

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS-CCHB - SO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED - SO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

THIAGO DE MELO MARTINS

**A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA (EAD) NO BRASIL NO
SETOR PRIVADO E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Sorocaba

2026

THIAGO DE MELO MARTINS

**A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA (EAD) NO BRASIL NO
SETOR PRIVADO E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências e Humanas e Educação [DCHE] da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba/SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação na Linha de Pesquisa: “Fundamentos da Educação”.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Sorocaba

2026

Martins, Thiago de Melo

A expansão do ensino superior a distância (EaD) no Brasil no setor privado e a formação do pedagogo / Thiago de Melo Martins -- 2026. 225f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Paulo Gomes Lima

Banca Examinadora: Sílvio César Moral Marques, Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro, Givanildo da Silva, Jociane Marthendal Oliveira Santos

Bibliografia

1. Políticas Públicas. 2. EaD. 3. Formação de Professores. I. Martins, Thiago de Melo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

THIAGO DE MELO MARTINS

**A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA (EAD) NO BRASIL NO
SETOR PRIVADO E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências e Humanas e Educação [DCHE] da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba/SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação na Linha de Pesquisa: “Fundamentos da Educação”.

Sorocaba, 20 de fevereiro de 2026.

Orientador

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima - UFSCar Sorocaba

Examinadora

Profa. Dra. Elídia Vicentina de Jesus Ribeiro - UEMG

Examinadora

Profa. Dra. Jociane Marthendal Oliveira Santos- IF- Campus Boituva

Examinador

Profa. Dr. Givanildo da Silva- UFAL

Examinador

Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques – UFSCar Sorocaba

À minha família, por todo apoio.
Ao Criador.

AGRADECIMENTOS

Realizar um projeto dessa envergadura contou com o apoio e suporte de muitas pessoas, essa pesquisa contou com o apoio e orientação de muitas pessoas. Quero agradecer imensamente:

À minha esposa Paula, meu filho Miguel que pacientemente aguardaram o término da pesquisa. A minha mãe Helena e pai João sempre apoiando.

Ao orientador, Prof^o. Dr. Paulo Gomes Lima, que merece especial reconhecimento por sua condução primorosa, pelos inúmeros ensinamentos e, sobretudo, pela sua dedicação, paciência e firmeza durante esses anos de GEPLAGE e orientação no doutorado.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e de defesa, pelas contribuições para o aprimoramento da pesquisa.

Aos membros do GEPLAGE, que nesses nove anos têm me ensinado a pesquisar e aprender as dimensões da pesquisa. Amigas no nome de Petula, Gilsemara, Jociane, Amanda, Daniela, Camíla e Elídia, muito obrigado.

Aos professores da UFSCar, com suas aulas formativas e reflexivas.

À UFSCAR, por ter me aberto as portas para o Mestrado e agora o Doutorado, com seu espaço e ambiente acadêmico que ajudaram na construção da identidade de pesquisador.

À ASPPAMS e Prefeitura Municipal de Sorocaba com o apoio institucional permitiram alguns dias para a produção da escrita.

RESUMO

MARTINS, Thiago de Melo. **A expansão do ensino superior à distância (EAD) no Brasil no setor privado e a formação do pedagogo**. Tese de Doutorado, Pós-Graduação em Educação - Departamento de Ciências e Humanas e Educação [DCHE] – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2026.

Esta pesquisa analisa as políticas públicas voltadas à graduação em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD), com enfoque nas cinco maiores Instituições de Ensino Superior (IES) privadas do Brasil, dentre elas Grupo Cogna - Kroton, Estácio, Unip, Uninter e Uniasselvi. O estudo busca compreender como tais políticas têm contribuído para a expansão da EaD e quais são as suas implicações na formação do pedagogo. O arcabouço teórico fundamenta-se no Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1992; 1994; 2009; 2016), articulado às concepções de Foucault (1970) acerca de discurso e poder, o que permite examinar as relações entre textos políticos, práticas institucionais e os contextos de influência e da prática. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa crítica (Gamboa, 2003; Lima, 2003; Carspecken, 2011). O percurso investigativo engloba a análise documental (Cellard, 2012) da legislação vigente sobre a EaD no ensino superior brasileiro, a análise de conteúdo (Bardin, 2011) e uma revisão sistemática configurada como Estado do Conhecimento de teses e dissertações (Morosini; Nascimento; Nez, 2021). Os resultados, analisados à luz da literatura especializada, revelam uma dualidade entre avanços e desafios. Os avanços apontam para a inclusão e democratização geográfica, a expansão do capital cultural e social, a existência de experiências públicas de qualidade na Pedagogia EaD, além do uso pedagógico de tecnologias e inovação. Em contrapartida, evidenciam-se desafios substanciais: a mercantilização e financeirização da educação, o esvaziamento da formação intelectual, a precarização e fragmentação do trabalho docente, os elevados índices de evasão, as limitações nos estágios supervisionados e as contradições entre o discurso oficial e a prática. A tese central, corroborada pelos achados da pesquisa, postula que a oferta do curso de Pedagogia a distância pelas maiores IES privadas atua, majoritariamente, como um instrumento de massificação do ensino. Observa-se a prevalência de uma formação aligeirada e de baixa eficácia formativa — marcada por lacunas em disciplinas inerentes à atividade docente —, a despeito da existência de experiências pontuais de excelência. Conclui-se que as diretrizes para a EaD devem se consolidar como políticas de Estado, transcendendo as alternâncias governamentais. Visando à garantia da qualidade, propõe-se a criação de um Centro de Pesquisas para as Ciências Educacionais, o fortalecimento da fiscalização in loco por parte do INEP e a implementação de programas de bolsas de estudo como estratégia para mitigar a evasão acadêmica.

Palavras-chaves: Ensino Superior Privado- Ensino à Distância-Políticas públicas – Formação do pedagogo.

ABSTRACT

MARTINS, Thiago de Melo. **The expansion of distance higher education (EAD) in Brazil in the private sector and the training of educators**. Doctoral Thesis, Postgraduate Program in Education - Department of Sciences and Humanities and Education [DCHE] – Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2026

This research analyzes public policies aimed at undergraduate degrees in Pedagogy in the Distance Education (DE) modality, focusing on the five largest private Higher Education Institutions (HEIs) in Brazil. The study seeks to understand how these policies have contributed to the expansion of DE and what their implications are for the training of educators. The theoretical framework is based on Stephen Ball's Policy Cycle (1992; 1994; 2009; 2016), articulated with Foucault's (1970) conceptions of discourse and power, which allows for the examination of the relationships between political texts, institutional practices, and the contexts of influence and practice. Methodologically, a critical qualitative approach is adopted (Gamboa, 2003; Lima, 2003; Carspecken, 2011). The investigative process encompasses documentary analysis (Cellard, 2012) of current legislation on distance education in Brazilian higher education, content analysis (Bardin, 2011), and a systematic review configured as a State of the Art of theses and dissertations (Morosini; Nascimento; Nez, 2021). The results, analyzed in light of the specialized literature, reveal a duality between advances and challenges. The advances point to inclusion and geographical democratization, the expansion of cultural and social capital, the existence of quality public experiences in distance education pedagogy, as well as the pedagogical use of technologies and innovation. In contrast, substantial challenges are evident: the commodification and financialization of education, the emptying of intellectual training, the precariousness and fragmentation of teaching work, high dropout rates, limitations in supervised internships, and contradictions between official discourse and practice. The central thesis, corroborated by the research findings, posits that the offering of distance learning Pedagogy courses by the largest private higher education institutions acts, primarily, as an instrument for the massification of education. A prevalence of superficial and ineffective training is observed—marked by gaps in subjects inherent to teaching—despite the existence of occasional examples of excellence. It is concluded that guidelines for distance education should be consolidated as state policies, transcending governmental changes. To guarantee quality, the creation of a Research Center for Educational Sciences, the strengthening of on-site inspections by INEP (National Institute of Educational Studies and Research), and the implementation of scholarship programs as a strategy to mitigate academic dropout are proposed.

Keywords: Private Higher Education- Distance Learning- Public Policies-Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

- ABED: Associação Brasileira de Educação à Distância
- ABMES: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
- ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem
- AVALIES: Avaliação das Instituições de Educação Superior
- ACG: Avaliação dos Cursos de Graduação
- BDTD: Biblioteca Digital Brasileira De Teses e Dissertações
- BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM: Banco Mundial
- BNC: Base Nacional Curricular.
- BNC- Formação: Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
- CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CI: Conceito Institucional
- CC: Conceito de Curso
- CPC: Conceito Preliminar de Curso
- EAD: Ensino a Distância.
- ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.
- FMI: Fundo Monetário Internacional
- FIES: Financiamento Estudantil
- GEPLAGE: Grupo de Estudos e Pesquisas “Estado, Política, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação”.
- IES: Instituto de Ensino Superior.
- IDD: Índice de Diferença e Desempenho
- IGC: Índice Geral de Cursos.
- INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPAE: Instituto de Pesquisas e Administração da Educação
- LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEB: Movimento Nacional da Educação Básica
- MEC: Ministério da Educação.
- MOOCs: *Massive Open Online Course*.
- OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONU: Organizações das Nações Unidas

PPC: Projetos Pedagógicos de Curso

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGE: Programa de Pós-graduação em Educação

PPGed-Sor: Programa de Pós-graduação em Educação de Sorocaba.

PROUNI: Programa Universidade para Todos

REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESC: Serviço Social do Comércio

SIRENA: Sistema Rádio Educativa Nacional

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

TIC: Tecnologias de Informação e comunicação

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos.

UNIASSELVI: Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNINTER: Centro Universitário Internacional

UNIP: Universidade Paulista

UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNOPAR: Universidade Norte do Paraná

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UFMT: Universidade Federal do Mato Grosso

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Principais documentos de organismos internacionais sobre ensino a distância	61
Quadro 2 Gerações de EaD.....	77
Quadro 3 Legislação da Educação a Distância (EaD) no Brasil (1996–2025)	82
Quadro 4 Perfil étnico-racial e socioeconômico dos estudantes de Pedagogia na modalidade a distância – Brasil, Enade.2021.....	97
Quadro 5 Instrumentos de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)	112
Quadro 6 Média do Conceito Enade (2021) por Grupos Educacionais e IES (Pedagogia EaD)	116
Quadro 7 Dimensões contextuais das cinco IES privadas de Pedagogia EaD e o Enade 2021.....	123
Quadro 8 Levantamento: IGC e CPC das 5 maiores IES privadas EaD.....	128
Quadro 9 Legislação estruturante da qualidade na Educação Superior.....	133
Quadro 10 Conceitos de qualidade sob os paradigmas de mercado e bem público.	136
Quadro 11 Situação do PIBID em cursos de Pedagogia EaD de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas selecionadas – Brasil, 2024-2025.	141
Quadro 12 Requisitos de credenciamento (art. 13 do Decreto n. 12.456/2025) à luz das dimensões Pessoas, Conteúdo e Tecnologias.....	148
Quadro 13 Quantidade de Pesquisas por Estado	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Carga Horária Específica de Didática e Psicologia nas Matrizes Curriculares (Ead).....	142
Tabela 2 - Mapeamento Geral de Pesquisas (2018-2025)	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Alunos com financiamento Federal	91
Gráfico 2 Distribuição dos Conceitos Enade 2021- Cursos de Pedagogia EaD	115
Gráfico 3 Percentual de concluintes de Pedagogia EaD das IES públicas e privadas como função do conceito Enade do curso	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I. O CICLO DE POLÍTICAS DE BALL COMO REFERENCIAL TEÓRICO	25
.....	
1.1. O ciclo de política no Contexto de influência.....	28
1.1.1. Contexto de influência e organismos internacionais.....	31
1.2.O ciclo de políticas no contexto da produção de texto.....	36
1.2.1. O Contexto de produção de texto em marcos legais em EaD	39
1.3. Ciclo de políticas no contexto da prática	44
1.3.1.O contexto da prática e as políticas para a formação do Pedagogo	48
CAPÍTULO II. MOVIMENTO INTERNACIONAL DE APOIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DE EAD VIA ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....	54
2.1. O processo histórico e a influência <i>Open University</i> (RU) para o ensino superior à distância	55
2.2. Recomendações dos organismos multilaterais sobre a EaD no ensino superior	59
2.3. A EaD no ensino superior a partir das declarações mundiais sobre a Educação Superior.....	65
CAPÍTULO III.POLÍTICAS PÚBLICAS DE EAD NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	72
3.1. O percurso da EaD no Brasil.....	73
3.2. Marcos legais de EaD a partir da década de 90 do século XX	80
3.3. Eixos situacionais da expansão do ensino superior público e privado no Brasil	87
3.4. A EaD na formação do pedagogo no setor privado: números e implicações	94
CAPÍTULO IV. O INEP E A CONSTITUIÇÃO DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS PARA CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E EAD.....	103
4.1. Instrumentos de avaliação de cursos presenciais e a distância o percurso da EaD no Brasil	105
4.2. O Enade em instituições privadas em EaD, na oferta para formação do pedagogo	113
4.2.1. Enade e a teoria da atuação: dimensões contextuais das IES privadas de Pedagogia EaD.....	119
4.3. O índice geral de cursos de IES privadas e o desvelamento de resultados da pedagogia	125
4.4. Categorias de Análise de Qualidade Para EaD.....	131

4.4.1. Sobre a qualidade	134
4.4.2. Sobre o currículo	139
4.4.3. Categorias de Análise de qualidade para ED	146

**CAPÍTULO V. PONTOS E CONTRAPONTO DA EAD NO BRASIL PARA A
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO153**

5.1. Pontuações predominantes da literatura especializada em relação a Formação do pedagogo via EaD no Brasil	154
5.1.1 Pontos sobre os pontos positivos.....	167
5.1.2 Sobre os contrapontos.....	170
5.2. A BNC-formação e a formação do pedagogo: as trilhas e os desvios.....	173
5.3. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: Novos Caminhos	177
5.4. Encaminhamentos para uma educação a distância de qualidade em respeito ao percurso formativo profissional.....	182

CONSIDERAÇÕES FINAIS188

REFERÊNCIAS.....193

APÊNDICES.....218

**APÊNDICE A- RELAÇÃO. TÍTULOS. ANO. NÍVEL. AUTOR. INSTITUIÇÃO.
ESTADO.....218**

**APÊNDICE B- QUADRO SISTEMATIZADO DAS TESES E DISSERTAÇÕES
ANALISADAS225**

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior brasileiro tem assumido centralidade nas discussões acadêmicas em virtude de sua expressiva expansão, capitaneada sobretudo pelo setor privado. Nesse contexto, o debate adquire maior complexidade no que tange à formação docente. Os cursos de graduação em Pedagogia ofertados nessa modalidade têm sido alvo de constantes problematizações acerca da qualidade da formação dos profissionais da educação, sendo frequentemente objeto de escrutínio a partir dos resultados de avaliações externas em larga escala, a exemplo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Por conseguinte, faz-se imperativa a análise das recentes diretrizes normativas — como o Novo Marco Regulatório da EaD, consubstanciado no Decreto nº 12.456/2025, e a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. O exame de tais documentos legais é basilar para aprofundar as reflexões sobre as métricas avaliativas aplicadas a esses cursos e propiciar uma compreensão mais acurada das políticas públicas voltadas à formação de professores.

A presente pesquisa circunscreve-se ao contexto de expansão do Ensino Superior privado a distância no Brasil e suas inter-relações com a formação docente. Para tanto, examinam-se as influências de organismos internacionais — a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹ e do Banco Mundial² — e suas respectivas diretrizes para a indução e abertura de graduações em EaD. Articulada a essa conjuntura macropolítica, a investigação analisa o arcabouço normativo nacional referente à oferta privada nessa modalidade. A essa discussão, incorpora-se a legislação vigente voltada à formação de professores, com o intuito de problematizar as implicações e as repercussões sociais advindas desse modelo formativo. Por fim, o estudo debruça-se sobre os instrumentos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação (MEC), notadamente o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e o Índice Geral de Cursos (IGC).

¹ UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, uma agência das Nações Unidas com o objetivo de desenvolver o avanço educacional e cultural de seus países membros (Brasi, 2025).

² Banco Mundial faz parte de sistema financeiro pertencente às Nações Unidas com objetivo de fomentar o crescimento econômico aos países em desenvolvimento por meio de empréstimos (Brasil, 2025k).

O debate acerca da formação de professores no Brasil tem sido profundamente reconfigurado pela expansão das graduações em Educação a Distância (EaD). Em meio a essas tensões, delineiam-se posicionamentos antagônicos: de um lado, correntes que postulam a presencialidade como prerrogativa para a garantia da qualidade formativa; de outro, entidades e associações vinculadas ao setor de EaD, que articulam discursos fundamentados na democratização e na capilaridade do acesso ao ensino superior. Diante desse panorama, e com o propósito de investigar as contradições e os desdobramentos inerentes a esse cenário, o presente estudo apresenta a seguinte questão problematizadora:

Dentre as solicitações legais quanto as políticas públicas para a formação do pedagogo no Brasil, quais são os principais anúncios e desafios à luz da literatura especializada em relação dos cursos EaD para este profissional e suas repercussões no atendimento à demanda social?

O objetivo geral da pesquisa é analisar o contexto das políticas públicas voltadas para a EaD para o ensino superior, especificamente para a formação do pedagogo quanto aos indicadores de qualidade³ e as respectivas implicações demandadas. Dentre os objetivos específicos estão:

1. Descrever a relação entre o Ciclo de políticas de Ball como referência teórica ao trabalho e sua articulação quanto objeto de estudo.
2. Situar historicamente o percurso da licenciatura em Pedagogia no Brasil.
3. Explicitar o desenvolvimento das políticas públicas de educação no Brasil voltadas para a formação do pedagogo. O acesso a EaD em Pedagogia no setor privado, os mercados atingidos no Brasil e possíveis implicações.
4. Problematizar os limites regulatórios do SINAES (Enade e IGC) frente à lógica mercadológica da EaD privada, questionando a capacidade desses índices de atestar a real qualidade na formação do pedagogo.

³ O foco deste estudo sobre a questão da qualidade será a análise dos indicadores de qualidade, pelo Índice Geral de Cursos e notas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, dentro do referencial teórico do Ciclo de Políticas, contexto da prática em aferição de política pública empregada.

5. Sobre a EaD na formação do pedagogo, analisar as implicações entre avanços e desafios sobre a performance do egresso no contexto brasileiro a luz da literatura especializada, pontos e contrapontos.

A vinculação ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPLAGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar - campus Sorocaba), propiciou o aprofundamento teórico na temática das políticas públicas, notadamente nas políticas educacionais direcionadas ao Ensino Superior. Ademais, a trajetória construída no mestrado — materializada na dissertação *O Ensino Superior Privado no Brasil: Intercursos entre Mercado e Monopólio* —, somada à participação como aluno especial na disciplina 'Tópicos: Estado e Políticas Públicas da Educação', delineou o escopo investigativo acerca das inter-relações entre o Estado, a acumulação de capital e a educação superior, culminando na problematização central desta tese.

Contudo, os apontamentos oriundos da pesquisa de mestrado referentes à Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior privado brasileiro suscitaram a necessidade de aprofundar a investigação, com o intuito de contribuir para a análise das políticas e dos indicadores de qualidade aplicados a esses cursos. A relevância social da temática evidencia-se pela constatação de que diversas instituições privadas adotam estratégias de oferta de graduações com mensalidades de baixo custo. Tal dinâmica visa captar o público de menor renda, promovendo, assim, uma expansão do acesso à educação superior calcada na massificação. Corroborando essa assertiva, dados da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2019) indicam que os cursos de licenciatura a distância apresentam um custo equivalente a um terço do valor cobrado pela mesma formação na modalidade presencial.

A tese defendida nesta pesquisa postula que a oferta do curso de Pedagogia na modalidade EaD pelas cinco maiores IES privadas do país — considerando o volume de matrículas, dentre elas Cogna (Kroton), Estácio, Uniasselvi, Uninter e Unip — configura-se, majoritariamente, como um mecanismo de massificação do ensino superior. Observa-se a prevalência de uma formação aligeirada e de baixa eficácia, marcada por lacunas estruturais nos componentes curriculares inerentes à práxis

docente, a despeito da constatação de experiências pontuais de maior rigor acadêmico.

Nesse cenário, instaura-se um dilema para o discente que ingressa na modalidade a distância quanto à real efetividade de sua formação para uma inserção qualificada no mercado de trabalho. Considerando que o público jovem — notadamente na faixa etária entre 18 e 24 anos — constitui o contingente majoritário de ingressantes no ensino superior (Brasil, 2024). Infere-se que a busca por essas graduações é impulsionada pela expectativa de obter maior competitividade e capacitação profissional.

Este estudo investiga as repercussões da Educação a Distância (EaD) nos cursos de Pedagogia e tensiona o seu potencial para formar professores qualificados à luz do arcabouço normativo vigente. Desse modo, faz-se premente compreender se as recentes diretrizes legais para a formação docente cumprem efetivamente o seu escopo de preparar profissionais aptos a responder às demandas contemporâneas e à complexidade de contextos educacionais marcados por expressiva heterogeneidade discente (Silva; Arruda, 2025). Em síntese, impõe-se problematizar o impacto profissional advindo dos desafios que aguardam esses novos docentes, questionando se eles disporão do preparo teórico-metodológico necessário para lidar com as emergências e as adversidades do cotidiano escolar.

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo fundamenta-se em uma revisão sistemática da literatura especializada, ancorada na abordagem qualitativa crítica⁴, consoante os pressupostos de Gamboa (2003), Lima (2003) e Carspecken (2011). Essa perspectiva epistemológica valoriza a especificidade dos fenômenos educacionais e utiliza a construção de consensos discursivos como referência estruturante para a interpretação da realidade social. Conforme elucida Lima (2003), tal enquadramento investigativo viabiliza uma apreensão mais adensada do objeto de

⁴ Segundo Carspecken “[...]a pesquisa qualitativa crítica procura compreender a si mesma como uma prática que trabalha com pessoas para conscientizar criticamente, em vez de meramente descrever a realidade social. Um projeto de pesquisa qualitativa crítica tipicamente será um projeto em conscientização. Funcionará com pessoas para transformar maneiras implícitas do conhecer em formas explícitas e passíveis de julgamento de conhecimento discursivo. Contribuirá diretamente para a mudança social e, assim, não só ao informar decisões políticas” (Carspecken, 2011, p.397). Cabe também apresentar esta pesquisa com posicionamento teórico crítico (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011).

estudo, propiciando não apenas a descrição, mas uma práxis analítica e reflexiva acerca das contradições centrais que o permeiam.

O delineamento operacional desta pesquisa pauta-se na articulação entre o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental, procedimentos que fornecerão o substrato teórico necessário para o desenvolvimento da tese. No que tange ao tratamento e à análise do corpus investigativo, adotar-se-á a análise documental, sob a ótica de Cellard (2012), e a análise de conteúdo, nos moldes preconizados por Bardin (2011). Complementarmente, o mapeamento da produção acadêmica prévia se dará por meio de uma revisão sistemática de teses e dissertações, estruturada sob o formato de Estado do Conhecimento, com esteio nas formulações de Morosini, Nascimento e Nez (2021).

Para a constituição do corpus analítico, será realizado o exame de legislações e documentos oficiais, bem como o escrutínio dos indicadores de qualidade do ensino superior geridos pelo Ministério da Educação (MEC). O escopo dessa investida metodológica consiste em investigar se as instituições privadas, ao ofertarem graduações na modalidade a distância, promovem a efetiva elevação da qualidade formativa ou se reiteram uma lógica de mercantilização, caracterizada pela proliferação de cursos cujo rigor acadêmico suscita constantes questionamentos.

A pesquisa adotará a análise de conteúdo como um dos principais procedimentos analíticos, visto que essa escolha se alinha à perspectiva qualitativa e viabiliza uma apreensão mais rigorosa dos discursos veiculados nos documentos oficiais. Esse percurso metodológico propicia a interpretação adensada do corpus, permitindo descortinar tanto os significados manifestos quanto os conteúdos latentes e ideológicos subjacentes ao material investigado.

O percurso metodológico da análise de conteúdo obedece a uma sistematização rigorosa, cujo marco inicial é a fase de pré-análise. Nessa etapa, é realizada a organização do material, a delimitação dos procedimentos e a seleção dos documentos que comporão o corpus investigativo. Concomitantemente, são delineados os objetivos e as hipóteses do estudo, bem como a construção dos indicadores que balizarão a leitura flutuante e a subsequente interpretação dos dados.

A etapa subsequente compreende a exploração do material, fase dedicada às operações de codificação e categorização dos dados, bem como à definição dos eixos

temáticos centrais. Esse estágio é imprescindível para o adensamento crítico da pesquisa, uma vez que viabiliza a articulação entre as diversas unidades do corpus textual e a apreensão de regularidades discursivas pertinentes ao escopo investigativo.

Na fase conclusiva do método, dedicada ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação, os dados sistematizados passam por um escrutínio reflexivo. Conforme elucida Bardin (2011), a operacionalização dessa técnica fundamenta-se no desmembramento do corpus textual em unidades de registro, as quais são posteriormente aglutinadas em categorias analíticas com base em suas convergências temáticas. Esse procedimento estruturado assegura rigor e consistência à investigação, viabilizando o aprofundamento crítico do pesquisador e a extração de significados latentes e relevantes do material analisado.

O Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball consolidou-se no cenário acadêmico brasileiro como um referencial teórico-metodológico basilar para a investigação em políticas educacionais. A literatura especializada consagra essa abordagem como um dispositivo indispensável para a leitura crítica acerca da materialização das agendas educacionais. Nesse viés, em consonância com as postulações de Mainardes (2006), a articulação analítica estruturada por contextos fornece as diretrizes para a sistematização das fontes documentais, viabilizando o entrelaçamento orgânico entre o escrutínio dos discursos e a avaliação reflexiva das políticas públicas.

No que tange ao enquadramento teórico, ancorado nas formulações de Ball (1994) e, por extensão, nas contribuições de Foucault (1970), os textos políticos e as tramas discursivas que os sustentam adquirem centralidade investigativa. Esse olhar analítico direciona o escrutínio para as redes de influência e para as intencionalidades subjacentes aos documentos. Tal premissa alinha-se à visão de que: “A perspectiva pós-estruturalista aponta a importância de analisar o discurso das políticas. O termo discurso foi usado por Foucault para designar a conjunção de poder e conhecimento” (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 156).

A conceituação de qualidade social traz a leitura de Dias Sobrinho (2003; 2010) nas quais as avaliações têm dimensões humanas e sociais. Bem como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) não sirva somente para ranqueamento, mas para indicar caminhos de construção do conhecimento humano.

A respeito do currículo, Bernadete Gatti (2010; 2014; 2019), defende disciplinas formativas para a Pedagogia, como didática e psicologia e a importância de o estágio supervisionado ser feito por professores experientes e capacitados.

Dessa forma, a pesquisa defende uma formação integral e com princípios humanistas para os futuros professores. Conceber a educação humanista como desenvolvimento integral do sujeito pressupõe um projeto emancipatório que vincula a vocação ontológica para a liberdade (Freire, 2005) à consciência de uma cidadania planetária sustentável (Gadotti, 2000). Esse processo de emancipação e pertença efetiva-se mediante a apropriação rigorosa do patrimônio cultural e científico acumulado historicamente — uma condição essencial para a superação das desigualdades (Saviani, 2011).

A presente tese organiza-se em cinco capítulos. O primeiro deles destina-se à consolidação do posicionamento teórico-epistemológico. Intitulado *O Ciclo de Políticas de Ball como referencial teórico*, o capítulo conceitua os contextos de influência, da produção do texto e da prática, estabelecendo-os como elementos-chave para a interpretação analítica das seções subsequentes.

Por sua vez, o contexto de influência será o eixo condutor do segundo capítulo, intitulado *Movimento internacional de apoio à formação de professores por meio de EaD via organismos internacionais*. Nessa etapa, a investigação evidencia de que modo as diretrizes das agências multilaterais induziram e tensionaram a expansão dos cursos de graduação em Pedagogia a distância no cenário educacional brasileiro.

Dando seguimento à estrutura, o contexto da produção do texto embasará as discussões do terceiro capítulo, intitulado *Políticas públicas de EaD no Brasil e a formação do pedagogo*. O escopo dessa seção consiste em articular o exame crítico da legislação vigente com a revisão documental.

No capítulo subsequente, designado *O INEP e a constituição dos instrumentos avaliativos para cursos de graduação em EaD*, o foco recai sobre o acompanhamento das políticas educacionais implementadas. Nessa etapa, a mobilização do contexto da prática fundamentará a interpretação dos indicadores avaliativos referentes aos cursos de Pedagogia ofertados pelas cinco maiores IES privadas do Brasil na modalidade a distância. Dessa forma, esse encadeamento conceitual consolida o

referencial teórico indispensável para sustentar a análise reflexiva e crítica acerca da massificação desse modelo formativo no país.

Por fim, o quinto capítulo, intitulado Pontos e Contrapontos da EaD no Brasil para a formação do pedagogo, empreende uma revisão sistemática estruturada sob o formato de Estado do Conhecimento. O recorte temporal abrange teses e dissertações defendidas entre 2018 e 2025, com foco na temática das políticas públicas voltadas à formação do pedagogo em cursos a distância. Os achados dessa incursão bibliográfica serão sistematizados sob a ótica das tensões e potencialidades do modelo. Adicionalmente, o capítulo abarca o escrutínio documental da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e da recente Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Como desfecho, a partir da ponderação dessas contradições e do adensamento analítico consolidado ao longo da pesquisa, serão delineadas proposições e encaminhamentos viáveis para o cenário educacional investigado.

CAPÍTULO I. O CICLO DE POLÍTICAS DE BALL COMO REFERENCIAL TEÓRICO

O Ciclo de Políticas formulado por Stephen J. Ball consolidou-se, no cenário acadêmico brasileiro, como uma vigorosa abordagem teórico-analítica no campo das políticas educacionais. É possível afirmar que esse referencial tem se constituído como um dispositivo imprescindível para a leitura crítica acerca da materialização das políticas públicas na área da educação, notadamente na literatura especializada (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006; Ball; Mainardes, 2011; Mainardes, 2018; Gomes Lima; Marran, 2013).

No âmbito das investigações educacionais, o referido arcabouço destaca-se por sua consistência e coerência, conferindo validade, profundidade e rigor metodológico à avaliação das normativas, o que o consagra como um instrumento enriquecedor para o estudo das políticas educacionais no Brasil (Gomes Lima; Marran, 2013).

Consoante Mainardes (2006), a abordagem do “Ciclo de Políticas”, ancorada em uma concepção pós-moderna, alicerça-se nas formulações dos teóricos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, expoentes da Sociologia da Educação. Essa perspectiva analítica descortina a multiplicidade de fatores e as disputas inerentes à política educacional, conferindo centralidade aos processos micropolíticos e ao protagonismo dos profissionais que traduzem e materializam as normativas no contexto local. Ademais, o referencial evidencia a necessidade inadiável de articular as dimensões macro e micropolíticas na investigação desse campo de estudos.

A sistematização mais adensada desse termo foi empreendida por Ball e colaboradores na obra *Reforming Education and Changing Schools: Case studies in policy sociology*, publicada em 1992. Nesse estudo pioneiro, os autores delineiam três contextos basilares — o de influência, o da produção do texto e o da prática —, concebendo-os como instâncias inter-relacionadas em um movimento contínuo e não linear. Na referida obra, a matriz analítica é mobilizada para interpretar a implantação do currículo escolar britânico da época e os embates suscitados junto ao corpo docente, haja vista que os professores se percebiam responsabilizados unilateralmente pelo processo e divergiam das imposições atreladas à sua execução (Bowe; Ball; Gold, 1992). Em desdobramentos teóricos posteriores, Ball expandiu o

seu arcabouço, incorporando os contextos dos resultados (efeitos) e da estratégia política.

A partir das expansões teóricas promovidas por Ball, o referencial do ciclo de políticas passou a se estruturar em cinco contextos analíticos, concebidos de forma não linear e mutuamente imbricados no processo de materialização da política educacional. Tal premissa corrobora a perspectiva de que: “Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações [...]” (Mainardes, 2006, p. 54). Desse modo, as referidas instâncias, designadas em função da temporalidade e da natureza de suas dinâmicas de tradução, compreendem os seguintes contextos:

- Contexto de influência.
- Contexto da produção do texto.
- Contexto da prática.
- Contexto dos resultados (efeitos).
- Contexto da estratégia política.

Na sequência, cabe detalhar as características operacionais de cada um dos cinco contextos propostos pelo autor. O contexto de influência, ponto de partida dessa trajetória analítica, configura-se como a arena inicial de concepção da política educacional. Esse espaço é marcado pela articulação e disputa de múltiplos grupos de interesse — englobando desde atores locais até agências internacionais — que buscam legitimar agendas convergentes. É exatamente nesse âmbito que as ideias adquirem contornos definidos e materialidade, consolidando as bases discursivas que irão ancorar a formulação da política (Mainardes, 2006).

Na sequência, desponta o contexto da produção do texto, caracterizado como a arena onde ocorrem os acordos, os embates e as concessões entre os grupos de influência durante a redação dos documentos oficiais e marcos legais. Essa instância representa a materialização discursiva das políticas educacionais, refletindo a cristalização das agendas e dos interesses que predominaram na fase anterior.

Uma vez homologado o documento normativo, instaura-se o desafio da sua transposição para o cotidiano educacional. Nesse limiar, emergem novos focos de tensão, haja vista que outros atores, frequentemente aliados dos processos de formulações prévias, são instados a operacionalizar as diretrizes recém-instituídas. Segundo Bowe, Ball e Gold (1992), para tentar mitigar essas divergências, os textos políticos frequentemente recorrem a uma retórica de apelo popular, visando legitimar-se perante os anseios da sociedade e ocultar as contradições inerentes à sua elaboração.

O terceiro eixo estruturante, designado como contexto da prática, remete à tradução do texto político em ações concretas. Esse espaço é historicamente atravessado por tensões, uma vez que os sujeitos encarregados de materializar a normativa, geralmente, permanecem à margem do seu processo de formulação. No âmbito dos programas educacionais, os docentes realizam apropriações singulares do documento oficial, balizando as suas ações cotidianas a partir de compreensões e vivências próprias.

Sob a perspectiva de Mainardes (2006, p. 60), “[...] o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc.”. Em outros termos, a transição entre a arena de elaboração e o ambiente escolar é permeada por dissensos, exigindo constantes negociações e articulações micropolíticas para que a diretriz educacional ganhe, de fato, efetividade.

Em um momento posterior de sua trajetória teórica, Ball incorpora o quarto eixo analítico: o contexto dos resultados ou efeitos. Conforme elucida Mainardes (2006), essa dimensão debruça-se sobre as questões estruturais de justiça, igualdade e liberdade individual. Nessa acepção, a adoção do termo 'efeitos' mostra-se mais adequada, uma vez que apreende com maior precisão o impacto das normativas e a sua intersecção com as desigualdades sociais preexistentes.

Por fim, o quinto elemento do ciclo compreende o contexto de estratégia política, que diz respeito à repercussão social da diretriz implementada sobre determinados grupos ou regiões. Essa instância atua na identificação das ações sociais e políticas demandadas para o enfrentamento das assimetrias forjadas ou perpetuadas pela normativa em análise (Mainardes, 2006). Cumpre destacar que, em

revisões conceituais subsequentes, Ball reconsiderou essa ampliação, passando a alocar a dimensão dos resultados no interior do contexto da prática, e a dimensão da estratégia política no escopo do contexto de influência, retomando assim a centralidade investigativa da sua tríade original.

Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. [...] O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado (Mainardes; Marcondes, 2009, p.306).

Este trabalho utilizará os três primeiros contextos: de influência, de produção de texto e da prática, com o objetivo de estabelecer quadro analítico entre os contextos do Ciclo de Políticas nas discussões dos próximos capítulos.

1.1. O ciclo de política no Contexto de influência

A gênese das políticas públicas decorre da articulação de grupos de interesse que buscam inscrever as suas agendas nas ações do Estado. Nesse cenário, instauram-se disputas em torno de projetos distintos, culminando, geralmente, na hegemonia de um determinado núcleo decisório. Integram essa arena de embates as esferas institucionais de poder — Legislativo, Executivo e Judiciário —, bem como organizações da sociedade civil e agências multilaterais de atuação nacional e internacional (Mainardes, 2018).

Diante dessa dinâmica, é imperativo destacar o protagonismo desses atores na definição da agenda governamental. É possível identificar redes de influência que operam tanto em escala global quanto nacional, exercendo pressões diretas sobre as diretrizes locais. Ademais, impõe-se problematizar a conjuntura histórica que catalisa a emergência de determinada política em um momento específico. Conforme postulam Bowe, Ball e Gold (1992), é exatamente nesse contexto inicial que as formulações estatais emergem e as matrizes discursivas são estruturadas.

Ademais, os autores evidenciam que o contexto de influência se configura como o marco inaugural na construção da política pública. É por meio da definição de agendas que os diferentes grupos buscam materializar as suas aspirações e os seus interesses. Cumpre salientar que essas coalizões articulam-se em redes que perpassam as esferas nacional e internacional, com destaque para a atuação incisiva

de organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Gomes Lima; Marran, 2013).

Nesse viés, consoante os pesquisadores, o processo de formulação do texto político é intrinsecamente permeado por debates e disputas de valores. As diretrizes educacionais, à semelhança de outras políticas sociais, acabam direcionadas pelas frações políticas de maior força hegemônica. Tal dinâmica alinha-se à premissa de que “[...] a nossa preocupação tem sido explorar a elaboração de políticas, em termos dos processos de disputa de valores e influência material que fundamentam e investem a formação de discursos políticos [...]” (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 12, tradução própria).

Diante do exposto, é imperativo analisar as relações de força e as articulações políticas que esses grupos de poder exercem para a inserção de suas agendas. Logo na gênese de uma diretriz, cabe questionar quais parcelas da sociedade são contempladas e quais acabam alijadas do processo. O principal reflexo dessas omissões revela silenciamentos deliberados na redação dos marcos legais, o que culmina na invisibilidade de determinados sujeitos e demandas sociais no escopo das políticas educacionais.

Em parte, isto envolve a identificação de resistência, acomodação, subterfúgios e conformidade dentro e entre arenas de prática e a trama de confrontos e desencontros entre discursos conflitantes em ação nessas arenas, por ex. profissionalismo versus conformidade, autonomia versus restrição, especificação versus latitude, o gerencial versus o educacional. Além disso, é importante reconhecer que as intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que proporcionam oportunidades específicas às partes no processo de “implementação”, o que poderíamos chamar de “espaço” de manobra (Bowe; Ball; Gold; 1992, p.13, tradução própria).

Consoante os teóricos, o espaço de manobra resguardado pelos formuladores na redação legal delimita a extensão em que cada grupo de interesse consegue materializar as suas pautas. Nesse cenário, a elaboração de uma política educacional configura-se como um campo permeável, no qual perspectivas antagônicas tensionam a construção do documento normativo. Essa dinâmica baliza a criação dos marcos regulatórios da educação brasileira. No caso específico da legislação que disciplina a formação do pedagogo, esse embate evidencia a nítida sobreposição das agendas ligadas à expansão do setor privado em detrimento das demandas históricas em prol do ensino público.

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (Mainardes, 2006, p.51).

Nessa perspectiva teórica, o conceito original de “redes” (*networks*) mobilizado pelo autor remetia estritamente às teias de articulação e *lobby* entre grupos políticos, setores corporativos e atores hegemônicos. Na contemporaneidade, contudo, a atuação no contexto de influência expandiu-se para englobar as plataformas de redes sociais digitais, a exemplo do X (antigo *Twitter*) e do *Instagram*. Essa reconfiguração tecnológica viabiliza o alcance instantâneo e massivo à opinião pública. Diante dessa capilaridade em tempo real, as disputas pela hegemonia narrativa e por influência política assumiram contornos muito mais acirrados e, não raro, marcados por violências discursivas.

As arenas privadas de influência baseiam-se em redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, dentro e em torno do Governo e dentro e em torno do processo legislativo. Aqui são estabelecidos conceitos políticos fundamentais (por exemplo, forças de mercado, Currículo Nacional, opção de exclusão, devolução orçamental), eles adquirem moeda e credibilidade e fornecem um discurso e léxico para a iniciação de políticas (Bowe; Ball; Gold; 1992, p.19, tradução própria).

Em vista disso, a materialização textual de uma política pública reflete, intrinsecamente, as aspirações do grupo que exerce maior hegemonia em sua elaboração. Conforme elucidam Gomes Lima e Marran (2013), a viabilidade da implementação de um texto normativo vincula-se à sua capacidade de capturar os anseios e as demandas do seu tempo histórico. Nesse cenário, a articulação e a negociação entre os atores envolvidos assumem papel central, uma vez que múltiplos entendimentos precisam ser acomodados e alinhados às instâncias decisórias regionais e globais, sob o crivo de influências multifacetadas.

Fica evidente, portanto, que a atuação no contexto de influência exige atores dotados de expressivo capital político e poder de persuasão. Nessa arena, duas frentes de articulação ganham destaque: a esfera local, integrada por agentes políticos corporativos, grupos de pressão e associações de classe; e a esfera transnacional, capitaneada por organizações multilaterais que promovem agendas globais, a exemplo do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da OCDE. Todas essas forças tencionam o aparelho estatal para pautar reformas

estruturantes, como as recentes alterações curriculares na educação brasileira. Esse panorama alinha-se à premissa de que: “Ao lado do World Bank, a (OCDE), a UNESCO e o (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais” (Mainardes, 2006, p. 52).

Diante desse cenário, impõe-se a análise de duas esferas basilares no contexto de influência: a regional e a global. Torna-se fundamental observar o frequente alinhamento entre essas instâncias, que articulam as suas agendas com o intuito de estruturar políticas educacionais mutuamente convergentes. Mainardes (2006, p.52) indica nesta direção:

Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local. Mostram ainda que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos.

Cumprir ressaltar que os grupos de influência mobilizam as suas forças para resguardar agendas e propostas próprias, cujos desdobramentos não convergem, necessariamente, para o bem comum. Diante dessa assimetria, a participação ativa e plural da sociedade civil torna-se uma exigência inadiável. Reivindica-se, portanto, uma mobilização engajada e consciente da coletividade nas instâncias de formulação das políticas públicas, com o intuito de tensionar o debate e fazer frente à hegemonia de interesses privatistas e excludentes.

1.1.1. Contexto de influência e organismos internacionais

O contexto de influência dos organismos internacionais manifesta-se tanto nas orientações para as agendas educacionais dos países signatários quanto nos condicionantes atrelados à concessão de empréstimos. Nessa perspectiva, as formulações de Ball investigam o modo como tais instituições e grupos hegemônicos forjam a elaboração de políticas educacionais, notadamente em nações em desenvolvimento. Agências multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, exercem um papel normativo impositivo, estipulando o cumprimento de suas diretrizes como pré-requisito para a liberação de recursos financeiros (Mainardes, 2006).

Somando-se ao Banco Mundial, entidades como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) consolidam-se como agências dotadas de expressivo poder de indução na formulação das políticas nacionais (Mainardes, 2006).

Para fins de caracterização institucional, o Grupo Banco Mundial estrutura-se em cinco agências voltadas ao fomento e ao atendimento das demandas de seus Estados-membros. Nesse arranjo, destacam-se o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). Em termos práticos, esse conglomerado financeiro fornece crédito a países em desenvolvimento para viabilizar desde a estruturação de políticas públicas educacionais até a execução de obras de infraestrutura. No escopo específico da AID, concentram-se os programas de financiamento direcionados, prioritariamente, às nações em situação de extrema vulnerabilidade econômica (Banco Mundial, 2024).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma entidade criada para fomentar o desenvolvimento econômico e promover o aprimoramento das políticas públicas. Essa atuação é respaldada por sua capacidade de orientação técnica e pela elaboração de publicações estatísticas em áreas como educação, meio ambiente, governança, saúde e tributação. Composta atualmente por 38 países-membros, a organização fornece material técnico e especializado para embasar a tomada de decisão dos governos nacionais. Segundo a própria instituição, seu objetivo é "[...] oferecer uma plataforma para que governos elaborem políticas públicas melhores com base em evidências, padrões internacionais e cooperação mútua" (OCDE, 2024).

Criada em 1945 e vinculada à ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) têm como finalidade fomentar a cooperação entre os países-membros em áreas como educação, ciências naturais e humanas. A instituição atua como mediadora de políticas públicas para as nações signatárias, oferecendo apoio técnico e realizando publicações com o intuito de orientar os Estados na formulação de sistemas educacionais inclusivos (UNESCO, 2024b).

A partir das caracterizações do BM, da OCDE e da UNESCO, nota-se um claro alinhamento de ideias e uma confluência de diretrizes no que tange às recomendações feitas a países em desenvolvimento. Tais organismos sugerem, sobretudo, a abertura de seus sistemas de ensino superior ao setor privado, com forte ênfase na modalidade a distância. A influência dessas instituições se reflete em práticas que Ball (2012) conceitua como *soft power* ou *soft governance*. Essa governança suave se materializa na produção de indicadores, rankings internacionais, relatórios técnicos e na oferta de financiamentos condicionados, mecanismos que passam a orientar os rumos das políticas educacionais em escala global. Conseqüentemente, as nações são induzidas a alinhar suas reformas a modelos tidos como “bem-sucedidos” no mercado internacional de políticas públicas.

Nesse cenário, Ball (2012) demonstra que redes de influência — compostas por governos locais, empresas privadas, ONGs, *think tanks* e organismos multilaterais — constituem o que ele denomina de Redes Globais de Políticas (*Global Policy Networks*). O aspecto mais crítico dessas redes é que, muito além de promoverem um modelo privado de gestão educacional, elas ressignificam o próprio direito à educação: esvazia-se a sua função social histórica para submetê-lo a uma lógica de mercado. Sob esse viés, a educação passa a ser tratada como um produto, regida por imperativos de eficiência, produtividade e competitividade.

Conforme mencionado pelo autor, as redes interligadas de influência internacionais, entre elas BM, OCDE e UNESCO em parceria com corporações e fundos de investimentos globais, articulam para que seus interesses mercadológicos sejam incorporados às redes de educação de países em desenvolvimento ou do Sul Global. Pode-se considerar que o poder decisório desses países em relação a política educacional vai sendo minado pelas orientações e sugestões de tais grupos transnacionais. Importante destacar prescrições vindas do exterior e se incorporando em âmbito local, como diz Mainardes: “É necessário explorar as escalas internacional/global, nacional, local”(2018, p.13).

Em escala global, grupos privados e fundos de investimento, atuando em articulação com as diretrizes de organismos internacionais, buscam penetrar nos sistemas educacionais nacionais com o objetivo de lucrar com a comercialização de produtos e serviços educacionais.

A crescente articulação entre organismos internacionais e corporações transnacionais privadas para a formulação de orientações e intervenções tem configurado um novo arranjo de poder. Como discutido acima, a formulação de políticas educacionais é particularmente afetada nos países em desenvolvimento. Essa influência ocorre por meio da divulgação de indicadores, avaliações comparativas e recomendações técnicas — a exemplo dos *rankings* e métricas produzidos pela OCDE. Tais instrumentos, embora revestidos de uma aparente neutralidade, acabam orientando decisões nacionais e promovendo a padronização de modelos educacionais. Nesse sentido, compreender o alcance dessas dinâmicas é fundamental para avaliar os riscos de corrosão da soberania estatal e o consequente comprometimento da capacidade dos países de responder às suas próprias demandas educacionais.

Assim, podemos esperar que as atividades de sistemas educacionais que estão relacionadas aos elementos predominantemente “nacionais” de integração do capitalismo, tal como coesão (ordem social + identidade nacional) e legitimação societais, que incluem uma parte maior das políticas e dos processos que têm tradicionalmente preocupado os sistemas educacionais, continuem sendo exercidas em nível nacional, embora num contexto alterado pelo poder de “modelagem” das organizações internacionais (Dale, 2010, p. 1113).

Tendo em vista que as atividades educacionais continuam a ser exercidas em âmbito nacional, porém sob a influência de organizações internacionais, torna-se imprescindível avaliar como essas instâncias supranacionais afetam a autonomia dos Estados e, por conseguinte, sua capacidade de formular políticas educacionais próprias. O autor supracitado evidencia que essa perda de autonomia resulta na modelagem da legislação e das normativas educacionais, uma vez que esses grupos de influência global passam a ditar as diretrizes para os diversos países signatários.

Além disso, juntamente com outras agências, como a OCDE em particular, tem um impacto discursivo muito influente no pensamento político. Assim, em muitos países, a estrutura, os limites e as possibilidades do pensamento político são realmente limitados, pelo menos até certo ponto, pela linguagem, suposições e conceitos que o Banco Mundial e a OCDE estão articulando, defendendo, promulgando, escrevendo, falando em conferências e conversando com os ministérios da educação durante visitas e conferências. Então, nesse nível, eles também são extremamente influentes (Avelar, 2016, p.10, tradução nossa).

Na referida entrevista, Avelar indaga Ball sobre a capacidade dos organismos internacionais de influenciar as políticas educacionais nacionais, apontando para uma

intervenção direta na própria redação dos documentos oficiais. Infere-se que a inserção de técnicos nesses Ministérios da Educação evidencia a força de um discurso estritamente alinhado aos interesses mercadológicos do setor privado. Para ilustrar essa dinâmica, Ball (*apud* Avelar, 2016) menciona um condicionante imposto pelo Banco Mundial à Mongólia: para reestruturar seu ensino fundamental, o país foi compelido a instituir políticas de avaliação de desempenho para seus professores.

Na mesma entrevista, Ball também esclarece a respeito da participação de ONGs fundações como agentes de interesse e propostas na formulação e execução de políticas educacionais.

E há outras, tanto fundações globais quanto nacionais, no Brasil, a Fundação Ayrton Senna, a Fundação Lemann, por exemplo, essas organizações estão realmente se destacando em termos de ter voz nas conversas sobre políticas e na definição do que significa educar, ensinar e aprender. Edu-businesses e fundações de negócios também estão tendo um impacto. Há todo um conjunto de novos atores - empresas sociais, organizações globais de caridade, ao lado das ONGs agora bem estabelecidas, que agora estão desempenhando seu papel na redação de políticas educacionais, na prestação de serviços e na movimentação de políticas (Avelar, 2016, p.10, tradução nossa).

Por consequência, observa-se uma tendência crescente de fundações e organizações do terceiro setor — a exemplo de ONGs patrocinadas por grupos privados — assumirem um protagonismo global na formulação de marcos legais e políticas públicas para a educação, um papel historicamente desempenhado por organismos multilaterais como a UNESCO. Esse cenário evidencia um movimento no qual o setor privado atua de forma direta e articulada, tratando a política educacional como um bem de mercado passível de gerar lucros. Nesse contexto, as fronteiras entre a esfera pública e os interesses corporativos tornam-se cada vez mais tênues. Como adverte Ball (2014, p. 34), nesse novo arranjo surgem "[...] novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas [...]".

