa sob a exigência de ser obrigatória. A partir de agora, o Especialista em Administração passa a ter uma função mais administrativa nos setores educacionais, atuando na supervisão, orientação e administração escolar.

Como aponta Saviani (2012), o documento propunha a superação de uma formação generalista, direcionando a funções mais específicas, além de flertar de modo abrangente com o mercado, a partir de exigências em relação aos profissionais formados pelo curso. Nas palavras do autor, ambos os argumentos se dissolveram, tendo em vista que nem mesmo as atribuições do pedagogo estavam bem esclarecidos no parecer. Um ponto que merece destaque é a relação estreita do curso com o mercado, expressa de forma clara no parecer n.º 252/1969.

Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta que vivemos. (SAVIANI, 2012, p. 44-45).

Fica evidente que a problematização maior do curso nesse momento histórico se alojou na sua estruturação que, seguindo ideais do mercado, acabaria reduzindo o ato educativo.

Os questionamentos quanto à identidade desse graduando perduraram, vindo a mudar apenas na década de 2000. Particularmente, o ano de 2005 protagonizou um intenso movimento

que visava construir as diretrizes que orientassem o curso, num longo contexto de discussões e pressões envolvendo o CNE e a comunidade científica. Finalmente, em fevereiro de 2006, após um longo debate e reestruturação de pareceres anteriores, o CNE envia ao MEC o Parecer n.º 3/2006, que estruturaria a Resolução n.º 1/2006, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. (BRASIL, 2006).

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 3).

Como pontuado no artigo 2º do documento, o Curso de Pedagogia passa por uma reformulação, onde a docência torna-se a identidade desse licenciado, entendida como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas.” (BRASIL, 2006, p. 1). Para isso, a formação passou a dispor de elementos que garantam uma base teórico-metodológica, como demonstrado no artigo 3º,

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006, p. 1).

Tais elementos formativos são constituídos com vistas a promover, entre outras questões, “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.” (BRASIL, 2006, p. 1).

A partir disso, o documento orienta a estruturação do curso por meio de três caminhos: a) um núcleo de estudos básicos; b) um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional; c) um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular. (BRASIL, 2006).

Com as novas perspectivas na formação do pedagogo, surgem na mesma medida outros desafios para o Curso de Pedagogia, como de quais formas aconteceriam uma adaptação curricular às novas demandas sociais, o que o documento não indica. A esse respeito, Saviani (2012) comenta que as diretrizes carregam uma dualidade. Se, por um lado, restringiram a constituição da pedagogia como uma ciência construída historicamente, por outro, expandiram

o conhecimento ao considerar elementos sociais como meio ambiente, democracia, política, religião, gênero, raça, entre outros. Tal diversidade é destacada enquanto conhecimentos integrantes do currículo, todavia, “não é fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso.” (SAVIANI, 2012, p. 59).

Outra problematização que se acentua a partir do documento é o caráter de polivalência presente na formação do licenciado. Conforme Pimenta et al. (2017, p. 18), a formação do pedagogo “[...] excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área de gestão educacional e atuação em espaços não escolares.”

Em meio às contradições imersas na formação do pedagogo, o curso ainda está entre as primeiras opções de matrículas no ensino superior brasileiro, segundo os dados do Censo da Educação Superior. Para explicar esse fato, vale considerar a observação de Libâneo (2010, p. 161), que justifica que com o Curso de Pedagogia “nos meios de comunicação, nos movimentos ecológicos, nas ONGs, e em alguns meios profissionais, sindicais, políticos, assiste-se à redescoberta do pedagógico.” Por outro lado, também podemos associar ao senso comum que ronda a Pedagogia, considerando-a como um meio para se ensinar crianças, o que resulta no afastamento de seu grande objeto principal, o ato educativo.

Partindo disso, é importante haver um esclarecimento acerca da função do pedagogo, dúvida que permeou o Curso de Pedagogia ao longo de seu processo histórico. Começemos parafraseando Libâneo (2010): Pedagogia e pedagogos, para quê? O autor apresenta a importância desse profissional no ambiente educacional, ressaltando que seu papel enquanto docente ou coordenação pedagógica, implica em momentos distintos como

[...] na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 62).

Desse modo, considerando as diversas atribuições do pedagogo, cabe a esse profissional ter a clareza de seu papel enquanto um articulador do trabalho pedagógico, com propósito de mediar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo a formação de sujeitos conscientes e críticos.

A partir disso, nossa defesa concentra-se em uma sólida formação teórico-prática do pedagogo, garantindo que ele tenha consciência de seu papel e, assim, note “elementos que

permitam compreender as positivities e os limites do trabalho pedagógico, e ampliar suas possibilidades de intervenção.” (KUENZER, 2002, p. 47).

Notoriamente, um dos grandes desafios das IES remete-se à formação do pedagogo, haja vista a necessidade de formar pedagogos críticos, reflexivos e comprometidos com seu papel de articulador do trabalho pedagógico. Nesse contexto, presenciamos um grande desafio quanto à formação, a EaD que, por sua vez, abrange em grande escala o Curso de Pedagogia.

Nos capítulos anteriores, expusemos os dados dos últimos anos sobre o Curso de Pedagogia a distância no Brasil. No decorrer desta pesquisa, foram divulgados pelo INEP os dados mais atualizados sobre a oferta no Brasil, relativos a 2019.

Inicialmente, apontamos o cenário atual dos Cursos de Pedagogia presencial e a distância no Brasil em 2019, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 – Matrículas nos Cursos de Pedagogia em 2019

Curso de Pedagogia					
Modalidade	Municipal	Estadual	Federal	Privado	Total
Presencial	5.462	43.569	43.778	171.289	264.098
Distância	840	23.629	12.335	515.057	551.861
TOTAL	6.302	67.198	56.113	686.346	815.959

Fonte: Censo da Educação Superior 2019. Elaborado pelo autor.

Assim como em anos anteriores, os dados destacam que em 2019 o Curso de Pedagogia segue predominando na modalidade de EaD. Em comparação a 2018, que concentrou 440.628 matrículas segundo o Censo da Educação Superior, notamos um crescente de pouco mais de 25,2%, resultando num total de 551.861 matrículas do curso na modalidade.

Diante da elevação no número de matrículas do curso a distância no país e com a necessidade de perceber essa expansão no Sudoeste do Paraná, contatamos o INEP, por meio da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação<sup>12</sup>, com o objetivo de ter acesso aos dados das matrículas do Curso de Pedagogia a distância por município, considerando o lócus dessa pesquisa.

A expansão na oferta que aqui discutimos está diretamente ligada aos polos das instituições do país, que, por sua vez, não são apontados no estudo oficial. A partir disso, tornou-

<sup>12</sup> Após o processo de cadastro na plataforma, preenchendo um requerimento justificando a razão do acesso, tivemos a resposta após alguns dias, em que o instituto forneceu uma tabela com os dados oficiais sobre as matrículas do curso, por instituição, na região Sudoeste do Paraná. É importante informar que tais dados não são divulgados na Sinopse Estatística do Ensino Superior, pois esta se concentra na divulgação dos índices nacionais.

se essencial desmembrar esses dados, o que nos levou a buscar as matrículas por município, colaborando não só com a caracterização do Curso de Pedagogia a distância na região, mas também problematizando as próprias informações contidas no Censo da Educação Superior em relação à oferta.

Com isso, apresentamos a seguir o cenário do Curso de Pedagogia a distância no Sudoeste paranaense.

Quadro 7 – Matrículas do Curso de Pedagogia a distância nos municípios do Sudoeste do Paraná

<b>Matrículas do Curso de Pedagogia a distância na região Sudoeste do Paraná</b>					
<b>Município</b>	<b>IES</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Matrículas trancadas</b>	<b>Matrículas desvinculadas</b>	<b>Concluintes</b>
Ampére	UNINOVE	3	1	0	0
	UNIFCV	7	0	0	0
	UNIFACVEST	3	1	0	0
	FAEL	66	29	12	3
Barracão	FAEL	32	26	2	14
	UNINTER	71	13	5	12
	UNIFCV	17	0	2	0
	UNIFAVEST	10	0	0	0
Boa Esperança do Iguaçu	UNIFCV	8	0	0	0
Capanema	UNIFACVEST	13	0	0	0
	UNIPAR	39	0	20	6
	UNICESUMAR	39	0	4	12
	FAG	2	0	0	0
	UNINTER	134	20	24	39
	UNILINS	0	0	0	0
Chopinzinho	UNAR	38	2	11	14
	UNINTER	159	47	43	25
	FSF	24	2	4	0
Clevelândia	FAEL	29	18	4	10
	UNIFACEAR	1	0	0	0
Coronel Domingos Soares	FSF	34	1	1	0
Coronel Vivida	UNOPAR	19	1	22	0
Dois Vizinhos	FMU	0	0	1	0
	UN. POSITIVO	20	15	12	0
	UNICESUMAR	15	0	0	2
	FAEL	54	1	4	7
	FAG	2	0	0	0
	UNINTER	253	63	40	38
	UNICSUL	3	0	0	0
Flor da Serra do Sul	UEM	45	0	0	2
Francisco Beltrão	UNICSUL	14	1	7	3
	UNOPAR	208	19	68	33
	UNIP	38	2	11	0

	UNIPAR	72	0	41	12
	UNIVERITAS	0	0	25	0
	FCE	5	0	15	0
	UNICESUMAR	20	0	4	2
	FAEL	32	3	1	5
	FAG	3	0	4	1
	SOCIESC	151	15	54	55
	UNIASSELVI	20	0	4	0
	UNINTER	128	31	28	28
	UNINASSAU	64	4	0	0
	UNIFCV	4	0	0	0
	UNIFACVEST	10	2	0	0
	ESAB	0	0	1	0
Itapejara d'Oeste	UNIFACEAR	1	0	0	0
Mangueirinha	UNIFCV	1	0	0	0
	UNIFACVEST	28	0	8	0
	UNINTER	117	43	33	24
Mariópolis	UNIFACVEST	17	2	2	0
Marmeleiro	UNAR	8	0	0	0
	UNISA	5	0	0	0
	FCE	5	0	15	0
Palmas	UNISA	0	1	3	0
	UNIDERP	84	0	43	18
	UP	5	0	0	0
	UNINTER	15	9	6	1
	UNIFCV	4	0	0	0
	UNIFACVEST	37	6	1	0
Pato Branco	UNESA	0	0	1	0
	UNOPAR	25	5	17	0
	ULBRA	17	4	10	4
	UNIFRAN	7	0	9	3
	UP	17	4	1	0
	UNICESUMAR	34	0	11	3
	CAM	0	0	2	0
	SOCIESC	6	0	4	1
	UNINTER	378	166	90	56
	UNIFACVEST	1	0	9	0
	UNIFACVEST	25	1	0	0
Planalto	UNIFACVEST	16	1	0	0
Realeza	UNINTER	71	31	17	12
Salgado Filho	UNAR	31	0	6	0
Salto do Lontra	FAG	1	0	0	0

	UNIFACVEST	11	0	0	0
Santa Izabel do Oeste	FAG	5	0	1	0
Santo Antônio do Sudoeste	FAG	1	0	0	0
	UNIFACVEST	10	1	10	0
São João	FAESF/UNESF	5	0	0	0
Verê	UNINTER	40	8	5	6
TOTAL		2.946	605	778	451

Fonte: INEP. Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação. Elaborado pelo autor.

Os dados apresentados refletem a grande oferta da modalidade na região. Ao observarmos os municípios de Francisco Beltrão e Pato Branco, maiores populacionalmente e que contam, respectivamente, com 16 e 11 Cursos de Pedagogia na modalidade EaD, notamos o índice expressivo de matrículas no curso.

Todavia, o grande número de matrículas não é unanimidade em toda a região, uma vez que, conforme observado no quadro, algumas IES não possuem nenhuma matrícula no curso em 2019. Tal fato nos incita a observar a quebra na relação entre oferta e demanda no Sudoeste do estado.

Por outro lado, é preciso que o fato seja levado a um contexto de maior amplitude, pois como se configura a própria modalidade, o polo de EaD é um desmembramento de uma IES que não obrigatoriamente tem sua sede na região ou mesmo no estado. Conforme o quadro, observamos que os polos presentes nos municípios se vinculam a IES de outros estados do país, que, possivelmente, detém um índice significativo de alunos no Curso de Pedagogia, o que também justifica sua oferta.

Ainda, é preciso destacar que as aulas na modalidade são transmitidas em suas plataformas digitais para todos os polos instituídos no país, logo, está disponibilizada a todos os graduandos do curso. Assim, a estrutura da EaD em suas IES justifica a relação oferta e demanda, afinal, se a região sudoeste do Paraná possui polos onde não há matrículas no curso, outras regiões apresentam um cenário diferente, por isso, a oferta continua presente nos polos.

Ao longo da pesquisa atribuímos a relação direta da EaD com mercado. Mais uma vez essa relação mostra suas características, agora, materializada em nosso lócus de pesquisa. A relação entre oferta e demanda serve com um combustível para o funcionamento do mercado, determinando não apenas valores, mas a própria oferta de uma mercadoria.

Por outra perspectiva, a consolidação da modalidade abarca elementos das relações de trabalho. Um deles traduz uma condição para assumir um posto no mercado, o diploma em nível superior, a medida que este possibilita a inserção do sujeito, já no período de graduação,

na condição de estagiário. Outra realidade no magistério é a procura pela segunda licenciatura, tendo em vista que, o professor ao dispor de uma formação nas diversas áreas do conhecimento tem maiores oportunidades para se inserir no mercado de trabalho, por meio de concursos ou mesmo processos seletivos. No caso dos graduandos em Pedagogia, esse cenário fica mais latente a medida que os municípios reúnem diversas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, formando seu quadro com um número significativo de professores estagiários.

Outro dado relevante do quadro anterior é o contingente de matrículas trancadas ou desvinculadas,<sup>13</sup> um elemento importante e que justifica a modalidade presencial ainda ser predominante no estado do Paraná. Um fato que também se associa à evasão da EaD na região Sudoeste é a presença de IES que dispõem do Curso de Pedagogia presencial, o que colabora anualmente para a migração de modalidade.

Dessa forma, novamente sistematizamos os dados fornecidos pelo INEP, considerando as matrículas dos Cursos de Pedagogia presenciais no Sudoeste do Paraná, a fim de apontarmos o cenário da formação do pedagogo na região.

Quadro 8: Matrículas nos Cursos de Pedagogia presenciais nos municípios do Sudoeste do Paraná. – 2019.

Município	Instituição		Matrículas
	Pública	Privada	
Ampére	-	FAMPER	98
Barracão	-	UNETRI	14
Capanema	-	FI	21
Chopinzinho	UNICENTRO	-	135
Clevelândia	FAMA	-	119
Dois Vizinhos	-	UNISEP	30
Francisco Beltrão	UNIOESTE	-	318
Palmas	IFPR	-	115
Pato Branco	-	FADEP	48
Total			898

<sup>13</sup> Ao trancar a matrícula, o graduando pode se afastar do curso durante um determinado período estipulado pela instituição. No caso das instituições privadas, o pagamento das mensalidades acontece no momento do retorno ao curso. Já a desvinculação se refere à suspensão permanente da matrícula, impossibilitando a continuidade no curso, motivado por parte do graduando ou da própria instituição.

Fonte: INEP. Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação. Elaborado pelo autor.

Como observado, o Curso de Pedagogia na modalidade presencial é ofertado em nove municípios, por meio de nove IES, sendo cinco na esfera privada e quatro na esfera pública. Nota-se que todas as IES apresentaram um índice de matrículas considerável no curso, sobretudo, as IES públicas.

Diante dos dados referentes ao ano de 2019, as IES apresentaram uma concentração importante de matrículas no Curso de Pedagogia presencial, contudo, ao compararmos com o quadro 7, observamos o predomínio, por município, de matrículas no curso a distância. É válido frisar que algumas IES não apresentaram nenhuma matrícula, como mostrou o quadro 7, no entanto, os municípios dispõem de mais de uma instituição o que permite a eles, ainda assim, concentrar um expressivo índice de matrículas no referido curso a distância.

Esse fenômeno ocorre, inclusive, no município com maior população, Francisco Beltrão, que por meio da UNIOESTE abarca muitos alunos no curso, todavia, como a oferta do curso a distância é maior, as matrículas acabaram ultrapassando a instituição. Dessa maneira, conforme os dados do INEP a formação do pedagogo na região Sudoeste do Paraná acontece com predominância na esfera privada na modalidade de EaD.

Conforme Libâneo (2010, p. 52), o pedagogo “[...] é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.” Assim, questionamos se a modalidade a distância colabora com efetividade na formação do pedagogo, uma vez a atuação profissional é presencial em um contexto educacional que demandará intervenção nas mais diversas situações cotidianas.

Tal interrogativa nos leva a buscar os elementos que fundamentam a formação do pedagogo nos cursos a distância na região Sudoeste, com vistas a compreender a estrutura curricular e as concepções formativas contempladas pelo PPP dos cursos.

#### **4.2 Estrutura formativa: constituição dos Cursos de Pedagogia a distância**

Quando nos propomos a discutir os pressupostos que fundamentam um processo formativo, em geral, buscamos um instrumento essencial que colabore com tal objetivo, o PPP. Por sua vez, esse documento tem a incumbência de materializar, de forma sistematizada e intencional, o currículo, que, segundo Silva (1995, p. 125), “constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação.”

A importância de uma análise acerca do documento não se sintetiza apenas a uma forma de conhecer a estrutura curricular de um curso, mas de outros condicionantes que estão diretamente vinculados, como pressupostos ideológicos e hegemônicos.

Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 31), a ideologia “[...] pode ser resumida como uma espécie de falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a óptica de um grupo determinado ou sob a óptica das classes dominantes.” As ideologias assim, apresentam-se como um meio de explicar, por meio de argumentações, os fenômenos sociais, legitimando em grande escala uma visão de mundo.