[...] em diferentes graus, em diferentes países, o setor privado ocupa agora uma gama de funções e de relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores e benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviços e assim por diante; tanto patrocinando inovações (por ação filantrópica) quanto vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado, por vezes de formas relacionadas.[...] Novas formas de influência política estão sendo habilitadas e alguns atores e agências locais estão sendo marginalizados, desprivilegiados ou burlados. (Ball, 2014, p. 181).

Cumprir ressaltar que está em curso um deslocamento na esfera de influência global: o poder de pautar as políticas educacionais, antes concentrado nos organismos multilaterais, transfere-se crescentemente para fundações filantrópicas, ONGs e consultorias especializadas em converter a educação em um nicho de mercado. Essa reconfiguração amplia a capacidade desses novos atores de ditar os marcos legais, sobretudo em nações em desenvolvimento. Não obstante, é imperativo ponderar que a força dos agentes financiadores tradicionais permanece expressiva; o Banco Mundial e suas agências afiliadas continuam a condicionar a liberação de recursos financeiros à adoção de suas próprias agendas políticas pelos países tomadores de empréstimo.

1.2.O ciclo de políticas no contexto da produção de texto

No âmbito do contexto da produção do texto — uma das dimensões do ciclo de políticas, o questionamento inicial deve recair sobre a autoria do documento, sua origem e os interesses subjacentes à sua elaboração. Torna-se imprescindível identificar o grupo responsável por sua formulação para desvelar seus reais propósitos. Mapear os atores políticos envolvidos e as agendas de seus respectivos grupos associados permite traçar um panorama de quais parcelas da população ou organizações serão efetivamente beneficiadas pelas leis, normas e diretrizes que materializam as políticas educacionais. Como advertem os autores, "[o]s textos políticos representam, portanto, política. [...] os textos políticos são normalmente articulados na linguagem do bem público geral" (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 20, tradução nossa).

Nesse contexto, para Gomes Lima e Marran (2013), os interesses inerentes à produção de textos legais estão intrinsecamente ligados às organizações participantes e às suas respectivas agendas para aquela política. Não existe, portanto, a elaboração de um documento político isento da influência de grupos de interesse, seja por serem diretamente impactados pela política formulada, seja pelos desdobramentos de sua execução.

Uma das características centrais da produção do texto político é, justamente, a sua ambiguidade. Como discutido anteriormente, é nessa imprecisão que se materializam os acordos, arranjos e disputas entre os grupos de poder local. Desse modo, a redação dos textos incorpora intencionalmente essas brechas, permitindo

diálogos e negociações posteriores, de modo a contemplar os múltiplos interesses envolvidos na política em questão.

A produção da política não se encerra com a aprovação de seu texto no âmbito legislativo. Sua compreensão plena demanda análises posteriores à elaboração, envolvendo a leitura do momento histórico e a identificação dos grupos políticos que relataram tais propostas. Como aponta Mainardes (2006), é imperativo salientar que é a partir da materialização desse documento que ocorrerão os desdobramentos e as ações necessárias para concretizar o que foi proposto.

O autor evidencia que o contexto de redação do texto político é permeado por condicionantes, acordos e concepções de mundo, os quais direcionam qual setor da sociedade será efetivamente beneficiado pela medida. A própria redação revela o teor ideológico do documento, uma vez que os formuladores imprimem nele os ideais e as agendas de seus grupos políticos. Como sintetiza o autor, "[a]ssim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades" (Mainardes, 2006, p. 52).

Essas limitações materiais traduzem as escolhas e os direcionamentos assumidos durante a formulação da política educacional. O mesmo raciocínio aplica-se às possibilidades de execução abertas no momento de sua aprovação, determinando se a política será implementada em sua totalidade ou não. Desse modo, o texto abriga não apenas a proposta de ação, mas também as intencionalidades políticas que definirão se a diretriz permanecerá apenas no papel ou se desdobrará em práticas concretas.

A política não se faz e termina no momento legislativo, ela evolui nos e através dos textos que a representam, os textos têm de ser lidos em relação ao tempo e ao local particular da sua produção. Eles também devem ser lidos uns com os outros e uns contra os outros – a intertextualidade é importante. Em segundo lugar, os próprios textos são o resultado de lutas e compromissos. O controle da representação da política é problemático. O controle sobre o momento da publicação dos textos é importante. [...]As políticas são intervenções textuais, mas também carregam consigo restrições e possibilidades materiais (Bowe; Ball; Gold, 1992, p.21, tradução própria).

Em consonância com os referidos autores, os textos políticos devem ser compreendidos à luz do contexto histórico e espacial em que foram forjados. As intencionalidades subjacentes são evidentes: a formulação de uma legislação educacional por um grupo conservador carrega propósitos distintos daqueles impressos quando um grupo progressista aprova políticas alinhadas aos seus ideais.

Nessa mesma medida operam as intertextualidades, uma vez que qualquer nova diretriz educacional remete, invariavelmente, ao arcabouço jurídico superior do país — notadamente, à Constituição Federal de 1988.

Com relação à análise do contexto de produção de texto, um dos desafios principais refere-se à necessidade da análise crítica dos textos das políticas. Em muitos casos, a análise resulta em uma leitura “ingênua” dos textos e da própria política investigada. Algumas vezes, observa-se a crença de que os textos são coerentes e válidos, resultando em análises “aparentemente neutras” ou que tendem a legitimar as políticas investigadas (Mainardes, 2018, p.13).

O autor evidencia que a análise crítica de um documento político consiste, fundamentalmente, em desvelar as propostas, agendas, crenças, orientações e associações do grupo responsável por sua redação. Como mencionado, o aprofundamento nessa análise permite compreender os reais objetivos subjacentes à formulação do texto. Diante disso, conclui-se que não existe texto neutro: mesmo em documentos que asseguram direitos sociais amplos — como o direito à educação básica garantido pela Constituição Federal de 1988 —, a redação final é fruto de intensos embates, a exemplo das históricas disputas entre os defensores da escola pública e os grupos de interesse do setor privado.

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. [...] As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (Mainardes, 2006, p. 52).

A formulação de políticas constitui um processo complexo, permeado por disputas e acordos entre os diversos grupos que atuam no contexto de produção do texto. Tais embates geram consequências concretas, uma vez que as políticas são intervenções textuais portadoras de limitações materiais e de possibilidades (Bowe; Ball; Gold, 1992). Nesse sentido, o texto político materializa a capacidade de articulação dos entes envolvidos; as ideias conflitantes, inevitavelmente, emergem e moldam o documento final, pavimentando a transição para o contexto da prática — a ação da política propriamente dita. Como assinalam Gomes Lima e Marran (2013), essa formulação é um contínuo de tentativas e erros, desenvolvendo-se por meio de modificações e reajustes que respondem às disputas de influência, aos embates narrativos e à própria dinâmica do contexto da prática.

Nesse âmbito, os textos das políticas têm uma história representacional, mas não entram num espaço institucional (e social) vazio, sendo, portanto, recriados a cada leitura. Os praticantes do currículo trazem histórias,

experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras. Assim, se os textos não são determinados pelos autores, também nem todas as leituras são possíveis; elas estão determinadas por relações de poder que, no entanto, não são fixas (Ball; Mainardes, 2011, p.259).

Nesse sentido, é possível afirmar que o contexto de produção de texto atua como uma extensão da arena de influências, materializando-se agora na própria redação do documento político. Fica evidente que diferentes grupos políticos exercem forte pressão para que o texto final reflita seus interesses específicos, sejam eles de viés conservador ou progressista. Conseqüentemente, o marco legal nunca será neutro; invariavelmente, as ideias e propostas de um determinado grupo acabarão prevalecendo. No campo das políticas educacionais, essa dinâmica é evidenciada pela disputa entre os defensores da escola pública e os setores privatistas — com estes últimos frequentemente representados por conglomerados educacionais que exercem pressão direta sobre os legisladores.

1.2.1. O Contexto de produção de texto em marcos legais em EaD

No âmbito dos marcos legais da EaD, a análise do contexto de produção de texto revela a intrínseca relação entre a formulação da política educacional e sua materialização documental. Em particular, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) assinala uma inflexão na perspectiva dos legisladores, refletindo as orientações de organismos internacionais para o ensino superior. Como postula Ball (1993), conceber as políticas como texto permite-nos examinar a legislação que regulamenta a abertura de cursos à distância não apenas como normas, mas como diretrizes discursivas que reorientam a educação brasileira.

De acordo com Ball (1994), os textos que compõem as políticas públicas raramente resultam de autoria individual ou de um processo linear de elaboração. Trata-se, pelo contrário, de construções coletivas e dinâmicas, perpassadas por disputas discursivas, múltiplos interesses e condicionamentos institucionais. Cumpre notar que as políticas, sob a forma de textos, não constituem estruturas monolíticas, fechadas ou definitivas. Seus significados são continuamente reelaborados nas arenas políticas, na medida em que as representações discursivas se transformam e os sujeitos incumbidos de sua interpretação e implementação — a exemplo de secretários de Estado, ministros ou presidentes de conselhos — são substituídos. Em

certos cenários, a própria alternância desses atores-chave configura uma estratégia deliberada para alterar o sentido originalmente atribuído à política.

Como exposto, o discurso consubstanciado nos textos reflete a visão de mundo e as posições ideológicas de seus redatores. O contexto de promulgação da LDBEN, por exemplo, ilustra um momento de ascensão do interesse do setor empresarial sobre os rumos do ensino superior no Brasil. Sob essa ótica, a substituição de atores-chave na condução das políticas educacionais pode ser interpretada como um reflexo das reconfigurações nas relações de poder, orquestradas para aprovar legislações que impulsionem a expansão do setor privado na oferta de graduações a distância.

Desse modo, ao se alterar o discurso, modificam-se, por conseguinte, os redatores do documento político e as próprias relações de poder. Essa lógica encontra respaldo em Foucault (1999), para quem a produção do discurso é, intrinsecamente, uma produção de poder — dinâmica que se materializa nas estratégias de governança exercidas por meio das políticas educacionais.

E a razão disso é, talvez, esta: é que se discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, que está em jogo, senão desejo e poder? (Foucault, 1999, p.20).

Conforme postula Ball (1993), os textos políticos não determinam ações de maneira mecanicista ou direta; pelo contrário, eles instauram contextos que delimitam ou reorientam as margens de decisão. Sob essa ótica, o processo de implementação demanda respostas criativas e contextualmente situadas, forjadas a partir da adaptação às realidades locais, da negociação contínua entre os atores envolvidos e da articulação com normativas preexistentes. Consequentemente, a materialização de uma política está condicionada a fatores como a sua compreensão pelos sujeitos, a disponibilidade de recursos e a sua compatibilidade com os discursos já cristalizados nas instituições.

Essa concepção dialoga diretamente com a análise de Foucault sobre o discurso, ao evidenciar que nem tudo pode ser proferido em qualquer momento ou por qualquer sujeito. Como assevera Foucault (1999, p. 10): “O discurso não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo [...] mas é aquilo por onde, e pelo qual, se luta; o poder do qual nós queremos apoderar.” Desse modo, a política, compreendida como texto e prática discursiva, submete-se a regras que delimitam o

que pode ser dito e de que maneira, influenciando e restringindo os sentidos que pode assumir na formulação de uma legislação educacional.

Outro aspecto crucial a ser considerado no contexto de produção de texto é a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, que inaugurou a abertura legal para a operação da modalidade a distância no ensino superior brasileiro. Sob essa ótica, o Artigo 80 da LDBEN, ao regulamentar a oferta da EaD, deve ser analisado não apenas como um dispositivo legal, mas como um texto político forjado a partir de um discurso intencionalmente direcionado. Nesse cenário, constata-se que as recomendações dos organismos multilaterais acabaram pautando as decisões dos legisladores nacionais sobre o tema.

Como advertem Ball (1994, 2011), os textos políticos não são neutros ou objetivos; pelo contrário, materializam as disputas, os interesses e as negociações travadas em seu contexto de produção. Nessa arena, múltiplos atores — Estado, mercado, agências reguladoras e corporações privadas — disputam a hegemonia na definição de problemas e soluções. Ao cancelar a expansão do ensino a distância, o texto legal apropria-se de discursos voltados à modernização, à flexibilização e à democratização do acesso, silenciando, contudo, problemáticas estruturais severas, a exemplo da massificação em cursos aligeirados, da padronização curricular e da precarização do trabalho docente.

Assim, além disso, é crucial reconhecer que as próprias políticas, os textos, (a) não são necessariamente claros, fechados ou completos. Os textos são o produto de concessões em vários estágios (em pontos de influência inicial, na micropolítica da formulação legislativa, no processo parlamentar e na política e micropolítica da articulação de grupos de interesse).[...]A questão é que disputas e dissensos, e às vezes os efeitos de disputas e dissensos resultam em uma confusão de significados, em confusão pública e na disseminação de dúvidas (Ball, 1993, p.03, tradução nossa).

Ball ressalta que as lacunas nos textos políticos não configuram meras ausências de conteúdo, mas operam como espaços estratégicos que abrem margem para disputas e negociações supervenientes. Tais indefinições refletem a natureza processual das políticas, evidenciando que sua formulação é permeada por concessões, conflitos e múltiplos interesses divergentes. Ademais, as ambiguidades intencionais presentes nos documentos servem como ponto de partida para novos arranjos e ajustes, os quais virão a ser incorporados em regulamentações e normativas futuras.

Cumpra lembrar que os textos representam a política, mas não são a política. Essa representação pode adquirir várias formas: textos oficiais e documentos políticos. Estes textos serão lidos, interpretados, por vezes mal interpretados, compreendidos ou não, e reinterpretados. [...] Por esta razão, buscando assegurar uma compreensão uniforme, acorde com as intenções do(s) autor(es) do(s) documento(s), muitos outros textos que fazem a apologia das ideias mestras presentes nos documentos oficiais são difundidos, procurando dar sentido aos textos oficiais. Aqui a mídia e o mercado editorial exercem um papel estratégico; (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p.434).

Torna-se imperativo que o texto político seja formulado com clareza para evitar múltiplas interpretações que divirjam das reais intenções de seus formuladores. Nesse contexto, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) — entidade científica sem fins lucrativos fundada em 21 de junho de 1995 — atuou ativamente como representante da sociedade civil organizada para garantir a regulamentação e a difusão do ensino a distância no país. Cumpra destacar a efetiva participação dessa instituição no impulsionamento dos movimentos que culminaram na regulamentação e na autorização de funcionamento dos cursos de graduação a distância no Brasil.

Em 1996, o País conheceu uma nova LDB e, então, a EaD passou a ser possível em todos os níveis. Foi um avanço, uma vez que possibilitou, de maneira inequívoca, o funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação, [...]. As dificuldades, contudo, passaram a existir nas disposições infralegais. Paradoxalmente, sentimos uma relação inversa à hierarquia das normas jurídicas: temos uma Constituição Federal ótima em termos de educação; a LDB é boa, eis que permite, dentre outras vantagens, a liberdade dos projetos pedagógicos. O grande problema ocorre com os atos normativos inferiores: os decretos não são bons; as portarias, em grande parte, são ruins; e há resoluções e pareceres desesperadores (Alves, 2009, p.12).

Por conseguinte, a aprovação das normativas para o funcionamento das graduações em EaD, a partir da LDBEN, trilhou um longo percurso de disputas e concessões até a efetiva regulamentação dos primeiros cursos. Esse trajeto foi marcado por indefinições e embates com entidades que se articulavam por uma aprovação mais célere. Como adverte Ball, "Assim, a promulgação de textos depende de fatores como comprometimento, compreensão, capacidade, recursos e práticas, limitações, cooperação e (importante) compatibilidade intertextual" (Ball, 1993, p. 5, tradução nossa). Fica evidente, portanto, que apenas o Artigo 80 da LDBEN não bastou para viabilizar a abertura de novos cursos a distância; sua operacionalização exigiu intensa mobilização e negociação entre as esferas federal, estadual e municipal, bem como entre os setores público e privado.

Ao analisar esse processo de regulamentação infralegal da EaD, é imperativo destacar o exercício do controle do discurso: afinal, ditar o tempo e o modo de redação e aprovação dessas normativas constitui, em si, uma manifestação de poder. É pertinente ressaltar a influência de posturas conservadoras nas esferas decisórias, evidenciada pelo hiato de anos até a efetiva implementação da modalidade no ensino superior brasileiro. Nesse cenário, descortinam-se disputas entre setores sociais que visam à manutenção do status quo e aqueles que buscam introduzir novas dinâmicas educacionais. Outro aspecto nevrálgico é a estratégia do grupo dominante de isolar as vozes dissonantes como mecanismo de controle, dinâmica bem elucidada por Foucault (1999, p. 21): "Pode-se, creio eu, isolar outro grupo de procedimentos. Procedimentos internos, visto que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle".

Sob essa ótica, o atraso na formulação das diretrizes regulatórias para a EaD não é mero acaso, mas uma tecnologia de controle e uma demonstração de força entre os entes políticos. É a partir dessa perspectiva que Ball compreende as disputas de poder como intervenções textuais entre os formuladores das políticas:

Em todas as discussões sobre interpretação e criatividade, não estou tentando excluir o poder. Intervenções textuais podem mudar as coisas significativamente, mas estou sugerindo que não devemos ignorar a maneira como as coisas permanecem as mesmas, nem as maneiras pelas quais as mudanças são diferentes em diferentes contextos e diferentes das intenções dos autores das políticas (quando estas forem claras) [...].As políticas tipicamente postulam uma reestruturação, redistribuição e ruptura das relações de poder, de modo que pessoas diferentes podem e não podem fazer coisas diferentes[...] (Ball, 1993, p.13, tradução própria).

Portanto, torna-se evidente a existência de disputa de hegemonia entre os redatores de textos políticos, pois quem detém o poder controla o discurso produzido pelo texto e seleciona o que redigir e quem pode participar. Logo, a decisão de quando seria a implementação de cursos à distância é exemplo de controle dos legisladores e grupos políticos afins, para a articulação das normas infralegais a serem redigidas. Nesse sentido, é possível analisar a política como texto caracterizada pelas leis, regulamentações e normativas referentes às graduações em EaD. Conseqüentemente, pode-se apontar os discursos existentes e suprimidos por essas publicações. Nesse ponto, o terceiro capítulo apresenta a evolução da legislação em EaD, tendo por instrumento de análise o ciclo de políticas de Ball, especificamente o contexto da escrita.

1.3. Ciclo de políticas no contexto da prática

Esta seção aborda o ciclo de políticas com foco no contexto da prática, compreendendo-o como uma dimensão dinâmica no processo contínuo das políticas educacionais. A materialização dessas normativas, contudo, não ocorre de forma neutra ou linear; ela está sujeita a uma multiplicidade de influências e interpretações ativas. Nesse cenário, os profissionais da educação desempenham um papel essencial, pois filtram, reinterpretam e ajustam as diretrizes conforme suas próprias crenças, experiências e percepções cotidianas. Como asseveram Bowe, Ball e Gold (1992), os educadores não são meros executores, mas sujeitos que recriam os programas educacionais a partir de seus próprios entendimentos. Sob essa ótica, esta seção propõe-se a examinar de que maneira o contexto da prática redefine a ação educativa e como esta, dialeticamente, é moldada pelas políticas educacionais.

Segundo Bowe, Ball e Gold (1992), o professor recria a política educacional ao materializar suas ações, moldando o currículo escolar a partir de seus próprios entendimentos e diretrizes. Destaca-se, assim, a forma como a normativa é recebida por quem atua na ponta do sistema — o profissional da educação — e como essa recepção se traduz no atendimento à população. Ademais, os docentes atuam como agentes de mudança, reinterpretando as políticas prescritas e agindo em conformidade com suas crenças e vivências (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006). Sob essa perspectiva, torna-se essencial compreender como as interpretações subjetivas influenciam as diretrizes oficiais e afetam diretamente a prática pedagógica.

A interpretação do texto legal encontra-se, portanto, no cerne do debate. Em um cenário marcado por disputas, diferentes visões de mundo materializam suas reivindicações e anseios por espaço na arena da prática. Como advertem Bowe, Ball e Gold (1992, p. 22, tradução nossa): “[...] o ponto simples é que os escritores de políticas não podem controlar os significados de seus textos”. Uma vez redigida, a política sofrerá múltiplas releituras ao adentrar o cotidiano acadêmico e escolar, evidenciando as contínuas disputas por poder e influência durante a sua execução.

Silva e Martins (2020) argumentam que as apropriações dos textos políticos podem, em determinados casos, extrapolar os limites do razoável e assumir vieses negativos. Diante disso, recai sobre o formulador da política (policy maker) a responsabilidade de captar as concepções educacionais subjacentes às escolhas

textuais. Esse processo exige transcender a análise convencional — que se limita a um julgamento binário de certo ou errado, ou à simples crítica e correção. Em vez disso, propõe-se a compreensão das nuances e dos múltiplos sentidos que essas escolhas carregam, explorando seu impacto direto nas práticas educacionais. Somando a esse debate, Gomes Lima e Marran (2013), ressaltam que a formulação de políticas ocorre, predominantemente, como um processo de experimentação e de sucessivos ajustes; logo, as normativas são continuamente aprimoradas e modificadas por meio de complexas redes de influência, embates discursivos e reformulações inerentes ao contexto da prática.

Como indicam os referidos autores, as apropriações individuais de uma diretriz educacional podem engendrar práticas descoladas da intencionalidade original de seus redatores, suscitando tensões e conflitos no momento de sua materialização. Em entrevista, Ball elucida essa dinâmica ao afirmar que "[...] podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações" (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306). Nessa passagem, o autor evidencia a fluidez inerente à política e a constante tensão existente na tentativa de alinhar a execução ao resultado originalmente almejado.

Como exposto, as múltiplas formas de interpretar as políticas demandam um diálogo ininterrupto entre os formuladores e os executores dessas diretrizes. A materialização da Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores (BNC-Formação) ilustra perfeitamente essa dinâmica: enquanto as universidades públicas costumam usufruir de maior liberdade para interpretar e aplicar o normativo — garantindo a seus pesquisadores e docentes a autonomia para realizar adaptações e manifestar discordâncias —, as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas operam sob outra lógica. Estas últimas tendem a restringir a autonomia de seu corpo docente, limitando as possibilidades interpretativas e impondo uma aplicação mais engessada e mercadológica dos currículos nos cursos de formação de pedagogos.

Ainda assim, as tensões entre o normativo formalmente prescrito e a prática cotidiana evidenciam que cada educador tende a atuar em consonância com suas próprias convicções e vivências. Cumpre destacar que a apropriação do texto político é um processo gradual, exigindo reformulações contínuas para que sua materialização se aproxime dos objetivos originalmente traçados. Conseqüentemente,

os formuladores de políticas deparam-se com o complexo desafio de assegurar que a execução da diretriz reflita as intencionalidades estabelecidas no documento oficial.

A capacidade de efetivação da implementação de uma política está centrada na condição de leitura e devolutivas dos contextos para os quais foram elaboradas e da dialogicidade com os atores sociais ou implementadores em relação à sua resignificação, conseqüentemente, não se pode colocar à margem o entendimento de que as políticas resultam de uma bricolagem de conceitos e decisões globais e locais, na qual um influencia o outro numa relação mútua (Gomes Lima; Marran, 2013, p.54).

Na citação acima, os autores evidenciam que a aglutinação de ideias e a fusão de conceitos resultam da multiplicidade de vozes atuantes nos processos de formulação e materialização das políticas. Conseqüentemente, tais normativas podem, por vezes, apresentar incoerências no contexto da prática. Um exemplo emblemático dessa arena de disputas é a própria regulamentação da formação de professores, marcada por sucessivas alterações em sua implementação. Compreende-se que essa instabilidade decorre da intersecção de influências globais sobre as esferas locais e regionais; destacam-se, nesse cenário, as diretrizes de organismos multilaterais — como o FMI, o Banco Mundial e a OCDE —, articuladas aos interesses de corporações educacionais que buscam comercializar seus produtos para as redes municipais e estaduais de ensino.

Isso posto, cabe ao pesquisador de políticas de currículo considerar que as propostas curriculares não são completas, estanques, absolutas. Pelo contrário, são fragmentos de um embate ininterrupto em que os discursos são retrabalhados nos diferentes contextos [...]. No decorrer desse percurso algumas vozes serão legitimadas e investidas de autoridade, enquanto outras serão rejeitadas e suprimidas, autorizando sucessivas contestações e reivindicações das comunidades disciplinares e/ou grupos excluídos, por revisões e reformulações, bem como recriações na arena da prática (Silva; Martins, 2020, p.04).

Em outras palavras, conforme a citação anterior, as vozes legitimadas concentram-se em esferas de poder crescentemente articuladas com organismos internacionais — a exemplo do FMI e do Banco Mundial —, dinâmica que, por outro lado, esvazia a legitimidade e o poder de contestação dos educadores em âmbito local e regional. No que tange às reivindicações das comunidades disciplinares, é emblemática a atuação de entidades de pesquisa e de representação educacional, tais como a ANPEd, a Undime e os sindicatos docentes. Essas organizações têm contestado veementemente a expansão dos cursos de graduação a distância, com destaque para as licenciaturas e a formação de pedagogos, denunciando a precarização e o impacto negativo na qualidade do ensino ofertado nessa modalidade.

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de "bricolagem"; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 2001, p.102).

Consequentemente, a estrutura textual da política educacional brasileira reflete a inserção de diretrizes e concepções oriundas dos diversos grupos que disputam a sua composição. Essa dinâmica evidencia múltiplas frentes de atuação: de um lado, setores privatistas — representados por instituições de ensino superior e corporações educacionais — exercem forte lobby para aprovar legislações mercadológicas e expandir a venda de seus produtos, como se observa na expansão da modalidade a distância; de outro, associações e sindicatos vinculados ao ensino público mobilizam-se em defesa da valorização da carreira docente e da ampliação de recursos para o setor. Como pontuam os autores, "[...] é possível focar a análise da política considerando a formação do discurso da política e da interpretação dada a ela por pessoas que irão relacionar os textos da política para a sua aplicação prática" (Gomes Lima; Marran, 2013, p. 54).

Ademais, como os documentos abrigam uma multiplicidade de vozes — desde os formuladores no nível macro até os educadores no contexto da prática —, é natural que os docentes da rede pública exerçam formas de resistência e de apropriação personalizada das normativas. Contudo, nessa arena de conflitos, os atores munidos de maior capital político e poder de persuasão, notadamente os organismos internacionais e as corporações, costumam encontrar maior ressonância para a efetivação de suas agendas. Ao analisarem as reformas educacionais no Brasil, Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 223), corroboram a percepção de que essas organizações multilaterais impõem condicionantes diretos ao trabalho docente: "Constatamos, por exemplo, que os documentos de políticas educacionais produzidos no âmbito do Estado e/ou dos organismos multilaterais têm se caracterizado por um tom prescritivo [...]".

Diante desse caráter "prescritivo", o profissional da educação frequentemente percebe as políticas como diretrizes impositivas e descoladas da realidade de sua sala de aula e de sua própria formação. Cumpre ressaltar, portanto, uma assimetria

fundamental: enquanto as táticas de resistência dos professores operam no nível micro, os ditames mercadológicos e os direcionamentos dos organismos multilaterais estruturam-se no nível macro das relações de poder, impondo tensões constantes à prática pedagógica:

O emprego do ciclo de políticas exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles. Ao passo que o contexto de influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas, o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc. Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa (Mainardes, 2006, p.60).

Os contornos desse cenário decorrem das relações de poder que perpassam as dimensões micro e macro da prática nas políticas educacionais. Torna-se evidente, portanto, que é na arena da prática que se materializam os embates entre as instâncias de comando e os sujeitos designados à obediência. Como elucida Foucault (1984, p. 90), as "[...] relações de poder que passam pelo saber e que naturalmente, quando se quer descrevê-las, remetem àquelas formas de dominação a que se referem noções como campo, posição, região, território". Desse modo, as interpretações formuladas pelo professor no chão da escola integram a teia de relações de poder estabelecida entre ele e os formuladores da esfera macroestrutural.

Nessa perspectiva, o pedagogo em formação na modalidade a distância encontra-se em um estágio ainda embrionário no que tange ao contexto da prática. Ao ingressar no curso e deparar-se com o currículo de Pedagogia, esse estudante frequentemente não tem a dimensão das influências e dos grupos de interesse que determinam o que ele deve estudar, tampouco a profundidade teórica a que terá acesso. Em outras palavras, a própria capacidade desse futuro professor de interpretar as políticas educacionais já nasce condicionada pelos atores que detêm o poder de desenhar e regulamentar a matriz curricular de sua graduação.

1.3.1.O contexto da prática e as políticas para a formação do Pedagogo

A formação do pedagogo deriva de textos políticos que normatizam a oferta e a implementação de seus cursos. Sob essa ótica, analisar como as políticas educacionais são articuladas e materializadas — com foco específico no curso de Pedagogia na modalidade a distância — torna-se imprescindível para compreender

os impactos dessas normativas na qualidade da formação oferecida. A investigação desse percurso, da redação legal à prática cotidiana, é fundamental para identificar contradições e apontar caminhos de melhoria. Como adverte Ball (1994), é no contexto da prática que os textos políticos são apropriados e ressignificados pelas instituições, as quais adaptam essas diretrizes aos seus próprios projetos pedagógicos, estruturas organizacionais e condições materiais. Impõe-se, portanto, a necessidade de compreender como as políticas voltadas à Pedagogia a distância são tensionadas pelos processos interpretativos e pela lógica institucional.

Na mesma linha, Gomes Lima e Marran (2013), ressaltam que o contexto da prática suscita múltiplas interpretações por parte dos executores da política, muitas vezes divergindo das intenções originais de seus formuladores. Essa pluralidade de apropriações confere um papel eminentemente ativo aos profissionais no ato da materialização das políticas públicas educacionais. Avançando nesse raciocínio, Mainardes (2018) argumenta que a investigação do contexto da prática (e sua atualização teórica voltada à perspectiva da atuação/enactment) exige a seleção de um escopo robusto de dados, fundamentais para sustentar a análise analítica. O autor reitera que as políticas são tecidas por correções, arranjos e compreensões locais inerentes ao ambiente educacional. Tais fatores são, portanto, premissas inegociáveis ao se examinar a formulação e a execução de políticas para a formação de pedagogos a distância.

Em se tratando especificamente dos cursos de Pedagogia em EaD ofertados pelo setor privado, as matrizes e ementas disciplinares disponibilizadas nos sites das cinco IES investigadas constituem a fonte documental primária para apreender como essas políticas educacionais estão sendo implementadas. A seleção e o escrutínio desses dados revelam de que maneira essas instituições decodificam as diretrizes nacionais e as subordinam à lógica mercadológica de seus respectivos grupos empresariais. Ao eleger o contexto da prática como lente analítica, atende-se ao rigor metodológico proposto por Mainardes (2018), que prescreve a compilação de dados abrangentes sobre as mudanças estruturais, as alterações nas práticas (neste estudo, consubstanciadas nos currículos dos cursos de Pedagogia em EaD) e os impactos decorrentes no âmbito da justiça social.

Na análise de políticas, a abordagem das dimensões contextuais assume papel central. Destacam-se os contextos situados (condições locais); os contextos de culturas profissionais (valores e diretrizes de gestão); os contextos materiais (orçamento, tecnologia e infraestrutura) e os contextos externos (índices e rankings, como o Enade). Tais dimensões são fundamentais para o escrutínio das políticas, pois revelam as nuances de sua aplicação no contexto da prática (Mainardes, 2018; Ball; Maguire; Braun, 2016).

Cumprе ressaltar que essa análise abrange indicadores como o Enade e o Índice Geral de Cursos (IGC), além das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia a distância. Sob a lente do contexto da prática, emerge o contexto de resultados (ou efeitos), que permite investigar se os estudantes dessas graduações são submetidos a processos de injustiça social em virtude da escassez de condições materiais e suporte pedagógico — fatores muitas vezes decorrentes das estratégias de gestão das IES privadas.

Quanto ao contexto de resultados, Mainardes (2006, p. 54), afirma que este "[...] preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. [...] Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes". Em um desdobramento teórico posterior, Ball defende a integração desse contexto à dimensão da prática: "Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. [...] (resultados) acontecem dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado" (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306).

Depreende-se que a análise da prática revela os impactos reais sobre o público-alvo dos cursos de licenciatura em EaD, com ênfase nos indicadores de desempenho acadêmico. Tais métricas de resultados, aferidas por avaliações externas como o Enade, tornam-se evidências empíricas da eficácia (ou precariedade) da formação.

Nesse cenário, observa-se que muitas IES privadas priorizam a expansão quantitativa de matrículas. É imperativo, portanto, questionar como essa massificação impacta a qualidade da formação docente e, por extensão, a Educação Básica brasileira. Torna-se urgente analisar se as políticas educacionais vigentes estão aprofundando as desigualdades sociais, especialmente ao limitarem o acesso de

graduandos de baixa renda a materiais acadêmicos densos e a oportunidades efetivas de desenvolvimento intelectual.

Nessas pesquisas, observou-se que as dimensões contextuais da teoria da atuação contribuíram para a coleta de dados no contexto da prática, bem como para a análise dos dados e apresentação dos resultados. Ao lado disso, essas dimensões contextuais ofereceram elementos teóricos para identificar e analisar as interpretações, as traduções e as adaptações realizadas no contexto da prática, o qual é compreendido como um espaço de “produção” de soluções e alternativas para tentar fazer algo com a política proposta (Mainardes, 2018, p.07).

A citação precedente evidencia que o escrutínio dos dados e a interpretação dos resultados permitem identificar a eficácia da política educacional aplicada às IES de Pedagogia a distância, bem como os reflexos na qualidade da formação ofertada aos graduandos. Sob essa ótica, o desdobramento do contexto da prática — amparado pela teoria da atuação⁵ (enactment) — fornece o suporte analítico necessário para decodificar as condições de aprendizagem e de profissionalização nessas licenciaturas. Em última análise, o aparato interpretativo aqui mobilizado possibilita a identificação de eventuais injustiças sociais impostas a esses estudantes durante o seu percurso formativo.

As pesquisas desse gênero buscam compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como de explicitar os sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas. Desse modo, os pesquisadores que empregam essa abordagem procuram desenvolver pesquisas que possam fortalecer grupos e pessoas em situação de marginalização e opressão, bem como propor transformações nos contextos políticos e sociais. Assim, cabe ao pesquisador refletir sobre os principais problemas, desigualdades e injustiças que foram detectados e quais estratégias e intervenções poderiam ser empregadas, nas diferentes instâncias, para se reverter tais problemas (Mainardes, 2015, p.10).

Cumprido destacar que os pressupostos da pesquisa qualitativa crítica fundamentam a investigação dos documentos e dados relativos aos cursos de Pedagogia em EaD selecionados. Como exposto anteriormente, essa abordagem privilegia a reflexão sobre as desigualdades identificadas, uma vez que tal modalidade de pesquisa converge com a perspectiva do contexto da prática. O objetivo, portanto,

⁵ No livro “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias” traduzido no Brasil em 2016, os autores Ball; Maguire e Braun desenvolvem a teoria da atuação para explicar como as políticas são colocadas em prática nas escolas. Mainardes (2018) aponta para a evolução do contexto da prática para a teoria da atuação, aumentando as ferramentas de análise das políticas.

é desvelar e propor correções aos descompassos políticos e sociais observados na realidade educacional.

A performatividade, para Ball, é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, um sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados, respectivamente, como formas de controle, de atrito e de mudança. A performance de sujeitos individuais ou organizações serve como medida de produtividade ou resultado, como forma de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. A performatividade dá um valor exacerbado para rankings, índices e estatísticas. A pesquisa no contexto da prática pode ser útil para desmistificar tais resultados (Mainardes; Amestoy; Neto, 2024, p.07).

Observa-se que a performatividade imposta por *rankings* como o Enade pretende atestar a qualidade de um curso. Todavia, a lente do contexto da prática permite aprofundar o entendimento sobre se as graduações a distância oferecem, de fato, subsídios teóricos e práticos suficientes para a atuação docente. Como advertem Mainardes, Amestoy e Neto (2024, p. 7), "[...]é interessante que, ao longo do tempo, os docentes e [...] a mídia e a sociedade em geral acabam por assimilar as estratégias de performatividade como válidas, de forma acrítica".

Embora o Enade seja a métrica hegemônica para mensurar a qualidade, esse tipo de avaliação deve fornecer subsídios para o exame da própria política educacional. Avaliar a aprendizagem real do graduando exige transcender os índices, demandando uma análise dos contextos situados, profissionais, materiais e externos anteriormente mencionados. Torna-se imperativo, portanto, discutir como as pressões por produtividade e desempenho moldam a preparação dos estudantes para o exercício da docência. Afinal, "[...] as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados problemas" (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 37).

Nesse sentido, a performatividade torna-se problemática quando reduz a qualidade educacional a uma mera exibição de indicadores. Assim, o desempenho de um curso de Pedagogia abaixo da média no Enade descortina as táticas institucionais da IES: revela se há um investimento real na melhoria da formação ou se a instituição sucumbiu à lógica da mercantilização do ensino, priorizando o lucro em detrimento da excelência acadêmica.

Os funcionamentos dos mecanismos de desempenho requerem a inscrição e a coordenação de toda uma variedade de diferentes indivíduos para atuar suas técnicas e seus procedimentos. Podemos pensar também sobre o local histórico e as consequências dessa tecnologia dentro de um regime geral

total de política que está firme e decisivamente focado no desempenho (Ball; Maguire; Braun, 2016, p.194).

Pretende-se, desse modo, consolidar a lente do contexto da prática como o referencial analítico para o escrutínio dos documentos oficiais que compõem este estudo, notadamente os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e os indicadores de performatividade (Enade e IGC). Tal análise será desenvolvida no Capítulo 4, intitulado "O INEP e a constituição dos instrumentos avaliativos para cursos de graduação presenciais e EaD". Com o aparato interpretativo estabelecido nesta seção, busca-se fundamentar proposições para uma Pedagogia a distância que assegure uma formação abrangente e socialmente justa aos futuros docentes da Educação Básica brasileira.

CAPÍTULO II. MOVIMENTO INTERNACIONAL DE APOIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DE EAD VIA ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Este capítulo analisa as recomendações de organismos internacionais voltadas à expansão das graduações a distância para a formação docente, sublinhando o protagonismo do Banco Mundial, da UNESCO e da OCDE na indução de políticas públicas que fomentam a oferta privada de ensino superior, especialmente na modalidade EaD. Considerando o Reino Unido como o epicentro do movimento que globalizou o ensino superior à distância, a *Open University* surge como a referência paradigmática para a criação e expansão dessa modalidade, servindo de modelo para a experiência brasileira.

Nesse cenário, o Banco Mundial (1994; 2002), a UNESCO (2012) e a OCDE (2018), formularam diretrizes e marcos regulatórios que incentivam a abertura de vagas no setor privado, inclusive via EaD, para a formação de professores. Conforme aponta Guri-Rosenblit (2019), a relevância da *Open University* para o Reino Unido impulsionou a internacionalização de seu modelo pedagógico e organizacional a partir de 1969.

A partir da década de 1990, o Banco Mundial (1994), passou a tratar a educação superior a distância como uma alternativa economicamente viável para a população adulta. Ao conciliar o estudo com a atividade laboral por meio de cursos de meio período, o modelo a distância foi apresentado pelo Banco como a solução ideal para os países em desenvolvimento, entre os quais o Brasil. Portanto, as orientações desse organismo multilateral são marcos fundamentais para compreender o início da expansão da EaD em território nacional.

O capítulo está estruturado em três seções. A primeira, "O processo histórico e a influência da *Open University* (RU) no ensino superior a distância", investiga a institucionalização da modalidade em larga escala, destacando o pioneirismo britânico na oferta de cursos voltados à classe trabalhadora. A segunda seção, "Recomendações dos organismos multilaterais sobre a EaD no ensino superior", examina documentos emitidos pelo Banco Mundial, OCDE e UNESCO que prescrevem a EaD como a estratégia mais célere e eficaz para que países em desenvolvimento ampliem as taxas de escolarização superior de suas populações.

Por fim, a terceira seção, intitulada “A EaD no ensino superior a partir das declarações mundiais sobre a educação superior e sua oferta para os países signatários”, discute os desdobramentos da implementação de cursos a distância em nações em desenvolvimento, sob a ótica das recomendações de organismos internacionais. Tal análise permite apreender as respostas e as estratégias formuladas por esses países para se adequarem às diretrizes globais sobre o ensino superior.

Em síntese, as três seções serão conduzidas sob a lente da Abordagem do Ciclo de Políticas, com ênfase no contexto da produção de texto. Essa ferramenta analítica permeará todo o capítulo, fundamentando discussões aprofundadas sobre a influência e os impactos dos documentos exarados pelos organismos internacionais nas políticas educacionais dos países signatários.

2.1. O processo histórico e a influência *Open University* (RU) para o ensino superior à distância

A gênese do ensino a distância como modalidade de formação profissional no Ocidente remonta ao século XVII, por meio dos cursos por correspondência. Desde esses estágios rudimentares até a criação da *Open University* em 1969, no Reino Unido — a primeira instituição a institucionalizar a educação superior em rede e em larga escala —, a modalidade percorreu um longo processo de maturação tecnológica e pedagógica. Inicialmente, o modelo centrava-se na autonomia do estudante, que realizava seus estudos de forma independente, mediado por materiais impressos enviados via correio. Um marco histórico desse período é o curso anunciado em 1728 pelo jornal *Gazette de Boston*, no qual o docente se comprometia a enviar lições semanais aos alunos (Nunes, 2009).

Conforme observa Alves (2011), a expansão da EaD consolidou-se no século XIX, na Europa e na América do Norte, impulsionada por cursos profissionalizantes e de extensão oferecidos por universidades de prestígio, como Oxford, Cambridge e Chicago. No século XX, a modalidade evoluiu para estruturas mais complexas, com materiais didáticos refinados e sistemas de acompanhamento mais eficazes, resultando em uma popularização sem precedentes e no crescimento exponencial das matrículas (Fonseca, 2022).

Essa evolução tecnológica desdobrou-se no uso do rádio, no início do século XX, como ferramenta de difusão rápida e abrangente de conhecimento. A partir de 1950, a televisão assumiu o protagonismo, catalisando o surgimento de novas instituições globais (Fonseca, 2022). O ensino mediado pela televisão ganhou força com a criação da Chicago TV College em 1956, cujo modelo de programas educativos influenciou universidades norte-americanas e internacionais. Na década de 1960, iniciativas como a Tele Escola Primária na Argentina (1960) e a Universidade do Pacífico Sul na Oceania (1968) prepararam o terreno para a fundação da *Open University* britânica em 1969 — consolidada formalmente em 1971.

É possível definir a década de 1960 como o período de afirmação da EaD como modalidade formal de ensino. No âmbito do ensino superior, a *Open University* estabeleceu um novo paradigma de abrangência populacional, tornando-se o modelo de referência global para as graduações a distância. Como destaca Nunes (2009, p. 6), a instituição britânica é amplamente reconhecida pelos estudiosos como a matriz que mais influenciou as universidades de educação a distância ao redor do mundo.

A inovação da *Open University* residiu em sua proposta inclusiva, voltada a adultos da classe trabalhadora que, apesar de possuírem formação técnica ou ensino médio, encontravam barreiras de acesso à universidade tradicional. Sob a crença no potencial transformador da televisão para educar grandes massas, a instituição logrou democratizar o acesso ao diploma de graduação (Nunes, 2009). Esse movimento foi crucial para confrontar discursos que desqualificavam a EaD em comparação aos modelos de ensino das elites universitárias, reafirmando que a modalidade poderia aliar escala e rigor acadêmico.

A Universidade Aberta, ao oferecer suas vagas por ordem de chegada, a baixo custo, tornou o estudo no Ensino Superior um direito de cidadania, em vez de estar associado a privilégios sociais e / ou intelectuais. Isso pode ser enquadrado no contexto do desenvolvimento social, político e econômico. Foi um choque, pelo menos para alguns, para quem esse privilégio, se estendido a todos, parecia diminuir seu próprio privilégio ao mesmo tempo. Em segundo lugar, na frente educacional, havia ceticismo generalizado sobre o uso das tecnologias de TV e rádio e a ausência de uma experiência no campus (Tait, 2018, p.04, tradução nossa).

Nesse cenário, o autor evidencia o discurso crítico à EaD, fundamentado na ausência da vivência presencial no campus — elemento compreendido como essencial para a socialização acadêmica, a circulação cultural e o engajamento em atividades políticas e científicas que, historicamente, alicerçam a formação

universitária. Tal crítica provoca uma reflexão necessária: seria legítimo priorizar a certificação e a diplomação em detrimento da experiência no campus como dimensão formativa integral? Paralelamente, deve-se ponderar sobre o acesso efetivo das classes populares ao ensino superior, uma vez que mensalidades reduzidas viabilizam o ingresso de quem não teria condições de arcar com um curso presencial. Sob essa ótica, a *Open University* logrou preencher uma lacuna negligenciada pelas instituições de elite, consolidando-se como uma alternativa de acesso ampliado que preserva parâmetros rigorosos de qualidade institucional.

Tais noções de abertura sempre tiveram seus críticos, especialmente aqueles que achavam difícil ver que, se a "qualidade" não fosse controlada na entrada, não poderia ser um resultado do estudo. De fato, a *Open University* UK iniciou um debate sobre o que é qualidade no ensino superior que continuou por 50 anos, como o acesso ao Ensino Superior foi ampliado por novos grupos de universidades, bem como por novas políticas que viram o crescimento de um sistema de Ensino Superior de massa em vez de um sistema de Ensino Superior de elite (Tait, 2018, p.104, tradução nossa).

Pode-se afirmar, portanto, que a *Open University* transcendeu a inovação de sua época ao democratizar o ensino superior para as camadas populares. O autor evidencia que a instituição inaugurou um movimento de massificação que, em sua gênese, preservava o rigor acadêmico; contudo, ao ter seu modelo exportado para diferentes países e apropriado por diversas instituições e empresas, tal compromisso com a qualidade deixou de ser assegurado. Em suma, a escalabilidade tornou-se o principal legado da experiência britânica, sendo este o conceito de expansão replicado globalmente.

A expressiva trajetória de crescimento das matrículas na *Open University* consolidou-se como um paradigma de sucesso na inclusão das classes trabalhadoras no ensino superior. Sob esse pretexto, organismos multilaterais passaram a prescrever a adoção de estratégias análogas para nações de renda média, visando à ampliação célere dos índices de acesso à educação superior.

A abertura do Ensino Superior, como as Universidades Abertas fizeram em todo o mundo, deu uma enorme contribuição para a educação para o desenvolvimento, e esse movimento pode ser situado no contexto de resistência ao elitismo que o precedeu. Representa uma declaração política sobre o valor e os direitos de todos os cidadãos, e não de alguns. Nos últimos 50 anos, os países ricos passaram de uma elite para sistemas de ensino superior de massa e, nos próximos 15 anos, os países de renda média do mundo farão o mesmo, enquadrados por seu compromisso com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. A necessidade de uma gama mais ampla de modos de estudo em tempo parcial, à distância e online como complemento aos modos predominantemente baseados no campus será um componente essencial dessa expansão, pois não será possível, muito menos

desejável, atender a planos tão ambiciosos de desenvolvimento apenas por meio da expansão do campus existente ou da construção de novos (Tait, 2018, p.110, tradução nossa).

Desse modo, o legado da Open University consolidou um modelo de Educação Superior voltada às massas, estruturado na modalidade a distância em detrimento do modelo de campus tradicional. Guri-Rosenblit (2019) ressalta que essa arquitetura permitiu a inclusão de um contingente ilimitado de alunos, conciliando o monitoramento da qualidade do material didático a um custo operacional significativamente inferior ao das instituições presenciais. Paralelamente, Tait (2018) sustenta que a democratização do acesso para as classes populares foi o principal impacto global da instituição, viabilizando a continuidade dos estudos em regime de meio período para aqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho.

A trajetória da Universidade Aberta britânica, especialmente na década de 1990, elevou-a ao patamar de "megauniversidade". Rubio (2011, p. 49) ratifica essa importância ao afirmar que a experiência iniciada em 1969 permanece como o paradigma da EaD, alcançando alunos em dezenas de países e mantendo volumes expressivos de novas matrículas anuais. Sob esse influxo, o conceito de megauniversidade a distância expandiu-se globalmente, passando a ser ativamente recomendado por órgãos multilaterais como estratégia para o ensino de graduação.

Atualmente, as perspectivas de evolução desse modelo residem na adaptação tecnológica para o ensino de massa, exemplificado pelos MOOCs (*Massive Open Online Courses*). Observa-se que a apropriação dessas tecnologias de larga escala, tanto por universidades de prestígio quanto por grupos educacionais privados, acirrou a disputa mercadológica pela captação de alunos no cenário internacional.

As principais estratégias que as universidades abertas podem adotar para responder à crescente competição por estudantes e fundos incluem: alcançar novas populações-alvo, colaborar com outras empresas concorrentes instituições na tentativa de reduzir o risco competitivo, aumentar a colaboração com o mundo do trabalho e corporativo através da elaboração de programas sob medida, fortalecer suas vantagens relativas e demonstrar excelência em áreas específicas (Guri-Rosenblit, 2019, p. 09, tradução nossa).

A *Open University* britânica consolidou-se como o paradigma de sucesso da EaD em larga escala, viabilizando o ingresso no ensino superior de classes trabalhadoras e de sujeitos impossibilitados de frequentar o modelo de campus presencial em tempo integral. Validada por organismos como o Banco Mundial e a

UNESCO, a instituição tornou-se o modelo prescrito para nações de renda média e baixa que visam democratizar o acesso à graduação. Historicamente, a universidade empenhou-se em ratificar a excelência de seus cursos, angariando legitimidade e prestígio no cenário educacional global.

Contudo, a contemporaneidade impõe desafios que tensionam essa trajetória. A emergência de tecnologias como os MOOCs (*Massive Open Online Courses*) abre frentes de expansão, mas carrega o risco de uma massificação desmedida que pode erodir o rigor pedagógico. Nesse cenário, a *Open University* vê-se no centro de um dilema: a necessidade de conciliar a escala com a qualidade acadêmica. Em última análise, sua permanência como referência global dependerá da destreza em absorver inovações tecnológicas sem abdicar da solidez científica que fundamentou sua criação.

2.2. Recomendações dos organismos multilaterais sobre a EaD no ensino superior

A ascendência de organismos internacionais — notadamente o Banco Mundial (BM), a OCDE e a UNESCO — tem sido determinante na definição das diretrizes para o Ensino Superior nos países signatários, priorizando a Educação a Distância (EaD) como vetor de expansão. O consenso entre essas entidades posiciona a EaD como uma solução estratégica para ampliar o acesso das classes trabalhadoras ao ensino superior por meio de cursos massificados, aptos a atingir vastos contingentes populacionais em diferentes regiões geográficas.