E é essa visão de mundo, obviamente a capitalista, que ao longo das últimas duas décadas vem sendo constituinte da filosofia que embasa as políticas educativas. Da mesma forma acontece com a formação docente.

A hegemonia capitalista nas diretrizes educacionais, determinação última da subordinação do preparo do professor aos interesses privados, se espraia de modo assustador, pretendendo erigir “habilidades e competências” em essência dos trabalhadores brasileiros, tendo em vista afastar uma eventual consciência de sua posição de classe. (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2017, p. 449).

Diante do exposto, atentando aos pressupostos que circundam o PPP, caminharemos na direção de desvelar a constituição dos Cursos de Pedagogia da região Sudoeste paranaense.

Um das preocupações que nos cercavam na elaboração dessa pesquisa dizia respeito ao acesso, ou não, aos PPPs das instituições que ofertam o Curso de Pedagogia a distância na região pesquisada. Tal situação se vinculava ao fato de que os documentos não são apresentados como domínio público, ou seja, não estão nos sítios oficiais das instituições. Há a exceção de uma única instituição que divulga o documento em seu sítio. Contudo, nomeia como Guia de Percorso, como visto acima.

Como exposto no início do capítulo, surgiram algumas dificuldades no acesso ao documento por parte das IES sede ofertantes do curso na região. Outra forma que buscamos o documento foi realizar um contato com o Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, que concentra, além deste município, outros dezenove. Segundo o órgão, o documento em questão, após o processo de aprovação, retorna para a instituição sede, não ficando à disposição no núcleo. Sendo assim, nossa análise se concentra nos dois PPPs disponibilizados pelas IES ofertantes do curso.

Mas, antes de avançar, de modo a apontar os elementos presentes nos PPPs, é importante ressaltar um documento essencial que orienta os cursos de formação docente, a resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Esta definiu as DCNs 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 (BRASIL, 2015), tendo como princípio a definição de

Princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos 3 programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (BRASIL, 2015, p. 2-3).

A partir disso, as diretrizes tornam-se um documento essencial para análise, tendo em vista que os PPPs devem estar em consonância com as exigências legislativas. Acima de tudo, o documento ressalta alguns princípios que promovam grandes articulações entre teoria e prática, formação inicial e continuada, IES e instituições da educação básica, com vistas a garantir uma sólida formação docente. Sobre isso, Dourado (2015, p. 315) pontua que

Entendemos que esta perspectiva articulada a centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério da educação básica pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores.

O documento pontua que os currículos dos cursos de formação inicial de professores devem ser estruturados com conteúdo específico da área ou interdisciplinares, garantindo os fundamentos teórico-metodológicos da educação. Além disso, deve promover uma formação que contemple políticas públicas, gestão educacional, direitos humanos e conhecimentos ligados diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade, religiosa, faixa geracional, língua brasileira de sinais (libras) e direitos no campo da educação para jovens e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

A estrutura curricular passou a ser concebida em uma carga horária mínima 3.200 horas de trabalho acadêmico, representado em oito semestres ou quatro anos de duração do curso, sendo

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio

da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015).

Acerca do Curso de Pedagogia, em cursos que articulem Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento exige a preponderância do tempo destinado à constituição de conhecimento relacionado aos objetos de ensino. Expressa a obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado como elemento articulador entre teoria e prática.

Um ponto que merece destaque no documento é a estruturação dos cursos de segunda licenciatura, que, por sua vez, passou a ser protagonista no campo da educação a distância ao longo dos últimos anos. Segundo as DCNs, os cursos de segunda licenciatura devem ser ofertados com uma carga horária variante de 800 a 1.200 horas, de acordo com a primeira formação do graduado e a nova licenciatura. Nesse sentido, o curso deve obedecer às seguintes orientações:

I - Quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas; II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas; III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas. (BRASIL, 2015, p. 13).

Assim como os cursos de formação inicial, os de segunda licenciatura devem garantir um currículo que atenda um sólido processo formativo, garantindo os saberes necessários para a docência. Embora nossa pesquisa centralize-se em outro objeto investigativo, esses cursos também figuram como grande colaborador da expansão da EaD, garantida também pela legislação que delineou sua constituição e oferta.

Segundo Dourado (2015), as DCNs de 2015 representaram um avanço ao definir uma base nacional comum e ao suscitar a articulação entre formação inicial e continuada e entre instituições de ensino. Desse modo, visando romper as dicotomias na formação docente, atendeu a inúmeras lutas dos profissionais da educação. Por outro lado, também traz novos desafios aos agentes responsáveis pela formação, no sentido de adequação às perspectivas presentes no documento.

Com base nas DCNs de 2015, realizamos uma pesquisa nos sítios oficiais das IES ofertantes do Curso de Pedagogia a distância na região para conhecer a matriz curricular dos cursos e conferir sua equivalência com a legislação. Com isso, observou-se que a carga horária dos cursos ofertados atende ao disposto nas diretrizes, 3.200 horas mínimas, distribuídas em oito semestres.

Quanto às disciplinas componentes da matriz curricular, notamos sua equivalência com

as DCNs. As instituições dispõem de uma disciplina sobre a EaD, de modo a situar o graduando no ambiente relativo à modalidade para que assim inicie seus estudos. Além disso, a matriz curricular dos cursos estrutura a formação do pedagogo com base nos conhecimentos acerca dos fundamentos e práticas da educação, contemplando objetos específicos do Curso de Pedagogia, como a docência para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e gestão escolar.

Do mesmo modo, as disciplinas compreendem assuntos relacionados a diversidade como ética, responsabilidade social, tecnologia, diversidade de gênero e sexualidade, meio ambiente e educação inclusiva.

Um outro aspecto observado é a diversidade de nomenclaturas das disciplinas ofertadas nos cursos da região, com exceção das relativas aos fundamentos da educação (Didática, Filosofia da Educação, Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva, Fundamentos do Currículo, História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação). Já as disciplinas metodológicas concentram-se no ensino de geografia, história, língua portuguesa, matemática e ciências naturais.

Como dito acima, os dados relativos às matrizes curriculares são disponíveis nos sites da IES. Contudo, o que também buscamos nessa pesquisa é discutir as concepções dos Cursos de Pedagogia, o que possivelmente estaria disposto nos PPPs. Porém, ao longo desta pesquisa, mesmo com o contato, nos foram disponibilizados apenas dois documentos e, que nestes, não são discutidas algumas concepções essenciais para nosso objetivo, como ser humano e sociedade. Cabe mencionar que a instituição A dispõe de três polos na região, enquanto a instituição B, dois polos.

Foi possível observar que em ambas, o foco é o direcionamento ao profissional que o curso pretende formar, consonante com as exigências e transformações do mercado de trabalho. Uma diferença importante entre os dois cursos é a própria modalidade. Enquanto a instituição A oferta o curso a distância ou semipresencial, isto é, com um encontro marcado semanalmente, a instituição B concentra-se na em uma modalidade inteiramente a distância por meio de sua plataforma digital.

Para elas, a EaD tem um compromisso fundamental com a flexibilidade e com a autonomia dos alunos. Por isso, as instituições dispõem, em suas plataformas digitais, acesso aos materiais didáticos, livros digitais e periódicos para colaborar com os estudos. Ainda, os ambientes digitais das instituições visam promover um diálogo construtivo entre aluno/aluno, aluno/professor, aluno/tutor.

Quanto aos compromissos formativos das instituições, eles são pontuados nas características do egresso do Curso de Pedagogia. A instituição A pontua que seu objetivo é formar um pedagogo que atue de forma crítica, ética, estética, humanista, sustentável, investigativa, inovadora e contextualizada na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão educacional. Já a instituição B tem como escopo uma formação crítica e reflexiva, capaz de levantar e sanar problemas educacionais que a sociedade enfrenta, isto quando vinculados em projetos político-educacionais.

As duas instituições mencionam seu engajamento com ensino, pesquisa e extensão. Segundo a instituição A, o aluno deve apresentar ao fim do curso o seu Projeto de Ensino, uma pesquisa direcionada ao ensino de língua portuguesa ou de língua inglesa na Educação Básica (Ensino Médio), contemplando docência e pesquisa. Além disso, o documento expressa que cabe à instituição promover a oportunidade do graduando participar de atividades de pesquisa e extensão em parceria com os professores.

Do mesmo modo, a instituição B expõe em seu PPP as suas políticas de pesquisa que se concentram em promover o incentivo para o ingresso dos alunos de graduação no universo da pesquisa científica através de programas de iniciação, publicação da produção científica e cultural do corpo docente e discente em revista própria, a busca de elementos para a captação de projetos de pesquisa junto ao CNPq, articulação do ensino à pesquisa e o incentivo à interação dos docentes de graduação e de pós-graduação com interesses de investigação comuns, na concepção e consecução de projetos. A instituição também se encarrega de incentivar os coordenadores de cursos de graduação e pós-graduação a criarem grupos de pesquisa como meio de fomentar a investigação científica.