Diante do sucesso das universidades abertas globais, tais organismos passaram a prescrever, desde os anos 1990, a modalidade a distância como o pilar da expansão educacional para nações em desenvolvimento (Banco Mundial, 1996; UNESCO, 2003). Sob esse influxo, a ampliação do nível superior foi delegada prioritariamente ao setor privado via EaD. O desdobramento dessas recomendações no Brasil evidencia-se na sucessão de marcos regulatórios que culminaram no cenário da década de 2020: conforme o Censo da Educação Superior (Brasil, 2024), a hegemonia das matrículas concentra-se atualmente em instituições privadas e em cursos a distância. Tal fenômeno consolida a transição da educação superior de um direito social para um serviço mercantilizado.

Segundo Lima, Oliveira e Batista (2016), organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO têm incentivado sistematicamente o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação a distância, com foco em nações emergentes. Sob essa perspectiva, as diretrizes dessas entidades fomentam variadas iniciativas — da estruturação de programas pedagógicos ao provimento de infraestrutura, como a distribuição de notebooks a professores e alunos —, visando alinhar as instituições de ensino às demandas de uma sociedade crescentemente tecnocêntrica.

Os autores ressaltam que a UNESCO, o Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) configuram-se como os principais formuladores de diretrizes educacionais em escala global. Segundo Lima, Oliveira e Batista (2016), tais organismos têm enfatizado o papel do setor privado na expansão da educação a distância, em um movimento iniciado nos anos 1990 que visa converter a educação em um serviço comercializável. No alvorecer do século XXI, a UNESCO (2003), reforçou o protagonismo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como vetor para a ampliação da oferta docente, sinalizando a priorização de investimentos tecnológicos para alavancar a EaD privada, especialmente em nações emergentes.

Sob a ótica das publicações do referido agente financeiro, urge refletir sobre a promoção da educação privada como mercadoria e o seu fomento sistemático em nações emergentes. Como bem pontuam os autores: "O Brasil aderiu inteiramente às recomendações dos organismos multilaterais desde meados da década de 1990 [...]" (Martins; Leite; Pavany, 2017, p. 613). Entre tais diretrizes, sobressai a oferta de graduações a distância como estratégia para maximizar o contingente de alunos, ainda que essa expansão em escala possa precarizar o rigor pedagógico e a eficácia da formação profissional.

O quadro a seguir sistematiza a cronologia dos documentos orientadores sobre o ensino superior e as prescrições direcionadas aos países em desenvolvimento. Ressalta-se que foram deliberadamente excluídas as publicações relativas ao ensino a distância em caráter emergencial (durante a pandemia de COVID-19, entre 2020 e 2022), uma vez que estas respondiam a uma conjuntura específica. Optou-se,

portanto, por destacar as recomendações que estruturam a modalidade a distância como política de Estado permanente.

Quadro 1 — Principais documentos de organismos internacionais sobre ensino a distância

ORGANISMO	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	ANO
Banco Mundial	<i>La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia</i>	Destaca e divulga amplamente as lições da experiência com o ensino superior em muitos países, com resultados de muitos estudos de caso temáticos e regionais.	1995
Unesco	<i>Documento de Política para el cambio y el Desarrollo en la Educación Superior</i>	Considera as principais tendências no ensino superior, buscando formular a perspectiva da organização nas questões políticas essenciais nesse domínio.	1995
Unesco	Conferencia Mundial sobre <i>la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI</i>	Discute questões relativas ao ensino superior, tendo em vista chegar a um acordo sobre o tipo de educação superior para o século seguinte.	1998
Banco Mundial	<i>Brazil Higher Education Sector Study Volume II</i>	A pedido do Ministro da Educação, Paulo Renato, o Banco realizou uma avaliação do estado do ensino superior e fez recomendações sobre sua finalidade, estrutura, escopo, financiamento etc.	2000
Banco Mundial	<i>Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria</i>	Analisa a experiência do Banco Mundial em relação ao ensino superior e também de muitos intervenientes no subsetor que estão fora do âmbito da atividade do Banco.	2003
Unesco	<i>Hacia las sociedades del conocimiento</i>	Apresenta o panorama do futuro, com características promissoras e inquietantes.	2005
Unesco	<i>Estándares de competencias en TIC para docentes</i>	Marco de referência completo para um modelo de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Prevê a criação de um mecanismo por parte da Unesco destinado a aprovar programas de formação que cumpram tais modelos.	2008
Unesco	<i>Enfoques estratégicos so-bre las TIC en educación en América Latina y el Caribe.</i>	Propõe ideias para o desenho de um novo paradigma educacional para os países latino-americanos e do Caribe.	2014
Unesco	<i>Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?</i>	Aborda sobre cursos curtos online massivos (MOOCs) como uma tendência de ensino à distância.	2024

Fonte: Lima; Oliveira; Batista (2016). UNESCO (2024).

Pode-se perceber no quadro acima que houve uma evolução das orientações a respeito do uso das tecnologias: antes, termos como TIC eram utilizados para o uso de computadores e programas; posteriormente, passou-se a optar pelo modo EaD online. Há ainda um indicativo de evolução do ensino a distância referente aos cursos online massivos de curta duração.

As oportunidades de desenvolvimento de competências, incluindo competências mais sofisticadas para cargos técnicos com altos salários, são cada vez mais procuradas fora do ensino superior tradicional. Diplomas com duração de vários anos são menos atraentes para quem não tem tempo, dinheiro ou vontade. Tendências que se reforçam mutuamente na educação e no emprego, como o ensino totalmente online, materiais de aprendizagem de acesso aberto e recrutamento baseado em competências, uniram-se em torno do conceito de micro credenciais (UNESCO, 2024, p.243, tradução nossa).

A citação supracitada expõe as diretrizes mais recentes da UNESCO sobre o uso das tecnologias, transcendendo a concepção tradicional de graduações em EaD. O foco desloca-se para cursos online de curta duração, pautados na demanda e no interesse imediato do usuário — abrangendo desde componentes curriculares específicos até oficinas de escrita. Essa emergência de cursos online massivos e micro credenciais reflete uma mutação nos paradigmas de aprendizagem, que passam a priorizar a flexibilidade e a adaptabilidade individual.

Tal cenário evidência não apenas a aceleração das Tecnologias da Informação, mas também o potencial desses cursos para dinamizar as economias nacionais. Ressalte-se que essa lógica reverbera o raciocínio adotado pelos organismos multilaterais no final da década de 1990, que já posicionava a produção de conhecimento como um motor para a formação de capital humano e a geração de ativos financeiros. Sob essa ótica, a implementação dessas modalidades visaria, simultaneamente, ao provimento educacional e ao fortalecimento econômico dos países signatários, conforme preconiza a UNESCO.

A educação superior é o setor que está adotando tecnologias digitais mais rápido e o que mais está sendo transformado por ela. Havia mais de 220 milhões de estudantes frequentando cursos abertos online e massivos em 2021. Mas as plataformas digitais ameaçam o papel das universidades e representam desafios regulatórios e éticos, por exemplo, com relação a promoções exclusivas de assinaturas, além de dados de estudantes e funcionários (UNESCO, 2024, p.08).

Como se depreende da citação anterior, a UNESCO recomenda que as instituições de ensino superior pautem pela ética a produção de seus conteúdos digitais. No cenário dos cursos massivos online, a acirrada disputa pela captação de

alunos faz com que o gerenciamento de dados dos estudantes corra o risco de transcender os limites éticos, tangenciando a esfera da violação de privacidade e do uso indevido de informações. Ante o avanço exponencial das inovações tecnológicas, o ensino superior vê-se compelido a adaptar-se às novas ferramentas e linguagens pedagógicas.

Sob essa ótica, embora o aparato tecnológico sofra constantes metamorfoses, a essência das recomendações internacionais permanece inalterada: a educação a distância continua sendo prescrita, fundamentalmente, como um ativo de viés econômico.

A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, isto é, a criação de instituições não universitárias e o crescimento de instituições privadas, pode ajudar a responder à crescente procura de ensino pós-secundário [...] Alguns países tiveram sucesso neste sentido, estabelecendo uma série de instituições com uma variedade de objetivos - como programas de estudo curtos e sistemas de treinamento ensino à distância - e incentivando instituições privadas a complementar a rede de instituições públicas (Banco Mundial, 1994, p. 31, tradução nossa).

Depreende-se que a educação a distância é prescrita como um serviço mercantilizado, no qual a prioridade comercial relega a qualidade acadêmica a um plano secundário. Como corrobora Dias (2018, p. 29-30), instituições como o Banco Mundial e a OCDE "[...] passaram a defender: A transformação do ensino superior e do ensino a distância em objeto comercial".

É possível distinguir as recomendações do BM e da OCDE, nitidamente focadas no fomento ao comércio educacional, do discurso da UNESCO, que adota um viés social ao pautar o acesso universal, ainda que ratifique a expansão do setor privado como pilar fundamental. Ressalte-se que, embora autônomos, esses três organismos convergem na defesa do avanço privado no ensino superior de nações em desenvolvimento.

Conforme Lima, Oliveira e Batista (2016, p. 1), "nota-se a robusta influência dessas diretrizes multilaterais na educação brasileira, impulsionando o uso intensivo de tecnologias em todos os níveis de ensino". Sob uma retórica mais sutil que a dos órgãos financeiros, a UNESCO também chancela a oferta de cursos online de curta duração sob o pretexto da democratização do acesso. Na prática, a agência da ONU anui com a oferta de formações aligeiradas e de menor densidade pedagógica,

priorizando o alcance quantitativo em detrimento da profundidade qualitativa da formação docente.

A citação supracitada expõe as diretrizes mais recentes da UNESCO sobre o uso das tecnologias, transcendendo a concepção tradicional de graduações em EaD. O foco desloca-se para cursos online de curta duração, pautados na demanda e no interesse imediato do usuário — abrangendo desde componentes curriculares específicos até oficinas de escrita. Essa emergência de cursos online massivos e micro credenciais reflete uma mutação nos paradigmas de aprendizagem, que passam a priorizar a flexibilidade e a adaptabilidade individual.

Tal cenário evidência não apenas a aceleração das Tecnologias da Informação, mas também o potencial desses cursos para dinamizar as economias nacionais. Ressalte-se que essa lógica reverbera o raciocínio adotado pelos organismos multilaterais no final da década de 1990, que já posicionava a produção de conhecimento como um motor para a formação de capital humano e a geração de ativos financeiros. Sob essa ótica, a implementação dessas modalidades visaria, simultaneamente, ao provimento educacional e ao fortalecimento econômico dos países signatários, conforme preconiza a UNESCO.

Ocorre que a defesa da UNESCO prossegue e revela suas intenções que vão na direção da EaD e objetivos de sistemas educacionais forjados na superficialidade do conhecimento e aligeiramento da formação. A justificativa do organismo é tornar a educação voltada ao progresso social, econômico e democrático. Outra questão não menos importante, mencionada no fragmento, é a correção das graves desigualdades educacionais entre os países e, por fim, uma clara defesa das tecnologias associadas à evolução dos sistemas educacionais e seu caminho ao virtual (Paiva; Lima, 2022, p. 36300).

Ressalte-se que os organismos internacionais mencionados exerceram influência direta na redação da legislação educacional das nações signatárias. Sob esse prisma, é possível asseverar que, a partir da década de 1990, as publicações do Banco Mundial, da OCDE e da UNESCO estabeleceram direcionamentos ao ordenamento legal desses países, sendo amplamente incorporadas e aplicadas.

Portanto, o "contexto de influência" desses entes é determinante na configuração do ensino superior a distância. Nota-se que os marcos regulatórios educacionais — particularmente na América Latina — foram reconfigurados para viabilizar a hegemonia de grupos privados. Esse processo permitiu a proliferação de

cursos aligeirados, cuja qualidade é questionável no que tange à efetiva formação dos novos profissionais graduados via EaD.

2.3. A EaD no ensino superior a partir das declarações mundiais sobre a Educação Superior

Esta seção analisa como as recomendações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO, influenciaram a expansão das graduações a distância globalmente. Sob o influxo desses documentos, os marcos regulatórios educacionais ampliaram a abertura para a iniciativa privada na modalidade EaD.

A UNESCO (1997) postula que a oferta de educação superior via métodos de aprendizagem aberta e a distância constitui um avanço na democratização do acesso. Em diversas diretrizes, a organização fomenta sistemas de ensino alternativos, visando transmutar as instituições de ensino superior em centros de "aprendizado ao longo da vida" (*lifelong learning*), acessíveis e permanentes.

Em documentos da década de 1990, a UNESCO atribui às universidades uma responsabilidade social pautada no emprego das tecnologias disponíveis para a expansão dos níveis de ensino. Nesse cenário, o ensino superior assume a função de formar lideranças — pesquisadores, docentes, consultores e gestores — capacitadas para gerar inovações e oferecer análises críticas sobre os desafios do desenvolvimento, atendendo às demandas tanto do setor público quanto do privado (UNESCO, 1995).

Conforme exposto, as diretrizes internacionais estabelecem um roteiro sobre como as Instituições de Ensino Superior (IES) dos países signatários devem interagir com suas populações. Nota-se uma clara indução para a criação de mecanismos que ampliem o contingente de discentes no ensino superior privado e na modalidade a distância. Uma vez difundidas tais recomendações, as políticas voltadas ao setor privado passam a ser sistematicamente implementadas em diferentes nações.

Sob essa perspectiva global, Schlickmann, Roczanski e Azevedo (2008), observam que a Educação a Distância (EaD) no ensino superior africano possui raízes históricas, com registros que remontam à década de 1940. Na década de 1990, a África Subsaariana já contava com mais de 140 instituições (públicas e privadas) operando na modalidade. Predominantemente alicerçadas em materiais impressos e,

ocasionalmente, na radiodifusão, essas iniciativas tinham como um de seus pilares a formação continuada e a capacitação de professores em serviço.

Embora o acesso populacional às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ainda enfrente obstáculos, a EaD no continente africano atravessa transformações significativas. Tais mudanças decorrem, primordialmente, da aceleração tecnológica e de políticas voltadas à expansão da infraestrutura digital (Schlickmann; Roczanski; Azevedo, 2008).

Em contraste, Schlickmann, Roczanski e Azevedo (2008) ressaltam que, na América do Norte, a modalidade a distância possui raízes centenárias, estando plenamente incorporada aos sistemas de ensino estadunidense e canadense. A rápida capilaridade da EaD nessa região foi favorecida pela integração sistemática de diversas tecnologias aos programas educacionais, somada ao amplo acesso digital de que goza a população norte-americana — um diferencial decisivo em relação a outras regiões do globo.

Nesse cenário, destacam-se instituições pioneiras como o *Empire State College* (ESC), nos EUA, que oferta mais de 200 cursos online, e a *Télé-université* (Téluq), no Canadá. Ambas, fundadas no início da década de 1970, consolidaram-se como referências paradigmáticas para a expansão da educação superior a distância em escala continental.

O ensino a distância na América Latina possui uma trajetória relativamente rica e diversificada, especialmente a partir do período pós-Segunda Guerra Mundial. Nessa região, destacam-se como pioneiros nessa modalidade de ensino alguns países: o Brasil, que iniciou a transmissão de programas educativos pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923; a Colômbia, por meio da Ação Cultural Popular em 1947; e o México, que no mesmo ano implementou um programa de formação continuada para professores, oferecido pelo Instituto Federal de Capacitação do Magistério. No que diz respeito à educação superior a distância na América Latina, as primeiras iniciativas ocorreram na década de 1970, com experiências significativas em países como o México e a Colômbia, em 1972, e a Argentina, em 1975 (Schlickmann; Roczanski; Azevedo, 2008).

De acordo com Schlickmann, Roczanski e Azevedo (2008), o ensino à distância para a Ásia se observou uma progressiva transformação nos métodos de mediação

no processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, foram desenvolvidos cursos por correspondência oferecidos por instituições acadêmicas em países como Índia, Japão e China. Esses programas tinham como objetivo atender tanto adultos quanto jovens que não tinham acesso às escolas tradicionais.

Posteriormente, na etapa seguinte, o rádio e a televisão foram incorporados como novos meios de mediação no processo educacional. Nesse contexto, surgiram redes de universidades abertas, como a rede das Universidades Radiofônicas e Televisivas Chinesas, ampliando ainda mais o alcance e a diversidade das iniciativas educacionais (Schlickmann; Roczanski; Azevedo, 2008).

É preciso destacar que países da África, Ásia e América Latina seguiram determinações direcionadas do Banco Mundial, a partir do documento intitulado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* de 1995 muitas ações foram tomadas e instituições privadas com ensino à distância começaram a crescer a partir desse período. De acordo com Borges (2011) o documento resulta de uma análise aprofundada da crise que atravessa a educação superior em diversas nações, especialmente na África, América Latina e Ásia.

Na distinção institucional, o Banco sugere a criação de estabelecimentos não universitários, vistos como menos dispendiosos e mais ajustados às exigências do mercado de trabalho. Por outro lado, essas entidades atendem às necessidades de ingresso ao ensino superior de grupos menos favorecidos, sem gerar altos custos ao Estado, já que sua oferta é majoritariamente realizada pelo setor privado (Borges, 2011).

Pode-se dizer que BM e UNESCO direcionaram seus olhares para os países dos continentes africano, asiático e latino-americano onde se encontravam com dificuldades financeiras para financiar seus sistemas de educação superior. De acordo com Borges (2011, p.374) uma das recomendações em conjunto de ambas as instituições indica "[...] a inovação tecnológica como proposta central para a reestruturação da universidade segundo as demandas supracitadas". Em documento cujo título *Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas* destaca diretamente o ensino à distância como fator de desenvolvimento: "O ensino a distância representa um enorme potencial para as nações em desenvolvimento,

uma vez que constitui um canal poderoso para integrar a educação para grupos até então excluídos" (Banco Mundial, 2000, p.34, tradução nossa).

Conforme explicado acima, BM e UNESCO são explícitos em defender a iniciativa privada na modalidade EaD como forma de graduação ideal aos países em desenvolvimento. As indicações tinham por objetivo em qualificar mão de obra especializada para o mercado de trabalho, ou seja, formação como instrumentalização dentro das necessidades econômicas das empresas. Estes órgãos defendem essa modalidade de formação para grupos até então excluídos (Banco Mundial, 2000).

O ensino à distância, modalidade em que os alunos frequentam cursos principalmente através da rádio, da televisão ou da Internet, expandiu-se enormemente durante a última década. (Nelson Mandela e Robert Mugabe formaram-se dessa forma, na universidade a distância mais antiga do mundo, a Universidade da África do Sul.) Dentro da mesma modalidade, os cinco maiores programas do mundo estão sediados em países em desenvolvimento, todos criados a partir de 1978. Segundo estimativas das suas autoridades, em 1997, reuniram cerca de dois milhões de estudantes, tendo contribuído com aproximadamente 10% para o crescimento das matrículas em países em desenvolvimento nas últimas duas décadas. O uso do rádio e da televisão para atender estudantes que vivem em áreas remotas tem uma longa história, mas as novas tecnologias baseadas no uso de satélites e da Internet prometem levar esse tipo de ensino a grupos cada vez maiores, e não apenas àqueles que vivem em áreas remotas e escassamente povoadas, mas também em localidades com aglomerações urbanas (Banco Mundial, 2000, p.34, tradução nossa).

Os organismos deixam claro, na citação acima, de que até uma personalidade famosa como Nelson Mandela fez sua graduação à distância. O que de fato querem chamar atenção aos países africanos da importância de aderirem integralmente aos grupos privados de ensino superior, preferencialmente na modalidade EaD. De acordo com o documento em questão, a justificativa é o alcance de comunidades longínquas.

A educação a distância, aberta e pela internet trouxe também novas perspectivas de ampliação do acesso à educação superior. É o que revelam de modo convincente os dados dos relatórios regionais. É especialmente encorajador ver que a educação superior aberta e a distância contribuem para a expansão do acesso nos países em desenvolvimento. [...] As Universidades Abertas de Zimbábue e da Tanzânia abriram centros regionais para ampliar o acesso dos estudantes de áreas rurais. Desenvolvimentos como esses ocorrem especialmente na região da Ásia e do Pacífico, onde existem mais de setenta universidades virtuais abertas, o que corresponde a mais da metade das "megauniversidades" existentes em todo o mundo. O ensino superior aberto ou a distância está se desenvolvendo depressa também nos países árabes (UNESCO, 2003, p.109).

Neste contexto, conforme citado acima, a UNESCO deixa claro que houve avanços no ensino superior em países do continente africano, oriente médio e asiáticos. E esse avanço se deu pela modalidade à distância, ou seja, os países em

desenvolvimentos estavam implementando as recomendações anteriores referentes às graduações EAD apontadas pelo BM e UNESCO.

[...] devemos aproveitar plenamente o potencial das novas tecnologias de informação e comunicação para a renovação do ensino superior, através da expansão e diversificação de a transmissão de conhecimento e a disponibilização de conhecimento e informação a um público mais amplo. O acesso equitativo a estes deve ser alcançado através da cooperação internacional e do apoio aos países que não têm capacidade para adquirir estes instrumentos. A adaptação destas tecnologias às necessidades nacionais, regionais e locais e o fornecimento de sistemas técnicos, educacionais, de gestão e institucionais para mantê-las devem ser uma prioridade (UNESCO, 1998, p. 3, tradução nossa).

Em vista disso, conforme citado acima, a UNESCO propôs cooperações regionais para o desenvolvimento da educação superior, tendo em vista países como os da América Latina e Caribe incapazes de financiar seus sistemas de educação superior individualmente. A respeito da região, o documento trata da necessidade de se aumentar o acesso ao ensino superior que a taxa de estudantes "[..] inscrita em toda a região é igual a apenas metade da média de todos os países de rendimento médio e está essencialmente abaixo dela na maioria dos países latino-americanos" (UNESCO, 1998, p.91).

Em outras palavras, na década de 1990 houve direcionamento específico para a América Latina tanto do Banco Mundial, quanto da UNESCO em relação a necessidade da região de desenvolver via formação superior. Não é exagero afirmar que estas organizações influenciaram diretamente as políticas públicas para o ensino superior dos países da região. "As respostas que o Caribe tem dado a esses desafios, no que se refere ao ensino superior, são classificadas como cinco estratégias principais" (UNESCO, 1998, p.90). Daremos atenção à estratégia três que trata do ensino superior à distância e da cooperação para a internacionalização dos cursos.

Estratégia 3. Utilização de múltiplos modos de entrega. A educação a distância em particular expandiu a esfera externa de cooperação do setor e das instituições, ao mesmo tempo que fortaleceu o seu potencial interno. Como estratégia de cooperação, a educação à distância na região contribui atualmente para o desenvolvimento de um novo conceito de mobilidade, percebido em termos de fluxos de programas e créditos, e não em termos de fluxos de estudantes, contribuindo assim para a internacionalização do ensino superior (UNESCO, 1998, p.90).

Com a influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO, muitos países de baixa e média renda começaram a adotar leis que facilitam a atuação de instituições de ensino superior privadas. Essa tendência se deve ao fato de que, desde os anos 1990, tanto o Banco Mundial quanto a UNESCO

tem desempenhado um papel significativo na orientação das políticas educacionais globais voltadas para o ensino superior.

Além disso, emergem nesse contexto dois discursos principais sobre as graduações à distância: um de caráter econômico, que as considera serviços a serem comercializados, e outro de natureza social, que as enxerga como um instrumento de democratização do acesso à educação. Assim, conclui-se que a eficácia da educação à distância depende diretamente da capacidade organizacional do país signatário, sendo esta essencial para garantir a formação de qualidade.

O caráter econômico das graduações a distância, dentre elas a Pedagogia EaD, tem como marco a experiência da *Open University*, exemplo de cursos EaD com mensalidades baixas. Essa instituição tem por objetivo garantir o acesso ao Ensino Superior para a classe trabalhadora, com critérios de qualidade estabelecidos. Assim, os defensores da *Open University* R.U. alegam ter garantido um direito social às classes populares com o acesso ao ensino superior (Tait, 2018). Pode-se dizer que desde 1969 o Reino Unido tem formado milhões de pessoas a distância.

Baseado no modelo britânico de expansão das matrículas no ensino superior na modalidade a distância, o Banco Mundial (1994; 1998) recomenda o acesso às graduações EaD via IES privadas, como forma de baratear custos, mas sobretudo, oferecer serviços educacionais em clara lógica mercantilista, pois contava com a possibilidade da massificação das matrículas, como apontado por Sguissardi (2000).

Com o argumento de atender as mudanças do mercado de trabalho e avanços tecnológicos, a UNESCO (2024) defende cursos rápidos, 100% online, numa lógica de aprendizado ao longo da vida. Esse quadro sugere diversas matrículas do indivíduo, indicando constante formação e sugerindo pouco aprofundamento e reflexões nas disciplinas ofertadas. A referida recomendação apresenta roupagem de educação integral humanista, mas com indícios de endividamentos constantes. A partir das recomendações dos organismos internacionais citados, pelo contexto da influência, a legislação brasileira passa a permitir às IES privadas a oferecer graduações EaD, possibilitando o lucro e a abertura de capital.

Por outro lado, a graduação EaD passa a atender uma demanda social ao atingir a classe trabalhadora, na qual precisa de formação que se adeque ao horário de trabalho de cada um, aos moldes da *Open University* R.U. Cabe destacar a

educação para qualificação para o trabalho como direito social, previsto no artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Dessa forma, garantir formação docente de qualidade, na qual futuros professores possam atuar em sala de aula com sólidos conhecimentos pedagógicos, é condição essencial para o exercício qualificado da docência. Assim, esses profissionais poderão alfabetizar com competência, desde alunos com níveis adequados de aprendizagem até aqueles com necessidades educacionais especiais, estimulando a fluência leitora e favorecendo a compreensão dos fundamentos da Matemática. Promover essa formação é fazer justiça social e fortalecer a soberania do país.

A respeito dessa temática, Alberto e Aquino (2025) argumentam que embora as políticas para a formação de professores sejam justificadas pelo discurso de redução da desigualdade e aumento da eficiência, os estudos indicam que elas incorporam uma lógica neoliberal que atinge a formação de docentes e estudantes. Tal lógica, marcada pelo tecnicismo e pela pouca ênfase na reflexão crítica e na responsabilidade social, configura um desafio preocupante no próprio sentido de qualidade educacional.

Não obstante, a Pedagogia EaD tem sua importância social, como qualificação para o trabalho docente. Por isso, é importante o debate das políticas para a formação de professores, cujas implicações recaem nas salas de aula da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe verificar se as políticas públicas para a EaD e formação do pedagogo garantem o direito social de se ter uma boa qualificação para o exercício da docência, tema pertinente para o próximo capítulo.

CAPÍTULO III. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EAD NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

O capítulo Políticas Públicas de EaD no Brasil e a formação do pedagogo tem por objetivo explicitar o desenvolvimento das políticas públicas de educação no Brasil voltadas para a formação do pedagogo, o acesso a EaD em Pedagogia no setor privado, os mercados atingidos no Brasil e possíveis implicações. Importante destacar que a modalidade a distância ultrapassou a presencial em números de matrículas, se tornando a principal porta de acesso ao ensino superior no Brasil, conforme dados apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2023 (Brasil, 2024). Esses números implicam em maior importância e discussões acerca de como oferecer uma graduação EaD de qualidade. Dessa forma, torna-se imprescindível discutir os principais apontamentos e críticas presentes na literatura especializada acerca das políticas de acesso e da EaD nas IES privadas.

Nesse contexto, as denúncias sobre a formação do professor em EaD são apresentadas em trabalhos de Fávero e Mikolaiczik (2024) e Dourado, Moraes e Siqueira (2024). Além disso, questionamentos sobre a qualidade dos cursos são feitos por Bielschowsky e Aguiar (2021). Em contrapartida, a Associação Brasileira de Educação a Distância- ABED (2024) apresenta contrapontos em defesa da modalidade a distância e de sua democratização no acesso. Dessa forma, o referencial teórico aqui apresentado servirá para ampliar as discussões a respeito da formação do professor a distância, como graduação que forma ou disforma.

A primeira seção *O percurso da Ead no Brasil* trata do contexto histórico e como essa modalidade de ensino se estabeleceu e expandiu no país. Dentre as discussões se encontram questões sobre avanços e retrocessos e conflitos de interesse entre o público e o privado para a modalidade. Na sequência, *Marcos legais de Ead a partir da década de 1990 do século XX* realiza análise da legislação desde o marco inicial da EaD atual que foi a promulgação da LDB, lei 9394/1996 até o Novo Marco Regulatório no decreto nº 12.456/2025, legislação esta que nova regulamentação para os cursos EaD e extingue cursos 100% a distância. A terceira seção *Eixos situacionais da expansão do ensino superior público e privado no Brasil* trata da expansão do Fies e PROUNI como políticas de acesso ao ensino superior e posteriormente a modalidade a distância ganha destaque para o acesso de grande número de pessoas

das classes populares e faz um panorama do contexto atual deste nível de ensino. A última seção *A EaD na formação do pedagogo no setor privado: números e implicações*, apresenta dados e denúncias da forma como as camadas sociais mais pobres pagam por licenciaturas a distância que pouco formam o futuro professor.

3.1. O percurso da EaD no Brasil

O Brasil tem um histórico rico ao se tratar de educação à distância no século XX, essa modalidade ensino foi importante forma de instrução no período. Muitos cursos de formação profissional por correspondência foram criados no início do século, passando por formações via rádio, posteriormente educação básica pela televisão com Telecurso 1ºGrau (antigo Ensino Fundamental), Telecurso 2ºGrau (antigo Ensino Médio) e o Telecurso 2000, com cursos profissionalizantes e culminando na primeira graduação online pela Universidade Federal de Mato Grosso nos anos 1990.

Ao longo de cem anos, o país possui registros históricos que o destacaram como um dos principais países no mundo a respeito ao desenvolvimento da Educação a Distância (EAD), especialmente até a década de 1970. No entanto, a partir desse período, outras nações progrediram enquanto o Brasil permaneceu estagnado, resultando em sua queda nos rankings internacionais. Apenas no final do século XX iniciativas positivas foram retomadas, possibilitando uma nova fase de expansão e progresso no setor (Alves, 2009).

De acordo com Alves (2009) pesquisas indicam que, pouco antes de 1900, já circulavam nos jornais do Rio de Janeiro anúncios oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência. Esses cursos, voltados para a aprendizagem de datilografia, eram ministrados por professoras particulares, e não por instituições de ensino. Embora essas iniciativas isoladas tenham sido relevantes em um período de consolidação da República, o marco oficial da EAD no Brasil foi a fundação das Escolas Internacionais em 1904. Essa instituição, filial de uma organização norte-americana ainda em operação e presente em diversos países, oferecia cursos voltados para a qualificação de profissionais nos setores de comércio e serviços. O modelo de ensino adotado baseava-se exclusivamente na correspondência, com o envio de materiais didáticos pelos correios, que utilizavam principalmente as ferrovias

para o transporte. Durante os primeiros vinte anos, essa foi a única modalidade de ensino disponível, como também ocorria em outros países na época.

Além disso, o rádio começou a ser utilizado em 1923, com fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. A emissora tinha como uma das principais funções transmitir programas de educação popular, fato que na época começaram a ficar famosos. Mas as transmissões, por serem consideradas sem fins lucrativos, seus idealizadores finalizaram a programação e doaram os equipamentos ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde em 1936 (Alves, 2009).

Assim para Alves (2009) entre as iniciativas relevantes desse período, sobressaem a Escola Rádio Postal e o projeto *A Voz da Profecia*, fundado pela Igreja Adventista em 1943, com o propósito de proporcionar cursos bíblicos aos ouvintes. Poucos anos depois, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) deu início às suas atividades e, logo em seguida, implementou a Universidade do Ar no Rio de Janeiro e em São Paulo. Até 1950, essa iniciativa já havia alcançado 318 localidades, demonstrando um crescimento expressivo e ampliando o acesso à educação a distância.

Com bem nos assegura Hermida e Bonfim (2006) na década de 1950, algumas iniciativas ganharam destaque. Primeiramente, em 1954, foi criada a Universidade do Ar, destinada a capacitar comerciantes e empregados em técnicas comerciais por meio do Serviço Social do Comércio (SESC) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Posteriormente, em 1957, o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) passou a produzir programas que eram transmitidos por diversas emissoras. No ano seguinte, a Arquidiocese de Natal, no Rio Grande do Norte, lançou um sistema de radiodifusão que obteve grande sucesso e, conseqüentemente, inspirou a criação do Movimento Nacional de Educação Básica (MEB), em 1958.

Na década de 1960, novos avanços marcaram o cenário educacional. Logo no início, em 1961, o Movimento Nacional de Educação de Base, idealizado pela Igreja e patrocinado pelo Governo Federal, ganhou relevância. Paralelamente, o Ministério da Educação solicitou a reserva de canais VHF e UHF para a TV Educativa. Além disso, foram criados importantes instituições, como a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa na UFRJ, a Fundação Padre Landell de Moura (FEPLAM) no Rio Grande do Sul, e a TV Universitária de Recife, em Pernambuco, todas em 1967.

Finalmente, em 1969, destacaram-se a criação da Fundação Maranhense de Televisão Educativa e o Decreto nº 65.239, que estabeleceu o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais (SATE) em nível federal (Hermina; Bonfim, 2006).

Para Hermida e Bonfim (2006) na década de 1970, várias iniciativas destacaram-se no cenário da Educação a Distância (EAD). Em primeiro lugar, a Associação Brasileira de Teleducação (ABT), também conhecida como Tecnologia Educacional, e o Projeto Minerva ganharam projeção em rede nacional. Além disso, a Fundação Roberto Marinho deu início à oferta de educação supletiva a distância, abrangendo o primeiro e o segundo graus. Paralelamente, surgiram outros projetos importantes, como o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), o Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI) e a Emissora de Televisão Educativa (TVE) do Ceará. Adicionalmente, houve o desenvolvimento do Projeto Piloto de Teledidática da TVE, o Projeto Logos do MEC, o Telecurso para o segundo grau e a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, também vinculada ao MEC. Nesse contexto, projetos como o Conquista e programas de alfabetização, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), também exerceram papel significativo.

Na década seguinte, os anos 1980 marcaram novos avanços na EaD. Logo no início do período, a Universidade de Brasília (UnB) implementou os primeiros cursos de extensão a distância, além de um curso de pós-graduação tutorial. Simultaneamente, destacaram-se iniciativas como a TV Educativa do Mato Grosso do Sul, o Projeto Ipê, a TV Cultura de São Paulo e a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, consolidando ainda mais a presença da EAD no Brasil (Hermida; Bonfim, 2006).

Em adição, na passagem da década de 1980 para 1990 Alves (2011) enumera que a Educação a Distância (EAD) no Brasil passou por importantes avanços nas últimas décadas do século XX, com iniciativas que consolidaram seu papel no sistema educacional do país. Em 1983, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) lançou o programa radiofônico “Abrindo Caminhos”, voltado para a orientação profissional nas áreas de comércio e serviços, ampliando o alcance da formação técnica. Posteriormente, em 1991, teve início o programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, idealizado e produzido pela Fundação Roquete-

Pinto. Mais tarde, em 1995, o programa foi incorporado à TV Escola sob o nome “Um Salto para o Futuro”, tornando-se um marco na EaD nacional. Com o objetivo de promover a formação continuada e o aperfeiçoamento de professores do Ensino Fundamental e de estudantes de cursos de magistério.

No ano seguinte, em 1992, foi criada a Universidade Aberta de Brasília, representando um marco significativo no desenvolvimento da EaD no Brasil. Poucos anos depois, em 1995, houve mais avanços relevantes com a fundação do Centro Nacional de Educação a Distância e a criação da MultiRio pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essa iniciativa passou a oferecer cursos para estudantes do 6º ao 9º ano por meio de programas televisivos e materiais impressos. Ainda nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação lançou o Programa TV Escola, fortalecendo o uso da tecnologia na disseminação de conteúdos educacionais e reafirmando o compromisso com a democratização do ensino (Alves, 2011).

Para os autores mencionados anteriormente, a educação à distância viveu momentos de avanços e retrocessos. Um caso emblemático foi a tentativa de ser criada a Universidade Aberta do Brasil no começo de 1970 em proposta no Congresso brasileiro, mas entraves e interesses contrários impediram o avanço da proposta (Alves, 2009). Somente 34 anos após a primeira tentativa, foi criada a UAB em 2004.

Conforme verifica por Alves (2009) com o passar dos anos, o Executivo adotou a iniciativa de implementar um novo sistema denominado Universidade Aberta do Brasil. Entretanto, essa denominação não reflete plenamente sua natureza, pois não se trata de uma universidade no sentido convencional, mas sim de um consórcio formado por instituições públicas de ensino superior. Ademais, o termo "aberta" também é questionável, uma vez que o sistema não segue os princípios fundamentais característicos desse modelo educacional. Portanto, embora inovadora, a nomenclatura pode gerar interpretações equivocadas sobre sua estrutura e objetivos.

É importante destacar no quadro abaixo que existem cinco gerações de ensino à distância. A primeira é a por correspondência, seus primórdios remontam as cartas do apóstolo Paulo às primeiras comunidades cristãs, chegando ao auge com a popularização dos Correios. Passando para a segunda geração com o uso de rádio e televisão, as suas características são a transmissão por difusão de conteúdos, sua

comunicação era de uma via em que a interação não era imediata. Até chegar na quinta geração onde a interatividade e ambiente virtual deram lugar aos materiais impressos.

Quadro 2 – Gerações de EaD

GERAÇÃO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	PERÍODO
Primeira geração	Instrução feita via correspondência	Século XIX e início do século XX.
Segunda geração	Difusão pelo rádio e televisão	A partir de 1930 a 2010.
Terceira geração	Universidades abertas	1969 até os dias atuais.
Quarta geração	Interação em tempo real a distância: videoconferência, satélite e rede de computadores	Década de 1980 a 2010.
Quinta geração	Ensino e aprendizagem <i>on-line</i> e utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).	2005 até os dias atuais.

Fonte: Moore e Kearsley (2007); Lima (2013). Adaptado pelo autor.

Pode-se perceber na ilustração acima que o Brasil passou pelas diversas gerações de EaD ao longo do tempo, à exceção da terceira geração se for considerar a *Open University* (RU) como modelo de Universidade Aberta, o país não passou por este estágio de EaD.

Uma importante contribuição também surgiu do Instituto de Pesquisas e Administração da Educação – IPAE fundado em 1973. O Instituto realizou os primeiros Encontros Nacionais de Educação à Distância (1989) e os Congressos Brasileiros de Educação à Distância (1993), influenciando decisivamente a reflexão sobre a importância da educação à distância no mundo e no Brasil. As disposições normativas que foram incorporadas à LDBEN, referentes à EaD, foram formuladas com o auxílio do IPAE. O Instituto realizou quatro encontros e dois congressos até 1995. O Instituto permanece funcionando com o acervo mais completo sobre educação à distância no Brasil. No ano de 1995, foi criada a Associação Brasileira de Educação à Distância – ABED que, desde a sua origem, oportuniza a articulação de instituições e profissionais no Brasil e no exterior (Fonseca, 2022, p.08).

A autora deixa claro na citação acima que o Instituto de Pesquisas e Administração da Educação – IPAE contribuiu ao longo dos anos com seus pesquisadores no desenvolvimento da educação à distância no Brasil. Importante destacar a atuação do meio científico no avanço dessa modalidade de ensino e o seu papel na implementação de políticas educacionais, tendo em vista que neste caso o

contexto de influência da criação da legislação brasileira sobre o tema teve a participação do meio acadêmico.

- 1996 – é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. É neste ano também que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto n° 5.622[...] (Alves, 2011, p. 89).

Pode-se dizer que a educação à distância começou a ser regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996. O autor deixa claro, conforme citado acima, que após a promulgação da LDBEN o ensino à distância como formação formal foi autorizada a operar em todo território nacional em 2005. Antes havia autorizações pontuais para as graduações em EaD nas instituições públicas da UFMT e da UFPE.

Ora, em tese, a ABED estava lutando pela qualidade da educação brasileira em reivindicar a abertura de fato das graduações à distância. É preciso levar em consideração a adesão do Congresso em regulamentar a questão e isso foi possível pela organização de entidades sociais como a ABED e por grupos da educação privada em expandir seus serviços.

A ABED não está sozinha na luta política para conquistar espaços legais e institucionais para a EaD. Talvez mais decisiva e mais importante do que qualquer outra iniciativa tenha sido a formação, no âmbito do Congresso Nacional, de uma Frente Parlamentar. Com efeito, em 14 de setembro de 1999, foi instituída a Frente Parlamentar de Apoio à Educação a Distância [...] Seu objetivo é 'estimular a ampliação de vagas nas escolas e instituições de ensino superior no Brasil, especialmente com a utilização dos meios eletrônicos como a Telemática' (Giolo, 2010, p. 1281).

Neste contexto, fica claro que houve engajamento de parlamentares e da sociedade civil para enfim se estabelecer o ensino à distância no país. Entre a previsão legal em 1996 foram onze anos de tramitações para se regular o oferecimento dos cursos em EaD. Sendo assim, houve uma breve união dos movimentos privatistas e da educação pública para se avançar na nova modalidade de ensino.

Uma e outra dessas instituições, junto com as demais que tocam a mesma música, defendem a máxima flexibilização e reivindicam para o Estado um papel apenas direcionador e estimulador. Nada de estruturas rígidas de avaliação e controle. A eficácia dessa artilharia não foi nada desprezível. A tímida regulamentação (fundamentalmente, o Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005), que

antecedeu à normatização de 2007, carrega traços genéticos que lhe acusam certo grau de parentesco com as teses defendidas pela ABED e pela Frente Parlamentar. O melhor dos mundos para a iniciativa privada (Giolo, 2010, p. 1281).

Em resumo, o percurso do ensino à distância no Brasil é marcado por avanços e retrocessos. É preciso ressaltar as iniciativas da sociedade civil, como a de Roquete Pinto em criar a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e com seu grupo criar cursos pioneiros para a época. Outras iniciativas como as do SENAC e SESC em seus cursos profissionalizantes via rádio foi indicativo de organização sem o aparato do Estado. O mesmo se deu por cursos supletivos via televisão. Esses três exemplos indicaram os avanços da época. Quanto aos exemplos de retrocesso estão as não realizações da Universidade do Ar na década de 1950 e a tentativa de criação da Universidade Aberta aos moldes do Reino Unido na década de 1970.

O que podemos destacar em síntese é o processo lento e de conflitos de interesses entre grupos, nos quais se misturam o público e o privado, ora em campos opostos e ora se mesclando na construção do ensino à distância no Brasil. Dessa forma, desde o começo do século XX havia dois grupos em disputa pela hegemonia do Ensino Superior no país, a conservadora, grupo contendo os positivistas e autoritários; e liberal.

De acordo com Cunha (2007), os positivistas liderados por pensadores e militares defendiam um ensino técnico, onde a escola deveria ensinar as melhores técnicas. Por essas ideias, o grupo não era favorável a criação de Universidades para a população em geral. Já a corrente liberal igualitária representava os ideais de acesso livre às Universidades e expansão do ensino superior, aos moldes das Universidades Norte-Americanas.

Para a realidade do Ensino Superior brasileiro, as duas visões iniciais se transformaram ao longo do tempo em favoráveis ao ensino público e os privatistas, os defensores do acesso ao ensino público de qualidade, representados por pesquisadores, sociedade cível e associações de pesquisa da Educação; e os privatistas, ligados ao setor privado e de concepção que a Educação é serviço a ser vendido de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

No entender de Corbucci *et al.* (2009), o processo histórico de embates de um lado, os defensores do ensino público, estes reivindicavam maior liberdade de ensino

e pesquisa, mais verbas para as universidades públicas, expansão da oferta e melhoria da qualidade do ensino. De outro, atuavam grupos empresariais vinculados ao setor privado. No interior desses debates, os defensores do acesso universal à educação propunham ensino gratuito, educação de qualidade e formas de participação e gestão democráticas.

Pode-se inferir que o ensino superior a distância resulta desses movimentos históricos, situando-se entre um modelo de graduação voltado à pesquisa e outro de caráter marcadamente tecnicista. Desse modo, a formação de professores na EaD privada tem se vinculado, historicamente, muito mais a uma lógica técnica do que formativa, em que pesa mais a obtenção rápida de um título para inserção no mercado de trabalho do que a construção de uma identidade docente sólida, capaz de sustentar uma atuação crítico-reflexiva e emancipatória no processo de ensino-aprendizagem.

A próxima seção tratará de como a legislação EaD vem se transformado nos últimos sob diferentes governos federais.

3.2. Marcos legais de EaD a partir da década de 90 do século XX

A seção *Marcos legais de EaD a partir da década de 90 do século XX* tem por objetivo apresentar as solicitações legais referentes ao ensino superior à distância, desde a LDB de 1996 até o Novo Marco Regulatório para a EaD de 2025. A partir da década de 1990, o ensino superior à distância começou a ter respaldo legal a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Dessa forma, a lei federal 9394/96 em seu artigo 80 trata do desenvolvimento do ensino a distância, "em todos os níveis e modalidades de ensino" (Brasil, 1996). Assim, pode-se considerar a LDB como marco legal para a abertura de cursos à distância no ensino superior como uma possibilidade dentro da legislação. Nos próximos parágrafos, serão discutidos como esses marcos legais se apresentaram ao longo dos anos em avanços e retrocessos, alcançando o Novo Marco Regulatório no decreto nº 12.456/2025.

No final da década de 1990, com a recém-criada LDB, em seu artigo 80, prevendo a modalidade de ensino à distância, compreendeu-se a necessidade de criar uma regulamentação específica para a abertura de cursos de Educação a Distância (EaD). Além disso, entidades ligadas ao setor, instituições privadas de ensino superior (IES) e investidores organizaram uma força-tarefa para viabilizar a criação de novas

turmas. Isso se deveu à ausência de regulamentações complementares após a LDBEN. Ademais, segundo Alves (2011), a discussão sobre o avanço da EaD na LDB revela a importância de regulamentações claras para a implementação de cursos. No entanto, normas posteriores apresentaram problemas, dificultando a implementação de cursos e estendendo o prazo para abertura efetiva de graduações à distância.

Conforme explicado acima, os desafios encontrados pelos grupos que defendiam a educação à distância ocorreram devido aos conflitos no contexto da escrita. Em seguida, esses conflitos pela influência da redação da norma são apontados no Ciclo de Políticas de Ball como elemento inicial para a redação de uma norma. Ademais, na prática, existiam grupos contra a modalidade, aqueles que defendiam a qualidade do ensino superior pelo modo presencial e outros a favor da liberação da modalidade EaD no ensino superior, como as instituições privadas de ensino.

De acordo com Gomes (2009), a regulamentação em favor de cursos em EaD sofreu diversas alterações. Muitas emendas foram aprovadas por ambas as casas do Poder Legislativo. Como consequência, após muitas discussões, foi promulgado o decreto nº2494/1998. Este decreto regulamentou questões como o nome correto da modalidade, EaD, e o formato de ensino como especial. Ademais, estabeleceu que o reconhecimento de graduações se daria por outra norma específica. Entretanto, apesar de uma série de regras para o funcionamento da modalidade, na prática, somente cursos de pós-graduação Lato Sensu puderam entrar em operação.

Após os decretos de 1998, conforme mencionado pelo autor, não apresentarem avanços esperados junto ao ensino superior à distância, houve pressões políticas e sociais para que a modalidade de ensino avançasse em normas efetivas em favor de sua efetiva liberação. Assim, o decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, além de revogar os decretos citados de 1998, apresenta avanços significativos para EaD, possibilitando o início formal da modalidade no ensino superior. A respeito da abertura da modalidade EaD pelo decreto de 2005 Souza e Pioli apontam (2024, p.12) "é comumente tratado como marco regulatório do EaD no Brasil por representar uma política de alcance nacional". Até 2005, pode-se caracterizar como período de implementação da modalidade à distância. Nessa questão, se encontra Fernandez et al: "Ao analisarmos a EaD na perspectiva do ciclo de políticas, podemos perceber que

essa modalidade passou por um processo contínuo de formulação, implementação e reavaliação" (2025, p.1971).

Conforme explicado acima, a partir de 2005 há o Marco regulatório para o início dos cursos à distância no Brasil. No quadro abaixo segue a apresentação das regulamentações para abertura, expansão e modificações da educação a distância no ensino superior privado.

Quadro 3 – Legislação da Educação a Distância (EaD) no Brasil (1996–2025)

ANO	REGULAMENTAÇÃO	DESCRIÇÃO	FASE (CICLO DE BALL)
1996	LDB nº 9394	Artigo 80 prevê a criação de cursos à distância.	Elaboração
2005	Decreto nº 5.622 (19 de dezembro)	Implementa a EaD como modalidade educacional com validade nacional, fixando diretrizes gerais.	Implementação
2017	Decreto nº 9.235	Amplia a regulação para englobar todas as IES, introduz atos autorizativos e revoga parcialmente o Decreto nº 5.622/2005.	Avaliação/ reformulação
2025	Decreto nº 12.456	Redefine formatos de oferta, proíbe EaD em áreas específicas e estabelece percentuais obrigatórios de carga horária presencial.	Reformulação
2025	Portarias MEC nº 378/381	Complementa o Decreto nº 12.456/2025, detalhando percentuais e formatos para cursos presenciais e semipresenciais.	Implementação/ Avaliação
2025	Portaria MEC nº 381	Estabelece regras de transição e calendário regulatório para implementação das novas normas.	Implementação

Fonte: Elaborado pelo autor. Baseado em Silva e Ferreira (2025); Fernandes et al, (2025).

O quadro acima exemplifica os ciclos passados pela legislação do ensino à distância. A partir da LDB 9394/1996 apresenta o marco da formulação. Após nove anos em 2005 se apresenta o ciclo de implementação da política e o início das graduações no ensino superior privado à distância. Assim durou até 2017, quando houve reformulações para a ampliação da modalidade à distância, a avaliação da época era para flexibilizar os cursos. Não obstante, as mudanças ocorridas com o decreto 9.235/2017, em 2025 promulga-se o decreto nº 12.456, entrando em um novo ciclo de reformulação da política da educação à distância. Pode-se constatar que a legislação do ensino à distância passou por ciclos de formulação, implementação e reavaliação, ocasionando em reformulações em 2025.

O Decreto nº 9235/2017 regula, supervisiona e avalia as IES, incluindo as privadas e cursos em EaD. Além disso, é fundamental ressaltar que esse decreto marca o fim de um ciclo de implementação. Em seguida, inicia-se um período de reavaliação. Ademais, conforme Fernandes et al (2025), a partir dessa data, o ensino à distância sofre cortes de financiamento e críticas à qualidade da EaD. Consequentemente, isso demanda novos direcionamentos para o oferecimento da modalidade.

Neste contexto, conforme explicado acima, fica claro que a mudança do ciclo de implementação para reavaliação da política para o ensino à distância marca a mudança do grupo de influência que redigiu o texto político para outro grupo de poder. Dentro do contexto da escrita, o grupo que pautava a política era governado pelo partido dos trabalhadores (PT), em contrapartida, em 2017 o governo de Michel Temer estava à frente do Ministério da Educação e colocou sua percepção a favor do mercado também nas redações dos textos legais relacionados à Educação.