Nesse sentido, os estágios também ganham destaque nos documentos, ressaltando a obrigatoriedade do componente. Em ambas as instituições, o sentido do estágio se relaciona com a necessidade de garantir aos discentes a experiência do exercício profissional por meio da articulação de teoria e prática. A instituição A demonstra no documento que o estágio se divide em três etapas: Estágio I (quarto semestre) na Educação Infantil com carga horária de 150 horas, Estágio II (quinto semestre) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma carga horária de 150 horas e o Estágio III (sexto semestre) na área de gestão educacional ou em espaços não escolares, com carga horária de 100 horas. Nela, a orientação das atividades cabe ao professor e ao tutor, sendo o último responsável também pelo acompanhamento das atividades.

Já a instituição B divide o estágio em quatro momentos: Estágio I (quinto semestre) na gestão escolar com um total de 80 horas, o Estágio II (sexto semestre) na Educação Infantil com

80 horas, o Estágio III (sétimo semestre) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 80 horas e o Estágio IV (oitavo semestre) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um total de 80 horas. Da mesma forma, a orientação cabe ao coordenador de estágio que é o professor da disciplina. Já o acompanhamento das atividades diz respeito ao tutor presencial.

Como expresse anteriormente, nota-se nos dois documentos a ausência de conceitos geralmente contidos em um PPP, como o conceito de homem, sociedade, formação, educação, entre outros, ocasionando uma ausência dos pressupostos teóricos fundamentadores do curso. O fato levanta uma interrogação do porquê esses não são inseridos, haja vista que a concepção teórica é fundamental para a compreensão sobre a formação do licenciado.

Com a análise textual dos dois documentos, ganhou destaque um caráter de “manual”, onde os elementos apenas descrevem metodologias, objetivos, estrutura e se abandonam questões teóricas que promovem uma reflexão. Por outro lado, algumas escritas como “você que deseja uma formação de qualidade”, “Estamos felizes por você ter escolhido fazer parte”, “você conta com uma equipe que estará à sua disposição”, denotam traços de uma mercadoria sendo comercializada. Sobre isso, vale citar Seki, Souza e Evangelista (2017, p. 463), ao afirmarem que “os cursos de licenciaturas nas IES privadas têm sido uma forma de cooptar frações da classe trabalhadora ansiosas por qualquer possibilidade ou promessa de ascensão social.”

Por isso, é essencial que essas relações entre educação e mercado sejam analisadas em sua totalidade, de modo a situar um contexto que vem se tornando cada vez mais robusto, sobretudo no ensino superior, ofertado cada vez mais a distância. É preciso ressaltar também o caráter da educação enquanto bem público, direito de todos, e não um privilégio de poucos.

### **4.3 Em busca de explicitar algumas implicações para a formação docente**

Ao longo deste capítulo, dialogamos sobre o contexto atual e a constituição dos cursos de Pedagogia a distância do sudoeste paranaense. Em meio aos dados coletados acerca das matrículas das instituições presentes na região, nos deparamos com a dificuldade no acesso ao documento fundamental para se conhecer um curso, o PPP. Das 33 instituições ofertantes do curso, uma única disponibiliza em seu sítio oficial, e apenas uma cedeu o documento.

Mas, diante das dificuldades, vimos o sucesso que a modalidade vem tendo para instaurar-se em uma região com instituições ofertantes do Curso de Pedagogia presencial, uma grande contradição. Além disso, são “vendidos” cursos com uma matriz curricular diversa e em

conformidade com as diretrizes para formação docente. No entanto, assusta o fato de que uma instituição não divulga um documento importante como o PPP. Afinal, ele mostra, ou deveria mostrar, os fundamentos que embasam a formação desse pedagogo.

Por isso, o caminho percorrido até aqui foi essencial para que agora pensemos algumas implicações para a formação docente da região, considerando a ausência de pressupostos filosóficos e o caráter mercadológico imbricado nesses cursos.

Começemos pela vertente que se arrasta até a atualidade quando se debate a EaD, seu caráter racionalizador. Embora a carga horária desses cursos atenda o exigido pela legislação, é questionável a forma como essa formação acontece, tendo em vista que, quando falamos de EaD, ficamos diante de uma pergunta sem uma clara resposta sobre o foco dessa formação, se teórica ou prática.

Se nos ampararmos nas entidades ligadas à formação docente – ANPED, ANFOPE, por exemplo –, a proposta concentra-se na solidez formativa, em uma unidade entre teoria e prática com vistas a combater a dicotomia no processo. Agora, se analisarmos os movimentos que unem os grandes grupos educacionais, esses valores assentam-se em uma formação adequada aos pressupostos do mercado, de um trabalhador que saiba resolver as situações cotidianas com maestria, numa ideia de formação docente engessada, técnica.

Mas mesmo que nessa pesquisa tenha sido apontada a articulação da EaD e do mercado no processo de instituição da modalidade no país, não podemos demarcar o fundamento de uma formação a distância, haja vista a escassez de pressupostos nos próprios documentos. Isso reforça o argumento de que, quando falamos de EaD, não é possível afirmar se a formação é teórica ou prática ou se propicia algo além de um certificado.

Desta condição destacamos uma implicação para a formação docente: a racionalidade técnica-instrumental.

A vinculação entre educação e processo produtivo, que pode ter como consequência o caráter de racionalidade, alinhado à EaD, tem início no desejo de controle de produção, onde os operários tornavam-se especialistas em aspectos específicos, afastando-se do conhecimento geral, como outrora exigido do trabalhador. Nessa perspectiva, Chauí (2016) sistematiza a racionalidade como uma forma de afastar os que decidem e os que executam uma ação, sendo retirados destes últimos qualquer poder sobre suas atividades. Consequentemente, o trabalhador torna-se refém desse processo de racionalização, isto é, planejamento prévio, regras e procedimentos metodológicos prescritos para solucionar os problemas surgidos. Nesse panorama, o que mais realça é a distinção entre pensar e fazer.

Como assinala Contreras (2002), a lógica racionalizadora sobrepunha a esfera produtiva e empresarial, filiando-se ao Estado. Por sua vez, o Estado exerce um duplo papel: garantir uma mão de obra adequada à necessidade do mercado e o sustento da vertente racionalizadora fundamentada no ideal da eficácia. No que corresponde à educação, essa lógica foi implantada “no mesmo espírito de gestão científica, tanto no que se refere ao conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e controle do trabalho do professor.” (CONTRERAS, 2002, p. 35).

Da afirmação do referido autor, é preciso entender quais as consequências desse cenário para a formação docente. Segundo Contreras (2002), a razão racionalizadora que fragmenta o ensino ocasiona diretamente a perda da autonomia do professor.

Os processos de racionalização do trabalho do professor, a separação da concepção e da execução não significam apenas uma dependência dos professores em relação às diretrizes externas, mas este processo de dependência externa se produz necessariamente ao preço da coisificação dos valores e das pretensões educativas. (CONTRERAS, 2002, p. 194).

A autonomia, para ele, deve ser encarada como uma independência intelectual que visa superar as dependências ideológicas, de modo a questionar criticamente o ensino e a sociedade. Concordamos com o autor no entendimento de que a autonomia profissional não se restringe a um aspecto trabalhista, mas enquanto uma necessidade, para que a prática de ensino possa ser relativa aos valores educacionais e não somente a resultados, muito menos a uma mercadoria.

Isso posto, passamos a um outro aspecto que implica na formação docente, e que é a relação entre professor e aluno.

Certamente um elemento sempre discutido quando se trata de EaD é como ocorre a relação entre professor e aluno, mesmo que a explicação envolva a positividade desta ocorrer por meios das plataformas digitais institucionais. Sabemos que quando se trata de cursos que formam professores, as relações sociais são essenciais, considerando que o conhecimento acontece de forma mediada, carecendo das relações. Por outra visão, é importante salientar que a EaD está promovendo uma formação em que o licenciado atuará não apenas nesta modalidade, mas também no ensino presencial, outra grande contradição presente nesse processo.

Trata-se, aqui, de uma ideologia que aproxima EaD e formação em nível superior. Sobre essa articulação da ideologia com a educação, podemos nos amparar nas palavras de Chaui (2016, p. 248), autora segundo a qual

trata-se, pois, da produção de uma gênese imaginária sustentada por

determinadas “teorias” da história nas quais ideias, como as de progresso ou de desenvolvimento, têm a finalidade de colocar o presente como uma fase necessária do desdobrar do passado e do advento do futuro, estabelecendo continuidade entre eles.

Partindo da justificativa da autora, vemos que a ideologia que sustenta os discursos da EaD percorre uma espécie de evolucionismo, em que as carências do passado, em questão a formação em nível superior dos professores da educação básica, pudessem ser sanadas eficiente e linearmente via modalidade a distância. Por sua vez, o argumento se solidifica ao passo que as políticas educativas em prol da EaD são privilegiadas, isso em um processo antagônico de apoio à formação docente a distância, mas de corrosão dos investimentos necessários nas IES públicas e presenciais, lócus formativo dos professores.

Voltemos novamente ao questionamento anterior, as relações. Estas, ao se sintetizarem ao ambiente digital, mediado por um tutor, não impedem, mas reduzem o processo formativo. As TICs carregam um papel social fundamental de criação de possibilidades, em especial, para a educação. No entanto, seu papel não deve ser deturpado e posto como único meio de “aproximação”, afinal não apenas a formação docente como também a formação humana acontece a partir de um movimento mútuo, capaz de oportunizar trocas de experiências necessárias para uma relação social.

De fato, uma formação docente alicerçada na práxis requer, entre outros elementos, um espaço educacional condizente para a realizações das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Seria ingenuidade afirmar que, unicamente, a presença física de um docente asseguraria uma formação de qualidade. Porém, o questionamento mais latente é se a EaD garante esse espaço indispensável.

Dentre as consequências de uma ausência de espaço estruturalmente eficaz para a formação docente, destacamos o esvaziamento da própria docência. À medida que a formação em nível superior é encarada por seus agentes como uma mercadoria que desperta interesses em uma grande massa de clientes, a docência é compreendida como simplesmente uma habilitação rápida, fragmentada e barata. Por conseguinte, esvazia-se a característica essencial da docência, a formação de um professor.

Finalmente, pontuamos a mais angustiante implicação: o sucateamento da formação de professores.

No decorrer desta pesquisa, demonstramos o percurso histórico que foi desenvolvendo uma EaD “salvadora da nação”, em que o ano de 2017 protagonizou a impulsão da modalidade com a aprovação do decreto n.º 9.057/2017, permitindo uma desmedida autonomia às IES

ofertantes. Nessa circunstância, presenciamos, na região Sudoeste do Paraná, uma realidade semelhante ao restante do Brasil, certificação em massa, ênfase no ensino prático e esvaziamento teórico, aumento nas contratações temporárias de professores, cortes orçamentários no âmbito educacional, entre outros.

Como exposto, a EaD, em sua gênese, é apontada por Otto Peters como uma modalidade aproximada a um modo de produção, logo, seria uma modalidade educacional taylorista-fordista, considerando que o modelo, a partir de um processo de racionalização e fragmentação, produzia em massa. (BELLONI, 1998).

Com a incorporação da educação ao mercado e com a caracterização do ensino superior como uma mercadoria, o que observamos na última década, torna-se preponderante o desejo das massas, que é oriundo das demandas do capital. Se o mercado demonstra o desejo feroz por uma fila de profissionais à espreita de uma vaga de trabalho, é necessário que estes detenham, minimamente, um diploma que comprove teoricamente sua capacidade técnica de ingressar nesse mercado. Nessa tendência, considerando toda a lucratividade do setor educacional, os grupos responsáveis por promover essa formação exigida têm um campo vasto para a oferta de cursos de licenciaturas.

Não podemos desconsiderar um fato importante, como demonstramos acima (Quadro 7), de que as IES instauradas na região Sudoeste do Paraná não têm suas sedes exclusivamente no Paraná. Pelo contrário, são instituições de diversas localidades do país. Nessa direção, com a oferta dos cursos superiores, não é possível verificar as especificidades locais ou regionais, haja vista que tais instituições ofertam praticamente os mesmos cursos, da mesma forma, cursos ofertados em instituições presenciais.

Assim, observa-se a discrepância entre certificação e formação, aquela defendida pelos educadores.

O que significa exatamente formação? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. (CHAUI, 2003, p. 12).

Por outro aspecto, suas semelhanças são facilmente demarcadas ao seguir uma vertente capitalista: a certificação em massa a população articulada a uma formação técnica. Em síntese, há o foco nas técnicas, no fazer, atendendo com maestria aos pressupostos do capital.

Ainda nessa direção, é preciso abordar as atuais condições trabalhistas dos professores. Assim como no Paraná, os professores da região Sudoeste encontram-se em um contexto difícil

no que concerne ao ingresso na educação básica. Cada vez mais recorrente, a realização de processos seletivos temporários para o magistério tornou-se uma dura realidade. Sobre isso, Chaui (2003, p. 7) escreve que “[...] o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorchado e arrochado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, flexíveis.”

Com isso, vemos a precariedade materializada no âmbito educacional, reflexos da certificação em massa, onde professores fora do mercado de trabalho ficam à mercê de contratos temporários que impedem uma identificação com a escola e a continuidade no processo educativo. A ausência de concursos públicos cada vez toma mais corpo no magistério, seguindo uma tendência do mundo do trabalho que permanece à risca as leis do capital.

Por fim, estamos vivenciando tempos nefastos de ataque à ciência, cortes orçamentários justificados por uma falsa estruturação econômica do Brasil. O setor que mais vem sofrendo certamente é a educação, vista cada vez mais como uma mercadoria. O barateamento e a aceleração nos cursos de licenciatura espelham uma orientação capitalista que visa a diversidade de escolha para o mercado de trabalho. O momento delicado requer, mais do que nunca, atenção e união dos educadores brasileiros, do mesmo modo, pesquisas que pontuam os desejos sombrios dos poderosos e os caminhos para combater o esvaziamento da formação docente.

## 5 CONCLUSÃO

Chegamos a esse momento conclusivo refletindo sobre diversos aspectos, tanto os momentos iniciais como a elaboração do projeto de pesquisa, os debates e amizades construídas no programa de mestrado, quanto a desafio, em nível mundial, da pandemia de covid-19. Contudo, afirmamos que todos os desafios foram fundamentais para a construção e desconstrução do processo de pesquisa, refletindo positivamente no próprio processo formativo do pesquisador.

Quando iniciada essa pesquisa, tínhamos o anseio de compreender não apenas a EaD, mas os elementos que se articulavam em seu processo de expansão para, desse modo, entender o cenário atual do ensino superior, com uma presença expansiva de polos de EaD. A partir disso, passamos a recorrer aos dados oficiais do INEP, o que rapidamente notamos a principal necessidade, a sistematização, devido aos inúmeros dados disponíveis. Os dados acerca da modalidade são apontados anualmente pelo instituto. Todavia, são apresentados dados nacionais ou por região do país. Com isso, observamos não apenas a importância de buscar os dados locais, mas também de realizar sistematizações de modo a caracterizar a expansão, elencar elementos cruciais para análise e apontar as contradições desse processo que envolve política, mercado e sociedade.

Dito isso, discorreremos a seguir sobre as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida sob a temática da formação docente, tendo como objeto a expansão dos Cursos de Pedagogia a distância na região Sudoeste do Paraná.

O objetivo deste estudo concentrou-se em analisar a expansão dos cursos de Pedagogia a distância na região Sudoeste paranaense, explicitando as implicações para a formação inicial dos professores. A partir disso, o nosso problema de pesquisa consistiu na seguinte questão: Quais as implicações da expansão da educação a distância para a formação inicial nos Cursos de Pedagogia da região Sudoeste do Paraná?

Como forma de responder ao questionamento e atender aos objetivos propostos, utilizamos a pesquisa bibliográfica articulada à análise documental, recorrendo a decretos, portarias e resoluções relativas à EaD e outras políticas educacionais, além de estudos oficiais divulgados pelo INEP e pelo IPARDES. Ainda acerca da análise documental, foi realizada uma análise de dois PPPs do Curso de Pedagogia de IES presentes no Sudoeste do Paraná.

Inicialmente, foi necessária uma contextualização da historicidade da modalidade de educação a distância, a partir da década de 1990 no Brasil, considerando a LDBEN n.º

9394/1996 como o grande marco regulatório. Além disso, apresentamos o processo de protagonismo da modalidade na chamada era da informação e da comunicação, pontuando sua vinculação na relação entre educação e mundo do trabalho.

Com o grande desafio de entender a EaD como elemento importante no processo de mercadorização da educação superior, tornou-se necessário apontar o processo histórico da modalidade, nos debruçando sobre a legislação educacional e sobre os autores que discutem a formação docente e a EaD a fim de reafirmar o sentido de uma sólida formação.

Nesta perspectiva, salientamos os elementos constituintes do processo de transformação da formação docente a distância em uma mercadoria. Com isso, os dados levantados acerca das matrículas nos cursos de licenciatura e, em particular, no Curso de Pedagogia revelaram a importância da legislação na expansão da modalidade, como o questionável decreto n.º 9.057/2017. Nesse processo desafiador, uma importante exigência foi o aprofundamento sobre alguns conceitos como trabalho, mercadoria e ideologia.

Nessa discussão, ressaltamos a indissociabilidade da formação de uma dimensão político-histórico-social, haja vista a totalidade envolvente. A educação enquanto parte da existência não acontece de forma isolada, mas em profunda relação com as mudanças na estrutura social. Nesse cenário, destacam-se os grandes grupos educacionais, que iniciaram sua história a partir dos cursos pré-vestibular e, ao longo dos anos, atingindo um robusto e valoroso campo da formação em nível superior, construíram um verdadeiro nicho de mercado.

Dessa realidade, procuramos nesta pesquisa enfatizar a constituição dos cursos de Pedagogia a distância na região, considerando os dados apresentados e a especificidade do curso. O processo histórico do curso ressaltou as dificuldades na constituição de uma identidade desse licenciado, minimizada apenas com as DCNs para o Curso de pedagogia em 2006, estabelecendo a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a gestão escolar.