Em 2025, um novo marco regulatório para a educação à distância foi redigido e promulgado. Mediante a esse contexto, o decreto Nº 12.456, de 19 de maio de 2025, definiu um novo ciclo de políticas para a EaD. Além disso, este decreto redefiniu as regras para cursos à distância, revogando aqueles com 100% de atividades assíncronas, ou seja, gravadas. Ademais, também excluiu as licenciaturas da modalidade à distância, que, segundo o decreto, é caracterizada por cursos com 90% de forma online e 10% no formato presencial, incluindo as avaliações (Brasil, 2025).

Dessa forma, a graduação para formação de professores, conforme explicado acima, deixou de prever cursos 100% online e de aulas gravadas. Ao deixar de ser 100% online, a Pedagogia passou a atender demandas do meio acadêmico e de entidades de classes que reivindicavam cursos com maior interação entre professores da graduação e graduandos.

Para regulamentar o decreto 12.456/2025, foram instituídas duas Portarias do MEC: a 378 e a 381. Em relação à portaria 378, no que se refere aos cursos de área de educação, eles serão ofertados em formato presencial ou semipresencial. Dessa forma, é exigido um mínimo de 30% de atividades presenciais ou síncronas, com um professor disponível online no momento da aula (Brasil, 2025b). Em somatória, a portaria 381 regulamenta a oferta de educação à distância pelas IES, estabelecendo regras para a oferta de cursos. Consequentemente, ela prevê a extinção de cursos que não se enquadraram nas regras estabelecidas pelo decreto 12.456/2025, como a Pedagogia 100% à distância, por exemplo. No que diz respeito à infraestrutura, as IES deverão manter polos próprios compatíveis com a graduação ofertada, ou seja, os cursos semipresenciais, como as licenciaturas, deverão ter sala de aula para momentos presenciais (Brasil, 2025c).

É preciso destacar, conforme explicado acima, que as portarias mencionadas acima, enfatizam a importância de os cursos oferecerem estrutura tanto física, como polos presenciais quanto em atividades síncronas, ao vivo, para as licenciaturas. Pode-se destacar a extinção de cursos de Pedagogia e outras licenciaturas 100% à distância e com aulas somente gravadas. Nesse sentido, atende-se às reivindicações da sociedade civil para garantir a formação de professores com critérios mínimos de qualidade e acompanhamento docente em sala de aula.

No campo pedagógico, destaca-se a valorização da mediação docente e do acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem por meio de formações continuadas ainda mais estruturadas. As novas diretrizes fortalecem o papel dos professores e mediadores pedagógicos, bem como a necessidade de avaliações presenciais com critérios rigorosos de identificação e provas compostas por questões objetivas e dissertativas que incentivem a argumentação escrita e o desenvolvimento de habilidades discursivas. A regulamentação do uso das tecnologias da informação e comunicação, vinculada ao controle de frequência e à exigência de materiais didáticos acessíveis e alinhados ao projeto pedagógico, revela uma tentativa de qualificar o ambiente virtual de aprendizagem e adequá-lo às diretrizes curriculares nacionais (Silva; Ferreira, 2025, p.07).

As autoras apontam sobre como o novo marco regulatório para a EaD fortalece o papel dos professores das graduações, o que eram aulas gravadas para muitas turmas, agora a exigência do acompanhamento do docente em aulas síncronas, favorecendo interações e trocas de conhecimento entre professor e aluno. Outro destaque é a questão de as avaliações serem presenciais em polos das IES, com questões dissertativas, saber argumentar por escrito é um fator importante para a formação do futuro pedagogo. Importante salientar a questão da adequação do ambiente virtual de aprendizagem às diretrizes curriculares nacionais, o que estabelece direcionamento e padrão mínimo de conteúdo nos cursos.

O reforço da interação em tempo real e da presença física nas trajetórias formativas sinaliza uma valorização do vínculo pedagógico e da supervisão docente como elementos centrais para a aprendizagem assegurando que os cursos mantenham padrões de qualidade. No entanto, essas mudanças impõem desafios às instituições, que precisam se adequar às novas exigências estruturais e metodológicas, além de impactar diretamente os estudantes, que podem encontrar menos opções flexíveis de ensino. Tanto o setor público quanto o privado, por sua vez, desempenham um papel estratégico e importante ao garantir que a EAD permaneça acessível, inclusiva e de qualidade, especialmente para aqueles que dependem desse formato de oferta para obter qualificação superior (Silva; Ferreira, 2025, p.09).

Pode-se considerar, conforme citado acima, a adequação para maior mediação docente realizada pelo Novo Marco Regulatório da EaD como um anúncio de mudança. Além disso, essa mudança impacta diretamente as estruturas dos cursos de graduação na modalidade a distância. As autoras ressaltam a necessidade de uma supervisão mais efetiva dos docentes nos ambientes virtuais de aprendizagem, de modo a favorecer o desenvolvimento de fundamentos teóricos sólidos e de momentos de reflexão no processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, evidencia-se a importância da mediação docente na formação em Pedagogia a distância, uma vez que o futuro professor tem, no educador responsável por sua formação, uma referência concreta de prática docente.

É importante destacar que a nova legislação para a EaD estabelece diretrizes específicas para as propostas pedagógicas presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), com o objetivo de evitar modelos formativos superficiais, como aqueles baseados predominantemente em aulas 100% gravadas, característicos do período anterior ao novo decreto.

A reformulação da política regulatória também traz implicações para os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), que agora devem explicitar, com

maior clareza, a articulação entre a modalidade EaD e os objetivos formativos, métodos, recursos e práticas avaliativas. A exigência de coerência interna e transparência nos PPCs contribui para fortalecer o planejamento acadêmico e para coibir propostas genéricas ou descontextualizadas. Finalmente, a regulamentação valoriza o modelo semipresencial, como alternativa para equilibrar flexibilidade e presença, ampliando o acesso sem comprometer a qualidade. A organização curricular semipresencial permite maior diversidade metodológica e fortalece a articulação entre o digital e o presencial, promovendo uma aprendizagem mais integrada (Martins Junior, 2025, p.03).

Em pensamento diverso, Silva e Arruda (2025), conforme citado acima, apesar dos avanços, o novo marco regulatório da EaD ainda suscita questionamentos quanto à sua aplicabilidade, especialmente diante da heterogeneidade institucional do país. IES de pequeno e médio porte, fundamentais para a interiorização do ensino superior, tendem a enfrentar limitações operacionais. Além disso, para os autores, a restrição de determinadas áreas e a exigência de infraestrutura própria para polos, aliadas aos percentuais mínimos de presencialidade, podem comprometer a democratização do acesso, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, onde a EaD tem desempenhado papel essencial na expansão educacional.

Em contraposição, Silva e Ferreira (2025) defendem o novo marco regulatório da EaD, como normativa que vai além da norma técnica e reafirma a modalidade como política pública estratégica para ampliar o acesso ao ensino superior com qualidade. Ao exigir transparência nas ofertas e equidade entre os modelos formativos, busca fortalecer a inclusão educacional, evitar a banalização da EaD e garantir o compromisso das IES com a formação integral dos estudantes.

Pode-se dizer que há pontos a favor na nova regulamentação, sendo positivo para os estudantes nos aspectos pedagógicos e de infraestrutura, conforme mencionado anteriormente, porém há pontos discordantes ao se tratar do acesso ao EaD reconfigurado e de mais difícil acesso aos polos por comunidades afastadas, por exemplo. Neste contexto, "a regulamentação busca equilibrar inovação e excelência acadêmica, ao mesmo tempo em que impõe novas responsabilidades às instituições de ensino e ao governo na democratização do acesso à educação superior" (Silva; Ferreira, 2025, p.09). É importante frisar sobre a Pedagogia à distância possa ser reconfigurada e oferecer cursos que formem professores capazes de atuarem na Educação Básica de forma segura e capacitada.

A regulamentação mais rigorosa da Educação a Distância no Brasil, exemplificada pelo Decreto nº12.456/2025 e pelas Portarias MEC nº 378 e 381/2025, representa um marco significativo para a consolidação da

qualidade no Ensino Superior. Este novo arcabouço normativo desafia as Instituições de Ensino Superior a superarem práticas meramente procedimentais e a assumirem um compromisso efetivo com a excelência acadêmica, a inovação pedagógica e a responsabilidade social. Mais do que um conjunto de regras, essa regulação deve ser encarada como uma oportunidade para repensar os modelos educacionais, adotando uma visão sistêmica que integra teoria, prática, tecnologia e ética[.] A qualidade, portanto, não é um estado estático, mas um processo contínuo de construção e aprimoramento, que envolve todos os atores do processo educacional.(Martins Junior, 2025, p. 04).

A trajetória da legislação para a modalidade à distância começou com o marco inicial, a LDB 9394/1996. Em seguida, surgiram disputas e embates. Esses embates ocorreram entre grupos que defendiam maior flexibilização da EaD e aqueles que defendiam maior regulação e parâmetros de qualidade. Portanto, especialistas e entidades de classe defenderam a regulação, enquanto grupos privados defenderam a flexibilização. Atualmente, temos um novo marco regulatório, o decreto 12.456/2025 defendidos por Silva; Ferreira (2025) e Martins Junior (2025), no que se refere às licenciaturas agora semipresenciais. Assim, o anúncio da modalidade semipresencial para a formação de professores se caracteriza como correção de uma política que pelos índices de avaliação externa, Enade, não estava apresentando resultados satisfatórios. Na próxima seção serão discutidos os fatores que permitiram a expansão das matrículas no ensino superior no Brasil e como os mesmos estão relacionados com a modalidade à distância.

3.3. Eixos situacionais da expansão do ensino superior público e privado no Brasil

Os eixos situacionais da expansão do ensino superior no Brasil perpassam por políticas públicas que objetivaram aumentar o acesso da população, em sua maioria de baixa renda, para as graduações no país e dentre elas a de formação do pedagogo. Assim, o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁶, no qual um dos objetivos do plano foi aumentar o número de vagas nas Universidades Federais, dessa forma, o objetivo da seção é tratar do ensino superior privado, em específico a Pedagogia a distância, o REUNI não fará parte da discussão.

⁶ Política de Apoio aos planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais, implementado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de ampliar o número de matrículas e a permanência na educação superior pública, teve como meta a ampliação do número de vagas e acesso a vagas afirmativas (Brasil, 2007).

É preciso destacar que o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁷, concede bolsas integrais e parciais a estudantes de baixa renda; e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)⁸ este com caráter de empréstimo estudantil para se cursar o ensino superior privado, formaram políticas de incentivo para maior acesso das camadas populares com avanços e problemas. Pode-se destacar as políticas de expansão citadas não alcançaram toda a população em idade para iniciar o ensino superior, entre 18 a 24 anos. Por isso, o ensino à distância (EaD) tem sido uma política que tem maior alcance em números de matrículas para o ensino superior (Batalha, 2024).

Em relação ao último Censo da Educação Superior de 2023, a expansão do setor privado abrangeu 7 milhões e 900 mil graduandos, cerca de 78% do total de matrículas realizadas. Nessa perspectiva, o avanço do setor privado pôde ser mensurado em variação positiva de 196% em período corresponde entre 2010 a 2023, enquanto as matrículas do setor público avançaram 25%, correspondendo a 2 milhões de matriculados no mesmo período (Brasil, 2024). A respeito das matrículas, caracteriza-se o amplo incentivo e prioridade à política de expansão do ensino superior via setor privado.

O setor privado, conforme explicado acima, corresponde a três quartos (3/4) do total de matrículas ofertadas em 2023, o que demonstra sua forte influência na formulação de textos políticos e na subsequente aplicação de políticas públicas para o ensino superior. Nesse contexto, programas como o PROUNI e o FIES atuam como eixos cruciais para a expansão das matrículas de graduação. Posteriormente, a

⁷ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi implementado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em instituições de ensino superior privadas a estudantes de baixa renda, tendo por origem da rede pública ou bolsistas integrais da rede privada (Brasil, 2005).

⁸ Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, tem por objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores privados (Brasil, 2001). Em 2024 houve mudanças nos critérios de seleção, instituído pela Resolução nº 58/2024, o MEC prioriza o papel social do financiamento estudantil, destinado ao atendimento das necessidades de estudantes de baixa renda. Esse modelo tem por objetivo oferecer melhores condições para a obtenção do Fies, como a reserva de 50% das vagas, em cada edição do dos processos seletivos do programa e a concessão de até 100% de financiamento dos encargos educacionais para os estudantes inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) que possuam renda familiar per capita de até meio salário-mínimo (Brasil, 2024).

Educação a Distância (EaD) consolidou-se, tornando-se uma força motriz adicional para o acesso e a ampliação da oferta no ensino superior.

De acordo com a ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância (2025), no ano de 2023 o Brasil ofertou 45.964 cursos de graduação. Desses, 35.410 foram presenciais e 10.554 a distância. Além disso, mediante a apresentação de dados do Censo da Educação Superior, eles reafirmaram a expansão da EaD no país. Ademais, ainda em 2023, a EaD somou 66% de ingressantes no ensino superior.

A interpretação de dados oferecidos pelo Censo da Educação Superior referentes a EaD pela ABED, conforme mencionado pela entidade, os números indicam que a maior parte de estudantes ingressantes no ensino superior foi pela EaD. Isso representa maior acesso dos estudantes pela modalidade a distância e maior capacidade de alcance das maiores IES em oferecer graduações em EaD para todo o Brasil. A respeito dos dados não somente reforçam "[...]a EaD como principal via de ingresso no ensino superior brasileiro, mas também a hegemonia do setor privado, que concentra quase 98% dos ingressantes em cursos a distância" (ABED, 2025, p.17).

A respeito do PROUNI E FIES há pontos e contrapontos "[...]as estratégias previstas sobre o acesso à educação superior, o Prouni e o Fies desempenharam o papel de facilitadores; [...], em contrapartida, contribuíram para o fortalecimento das instituições privadas de ensino" (Reis; Pires, 2023, p.56). Diante desse cenário, as políticas públicas de expansão do ensino superior PROUNI e FIES cumpriram com o objetivo de impulsionar mais matrículas às graduações, mas o grande beneficiado foi o setor privado com lucros cada vez maiores.

Na visão de Batalha (2024) a ampliação do FIES e PROUNI até 2015 trouxe benefício a milhões de estudantes que sem o crédito estudantil ou a bolsa de estudos não teriam condições de acessar uma graduação. Porém, o autor defende o auxílio das IES privadas em políticas públicas de expansão e qualidade das graduações, apesar das metas de lucros das mesmas instituições. O que de fato ocorreu, em 2015 somente o FIES era responsável por 15 % do orçamento anual do MEC.

Conforme explicado acima, houve um preço alto pago ao FIES e PROUNI pela expansão do ensino superior via IES privadas. Grandes conglomerados se formaram a partir da expansão do ensino superior privado, questão essa considerada como uma

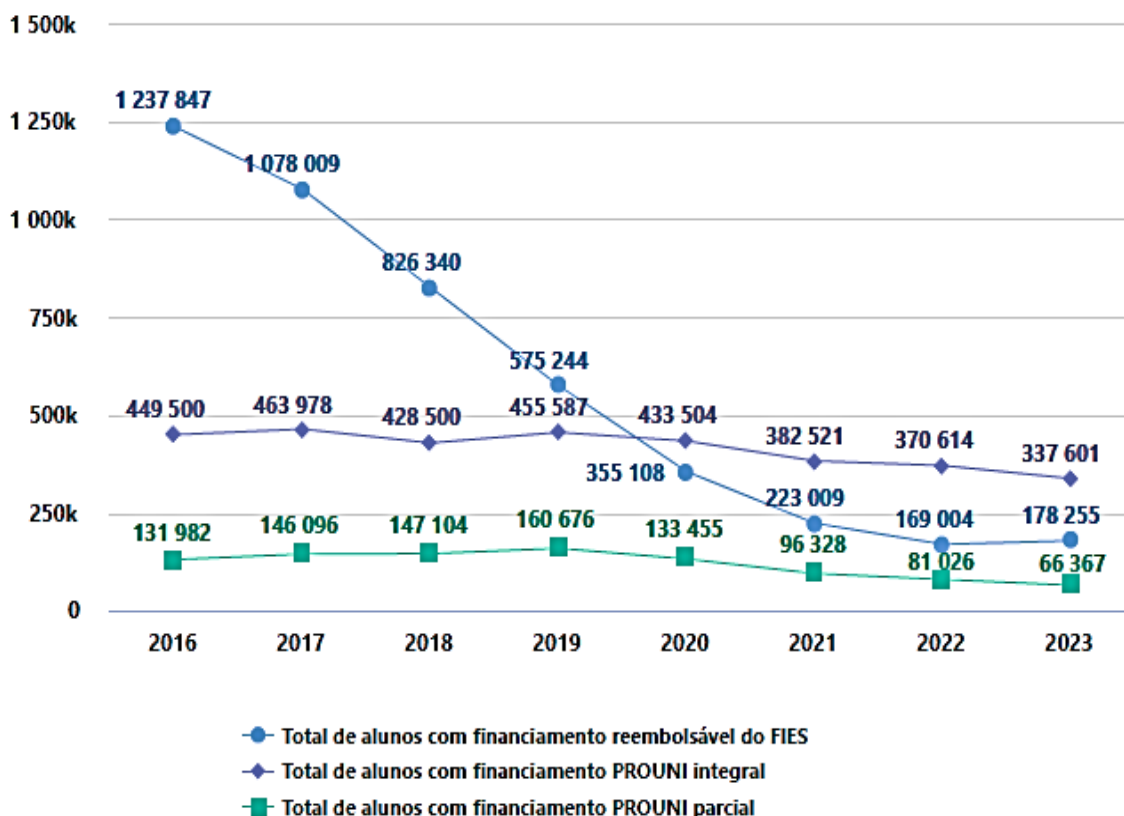
denúncia, a captura do orçamento federal para o ensino superior ser direcionado para as IES privadas.

Como bem nos assegura Silva e Chaves (2024), a respeito dos efeitos do financiamento do FIES são controversos, pois, por um lado, há o fator social em proporcionar o acesso ao ensino superior ao público de baixa renda, mas, por outro lado, houve disputas por aumento de matrículas por parte das IES privadas e pelos recursos oriundos do financiamento estudantil. O estudante no caso, ficava com uma dívida de longo prazo a ser quitada.

O FIES foi uma política eficaz para o aumento do acesso ao ensino superior das camadas mais populares da sociedade. Conforme mencionado, o financiamento estudantil permitiu o acesso de um público que antes não poderia pagar por mensalidades no ensino superior. Além do mais, é importante notar que, em decorrência disso, grandes conglomerados de instituições privadas aumentaram seu tamanho e alcance. Em consequência, ocorreram grandes fusões e aquisições na década de 2010, devido aos recursos obtidos das matrículas do FIES.

Santos e Chaves (2020) defendem que o ProUni e o FIES são políticas de Estado-privado que, apesar do discurso de inclusão, visam ao fortalecimento das instituições privadas. Eles argumentam que o FIES gerou uma "explosão" de financiamentos, elevou mensalidades e se tornou um "grande negócio", enquanto o ProUni foi criado para "socorrer" as IES privadas de seus custos.

É importante destacar, conforme explicado acima, a respeito da explosão de financiamentos. Em contrapartida, na ilustração abaixo as políticas de financiamento estudantil e concessões de bolsas integrais e parciais foram desidratadas nos últimos 8 anos.

Gráfico 1 – Alunos com financiamento Federal

Fonte: Brasil/ INEP (2024)

Pode-se perceber no gráfico acima que o resultado de oito anos de políticas de acesso ao ensino superior, por meio de financiamento estudantil e oferecimento de bolsas de estudos. Nota-se a diminuição progressiva de bolsas integrais oferecidas em 2016, 449.500 bolsas para em 2023 serem ofertadas 337.601, o mesmo ocorreu com as bolsas parciais 131.982 em 2016 para 66.367 em 2023. O que se pode inferir é a diminuição na oferta de programas de acesso e permanência ao público de baixa renda.

Nesses termos, as políticas de crédito estudantil e o programa de bolsas, Programa Universidade para Todos (Prouni), possibilitaram uma expansão significativa das IES privado-mercantis. Quando o Estado não oferece opções acessíveis ao ensino superior e não atende adequadamente às necessidades dos estudantes de baixa renda, isso gera um aumento da dependência de empréstimos privados, levando ao endividamento dos estudantes e de suas famílias (Chaves; Souza, 2024, p.10).

Dessa forma, as políticas públicas para o acesso ao ensino superior como PROUNI e FIES obtiveram avanços com o aumento de matrículas. No entanto, isso ocorreu ao custo do endividamento para os estudantes que contraíram o FIES. Assim, com a diminuição de crédito para o FIES e das bolsas do PROUNI, a Educação à

Distância começou a ganhar destaque como política a partir de 2016. Além disso, a EaD obteve um crescimento significativo em matrículas, ultrapassando a modalidade presencial em 2023.

Com a constante redução do número de novos contratos do Fies, [...] os grandes grupos empresariais que atuam no setor educacional passaram a pressionar o poder público para mudanças normativas que facilitassem a abertura e a oferta de cursos na modalidade a distância. Em 2017, um conjunto de políticas públicas na educação superior permitiu e fomentou a expansão substancial da oferta de cursos na modalidade EaD (Scudeler; Tassoni, 2023, p.09).

A partir de 2017, conforme citado acima, a EaD se tornou um dos principais eixos situacionais para a expansão de matrículas e acesso ao ensino superior, devido à diminuição das ofertas do FIES e PROUNI. Isso ocorreu porque o poder público editou normativas que permitiram a ampliação da oferta de cursos na modalidade a distância. “Com os Decretos 9.057 e 9.235 de 2017 houve maior abertura credenciamento de novos cursos a distância, bem como de IES exclusivas para EaD [...]” (Santos Neto; Borges, 2020, p.64). Como resultado, o protagonismo em relação às políticas de acesso ao ensino superior passou à EaD, o que tem implicações significativas para os estudantes e para o ensino superior como um todo.

Dessa forma, a EaD passa a ser a principal forma de acesso aos cursos de formação de professores no começo da década de 2020.

Quanto à formação de professores, os dados do censo do ensino superior de 2022 demonstraram que, a cada 10 estudantes que entram em cursos de licenciaturas, 8 são na modalidade à distância, 64% das matrículas nesses cursos são por EaD, indicando que a maior parte dos professores de educação básica do país está obtendo sua formação à distância. O impacto refletirá na educação básica[...] (Martinez; Pereira; Quadros, 2024, p.13).

Conforme verificado, diante da insustentabilidade da redução de mensalidades e do encolhimento do FIES, o setor educacional privado, visando manter a rentabilidade, influenciou a edição de normativas governamentais (2017/2018) que viabilizaram a expansão da Educação a Distância (EaD) e a hibridização de cursos. Essa estratégia transformou o perfil das matrículas: se em 2014 a EaD representava apenas 15,3% do setor privado, em 2021 sua participação mais que dobrou, alcançando 39,4% e superando o ensino presencial (37,4%), com o número de ingressantes EaD ultrapassando o do presencial, consolidando a modalidade a distância como o vetor principal de crescimento do setor (Scudeler; Tassoni, 2023).

Em perspectiva semelhante Batalha (2024) discute que a partir de 2017, o setor privado de ensino superior, visando o crescimento, aproveitou as oportunidades regulatórias trazidas pelo Decreto n. 9.057/2017 e pela Portaria Normativa n. 11/2017, que facilitavam a expansão do EaD, enquanto se adequava às exigências de qualidade, como a manutenção de um número mínimo de professores titulados e a possibilidade de dispensa de avaliações *in loco* prevista no Decreto n. 9.235/2017. Coincidentemente, esse período de flexibilização regulatória, altamente favorável à expansão do ensino a distância privado, foi acompanhado pela imposição de novas restrições ao FIES.

É fundamental considerar a transição estratégica do curso de Pedagogia no setor privado: a modalidade presencial, que era amplamente subsidiada pelo FIES, foi substituída pela EaD como principal mecanismo das IES privadas para otimizar lucros. Na visão de Batalha: "Houve um crescimento no número de matrículas na modalidade EaD que, infelizmente não foi acompanhado por uma ampliação na qualidade da oferta na modalidade presencial e a distância" (2024, p.23). Ou seja, as políticas de expansão de acesso e oferta, como PROUNI, FIES e a própria EaD atingiram um objetivo, o de aumentar o número de matrículas, mas a questão da qualidade dos cursos ficou questionável.

Sendo assim, inserida na política de acesso da EaD, a formação de professores a distância também tem suas graduações questionadas em relação à qualidade, apesar dos avanços no oferecimento de vagas para a população de baixa renda.

Ademais, se por um lado, a EaD tem se expandido de forma ampla, notadamente na rede privada, e tendo como orientação o ideário neoliberal, na perspectiva do capitalismo, por outro, tem sido expressiva e exitosa a sua contribuição na educação e, especialmente, na formação de professores. Por fim, se por um lado reconhecemos que a regulamentação da EaD pode ser vista como uma falácia da democratização, por outro lado não podemos ignorar o seu potencial positivo e contribuição quanto ao acesso ao ensino superior, mesmo que, inúmeras vezes, com qualidade duvidosa ou dentro de um paradigma tecnicista (Santos Neto; Borges, 2020, p.67).

É evidente que as políticas públicas para a expansão do ensino superior privado no Brasil passaram por eixos situacionais como o PROUNI e o FIES, posteriormente seguido pela expansão da EaD. Desde sua criação em 2004, o PROUNI ofereceu bolsas para mais de 3,6 milhões de estudantes. Em particular, mulheres e pessoas negras foram contempladas, como aponta o relatório (Brasil, 2025g).

No entanto, ao considerar o universo de milhões de jovens com idade para acessar a graduação, a política de bolsas se mostrou com pouca expressão em termos de alcance. Já no caso do FIES, entre 2010 e 2024, foram concedidos 2,9 milhões de financiamentos. É importante notar que, em 2024, aproximadamente 43 mil financiamentos foram concedidos, conforme informações do Brasil (Brasil, 2025h).

Em termos quantitativos, o FIES reduziu seus financiamentos desde seu ápice em 2014. Ainda assim, manteve seu programa direcionado principalmente a mulheres, pardas e negras. Portanto, a EaD se destaca como o eixo situacional de expansão do ensino superior privado que mais atraiu estudantes. No entanto, é fundamental considerar a qualidade e o impacto da EaD para a formação de professores, tema que será abordado na próxima seção.

3.4. A EaD na formação do pedagogo no setor privado: números e implicações

Nesta seção, abordaremos a Educação a Distância (EaD) na formação do pedagogo no setor privado, enfocando números e implicações. Em acréscimo, a modalidade de ensino em questão tem se destacado como a principal em expansão no ensino superior brasileiro. Ademais, ela apresenta um destaque notável em licenciaturas, principalmente no curso de Pedagogia. Conforme os dados do Censo da Educação Superior 2023, a graduação de Pedagogia obteve o primeiro lugar no ranking de graduações com maior número de matrículas, somando 852.476 matrículas nas modalidades presencial e a distância. No entanto, quando se considera a modalidade EaD, 93,5% das novas matrículas em Pedagogia foram realizadas por instituições privadas, tornando-se a principal forma de ingresso à formação docente inicial (Brasil, 2024).

A partir de 2018, o número de vagas oferecidas em cursos de graduação a distância superou as da modalidade presencial. Isso marcou maiores crescimentos e distanciamento em números de matrículas nos anos posteriores da modalidade em relação ao presencial. Em decorrência disso, o predomínio do setor privado no oferecimento de cursos de Pedagogia EaD abre questionamentos. Em particular, questiona-se a respeito da qualidade e o quanto os futuros pedagogos estarão preparados para lidar com os desafios da sala de aula, como apontam Minhoto, Bielschowsky e Aguiar (2021).

Com efeito, as IES privadas se beneficiaram com as políticas de acesso e expansão das matrículas em EaD, sendo a graduação de Pedagogia a distância a principal graduação em expansão de matrículas no Ensino Superior. Conforme explicado acima, houve crescimento agressivo em cursos 100% a distância, o que acabou comprometendo os cursos de Pedagogia, que careciam de interações com os tutores para melhor atuação do futuro professor em sala de aula.

Como bem nos asseguram Fávero e Mikolaiczik (2024), o cenário do curso de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas é de franca hegemonia: cerca de 95% das vagas pertencem a esse setor, sendo que a formação de professores se concentra em 80% do total de cursos oferecidos na modalidade a distância (EaD). Nesse sentido, os autores apontam que a formação de professores da Educação Básica se encontra em quase sua totalidade nas IES privadas na modalidade a distância. Ademais, fazem a denúncia a respeito da Pedagogia EaD, que, por ser instrumentalizadora e carente de interação, acarreta sérios riscos à prática pedagógica.

A Pedagogia oferecida no formato 100% EaD apresentava um risco de instrumentalização da formação, conforme explicado acima, visto que o modelo privilegiou a transmissão de técnicas pedagógicas por meio de aulas gravadas e, conseqüentemente, privava os estudantes das interações essenciais com tutores e colegas. Portanto, delegar a formação de professores às IES privadas em EaD implica permitir que os educadores sejam formados sob as regras de mercado, com um foco maior no apelo mercadológico do que na qualidade formativa.

Na mesma direção, mas com encaminhamentos próprios, a visão da ABED (2025) sobre o predomínio da EaD na formação docente seja um fato, ele tem sido alvo de críticas contundentes no tocante à qualidade. A respeito das críticas, elas se referem a insuficiência das atividades práticas, no quase inacessível acompanhamento pedagógico e na baixa relação dos conteúdos com a realidade concreta das escolas. Diante desse cenário, tornou-se urgente a adoção de políticas de avaliação mais rigorosas, bem como o desenvolvimento de currículos mais eficientes, visando garantir a capacitação e qualidade acadêmica, equivalente a modalidade presencial, dos cursos ofertados.

A entidade pró EaD defende avaliação externa, diferente do Enade, própria para a modalidade, visando maior eficiência dos cursos. Conforme explicado acima, pode-se destacar a visão gerencialista da qualidade, um curso EaD mais eficiente que corresponda com as necessidades do mercado de trabalho, sem perder de vista o interesse dos investidores das IES privadas.

Em continuidade, a ABED (2024) argumenta que a expansão da EaD ampliou a cobertura geográfica da educação superior; entretanto, a interiorização revelada pelo Censo não elimina as desigualdades regionais. A presença territorial é significativa, mas marcada por disparidades em infraestrutura, suporte acadêmico e qualidade pedagógica. Portanto, a democratização do acesso deve ser acompanhada por garantias de permanência e sucesso acadêmico, especialmente nos territórios mais vulneráveis.

Embora, a ABED afirme que houve a democratização do acesso ao ensino superior via EaD, outras questões estão pendentes a serem resolvidas como a infraestrutura, o próprio acompanhamento do tutor e a questão da qualidade. Esses três pontos citados apresentam mais problemas no interior do país, em regiões mais distantes, o que demonstram a desigualdade no oferecimento dos cursos mesmo a distância e sua consequente qualidade, ou falta dela, na formação de professores.

No pensamento de Souza e Pioli (2024), os autores deixam claro que a formação de professores na modalidade EaD é interpretada como um reflexo de um projeto mais amplo do capital sobre a educação. Esse projeto se manifesta na reestruturação do percurso formativo das licenciaturas, tornando-as mais "aligeiradas e superficiais". Consequentemente, essa abordagem cria uma demanda permanente por novos cursos e atualizações, o que, por sua vez, gera um lucro contínuo para o capital no setor educacional.

Conforme mencionado pelos autores, a questão se encontra na demanda, ou dependência, de novos cursos de formação. Pode-se dizer que as graduações a distância, no formato 100% EaD estava mais para um produto a ser consumido do que para formar um profissional de educação, por exemplo. Pois, pela sua superficialidade, o concluinte já terminava a graduação com formação com muitas lacunas a serem preenchidas por outros cursos também pagos. "Inicialmente como exceção, a modalidade a distância saiu do controle e se tornou a regra, como é

o caso dos cursos superiores de licenciatura em Pedagogia[.]" (Fávero; Mikolaiczik; 2024, p.09). Em contraponto o presidente da ABED e colaboradores propõem análises mais aprofundadas da modalidade: "Ao mesmo tempo, os dados revelam um panorama mais diversos e complexo do que o frequentemente retratado em discursos generalistas, exigindo análises mais qualificadas sobre qualidade, equidade e regulação da modalidade" (Mattar *et al*, 2024, p.22).

É importante destacar no quadro abaixo qual o perfil do estudante de Pedagogia a distância, qual etnia predominante, renda familiar, o objetivo é saber qual o público mais impactado pela política de flexibilização de atuação da Pedagogia EaD.

Quadro 4 – Perfil étnico-racial e socioeconômico dos estudantes de Pedagogia na modalidade a distância – Brasil, Enade.2021

INDICADOR	CATEGORIA	PERCENTUAL (%)
Cor ou raça	Branca	44,8%
	Parda	41,2%
	Preta	9,9%
	Amarela	2,1
	Indígena	0,4
	Não declarou	1,7
Faixa de renda familiar mensal	Até 1,5 salários-mínimos	35,1
	De 1,5 a 3 salários-mínimos	39,6
	De 3 a 4,5 salários-mínimos	13,3
	De 4,5 a 6 salários-mínimos	4,3
	De 6 a 10 salários-mínimos	2,5
	De 10 a 30 salários-mínimos	1,9
Situação de renda e sustento familiar	Acima de 30 salários-mínimos	0,3
	Possui renda e contribui	34,1
	Possui renda e recebe ajuda	25,2

	Não possui renda	14,8
	Principal responsável pelo sustento	10,7
	Ajuda do governo	3,9
Sexo	Feminino	93,1
	Masculino	6,9
Faixa etária predominante	35 a 39 anos	—

Fonte: Brasil/ INEP (2022b).

Pode-se perceber no quadro acima que sobre o fator racial, o quadro apresentado acima informa que a maioria dos estudantes se declara parda (41,2%) ou preta (9,9%), somando com mais da metade dos graduandos. Sobre a análise da renda familiar resulta em um público em situação de pobreza, cerca de 76% dos estudantes vivem com até três salários-mínimos mensais. Além disso, 14,8% não possuem renda e 3,9% dependem de ajuda governamental, como o Bolsa Família. A respeito do gênero, o quadro é marcado pelo público feminino, 93,1% dos estudantes são mulheres. Esse dado confirma a histórica presença da mulher na docência, fenômeno que indica o preconceito de gênero em diminuir a profissão para uma vocação maternal. O último dado, revela a faixa etária predominante, 35 a 39 anos. Esse fator indica que a Pedagogia EaD atrai em sua maioria adultos, em muitos casos em retorno aos estudos por entrarem no mercado de trabalho logo após o Ensino Médio.

Como desdobramento deste estudo, sugere-se o aprofundamento das análises com base em microdados do Enade, do Censo da Educação Superior e de outros instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), incorporando variáveis como faixa etária, renda, raça/cor, tipo de escola de origem, perfil dos docentes e estudantes, estratégias pedagógicas e tecnologias utilizadas. O uso de dados desagregados pode permitir o mapeamento mais preciso de desigualdades educacionais e a testagem de hipóteses sobre os determinantes da qualidade na EaD. Uma hipótese relevante a ser explorada é a de que os resultados da modalidade estão fortemente associados ao perfil dos estudantes e às condições institucionais, e não à EAD em si. (Mattar et al, 2024, p.23).

O presidente da ABED, citado acima, defende que a má qualidade da EaD está mais relacionada ao perfil de aluno aqui exposto do que a própria EaD. Entende-se que o nível de qualidade baixa da EaD se deve ao perfil dos estudantes. Em outras palavras, ao perfil que engloba mulheres, negras ou pardas, de baixa renda e com

educação básica concluída na rede pública. Portanto, essa afirmação pode ser considerada discriminatória em relação aos grupos historicamente marginalizados pela sociedade desde a infância.

Se a razão pelos problemas da EaD é o perfil de aluno pobre e egresso da Educação Básica pública, o que falar dos dados referentes a grande quantidade de alunos por tutor, plataformas com conteúdos gravados, sem mediação:

[...]se considerarmos os dados da rede privada, que detém a maior parte das matrículas de ensino superior no país, notamos que o ensino a distância apresenta uma expressiva quantidade de estudantes por professor, revelando a adoção de novos processos formativos, incluindo a plataformização, bem como precarizando as condições de trabalho docente. Os dados mostram que o número de alunos por professor na EaD é mais de sete vezes maior do que no presencial. **A média é de 171 alunos para cada professor nos cursos à distância** e 22 estudantes por docente na modalidade presencial. Corrobora esse cenário a desvalorização do trabalho docente na maioria dessas instituições, que precarizam as condições de trabalho, a carreira e o salário docente. É a uberização do trabalho docente na modalidade EaD, na qual o docente se presta ao ensino contratado e ministrado. É importante salientarmos, ainda, que, em algumas instituições, a relação professor/estudante é ainda mais alarmante (Dourado; Moraes; Siqueira, 2024, p.18, grifo nosso).

Dessa forma, conforme citado acima, os autores tratam da precarização do trabalho docente como fator prejudicial à própria formação do graduando. Isso ocorre porque os graduandos contam com materiais pedagógicos rasos e sem discussões necessárias. Além disso, a desvalorização do trabalho docente é um problema, pois os docentes precisam atender a muitos alunos, o que leva a um atendimento superficial e aligeirado em alguns casos. Assim, a uberização do trabalho docente também é uma consequência, ocorrendo por meio de contratos de trabalho que incluem aulas gravadas para serem reproduzidas por diversas turmas.

Para Dourado, Moraes e Siqueira apresentam levantamento feito pela Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior (Seres/MEC) "[...] que identificou que apenas 11 instituições de educação superior concentram 65% das matrículas em cursos a distância – cerca de 2,8 milhões de alunos" (2024, p. 19). A concentração da maior parte dos graduandos a distância se encontra em poucas IES, onde se aglutinam de forma desproporcional o número de alunos por professor, os números são desproporcionais a um atendimento humanamente razoável.

O Centro Universitário Leonardo da Vinci, em Santa Catarina, por exemplo, proporcionalmente **tem 2.594 alunos por professor**. A IES tem hoje 669 mil estudantes ativos e 258 docentes. [...] a Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera possui **1.325 alunos por professor**. Em uma década, a

Pitágoras passou de 202 mil estudantes para 693 mil e, no mesmo período, reduziu seu quadro docente que era de 708 em 26,7%. Atualmente a instituição tem 523 professores. [...] Além de ter registrado o forte avanço da EaD no ensino superior, o Censo evidenciou que 20,7% das vagas de professores do magistério superior privado dessa modalidade foram cortadas pelas instituições nos últimos sete anos. Se no período o número de professores caiu de 190 mil profissionais para 151 mil, o número de matrículas no ensino superior privado na modalidade EaD foi de 6 milhões para 7,3 milhões, um acréscimo de 21,67% no período (Barreto, 2024, n.p.).

Conforme verificado, o número de professores para a modalidade EaD vem sendo reduzido nos últimos anos. Curiosamente, o contrário ocorre com as matrículas de estudantes, que estão em escala ascendente. Essa discrepância indica uma postura eminentemente mercadológica por parte dos gestores das Instituições de Ensino Superior (IES), que passam a considerar os professores como um custo a ser reduzido.

Um exemplo que ilustra essa tendência é o de o grupo atualmente denominado Cogna (Pitágoras, Unopar e Anhanguera), que reduziu o número de docentes em quase um terço na última década, o que reflete um fato semelhante ocorrido em todo o setor privado de EaD. Diante desse cenário, a interpretação dos dados leva a crer que as IES realmente tratam os cursos e os docentes como mercadorias.

Em contraponto a essa lógica de mercado, os representantes da ABED defendem a importância da qualidade e do apoio na EaD, afirmando que: "O potencial inclusivo da EaD é notável, mas sua concretização depende de políticas de apoio estudantil, acessibilidade digital e atenção às condições específicas dos públicos atendidos" (Mattar et al., 2024, p. 22).

Em vista das políticas de apoio estudantil e acessibilidade digital citadas, pode-se destacar que a ausência do professor em contato direto com o aluno é o ponto central que compromete o processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas. Exemplo disso são as situações, conforme citado, em que há mais de 1.300 alunos para um único docente, por exemplo. Nesses casos, existem fortes indícios de que não houve atenção adequada para todos os estudantes, visto que é humanamente impossível que um profissional consiga atender de maneira efetiva 1.300 pessoas em um curso de graduação. "Esse é um fenômeno que gera danos [...], mas principalmente nas primeiras etapas da Educação Básica, que passa a receber professores com formação profundamente fragilizada, fragmentada e instrumental" (Fávero; Mikolaiczik, 2024, p.09).

Dessa forma, houve movimento para maior regulamentação desde 2023, para disciplinar as licenciaturas que no caso estavam operando em plataformas de aulas gravadas, sem apoio de um professor.

Neste trabalho, constataram-se as tensões em relação ao processo de regulamentação da modalidade que resultaram em uma expansão desenfreada em benefício dos grandes conglomerados educacionais. Tudo indica, porém, que o setor público busca conduzir a modalidade para um novo direcionamento, em uma resposta ao seu crescimento descontrolado. Desde o relatório do Gabinete de Transição Governamental[...], há uma sinalização em relação à **ausência de coordenação nacional para as estratégias de formação dos educadores por meio de plataformas de educação a distância**. Um importante ponto, uma vez que a área detém a maior proporção de cursos de Licenciatura na educação superior (Gouvêia; Barbosa, 2025, p.13, grifo nosso).

Conforme discutido, esse quadro remete diretamente às denúncias apresentadas por Fávero e Mikolaiczik (2024) e Barreto (2024), sobre a demissão em massa de docentes, mesmo em um contexto de expansão das matrículas em EaD. É fundamental destacar que essa prática está intrinsecamente relacionada à desvalorização e sucateamento do trabalho docente, conforme argumentado por Dourado, Moraes e Siqueira (2024), e à uberização dos contratos, onde a remuneração é atrelada a trabalhos isolados realizados.

A Pedagogia à distância está inserida, igualmente, nesse processo de mercantilização. A formação do professor é tratada como mercadoria em vez de ser vista como uma política essencial de desenvolvimento do Estado brasileiro, atitude observada tanto nas IES privadas quanto, em cumplicidade, nos governos da última década. Consequentemente, essa abordagem da EaD para a formação de pedagogos no setor privado tem gerado prejuízos significativos na formação de professores para a Educação Básica. As implicações recaem diretamente nesse nível de ensino, resultando em profissionais despreparados para lidar com a sala de aula, como bem destacam Minhoto, Bielschowsky e Aguiar (2021).

Diante de tantas implicações para a Educação Básica, a formação de professores pode, no entanto, sofrer mudanças significativas com o Novo Marco Regulatório da EaD de maio de 2025. Essa regulamentação visa coibir a imoralidade de ofertar cursos com proporções desumanas, como 1.300 alunos para um professor, e prevê o fim de cursos 100% à distância para diversas graduações, estabelecendo a migração para modelos semipresenciais ou presenciais.

O próximo capítulo abordará as avaliações externas, com foco nas graduações EaD, discutindo a política de avaliação para os cursos a distância e as discussões necessárias sobre a qualidade socialmente referenciada da Pedagogia a distância.

Em síntese, a política de avaliação com seus instrumentos, como a Prova Enade, o índice IGC e as visitas in loco com os seus critérios, compõem indicadores de verificação de qualidade que indicam pistas das reais situações em que se encontram as Pedagogias EaD privadas. Dessa forma, verificar como esses indicadores são realizados e de que formas as IES privadas os exploram a seu favor, pode apontar caminhos para a elaboração de cursos de Pedagogia a distância que forme com propriedade seus futuros pedagogos.

As precariedades da EaD relatadas nesse capítulo impedem o futuro pedagogo de uma formação que qualifique são por vezes ocultadas, em indicadores quantitativos. Diante disso, é necessário apontar questionamentos a respeito desses indicadores se comprovam a eficácia social dessas IES privadas à distância. Também serão abordados os conceitos de qualidade e currículo. Em que se pese, abrem-se questionamentos sobre qual tipo de qualidade serve para um pedagogo em sala de aula e que tipo de currículo é necessário para cumprir sua função social. Logo, questões como essas permearão as discussões do próximo capítulo.

CAPÍTULO IV. O INEP E A CONSTITUIÇÃO DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS PARA CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E EAD

Este capítulo dedica-se à análise dos instrumentos avaliativos constituídos pelo INEP para a graduação. O objetivo é problematizar os limites regulatórios do SINAES (especificamente Enade e IGC) frente à lógica mercadológica da EaD privada, questionando a capacidade desses índices de atestar a real qualidade na formação do pedagogo. Tal problematização se faz necessária na medida em que a avaliação institucional deveria atuar, como instrumento indicativo, mas não único da regulação e da qualidade social do ensino.

Criado em 2004 pela Lei nº 10.861, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) organiza a avaliação de instituições, cursos e do desempenho discente. Esse sistema oferece parâmetros para orientar políticas públicas e assegurar padrões mínimos de qualidade, os quais são mensurados por avaliações internas, externas, dos estudantes e das instituições (Brasil, 2004).

O crescimento vertiginoso da Educação a Distância (EaD) tem promovido grandes transformações no cenário educacional brasileiro. Dados do Censo da Educação Superior de 2023 revelam que a EaD foi responsável por 63,5% das matrículas de graduação no Brasil (Brasil, 2024), evidenciando a superação do ensino presencial, cujas matrículas têm apresentado declínio nos últimos oito anos.

Em relação as políticas de avaliação dos cursos de Pedagogia a distância, há a ferramenta de análise pelo contexto da prática de Ball e associados (1992; 2009). Para Ball (2009), as políticas se estendem para além de leis e documentos oficiais, mas recebem “interpretações das interpretações” no cotidiano das instituições. Assim, o Enade como parte do SINAES, oferece indicadores e conceitos com mensuração de notas das graduações, cada IES os organiza dentro de suas propostas curriculares e curso e interesses de mercado.

A discussão sobre a qualidade da Educação a Distância (EaD) na formação de professores requer ir além das pontuações e mensurações do SINAES. Embora tenha indicadores objetivos, como a titulação do corpo docente, a infraestrutura tecnológica e o desempenho em exames padronizados, sejam importantes, eles não conseguem compreender toda a dimensão do processo formativo.

Conforme a observação de Gatti (2010, p. 1357), “a formação de professores não pode ser reduzida a indicadores técnicos, pois envolve dimensões humanas, sociais e culturais que ultrapassam métricas normativas”. Nesse sentido, a avaliação da educação superior pode entender a complexidade de um conjunto de licenciaturas que lida com a formação humana.

Em pensamento semelhante, Dias Sobrinho (2003, p. 76) ressalta que “a avaliação da educação superior deve ser entendida como prática política e pedagógica, orientada pela democracia, pela justiça social e pelo compromisso ético com a sociedade”. Essa interpretação se diferencia de modelos puramente regulatórios ou com viés mercadológico, propondo uma visão mais ampla e comprometida com a sociedade. Em essência, a avaliação da qualidade da formação docente exige uma análise mais profunda e de diversas frentes, que valorize as condições humanas e sociais que definem o que é ser qualificado na educação.

Com o objetivo de explorar as questões mencionadas acima, este capítulo se estrutura em quatro eixos interligados. Inicialmente, a seção *"Instrumentos de avaliação de cursos presenciais e a distância o percurso da EaD no Brasil"* apresenta as ferramentas de avaliação elaborados pelo INEP e sua trajetória, com foco na discussão a respeito da adequação e limitações perante o crescimento da EaD. Posteriormente, a seção *O Enade em instituições privadas de oferta de EaD na oferta para formação do pedagogo* analisa o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, com direcionamento ao curso de Pedagogia à distância, apresentando as recentes mudanças, como a inserção de componentes práticos para as licenciaturas.

Adiante, *O índice geral de cursos de IES privadas e o desvelamento de resultados da pedagogia*, são discutidos os indicadores institucionais, especialmente o IGC e o Conceito Preliminar de Curso (CPC), buscando analisar as contradições nos resultados da Pedagogia a distância. Por último, a seção *Categorias de análise da qualidade em EaD* oferece uma reflexão crítica sobre as dimensões da qualidade. A análise articula os parâmetros oficiais do SINAES com as perspectivas de Gatti e Dias Sobrinho, que defendem visões de formação mais amplas, humanas e socialmente comprometidas de formação docente.

4.1. Instrumentos de avaliação de cursos presenciais e a distância o percurso da EaD no Brasil

O objetivo desta seção é identificar o ponto de partida e os eixos situacionais da expansão da Educação a Distância (EaD) no setor privado no Brasil. Para tal, analisa-se o papel do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a forma como seus instrumentos avaliam os cursos de graduação (presenciais e EaD). Essa avaliação é fundamental, pois constitui ferramenta essencial para a regulação e a garantia dos padrões de qualidade da educação superior no país.

A avaliação da educação superior no Brasil, conduzida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), é uma política pública do governo federal que visa compreender o crescimento e a qualidade dos cursos de graduação, tanto presenciais quanto a distância. Ao buscar garantir padrões mínimos de qualidade e estimular melhorias, essas avaliações expõem disputas entre o pensamento investigativo acadêmico e os interesses das IES privadas. O campo da Educação a Distância (EaD), em particular, está profundamente inserido nesse debate, dada a sua notável expansão nas últimas duas décadas no país.

Para Teixeira (2022), o SINAES é estruturado em três pilares, a Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies), o Exames Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade) e a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), tendo por objetivo avaliar os pontos referentes aos três eixos, elencando ensino, pesquisa, extensão, desempenho dos alunos, responsabilidade social, corpo docente, instalações e a gestão da instituição. Pode-se entender os três eixos para a avaliação do INEP, a estrutura didático-pedagógica, a infraestrutura e o corpo docente.

De acordo com Teixeira (2022), a avaliação das IES deve ser entendida como parte de processo que abarca a autoavaliação realizada pelas próprias IES e a avaliação externa *in loco*, feita por comissões especializadas do INEP/ MEC. Para a autora, autoavaliação faz parte do exercício reflexivo, permitindo às IES identificarem suas qualidades e pontos de melhora. Dessa forma, a união de ambas as ferramentas de avaliação, em conjunto com o Enade, propicia elementos para o credenciamento,

recredenciamento e a evolução de faculdades para centro universitário e desta para universidade.

Ao se abrir um curso de graduação, as IEs necessitam percorrer algumas etapas para, enfim, o curso ser reconhecido e aceito pelo MEC. Assim, o início se dá pela autorização do curso ser oferecido e passar a receber estudantes. Após autorização, há a fase do reconhecimento, em que os cursos podem ser completados e emitir diplomas aos graduandos. Por fim, há renovação do reconhecimento em que se utilizam instrumentos avaliativos próprios para essa fase (Brasil, 2017).

De acordo com Bielschowsky (2024) após os cursos começarem a operar, avaliadores externos se utilizam de ferramentas para aferição da qualidade das recém-criadas graduações e emitem o Conceito de Curso (CC)⁹, as notas variam de zero a cinco, sendo nota três a referência mínima de qualidade. Após o reconhecimento, haverá renovação caso o curso obtenha qualificação em outra avaliação no Conceito Preliminar de Curso (CPC)¹⁰ menção igual ou superior a três, no máximo de cinco. O que se pode constatar é a organização do INEP em verificar as reais condições das IES para continuar a oferecer seus cursos.

Para analisar o processo de autorização dos cursos, há o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG)¹¹, este é atualizado pelo INEP. Dessa forma, o IACG define critérios objetivos para atribuir a qualidade de ensino superior. De acordo com INEP, os critérios são divididos a partir do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em três dimensões: a *organização didático-pedagógica*, o *corpo docente e tutorial*, e a *infraestrutura*. Tais indicadores, aplicados por meio de avaliação externa

⁹ O Conceito de Curso (CC) é o resultado dos processos de reconhecimento e renovação de cursos. Esse fluxo inclui a avaliação *in loco*, que gera um relatório da comissão de avaliadores no qual constam aferidas as informações apresentadas pelo curso em relação à realidade encontrada. É gerado, assim, o CC, graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória (Brasil, 2017).

¹⁰ O CPC é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação. Seu cálculo e sua divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do Enade, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos (Brasil, 2025c).

¹¹ O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) considerado como ferramenta de avaliação de MEC para verificar a qualidade dos cursos de graduação, tem por finalidade direcionar decisões a respeito de autorizações, reconhecimento e renovação dos reconhecimentos dos cursos (Brasil, 2017).

in loco e de sistemas como o e-MEC¹², permitem a atribuição do Conceito de Curso (CC) em uma escala de 1 a 5, que influencia diretamente nas regulamentações de reconhecimento e renovação de cursos (Brasil, 2017). Mediante as avaliações das três dimensões, ou eixos para avaliação do INEP pode-se ter um panorama dos cursos avaliados, por outro lado as grandes corporações podem usar de influência de seu corpo jurídico e político para influenciar em avaliações favoráveis às suas instituições.

Tendo em vista sobre a importância de cada dimensão e suas variações de acordo com a modalidade de ensino, a respeito da Educação a Distância (EaD), a avaliação tem o foco de considerar os fatores próprios do ambiente virtual. Diante de tais especificidades, os elementos mais destacados são infraestrutura tecnológica, a acessibilidade digital e as diversas formas de tutoria, estes fatores são apontados como primordiais para garantir a qualidade equivalente em relação ao ensino presencial (Morosini, 2016). Conforme apontado pelo autor, as diversas formas de tutoria como ponto de avaliação de IES privadas EaD apresentaram brechas legais para se compor turmas com mais de mil alunos por tutor, como apontado no capítulo anterior.

De acordo com Guerra e Cavalcanti (2020), tratam da discussão sobre a aplicação do IACG na EaD sobre a busca dos instrumentos em buscar flexibilidade, mas ainda existem desafios para se entender em toda dimensão a capacidade da aprendizagem por meios digitais. Os autores apontam sobre a complexidade de avaliar interações, produção de material didático digital e a eficácia das plataformas virtuais, pois há uma importante revisão contínua dos indicadores, com intuito de o sistema de avaliação conseguir acompanhar as constantes mudanças da modalidade a distância.

A respeito da dificuldade de avaliar os materiais didáticos, ela está relacionada a falta de parâmetros para a elaboração dos mesmos, ocorrendo em elaborações próprias de cada IES.

¹² O e-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o recredenciamento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos (Brasil, 2025f).

Antes de falarmos sobre quais os padrões indicados para a criação de material didáticos, também precisamos considerar que não existe um modelo-padrão para a estrutura de um material didático para EaD, o que existe são apenas indicações que podem ajudar a melhor estruturá-los. Essas indicações são orientações gerais voltadas para a estruturação dos respectivos materiais, porém cada IES pode estabelecer sua própria rotina de produção. Há, no entanto um consenso de que o conteúdo deva ser organizado em unidades temáticas e seções, com a proposição de atividades de aprendizagem a serem desenvolvidas pelos cursistas, sendo que estas atividades podem estar junto ao próprio texto ou ao final (Santos Filho; Silva; Rolim, 2023 p.160).

Conforme mencionado, a elaboração de materiais didáticos para EaD exige parâmetros claros para a seleção curricular. Considerando que cada IES elabora esse material com suas características institucionais, o INEP encontra dificuldades em avaliar a diversidade da produção, dada a ausência de um referencial comum.

Tratando-se da primeira dimensão, a organização didático-pedagógica abrange a análise do PPC de cada graduação, sua ligação lógica com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a coordenação entre teoria, prática e estágio supervisionado. Dentro desse contexto, Gatti (2010) discute a respeito de muitos cursos de licenciatura evidenciam fragilidades na composição do currículo, principalmente no que se refere ao equilíbrio entre fundamentos teóricos e práticas pedagógicas, o que influencia significativamente a formação docente. Portanto, a autora deixa claro a falta de qualidade na elaboração dos currículos das graduações, gerando implicações que vão desde notas baixas no Enade até a má formação dos profissionais de educação.

Na prática, as diferenças entre os cursos de Pedagogia se demonstram significativas. Isso ocorre porque, embora o SINAES estabeleça pesos para a organização didático-pedagógica (principalmente para a EaD), muitos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), mesmo atendendo às exigências regulamentares, não conseguem desenvolver a integração coesa entre ensino, avaliação e prática escolar (Souza, 2016; Bielschowsky, 2022).

Além disso, especificamente sobre o instrumento utilizado pelo Sinaes para realizar as avaliações in loco, observa-se **ausência de definição objetiva** sobre os parâmetros aplicados pelos avaliadores para aferir e sinalizar a qualidade de um curso superior, notadamente na sua **dimensão de organização didático-pedagógica**, permitindo indagações sobre a validade e fidedignidade dos dados por eles gerados (Souza, 2016, p. 263, grifo nosso).

O autor evidencia que a ausência de parâmetros claros para a mensuração da organização didático-pedagógica dificulta a atuação dos avaliadores. Este fato estabelece uma lacuna no processo que permite às IES privadas obterem aprovação nesse quesito sem uma verificação do desempenho institucional.

Quanto ao estágio, Penteado e Sarti (2025) mostram que, em determinados contextos de EaD, as expectativas de “autodisciplina” e “autonomia” dos estudantes revelam um investimento formativo centrado no caráter monológico e no autodidatismo, que desloca a atenção dos agentes formadores, como orientadores e supervisores de estágio. A presença desses formadores é frequentemente ignorada ou desqualificada, com a substituição por mestrandos ou doutorandos bolsistas, muitas vezes sem a qualificação acadêmico-profissional necessária para orientar o estágio. Nesse cenário, praticamente não se constroem canais efetivos de interação e diálogo entre estagiários e formadores, o que limita o potencial formativo do AVA de estágio.

Os autores enfatizam que a ausência do orientador de estágio configura um processo de apagamento institucional: ao delegar a função socializadora a “facilitadores” em formação (mestrandos e doutorandos), a instituição se exime de acompanhar, de modo consistente, o desenvolvimento profissional do estagiário, reduzindo o estágio a um ciclo de formação estreito e pouco articulado com a profissionalidade docente.

Em pensamento diverso, segundo Galini *et al.* (2024), sobre a análise de caso de um curso de Pedagogia EaD, o estudo dos autores aponta que, na prática, a dimensão administrativa do estágio acaba por se sobrepôr à pedagógica. Assim, o desafio da instituição reside em converter o “esforço de organização” em uma mudança efetiva de foco por parte do estudante, garantindo que o aprendizado supere a mera burocracia. Ou seja, nesse caso o estudante demonstra pouco interesse em participar do estágio com caráter formativo.

Diferente de Penteado e Sarti (2025), que tratam da falha institucional e na falta de orientadores, Galini *et al.* (2024) focam no comportamento do estudante dentro de uma estrutura que eles consideram bem-intencionada e equipada. Enquanto o

primeiro texto vê a "autonomia" como um abandono, o segundo a vê como uma meta que a universidade tenta atingir, já que o aluno acaba "se perdendo" na burocracia.

Enquanto no ensino presencial a relação entre teoria e prática é articulada diretamente pelo professor, na EaD observam-se lacunas entre as atividades práticas, como o estágio, e a fundamentação teórica. Assim, as lacunas apresentadas na avaliação do eixo organização didático-pedagógico das IES privadas, também ocorre para avaliar o corpo docente e tutorial e suas atuações em aula gravadas ou síncronas.

Dentre as três dimensões de avaliação, a de Corpo Docente e Tutorial é a que apresenta maior peso na nota (40%), juntamente com a dimensão de infraestrutura. São avaliados a titulação acadêmica, o regime de trabalho e a experiência na área. No entanto, Dias Sobrinho (2010) critica a visão reducionista que restringe a qualidade do corpo docente a títulos e cargas horárias, negligenciando as dimensões éticas, políticas e sociais da prática docente no ensino superior.

Na EaD, essa dimensão carrega maiores problemas, pois envolve a participação do tutor, função esta que, em muitos casos, assume o papel efetivo do professor, mas que não recebe a devida consideração nos processos avaliativos (Santos; Almeida, 2020). Dessa forma, é importante notar, de acordo com os autores citados, que a ausência de parâmetros para normatizar a avaliação dos tutores evidencia mais uma lacuna na avaliação da graduação a distância.

Por conseguinte, a terceira e última dimensão da avaliação está relacionada à infraestrutura, a qual abrange os aspectos físicos da IES, como bibliotecas, laboratórios, acessibilidade e suporte técnico e tecnológico. Nos cursos presenciais, a avaliação prioriza as condições físicas, mas, na modalidade EaD, o direcionamento é dado aos ambientes virtuais de aprendizagem e à qualidade da mediação tecnológica. Segundo Ferreira e Silva (2022), a infraestrutura tecnológica não pode ser considerada apenas um requisito operacional, mas sim um espaço de mediação pedagógica que determina as possibilidades de interação e construção do conhecimento.

Desse modo, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com acesso limitado a materiais e reflexões pode comprometer a aprendizagem e a formação de futuras(os) pedagogas(gos), mesmo em cursos bem avaliados. Diante dessa realidade, o INEP enfrenta dificuldades na realização da avaliação externa para o formato digital, sobretudo no que tange à verificação da infraestrutura desses cursos. O estudo apresenta sobre:

A avaliação da infraestrutura na visita virtualizada é a atividade da agenda que envolveu os maiores desafios de implementação, dado o anseio em se equiparar, tanto em quantidade quanto em qualidade, o acesso a evidências de diversas naturezas (principalmente observacionais) propiciadas pela imersão e percurso físico que envolvem uma visita presencial. O novo modelo deveria continuar a permitir que a IES fosse capaz de apresentar, de forma clara, abrangente e inequívoca, toda a infraestrutura relevante para o adequado funcionamento do curso ou da instituição (Brasil, 2022, p. 25).

Os avaliadores indicaram que, no que se refere à verificação da infraestrutura, a visita *in loco* obteve a maior percepção de prejuízo, especialmente no caso das avaliações de credenciamento institucional, em que “44,47% dos respondentes indicaram prejuízo na verificação dos atributos da IES” (Brasil, 2022, p. 26). Nesse contexto, a avaliação da qualidade da EaD assumiu uma abrangência maior. A análise não se restringe à infraestrutura física dos polos, mas concentra-se na capacidade dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e na eficiência do suporte tecnológico.

Em conjunto com os três eixos avaliados pelo INEP são apresentados os indicadores das avaliações e visitas *in loco*, seus resultados servem para fins de reconhecimento, credenciamento e credenciamento dos cursos. Para maior ilustração das avaliações realizadas em conjunto com o Enade estão na sequência, Conceito de Cursos, inicialmente para autorização de cursos, Conceito Preliminar de Curso, após nota do Enade, Conceito Institucional¹³(CI), também para credenciamento, mas avalia a instituição e o Índice Geral de Cursos (IGC) que serve como nota global para classificar as IES.

¹³ O Conceito Institucional (CI) é produto dos fluxos de credenciamento, credenciamento ou transformação de organização acadêmica. Tais processos incluem a avaliação *in loco*, que culmina em relatório técnico aferindo a conformidade entre as informações documentais da IES e a realidade constatada. O CI é então gerado em uma escala de cinco níveis, onde notas iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória (Brasil, 2017b).

Quadro 5 – Instrumentos de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)

INDICADOR	NATUREZA	PERIODICIDADE	COMPONENTES PRINCIPAIS	FUNÇÃO / USO REGULATÓRIO
CPC – Conceito Preliminar de Curso	Indireto (cálculo automático pós-Enade)	Anual (por área avaliada no ciclo trienal)	Nota do Enade, perfil docente (titulação/regime), infraestrutura, organização didático-pedagógica, questionário discente	Indicador inicial da qualidade; cursos com baixo CPC são priorizados para visita <i>in loco</i>
CC – Conceito de Curso	Direto (avaliação <i>in loco</i>)	Conforme demanda (autorização, reconhecimento, renovação, supervisão)	Organização didático-pedagógica, corpo docente, infraestrutura	Confirma ou ajusta o CPC; usado para autorizar, reconhecer ou renovar cursos
CI – Conceito Institucional	Direto (avaliação <i>in loco</i>)	Credenciamento Red credenciamento e supervisão	Planejamento e avaliação institucional, desenvolvimento institucional, políticas acadêmicas e de gestão, infraestrutura	Avalia a instituição como um todo; base para credenciamento e credenciamento.
IGC – Índice Geral de Cursos	Agregado (cálculo automático)	Anual	Média ponderada dos CPCs dos cursos + conceitos da pós-graduação (CAPES)	Indicador público da qualidade global da instituição; utilizado em rankings

Fonte: Elaboração própria a partir de informações do INEP/MEC. Brasil (2004; 2023).

Conforme quadro acima, os Conceitos de Curso (CC) e Conceito Institucional (CI) estão relacionados para abertura de cursos, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) requer nota do Enade para calcular sua menção, abaixo de 3 requer visita *in loco* de especialistas do MEC e o Índice Geral de Cursos (IGC) usa a média dos CPCs para calcular sua menção de 1 a 5, sendo 3 o índice inicial de aprovação.

Segundo Baggi e Lopes (2011), quando a avaliação institucional é limitada a números e classificações, ela negligencia problemas importantes, como a evasão. Desse modo, o Conceito Institucional (CI) deveria possuir um caráter formativo, incorporando elementos como assiduidade, qualidade das aulas e função social. No

entanto, o CI, na prática, tem demonstrado ser mais uma forma de legitimação das IES do que um fator promotor de mudança. Portanto, o CI e o CI-EaD apresentam diversas lacunas e falham em fornecer medidas concretas para a melhoria da EaD. Importante frisar sobre as falhas de avaliação no eixo de infraestrutura, por consequência o Conceito Institucional vai gerar resultados conflitantes, o que gera argumentos às IES privadas em seres beneficiadas com resultados favoráveis.

Nessa mesma perspectiva, Falcão e Garcia (2020) reforçam o debate apontando as baixas notas da EaD no ENADE e no Conceito Preliminar de Curso (CPC). Acrescentam, ainda, Baggi e Lopes (2011) à discussão a necessidade de incorporar índices de evasão e permanência nas IES como referencial de qualidade para a EaD. Em raciocínio convergente, Trindade, Silveira e Silva (2024) defendem avaliações de natureza processual e contínua. Em síntese, há evidências de que os indicadores (CC, CI, CPC e IGC) não conseguem dimensionar plenamente a EaD, pois a ênfase excessiva em números e classificações torna a avaliação incompleta e desprovida de caráter formativo.

Diante das limitações expostas nos instrumentos de avaliação, as discussões demonstram a grande relevância em repensar os rumos das regulações das graduações e seus impactos na formação de novos profissionais. É importante salientar que a democratização do acesso ao ensino superior pela EaD somente será legitimada quando os critérios de avaliação puderem estimular a melhoria da qualidade dos cursos. Nesse sentido, torna-se necessário ressignificar o papel do CC, CI, CPC e do IGC nas IES em EaD, uma vez que essas instituições devem empregar responsabilidade social para que a expansão dos cursos em EaD não se converta em precarização das graduações. A próxima seção tratará dos resultados do Enade em cursos de Pedagogia EaD e como isso reflete na vida do futuro pedagogo.

4.2. O Enade em instituições privadas em EaD, na oferta para formação do pedagogo

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é uma política de mensuração de qualidade das graduações pertencentes ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Dessa forma, a prova tem por objetivo avaliar o rendimento dos graduandos em fase de conclusão de curso, tendo por base

os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares das graduações, as competências e habilidades próprios da profissão (Brasil, 2004).

Para além dos conceitos obtidos pelo Enade, outros indicadores formam o conjunto avaliativo, como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), esse grupo de indicadores compõe mensurações que permitem orientar tanto a regulação quanto a redação de políticas públicas para o setor (Nascimento; Silva; Moreira, 2024). As avaliações citadas têm o papel de regular os cursos superiores, no caso de reprovação, o curso poderá ser fechado pelo MEC.

O ENADE é composto pela prova, com questões de Formação Geral (25%) e Conhecimento Específico (75%), e pelos questionários do estudante e do coordenador de curso, que coletam dados sobre o perfil do concluinte e as condições dos cursos. Após a consolidação dos resultados, são geradas as médias, e o INEP emite o Conceito ENADE (notas de 1 a 5), estabelecendo uma referência pública para a avaliação externa e para a regulação do ensino superior no Brasil. Para o INEP (Brasil, 2022b), o exame possibilita que o poder público e a sociedade tenham acesso aos conceitos e, com isso, qualifiquem os cursos e as IES, fornecendo elementos para melhorias e mudanças nos currículos.

Nesse sentido, o ENADE objetiva aferir o desempenho dos graduandos em relação a três aspectos principais:

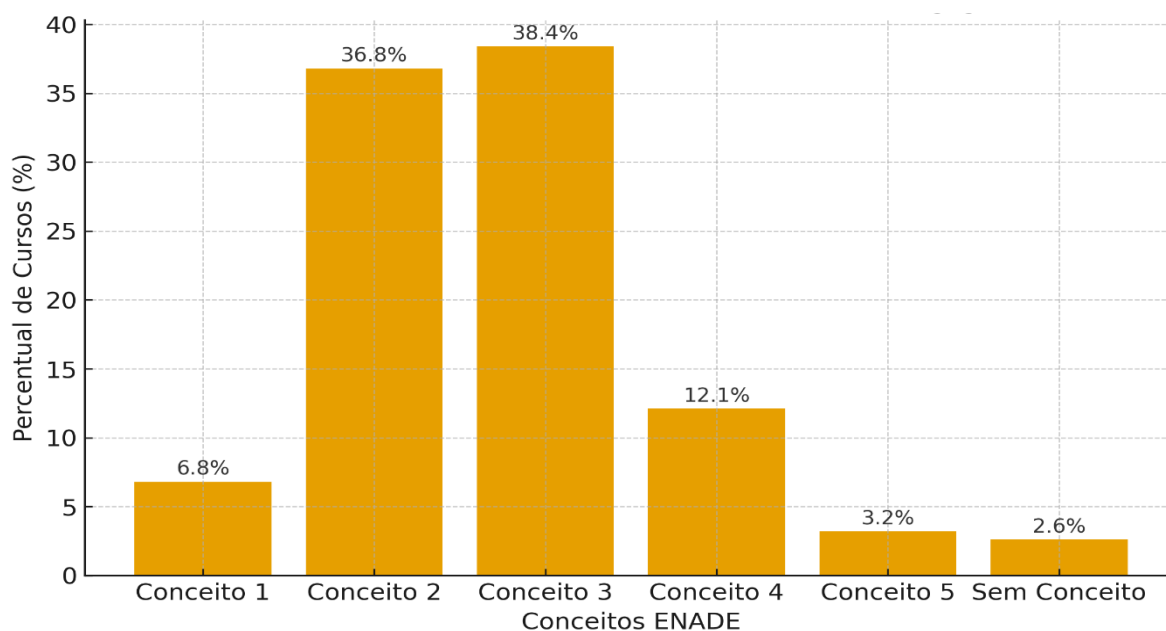
1. Os conteúdos previstos nas diretrizes curriculares (especificamente para o curso de Pedagogia);
2. As habilidades necessárias para enfrentar mudanças constantes decorrentes da evolução do conhecimento;
3. As competências para compreender assuntos que transcendem o conhecimento específico de sua profissão (Brasil, 2022b).

Ao se tratar da Pedagogia, o ENADE tem papel preponderante na avaliação do curso com o maior número de estudantes, somando as modalidades presencial e a distância. Em função da magnitude desse contingente, em 2021 participaram 148 mil futuros pedagogos, sendo 108 mil matriculados na modalidade EaD e 39.982 alunos na educação presencial, com a maior parte concentrada em IES privadas de grande porte (Nascimento; Silva; Moreira, 2024). Nesse sentido, é crucial observar como os

maiores grupos privados estão se saindo em suas avaliações, visto que seus resultados implicam diretamente na formação docente no Brasil.

Em consequência, com a maior participação das Pedagogias à distância no Enade 2021 se obteve dados interessantes a respeito do aproveitamento das IES privadas e à distância, como apresentado no próximo gráfico:

Gráfico 2 – Distribuição dos Conceitos Enade 2021- Cursos de Pedagogia EaD



Fonte: Elaborado pelo autor com base em: Brasil (2022b).

Interessante notar no gráfico acima os conceitos obtidos pelos cursos em EaD, a maior parte das IES tanto privadas quanto públicas obtiveram conceito mediano 3, 38,4%, mas se somar o conceito 1 e o 2 representam 43,6% dos cursos com rendimento abaixo do mínimo esperado, ou seja, os cursos em EaD estão oferecendo formação insuficiente dentro da métrica do Enade. Fato este gerador de visita *in loco* de representantes do MEC para a revalidação do curso para continuar operando.

Dos 190 cursos participantes da Modalidade a Distância, o conceito 3 foi o valor modal, atribuído a 73 cursos (38,4%). Dos demais cursos nessa Modalidade de Ensino, 13 cursos (6,8%) receberam o conceito 1; 70 cursos (36,8%) receberam o conceito 2; 23 cursos, (12,1%), o conceito 4; e 6 cursos (3,2%), o conceito 5. Nessa Modalidade de Ensino, cinco cursos (2,6%) ficaram Sem Conceito (SC) (Brasil, 2022b, p. 156).

Os dados apresentados acima indicam que a maior parte dos cursos de Pedagogia (38, 4%) obtiveram nota 3 no Enade, mínimo para o MEC não reavaliar os cursos *in loco*, mas grande parte das graduações de Pedagogia obtiveram nota 2, ou seja, foram reprovados.

Dentro desse contexto, as cinco maiores Instituições de Ensino Superior (IES) privadas com graduações de Pedagogia em EaD, na ordem de número de matrículas—Kroton (Anhanguera, Unopar, Pitágoras), Uniasselvi, Estácio, Unip e UNINTER—, obtiveram resultados preocupantes no ENADE 2021. A análise do formato de seus cursos revela que nenhuma das IES mencionadas obteve nota superior a 3, que é o conceito mínimo para a renovação do funcionamento das graduações. O quadro a seguir apresenta as notas do ENADE para o curso de Pedagogia desses grupos.

Quadro 6 – Média do Conceito Enade (2021) por Grupos Educacionais e IES (Pedagogia EaD)¹⁴

GRUPO ECONÔMICO / IES	MÉDIA CONCEITO ENADE 2021 (FAIXA)	SITUAÇÃO
COGNA (Pitágoras/Unopar/Anhanguera/Uniderp)	2,0	Abaixo da média
Estácio (Unesa/Ribeirão Preto/SC)	3,0	Satisfatório
UNIP (Universidade Paulista)	2,0	Abaixo da média
UNIASSELVI	2,0	Abaixo da média
UNINTER	3,0	Satisfatório

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados do e-MEC. Brasil (2025g)

A análise dos resultados do Enade 2021 para o curso de Pedagogia na modalidade EaD revela uma concentração de conceitos em patamares intermediários e baixos.

Conforme sistematizado no Quadro 6, observa-se que grandes conglomerados educacionais de capital aberto, como Cogna (Anhanguera/Unopar/Pitágoras), Estácio e Unip, apresentam predominância de conceito 2. Em contrapartida, redes como Uniasselvi e Uninter tendem a se situar no conceito 3.

¹⁴ Nota Metodológica: A construção dos dados apresentados no Quadro 6 seguiu um protocolo de coleta e tratamento sistemático. Inicialmente, utilizou-se a ferramenta de Consulta Avançada no Cadastro e-MEC, filtrando-se por "Instituição de Ensino Superior", curso de graduação em "Pedagogia" (Área Detalhada: 0113 - Formação de professores sem áreas específicas), modalidade "A Distância". Após a identificação das IES pertencentes aos grandes grupos educacionais (Cogna, Estácio, UNIASSELVI, UNINTER e UNIP), foram baixadas as planilhas de Histórico de Índices de cada unidade. O tratamento dos dados consistiu na extração do Conceito Enade (Faixa) referente ao ciclo de 2021. Para os grupos que possuem mais de uma IES registrada (como Cogna e Estácio), procedeu-se à soma dos conceitos de todas as unidades ativas e ao cálculo da média aritmética simples, consolidando o desempenho institucional médio apresentado nesta análise.

A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2024) defende o novo Enade¹⁵, argumentando que a reforma visa ampliar a aferição das análises e aprimorar a utilização dos resultados para o desenvolvimento curricular dos cursos. Em perspectiva distinta, Nascimento, Silva e Moreira (2024) apontam que a prevalência dos Conceitos 2 e 3 nas IES privadas de EaD sugere um fator de homogeneização da qualidade. Isto se deve ao fato de que as avaliações não se limitam a medir o aprendizado, mas também incluem a estrutura dos cursos e as condições de ensino. Os autores complementam que o ENADE, mesmo apresentando conceitos medianos, evidencia as desigualdades de infraestrutura, tutoria e participação acadêmica entre os cursos, cenário comum em IES privadas com grande volume de polos e alunos.

De acordo com Scudeler, Flores e Pires (2020), o crescimento da Pedagogia em EaD foi impulsionado por legislação permissiva às corporações privadas, com destaque para o Decreto nº 9.057/2017¹⁶, que conferiu maior autonomia às IES privadas para a abertura de polos. Em discussão alinhada, Minhoto, Bielschowsky e Aguiar (2024), abordam o processo de mercantilização da Pedagogia, no qual a lógica de mercado, centrada em ampliar matrículas e lucros, prevalece sobre o compromisso com a formação qualificada de professores.

Conforme citado pelos autores, os cursos de Pedagogia a distância estão submetidos a um processo de mercantilização. As implicações desse processo recairão sobre os alunos da Educação Básica, os quais receberão professores com lacunas em sua formação, o que se reflete no despreparo profissional para o exercício da docência.

É urgente a retomada de um processo rigoroso de regulação do EaD no Brasil, bem como do endurecimento das normas para que uma instituição possa ser considerada universidade ou centro universitário, de modo que cesse o crescente processo de **deformação em larga escala de pedagogos**. Superada essa trágica situação, será possível retomar o debate, em condições mínimas, sobre a identidade do curso de Pedagogia e os

¹⁵ Intitulado como o “Enade das Licenciaturas”, o novo formato do exame terá foco na avaliação dos cursos que formam professores para a educação básica. Além das provas teóricas, desde 2024, é realizada avaliação prática dos estudantes de graduações direcionadas à docência. Esses processos avaliativos são compostos por critérios de habilitação e instrumentos específicos. O objetivo é aprimorar os processos avaliativos e, conseqüentemente, as evidências a respeito de como está a formação de docentes no Brasil (Brasil, 2025i).

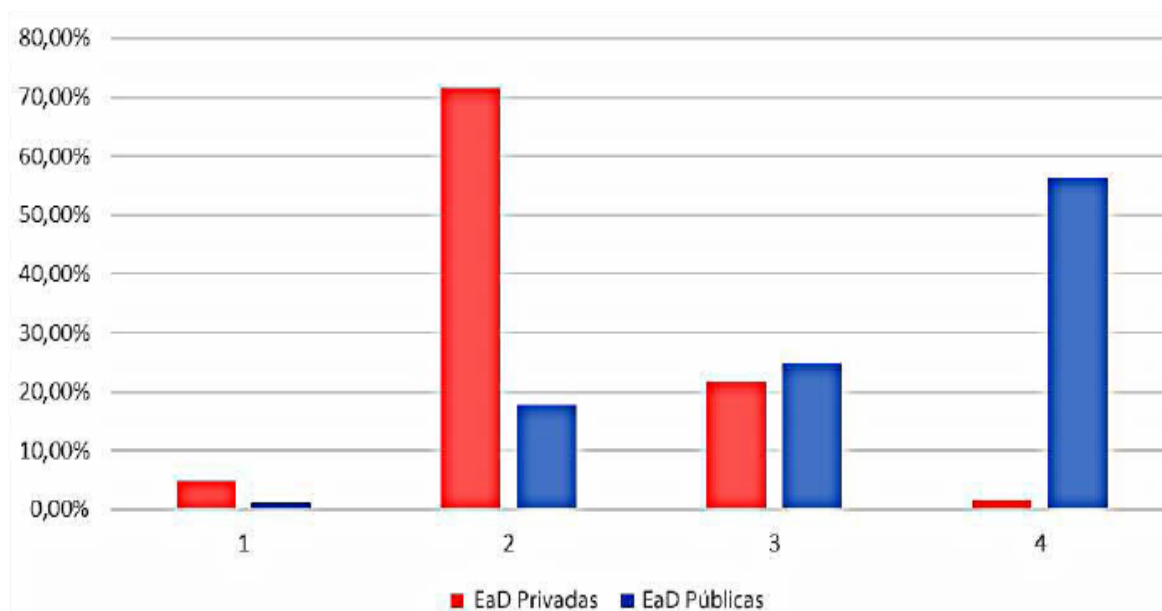
¹⁶ Este decreto foi revogado pelo Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025 que estabelece novas diretrizes para o cursos à distância que será devidamente discutido e analisado no capítulo V.

processos adequados para a formação de professores no país. (Minhoto; Bielschowsky; Aguiar, 2024, p. 12, grifo nosso).

É relevante sublinhar o termo "deformação em larga escala de pedagogos," conforme citado. De fato, a existência de cursos tão precarizados configura uma dupla injustiça social: primeiro, para com os futuros professores; e, em segundo lugar, e ainda mais grave, resultando em má formação para as crianças e adolescentes da Educação Básica. É possível verificar que os dados do ENADE apresentam um panorama das condições de ensino das maiores graduações em EaD no país. Como observa Cunha (2024), as diferenças de desempenho entre graduandos de IES privadas em EaD e daqueles que frequentam IES presenciais públicas vêm se ampliando na última década, o que denota que a massificação não está se convertendo em qualidade.

De fato, o abismo entre a formação em Pedagogia presencial e pública e aquela oferecida pelas IES privadas em EaD é notório. Enquanto a primeira modalidade valoriza a pesquisa e o pensamento crítico, a segunda, muitas vezes, oferece instrumentalização insuficiente para a atuação em sala de aula. O gráfico abaixo corrobora com essa discussão.

Gráfico 3 – Percentual de concluintes de Pedagogia EaD das IES públicas e privadas como função do conceito Enade do curso



Fonte: Minhoto; Bielschowsky; Aguiar (2024).

Conforme demonstrado no gráfico acima, a maior parte das IES privadas, 70% delas obteve conceito 2 no Enade. Em contrapartida, as IES públicas correspondentes a quase 60% obtiveram conceito 4. Pode-se inferir que houve maior prioridade na

formação de pedagogos nas IES públicas, em relação às IES privadas que evidenciaram lacunas em suas graduações.

Nesse sentido, a análise dos resultados e dados permite identificar três pontos cruciais, conforme detalhado por Minhoto, Bielschowsky e Aguiar (2024) e Nascimento, Silva e Moreira (2024): Em primeiro lugar, observa-se o abismo nos conceitos superiores alcançados por cursos em EaD públicos em comparação com os obtidos pelas IES privadas. Ademais, evidencia-se a concentração de matrículas em corporações privadas que objetivam a lógica de mercado, escala, baixo custo e maximização de lucros. Por fim, surgem as implicações socioeconômicas desse cenário, evidenciadas pelo impacto de uma formação precária aos futuros professores e pelas graves consequências aos alunos da Educação Básica.

Em síntese, o desafio central para a Pedagogia em EaD reside na reelaboração do ENADE, transformando-o em um instrumento de reflexão e melhoria das IES, capaz de direcionar políticas de formação docente sob os princípios da justiça social, equidade e compromisso público. Nessa perspectiva, o exame deve ser entendido como parte de um ciclo contínuo de políticas educacionais, no qual seus resultados sirvam para repensar práticas, currículos, infraestrutura e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

4.2.1. Enade e a teoria da atuação: dimensões contextuais das IES privadas de Pedagogia EaD

Retomando o referencial teórico do Ciclo de Políticas de Ball (1994; 2001; 2009), o ENADE, enquanto política de avaliação, insere-se no contexto de resultado e atua como parte integrante do contexto da prática. Isso se deve ao fato de que o exame direciona as ações institucionais por meio da performatividade e do ranqueamento. Nesse sentido, as IES privadas moldam seus currículos, provas e ações pedagógicas para corresponder às avaliações externas. De acordo com Ball (2012), as políticas de avaliação estruturam uma forma de governar “à distância”, operando por indicadores e comparações para mensurar a qualidade da educação.

Para além do contexto da prática, a Teoria da Atuação (*Theory of Policy Enactment*), proposta por Ball, Maguire e Braun (2016), sugere a compreensão das políticas não meramente como textos normativos, mas como práticas situadas,

reinterpretadas e recontextualizadas pelos educadores e pelas instituições. De acordo com essa teoria, as políticas são vivenciadas nas escolas, onde os sujeitos interpretam os textos políticos a partir de suas realidades, culturas profissionais, condições materiais e pressões externas.

No âmbito da Teoria da Atuação, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) postulam que “[...] a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização, ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas.” Essa perspectiva desloca a análise da política como texto para o contexto da prática, evidenciando como sujeitos e instituições produzem política no cotidiano. Sob essa ótica, o ENADE deve ser compreendido não apenas como um documento avaliativo estático, mas como uma política em atuação. Conseqüentemente, as IES privadas de EaD reinterpretam continuamente as diretrizes do exame, adaptando-as aos seus objetivos institucionais.

Dessa forma, analisar o ENADE sob a ótica da Teoria da Atuação implica investigar como as cinco maiores IES privadas de Pedagogia EaD (Kroton, Uniasselvi, Uninter, Estácio e Unip) interpretam e atuam sobre os direcionamentos do exame, recontextualizando-os em consonância com seus contextos, estruturas e interesses institucionais. Nesse cenário, o exame, enquanto política pública, ganha novos significados no interior dessas IES, consolidando-se como uma prática de regulação, ranqueamento e performatividade.

Inicialmente, o contexto situado refere-se ao ambiente organizacional, histórico e territorial onde a política se materializa. No caso das cinco maiores IES privadas de Pedagogia EaD, esse contexto é marcado por gestões centralizadas e amplas redes de polos regionais, o que impõe uma padronização na atuação da política avaliativa. Nesse cenário, não se observa um suporte pedagógico direcionado à aprendizagem efetiva ou políticas internas de apoio aos estudantes com dificuldades. Ao contrário, prevalece a tendência de utilizar o ENADE como ativo administrativo para a valorização da marca, em detrimento do aspecto formativo (Scudeler; Flores; Pires, 2020; Silva; Moreira, 2024).

Diante do exposto pelos autores citados, constata-se que as IES privadas instrumentalizam o ENADE como ferramenta de marketing e ranqueamento. Ou seja,

opera-se um deslocamento do sentido da avaliação da qualidade, que passa a servir prioritariamente a estratégias de mercado e à captação de alunos.

A partir de fatores situados, Ball, Maguire, Braun abordam (2016, p.45):

A partir da discussão até agora já podemos observar inter-relações e movimentos entre diferentes aspectos do contexto. Há cruzamentos de condutores de política externa (reputações de escolas e competição com outras escolas), com fatores internos e dinâmicos e focos de políticas institucionais, e entre “valores” de políticas e a “valorização” e atenção dada a diferentes tipos de alunos.

Com base nas considerações dos autores, observa-se que a ‘valorização’ dos alunos é construída por estratégias de marketing, nas quais se projeta a imagem de que o simples vínculo com a instituição seria garantia de sucesso. Em contrapartida, sobre a gestão das graduações em EaD, Sousa e Pioli (2024, p. 15) descrevem um cenário marcado pela “[...] ausência e/ou substituição de professores por recursos tecnológicos, com conteúdo e cursos pré-fabricados e pasteurizados, com prédios que não suportam sequer as logomarcas que carregam.”

O cenário supracitado caracteriza-se por uma lógica de redução de custos tão agressiva que compromete os requisitos mínimos para o funcionamento de uma graduação. A oferta de corpo docente e de infraestrutura apresenta-se precária: os professores são escassos e os prédios dos polos, frequentemente, malconservados. No que tange às culturas profissionais, entendidas como os valores e práticas que orientam o trabalho dos educadores, predomina nas IES privadas de EaD uma cultura neogerencialista¹⁷, fortemente pautada pela performatividade. Nesse contexto, docentes e tutores inserem-se em ambientes cujas diretrizes centrais são o estrito cumprimento de metas, a padronização da atuação e o controle de desempenho.

Contudo, as determinações hierárquicas não são recepcionadas de forma passiva. Conforme destacam Ball, Maguire e Braun (2016), a atuação (*enactment*) das políticas é mediada pelas práticas profissionais e pela identidade dos docentes.

¹⁷ Para Ball (2005), o neogerencialismo (*new managerialism*) é definido como “uma nova forma de poder, [...] um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” nas organizações do setor público, inclusive as escolas. Em perspectiva internacional, o autor enfatiza que o *new managerialism* “stresses a constant attention to ‘quality’, being close to the clients, working to targets and performance indicators”, isto é, demanda atenção contínua à “qualidade” entendida como cumprimento de metas, trabalho orientado por indicadores de desempenho e aproximação com os “clientes” da educação, inserindo as instituições em um mercado regulado por resultados.

Portanto, a forma como professores, tutores e gestores atuam em relação ao ENADE depende diretamente de como percebem a função do exame na instituição.

Em consonância, Mainardes (2018) contribui com a perspectiva de que a atuação docente constitui um espaço de resistência e negociação, no qual os profissionais reinterpretem as políticas por meio de suas próprias práticas. Contudo, nas IES privadas de Pedagogia EaD, prevalece a percepção de que o trabalho docente e tutorial é estritamente guiado por modelos de conduta institucional e metas avaliativas.

Essa constatação evidencia a natureza do ambiente de ensino privado, no qual a cultura profissional é fortemente direcionada pela performatividade. Tal cenário é corroborado por Lesnieski, Trevisol e Bechi (2023, p. 692), ao apontarem que “[...] três fatores condicionam os docentes à cultura da performatividade: a flexibilidade e a precarização do trabalho; a formação de um sujeito empresarial; e as tecnologias políticas de privatização e empresariamento da educação superior.” Nesse contexto, a cultura profissional predominante nas IES privadas alinha-se prioritariamente a uma lógica mercantil, em detrimento da responsabilidade social com a formação docente qualificada.

No que tange às condições materiais, estas evidenciam os recursos e a infraestrutura disponíveis para a atuação das políticas. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), o contexto material abrange a parte física da escola — como edifícios e infraestrutura —, mas engloba também os orçamentos, o quadro de funcionários e as tecnologias de informação. Desse modo, as condições materiais exercem impacto direto sobre a atuação (*enactment*) das políticas. Pode-se considerar que as cinco maiores IES privadas, com suas Pedagogias a distância, cada uma interpreta a política da Educação Superior de acordo com suas visões de mundo e de negócios.

Ao apresentar tais resultados, as IES revelam as condições sob as quais oferecem suporte pedagógico e infraestrutura. Segundo Marques e Cunha (2022), o desempenho inferior das licenciaturas EaD em relação às presenciais tem origem no baixo investimento em práticas formativas, tecnologias e acompanhamento de tutores. Dessa forma, o que se constata sobre as cinco maiores IES privadas de EaD é que seus resultados refletem diretamente a maneira como cada instituição interpreta e atua sobre a política de avaliação do ENADE.

Infere-se que os resultados do ENADE das IES analisadas refletem, em parte, suas condições materiais. Ao retomar os indicadores do INEP para a Pedagogia (Brasil, 2022), observa-se que, entre os 190 cursos EaD avaliados em 2021, 38,4% obtiveram Conceito 3 e 36,8%, Conceito 2. Tais índices demonstram um desempenho que oscila entre o mediano e o insuficiente. Tratando-se de formação de professores, esses resultados são alarmantes, pois podem gerar graves consequências para a aprendizagem de crianças e adolescentes. Assim, as variações nas notas do ENADE evidenciam disparidades estruturais, mesmo entre as grandes IES privadas.

Sobre os contextos externos, a realidade do setor privado está relacionada, sobretudo, às pressões políticas e econômicas. Nesse aspecto, esses contextos direcionam a forma de atuação das IES privadas. Conforme Dourado (2024), o exame demonstra ser uma ferramenta de legitimação de mercado, inserido na lógica corporativa empresarial que permeia o ensino superior brasileiro.

No âmbito dos contextos externos, Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que as políticas são moldadas por demandas que influenciam diretamente as decisões institucionais. Nesse cenário, o Enade transcende a avaliação acadêmica e configura-se como um mecanismo de ranqueamento e competição. As IES utilizam os resultados como estratégia de marketing e validação de reputação, reforçando o conceito de performatividade de Ball (2012): uma regulação baseada em julgamentos, comparações e exibições. Assim, o Enade é apropriado pelas IES privadas como instrumento de propaganda e de posicionamento no mercado de ensino superior.

As dimensões contextuais estão relacionadas com sua aplicação referentes às Pedagogias EaD de forma a ajudar na compreensão da teoria da atuação aplicada no Enade de Pedagogia no quadro a seguir.

Quadro 7 – Dimensões contextuais das cinco IES privadas de Pedagogia EaD e o Enade 2021

DIMENSÕES CONTEXTUAIS (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016)	DESCRIÇÃO CONCEITUAL	APLICAÇÃO ÀS IES PRIVADAS DE PEDAGOGIA EAD
Contextos situados	Espaços institucionais e organizacionais nos quais as políticas são interpretadas e postas em prática. Envolve história, perfil dos estudantes e modelo de gestão.	As cinco IES operam em redes nacionais com polos e tutoria descentralizada. O Enade é traduzido como indicador de eficiência institucional e cumprimento regulatório, mais do que como instrumento pedagógico.

Culturas profissionais	Conjunto de valores, identidades e práticas dos agentes educacionais. Determina como docentes, coordenadores e gestores percebem a política.	Predomina cultura gerencial e orientada a resultados. Docentes e tutores são estimulados a preparar alunos para a prova, mas com foco em metas e indicadores, não em reflexão pedagógica.
Condições materiais	Recursos humanos, tecnológicos e financeiros que sustentam a atuação da política. Inclui infraestrutura, tempo, formação e suporte pedagógico.	Uniassevi possui investimento contínuo em tecnologia e formação de tutores. Kroton, Estácio e Unip priorizam escala e baixo custo, com impactos negativos no desempenho.
Contextos externos	Pressões e demandas oriundas de políticas públicas, regulação estatal e mercado educacional.	As IES ajustam-se às normas do MEC e ao ranqueamento público do Enade, buscando legitimação perante o mercado e acionistas. A avaliação é recontextualizada como marketing institucional.

Fonte: Elaboração própria com base em Ball, Maguire e Braun (2016); Brasil (2022); Nascimento, Silva e Moreira (2024); Scudeler, Flores e Pires (2020).

O quadro acima sistematiza as dimensões contextuais da teoria da atuação de Ball, situadas no contexto da prática. O objetivo é visualizar, sob essa lente teórica, o funcionamento das cinco maiores IES privadas de Pedagogia a distância: como atuam em suas organizações, quais valores apresentam, como mobilizam recursos materiais e humanos e de que forma se relacionam com as avaliações externas do MEC.

A análise do Enade à luz da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), somada às contribuições de Mainardes (2018), permite compreender o exame como uma política reinterpretada e recontextualizada em prol da performatividade institucional. Nas IES privadas de Pedagogia EaD, o Enade é objeto de interpretações distintas, condicionadas pelos contextos institucionais, pelas culturas profissionais, pelas condições materiais e pelas pressões externas.

Nesse contexto, o atendimento à política avaliativa assumiu centralidade na gestão das IES, que busca equilibrar-se entre as exigências regulatórias do MEC e a necessidade de reconhecimento no mercado educacional. Pode-se inferir, portanto, que o Enade materializa as tensões entre a democratização do acesso e a mercantilização do ensino superior (Nascimento; Silva; Moreira, 2024; Dourado, 2024; Duarte et al., 2024; Marques; Cunha, 2022; Minhoto; Bielschowsky; Aguiar, 2024).

Conforme sintetiza Mainardes (2018), a compreensão das políticas de avaliação do ensino superior requer o deslocamento da atenção do texto político para a prática, visto que as ações das IES constituem interpretações da política. Nessa perspectiva, o caso da Pedagogia EaD evidenciou não apenas os resultados de desempenho no Enade, mas também as estruturas e as racionalidades mercadológicas que alicerçam a formação de professores no ensino privado à distância no Brasil.

4.3. O índice geral de cursos de IES privadas e o desvelamento de resultados da pedagogia

A presente seção discute o Índice Geral de Cursos (IGC) das IES privadas, com foco nos indicadores dos cinco maiores cursos de Pedagogia a distância. Ao problematizar os limites regulatórios desse índice, analisam-se as tensões entre as críticas acadêmicas e os contrapontos das entidades de classe. A literatura aponta para a precarização do ensino superior, evidenciando a falta de efetividade do SINAES e de suas métricas para conter esse fenômeno (Bielschowsky; Franco, 2025). No contexto específico da EaD, a fidedignidade do IGC é questionada, uma vez que seus resultados estão comprometidos pela ausência de informações sobre a atuação dos tutores (Vargas; Zuccarelli, 2021). Em contrapartida, sob a ótica do setor privado, tais métricas de avaliação cumprem primordialmente a função de demonstrar desempenho institucional e estabelecer rankings de mercado (Fernandes; Gomes, 2025).

Calculado anualmente, o IGC avalia a qualidade das instituições de ensino superior. Ele considera a média ponderada de três componentes. Inclui a média dos Conceitos Preliminares de Curso do último triênio. Além disso, considera os conceitos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, com base nas notas CAPES. Ademais, leva em conta a distribuição de matrículas entre os níveis de graduação e pós-graduação (Brasil, 2020).

A estruturação do sistema avaliativo ocorreu de forma progressiva: instituiu-se o ENADE em 2004, seguido pelo Índice de Diferença e Desempenho¹⁸ (IDD) no ano

¹⁸ O Indicador de Diferença entre Desempenhos (IDD) mensura o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, comparando seus desempenhos no Enade e no Enem.

posterior. A avaliação ganhou maior complexidade em 2007, com a criação do Conceito Preliminar de Curso (CPC), e culminou em 2008, conforme explicado acima, com o Índice Geral de Cursos (IGC), elaborado para aferir a qualidade das instituições em sua totalidade.

O cálculo do IGC é realizado anualmente e ponderado pelo número de matrículas, sintetizando três dimensões fundamentais:

- Média dos CPCs: Considera os resultados do último triênio relativos aos cursos de graduação avaliados na instituição;
- Média da Pós-Graduação: Utiliza os conceitos atribuídos pela CAPES aos programas *stricto sensu* na última avaliação trienal disponível, devidamente convertidos e ponderados;
- Distribuição Discente: Analisa a proporção de estudantes entre os níveis de graduação e pós-graduação (quando houver).

Vale ressaltar que, ao integrar os CPCs do ano corrente e dos dois anteriores, a divulgação do IGC reflete sempre um triênio completo. Essa metodologia assegura que todas as áreas de conhecimento previstas no Ciclo Avaliativo do Enade sejam contempladas na nota final da instituição (Brasil, 2020).

Conforme explicitado, o IGC avalia a instituição em sua totalidade. Embora a pós-graduação *stricto sensu* seja um componente relevante para elevar a média final, nas IES que não ofertam mestrado ou doutorado, esse quesito é desconsiderado. Nesses casos, a nota institucional passa a depender exclusivamente do desempenho dos cursos de graduação.

De acordo com Bielschowsky e Franco (2025) as IES privadas, no que tange à avaliação institucional, aplica-se o Índice Geral de Cursos (IGC). Esse indicador compõe-se da média ponderada dos CPCs e dos conceitos da pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). Contudo, esse último componente tem ínfimo impacto

O Enem funciona como medida de aproximação das características de desenvolvimento ao ingresso no curso de graduação avaliado. O cálculo do IDD exige duas condições: o curso deve possuir no mínimo dois estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados do Enem, considerando o período entre o ingresso no curso e os três anos anteriores; e deve atingir 20% do total de estudantes concluintes participantes do Enade com dados do Enem disponíveis (Brasil, 2018).

na maioria das IES particulares, visto que o percentual de alunos matriculados nesses programas é estatisticamente irrelevante frente ao total de matriculados na graduação.

Já os representantes de grupos privados têm a preocupação no ranqueamento para fins de expansão dos cursos. Diante do exposto, a manutenção de conceitos satisfatórios nos indicadores de qualidade exige uma gestão institucional responsável. Nesse contexto, a excelência na formação do discente torna-se fundamental, pois define o desempenho no Enade. O exame, ao compor a base de cálculo tanto do CPC quanto do IGC, consolida-se como o pilar estrutural do SINAES (Chanan, 2024).

Para as IES privadas, os indicadores de qualidade transcendem a dimensão pedagógica, transformando-se em ferramentas de marketing. O ranqueamento é determinante para a captação de alunos e para a viabilidade jurídica da expansão, uma vez que a abertura de novos cursos depende da manutenção de conceitos satisfatórios perante o MEC.

A respeito da avaliação de graduações a distância, a questão do quantitativo de tutores é preocupante. Vargas e Zuccarelli (2021) alertam que, embora os indicadores de Corpo Docente ocupem o segundo maior peso na composição do CPC (com impacto direto no IGC), eles refletem primariamente o cumprimento de exigências regulatórias formais. Nesse sentido, os autores destacam que, se a avaliação incorporasse efetivamente dados sobre o quantitativo de tutores, seus regimes de trabalho e a razão aluno/tutor, os resultados tenderiam a revelar uma realidade distinta, evidenciando fragilidades que comprometem a qualidade da educação superior.

Observa-se que, na última década, não houve fiscalização rigorosa sobre o quantitativo de tutores. Tal negligência evitou uma diminuição da nota do IGC, o que, em um cenário de regulação efetiva, implicaria barreiras para a abertura de novos polos e cursos nas IES irregulares. "[...] sobre instrumentos de avaliação falhos, como a avaliação do corpo docente ou as respostas do questionário Enade, criam-se outros indicadores, que ao incorporá-los, escamoteiam e se desviam daquelas falhas" (Vargas, Zuccarelli, 2021, p. 17).