Salientamos que, a partir da especificidade do curso, é essencial a defesa por uma sólida formação do pedagogo. Por outro lado, reconhecemos que um dos desafios atuais refere-se justamente à formação, tendo em vista a expansão das matrículas do curso na modalidade a distância.

Sendo assim, buscamos compreender e apontar as implicações dessa expansão para a formação docente da região Sudoeste do Paraná, tendo em conta a constituição dos cursos de Pedagogia e os elementos analisados dos PPPs coletados, além de considerar as DCNs de 2015.

Com a análise da matriz curricular dos cursos divulgadas nos sites oficiais das IES,

percebemos sua equivalência com as DCNs quanto à carga horária e disciplinas necessárias para a formação do pedagogo. Em sua maioria, os conhecimentos concentram-se nos fundamentos e nas práticas da educação. No entanto, em análise aos dois PPPs coletados, chamou a atenção a ausência de pressupostos filosóficos que balizam a formação.

Ainda sobre isso, questionamos a respeito da ausência do próprio documento em seus sítios oficiais, mas também nos próprios polos. Dessa forma, interrogamos quais os objetivos das instituições em não divulgar ou mesmo apresentar aos interessados pelo curso o PPP, afinal, este orienta filosoficamente a formação desse licenciado.

A pesquisa destaca as imprecisões filosóficas que fundamentam os cursos de Pedagogia e as lacunas observadas nos dados dos estudos oficiais de matrículas e números de polos. Conseguimos perceber o enorme contingente de polos na região Sudoeste do Paraná, todavia, na contabilização e divulgação no Censo da Educação Superior, são consideradas apenas as instituições sede. É essencial destacar que esse fato ocorre fundamentado pela legislação da EaD.

Discutir a transmutação da educação superior em uma mercadoria, além de discutir a constituição do Curso de Pedagogia na modalidade, permitiu o debate sobre os elementos que enfraquecem a formação docente, como as já citadas, racionalização, fragmentação e o apoio à certificação em massa. Tais características reforçam o argumento da EaD filiada ao modo de produção taylorista-fordista, ao materializar a aproximação da educação ao sistema produtivo.

Com isso, fomos em busca de desvelar algumas implicações da expansão da EaD para a formação docente do Curso de Pedagogia a distância no Sudoeste do Paraná como a racionalidade técnico-instrumental, a relação professor e aluno e o sucateamento da formação de professores. Para isso, nos debruçamos sobre o estudo de Contreras (2002), para aliar tais implicações ao processo de enfraquecimento da formação docente que retira a autonomia – em seu sentido intelectual – do professor.

Nessa direção, é possível pontuar mais uma preocupante implicação, a proletarização do trabalho do professor. Embora em nossa pesquisa não nos propomos a analisar as condições de trabalho do professor formado pela modalidade, é importante pontuar uma questão relevante para os próximos estudos, haja vista, as características do trabalho do professor têm se aproximando de uma forma acentuada as da classe operária. (CONTRERAS, 2002). Dessa forma, o conjunto que abrange o aligeiramento, a certificação em massa e a racionalidade, pode colaborar com o processo de proletarização do professor, uma vez que o torna mão de obra à disposição do mercado.

Não obstante, o cenário que se apresenta se coliga a um modelo que atende aos ideais da conhecida Reforma Trabalhista, lei n.º 13.467/2017 (BRASIL, 2017), que visou um processo de flexibilização dos contratos de trabalho, protagonizados pelos chamados contratos intermitentes, onde a contratação concentra-se em um período indeterminado. Contudo, a remuneração e as contribuições previdenciárias atendem à efetiva prestação de serviço, que, por sua vez, só acontece com a convocação do empregador. Outrossim, isso representa enormemente a proletarização do professor ao permitir que os empregadores barganhem contratos de trabalho em um ambiente repleto de mão de obra certificada por uma IES.

Merece atenção uma outra possível implicação, observada por meio da constituição dos estágios supervisionado: a fragmentação do processo pedagógico. O acompanhamento é de responsabilidade do tutor. Entretanto, as orientações acerca da realização do estágio acontecem por meio do professor da disciplina. Nesse processo, assim como nas próprias aulas, cada profissional exerce uma atividade, o professor ministrando aulas, orientando estágios e pesquisas, já ao tutor, as funções inerentes como documentações, acompanhamento de alunos, além das “tarefas” acerca dos instrumentos tecnológicos. Um dos elementos que sustenta tal realidade pode ser a própria formação, pois dos docentes exige-se minimamente o mestrado, enquanto aos tutores uma formação equivalente ao curso ofertado. Desse modo, observa-se que essa fragmentação do processo pedagógico na EaD caminha em equivalência com as próprias mudanças nas relações trabalhistas que acabam extirpando saberes e, no que diz respeito ao professor, a sua autonomia.

Ainda sobre as implicações, ressaltam no contexto atual vivido pelos educadores brasileiros, além dos contratos de trabalho que fragilizam fortemente a atuação profissional do professor, os ataques e cortes orçamentários. Mais uma vez, ficamos diante da aproximação que a educação vem tendo ao mercado, em um mundo globalizado em que o capital dita as regras, altera as peças do tabuleiro e faz o “xeque-mate” no momento mais oportuno.

O impasse vivenciado no Brasil é a busca pelas formas de extinguir as desigualdades concebidas ao longo da sua história. Nesse dilema, a educação constitui uma espécie de antídoto a todos os males enfrentados pelos sujeitos, onde os responsáveis pela elaboração de cada decreto, portaria, normativa carregam consigo o título de “salvador da pátria”, onde a população, após obter um diploma, estará “iluminada ao sol do novo mundo.”

Pesquisas sobre esse tema são essenciais, afinal presenciamos, aqui, a omissão de informações, equívocos suscitados pelos dados estatísticos e brechas nos discursos que visam apoiar e fortalecer ainda mais a EaD no Brasil. Em todo momento, não nos dissociamos da

realidade brasileira e também regional, a EaD é vista como saída para muitos cidadãos paranaenses, beltronenses, pato-branquenses, duovizinhense, e sim, precisamos considerar realidades diversas assim como a constituição geográfica brasileira que marginaliza a muitos, porém precisamos garantir a qualidade da formação desses sujeitos.

Não podemos compactuar com a transmutação de formação superior, que muda vidas, histórias, em uma mera mercadoria ofertada a baixo custo, sem estrutura e sem fundamentação. Precisamos reconhecer as possibilidades da modalidade, mas não a sintetizar unicamente a um produto que distribui diplomas universitários.

Não se trata de negar a EaD como um acesso ao ensino superior, mas é preciso que se discuta o seu protagonismo e a centralidade na oferta, em especial, nos cursos de licenciatura, pois, conforme o Censo da Educação Superior, em 2019, as licenciaturas reuniram 1.687.376 matrículas, onde 58,1% eram em cursos a distância, 710.827 matrículas. No que se refere ao Curso de Pedagogia a distância, este reuniu 551.861 matrículas, em maior parte nas instituições privadas, 515.057 matrículas. (BRASIL, 2020). Chama a atenção esse número, uma vez que, mesmo com toda a desvalorização que a carreira docente vem enfrentando, como a falta de reconhecimento profissional e o baixo salário – piso salarial de R\$ 2.886,24 (MEC, 2020) – os dados revelam uma grande demanda por tais cursos, sobretudo, o Curso de Pedagogia. Ainda, o Censo da Educação Superior revela a presença expressiva de mulheres em cursos de licenciatura, 72,2% (BRASIL, 2020), o que pode refletir alguns elementos de cunho social, como o salário menor ainda atribuído às mulheres.

Nossa contribuição concentrou-se em analisar dados, documentos, leis, enxergar algumas brechas que por vezes são deixadas. A partir de agora, precisamos desbravar novos caminhos, buscar outras brechas, a realidade material dos sujeitos formados nessa modalidade. Com toda a certeza um grande desafio se avizinha, mas como produzir conhecimento em nosso país significa resistir, caminhemos com a mesma coragem de quem insistiu em desenvolver uma pesquisa em um momento de pandemia mundial.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. ANFOPE. **Documento Final XIII Encontro Nacional**. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3byvWX7>. Acesso: 10 fev. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. ANFOPE. **Documento Final XVIII Encontro Nacional**. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/37KUF9p>. Acesso: 10 fev. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. Ricardo Antunes, Geraldo Augusto Pinto (org.). São Paulo, Cortez, 2017.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Transnacionalização e mercadorização da educação superior [...]. **Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)**. Campinas, v. 1, p. 86-106, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3sokm7Q>. Acesso: 11 fev. 2021.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Internacionalização ou Transnacionalização da Educação Superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 56-79, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3dFs2yk>. Acesso: 11 fev. 2021.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as leis e diretrizes da educação nacional (LDBEN). Brasília, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2P89oVE>. Acesso: 2 out. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3dJuluY>. Acesso: 2 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3snl6dh>. Acesso: 22 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2NuF6fo>. Acesso: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3byfHJH>. Acesso: 2 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3kmg5i9>. Acesso: 2 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-lei n.º 5.452 [...] a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3bGMGvw>. Acesso: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1998a. Disponível em: <https://bit.ly/3bzIPQF>. Acesso: 4 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998**. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 [...]. Decretos. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1998b. Disponível em: <https://bit.ly/3soxbyN>. Acesso: 4 jul. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999 [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3klHHnM>. Acesso: 10 fev. 2021.