Nesse cenário, a IES privada busca manter o IGC na faixa 3, atingindo o patamar mínimo exigido para não sofrer sanções e obter permissão para expandir sua rede de polos. De acordo com Costa e Brito (2024, p.10) "as instituições privadas

tiveram um desempenho um pouco menor, com a maioria recebendo IGC 3 [...]. Esses resultados acendem um alerta para a qualidade dos cursos oferecidos pelas IES privadas em todo o Brasil".

É importante destacar na ilustração abaixo que com base no IGC 2023 e no CPC 2021 (Pedagogia), destaca-se a seguir o desempenho das cinco maiores instituições privadas por número de matrículas na modalidade a distância.

Quadro 8 – Levantamento: IGC e CPC das 5 maiores IES privadas EaD

INSTITUIÇÃO (GRUPO EDUCACIONAL)	IGC (INSTITUCIONAL)	CPC (PEDAGOGIA EAD)
UNOPAR / ANHANGUERA (Cogna)	3	3
UNIP (Universidade Paulista)	3	3
ESTÁCIO DE SÁ (Yduqs)	3	3
UNIASSELVI	3	3
UNINTER	4	3

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do INEP. Brasil (2024b; 2025j).

A tabela acima demonstra uma padronização do conceito 3 do IGC. Esse resultado apresenta cenário ideal para as gestões empresariais dessas IES, pois possibilita a continuidade dos cursos e manter estratégias de expansão dos polos. Mas para quem busca qualificação e formação para dar aula, esses resultados indicam lacunas no atendimento ao estudante.

No entanto, o Censo da Educação Superior, principal base de dados para compor os indicadores de qualidade preconizados pelo Ministério da Educação e também importante ferramenta para pesquisadores e gestores educacionais interessados nas dinâmicas da educação terciária, falha ao não trazer informações sobre os tutores. Também falha ao apresentar poucas informações sobre a atuação dos docentes, se limitando a poucos dados socioeconômicos e de atuação profissional. A gravidade da situação se revela na medida em que esses frágeis dados sobre docentes – e inexistentes sobre tutores – subsidiarão a construção de indicadores de qualidade, como o Conceito Preliminar de Curso e o Índice Geral de Cursos. Como vimos, a composição docente constitui o segundo indicador mais elevado na composição do CPC, que por sua vez repercutirá no IGC (Vargas; Zuccarelli, 2021, p. 21).

Os autores evidenciam a lacuna nos dados do INEP referentes à atuação dos tutores. Essa ausência de informações favorece a elevação artificial dos conceitos CPC e IGC, uma vez que permite às Instituições de Ensino Superior (IES) mascarar deficiências, como a insuficiência de tutores para o atendimento discente.

Conseqüentemente, tal cenário configura uma distorção nos indicadores de qualidade, comprometendo a fiscalização e a aplicação de medidas regulatórias pelo MEC.

Entretanto, a despeito do fator indutivo de qualidade, o processo avaliativo, especialmente, como no caso do SINAES, quando é fortemente atrelado ao processo regulatório, dá margem à manipulação de informações, ficando, portanto, a capacidade indutora de qualidade atrelada à postura ética da IES avaliada. Assim, uma IES que tenha muitas fragilidades e se organiza para esconder essas fragilidades no processo avaliativo acaba tendo o mesmo resultado de uma outra IES de alta qualidade, que não esconde suas fragilidades. Portanto, tem-se visto [...], que essa dinâmica tem sido ineficiente para discriminar a qualidade dos cursos e das IES, tornando o processo de regulação e supervisão precário. Isso resultou no processo de expansão desgovernado da educação superior, com domínio de IES com fins lucrativos com maciça utilização de EaD, com cursos de qualidade questionável, a julgar pelos resultados do Enade e outros elementos tais como relação aluno/docente, infraestrutura dos polos de apoio presencial, falta de densidade no material didático entre outros (Bielschowsky; Franco, 2025, p.21).

Diante do exposto, a credibilidade do IGC como indicador de qualidade encontra-se comprometida. Tal fragilidade decorre das lacunas regulatórias exploradas pelas IES privadas, que permitem uma expansão desenfreada sem a devida fiscalização. O resultado direto foi a proliferação de cursos EaD de baixa qualidade, realidade que muitas vezes é mascarada pela manutenção de conceitos medianos no CPC e no IGC.

Para ilustrar, observa-se o caso da UNOPAR, da holding Cogna: embora o curso de Pedagogia EaD tenha obtido nota 2 no Enade, a instituição ostenta um IGC 3. Tal resultado aponta para uma contradição flagrante nos indicadores de qualidade, sugerindo que a nota institucional não reflete necessariamente a realidade do curso.

Desse modo, constata-se que os cursos oferecidos na modalidade EaD pela UNOPAR obtiveram, ao longo do período considerado, nota 2 para esse indicador. Embora as notas de IGC sejam satisfatórias, o conceito Enade sugere preocupação, indicando a necessidade de rever os condicionantes dos indicadores de qualidade. [...]alunos de baixo nível socioeconômico são os principais usuários do ensino a distância, contribuindo para a desigualdade na oferta privada. Esse **problema é agravado na formação de professores**, onde o EaD predomina e pode gerar um ciclo prejudicial de falta de preparação adequada (Costa; Brito, 2024, p. 23, grifo nosso).

Em contrapartida, conforme exposto acima, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) defende a manutenção do Enade e de seus indicadores, como o IGC, utilizando-os dentro de uma lógica de performatividade. A entidade sustenta a tese de que tais instrumentos possuem, de fato, caráter legítimo para a mensuração da qualidade dos cursos. Diante do exposto, a ABMES ressalta a necessidade estratégica de assegurar a manutenção de

conceitos satisfatórios nos indicadores de qualidade. Nesse contexto, o desempenho discente no Enade torna-se crucial, uma vez que o exame compõe a base de cálculo do CPC e do IGC, consolidando-se como pilar central no tripé avaliativo do Sinaes (Chanan, 2024).

Pode-se dizer que as IES privadas que oferecem cursos de graduação na modalidade EaD adotam, em geral, uma perspectiva de ensino superior voltada para uma formação mais tecnicista e de baixo custo. Assim, o interesse em manter os indicadores do IGC em conceitos medianos reforça a concepção de que cursos de Pedagogia EaD se orientam para uma formação predominantemente prática, com pouco aprofundamento reflexivo e limitada ênfase na pesquisa sobre a formação do professor. "[...] os cursos de Pedagogia EaD apresentam: CPC conceito 3, atendendo plenamente aos critérios de qualidade para funcionarem[...]. Dessa forma, podemos afirmar que os cursos de pedagogia EaD no Brasil apresentam uma qualidade insatisfatória" (Moraes Filho *et al*, 2025, p. 25).

Sobretudo, é possível inferir que os cursos de Pedagogia EaD no Brasil apresentam-se em conformidade para funcionamento, mas em questão do fator qualidade, ficam aquém, proporcionando um processo formativo insatisfatório e ineficiente. Isto pode ocorrer devido ao crescimento desordenado do curso nesta modalidade, impulsionado pelas mudanças nas resoluções brasileiras e na mercantilização da educação, no qual visa a lucratividade em detrimento da qualidade (Moraes Filho *et al*, 2025, p. 25).

Ressalta-se que os indicadores de qualidade, em específico o IGC das grandes IES privadas, revelam um desempenho mediano nos cursos de Pedagogia EaD, sustentado por conceitos limítrofes estrategicamente calculados para evitar sanções regulatórias. Tal precarização, inclusive, motivou o Ministério da Educação a editar a Portaria nº 528/2024 (Brasil, 2024), que suspendeu a criação de novos cursos a distância justamente para frear a expansão desordenada e rever os Referenciais de Qualidade para a EaD.

O ponto sensível dessa revisão recai sobre a composição do corpo docente: enquanto o CPC avalia títulos, a realidade do ambiente virtual é operada por tutores com contratos precários. Se houvesse uma fiscalização rigorosa exigindo a proporção adequada de alunos por tutor e a distinção clara entre docência e tutoria administrativa, o IGC dessas instituições sofreria uma queda. Assim, o que se evidencia é uma estrutura voltada para a venda de graduação para formação de professores, oferecendo um mínimo de embasamento teórico diante de uma prática

profissional repleta de desafios. A próxima seção refletirá acerca do conceito de qualidade e as categorias de análise de qualidade para a EaD.

4.4. Categorias de Análise de Qualidade Para EaD

A presente seção, 'Categorias de Análise de Qualidade para EaD', discute a concepção de qualidade pela legislação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988 ao decreto 12.456/25 que trata do Novo Marco Regulatório dos cursos EaD. Destaca-se as contribuições de Dias Sobrinho, incluindo suas críticas aos índices do SINAES, o estabelecimento de diferenças entre medir e avaliar, bem como sua visão de qualidade social. "[...]a qualidade deve ser para todos e ser imprescindível à construção de sujeitos sociais, e não somente para parcela privilegiada da sociedade e para o fortalecimento do individualismo" (Dias Sobrinho, 2010, p. 1225).

Na mesma perspectiva, a subseção sobre currículo abordará o tema da qualidade no curso de Pedagogia EaD, com contribuições de Gatti (2010) sobre a formação de professores com qualidade e para além dos indicadores do SINAES. Por último, serão tratadas as dimensões de avaliação do MEC com foco na modalidade a distância, dentre elas 'Corpo Docente e Tutorial' e 'Infraestrutura' (em específico polos e AVA), conforme o documento *Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com Oferta a Distância*.

A respeito da qualidade no Ensino Superior, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu texto constitucional, destaca em seu artigo 205 a finalidade da educação em três eixos: o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho. Na sequência, o artigo 206, inciso VII, estabelece como princípio a garantia de padrão de qualidade. Quanto ao ensino privado, o artigo 209 permite sua oferta, desde que autorizado e com qualidade avaliada pelo Poder Público.

É imprescindível destacar, no artigo 205 da Constituição Federal, os eixos do "pleno desenvolvimento da pessoa" e do 'preparo para a cidadania". Esses princípios impõem ao Estado oferecer educação e condições reais para a evolução do indivíduo, traduzindo-se em uma formação robusta, reflexiva e integral. O objetivo constitucional

é claro: formar seres humanos capazes de pensar criticamente e conviver em sociedade de forma proativa e harmônica.

Na leitura de Morosini *et al.* (2016), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, artigo 3º, inciso IX, estabelece que a educação deve garantir padrão de qualidade. Todavia, o texto legal não define claramente o que seria esse padrão, ainda que seus dispositivos apontem desdobramentos que revelam concepções e valores. Em diversos artigos de seu Capítulo IV – Da Educação Superior, a LDBEN explicita esse entendimento de qualidade, caracterizando-a por seus compromissos (Brasil, 1996).

De acordo com as citações acima, a LDBEN de 1996 como texto legal de regulamentação da Educação brasileira apresentou lacunas a respeito do conceito de qualidade no Ensino Superior. Dessa forma, foi redigida e aprovada a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Conforme a leitura de Sampaio e Pires (2025), a Lei nº 10.861/2004, que instituiu o SINAES, resume em seu art. 1º os objetivos do sistema: melhoria da qualidade, orientação da expansão da oferta e promoção da responsabilidade social das IES. O art. 2º, parágrafo único, determina que os resultados dessa avaliação servirão como referencial básico para os processos de regulação. Já o art. 6º cria a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), vinculada ao gabinete do Ministro da Educação. Composta por representantes do MEC, discentes, docentes, técnicos e membros da sociedade civil, cabe à CONAES a coordenação do SINAES. Suas atribuições incluem propor dinâmicas de avaliação, estabelecer diretrizes para as comissões, formular propostas de desenvolvimento para as IES e articular-se com os sistemas estaduais de ensino (BRASIL, 2004).

Mediante o contexto da qualidade apresentado pela Lei nº 10.861/2004 do SINAES, importante dar destaque sobre a questão da responsabilidade social das IES e sobre os processos de autoavaliação previstos na lei. Dessa forma, a questão da autoavaliação fazia parte do sistema de avaliação formativa. Mediante isso, sob a ótica de Dias Sobrinho (2008) a avaliação era parte do processo formativo e participativo da comunidade acadêmica, incluindo discentes, docentes, corpo administrativo e

sociedade. O processo autoavaliativo fazia parte do exercício de reflexão do docente e de responsabilidade social por parte da gestão das Universidades. De acordo com o autor, o que era um processo formativo se transformou em índices para ranqueamento. Para ilustrar o processo de definição de qualidade na legislação, o quadro abaixo apresenta o conceito ao longo do tempo.

Quadro 9 – Legislação estruturante da qualidade na Educação Superior

LEIS	ARTIGOS	O QUE DIZ SOBRE QUALIDADE
Constituição Federal (1988)	Art. 205.	Finalidade da educação: "pleno desenvolvimento da pessoa e preparo para o exercício da cidadania".
	Art. 206, VII.	Princípio do ensino: "garantia de padrão de qualidade".
	Art. 209, II	Ensino privado condicionado à "autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público".
LDB (Lei 9.394/96)	Art. 3º, IX	Reafirma a "garantia de padrão de qualidade".
	Art. 43	Finalidade: "pensamento reflexivo" e "espírito científico".
SINAES (Lei 10.861/04)	Art. 2º	Avaliação deve considerar: "responsabilidade social, gestão, corpo docente".
Decreto 9.235/17	Regulação	Vincula credenciamento a notas (Conceitos 1 a 5).
Decreto 12.456/25	Novo Marco	Tenta corrigir distorções no EaD.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na legislação vigente (Brasil, 1988; 1996; 2004; 2017; 2025).

O quadro acima trouxe a construção do conceito de qualidade na Educação Superior desde a Constituição Federal de 1988 até o Novo Marco Regulatório da EaD, cujo propósito é o aumento da qualidade nessa modalidade de ensino. Importante dar destaque a importância do padrão de qualidade em cursos EaD, no Decreto 12.456/25 em seu artigo 1º, inciso VI que a oferta da EaD observará o princípio da "garantia

do direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem, assegurado o padrão de qualidade e de excelência acadêmica aos estudantes da educação superior, independentemente do formato de oferta do curso” (Brasil, 2025).

A respeito do texto legal sobre padrão de qualidade no ensino superior a distância, trata de assegurar qualificação mínima, principalmente em cursos de formação de professores com desdobramentos na Educação Básica.

A apresentação da legislação referente à qualidade na Educação Superior evidenciou a preocupação em oferecer graduações que qualifiquem os estudantes para o mundo do trabalho, atendendo à demanda social por emprego. Por isso, é fundamental destacar o tema qualidade, pois sua ausência gera grandes implicações e agrava a injustiça social. Dessa forma, uma visão humanista¹⁹ de qualidade na graduação se faz necessária. Nesse sentido, Dias Sobrinho, pesquisador e um dos criadores do SINAES, traz importantes discussões sobre o tema, que serão abordadas na próxima subseção.

4.4.1. Sobre a qualidade

O conceito de qualidade não pode ser restringido aos indicadores quantitativos, como as notas do Enade. À luz de Dias Sobrinho (2008; 2013; 2015), a qualidade na Educação Superior deve ser entendida como um bem público, intrinsecamente ligado à pertinência social. Nesse contexto, as IES exercem sua função social ao garantir espaços de reflexão que integrem o saber acadêmico à prática laboral. O autor diferencia categoricamente o ato de medir, focado na regulação, no ranqueamento e na lógica mercadológica, do ato de avaliar, que se preocupa com a formação emancipatória do indivíduo, preparando-o tanto para o mercado de trabalho quanto para o exercício da cidadania.

Para Dias Sobrinho (2008), o cenário educacional é marcado por uma padronização internacional hegemônica, definida por organizações de países ricos com o poder de promover a acreditação e estipular o que é qualidade. Sob essa ótica,

¹⁹ A educação humanista como desenvolvimento integral do ser humano, constitui-se como um projeto emancipatório que articula a vocação ontológica do sujeito para a liberdade e a superação das desigualdades (Freire, 2005) com a consciência de pertencimento a uma cidadania planetária sustentável (Gadotti, 2000), concretizando-se efetivamente através da apropriação rigorosa do patrimônio cultural e científico historicamente acumulado pela humanidade (Saviani, 2011).

o autor denuncia que tais critérios se materializam em regulações e avaliações externas, submetendo o ensino a uma lógica de mercado e de ranqueamento global.

Conforme explicado acima, as universidades nacionais têm pouca autonomia para estabelecer seus próprios critérios de qualidade. Isso ocorre porque a comunidade acadêmica internacional estabelece rankings e índices previamente formatados. Além disso, a mesma dinâmica é observada no SINAES, cujos índices e a prova Enade seguem o padrão global de ranqueamento e performatividade.

A definição de qualidade varia conforme os interesses dos atores envolvidos e as circunstâncias contextuais, admitindo diferentes ênfases. Sob essa ótica, o autor deixa claro que a qualidade pode residir tanto na capacitação técnica para o trabalho e na expansão da empregabilidade, visando a competitividade, a inovação e o avanço tecnológico, quanto na elevação da formação cultural e política da população, com foco no aprofundamento dos valores democráticos e no pleno exercício da cidadania (Dias Sobrinho, 2010).

Pode-se dizer que a IES tem responsabilidade social em formar o discente de forma a atender as condições de empregabilidade e humanas, no que se refere em formação cultural para boa convivência em sociedade. Não basta conhecimento técnico, sem saber conviver com outro ser humano, a qualificação fica comprometida. "Formação cidadã e capacitação profissional são aspectos coessenciais, mutuamente referenciados e solidariamente constitutivos do sujeito social" (Dias Sobrinho, 2013, p.109).

A literatura sobre qualidade no ensino superior revela uma divisão entre visões pragmáticas e perspectivas ético-políticas. Enquanto fundamento internacional clássico de Harvey e Green (1993) relativiza o conceito, admitindo definições pautadas na eficiência econômica "valor pelo dinheiro" e na conformidade técnica "adequação ao propósito", a corrente crítica brasileira, representada por Dias Sobrinho (2010), em consonância com Leite (2009) e Morosini (2009), contrapõe-se a essa lógica mercadológica. Para estes autores nacionais, a qualidade não é separada da pertinência social, devendo ser compreendida não como um atributo de gestão ou satisfação do cliente, mas como um compromisso com a formação cidadã e a equidade no bem público.

Por outro lado, existe a visão defendida pelo pensamento empresarial, qualidade equivale a resultados. "Mas existe um problema mais fundamental: a ideia de que a qualidade da educação pode ser garantida controlando processos em vez de avaliar resultados" (Schwartzman, 2025, p. 28, tradução nossa).

Conforme explicado acima, há duas visões distintas de qualidade, uma formativa e reflexiva e outra centrada em resultados, ou seja, em índices. Dentro da definição de qualidade, o próximo quadro apresenta as duas visões, a primeira humanista, centrada no ser humano e a segunda, neogerencialista, centrada em métricas e resultados.

Quadro 10 – Conceitos de qualidade sob os paradigmas de mercado e bem público.

PARADIGMA MERCADO	PARADIGMA BEM PÚBLICO
Avaliação como controle	Avaliação como produção de sentidos
Medir resultados, produtos	Compreender processos, transformar
Quantitativo, objetivista	Qualitativo, intersubjetivo
Regulação, prestação de contas	Emancipação, formação
Eficiência, custo-benefício	Pertinência, responsabilidade social

Fonte: Elaboração própria. A partir de Dias Sobrinho (2003; 2010).

O quadro acima confronta as visões de mundo neogerencialista voltada para o mercado e humanista voltada ao bem público. Importante destacar a respeito das diferentes visões e como ambas são inseridas ou não nos textos políticos. Pode-se salientar que no contexto da prática, o Enade e os índices são os efeitos da influência de grupos privatistas no contexto da escrita da elaboração da política de avaliação do ensino superior.

Refirome ao princípio da educação como bem público, direito social e dever do Estado. De pronto, esse princípio rechaça a ideia de educação como mercadoria e todos os processos mercantilistas que vêm ganhando força e amplitude nas últimas décadas. Uma educação mercadoria não poderia ser democrática, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar. Num país cuja maioria da população é pobre, como o Brasil, a população de baixa renda poderia pagar, na melhor das hipóteses, por uma educação-mercadoria de baixo custo e precária qualidade (Dias Sobrinho, 2010, p.1224).

Ao contrapor a lógica da qualidade por resultados, o autor evidencia a concepção de educação como mercadoria, quando se refere a educação 'como bem público, direito social e dever do Estado está evocando os direitos de todo cidadão a

obter boa educação pelo Texto Constitucional de 1988 e a LDBN 9394/96. Isso distingue a educação de uma formação humana, reflexiva e participativa, como defende Freire (1996, p. 13): “[...]a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos[...]”. Ademais, na última década, a mercantilização expandiu-se para as graduações a distância. Consequentemente, confirma o alerta de Dias Sobrinho: a população de baixa renda consome cursos EaD como ‘produtos de prateleira’, pagando pela obtenção de títulos sem formação adequada.

Trata-se da distinção entre os conceitos de qualidade próprios dos setores industriais e demais atividades da economia, amplamente vigentes e invasivos, e, de outro lado, os conceitos de qualidade ínsitos na educação. Das corporações de caráter econômico a educação acolheu, em grande parte, o conceito de qualidade associado a eficiência, produtividade, custo-benefício, adequação às necessidades da indústria e do mundo do trabalho, empregabilidade, números e quantidades de estudantes e de publicações etc. Segundo essa lógica, a qualidade é mensurável e deve ser disposta aos stakeholders e ao público em geral, de forma simplificada e objetiva, por meio de números, estatísticas, quantidades (Dias Sobrinho, 2019, p.02).

Conforme observado, o autor elucida que, no setor privado, a qualidade vincula-se à eficiência, produtividade e métricas de desempenho. Tal perspectiva reduz o sujeito a um ente programável, análogo a um sistema de informática, do qual se exige a execução automática de funções, tal qual um robô. Daí a defesa de uma concepção de qualidade pautada no desenvolvimento humano, superando o aspecto puramente técnico.

Explicando melhor: os processos de avaliação e de acreditação seguem prioritariamente as metodologias impostas pelos centros do poder universitário, político e econômico, segundo os ditames das grandes corporações globalizadas. Aí se trata de uma qualidade de acordo com os critérios do mundo econômico, abstrata, genérica, quantitativista, e não propriamente da concepção de qualidade da educação como desenvolvimento pessoal, fortalecimento da cidadania, elevação cultural da população, promoção de equidade e da solidariedade, enriquecimento da identidade nacional, construção da Nação, enfim, formação humana plena, consistente, em todas as dimensões (Dias Sobrinho, 2019, p. 06).

De acordo com o exposto acima, os critérios de qualidade ditados pelas principais universidades e pelo mundo econômico de países ricos estão relacionados à performatividade, vinculada a metas cada vez mais inalcançáveis e distantes do desenvolvimento do potencial humano. Nesse sentido: "Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de qualidade" (Ball, 2005, p. 543).

Dessa forma, a qualidade para a visão neogerencialista passa pelos índices, em favor de resultados.

Neste contexto, fica claro que as concepções, humanista voltada a formação do indivíduo e neogerencialista, voltada para resultados e rankings disputam espaço no contexto de influência para a redação de textos políticos que caracterizem a qualidade na Educação Superior. "Em todo esse trabalho sobre e nas organizações, a performatividade torna muitos profissionais irreconhecíveis para si mesmos. Organizações corporativas e performáticas oferecem novas "possibilidades" de qualidade e excelência [...]" (Ball, 2006, p.13). Pode-se inferir que as IES privadas com cursos EaD se utilizam da lógica mercadológica e neogerencialista para atestar seus índices, defendendo que existe qualidade.

Dessa forma, a hegemonia de grupos que pautam políticas educacionais baseadas em rankings e índices perpetua uma lógica mercantil, favorável aos gestores das IES privadas e ao produtivismo da EaD, mas esvaziada de sentido formativo para os estudantes. Em contraposição, faz-se urgente resgatar o conceito de qualidade social. Mais do que o treinamento técnico para o mercado, a graduação deve garantir a pertinência social da formação, capacitando o estudante para atuar no mundo do trabalho como um sujeito crítico, reflexivo e comprometido com a transformação de seu entorno.

Para ser realmente relevante e de qualidade social é preciso que se estabeleça um diálogo entre produtores e consumidores do conhecimento, que estão na instituição educativa e na população, uns aprendendo com os outros, em relação de dupla direção. Os compromissos institucionais precisam ultrapassar a oferta quase mecânica do ensino e da pesquisa. É preciso que a formação e os conhecimentos sejam um campo de luta contra as desigualdades, a pobreza, a fome, a insalubridade, o analfabetismo, as injustiças sociais, o desemprego, a deterioração ambiental, a violência, a cultura de paz, o diálogo intercultural, carência cultural, o atraso tecnológico (Dias Sobrinho, 2019, p. 04).

É preciso ressaltar que o conceito de qualidade da Educação Superior defendido por Dias Sobrinho está vinculado a uma concepção humanista de formação acadêmica. A centralidade recai sobre o desenvolvimento do ser humano em múltiplas dimensões, como o conhecimento laboral, a capacidade de convivência e o discernimento para escolher os rumos da vida profissional e pessoal. Além disso, essa perspectiva contrapõe-se à concepção neogerencialista, na qual índices, rankings e performatividade compõem o conceito de qualidade sob uma lógica mercadológica.

Consequentemente, entende-se que é necessária a autoavaliação, para além da avaliação externa, conforme expressa Dias Sobrinho: “séria, participativa, democrática, dialógica, reflexiva, questionadora, quantitativa e densamente qualitativa, socialmente responsável, formativa e crítica” (Dias Sobrinho, 2019, p. 07). Portanto, é possível almejar uma formação com qualidade socialmente referenciada para a Educação Superior, incluindo a modalidade a distância, enquanto marco civilizatório de crescimento integral da sociedade brasileira.

Dessa forma, a Pedagogia a distância pode ser uma graduação com formação robusta, reflexiva e instrumentalizadora de boas práticas para os futuros pedagogos, cientes de seu papel profissional e social. Todavia, apresenta-se hoje um problema pedagógico e social: recém-formados em Pedagogia de IES privadas sem consciência de seus impactos em sala de aula, uma vez que a qualidade do curso a distância se mostrou insuficiente para que interpretassem e pusessem em prática as políticas educacionais e curriculares vigentes.

A próxima subseção abordará o conceito de currículo e como ele pode ser formativo ou não para a Pedagogia a distância.

4.4.2. Sobre o currículo

Esta subseção analisa a qualidade curricular dos cursos de Pedagogia EaD à luz da pesquisa de Bernadete Gatti. Sobre o tema currículo, a autora aborda a questão da fragmentação e quase inexistência de disciplinas de didática e psicologia. Em seguida, a pesquisadora critica a teoria separada da prática, defendendo que o estágio deve ser o momento de conexão entre ambas. (Gatti, 2010; 2014; 2019).

Antes do curso de Pedagogia ser obrigatório na formação de professores pela LDBEN 9334/96, havia distinção entre professores do Ensino Fundamental anos iniciais, em que bastava realizar um curso secundário, em relação aos professores especialistas do Ensino Médio. Sobre o processo inicial histórico da Pedagogia Gatti (2010) acrescenta que ao final da década de 1930, consolidou-se o modelo conhecido como '3 + 1': aos cursos de bacharelado, somava-se um ano de formação pedagógica para habilitar professores ao ensino secundário. Essa estrutura estendeu-se ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, o qual visava formar bacharéis especialistas em educação e docentes para as Escolas Normais.

Conforme explicado acima, havia distinção na formação entre professores. Os do antigo primário, agora Ensino Fundamental anos iniciais, diferiam dos professores do Ensino Médio. Estes careciam de formação superior com embasamento teórico e prático. Em comparação, eles precisavam atuar de maneira cada vez mais profissionalizante em relação àqueles com formação específica superior.

Segundo Gatti (2010), a formação docente para a educação básica no Brasil é marcada pela fragmentação entre áreas disciplinares e níveis de ensino. Isso ocorre de forma diferente ao que se observa no cenário internacional. Neste caso, as instituições de ensino superior carecem de institutos específicos que ofereçam uma base formativa comum a esses profissionais. Em outros países, existem centros que integram todas as especialidades, promovendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na prática didática e nas teorias a ela associadas.

Ao contextualizar historicamente a formação docente, o Parecer CNE/CP nº 4/2024 identifica entraves estruturais recorrentes, tais como: a dicotomia entre os saberes específicos e pedagógicos; a cisão entre bacharelado e licenciatura; e o distanciamento entre a academia e o cotidiano escolar. Somam-se a esses desafios outros objetos de problematização, a exemplo do estágio supervisionado, do tempo de integralização curricular e da formação dos formadores (Brasil, 2024c).

Pode-se afirmar, conforme mencionado, que houve uma herança da formação de bacharelado somada à licenciatura, onde o modelo '3+1' manteve sua influência ao longo dos anos. Esse cenário persistiu mesmo após a regulamentação da Pedagogia como graduação específica para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Na prática, observa-se que as disciplinas teóricas permanecem apartadas da formação prática. Conforme Pimenta *et al.* (2017, p. 724), "o que se evidencia nos dados da pesquisa é que essa formação é generalizante e superficial, e não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente".

Em vista de melhorar o currículo de Pedagogia com formação prática, conforme explicado acima, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) criado pelo Decreto nº 7.219 de 24 de julho de 2010 o PIBID estabelece objetivos voltados à reestruturação da formação docente, buscando incentivar a formação de professores para a educação básica e valorizar o magistério, duas dimensões historicamente negligenciadas. O programa propõe elevar a qualidade da formação

inicial através da integração entre academia e escolas públicas, rompendo com a separação entre teoria e prática. Insere licenciandos no cotidiano das redes de ensino, oferecendo experiências pedagógicas inovadoras, e mobiliza as escolas públicas como espaços protagonistas onde professores experientes atuam como coformadores. Desse modo, o PIBID promove a articulação entre teoria e prática, eixo fundamental para uma formação docente de qualidade (Brasil, 2010).

O quadro a seguir apresenta a oferta do PIBID e a adesão das 5 maiores Pedagogias privadas a distância.

Quadro 11 — Situação do PIBID em cursos de Pedagogia EaD de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas selecionadas – Brasil, 2024-2025.

INSTITUIÇÃO (IES)	OFERTA DE PIBID PARA EAD
UNINTER	Sim
Grupo Cogna (Anhanguera/Unopar)	Sim
UNIP	Sim
Estácio (YDUQS)	Não*
Uniasselvi	Não*

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em editais institucionais e portais de pesquisa das IES consultadas.

Nota metodológica: A ausência de oferta refere-se à não localização de editais públicos vigentes para o ciclo consultado.

Embora a literatura aponte a fragmentação na formação EaD, instituições privadas de grande porte como UNINTER, grupo Cogna (Unopar/Anhanguera) e UNIP mantêm adesão a programas de fomento público como o PIBID. Em conformidade com o Edital CAPES nº 10/2024, essas instituições lançaram processos seletivos recentes (UNINTER, 2024; COGNA, 2024; UNIP, 2025) ofertando bolsas para licenciandos da modalidade a distância. A condição para elegibilidade, contudo, exige que o aluno esteja vinculado a polos situados em municípios onde há subprojetos ativos e escolas parceiras habilitadas, uma estratégia que busca, ainda que pontualmente, diminuir o histórico distanciamento da prática docente na EaD.

Na visa de Gatti (2014) os cursos de licenciatura permanecem fragmentados e pouco articulados entre si, reproduzindo a histórica separação entre a formação específica e a pedagógica. Dedicam espaço mínimo em seus currículos às práticas docentes, às questões da escola, à didática e à compreensão do processo de

aprendizagem, o que evidencia a insuficiência de uma formação voltada efetivamente para o exercício profissional do magistério. Em concordância, Libâneo (2015) destaca que persiste, nos cursos de formação de professores, uma separação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, que se expressa tanto na ênfase conteudista das licenciaturas específicas quanto na formação excessivamente genérica da Pedagogia, com pouca articulação entre fundamentos, metodologias e conteúdo de ensino.

Ademais, observa-se que, nos cursos na modalidade EaD, as disciplinas voltadas à prática apresentam carga horária mínima, evidenciando uma lacuna significativa na formação de professores. A tabela a seguir demonstra a proporção do currículo dedicada às disciplinas de Didática e Psicologia da Educação.

Tabela 1– Carga Horária Específica de Didática e Psicologia nas Matrizes Curriculares (Ead)

INSTITUIÇÃO (IES)	CARGA HORÁRIA CURSO	CARGA HORÁRIA DIDÁTICA	% DIDÁTICA NO CURSO	CARGA HORÁRIA PSICOLOGIA	% PSICOLOGIA NO CURSO
UNOPAR / ANHANGUERA	3.200h	60h	1,9%	60h	1,9%
UNIP	3.600h	120h	3,3%	120h	3,3%
ESTÁCIO	3.500h	66h	1,9%	66h	1,9%
UNIASSELVI	3.200h	~60h	1,9%	60h	1,9%
UNINTER	3.200h	45h	1,4%	45h	1,4%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos sites oficiais e guias de percurso das instituições (2024/2025).

Os dados acima apresentados, corroboram com a visão de Gatti, na qual disciplinas de Didática e Psicologia da Educação são pouco oferecidas, na modalidade a distância o quadro se agrava mais. Em contraponto está a UNIP, na qual oferece 120h de ambas as disciplinas, o dobro das demais. Porém, em comparação com a matriz curricular da Pedagogia EaD da Universidade Federal de São Carlos (2021), a disciplina de Psicologia conta com 180h da grade curricular, já a disciplina de Didática representa 240h da grade.

No entendimento de Gatti (2014) a respeito da Pedagogia EaD, professores que atuam com crianças de tenra idade e na alfabetização precisam de uma formação específica e multidimensional, que contemple relações interpessoais, saberes pedagógicos, metodologias didáticas e domínio de linguagens próprias dessa etapa educativa. A modalidade a distância apresenta limitações significativas para este tipo de formação, particularmente porque não favorece plenamente o desenvolvimento de competências relacional-afetivas e psicossociais essenciais à prática docente nesse contexto. Além disso, o currículo desses cursos frequentemente replica a estrutura do ensino presencial, sem aprofundamento adequado em metodologias de alfabetização e especificidades da educação infantil.

Conforme verificado, observa-se uma lacuna significativa na oferta de disciplinas que abordem a prática docente e as relações de ensino-aprendizagem nos cursos de Pedagogia presenciais. Essa deficiência se agrava significativamente nos cursos na modalidade EaD, onde a interação professor-aluno reduz-se predominantemente a recursos tecnológicos assíncronos e síncronos (como fóruns de discussão e chat), limitando as oportunidades para construção de vínculos relacionais e convivência interpessoal necessários à formação docente.

Pode-se dizer que as interações e discussões são aspectos importantes da construção do conhecimento do estudante em relação as disciplinas realizadas. Em contraponto, Garrison e Arbaugh (2007) defendem a presença social mediada entre tutores e estudantes. Assim, a presença social em ambientes de aprendizagem online caracteriza-se pela capacidade de os participantes se manifestarem social e emocionalmente como "pessoas reais" na comunicação mediada.

Porém, em situações na qual há um tutor para 500 alunos ou para 1000 alunos, essa presença recai na falta de comunicação e presença social.

Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o **desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças**, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações. De modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida. Há muito descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida (Gatti, 2014, p. 39, grifo nosso).

Gatti identifica uma carência de conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças nos cursos de Pedagogia. Isso ocorre devido ao insuficiente oferecimento de disciplinas de Psicologia e correlatas. Esse quadro se

repete na Pedagogia EaD das cinco maiores IES privadas. Aqui, disciplinas como Psicologia e Didática ocupam proporções reduzidas da matriz curricular.

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas e, historicamente, constitui um desafio para as instituições de formação e para as escolas da educação básica que recebem os estagiários. Apesar de o estágio ser compreendido como espaço privilegiado para imersão do futuro professor no contexto profissional e como possibilidade de integrar os momentos que constituem a formação do docente, muitas são as dificuldades para proporcionar ao estudante, em formação inicial, uma experiência significativa e fiel a esses objetivos [...] Há dificuldades de diferentes ordens, como, por exemplo: (i) a frágil participação e integração dos componentes curriculares do curso com as atividades de estágio; (ii) o acompanhamento *in loco* dos estagiários pelo professor supervisor do estágio; (iii) o tempo de permanência e dedicação às atividades na escola é escasso e pontual e, na maioria das vezes, o estagiário é invisível na escola, permanecendo no fundo da sala sem interagir com os alunos e até mesmo com os professores; (iv) os docentes e a equipe gestora da escola têm pouca clareza sobre o papel que cumprem na formação do futuro professor. (Gatti *et al*, 2019, p. 229).

Neste contexto, conforme mencionado acima, a autora identifica lacunas significativas no estágio supervisionado, relacionadas à ausência de parâmetros claros das IES sobre sua condução e à falta de definição do papel do estagiário em sala de aula. Esse cenário agrava-se de forma acentuada na Pedagogia EaD, onde a falta de contato direto entre estudante e professor supervisor intensifica as deficiências formativas.

É fundamental que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia incorporem a definição clara de um perfil de professor a ser formado, estabelecendo essa concepção como política nacional de formação docente.

É relevante ter claro o perfil desejável desse profissional a literatura especializada indica que conhecimentos importantes para a docência, além dos fundamentos da educação, são: conhecimento do aluno e de seus contextos; compreensão da relação da linguagem com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e social; conhecimento da disciplina a ser trabalhada na docência e de seus respectivos conhecimentos pedagógicos (conhecimento pedagógico dos conteúdos), tratados sempre de maneira integrada aos saberes adquiridos nas práticas educativas; e, conhecimentos sobre avaliação de alunos e avaliação educacional (Gatti *et al*, 2019, p.75).

Retorna-se, assim, conforme citado acima, à questão central da qualidade curricular e da formação docente. Nesse sentido, é essencial articular o conhecimento técnico aos saberes sobre o desenvolvimento humano. Como apontam Gatti et al. (2019, p. 84), "[...] avaliar constantemente os currículos da formação inicial dos docentes, pois há defasagens consideráveis em conhecimentos e metodologias de ensino [...]". Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia devem ser

periodicamente revisadas à luz dos avanços na ciência da aprendizagem, nas tecnologias educacionais e na compreensão do desenvolvimento humano.

A fiscalização da modalidade EaD deve garantir o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, assegurando o oferecimento de disciplinas que caracterizem a atuação pedagógica e a identidade profissional do educador. Conforme apontam Gatti *et al.* (2019, p. 94): "Dados sobre a qualidade dessa oferta [EaD] têm apontado problemas ligados não só à forma de utilização das tecnologias e aos modelos de implementação, mas também quanto aos conteúdos, tutorias e avaliações". Nesse sentido, é imperativo avaliar permanentemente o currículo da EaD, garantindo a qualificação necessária do futuro professor em consonância com sua função social e o uso adequado de novas tecnologias.

As inovações tecnológicas na EaD devem estar articuladas a um currículo flexível e acessível que responda à diversidade de estudantes. Dessa forma, Santo *et al* (2024) defendem que essa reorganização curricular, aliada às ferramentas tecnológicas, constitui instrumento fundamental para a inclusão social e democratização do acesso ao ensino superior.

As análises realizadas permitiram compreender que o Web Currículo e os currículos na Educação a Distância (EaD) apresentam características essenciais para atender às demandas educacionais do contexto tecnológico contemporâneo. Entre as principais características destacam-se a flexibilidade, a personalização da aprendizagem e a possibilidade de integração de recursos digitais que ampliam as possibilidades pedagógicas. Essas qualidades posicionam o Web Currículo como uma ferramenta relevante para promover maior acessibilidade, inclusão e engajamento dos estudantes, além de responder às necessidades de uma sociedade conectada (Santos *et al*, 2024, p. 4110).

Portanto, torna-se evidente que o currículo do curso de Pedagogia, cuja trajetória histórica se caracteriza pela separação entre formação teórica e prática, representada pelo antigo modelo 3+1 (três anos de bacharelado e um de licenciatura), ainda carrega essa desconexão herdada do passado, resultando em currículos que não expressam plenamente o perfil do professor. Dessa forma, faz-se necessária uma maior carga horária e a inclusão de disciplinas voltadas à prática pedagógica e à compreensão dos aspectos psicossociais que favorecem a aprendizagem de crianças e adolescentes.

Por esses critérios, os currículos da Pedagogia EaD privada apresentam lacunas estruturais, grade curricular reduzida para disciplinas formativas (Didática e

Psicologia da Educação, por exemplo) e estágio sem supervisão presencial. "Criar meios de acompanhamento específico das licenciaturas, observando suas propostas curriculares e sua efetividade nas comunidades escolares e aprimorar o Enade nessa perspectiva" (Gatti et al, 2019, p. 315). Conforme mencionado pela autora, índices como ENADE e IGC medem existência de disciplinas e titulação docente, mas ignoram se o currículo integra didáticas específicas, articulação prática e contextualização social, permitindo que cursos EaD privados obtenham notas satisfatórias apesar de superficialidade. Em IES privadas com cursos EaD, estágios tornam-se burocráticos sem supervisão real, mascarando precariedade que o SINAES não detecta.

Além da crítica de Gatti, a pesquisadora propõe um currículo integrado, com núcleo pedagógico forte, atividade prática em escolas desde o início, supervisão presencial e atenção às realidades sociais. Essa proposta não aparece na EaD privada, o que gera dupla precarização: a pedagoga, em geral mulher, negra e de baixa renda, recebe uma formação fragmentada que dificulta a construção de sua identidade profissional, enquanto a criança da Educação Básica é atendida por um professor malformado, o que contribui para manter as desigualdades educacionais.

4.4.3. Categorias de Análise de qualidade para ED

As categorias de análise de qualidade para a EaD trazem inferências sobre a formação do pedagogo que vão para além dos indicadores do SINAES. Tais categorias integram a Nova Política de Educação a Distância, na qual se encontram as regulamentações, requisitos para credenciamento de cursos e referenciais que disciplinam a questão. Destacam-se o Decreto nº 12.456, de maio de 2025, que trata da oferta das graduações a distância, e as Portarias MEC nº 378, 381 e 506, que regulamentam a oferta, as regras de transição e os critérios de funcionamento e qualidade (Brasil, 2025b; 2025c; 2025m).

Em conjunto com esse dispositivo legal, o documento *Referenciais de Qualidade para Cursos de Graduação na Modalidade a Distância* estabelece princípios, diretrizes e critérios para caracterizar um curso de qualidade, definindo a qualidade de um curso superior resulta de uma complexa interação de fatores, cujo objetivo final é a formação de profissionais capazes de exercer o pensamento

científico e a reflexão crítica sobre o contexto global e sua área de atuação (Brasil, 2025l).

De acordo com Lima e Alonso (2019), existem duas vertentes sobre o conceito de qualidade na EaD. Uma delas apresenta uma visão economicista, na qual os cursos são vistos como processos produtivos, semelhante à concepção de educação tecnicista. A segunda vertente, por sua vez, entende a graduação EaD de qualidade de forma global, isto é, formativa, participativa e considerando a qualidade social de forma igualitária. Além disso, em concordância com a segunda vertente, as autoras defendem a visão de Dias Sobrinho (2010), segundo a qual a educação é um bem público, um direito social e um dever do Estado, e, portanto, a qualidade está relacionada a questões sociais e públicas.

Conforme a exposição das duas vertentes sobre qualidade na EaD, a vertente economicista encontra-se alinhada às recomendações de organismos internacionais, ao conceber a graduação a distância como um serviço educacional a ser remunerado, inserido na lógica de mercado e da expansão quantitativa da oferta. Em contraposição, a vertente global vincula-se à formação integral, de base humanista e social, orientada pelo princípio da qualidade social da educação, entendida como direito e como compromisso com a redução das desigualdades e a ampliação da participação democrática.

Em continuidade com a discussão, Lima e Alonso (2019) argumentam que apesar de se adotar aqui uma perspectiva social de qualidade na EaD, reconhece-se a forte influência internacional que impulsiona a leitura dessa modalidade sob uma ótica economicista. Organismos multilaterais e instâncias da União Europeia, como a ENQA e o ICDE, têm defendido o *e-learning* como fator de qualidade da educação superior, ainda que, na prática, o articulem a uma lógica de competitividade.

Conforme mencionado pelas autoras, existem padrões internacionais de verificação da qualidade. Esses padrões, embora estimulem a competitividade, exercem influência sobre o contexto brasileiro. Além disso, a atuação de instituições internacionais com poder de recomendação contribuiu para impulsionar debates nacionais. Esses debates estão voltados à definição de dimensões de análise da qualidade, tanto para a educação básica presencial quanto para o ensino superior, incluindo a educação a distância. Isso considera que "a qualidade da educação é um

fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões" (Dourado; Oliveira, 2009, p. 205).

Em seguida, Lima e Alonso (2019) propõem dimensões em dois níveis: meso e micro. A dimensão Meso está relacionada a Políticas e Diretrizes. Já a dimensão Micro compreende a gestão, organização didático-pedagógica, orientação ao aluno, orientação ao docente e, em conjunto, infraestrutura, tecnologia e inovação.

Conforme explicado acima, as definições das dimensões de qualidade propostas pelos pesquisadores aqui citados relacionam-se ao documento do MEC Referenciais de Qualidade para Cursos de Graduação com oferta a Distância. Tais referenciais atuam como diretriz para a regulação, supervisão e para as avaliações in loco (institucional e de cursos) realizadas pelo SINAES, além das autoavaliações internas.

É importante destacar na ilustração abaixo os requisitos para credenciamento de cursos EaD e as dimensões agrupadas em três categorias: pessoas, conteúdo e tecnologias presentes no documento Referencial de qualidade EaD elaborado pelo MEC.

Quadro 12 — Requisitos de credenciamento (art. 13 do Decreto n. 12.456/2025) à luz das dimensões Pessoas, Conteúdo e Tecnologias

DIMENSÃO DO REFERENCIAL DE QUALIDADE EAD	ELEMENTOS DO ART. 13 DO DECRETO N. 12.456/2025 RELACIONADOS AO CREDENCIAMENTO	FOCO DO REQUISITO PARA CREDENCIAMENTO
Pessoas	Exigência de adequação da infraestrutura de pessoal na sede e nos polos EaD (§ 3º).	Garantir equipes docentes, técnicas e de gestão em número e com perfil compatíveis com as metodologias e processos de ensino e aprendizagem previstos no PDI e no PPC.
	Consideração da sede e dos polos para fins de avaliação e regulação, incluindo responsáveis designados e capacitados nos polos (art. 13, § 4º; art. 15, § 3º, por remissão).	Assegurar presença de responsáveis acadêmico-administrativos capazes de apoiar estudantes, organizar avaliações presenciais e articular campos de prática, estágios e extensão.

Conteúdo	Necessidade de adequação das metodologias e dos processos de ensino e aprendizagem aos formatos semipresencial e a distância (§ 2º e § 3º).	Exigir projetos pedagógicos de curso (PPC) e PDI coerentes, com organização didático-pedagógica, trilhas formativas e avaliação compatíveis com a EaD, como condição para o credenciamento.
	Vinculação das atividades àquilo que está previsto no PDI e no PPC (§ 3º).	Garantir que conteúdos, cargas horárias, atividades presenciais e a distância, bem como processos avaliativos, estejam formalmente planejados e alinhados aos objetivos formativos.
Tecnologias	Exigência de infraestrutura física e tecnológica adequada na sede e nos polos EaD (§ 3º).	Assegurar ambientes virtuais, plataformas digitais, laboratórios e recursos tecnológicos que sustentem as metodologias propostas e o acesso dos estudantes.
	Possibilidade de avaliação por amostragem da sede e dos polos para fins de regulação (§ 4º).	Permitir ao poder público verificar, inclusive <i>in loco</i> , a efetividade do uso das tecnologias e da infraestrutura declarada, como parte do processo regulatório.

Fonte: Elaboração própria com base no Decreto n. 12.456/2025 e “Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com Oferta a Distância” (Brasil, 2025l).

Pode-se perceber na ilustração acima os requisitos elencados para avaliação *in loco* do SINAES e elementos para avaliação interna das IES com cursos a distância. Cabe destacar as modificações necessárias aplicadas pela nova política da Educação a Distância, dentre elas infraestrutura física para avaliações e atividades presenciais acompanhadas pelo professor mediador.

A nova política da Educação a Distância surge como um instrumento necessário para estabelecer diretrizes para os cursos de graduação, definindo regras de transição, reorganização dos formatos de oferta e referenciais de qualidade. Além de influenciar a estrutura curricular, o novo marco impõe exigências que afetarão a gestão acadêmica e administrativa, exigindo adaptações estratégicas, investimento em inovação, contratação de profissionais e melhorias na infraestrutura. Além disso, destaca-se a importância de discutir o papel dos cursos na sociedade e sua contribuição para a formação dos estudantes (Silva; Ferreira, 2025, p. 04).

De acordo com a leitura dos autores acerca dos referenciais de qualidade, estes se estruturam em torno da organização pedagógica, da gestão acadêmica, da

orientação ao corpo docente e da infraestrutura institucional. Ademais, os três referenciais analisados integram o processo de reconfiguração da graduação na modalidade EaD, implicando o fortalecimento do acompanhamento exercido pelo professor mediador e a ampliação da presença física dos estudantes em polos próprios das IES para a realização de atividades e avaliações. Essas medidas buscam coibir práticas anteriormente recorrentes, como a relação de 500 estudantes por tutor e a reduzida interatividade entre ambos, que, no caso da formação de professores, redundaram em processos formativos marcados pela superficialidade e pela ausência de acompanhamento qualificado de um docente na formação de outro.

Corroboram com a dimensão extraescolar as preocupações que o projeto de EaD deve considerar em relação às condições socioeconômicas e culturais dos seus discentes e docentes. A condição de trabalhador/ estudante faz com que muitos discentes da EaD se ocupem dessa modalidade como forma de conciliar o mundo do trabalho com o estudo.[...] Disso resulta a necessidade de políticas institucionais consistentes, incluindo programas/projetos/ações de apoio e acompanhamento para os estudantes, a fim de que a qualidade da educação superior possa se reverter de forma efetiva em qualidade social. Estamos tratando, portanto, de um projeto de EaD que se ocupa também com as múltiplas determinações e possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas (Dourado; Moraes; Siqueira, 2024, p. 20).

Conforme citado acima, os autores defendem ainda uma dimensão extracurricular de qualidade em cursos EaD. Nesse sentido, políticas públicas de permanência na graduação a distância contribuem para a prevenção da evasão e para a criação de condições efetivas de conclusão do curso e de inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Na visão de Durão, Seiber e Morais (2022) a evasão de estudantes do ensino superior, tanto na modalidade presencial quanto na educação a distância, constitui um problema recorrente no Brasil e em outros países, com efeitos diretos sobre os resultados educacionais. Ao limitar a conclusão da graduação por amplos segmentos da população, esse fenômeno repercute negativamente em indicadores de desenvolvimento, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e se articula ao aumento do desemprego e ao agravamento de situações de empobrecimento.