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, sobre a educação a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3kwsQal>. Acesso: 22 jul. 2020.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2Nt0hyt>. Acesso: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3pOFJ0o>. Acesso em: 4 dez. 2019.

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 leis de diretrizes e bases da educação nacional.

Brasília, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2ZMeLM7>. Acesso: 11 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 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. Brasília, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3kDxLGm>. Acesso: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 301, de 7 de abril de 1998**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/37Kd3PU>. Acesso: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3qQIwqZ>. Acesso: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Brasília, MEC, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3ungiGy>. Acesso: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 11, de 20 de junho de 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2NYnnws>. Acesso: 11 mar. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/37EXZD9>. Acesso: 4 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2ZOOexY>. Acesso: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3pOIdvK>. Acesso: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Comissão Assessora para Educação Superior à Distância**: relatório. Brasília: MEC/SESu, 2002.

BRASIL DE FATO. **Revolta dos Posseiros no Sudoeste do Paraná**: uma vitória do povo. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2P4vUyx>. Acesso: 11 fev. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. São Paulo: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n.º 68, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3aS52dM>. Acesso: 25 mai. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Universidade Aberta do Brasil**. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3utWpha>. Acesso: 10 fev. 2021.

CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 309-331, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/37HrvYI>. Acesso: 27 mar. 2020.

CATTELAN, Carla. **Educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: a escola multisseriada**. 2014. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014.

CATTELAN, Carla; CASTANHA, André Paulo. Colônia Agrícola Nacional General Osório (Cango) e o processo de escolarização no sudoeste do Paraná: 1948-1957. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 9, n.º 1, 2016, p. 285-304. Disponível em: <https://bit.ly/3pMpkJT>. Acesso: 11 fev. 2021.

CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo. Editora UNESP, 2001.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 24, 2003. p. 5-15. Disponível em: <https://bit.ly/3staDgz>. Acesso: 21 jan. 2021.

CHAUI, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, vol. 42, n.º 1, 2016, p. 245-258. Disponível em: <https://bit.ly/3soooNw>. Acesso: 21 jan. 2021.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2002.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. **Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações**. In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2NUYguz>. Acesso: 8 dez. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal/ Pierre Dardot; Christian Laval; tradução Mariana Echalar**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernando et al. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. *In*: DOURADO, Luiz Fernando et al. **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003. p. 17-30.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n.º 131, p. 299-324, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Ps8YJS>. Acesso: 02 fev. 2020.

DURAN, Débora. A educação a distância nas reuniões anuais da ANPED: 2003-2013. *In*: **37ª Reunião Nacional da ANPED**, Florianópolis, outubro de 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3pT1fB3>. Acesso: 17 jul. 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n.º 80, p. 136-167, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/37KaMEj>. Acesso em: 22 mai. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília, UNESCO, 2009.

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

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação/ Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília, UNESCO, 2019.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 29, n.º 105. 2008. p. 1211-1234. Disponível em <https://bit.ly/3pShYUY>. Acesso: 4 jun. 2019.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. IPARDES. **Perfil do sudoeste paranaense**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2NCA9Rt>. Acesso: 11 fev. 2021.

KONDER, Leandro. 28. ed. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n.º 68, p. 163-183, Dez, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida, Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Para Onde Vão a Orientação e a Supervisão Educacional**. São Paulo: Papirus, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n.º 2, p. 20-42, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3dKfBkW>. Acesso 24 fev. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O Currículo e abordagens teóricas do campo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículos**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANCIBO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n.º 2, p. 73-91, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3dJqVgY>. Acesso: 17 fev. 2020.

MANCIBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: Breve análise da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n.º 141, p. 875-892, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/37JVj7n>. Acesso: 24 fev. 2020.

MARX, KARL. **O capital**: crítica da economia política. Volume I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MASSUCATO, Nayara; PEZARICO, Giovanna; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Expansão da Educação Superior Stricto Sensu: O Sudoeste do Paraná. **DRD – Desenvolvimento Regional em debate**, v. 6, n.º 1, p. 159-174, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3bDHisH>. Acesso: 21 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Disponível em: <https://bit.ly/3pVpgY1>. Acesso: 18 fev. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. **Plataforma integrada de ouvidoria e acesso a informação**. Disponível em: <https://bit.ly/3pUdi0S>. Acesso: 25 set. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. **MEC atualiza regulamentação de EaD e amplia a oferta de cursos**. Disponível em: <https://bit.ly/3pSxJvl>. Acesso: 11 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. **MEC divulga reajuste do piso salarial de professores da educação básica para 2020**. Disponível em: <https://bit.ly/2NYg1sO>. Acesso: 15 fev. 2021.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: Uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

NETO, Manuel dos Santos; BIZ, Robson; BONAMIGO, Carlos Antônio. A teologia da libertação e a luta pela terra no sudoeste do paraná: 1960-1980. *In*: BONAMIGO, Carlos Ant nio et al. **História: Abordagens Culturais e Poder**. Francisco Beltrão: Editora Jornal de Beltrão S/A, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica a estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Daniela de Oliveira. Forma o Docente no Contexto da Universidade Aberta do Brasil. **Debates em Educa o**, Alagoas, vol. 11, n.  24, p. 295-313, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3qSSGaP>. Acesso: 24 nov. 2020.

PETERS, Otto. **A educa o a distância em transi o**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

PINHEIRO, José Maurício Santos. **Quem   o profissional da telemática?** 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3bzCpkG>. Acesso: 11 dez. 2019.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB), Michel. **Plano a ponte para o futuro**. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3r4y9Ah>. Acesso: 26 nov. 2020.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **A pedagogia nos cursos de pedagogia: desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais p s Diretrizes Curriculares Nacionais**. 2014. 230 f. Tese (Doutorado em Educa o) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2014.

PRETI, Oreste. **Educa o a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá, Ed, UFMT, 2011.

REIS, Luiz Fernando. **Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014)**. 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.º 130, p. 99-134. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2NS36J3>.pdf. Acesso: 22 mai. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n.º 76, p. 291-312. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/37LSfaD>. Acesso: 21 mai. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia; v. 8, n.º 2, p. 4-17, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3qTnW9o>. Acesso: 24 fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Brasiliense, 1995.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur; EVANGELISTA, Olinda. A formação docente superior: Hegemonia do capital no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n.º 21, p. 447-467, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3aPQCuw>. Acesso: 17 dez. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.º 3, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/306OKYi>. Acesso: 21/12/2020.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3ªed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 24, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3dIxxJx> Acesso: 14 jun. 2020.

TURMENA, Leandro. Ensino Superior e Política Educacional: A gênese do ensino superior no Sudoeste do estado do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.º 44, p. 189-201, dez. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2MIAeZg>. Acesso: 21 jul. 2020.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. UTFPR. **Mesorregião geográfica sudoeste paranaense**. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2O0bTIN>. Acesso: 11 fev. 2021.

## APÊNDICES

**APÊNDICE 1-** IES e cursos de licenciatura a distância por município da região Sudoeste do Paraná.

Município	Instituição	Cursos de Licenciatura
Ampére	Centro Universitário Cidade Verde- UNIFCV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Libras</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras Português/ Espanhol</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Centro Universitário de Lins- UNILINS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> </ul>
	Centro Universitário São Lucas- UNISL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências Sociais</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> </ul>
	Centro Universitário UNIBTA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Faculdade Educacional da Lapa- FAEL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras Português/ Espanhol</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
Barracão	Centro Universitário Cidade Verde- UNIFCV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras Português/ Espanhol</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- Letras- Libras</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>

	Centro Universitário FACVEST- UNIFACVEST	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Formação Pedagógica para não licenciados</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Centro Universitário FAI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> </ul>
	Centro Universitário Internacional- UNINTER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- Matemática</li> <li>- Música</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Psicopedagogia</li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
Boa Esperança do Iguaçu	Faculdade UNINA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Libras</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
Capanema	Centro Universitário de Lins- UNILINS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Informática</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> </ul>

	Centro Universitário de Maringá- UNICESUMAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Psicopedagogia</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Centro Universitário FACVEST- UNIFACVEST	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Formação Pedagógica para não licenciados</li> <li>- Formação Pedagógica para portadores do Ensino Superior- Letras</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Centro Universitário Internacional- UNINTER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- Matemática</li> <li>- Música</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Psicopedagogia</li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Faculdade do Iguaçu- FI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Universidade Paranaense - UNIPAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>

Chopinzinho	Centro Universitário de Araras- UNAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Biologia</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Centro Universitário Internacional- UNINTER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- Matemática</li> <li>- Música</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Psicopedagogia</li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Faculdade Censupeg	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemática</li> </ul>
	Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão - FSF	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Especial</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Faculdade Unina	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Libras</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
Clevelândia	Centro Universitário São Lucas- UNISL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências Sociais</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> </ul>
	Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão - FSF	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Especial</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>