A educação superior pressupõe pensamentos complexos e um processo de construção de conhecimentos que favoreça a produção de novas sínteses, com tempo de amadurecimento e de reorganização mental. Daí, também, a necessidade de se desenvolver metodologias ativas, participativas e desafiadoras do processo de produção coletiva do conhecimento, explicitadas no planejamento pedagógico do curso e das unidades curriculares, constantemente avaliadas e ajustadas para garantir os objetivos educacionais e colaborar para reduzir a evasão (Brasil, 2025I, p. 23).

Em continuidade com o debate, Dourado, Moraes e Siqueira (2024) argumentam que a mobilização das IES é fundamental. Isso garantiria que o novo PNE (2024-2034) assegure recursos pedagógicos e infraestruturas adequados à EaD. A proposta inclui o fomento a observatórios de gestão. Eles priorizam a autonomia e a produção autoral de materiais. Essa estratégia é apontada como essencial para romper com as desigualdades regionais e institucionais vigentes.

Neste contexto, a produção autoral de materiais com aprofundamento reflexivo sobre a prática pedagógica é de extrema importância para a formação de professores na EaD. No Referencial de qualidade para EaD, os materiais didáticos “devem apresentar excelência e caráter autoral, sendo planejados e elaborados por docentes com formação acadêmica compatível e competências ampliadas, específicas para o ensino e a aprendizagem a distância” (Brasil, 2025l, p. 27). Ademais, a inclusão da temática dos recursos pedagógicos no novo PNE (2024-2034), a ser aprovado pelo Congresso Nacional, como política decenal, contribui para evitar descontinuidades a cada mudança de governo.

A respeito da infraestrutura tecnológica, o novo referencial deixa claro sobre a participação síncrona e mediada em tempo real, desaprovando o uso exclusivo de atividades assíncronas e desprovidas de interação entre professor e aluno.

Partindo desse conjunto de infraestrutura tecnológica, compete às IES explorar no PPC o uso dessas tecnologias para fomentar a interatividade entre estudantes e deles com os(as) professores(as), tornando o processo de aprendizado dinâmico e colaborativo nas ofertas em EaD. A expectativa é que sejam extrapolados critérios tradicionalmente adotados no EaD, como a análise de tempo de uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e as interações assíncronas, e impulsionar uma interatividade entre estudantes e professores(as), bem como também a criação de indicadores de engajamento pedagógico dos(as) estudantes e IES (Brasil, 2025l, p. 29).

Nesse contexto, as categorias de análise de qualidade para a graduação na modalidade EaD articulam-se, na nova política de educação a distância, em requisitos para credenciamento, referenciais e dimensões às quais as IES devem se adequar para a realização das avaliações in loco do SINAES, bem como para seus próprios processos de avaliação interna.

A verificação das três grandes dimensões internas para qualidade das IES: pessoas, conteúdo e tecnologias se mostram fundamentais para assegurar cursos de graduação a distância capazes de formar profissionais qualificados e aptos a atuar com autonomia em seus contextos de trabalho. Desse modo, assume relevância

social que a formação de professores em EaD contemple integralmente essas dimensões de qualidade, por meio, por exemplo, de professores regentes em atividades síncronas, de ambientes virtuais de aprendizagem que facilitem as interações e de instalações adequadas para a realização de provas e demais atividades presenciais.

Assim, ao atender às categorias de qualidade aqui elencadas, cria-se condições para a efetivação da qualidade social pretendida, na qual pedagogos possam desenvolver processos de ensino-aprendizagem com resultados positivos tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista social.

Dessa forma, a legitimação social da EaD depende de critérios avaliativos (CC, CI, CPC, IGC) que de fato estimulem a qualidade. Somando-se a isso, a ausência de controle sobre a relação aluno/tutor sustenta IGCs artificiais e perpetua um modelo de 'venda de diplomas', oferecendo o mínimo teórico para uma profissão de máxima responsabilidade social.

O que ocorre também com o ENADE, deixando de ser um fim em si mesmo, o exame deve atuar como ponto de reflexão para as IES, induzindo melhorias na infraestrutura e nos AVAs que garantam uma formação docente alinhada aos princípios de justiça e qualidade social.

O modelo predominante na EaD privada frustra a demanda social ao entregar profissionais incapazes de entender e trabalhar as diretrizes curriculares. Essa lacuna técnica e pedagógica na formação compromete a atuação em sala de aula e perpetua a baixa qualidade da Educação, em situações em que crianças são mal alfabetizadas. A proposta de Gatti para um currículo socialmente referenciado, é pautado no estágio supervisionado e núcleo pedagógico forte, inexistente na lógica da EaD privada. O resultado é uma dupla precarização: compromete-se a profissionalização da pedagoga (mulher, negra e de baixa renda) e penaliza-se o aluno da escola pública, mantendo intactas as estruturas de desigualdade educacional.

CAPÍTULO V. PONTOS E CONTRAPONTO DA EAD NO BRASIL PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

O capítulo *Pontos e Contrapontos da EaD no Brasil para a formação do Pedagogo* trata sobre a EaD na formação do pedagogo e tem por objetivo analisar as implicações entre avanços e desafios sobre a performance do egresso no contexto brasileiro a luz da literatura especializada, pontos e contrapontos. Para tanto, buscou-se responder à indagação central desta pesquisa sobre quais são os principais avanços e desafios dos cursos de EaD para este profissional e como repercutem no atendimento à demanda social.

O capítulo está estruturado em quatro seções. A primeira, intitulada *Pontuações predominantes da literatura especializada em relação à Formação do pedagogo via EaD no Brasil*, realiza um percurso metodológico rigoroso por meio de revisão sistemática baseada no Estado do Conhecimento de teses e dissertações. O período delimitado compreende os anos de 2018 a 2025; a seleção desse intervalo de oito anos justifica-se pelas alterações no Marco Regulatório para a Educação a Distância ocorridas em 2017 e, posteriormente, em 2025.

Dessa forma, a sistematização pelo Estado do Conhecimento percorreu fases metodológicas rigorosas. De acordo com Morosini, Nascimento e Nez (2021), essas fases configuram-se na escolha das fontes, na organização do *corpus* de análise, na seleção dos estudos, na definição das categorias e, por fim, na apresentação dos achados. Tais resultados comporão as próximas subseções: uma elencando os pontos positivos da formação de professores a distância e a outra revelando os trabalhos que indicaram os contrapontos.

Após a análise dos avanços e desafios das políticas públicas para a formação do pedagogo no Brasil, a segunda seção tratará da *BNC-Formação e a formação do pedagogo: as trilhas e os desvios*. O trabalho discute como, enquanto política pública, a antiga *BNC-Formação* implicou diretamente a formação dos pedagogos em EaD graduados no intervalo entre sua promulgação, em dezembro de 2019, e sua revogação, em maio de 2024. Por conseguinte, analisa-se de que maneira tal política repercutiu no atendimento à demanda social por professores.

Em sequência, a próxima seção aborda o tema *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: Novos Caminhos*. O texto discute as implicações da formação para os egressos de Pedagogia EaD em instituições privadas e suas repercussões na qualidade social. Além disso, analisa os embates gerados pelas atuais Diretrizes Curriculares entre as concepções tecnicistas da antiga resolução e a perspectiva de uma formação voltada à capacidade reflexiva do futuro professor.

Por último, após a apresentação dos resultados da revisão da literatura especializada pelo Estado do Conhecimento em pontos positivos e contrapontos para a formação do pedagogo em EaD, a última seção faz *Encaminhamentos para uma educação a distância de qualidade em respeito ao percurso formativo profissional*. Esta seção, faz quatro encaminhamentos para uma formação do pedagogo a distância qualidade e justiça sociais.

5.1. Pontuações predominantes da literatura especializada em relação a Formação do pedagogo via EaD no Brasil

As análises predominantes na literatura especializada sobre a formação do pedagogo via EaD no Brasil referem-se ao Estado do Conhecimento de teses e dissertações produzidas nos últimos oito anos (2018 a 2025). Ademais, este estudo, centrado em políticas públicas na formação do pedagogo via EaD, tem por objetivo elencar os principais avanços e desafios encontrados nas pesquisas, bem como identificar lacunas existentes e apontar direcionamentos possíveis. Para Morosini e Fernandes (2014), o estado do conhecimento consiste na identificação, registro e categorização da produção científica de uma determinada área e período, incluindo periódicos, teses, dissertações e livros sobre um tema específico. Tal levantamento destaca-se por favorecer a reflexão, a síntese e a inserção de novas perspectivas na monografia.

Na perspectiva de Morosini, Nascimento e Nez (2021), existem fases metodológicas a serem cumpridas dentro do estado do conhecimento. Entre elas, está a escolha das fontes de produção científica. Além disso, há a seleção dos descritores de busca. Em seguida, ocorre a organização do *corpus*, com leitura flutuante dos resumos. Posteriormente, é realizada a seleção dos estudos para compor a bibliografia anotada e, em seguida, o *corpus* de análise. Ademais, é construída a

categorização analítica e organizada a bibliografia categorizada. Por fim, é elaborada uma consideração sobre o campo e o tema de pesquisa, o que orienta a delimitação e os caminhos metodológicos da tese ou dissertação.

Para a realização da primeira etapa, conforme explicado acima, a bibliografia anotada, houve a seleção dos descritores de busca, que são as palavras-chave do trabalho: *Educação a Distância* AND *Ensino Superior* AND *Política Educacional* AND *Formação de Professores*, o uso conector teve por objetivo ampliar a busca no site *Catálogo de teses e dissertações Capes*. O uso de todos os descritores não houve resultado, por isso foi retirado o descritor *Formação de Professores* para aumentar as buscas.

A busca realizada por descritores *Educação a Distância* AND *Ensino Superior* AND *Política Educacional* abrangeu período de 2018 a 2025, sendo que a escolha pelo período de 8 anos se deu pela mudança do marco regulatório para EaD no Decreto nº 9.057/2017. O resultado no site da CAPES foi 125 pesquisas encontradas. Na seleção de palavras-chave, ou descritores de busca, Morosini; Nascimento; Nez (2021) indicam que há exigência de atenção do pesquisador, pois, ao utilizar apenas um termo, corre-se o risco de obter uma busca com baixa abrangência.

Após manter o padrão de três palavras-chave para os descritores, conforme mencionado anteriormente, realizou-se o refinamento das buscas nos itens Grande Área do Conhecimento: *Ciências Humanas*; Área de Avaliação: *Educação*; Área de Concentração: *Educação e Políticas Públicas e Gestão Educacional*; e Nome do Programa: *Educação*, o que resultou em 44 trabalhos selecionados. Em acréscimo, o estado do conhecimento apresenta-se como “[...] um panorama atual dos avanços, limitações, métodos utilizados, conjunto de referenciais teóricos, entre outros aspectos dos estudos disponíveis sobre um determinado assunto ou área de conhecimento” (Oliveira; Cerqueira, 2024, p. 05).

Houve critérios de exclusão, como trabalhos voltados para a Educação a Distância em IES públicas e suas especificidades, com exceção de pesquisas em que dois ou mais descritores eram contemplados, como “Educação a Distância” e “Política Educacional”. Também, estudos cuja centralidade em ferramentas e inovações tecnológicas não foram contemplados na busca. Ademais, estudos que apresentavam

descritores isolados, como Ensino Superior, por exemplo, não foram selecionados. "Salienta-se a importância da definição dos termos e/ou descritores estar alinhada aos objetivos da pesquisa [...]" (Morosini; Santos; Bittencourt, 2025, p. 54).

Em buscas alinhadas ao objetivo da pesquisa, conforme exposto, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizaram-se os mesmos descritores empregados no site da Capes. Considerou-se o período de 2018 a 2025, o que resultou em 307 trabalhos encontrados. Em seguida, em etapa de refinamento, filtraram-se apenas *Programas de Pós-Graduação em Educação*, com o uso de siglas como *PPGE* e *PPGE-So*. Obteve-se 16 pesquisas. Além disso, somam-se ao total de 59 pesquisas selecionadas pelo Catálogo de teses e dissertações da Capes e da BDTD. Por outro lado, 4 trabalhos foram excluídos pelos critérios de exclusão anteriormente mencionados. Importante destacar, com base no levantamento inicial de títulos, resumos e palavras-chave, realizou-se a leitura flutuante para verificar a aderência dos trabalhos ao tema e aos objetivos deste Estado do Conhecimento. Após essa triagem, as análises resultaram na seleção de 44 pesquisas²⁰ referentes a formação de professores a distância. Assim, cabe destacar na tabela abaixo o número de pesquisas por ano desde 2018 até 2025.

Tabela 2 – Mapeamento Geral de Pesquisas (2018-2025)

2018	08 trabalhos
2019	11 trabalhos
2020	07 trabalhos
2021	06 trabalhos
2022	05 trabalhos
2023	02 trabalhos
2024	04 trabalhos
2025	01 trabalho

Fonte: Elaboração própria

Pode-se perceber na tabela acima que os anos de 2018 e 2019 houve maior número de pesquisas encontradas. Por outro lado, o ano de 2025 foi encontrada uma pesquisa realizada dentro da temática. Em continuidade, houve levantamento por

²⁰ Em Apêndices foram elaborados dois quadros, o primeiro **Apêndice A- Relação. Títulos. Ano. Nível. Autor. Instituição. Estado.** E o **Apêndice B- Quadro sistematizado das teses e dissertações analisadas.**

região o quadro abaixo apresenta a relação de pesquisas realizadas por estado. Nota-se por sua leitura o predomínio de trabalhos concentrados em estados das Regiões Sul e Sudeste.

Quadro 13 — Quantidade de Pesquisas por Estado

ESTADO (UF)	QUANTIDADE DE PESQUISAS
Paraná (PR)	11
São Paulo (SP)	9
Santa Catarina (SC)	7
Minas Gerais (MG)	4
Rio de Janeiro (RJ)	3
Pará (PA)	2
Rio Grande do Sul (RS)	2
Mato Grosso do Sul (MS)	1
Rio Grande do Norte (RN)	1
Mato Grosso (MT)	1
Bahia (BA)	1
Distrito Federal (DF)	1
Goiás (GO)	1
Total Identificado	44

Fonte: Elaboração própria.

O quadro apresentado acima resume a distribuição geográfica de produções acadêmicas analisadas. O que revela concentração de pesquisas nos estados do Paraná e São Paulo, indicando concentração de Universidades e grupos de estudos direcionados à temática formação de professores na modalidade a distância.

Após a identificação de material bibliográfico que atenda aos critérios da busca realizada, inicia-se o processo de organização do corpus de análise que será trabalhado. O primeiro passo é uma leitura flutuante, para construção da bibliografia anotada e sistematizada. E, posteriormente, a bibliografia categorizada exigirá uma leitura aprofundada dos textos selecionados para organizar as categorias analíticas (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p.73).

As explicações acima deixam claro a busca por elementos das pesquisas. Além disso, elas mostram como essas pesquisas se relacionam com o objetivo do estudo do estado do conhecimento. Nesse contexto, são analisados os resumos e palavras-chave de 44 trabalhos encontrados. Em seguida, esses trabalhos serão categorizados por eixos temáticos e, posteriormente, relacionados com a temática desse estudo.

A Bibliografia Categorizada, como o nome já infere, diz respeito a uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e seleção, do que podemos chamar de unidades de sentido. Ou seja, palavras-chave ou temáticas representativas de um conjunto de publicações. Em outras palavras, nesta etapa o pesquisador deverá agrupar as publicações selecionadas em blocos, ou seja, conjuntos de publicações associadas por aproximações temáticas. Esses conjuntos são denominados categorias. As categorias podem ser criadas a partir da literatura ou a partir apenas dos trabalhos encontrados (Morosini; Santos; Bittencourt, 2025, p. 57).

Conforme citado acima, a bibliografia categorizada aprofunda a análise utilizando as palavras-chave das pesquisas como categorias a serem agrupadas. Dessa forma, a atual pesquisa agrupou os estudos de acordo com as palavras-chave encontradas e os reuniu em seis categorias temáticas: *Políticas Públicas e Marcos Regulatórios da EaD; Qualidade, Avaliação e Indicadores (Enade, IGC, SINAES); Formação de Professores (Pedagogia e Licenciaturas); Expansão, Mercantilização e Financeirização; Trabalho Docente e Tutoria; Experiências, Práticas e Ambientes Virtuais.*

Construída a tabela da bibliografia categorizada passa-se a fase da produção e construção do texto, na qual o autor/investigador se permite, a partir dos trabalhos mapeados e classificados em categorias, analisar e cotejar os achados numa expressão textual que segue as abordagens de sua área do conhecimento (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 76).

Com base em análise de títulos, palavras-chave e resumos de 44 pesquisas listadas, apresenta-se o panorama dos principais tópicos de pesquisa em EaD no período de 2018 a 2025.

A categoria 1: *Políticas públicas e marcos regulatórios da EaD*, trata sobre a temática, as pesquisas analisam legislação até 2019, Marco Regulatório para EaD pelo Decreto nº9.057/2017, regulamentações e implementações de políticas para a modalidade a distância no Brasil. As temáticas envolviam análises sobre marcos normativos e regulamentações da EaD (Santiago, 2019).

A pesquisa de Resende (2018) tem por objetivo verificar em que medida o documento da UNESCO, publicado em 2009, influenciou e interferiu na elaboração

das diretrizes para a Educação Superior a Distância no Brasil em 2016. A pesquisa foi estruturada, do ponto de vista metodológico, em uma análise documental e um estudo teórico-qualitativo, utilizando fontes documentais e bibliográficas, tendo como instrumentos de análise o ciclo de políticas de Leonardo Secchi e a categoria da contradição. Ao analisar obras sobre EaD, UAB e políticas educacionais sob a ótica neoliberal.

Ao pesquisar sobre a política de formação docente via Sistema UAB, Foltran (2019) buscou analisar as mudanças no *habitus* dos egressos de Pedagogia da UEPG. O estudo concluiu que houve uma ruptura com a causalidade do provável, visto que a formação superior expandiu os capitais cultural, social e econômico dos estudantes, favorecendo sua ascensão profissional.

Ao investigar os *Referenciais de Qualidade* (2007), Oliveira (2020) buscou analisar seu conteúdo considerando a complexidade dos contextos educacionais. Embora o documento não tenha força de lei, é apontado como peça-chave na expansão do Ensino Superior. A pesquisa visa, assim, contribuir para a qualificação da oferta de cursos EaD no Brasil. Importante salientar que houve atualização para Referenciais de Qualidade para EaD de 2025.

Ao analisar as políticas de formação docente na EaD da UNIR, Silva Filho (2021) identificou que a modalidade foi determinante para a inclusão no ensino superior público. A oferta a distância viabilizou o acesso de estudantes que, devido às distâncias geográficas no estado de Rondônia, enfrentavam dificuldades para ingressar nas IES presenciais. Dessa forma, a pesquisa demonstrou um ponto favorável à EaD, seu alcance geográfico em localidades de difícil acesso.

O estudo de Narcizo (2021) teve por objetivo investigar os contextos de oferta do curso de Pedagogia EaD nas Universidades Comunitárias de Santa Catarina, analisando as demandas educacionais e institucionais. A pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, baseou-se em entrevistas semiestruturadas tratadas via Análise de Conteúdo. Os resultados indicam que a oferta decorre da necessidade de acompanhar avanços tecnológicos e de mercado, aliada ao compromisso social e à democratização do acesso ao ensino superior.

A pesquisa de Stella (2021) analisa o discurso da democratização do Ensino Superior via EaD como um campo de disputas ideológicas. A autora constata que

esse discurso, presente em normas jurídicas e peças publicitárias, é endereçado à classe trabalhadora sob a promessa de ascensão profissional e salarial. Conclui-se que o signo 'EaD' opera nessas esferas refletindo e retratando sentidos que moldam a percepção dos sujeitos sobre a democratização do ensino.

Em adição, o estudo de Santos (2022) questiona se o modelo brasileiro de EaD promove condições para o desenvolvimento de sujeitos mediados pelo digital. Ao analisar as políticas públicas do setor, o trabalho identifica que a legislação ainda pauta as tecnologias de forma instrumental e mecânica. Os resultados apontam que essa visão limitada impede que as tecnologias digitais sejam exploradas em seu potencial máximo no processo educativo, dificultando a vivência de uma formação que integre as dimensões física e digital na constituição dos sujeitos sociais no século XXI.

A tese de Silva (2023) investiga a formação de professores via EaD no Pará (2009-2019). Por meio de um estudo de caso que combinou métodos quanti-qualitativos, a autora identifica obstáculos significativos na implementação das políticas públicas para a área. Os resultados revelam que, embora a modalidade tenha se expandido, tal crescimento ocorreu pelo viés mercantil da iniciativa privada, falhando em promover a democratização real do acesso ao ensino público e gratuito no cenário paraense.

Uma observação a ser realizada a respeito de legislação e marcos regulatórios para a EaD, elas mudam conforme governos são alternados, como foi no caso do marco regulatório de 2017, realizado no governo Temer e as alterações realizadas na Política para a Educação a Distância de 2025 do governo Lula.

Sobre a categoria 2: *Qualidade, Avaliação e Indicadores (Enade, IGC, SINAES)* apresenta as seguintes descrições das pesquisas encontradas, foi realizada investigação de indicadores e referenciais de qualidade (Oliveira, 2020). Discussão sobre desempenho no ENADE, avaliação e permanência institucional e evasão. (Soso, 2021).

A dissertação de Gomes (2020) analisa a evasão na graduação EaD pública com o intuito de mapear as causas da desistência. Utilizando a metodologia de Estado do Conhecimento com base em anais de eventos, o estudo identifica que os abandonos são motivados por questões pessoais e institucionais, alertando também para a escassez de produção acadêmica sobre o fenômeno.

Ao comparar dados do ENADE, Ferreira (2023) aponta diferenças significativas entre as categorias administrativas: as universidades públicas na modalidade EaD (UAB) demonstraram indicadores de mediação superiores aos da iniciativa privada. Diante disso, o autor argumenta que as avaliações do SINAES, ainda que limitadas frente aos desafios estruturais do ensino superior, cumprem um papel necessário de monitoramento da qualidade. No entanto, esta pesquisa faz contraponto em usar somente o ENADE como referência de qualidade.

A respeito da categoria 3. *Formação de Professores (Pedagogia e Licenciaturas)*, com pesquisas com objeto na formação inicial docente em EaD, currículo, práticas pedagógicas e identidade profissional.

Rosário (2024) analisa a presença das temáticas étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em currículos de Pedagogia EaD do setor privado. A partir dessa investigação, o estudo avalia a conformidade dos projetos pedagógicos com os pressupostos legais voltados à formação inicial de professores.

Complementando essa discussão sobre as bases curriculares, Medeiros (2022) crítica a BNC-Formação, argumentando que esta subordina a educação a índices de desempenho. Nesse sentido, a tese denuncia a responsabilização do docente pelo eventual "fracasso" escolar e a redução da sua atuação a competências técnicas operacionais. Sob essa ótica, o modelo reflete uma agenda internacional que esvazia a autonomia e a formação crítica do professor.

No que tange à aplicação desses pressupostos na modalidade a distância, Souza (2022) investigou o potencial emancipatório na formação docente por meio de uma abordagem qualitativo-exploratória. Os resultados evidenciaram uma lacuna prática significativa: os relatos dos licenciandos indicam que o percurso formativo oferece escassos momentos voltados a uma práxis que promova, efetivamente, a autonomia e a emancipação dos educandos. Essa fragilidade é corroborada por Lima (2019), que, ao analisar ementas de universidades paranaenses, investiga o papel das TICs na formação de pedagogos. O estudo aponta que, embora os documentos cubram o uso instrumental e histórico das ferramentas tecnológicas, falham em promover uma abordagem crítica. Evidencia-se, assim, a ausência de reflexões sobre as implicações econômicas e políticas da tecnologia na educação.

As investigações sobre os egressos de Pedagogia na modalidade a distância convergem para a compreensão de que a formação inicial reconfigura a identidade e a prática docente sob diferentes visões: Ventura (2018), sob a lente de Walter Benjamin, analisa a EaD como educação na era da reprodutibilidade técnica, argumentando que a mediação tecnológica altera a percepção sensorial e a relevância social da categoria; e Barbosa (2020) amplia essa discussão ao defender que a trajetória na educação infantil exige, além da formação, políticas públicas de acompanhamento e a legitimação dos saberes profissionais nas instituições de ensino superior para a efetiva consolidação da identidade docente.

A tese de Bardy (2018) investiga os fatores essenciais à inovação na educação, partindo da premissa de que o uso de Metodologias Ativas intensifica o protagonismo na formação docente. O estudo conclui que, para sustentar o desenvolvimento contínuo de posturas inovadoras, é essencial oferecer processos formativos permanentes também aos docentes em atuação na sala de aula.

Ao analisar o Estágio Curricular na UNEMAT/UAB, o estudo de Kuhn (2019) questiona como se estabelece a articulação teoria-prática. Os achados apontam que o estágio cumpre uma função fundamental que transcende a aplicação mecânica da teoria: ele deve ser o espaço de elaboração de conhecimentos e compreensão da realidade escolar. Para isso, a pesquisa defende a necessidade de fomentar a reflexão crítica e o trabalho coletivo, reconhecendo a complexidade do contexto de formação.

Conforme mencionado anteriormente nesse estudo em Penteado e Sarti (2025), tratam sobre o estágio supervisionado das Pedagogias EaD de IES privadas, nas quais segundo os autores, as IES argumentam a favor da autonomia e autodidatismo do estudante para a falta de acompanhamento direcionado de um professor supervisor de estágio. Também verificado em artigos aqui já discutidos por Barreto (2024); Dourado, Moraes e Siqueira (2024); Fávero e Mikolaiczik (2024), casos de 500 ou 1000 ou 1500 alunos por tutor e a falta de interação, no caso impossível, entre cada aluno e tutor. Em que se pese, a constatação de Gouvêa e Barbosa (2025) na falta de coordenação nacional para estabelecer diretrizes para a formação de professores em plataformas EaD.

Ao analisar grandes grupos educacionais (Cogna e Yduqs), Souza (2024) analisa a mercantilização e tecnicismo no currículo de Pedagogia EaD, constata a predominância de uma lógica de produtos padronizados e venda cruzada de serviços tecnológicos (Google, Microsoft). Os resultados de sua pesquisa apontam para um currículo superficial focado na empregabilidade imediata, esvaziando a autonomia docente. A pesquisadora conclui que há um apagamento da formação intelectual em favor de uma lógica empresarial, que reduz a educação à entrega de diplomas para consumidores. Sua pesquisa também abrange a categoria 4 deste estudo.

A Categoria 4: *Expansão, Mercantilização e Financeirização* reúne pesquisas que analisam criticamente o modelo de negócio e a oligopolização da EaD privada. Os achados indicam que a educação superior foi convertida em um ativo financeiro operado por grupos empresariais, com a maximização de lucros sustentada pela redução de custos estruturais, infraestrutura, corpo docente e tempo de formação, e pelo aporte de recursos públicos via Fies, ProUni e Proies. A concentração do setor em grandes grupos (Cogna, Yduqs, Ser Educacional, Cruzeiro do Sul e Ânima) utiliza os polos de apoio presencial como estratégia de capilaridade e acumulação de capital (Souza, 2024). Dentro da categoria 4 foram selecionados três trabalhos com maior relevância ao objeto desse estudo, Peletti (2024) aponta que a EaD serve à oligopolização e maximização de lucros, não à democratização do acesso ao ensino superior. Logo, Vian (2024) reflete sobre a perspectiva espacial/territorial única; evidencia lógica de mercado na ocupação geográfica.

No entanto, Teixeira (2019) argumenta que a polarização entre críticas e defesas da graduação a distância obstaculiza uma análise profunda sobre os impactos reais da modalidade no ensino superior. Essa fragilidade do debate é apontada pela análise de Silva (2019) na UFPA, que embora com a expansão da EaD sob o discurso de democratização, submete-se à lógica mercantilista. Para o autor, a democratização da educação com qualidade social, no curso de Matemática EaD da UFPA, ainda não se efetivou e permanece como grande desafio, sobretudo pelo elevado índice de evasão. Dessa forma, um dos desafios da consolidação do ensino superior na modalidade a distância se encontra nos altos índices de evasão de seus cursos.

Na mesma lógica, Cabral (2020) evidencia que a consolidação legal da EaD no Brasil (2005-2017) serviu à expansão de grupos empresariais, os quais

instrumentalizaram o discurso da democratização do acesso para legitimar a lógica mercantil no setor privado. Quanto a expansão da EaD, Peres (2020) teve por objetivo analisar o marco legal e as tendências de expansão da EaD na educação superior brasileira, entre 1996 e 2016, discutindo seu uso como estratégia de democratização do acesso. O autor concluiu que a EaD, enquanto política de expansão da educação superior, surge das reformas educacionais neoliberais e se consolida como mais uma faceta da mercantilização da educação superior no Brasil.

Já em Gonçalves (2019) identifica regularidades discursivas na publicidade da EaD privada que refletem a flexibilização legal da modalidade. A análise revela que as produções midiáticas se sustentam em dois pilares: a ratificação da validade jurídica dos diplomas em território nacional e a promessa de facilitação do processo formativo. Esse discurso busca converter a legislação em estratégia de convencimento, projetando uma formação simplificada para atrair o público-alvo.

Monteiro (2020) analisa a expansão do Grupo *Laureate* (EUA) no ensino superior brasileiro, destacando a predominância da modalidade a distância com foco em cursos tecnológicos. O estudo revela que este modelo de negócio promove uma formação aligeirada, flexível e subespecializada, direcionada a frações da classe trabalhadora como estratégia de capilaridade e rentabilidade no mercado educacional. Cabe destacar que o grupo *Laureate* foi vendido pelo grupo *Ânima* em 2021, após realizar demissões em massa de professores das graduações EaD (Fagundes, 2020).

Paiva (2022) investiga o processo de mercantilização e massificação da EaD no estado da Bahia, evidenciando como a legislação brasileira, sob influência de organismos internacionais, favoreceu o setor privado mercantil. O estudo conclui que essa expansão, pautada na lógica neoliberal, consolidou uma formação aligeirada e desprovida de criticidade, voltada às necessidades do capital e em detrimento da qualidade pedagógica e da formação humana essencial à classe trabalhadora.

Esse modelo de formação aligeirada é aprofundado por Souza (2024), que ao analisar grupos de capital aberto, identifica a redução do papel do professor ao de facilitador. Para a autora, a Pedagogia nessas instituições serve como base para a venda de soluções tecnológicas integradas, reforçando um tecnicismo que se distancia da formação docente crítica.

Embora a literatura aponte riscos na mercantilização do ensino, Mendonça (2022) oferece uma perspectiva complementar ao argumentar que, no contexto das políticas públicas brasileiras de 1990 a 2021, a EaD privada cumpriu um papel fundamental na democratização do acesso. Ao analisar o perfil dos alunos da Unicesumar, a autora conclui que a modalidade viabiliza o diploma de graduação para uma parcela da população que estaria excluída do ensino superior, reafirmando a relevância social das IES privadas diante da ausência de alternativas de inclusão.

Em sequência, a categoria 5 trata sobre *Trabalho Docente e Tutoria*, os trabalhos desse eixo tratam sobre precarização, condições de trabalho e papel do tutor. De acordo com Silva (2025) o tutor é subordinado a interesses administrativos e econômicos, o que compromete a qualidade do ensino. Em acréscimo, o tutor enfrenta sobrecarga de trabalho devido ao atendimento às múltiplas turmas. Conclui ainda que a fragmentação do trabalho docente na EaD é uma estratégia político-econômica para baratear e controlar o trabalho educativo, convertendo a educação em mercadoria. Para Carmo (2018) trata da passagem da modalidade presencial para a distância de professores universitários e como os mesmos aprenderam a dar aulas *on line* como tutores.

Na visão de Moura (2019) o objetivo de seu estudo é analisar o trabalho docente na educação a distância, considerando o processo de produção de videoaulas e, especificamente, os dilemas, desafios e perspectivas pedagógicas envolvidos no uso desse recurso. Ademais, Aparecido (2021) teve por objetivo compreender os efeitos da adoção do ensino semipresencial na educação superior e no trabalho docente em uma instituição de ensino superior privada mercantil.

Por último, categoria 6: *Experiências, práticas e ambientes virtuais*, tendo por temática vivências de alunos, metodologias ativas, ferramentas tecnológicas e cotidiano no AVA. Nesse eixo, foram separados trabalhos representativos por tratar da Pedagogia EaD, narrativas de identidade de egressas uso de tecnologias AVAs, a importância da interação entre tutor e aluno para evitar evasão e assegurar a permanência.

Em dissertação de Silva (2018), a pesquisadora contempla a observação e a identificação de como dez estudantes de um curso de Pedagogia a distância se organizaram para alcançar os objetivos cognitivos necessários à formação, utilizando

recursos e estratégias que favoreceram seus resultados no processo de aprendizagem.

Ao analisar o potencial das metodologias ativas no combate à evasão na EaD, Soares (2019) aponta uma lacuna prática: apesar das expectativas teóricas, as recomendações vigentes ainda não produzem resultados efetivos na fidelização e retenção dos estudantes. Em pesquisa semelhante, com outros resultados, Candido (2019) declara que os dados evidenciam sobre as interações no ambiente virtual, sejam elas verticais (professor-aluno) ou horizontais (aluno-aluno), são determinantes. O uso efetivo de ferramentas como chats e fóruns não apenas qualifica a avaliação do curso, mas atua como fator estratégico na diminuição da evasão. Em temática semelhante, Soso (2021) trata de permanência e evasão na Pedagogia EaD.

Franceschini (2019) analisa o papel das ferramentas tecnológicas de colaboração na formação de pedagogas a distância pela UFRGS. Para tanto, utiliza a teoria de Piaget para sustentar a análise da construção do conhecimento mediada por tecnologias. Conseqüentemente, o estudo demonstra que a apropriação técnica das ferramentas resultou em um novo olhar pedagógico das docentes em formação, superando o uso meramente instrumental das tecnologias.

Nesse contexto, a Análise de Conteúdo tem sido metodologia adotada para tratamento, seleção, categorização, análises e inferências das produções encontradas no Estado do Conhecimento (EC). Ou seja, as etapas de elaboração do EC estão intrinsecamente ligadas ao rigor da Análise de Conteúdo, cujo conceito é: "Um conjunto de instrumentos metodológicos [...], que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados" (Bardin, 2011, p.15).

Ademais, destacam-se momentos relevantes para a realização deste método. Conforme verificado por Morosini, Santos e Bittencourt (2025, p. 67): "A primeira etapa da Análise de Conteúdo, a Organização da análise, é subdividida em outras três etapas: pré-análise, exploração do material, e tratamento dos resultados e interpretações."

Dessa forma, define-se que a organização da análise nesta pesquisa foi a busca e seleção dos estudos com descritores referentes ao objeto; a codificação envolveu o tratamento e organização dos textos; a categorização permitiu classificar

os trabalhos em categorias; e, por fim, as inferências representam as interpretações e direcionamentos realizados após a categorização.

Em outras palavras, a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), embora o inverso, prever os efeitos a partir de fatores conhecidos, ainda não esteja ao alcance das nossas capacidades (Bardin, 2011, p.169).

Sendo assim, após a organização da análise, com as etapas cronológicas desse processo, a seleção do material via portal CAPES e BDTD, realizada pré-análise, exploração do material de títulos, palavras-chaves e resumos, o resultado inicial de 55 pesquisas passaram para 44, o que evidencia o tratamento dos resultados dentro da temática e objetivo dessa pesquisa.

As pesquisas evidenciam uma clara dicotomia na Pedagogia EaD: o discurso de democratização e inovação tecnológica contrasta com a prática da financeirização (Peleti, 2024), que impõe currículos aligeirados e a precarização do trabalho docente. Essa degradação qualitativa e laboral, invisível aos índices oficiais como ENADE e IGC (Ferreira, 2023), demonstra que a atual expansão do setor privado falha em garantir a qualidade social da formação.

Paralelamente, observa-se a precarização do trabalho docente, evidenciada pela fragmentação de tarefas e pela desvalorização dos tutores, submetidos a vínculos instáveis e baixas remunerações. Enquanto a expansão do setor privado mostra-se ineficaz para atender, de fato, à demanda por qualidade social e professores qualificados. Para maior discussão, os achados serão divididos em pontos e contrapontos e serão detalhados nas próximas subseções.

5.1.1 Pontos sobre os pontos positivos

A revisão sistemática de literatura especializada sobre a formação de professores em EaD apontou pontos e considerações importantes a respeito dos efeitos positivos da modalidade de ensino em questão. Dentre elas se encontram o movimento de interiorização do ensino superior a regiões remotas do país e a melhora da realidade socioeconômica dos egressos em IES com graduações EaD bem avaliadas pelo SINAES. Dessa forma, os principais anúncios para a temática em questão são *Inclusão e Democratização geográfica; Expansão do capital cultural e*

social; Pedagogia EaD pública de qualidade; Uso pedagógico das tecnologias e inovação.

Diante do fenômeno da *Democratização geográfica*, há debates acadêmicos sobre o real acesso da população ao ensino superior. Lima, Pereira e Osório (2023), defendem que a EaD tem contribuído de forma positiva para a democratização e acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. Em outra perspectiva, Arruda e Arruda (2015) argumentam que a democratização via EaD exige mais do que a simples interiorização do acesso. Dessa forma, argumentam sobre a efetiva inclusão depende da garantia de parâmetros de qualidade e do respeito às especificidades do corpo discente.

A literatura acadêmica aponta a expansão de inclusão do acesso e o alcance geográfico como umas das principais potencialidades da EaD. De acordo com Silva Filho (2021) e Silva (2023), a modalidade é essencial para o acesso ao ensino superior em estados com desafios logísticos, a exemplo de Rondônia e Pará, assim como no interior de Santa Catarina (Narcizo, 2021). Complementarmente, Mendonça (2022) evidencia que a EaD oportuniza a obtenção do diploma para grupos sociais tradicionalmente excluídos da modalidade presencial.

No que concerne à *Expansão do capital cultural e social* ou transformação do *habitus* e à ascensão social, a formação em instituições públicas (UAB) promove a expansão dos capitais cultural e econômico dos estudantes. Nesse sentido, Foltran (2019) observa que esse processo viabiliza uma superação das trajetórias sociais prévias, resultando na efetiva progressão profissional dos egressos.

Em seguida, é importante considerar os dados apresentados do Enade de Pedagogia (Brasil, 2022b), que mostram a maioria dos estudantes de Pedagogia serem mulheres, adultas com renda média até 3 salários-mínimos. Consequentemente, passar em concurso público para professor com piso salarial nacional para 40 horas por semana de R\$ 4.867,77 significa ascender social e economicamente.

Além disso, a expansão do capital cultural e social se deu em *Pedagogias EaD públicas de qualidade*, dois anúncios positivos para a modalidade. Notadamente, os dados do ENADE revelam que as universidades públicas vinculadas ao Sistema UAB apresentam indicadores de mediação pedagógica superiores aos da iniciativa privada.

Nesse sentido, Ferreira (2023) argumenta que tais resultados ratificam a eficácia da modalidade quando esta é alicerçada em uma estrutura institucional sólida e bem delineada. Ou seja, oferta de currículo formativo, com disciplinas voltadas para atuação como Didática e Psicologia da Educação conforme já apontado por Gatti (2014).

Considerando a necessidade de uma formação qualificada para a docência, apresenta-se o próximo anúncio positivo: *Uso pedagógico das tecnologias e inovação*. Ademais, a graduação EaD voltada ao magistério deve contemplar o avanço contínuo do uso dessas tecnologias de aprendizagem, garantindo uma prática inovadora na formação docente. Nesse sentido, o emprego de metodologias ativas possui o potencial de intensificar o protagonismo discente e a inovação educativa, contanto que tais práticas sejam acompanhadas por um processo de formação docente permanente (Bardy, 2018).

Além disso, quando essa modalidade é mediada por ferramentas de colaboração e fundamentada em teorias de aprendizagem consagradas, a exemplo de Piaget, a EaD permite que o futuro docente desenvolva novas compreensões críticas sobre o uso pedagógico das tecnologias (Franceschini, 2019). Mediante esse contexto, destaca-se a importância de uma mediação eficaz, com o acompanhamento síncrono do professor mediador junto ao estudante. Afinal, a tecnologia por si só, sem a participação humana, não garante a formação necessária para o futuro pedagogo.

Os pontos positivos aqui apresentados foram recortes delimitados relacionados às políticas públicas para a formação do pedagogo à distância. Dessa forma, há mais para explorar sobre a expansão e democratização do acesso ao ensino superior via EaD, harmonizando inovação tecnológica, mediações e interações entre professores mediadores e alunos, a tendência é de melhoria nas relações de ensino-aprendizagem dada a Nova Política para a EaD de 2025. Como destaca Bardy (2018), O uso de metodologias ativas pode intensificar o protagonismo do estudante, desde que haja processos formativos permanentes para os docentes.

É preciso ressaltar que os avanços positivos para a formação do pedagogo em EaD aqui apresentados, infelizmente, não ocorrem na maioria das IES privadas, especialmente as de capital aberto. Isso ocorre porque tais progressos requerem iniciativas de pesquisa e extensão que exigem investimentos para além do mínimo

necessário ao funcionamento institucional. Conseqüentemente, sob uma lógica de custo-benefício tecnicista, o ensino de baixo custo permanece como a principal meta de negócio dessas organizações, conforme discutido na próxima subseção sobre os contrapontos.

5.1.2 Sobre os contrapontos

As críticas se direcionam à lógica de mercado que orienta a expansão do setor privado, bem como na superficialidade dos modelos pedagógicos adotados pelos grandes conglomerados educacionais. Segundo Sguissardi (2015), a transformação da educação superior em mercadoria prioriza a rentabilidade financeira em detrimento da formação acadêmica e social, resultando em modelos de ensino de baixo custo e alta escala. Essa realidade reflete o que Silva Júnior (2017) denomina como "capitalismo acadêmico", onde a padronização e o controle de custos substituem a convivência e a pesquisa, comprometendo o desenvolvimento das competências críticas do pedagogo.

Os desafios estão elencados em itens para discussão: *Mercantilização e Financeirização; Esvaziamento da Formação Intelectual; Precarização e Fragmentação Docente; Altos Índices de Evasão; Limitações do Estágio Supervisionado e Contradição do Discurso em oposição a prática.*

O item *Mercantilização e Financeirização* aborda a expansão da modalidade EaD no Brasil dominada por grupos de capital aberto. Esses grupos tratam a educação como um ativo financeiro. Sob essa lógica de financeirização e oligopolização, instituições como Cogna e Yduqs priorizam a maximização de lucros e a redução de custos operacionais em detrimento da qualidade formativa (Souza, 2024; Peletti, 2024).

Na prática, esse modelo se manifesta na adoção de currículos padronizados e na oferta de serviços tecnológicos vinculados à "venda casada". Isso descaracteriza o processo pedagógico em favor de métricas de mercado (Souza, 2024). Além disso, no pensamento de Silva Júnior (2017), esse cenário converge com a ideia de que a lógica tecnicista de custo-benefício e lucro. Isso compromete o desenvolvimento de saberes pedagógicos essenciais à formação do futuro professor.

Em consequência, as evidências dessa precarização aparecem nos resultados do Enade 2021 para a Pedagogia EaD. Em análise, o desempenho nos conceitos 2 e 3 entre as cinco maiores IES privadas indica economia de escala e baixo investimento em mediação humana. O que, de fato, produz uma formação docente que apenas preenche requisitos mínimos regulatórios, mas se distancia da qualidade social almejada para a Educação Básica.

Os desafios estão interligados pela sua origem, conforme explicado acima, pode-se dizer o processo de Mercantilização e financeirização implica nos demais itens. Como é caso do *Esvaziamento da Formação Intelectual*, as pesquisas observaram um reducionismo tecnicista, com currículos superficiais voltados a “competências” e à rápida empregabilidade, o que esvazia a autonomia e a formação crítica do pedagogo (Souza, 2024; Medeiros, 2022). Nesse contexto, consolida-se uma tendência de “ensino aligeirado” e superficial. A BNC-Formação é criticada por privilegiar competências operacionais e índices de desempenho em detrimento da autonomia intelectual e da formação crítico-reflexiva do professor, reforçando esse movimento de esvaziamento formativo (Medeiros, 2022).

Em somatória com os demais itens, a *Precarização e Fragmentação Docente* ocorre quando o papel do professor é reduzido ao de “facilitador” ou “tutor”, com o trabalho fragmentado para baratear o processo educativo e controlar a produção acadêmica (Silva, 2025; Schulz, 2024). Em muitos casos, esse papel se restringe à reprodução de conteúdos prontos, o que reconfigura a percepção sensorial do ensinar e diminui a relevância social atribuída à docência (Ventura, 2018; Schulz, 2024).

O item, *Altos índices de evasão na EaD* resultam de fatores acadêmicos, institucionais e sociais. Para Soares (2019) as estratégias atuais de retenção e as metodologias ativas, ainda se mostram ineficazes para garantir a permanência do aluno até o fim do curso. Além disso, destacam-se vários fatores que contribuem para essa evasão.

Nos achados de Gomes (2020), os fatores para evasão são falta de tempo e organização, expectativa irreal de facilidade, desmotivação, suporte institucional e apoio virtual insuficientes, dificuldade de contato com docentes e necessidade de alta autonomia do estudante. Ademais, o preconceito em relação à modalidade também pode intensificar o abandono. Não obstante, os fatores institucionais também

desempenham um papel importante. Nesse sentido, sobressaem o suporte insuficiente, o apoio virtual deficitário, a didática adotada e as dificuldades de contato com o corpo docente. Soma-se a turmas inchadas de alunos por tutor, sensação de descaso por não acompanhamento da IES e cria-se condição propícia para a evasão. Essa situação tem por uma das causas em cortes de tutores e profissionais mediadores, sob alegação de redução de custos.

O próximo item, *Limitações do Estágio Supervisionado*, evidenciam-se, inicialmente, na frequente falha de articulação entre teoria e prática, processo que acaba reduzido a uma aplicação mecânica desprovida de reflexão crítica e trabalho coletivo (Kuhn, 2019). Nessa mesma linha de raciocínio, em artigo analisado por este trabalho, Penteado e Sarti (2025) aprofundam a discussão ao revelarem que, em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), esse cenário é agravado pela priorização do autodidatismo em detrimento da mediação docente. Em decorrência disso, observa-se um alcance formativo limitado, visto que a carência de diálogo e de supervisão profissional qualificada compromete diretamente o desenvolvimento de competências essenciais à prática docente.

O próximo item faz contraponto com os achados sobre a democratização do acesso ao ensino superior. Assim, o item *Contradição do discurso em oposição a prática*, aborda achados que tratam do discurso de qualidade e democratização vs. prática de padronização e certificação em massa. Segundo Stella (2021), a democratização do ensino na modalidade EaD funciona como um campo de disputa discursiva. O estudo revela que as propagandas e documentos oficiais destinados à classe trabalhadora sustentam a promessa de mobilidade social, vinculando a formação acadêmica à conquista de melhores empregos e salários, embora esses sentidos possam ser contestados ou ressignificados conforme o contexto.

Segundo Gonçalves (2019), a publicidade do EaD privado utiliza a legislação brasileira e o discurso da "facilidade" para convencer o público-alvo. Embora o autor reconheça que a iniciativa privada tenha possibilitado o ingresso de camadas sociais antes desassistidas, ele estabelece uma ressalva crítica fundamental: o acesso não justifica a transformação do ensino em mercadoria. Portanto, o desafio reside em validar a democratização do acesso sem renunciar à qualidade pedagógica em nome do lucro. O autor evita uma visão maquiéista da democratização do acesso, mas

tece críticas à propaganda da facilidade em se obter um diploma e garantia de emprego no futuro.

Dessa forma, os principais aspectos positivos da formação de professores na modalidade EaD dizem respeito à inclusão e à democratização do acesso, à ampliação do capital cultural e social, à predominância de cursos de Pedagogia a distância de qualidade em instituições públicas, bem como ao uso pedagógico das tecnologias e à promoção da inovação. Em contrapartida, os principais desafios envolvem a mercantilização e a financeirização do ensino, o esvaziamento da formação intelectual, a precarização e a fragmentação do trabalho docente, além dos altos índices de evasão e da contradição entre o discurso institucional e a prática efetiva.

A respeito do debate de políticas para a formação do professor, faz-se necessário revisitar a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e verificar suas mudanças e correções.

5.2. A BNC-FORMAÇÃO e a formação do pedagogo: as trilhas e os desvios

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), vigorou até 2024, quando uma nova resolução entrou em vigor e a revogou. Como política pública, a antiga BNC-Formação implicou diretamente na formação dos pedagogos graduados nesse intervalo. O objetivo desta escrita é inferir de que maneira a BNC-Formação repercutiu no atendimento à demanda social por professores.

Segundo Rocha (2025), a BNC-Formação adota um modelo de licenciatura baseada em competências, vinculado a uma racionalidade técnica e prática. Esse modelo se materializa em um anexo extenso, com 10 competências gerais, 12 específicas e 62 habilidades, configurando uma estrutura altamente prescritiva. Nessa lógica, os docentes tendem a ser reduzidos a executores de prescrições, sem autonomia para conceber sua própria atividade pedagógica.

Os artigos 2º e 3º se complementam. Formam uma linha de continuidade na concepção de formação docente. O Art. 2º determina que o curso de licenciatura deve possibilitar ao futuro professor desenvolver competências gerais previstas na BNCC

para os estudantes da Educação Básica. Isso assegura aprendizagens essenciais nas dimensões intelectual, física, cultural, social e emocional, em perspectiva de Educação Integral. Além disso, o Art. 3º aprofunda essa ideia. Afirmar que, com base nesses mesmos princípios, o licenciando também deve desenvolver competências gerais próprias da docência, um conjunto de saberes, atitudes e habilidades profissionais. Isso o capacita a promover, na prática pedagógica, aquelas competências e aprendizagens esperadas dos alunos (Brasil, 2019).

Condicionar a formação de professores, conforme mencionado, ao desenvolvimento de competências significa reduzir a condição humana a treinamentos técnicos e à repetição de atos por hábito. Isso esvazia a complexidade do trabalho docente. Essa perspectiva assume um caráter marcadamente tecnicista. Ao contrário, a concepção humanista de formação está vinculada ao pensamento reflexivo, à participação social e à capacidade de convivência com o outro.

Em seus estudos, Dias (2024) evidencia uma diversidade de percepções acerca da abordagem centrada em competências gerais e específicas no contexto da BNCC e da BNC-Formação. Enquanto alguns respondentes reconhecem o potencial transformador dessa proposta, outros manifestam preocupações quanto à sua rigidez e à possível falta de profundidade na promoção de uma aprendizagem verdadeiramente crítica.

Pode-se inferir, à luz do Ciclo de Políticas de Ball e conforme mencionado pela autora, que, no contexto da prática, os gestores de cursos de Pedagogia EaD de instituições privadas reinterpretem o texto legal de maneira particular, produzindo traduções próprias da política. Nesse cenário, os princípios da Resolução de 2019 previstos no artigo 6º, como a garantia de padrão de qualidade, inclusive na modalidade a distância, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a democratização do acesso com vistas à redução das desigualdades sociais, regionais e locais, não se concretizam plenamente nas experiências analisadas.