	Faculdade Educacional da Lapa- FAEL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras Português/ Espanhol</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
Coronel Domingos Soares	Faculdade Censupeg	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemática</li> </ul>
	Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão - FSF	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Especial</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
Coronel Vivida	Universidade Pitágoras- UNOPAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Centro Universitário UNIFACEAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Geografia</li> <li>- Letras</li> <li>- História</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
Dois Vizinhos	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências Sociais</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- Letras</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Centro Universitário de Lins- UNILINS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Informática</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> </ul>

	<p>Centro Universitário de Maringá- UNICESUMAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	<p>Centro Universitário Internacional- UNINTER</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- Matemática</li> <li>- Música</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>-Psicopedagogia</li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	<p>Centro Universitário São Lucas- UNISL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências Sociais</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> </ul>
	<p>Faculdade Educacional da Lapa- FAEL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras Português/ Espanhol</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	<p>Universidade Cruzeiro do Sul- UNICSUL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências Sociais</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras Português/ Espanhol</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- Letras Português/ Japonês</li> <li>- Matemática</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – Biologia</li> <li>- Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – Geografia</li> <li>- Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – História</li> <li>- Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – Matemática</li> <li>- Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – Português</li> <li>- Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – Química</li> <li>- Química</li> </ul>
	Universidade Positivo- UP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Universidade Salvador - UNIFACS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências Sociais</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
Flor da Serra do Sul	Universidade Estadual de Maringá- UEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Universidade Estadual do Centro Oeste- UNICENTRO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arte- Educação</li> <li>- Artes</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
Francisco Beltrão	Centro Universitário Assis Gurgacz- FAG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Sociais</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>

	Centro Universitário Campos de Andrade-UNIANDRADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Centro Universitário Cidade Verde- UNIFCV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Libras</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras Português/ Espanhol</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Centro Universitário de Maringá-UNICESUMAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Centro Universitário FACVEST- UNIFACVEST	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Formação Pedagógica para não licenciados</li> <li>- Formação Pedagógica para portadores do Ensino Superior- Letras</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Centro Universitário FADERGS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Centro Universitário Internacional- UNINTER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- Matemática</li> <li>- Música</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Psicopedagogia</li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Informática</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Libras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Matemática</li> <li>- Música</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Centro Universitário São Lucas- UNISL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências Sociais</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> </ul>
	Centro Universitário Senac - SENACSP	- Pedagogia
	Centro Universitário Sociesc	- Pedagogia
	Centro Universitário UNIFACEAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Geografia</li> <li>- Letras</li> <li>- História</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Faculdade Educacional da Lapa- FAEL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras Português/ Espanhol</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Faculdade UNINA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Letras- Libras</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Universidade Cruzeiro do Sul- UNICSUL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências Sociais</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras Português/ Espanhol</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- Letras Português/ Japonês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – Biologia</li> <li>- Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – Geografia</li> <li>- Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – História</li> <li>- Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – Matemática</li> <li>- Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – Português</li> <li>- Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – Química</li> <li>- Química</li> </ul>
	Universidade Estácio de Sá- UNESA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Ensino Religioso</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Libras/ Português</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Universidade Paranaense- UNIPAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>

	Universidade Paulista- UNIP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Universidade Pitágoras UNOPAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
Itapejara D'Oeste	Universidade Estácio de Sá- UNESA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Ensino Religioso</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Libras/ Português</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Centro Universitário UNIFACEAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Geografia</li> <li>- Letras</li> <li>- História</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
Mangueirinha	Centro Universitário Cidade Verde- UNIFCV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Libras</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras Português/ Espanhol</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Centro Universitário FACVEST- UNIFACVEST	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Formação Pedagógica para não licenciados</li> <li>- Formação Pedagógica para portadores do Ensino Superior- Letras</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Centro Universitário Internacional- UNINTER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- Matemática</li> <li>- Música</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Psicopedagogia</li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Faculdade UNINA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Libras</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
Mariópolis	Centro Universitário FACVEST- UNIFACVEST	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Formação Pedagógica para não licenciados</li> <li>- Formação Pedagógica para portadores do Ensino Superior- Letras</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>

Marmeireiro	Universidade Santo Amaro- UNISA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
Palmas	Centro Universitário Cidade Verde- UNIFCV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Libras</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras Português/ Espanhol</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Centro Universitário de Maringá- UNICESUMAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Psicopedagogia</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Centro Universitário Estácio de Santa Catarina- Estácio Santa Catarina	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Ensino Religioso</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Centro Universitário FACVEST- UNIFACVEST	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Formação Pedagógica para não licenciados</li> <li>- Formação Pedagógica para portadores do Ensino Superior- Letras</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras- Português</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Centro Universitário Internacional- UNINTER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- Matemática</li> <li>- Música</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Psicopedagogia</li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Centro Universitário Senac - SENACSP	- <b>Pedagogia</b>
	Universidade Alto Vale Do Rio Do Peixe - UNIARP	- <b>Pedagogia</b>
	Universidade Paulista- UNIP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Universidade Positivo- UP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Universidade Santo Amaro- UNISA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Universidade Anhanguera- UNIDERP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
Pato Branco	Centro Universitário de Maringá- UNICESUMAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Centro Universitário Estácio de Santa Catarina- Estácio Santa Catarina	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Ensino Religioso</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Centro Universitário UNIFACEAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Geografia</li> <li>- Letras</li> <li>- História</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Centro Universitário FACVEST- UNIFACVEST	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Formação Pedagógica para não licenciados</li> <li>- Formação Pedagógica para portadores do Ensino Superior- Letras</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>

	Centro Universitário FADERGS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Centro Universitário Internacional- UNINTER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- Matemática</li> <li>- Música</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Informática</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Libras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Matemática</li> <li>- Música</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Centro Universitário Senac - SENACSP	- <b>Pedagogia</b>
	Centro Universitário Sociesc	- <b>Pedagogia</b>
	Faculdade Educacional da Lapa- FAEL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras Português/ Espanhol</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Faculdade UNINA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Libras</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>

	Universidade de Franca- UNIFRAN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências Sociais</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras Português</li> <li>- Letras Português/ Espanhol</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- Letras Português/ Japonês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> </ul>
	Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> </ul>
	Universidade Estácio de Sá- UNESA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Ensino Religioso</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Libras/ Português</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Universidade Estadual do Centro Oeste- UNICENTRO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arte- Educação</li> <li>- Artes</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Letras- Libras</li> </ul>

	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Libras</li> </ul>
	Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR	- <b>Pedagogia</b>
	Universidade La Salle- UNILASALLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Universidade Luterana Do Brasil - ULBRA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Universidade Pitágoras- UNOPAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Universidade Positivo- UP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
Planalto	Centro Universitário FACVEST- UNIFACVEST	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Formação Pedagógica para não licenciados</li> <li>- Formação Pedagógica para portadores do Ensino Superior- Letras</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>

Realeza	Centro Universitário Internacional- UNINTER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- Matemática</li> <li>- Música</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Faculdade UNINA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Libras</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Universidade Pitágoras- UNOPAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
Salgado Filho	Centro Universitário de Araras- UNAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Biologia</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
Salto do Lontra	Centro Universitário Cidade Verde- UNIFCV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras Português/ Espanhol</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- Letras- Libras</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>

	Centro Universitário FACVEST- UNIFACVEST	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Formação Pedagógica para não licenciados</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
Santa Izabel do Oeste	Centro Universitário Assis Gurgacz- FAG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Sociais</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Espanhol</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
Santo Antônio do Sudoeste	Centro Universitário Cidade Verde- UNIFCV	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras Português/ Espanhol</li> <li>- Letras Português/ Inglês</li> <li>- Letras- Libras</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Centro Universitário FACVEST- UNIFACVEST	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Formação Pedagógica para não licenciados</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Inglês</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- Letras- Português/ Espanhol</li> <li>- Letras- Português/ Inglês</li> <li>- Matemática</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Centro Universitário Internacional- UNINTER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- Matemática</li> <li>- Música</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>
	Centro Universitário UNIFACEAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Geografia</li> <li>- Letras</li> <li>- História</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Faculdade UNINA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Libras</li> <li>- Letras- Língua Portuguesa/ Libras</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Universidade Estadual do Centro Oeste- UNICENTRO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arte- Educação</li> <li>- Artes</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Educação Física</li> <li>- História</li> <li>- Letras- Português</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Letras- Libras</li> </ul>
São João	Faculdade de Ensino Superior da Cidade de Feira de Santana- FAESF/ UNEF	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Pedagogia</b></li> </ul>
Verê	Centro Universitário Internacional- UNINTER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artes Visuais</li> <li>- Ciências Biológicas</li> <li>- Ciências da Religião</li> <li>- Educação Especial</li> <li>- Educação Física</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Física</li> <li>- Geografia</li> <li>- História</li> <li>- Letras</li> <li>- Matemática</li> <li>- Música</li> <li>- <b>Pedagogia</b></li> <li>- Química</li> <li>- Sociologia</li> </ul>

Fonte: E-mec (2020). Elaborado pelo autor.