Entre esses princípios, as pesquisas aqui elencadas indicam que apenas a ampliação do acesso a regiões remotas e a públicos historicamente excluídos foi efetivamente cumprida. "As dificuldades de implementação foram acentuadas pela falta de capacitação adequada em algumas instituições[...]" (Dias, 2024, p. 161).

As dificuldades de implementação, conforme explicado acima, estão relacionadas ao currículo das IES em relação à BNC-Formação. Importante destacar que os grandes gestores e administradores das IES privadas não só reinterpretem o texto político de forma conveniente aos seus modelos de negócio, mas também estabelecem suas influências em legisladores para obterem textos legais favoráveis.

Segundo Libâneo, Santos e Marques (2023), a escola e o currículo são espaços de disputa política que materializam as finalidades educativas. No cenário atual, as reformas globais sob a lógica da mercadorização da educação buscam moldar o ensino para atender às demandas neoliberais. Dessa forma, as práticas pedagógicas são reorientadas para a formação de capacidades produtivas que priorizam os interesses do mercado em detrimento de uma formação humana integral.

Interessa que o professor seja um técnico, que instrua seus alunos em vez de educá-los em um sentido amplo e crítico, assentado na perspectiva de uma escola voltada para a formação de capacidades de caráter humanizante e emancipador. [...] Além de polivalente, o professor deve se responsabilizar pelo desenvolvimento profissional de seus estudantes, o que equivale a dizer que seria obrigação exclusiva do professor garantir o aprendizado de seus estudantes. Esse processo, associado à visão pragmática de aprendizagem/instrução, traz importantes implicações para a qualidade do ensino que se resume àquilo que é útil para o capital (Libâneo; Santos; Marques, 2023, p.12).

Os autores destacados deixam claro que uma educação instrumentalizadora, pragmática e técnica são úteis em ambientes de trabalho onde a competição, metas e resultados reinam acima das dimensões humanas do ético, bom e belo. Assim, o treino, a execução de tarefas sem entender o sentido poderiam condicionar o ser humano a um robô biológico, sem capacidade de reflexão.

Por fim, o estudo revelou uma resistência significativa de alguns atores institucionais às políticas de padronização impostas pela BNC-Formação. Esse posicionamento crítico reflete uma preocupação com a superficialidade da formação, que pode ser agravada pela fragmentação dos cursos de Pedagogia, algo que foi apontado como um retrocesso no campo educacional (Dias, 2024, p. 162).

Os apontamentos realizados anteriormente indicam o fenômeno da superficialidade formativa, decorrente de um pragmatismo que prioriza o desenvolvimento de competências específicas em detrimento de conhecimentos contextualizados para a vida. No âmbito da Pedagogia a distância, essa lógica manifesta-se na precarização do trabalho do tutor e no esvaziamento dos currículos, que passam a carecer de reflexão pedagógica dialógica entre docentes e discentes. Conseqüentemente, observa-se uma lacuna formativa crítica no estágio

supervisionado, o qual, desprovido de orientação adequada, compromete a articulação entre teoria e prática.

Existem visões de que a formação de professores estava se reduzindo a uma função de técnico, equivalente a um técnico de informática em que se executa programas para o sistema funcionar.

Existe uma lógica mercadológica cujo objetivo é produzir uma educação que coadune com as necessidades do mercado, e para isso, é preciso que os professores percam a sua autonomia do saber docente, sendo cerceados por inúmeros elementos, seja pela formação com aspectos mais técnicos pautados em habilidades e competências pré-determinadas, seja através de um currículo pré-estabelecido por uma Base Nacional Comum Curricular ou as inúmeras formas de monitorar e controlar a prática docente (Cruz; Moura; Barbosa, 2024, p.16).

Conforme citado acima, o currículo pré-estabelecido visava formar professores executores de funções. Ou seja, espécie de treinadores de conteúdos onde o estudante pudesse praticar até atingir a habilidade pretendida. Além do mais, o tipo de escola tecnicista "[...] pautada em conhecimentos instrumentais por meio de um currículo baseado em competências e habilidades não responde às necessidades formativas emancipadoras, tampouco pode servir de referência a programas de formação de professores" (Libâneo; Santos; Marques, 2023, p.13).

A respeito dos programas de formação de professores, disciplinas formativas como Didática e Psicologia da Educação são fundamentais. Elas fazem parte de saberes necessários à prática docente. Além disso, esse conhecimento inclui o entendimento de como as crianças aprendem. No entanto, formatar essas disciplinas em desenvolvimento de competências e habilidades pode ser limitador. Isso restringe o aluno da Educação Básica a comportamentos programados e esperados. "A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização" (Gatti, 2010, p. 1375).

Desse modo, cursos de Pedagogia utilizaram a BNC-Formação em seus currículos até 2024, porém os egressos do período se formaram dentro desta perspectiva curricular, cabe agora atualizar suas capacitações em formações continuadas com "didática voltada para o desenvolvimento humano", conforme defendem os autores a seguir:

Em oposição à visão disseminada pela BNCC e BNC-Formação, propõe-se uma didática voltada para o desenvolvimento humano na qual o processo de ensino-aprendizagem visa promover e ampliar as capacidades humanas por meio dos conteúdos, tendo em conta as condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos. A apropriação dos conteúdos visa a formação da capacidade reflexiva dos estudantes, de modo que estes conquistem autonomia de pensamento e possam agir criticamente na sociedade (Libâneo; Santos; Marques, 2023, p. 15).

As implicações de uma Pedagogia voltada estritamente para competências e habilidades manifestam-se em pelo menos duas dimensões. A primeira refere-se à adoção de abordagens comportamentais que, ao desconsiderarem a condição humana do estudante e a complexidade dos processos de aprendizagem, reduzem o ensino ao condicionamento. Esse cenário resulta em currículos fragmentados e disciplinas tecnicistas, nos quais o conhecimento perde seu sentido formativo e torna-se meramente utilitário.

Porém, a Resolução CNE/ CP Nº 04 de 29 de maio de 2024 traz em seu texto outras perspectivas curriculares, esse tema tratado na próxima seção.

5.3. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: Novos Caminhos

A Resolução CNE/CP nº 04 de 29 de maio de 2024 estabeleceu modificações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Revogando a BNC-Formação de 2019. Esta seção tem por objetivo analisar suas implicações para os egressos de IES privadas em Pedagogias EaD e suas repercussões para a qualidade social. Na perspectiva de Rocha (2025), existe um embate de discursos, em que a Resolução nº 4/2024 afirma a autonomia docente e a necessidade de uma formação sólida, em contraposição à racionalidade técnico-instrumental atribuída à BNC-Formação.

Conforme as Diretrizes Nacionais vigentes em seu artigo 2º, parágrafos 1º e 3º estabelecem que a formação inicial dos profissionais do magistério deve assegurar uma compreensão ampla e contextualizada da educação escolar, de modo a garantir tanto a produção e difusão de conhecimentos em determinada área quanto a participação na elaboração e implementação da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica, assegurando os direitos e objetivos de aprendizagem, a gestão democrática e processos avaliativos voltados à melhoria contínua da qualidade da oferta educativa. Além disso, o mesmo documento indica que essa formação precisa considerar a integralidade do sujeito em formação e do próprio fenômeno educativo,

articulando de maneira indissociável as dimensões científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos (Brasil, 2024c).

Ao contemplar as dimensões científica, estética e ético-política, conforme as Diretrizes Educacionais atuais, é destacada a importância de atingir a qualidade social defendida por Dias Sobrinho. Um ponto importante, o texto considera o egresso em sua integralidade nas dimensões mencionadas. Isso representa uma mudança de paradigma em relação à antiga Resolução de 2019. Conseqüentemente, retira competências e habilidades do texto e inclui os direitos e objetivos de aprendizagem.

A Resolução de 2024 em seu artigo 3º define a formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica como um processo dinâmico e complexo, intrinsecamente articulado à valorização dos profissionais da educação, às políticas de formação continuada e à gestão das carreiras do magistério, constituindo condição necessária para a melhoria permanente da qualidade social da educação (Brasil, 2024c).

Dessa forma, conforme explicado acima, o texto legal prevê a importância da valorização docente viabilizados por políticas de formação continuada, inclusive o acesso aos cursos de pós-graduação voltados à pesquisa. Pode-se inferir a respeito do termo qualidade social utilizado no texto como um processo de valorização do professor, progressão na carreira, continuidade na formação e domínio dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Manfré (2025) observa que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 compreende a oferta de Educação a Distância como uma relação de custo-benefício viável para os estudantes que optam por cursos de licenciatura. Nesse sentido, o artigo 11, § 3º, ao afirmar que essa formação “poderá ser ofertada, preferencialmente, de forma presencial”, acaba por potencializar a expansão da modalidade a distância, pois o uso do termo *preferencialmente* desobriga as instituições formadoras de investir, de fato, na oferta presencial da formação docente.

Pode-se dizer que o autor apresenta críticas ao que está previsto para a EaD, mencionando o Decreto nº 12.456 e a Portaria MEC nº 378, que regulamentam os cursos a distância e estabelecem o formato semipresencial para as licenciaturas. Além disso, tece críticas “[...] para justificar como a Resolução CNE/CP nº 04/2024 atende

aos interesses do mercado neoliberal, a exemplo da formação a distância” (Manfré, 2025, p. 23).

Conforme explicado acima, o texto da Resolução CNE/CP nº 04/2024, manteve a modalidade a distância para a formação de professores para atender a questão do acesso e à influência de IES privadas em manter a oferta EaD. Importante considerar a modalidade a distância como possibilidade de acesso para aqueles que estejam trabalhando tenham o direito social de frequentar o ensino superior.

Art. 9º Nos cursos presenciais ou a **distância** destinados à formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica, as IES deverão garantir o atendimento aos critérios e orientações expressos na legislação e nas regulamentações em vigor.

[...] III – na estruturação e articulação dos saberes específicos concernentes **à didática e às práticas de ensino**, às vivências pedagógicas e às vivências culturais.

Art. 10. Ao final do curso de formação inicial em nível superior o egresso deverá estar apto a:

[...] VIII - demonstrar conhecimento sobre diferentes formas de apresentar os conteúdos dos componentes e das áreas curriculares para os quais está habilitado à docência, utilizando esse conhecimento para **selecionar recursos** de ensino adequados que **contemplem o acesso ao conhecimento** para um grupo diverso de estudantes; IX - **aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas** diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos (Brasil, 2024c, p. 07, grifo nosso).

O texto deixa claro, no artigo 9º, que os cursos em EaD devem incluir em seus currículos disciplinas relacionadas à didática e à prática de ensino, especialmente no inciso III, em que se destacam componentes fundamentais para o desenvolvimento da profissão e da identidade docente. Em continuidade, o artigo 10º, nos incisos VIII e IX definem que o egresso deve estar preparado para atuar em sala de aula, sendo capaz, entre outros aspectos, de selecionar recursos de ensino que favoreçam a aprendizagem do currículo proposto pelos estudantes, saberes esses vinculados às disciplinas de didática e de psicologia da aprendizagem.

Art. 13. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, serão constituídos dos seguintes núcleos:

[...] Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado - ECS: componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a **ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor**, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula.

§ 1º O estágio curricular supervisionado não é uma atividade laboral, é um dos componentes da formação do futuro profissional de magistério e, portanto, deve ser desenhado para assegurar que seja **uma experiência de aprendizagem** e socialização inicial na profissão.
 § 2º O licenciando em situação de estágio curricular supervisionado não será o principal responsável pela regência das aulas, e quando assumir essa função, deverá ser acompanhado do professor regente e **supervisionado pelo docente da IES** (Brasil, 2024c, p. 12, grifo nosso).

A respeito de estágios supervisionados, conforme citado acima, realizou-se seleção feita dentro do artigo 13, em núcleos relacionados. Na redação do Núcleo IV, a Resolução deixa claro sobre o egresso conectar os aspectos teóricos com os práticos, como exposto no parágrafo segundo da regulamentação. Assim, a Resolução CNE/CP Nº 4, 2024 prevê a supervisão de um docente da IES. No caso das Pedagogias EaD e demais licenciaturas, o Decreto 12.456 de 2025, artigo 29, parágrafos 1º e 3º estabelecem o polo como campo de supervisão e realizado por profissional capacitado (Brasil, 2025).

Debates atuais sobre a modalidade a distância apontam que as Diretrizes Curriculares Nacionais ainda contribuem para a massificação dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, favorecendo o setor privado em detrimento de formas de formação consideradas mais qualificadas.

O que se coloca então, a partir da Resolução CNE/CP nº 4/2024 que as sucede, é a definição do cumprimento de certa quantidade de carga horária presencial para cursos a distância em relação aos núcleos de conteúdos específicos, às atividades de extensão e ao estágio supervisionado.[...] Nota-se que, como expõe a ANFOPE, a oferta de formação docente indiscriminada na modalidade EaD não é posta em xeque, devendo-se salientar, além disso, que a regulamentação – tal como visto na redação do Art. 9º – dá maior peso à configuração dos currículos do que aos grandes questionamentos que historicamente têm perseguido o ensino superior no Brasil (Souza; Santos, 2025, p.275).

Conforme citado acima, os grandes questionamentos mencionados pelas autoras perpassam pela expansão da iniciativa privada no Brasil com maior ênfase na década de 1990, resultando no domínio do setor no oferecimento da EaD e na conseqüente mercantilização e financeirização dos cursos de formação aos professores. "Além disso, o grave problema que tem sido denunciado acerca da oferta indiscriminada via EaD por Instituições privadas não é tratado, na medida que parâmetros de qualidade e regulação desta oferta não são sinalizados" (ANFOPE, 2024, p. 06).

Pode-se dizer que entidades representativas e grupos de pesquisa têm se posicionado criticamente em relação às atuais Diretrizes, sobretudo pelas lacunas do

texto no que se refere à modalidade EaD e ao oferecimento indiscriminado de cursos de formação de professores, muitas vezes sem critérios rigorosos de qualidade. Diante desses posicionamentos, torna-se necessário acompanhar a implementação do Marco Regulatório para a Educação a Distância, instituído pelo Decreto nº 12.456/2025, pelas IES, bem como realizar avaliações sistemáticas dessa política ao longo do tempo. Dentro desse contexto, Sousa e Santos (2025, p. 275) acrescentam " [...] cabe futuramente analisar como, na prática, essa oferta (EaD) será operada pelas IES e que impactos trarão à formação docente".

Enquanto persistem os debates sobre a validade da Resolução CNE/CP nº 04 de 2024, suas diretrizes podem mitigar a precarização da formação ainda observada na modalidade a distância privada. Dentre esses gargalos, destaca-se a carência de orientadores de estágio, figura essencial para a mediação entre a teoria acadêmica e a prática escolar.

O estagiário não conta com intervenções formativas, por parte da orientação ou da supervisão do estágio, para o estabelecimento da alternância entre suas aprendizagens no curso e na escola. Sem dispor, assim, de acompanhamento por parte de orientadores e supervisores de estágio, o estagiário é incentivado a investidas individuais de caráter monológico e a uma postura pautada pelo autodidatismo (Penteado; Sarti, 2025, p.13).

Nesse sentido, é possível afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica resgataram pontos importantes. São eles: o retorno de atividades presenciais e atividades mediadas, além do resgate da importância de disciplinas formativas. Em seu texto, as atuais Diretrizes mencionam a busca pela qualidade social na formação inicial e continuada, bem como a gestão de carreira do futuro docente. Isso ocorre porque a formação de um professor é permanente, para que ele possa trabalhar com os desafios atuais da sala de aula.

Os pontos apresentados estabelecem um cenário ideal para a formação de professores, o que é importante almejar. No entanto, diante das condições de precarização pedagógica na modalidade a distância, a falta de acompanhamento de tutores se apresenta como uma distorção do que é autodidatismo, utilizada para justificar a falta de supervisão nos estágios. As Diretrizes Curriculares Nacionais, juntamente com o Marco Regulatório para a Educação a Distância, procuram evitar que tais situações continuem, por meio de suas normativas. Essas questões aqui apresentadas é um prelúdio para a próxima seção: *Encaminhamentos para uma educação a distância de qualidade em respeito ao percurso formativo profissional*.

5.4. Encaminhamentos para uma educação a distância de qualidade em respeito ao percurso formativo profissional

Os encaminhamentos para uma educação a distância de qualidade, pautados no respeito ao percurso formativo profissional, são apresentados a seguir. O objetivo é propor, a partir dos resultados da revisão sistemática da literatura especializada, quatro direcionamentos para uma formação docente que atenda à demanda social. Complementarmente, incluem-se discussões de pesquisadores consagrados nas áreas de formação de professores, currículo e qualidade social da educação.

Para iniciar as análises, o primeiro encaminhamento, pretende assegurar que as *Políticas para a Educação a Distância como políticas de Estado*²¹. Em um cenário reconhecidamente capitalista, onde o poder emana do capital, tais políticas requerem continuidade ao longo dos anos para que seus resultados sejam efetivamente verificados. Com isso em mente, destaca-se um segundo encaminhamento que, conforme proposto por Gatti (2014), reside na necessidade de o Brasil instituir um *Centro de Pesquisas para as Ciências Educacionais*, visando articular e qualificar a formação de professores em caráter nacional.

O terceiro ponto refere-se à manutenção de *Fiscalizações rigorosas em cursos EaD*, com visitas *in loco* de polos em Instituições de Ensino Superior (IES) suspeitas de precarização do corpo docente e de ausência de acompanhamento presencial nos polos por parte de professores supervisores durante o estágio supervisionado. Por fim, o quarto encaminhamento trata do oferecimento de *Programas de bolsas e permanência*, trata-se de diminuir o grande número de evasões expandindo o número de bolsas oferecidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), abrangendo a todos os cursos de Pedagogia em EaD do país.

Tratando-se do primeiro encaminhamento, as *Políticas de Estado para a Educação a Distância*, sugere-se aos moldes do Plano Nacional de Educação que se

²¹ Segundo Carnoy (1988), o Estado deve ser compreendido como uma condensação das relações de força entre as classes sociais, o que explica sua natureza ambivalente: ao mesmo tempo que assegura os interesses da classe dominante, constitui-se como um espaço de luta onde a classe trabalhadora pode pleitear avanços democráticos, mesmo sem deter o poder institucional. Essa "autonomia relativa" é fundamental para a legitimidade estatal; a burocracia precisa projetar uma imagem de independência em relação às elites para mediar os conflitos sociais. No entanto, essa mediação gera contradições internas nos aparelhos de Estado, frutos da tensão constante entre as funções de promover a acumulação de capital e garantir a legitimação social.

desenvolvam planos de metas e avaliações com periodicidade decenal. O objetivo é que a Educação a Distância possua uma política própria de verificação, evitando a descontinuidade de ações decorrente das alternâncias de governo.

Nessa perspectiva, Tomas *et al.* (2025) criticam a subordinação da formação docente aos interesses do mercado. Os autores apontam que as políticas educacionais brasileiras têm negligenciado a profundidade teórica. Em consequência, como essas políticas são moldadas por conveniências políticas e econômicas do cenário atual, basta mudar o cenário para mudar a política.

Conforme exposto, a negligência de profundidade teórica reside na ausência de políticas de longo prazo para a Educação a Distância, evidenciando uma clara disputa entre os poderes políticos, econômicos e de classe. As constantes mudanças na legislação da EaD geram implicações que afetam desde a formação de professores até a capacidade efetiva de estabelecer o processo de ensino-aprendizagem com as crianças.

O segundo encaminhamento propõe a definição de um *Centro de Pesquisas para as Ciências Educacionais*, voltado ao estudo e à elaboração de um currículo nacional para a formação de professores, além do desenvolvimento de tecnologias que facilitem a interação entre docente e egresso em cursos EaD. Conforme Gatti (2014), o Brasil carece de centros de pesquisa, como faculdades ou institutos, que centralizem a formação docente de maneira integrada e com perfil profissional próprio, a exemplo do que ocorre em carreiras como Medicina ou Engenharia. A autora aponta que, enquanto em outros países existem centros dedicados que englobam pesquisa, extensão e teoria didática de forma articulada, no contexto brasileiro as licenciaturas operam de modo estanque. Essa fragmentação segrega o conhecimento específico do pedagógico, resultando em currículos que dedicam um espaço insuficiente às práticas docentes, à realidade escolar e aos processos de aprendizagem.

De conformidade com a autora, o Brasil precisa avançar em oferecer locais referentes à formação de professores a distância especificamente, com centro de pesquisas multidisciplinares em didáticas, psicologias de aprendizagem, fundamentos da Educação, aspectos filosóficos e sociológicos da Educação e desenvolvimento de tecnologias de aprendizagem. Em continuidade com seu pensamento: "Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento

cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações " (Gatti, 2014, p. 39).

Dominar as disciplinas formativas, como mencionado anteriormente, é parte constituinte da identidade docente, caracterizando o profissional por meio de seus conhecimentos pedagógicos. Somado a isso, o estágio supervisionado também atua na construção dessa identidade. Nesse sentido, tanto o estágio quanto as condições de trabalho e ensino do professor mediador integram o terceiro encaminhamento: a *Fiscalização rigorosa nos cursos de Educação a Distância*.

De acordo com Kuhn (2019) o estágio supervisionado não deve ser reduzido à aplicação de teorias, mas sim consolidado como um campo de problematização e reflexão crítica. A autora enfatiza que essa vivência precisa fomentar o trabalho coletivo e a compreensão da escola como um contexto formativo essencial para a construção do saber docente. O caso apresentado pela autora é sobre o estágio em Pedagogia EaD pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), um exemplo positivo entre curso a distância e estágio.

Os resultados desta dissertação abrem caminhos para futuros estudos e debates: discutir as implicações da crescente "uberização" do trabalho docente para a qualidade da educação e para o futuro da profissão; **fomentar a criação de diretrizes mais claras e rigorosas** por parte dos órgãos reguladores (MEC, Capes) que coibam a mercantilização da educação e assegurem a qualidade do ensino e as condições de trabalho dos profissionais da EaD; propor e avaliar modelos de contratação e plano de carreira para tutores que garantam sua valorização profissional e direitos trabalhistas, alinhando a prática à natureza docente de suas atribuições (Silva, 2025, p.98, grifo nosso).

A autora aponta a necessidade de criação de diretrizes para uma fiscalização mais rigorosa diante da precarização do trabalho do tutor. Em resposta a esse cenário, o Marco Regulatório para a Educação a Distância de 2025 estabelece regras mais rígidas às Instituições de Ensino Superior (IES) quanto à relação de trabalho com os profissionais da educação. Com essa mudança, a atividade docente na modalidade EaD volta a ser mediada primordialmente pelo professor, devolvendo a este o protagonismo pedagógico.

No campo pedagógico, destaca-se a valorização da mediação docente e do acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem por meio de formações continuadas ainda mais estruturadas. **As novas diretrizes fortalecem o papel dos professores e mediadores pedagógicos**, bem como a necessidade de avaliações presenciais com critérios rigorosos de identificação e provas compostas por questões objetivas e dissertativas que incentivem a argumentação escrita e o desenvolvimento de

habilidades discursivas. **A regulamentação do uso das tecnologias da informação e comunicação**, vinculada ao controle de frequência e à exigência de materiais didáticos acessíveis e alinhados ao projeto pedagógico, **revela uma tentativa de qualificar o ambiente virtual de aprendizagem** e adequá-lo às diretrizes curriculares nacionais (Silva; Ferreira, 2025, p. 07, grifo nosso).

Conforme citado acima, as autoras deixam claro que com as mudanças do Novo Marco Regulatório da EaD, as situações de um tutor compartilhar seu atendimento para mil estudantes na mesma turma deverão acabar. Caberá assim maior fiscalização *in loco* por conta do INEP. Essas mudanças poderão beneficiar a permanência e conclusão dos estudantes, por perceberem que serão atendidos por um professor.

O quarto encaminhamento, *Programas de permanência e oferecimento de bolsas de estudos*, indica a necessidade de combater a evasão. Na análise de Gomes (2020), a autora identifica dimensões pessoais, sociais e institucionais como pilares da evasão. Para ela, a deficiência no suporte virtual, as falhas na didática e o distanciamento de tutores e coordenadores comprometem a organização do aluno, tornando-se fatores críticos para o abandono do curso.

Nessa questão, o PIBID pode ajudar em oferecer acompanhamento de professor supervisor presencialmente.

Criado pelo Ministério da Educação (MEC), o Pibid tem como principal objetivo incentivar a formação de professores para a educação básica, promovendo a imersão de estudantes de licenciatura no ambiente escolar desde as etapas iniciais da graduação. **O programa permite que os licenciandos desenvolvam experiências práticas** em escolas públicas, **sob a orientação de docentes experientes**, aproximando-os da realidade educacional e proporcionando um contato direto com os desafios da docência. Pesquisas indicam que o **Pibid** contribui para o **desenvolvimento de uma formação mais crítica** e reflexiva, permitindo que os futuros professores compreendam as dinâmicas da sala de aula, experimentem metodologias inovadoras e adquiram experiência em planejamento e execução de práticas pedagógicas (Primo, 2025, p. 197, grifo nosso).

Em vista disso, conforme verificado, o programa PIBID trabalha a teoria e a prática em articulação pedagógica com docentes da escola. Os docentes das escolas fazem a supervisão juntamente com o professor da graduação. Dessa forma, proporcionam formações na prática ao aplicar projetos e auxiliar o professor em sala com os educandos. Nas palavras de Gatti (2014) o PIBID configura-se como um programa de fomento cujos estudos têm evidenciado diversos efeitos positivos. Em concordância com o tema, Tardif (2014) argumenta, com o oferecimento de bolsas, o

PIBID ajuda a diminuir a evasão dos cursos. Dessa forma, expandir o PIBID a todos os cursos de Pedagogia EaD do Brasil se faz necessário como política de permanência e conclusão de cursos.

Dessa forma, em respeito pela formação do profissional egresso da Pedagogia EaD, os encaminhamentos focam em políticas públicas que garantam cursos com qualidade e justiça social. Afinal, crianças dependem de professores para que o ensino-aprendizagem se efetive; assim, o modo e a qualidade desse processo são o ponto central de toda a discussão.

Há necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, na formação inicial de docentes para a educação básica. É tarefa de ontem, mas ousar mudar de fato não é uma questão simples nos contextos de nossas instituições e das normatizações. Os interesses são diversos e, sem uma **política nacional firme**, com **foco na qualidade formativa** de novos professores, continuamos patinando quanto a possibilidades de uma renovação educacional necessária ao país e seus cidadãos (Gatti, 2014, p. 43, grifo nosso).

Diante do exposto, esta pesquisa apresentou quatro encaminhamentos para uma educação a distância de qualidade, em respeito ao percurso formativo profissional. Dentre elas se encontram: Política de Estado para a Educação a Distância; Criação de Centro de Pesquisas para as Ciências da Educação; Fiscalização rigorosa em cursos EaD e Políticas de permanência e oferecimento de bolsas.

Para fechar o capítulo, este trabalho faz considerações dos achados encontrados nas quatro seções apresentadas. Dentro da problemática da pesquisa e das categorias levantadas pelo estado do conhecimento, os principais focos e resultados indicam que a precarização do tutor, que agora passa a ser denominado professor e mediador, ocasionou a perda de qualidade e de atendimento aos estudantes de Pedagogia a distância. Além disso, observa-se que as políticas públicas, voltadas à Educação Superior a distância, sofreram mudanças recentes. A impermanência dessas políticas também se configura como uma problemática, pois elas impactam diretamente o acompanhamento pedagógico oferecido. Por isso requer, com a Política para a Educação à Distância de 2025 seja de Estado, não de governo que muda a cada 4 anos.

A Nova Política para a Educação a Distância de 2025 busca suprir a necessidade de um acompanhamento mais efetivo por parte do professor a distância,

o que contrasta com situações anteriormente verificadas, nas quais um único tutor era responsável por mais de mil alunos, algo inconcebível diante da exigência de um vínculo mínimo de convivência e orientação necessário à formação docente.

Nesse contexto, destaca-se ainda a questão do estágio supervisionado, que, em algumas instituições privadas, era tratado como uma atividade de autonomia do discente, sem acompanhamento adequado. Assim, o estágio supervisionado deve ter um docente qualificado para acompanhar futuro professor em suas observações da prática de ensino em sala de aula.

No que se refere a BNC-Formação trouxe de implicações para o futuro pedagogo, a literatura encontrada corrobora com a visão de que ela foi uma Pedagogia pautada estritamente em competências, isso reduz o ensino ao condicionamento e a abordagens comportamentais. Essa lógica resulta em currículos fragmentados e tecnicistas, onde o conhecimento perde seu sentido formativo em favor de uma visão meramente utilitária. Dentro dessa perspectiva os futuros professores ficarão sem uma formação voltada para às práticas, mas em atitudes programáveis.

Em relação às atuais Diretrizes, elas resgatam o equilíbrio entre atividades presenciais e mediadas, prevendo em seu texto disciplinas formativas e a qualidade social. Ao abordar a gestão de carreira, a norma reafirma a formação docente como um processo contínuo e permanente, indispensável para lidar com a complexidade do cotidiano escolar.

Pode-se afirmar que os quatro encaminhamentos apresentados visam garantir a qualidade do percurso profissional do futuro professor que optar pela modalidade a distância e o seu atendimento à demanda social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2022 marcou o início da jornada desta pesquisa; entre o desenvolvimento do projeto em capítulos e seções, iniciou-se também a seleção de trabalhos para a revisão sistemática. Durante esse trajeto, o cenário sofreu alterações significativas, como a sanção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de 2024, do Marco Regulatório para a Educação a Distância e dos Referenciais de Qualidade, ambos de 2025. O que se pode constatar, em se tratando de políticas públicas para a graduação a distância, é a existência da impermanência, e que pesquisas nesse campo precisam ser renovadas com frequência no Brasil.

De uma forma geral, esta pesquisa traz contribuições às análises realizadas das atuais políticas públicas para a formação do pedagogo em cursos EaD, ao apontar os principais achados na revisão sistemática pelo Estado do Conhecimento de teses e dissertações e fazer encaminhamentos para uma formação de qualidade social e respeito ao egresso.

Sob a lente teórica do Ciclo de Políticas de Ball, perpassando os contextos de influência, da escrita e da prática, esta pesquisa analisou as políticas públicas para a formação do pedagogo e seus indicadores de qualidade. Constatou-se que esses instrumentos não abarcam todas as dimensões formativas, uma insuficiência que possibilita às IES privadas a obtenção de conceitos médios e a consequente revalidação de cursos EaD portadores de fragilidades curriculares e estruturais.

A pesquisa problematizou, ainda, os limites regulatórios do SINAES, analisando o Enade e o IGC das cinco maiores IES privadas de EaD, conforme dados do Censo 2023. As medições revelaram a predominância de conceitos medianos, situados no limiar para a revalidação dos cursos, cenário que aponta para indícios de insuficiência na fiscalização exercida pelo INEP.

Em momento posterior, realizou-se análise pelo Estado do Conhecimento das implicações entre avanços e desafios de teses e dissertações pertinentes ao objeto da pesquisa, retirando como resultado os pontos e contrapontos das políticas públicas para a formação do pedagogo em cursos EaD e suas repercussões no atendimento à demanda social.

O primeiro capítulo apresentou a relação entre o Ciclo de Políticas de Ball, tomado como referencial teórico deste trabalho, e as políticas públicas para a formação do pedagogo em cursos a distância no Brasil. Nesse sentido, o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática articulam-se diretamente com os capítulos 2, 3 e 4.

Em seguida, o capítulo dois, utilizando a análise do 'contexto de influência', estuda as recomendações de organismos internacionais para o ensino superior brasileiro. Conclui-se que tais organismos, em articulação com grupos de investimento internacionais, exerceram influência na redação de leis que favorecem o setor privado. Entre essas recomendações, destaca-se a expansão das vagas do ensino superior, a qual deve ser protagonizada por instituições privadas e na modalidade a distância.

Ademais, o capítulo três analisou as políticas públicas de EaD e a formação do pedagogo sob a ótica do contexto da produção de texto. Constatou-se que, impulsionada por uma legislação permissiva, fruto da atuação dos grupos de influência anteriormente mencionados, a EaD privada não apenas superou a modalidade presencial, como consolidou sua hegemonia nas matrículas do ensino superior.

Além disso, as implicações das liberdades dadas ao setor privado resultaram em precarizações envolvendo o trabalho do tutor, as interações ou falta delas nas plataformas de aprendizagem e, conseqüentemente, altos índices de evasão. Inclui-se também uma formação precarizada, em que um futuro professor não pode interagir com professores disponíveis nos ambientes virtuais, o que traz conseqüências sociais graves para a qualidade das aulas da Educação Básica.

No âmbito do capítulo quatro, entende-se que o papel dos índices deve ser ressignificado para avaliações em que a qualidade englobe a responsabilidade social das IES. Esse alinhamento requer visitas *in loco* regulares do INEP para garantir os padrões previstos nos Referenciais de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância. Em suma, a qualidade na EaD demanda uma política de fiscalização permanente nos polos de IES privadas.

As contribuições de Dias Sobrinho sobre qualidade social forneceram os encaminhamentos necessários às dimensões avaliativas dos cursos de Pedagogia a distância. Em suma, a visão do autor estabelece que a qualidade se fundamenta no equilíbrio entre a competência técnica para o progresso tecnológico e a solidez cultural

para o aprofundamento dos valores democráticos. Assim, o profissional da educação, ao obter sua formação, deve constituir-se como um indivíduo consciente de seu papel perante a coletividade — consciência esta que deve caracterizar um curso de qualidade.

Quanto à leitura sobre currículo de Bernadete Gatti, a autora corrobora a visão de Dias Sobrinho ao defender que o aspecto formativo do pedagogo deve contemplar uma formação humanista. Esta é caracterizada por disciplinas como Didática e Psicologia da Educação, ou seja, componentes curriculares que embasam a prática docente com um olhar profissional e acurado perante a sala de aula da Educação Básica. Nesse sentido, é imprescindível que o futuro pedagogo realize o estágio supervisionado sob o acompanhamento de um docente capacitado para tal função.

Para finalizar a pesquisa, o capítulo cinco realizou a revisão sistemática baseada no Estado do Conhecimento de teses e dissertações. Em seus achados, encontram-se pontos positivos e contrapontos. Os pontos positivos são: inclusão e democratização geográfica; expansão do capital cultural e social; Pedagogia EaD pública de qualidade; e uso pedagógico das tecnologias e inovação. Em continuidade, os contrapontos são: mercantilização e financeirização; esvaziamento da formação intelectual; precarização e fragmentação docente; altos índices de evasão; limitações do estágio supervisionado; e a contradição do discurso em oposição à prática.

Com base nos resultados e discussões empreendidas, entende-se que a antiga BNC-Formação não assegurava uma formação docente pautada em um currículo formativo, reflexivo e de qualidade social. Em contrapartida, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, integrantes do Novo Marco Regulatório para a Educação a Distância, oferecem instrumentos capazes de coibir a precarização da graduação EaD.

Assim, os principais pontos positivos encontrados na literatura são a inclusão social e a democratização geográfica, decorrentes do alcance da EaD em regiões remotas. Além disso, a expansão do capital cultural e social reside na possibilidade de a profissão promover a ascensão econômica do indivíduo. Ressalta-se que existem cursos de Pedagogia EaD de qualidade, notadamente nas Universidades Públicas. Ademais, o uso pedagógico das tecnologias e a inovação manifestam-se no desenvolvimento de ferramentas que contribuem efetivamente para o aprendizado.

Em contrapartida, os principais desafios encontram-se na mercantilização e financeirização dos cursos EaD, pautados em uma lógica gerencialista de baixos custos que implica a precarização do ensino. Conseqüentemente, há um esvaziamento da formação intelectual, relacionado à oferta de materiais superficiais e à ausência de tutores devido à massificação das turmas. Além disso, a precarização e fragmentação docente resultam de baixos salários e do acúmulo de funções para além da docência. Outro desafio é o alto índice de evasão, decorrente de dificuldades com o ambiente virtual e falta de interação. Por fim, as limitações do estágio supervisionado devem-se à falta de professores supervisores para o devido acompanhamento.

Tais apontamentos e desafios geraram quatro encaminhamentos para a formação do pedagogo a distância, com potencial de repercussão positiva na demanda social:

Estabelecimento da EaD como política de Estado, garantindo estabilidade decenal para avaliação de resultados. Fiscalizações rigorosas em cursos EaD, com visitas *in loco* periódicas e regras rígidas de credenciamento. Criação de um Centro de Pesquisas para as Ciências Educacionais para desenvolvimento curricular e tecnológico. Por último, programas de bolsas e permanência, sugerindo-se a expansão do PIBID às IES privadas para ampliar a formação prática e diminuir as evasões.

A revisão bibliográfica acerca das diretrizes internacionais esclareceu como se estruturou a liberdade regulatória para a expansão da EaD privada no país. Essa base teórica amparou a análise documental subsequente, fornecendo subsídios para a compreensão da legislação brasileira sobre o tema.

Dessas leituras, extraíram-se discursos de diferentes épocas, oscilando entre aqueles favoráveis ao mercado, a exemplo da BNC-Formação de 2019 e do Decreto nº 9.235/2017, e os que propõem a qualidade social, como as atuais DCNs de 2024 e o Marco Regulatório para EaD de 2025.

Por fim, empreendeu-se uma revisão sistemática do tipo Estado do Conhecimento, abrangendo teses e dissertações defendidas entre 2018 e 2025. Os resultados evidenciaram um panorama de anúncios e desafios à formação do pedagogo na EaD, sistematizados na análise como pontos e contrapontos.

A análise do contexto das políticas públicas para a formação do pedagogo em cursos EaD apontou que somente os indicadores da prova Enade e o Índice Geral de Cursos (IGC) não são suficientes para diagnosticar a qualidade. Conseqüentemente, isso resulta em notas medianas, suficientes para a renovação junto ao INEP, mas que ocultam precarizações, materiais superficiais e altas taxas de evasão.

Diante dos resultados apresentados a respeito das políticas públicas para a formação do pedagogo em EaD, tornam-se necessárias pesquisas para avaliar os resultados do Marco Regulatório para a EaD de 2025 em cursos de Pedagogia EaD e como impacta a formação de seus egressos.

Para que, de fato, a formação do pedagogo em EaD possa ter qualidade social e atender à sua função de formar um docente responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, crítico, reflexivo e participativo no meio escolar, conclui-se que as políticas públicas para a EaD devem configurar-se como políticas de Estado, perdurando para além das alternâncias ideológicas de governo. Visto que os cursos a distância requerem modelos de qualidade, torna-se necessária a criação de um Centro de Pesquisas para as Ciências Educacionais, focado em currículos e tecnologias, bem como o fortalecimento da regulação pelo INEP, mediante fiscalizações rigorosas e *in loco* nos polos. Soma-se a essas medidas a oferta de programas de bolsas para mitigar os altos índices de evasão.

Dessa forma, os encaminhamentos aqui elencados visam contribuir para as discussões de planos estratégicos voltados à formação de professores, elemento essencial ao fortalecimento do sistema educacional e à promoção da sociedade a patamares mais expressivos de escolarização. Tais avanços fomentariam o desenvolvimento de pesquisas de ponta, o incremento da produção industrial e a geração de patentes. Esse cenário pressupõe a priorização de um projeto de nação no qual a formação docente seja considerada estratégica e fundamental para o progresso econômico e social do país.

REFERÊNCIAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo ead.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2024** [livro eletrônico] / organização ABED; tradução Camila Rosa; Guilherme Conde Moura Pereira. Curitiba: Intersaberes, 2025. Disponível em: <https://www.abed.org.br/site/publicacoes/2486/censoead.br---2024/2025> Acesso em: 29 out. 2025.
- ABMES. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **Educação Superior no Brasil: panorama geral**. Brasília: ABMES, 2019. (educainsights). Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/contexto_brasil.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.
- ABMES. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **O novo Enade no contexto do Sinaes**. Brasília: ABMES, 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/miolo-ebook-novo-enade-sinaes.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.
- ALBERTO, A. P. L.; AQUINO, O. F. Políticas públicas de formação de professores da educação básica no Brasil: uma revisão crítica. **REVISTA DELOS**, [S. l.], v. 18, n. 64, p. e4099, 2025. DOI: 10.55905/rdelosv18.n64-106. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/4099> . Acesso em: 28 dez. 2025.
- ALMEIDA, A. M. F. P. M. DE. Reformas universitárias: avaliação institucional participativa. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 12, n. 3, p. 531–534, set. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000300009>. Acesso em: 21 nov. 2025.
- ALVES, D. F.; CARVALHO, C. H. A. de. O Impacto da Expansão do Fies entre 2010 e 2017 no Cumprimento Estratégico 12.6 do PNE (2014-2024). **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 10, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/90497>. Acesso em: 7 ago. 2025.
- ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (org.). **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S. l.], v. 10, 2011. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/235>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). **Nota da ANFOPE sobre o Parecer Nº. 4/2024**. abr. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf . Acesso em: 09 dez. 2025.
- APARECIDO, C. T. R. **Sistema Semipresencial de Educação Superior e a Fragmentação e Multifuncionalidade do Trabalho Docente**. 2021. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11763789 . Acesso em: 03 dez. 2025.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à Distância no Brasil: Políticas Públicas e Democratização do Acesso ao Ensino Superior. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 321–338, jul. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698117010> Acesso em: 10 dez. 2025.

AVELAR, M. Interview with Stephen J. Ball: Analysing his contribution to education policy research. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 24, p. 24, 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2368>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BAGGI, C. A. dos S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), Campinas, v. 16, n. 2, p. 355–374, jul. 2011.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, [S. l.], v. 1, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255629336_Diretrizes_Políticas_Globais_e_Relacoes_Políticas_Locais_em_Educacao/citation/download. Acesso em: 20 set. 2024.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BALL, S. J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994

BALL, S. J. **Global education Inc.**: new policy networks and the neoliberal imaginary. London: Routledge, 2012.

BALL, S. J. What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. **Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education**, [S. l.], v. 13, p. 10-17, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>. Acesso em: 05 jun. 2025.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 993–1007, out./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BALL, Stephen J. **Education policy and social class**: the selected works of Stephen J. Ball. London: Routledge, 2006.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002> . Acesso em: 20 nov. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades del conocimiento**: nuevos desafios para la educacion terciaria. [S. l.]: Banco Mundial, 2003. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/287031468168578947/pdf/249730PUB0Cons00Box0361484B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Higher Education in Brazil**: Challenges and Options. Washington, D.C., EUA: Banco Mundial, 2002. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/503611468769540767/pdf/multi0page.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, DC: BM, 1994. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington, D.C., EUA: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Quem somos**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2024. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/who-we-are>. Acesso em: 17 maio 2025.

BANCO MUNDIAL; BIRD; UNESCO. **La educación en los países en desarrollo**: peligros y promesas. [S. l.]: [s. n.], 2000. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/630041467998505995/pdf/2018210educaci1países0en0desarrollo.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BARBOSA, A. C. A. **Curso de Pedagogia EaD e a Constituição da Docência com Crianças**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Ana%20Clarisse%20Alencar%20Barbosa.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2025.

BARBOZA, R. Mercantilização do ensino superior privado e a educação a distância no Brasil. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/mercantilizacao-ensino-superior-privado-ead/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDY, L. R. **Formação Docente na Modalidade a Distância para Ações Inovadoras na Educação Superior**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/153780> . Acesso em: 02 dez. 2025.

BARRETO, M. M. **MEC identifica faculdades de EaD com mais de 500 alunos por professor. Extra Classe**. Publicado em: 25 jan. 2024. Disponível

em:<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2024/01/mec-identifica-faculdades-de-ead-com-mais-de-500-alunos-por-professor/#> Acesso em: 25 out. 2025.

BATALHA, M. Expansão do Ensino Superior Privado no Brasil: Encruzilhadas e Perspectivas. **Revista Internacional Educon**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2024. DOI: 10.47764/e24051003. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1776>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BIELSCHOWSKY, C. E. **Desafios do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)**. SciELO Preprints, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.8297. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8297>. Acesso em: 16 out. 2025.

BIELSCHOWSKY, C. E.; AMARAL, N. C. O Custo Do Aluno Das 2.537 Instituições De Educação Superior Brasileiras: Cai Um Mito?. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 43, p. e243866, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.243866>. Acesso em: 02 out. 2025.

BIELSCHOWSKY, C. E.; FRANCO, S. R. K. A Educação Superior no Brasil após 20 anos da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 41, n. 1, 2025. DOI: 10.21573/vol41n12025.151004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/151004> . Acesso em: 8 dez. 2025.

BORGES, M. C. de A. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 26, n. 2, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19722>. Acesso em: 5 jan. 2025.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools: Case studies in policy sociology**. Taylor & Francis, 1992. (Routledge Library Editions: Sociology of Education).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: **Presidência da República**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 14 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 78, p. 5, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por Instituições de Educação Superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 maio 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12456.htm. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Instrumento de avaliação institucional externa presencial e a distância**. Brasília: Inep, 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 14 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Conceitos dos cursos de graduação e das Instituições de Educação Superior estão disponíveis para consulta**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 14 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice Geral de Cursos (IGC)**. Brasília, 16 set. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/indice-geral-de-cursos-igc>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Síntese da Área de Pedagogia – Enade 2021**. Brasília: MEC/Inep, 2022b. p. 46–67. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2021/Enade_2021_Relatorios_Sintese_Area_Pedagogia.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: INEP, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**: sinopse estatística. Brasília, DF: Inep, 2025d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicadores de Qualidade da Educação Superior**. Brasília, DF: Inep, 2025e. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Enade das Licenciaturas: saiba como será a avaliação prática**. Brasília, DF, 29 jun. 2025i. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/enade/enade-das-licenciaturas-saiba-como-sera-avaliacao-pratica>. Acesso em: 14 dez. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) 2023**. Brasília: INEP, 2025j. Planilha eletrônica. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/indice-geral-de-cursos-igc>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 7 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 23 dez. 2019. Seção 1, p. 115-119. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 4/2024, aprovado em 12 de março de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica. **Brasília: MEC/CNE, 2024c.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192. Acesso em: 23 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Relatório de gestão 2021.** Brasília, DF: FNDE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao-1/relatorios-de-gestao-anos-anteriores/relatorio-de-gestao-2021>. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Banco Mundial.** Brasília, DF, 2025k. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/acoes-internacionais/banco-mundial>. Acesso em: 14 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **e-MEC.** Brasília, 2025g. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/e-mec>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Fundo de Financiamento Estudantil – Fies:** desempenho da gestão. Brasília, DF: FNDE, 2025h. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-2024/desempenho-da-gestao/areas-finalisticas/fies>. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 381, de 20 de maio de 2025.** Estabelece regras de transição e calendário regulatório para a implementação do Decreto nº 12.456/2025. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2025c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-381-de-20-de-maio-de-2025-630693013>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 506, de 10 de julho de 2025. Regulamenta o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que trata da oferta de educação a distância por Instituições de Educação Superior – IES em cursos de graduação. **Diário Oficial da União: seção 1,** Brasília, DF, 11 jul. 2025m. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-506-de-10-de-julho-de-2025-641610361>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 378, de 19 de maio de 2025.** Dispõe sobre os formatos de oferta dos cursos superiores de graduação. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 103, 20 maio 2025b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-378-de-19-de-maio-de-2025-630395302>. Acesso em: 3 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProUni beneficiou 3,4 milhões de estudantes em 20 anos.** Brasília, DF, 17 jan. 2025f. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/prouni-beneficiou-3-4-milhoes-de-estudantes-em-20-anos>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. **Referenciais de qualidade para cursos de graduação com oferta a distância**. Brasília: MEC/SERES, 2025l. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-regulacao-supervisao-educacao-superior/ead/documentos/referenciais_qualidade.pdf >. Acesso em: 29 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Piso salarial dos professores tem reajuste acima da inflação**. Brasília, DF, 31 jan. 2025m. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/piso-salarial-dos-professores-tem-reajuste-acima-da-inflacao>. Acesso em: 8 jan. 2026.

CABRAL, A. M. **Constituição, Consolidação, Regulamentação e Expansão da Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior Privado Brasileiro (2005-2017)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2020. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/684623264503321.pdf> . Acesso em: 03 dez. 2025.

CANDIDO, E. P. **As Interações Sociais no Ensino Superior à Distância: A percepção dos alunos, tutores à distância e coordenadores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2019/dEDILANE%20PAULA%20CANDIDO.pdf> . Acesso em: 02 dez. 2025.

CARMO, R. O. S. **Da Docência Presencial à Docência Online: Aprendizagens de professores universitários no ensinar a distância**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21249> . Acesso em: 02 dez. 2025.

CARNOY, M. **Estado e Teoria política**. (equipe de trad. PUCCAMP) 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988. [pp. 19-62].

CARSPECKEN, P. F. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 2, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20698>. Acesso em: 29 jul. 2025.

CARVALHO, M. P. de et al. Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e192161, p. 1-25, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/45nC5zVS7ZRqvqwpYBtky5k/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (et al). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia). Tradução de Ana Cristina Nasser.

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL. **Licenciatura em Pedagogia**. Curitiba: UNINTER, [2024?]. Disponível em: <https://www.uninter.com/graduacao/semipresencial/licenciatura-em-pedagogia/>. Acesso em: 22 dez. 2025.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI. **Pedagogia: graduação**. Indaial: UNIASSELVI, [2024?]. Disponível em: <https://portal.uniasselvi.com.br/graduacao/licenciatura/pedagogia/semipresencial>. Acesso em: 22 dez. 2025.

CHANAN, P. Enade como pilar de qualidade do Sinaes. *In*: NISKIER, C.; XAVIER, I. de M. (Coord.). **O novo Enade no contexto do Sinaes: impactos nos cursos de graduação e nas instituições de educação superior (IES): com destaque para a atuação dos Procuradores Institucionais**. Brasília: ABMES Editora, 2024. E-book.

CHAVES, V. L. J.; SOUSA, L. M. C. Financiamento e endividamento estudantil no ensino superior na era da financeirização do capital: o FIES e a expansão de empresas educacionais financeiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 40, n. 1, 2024. DOI: 10.21573/vol40n12024.140031. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/140031>. Acesso em: 6 ago. 2025.

COGNA EDUCAÇÃO. **Página de Programas Stricto Sensu e Extensão (PGSS)**. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://pgsscogna.com.br/>. Acesso em: 23 dez. 2025.

COSTA, M. de O; BRITO, A. R. dos S. Financeirização e educação: apontamentos sobre o Sistema nacional de avaliação da educação superior (Sinaes) em duas universidades da holding Cogna em Mato Grosso. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 40, n. 1, 2024. DOI: 10.21573/vol40n12024.140152. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/140152>. Acesso em: 13 nov. 2025.

CORBUCCI, P.R. *et al.* **Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira**. In IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Políticas Sociais: acompanhamento e análise - Vinte Anos da Constituição Federal - Volume 2 Diretoria de Estudos e Políticas Sociais / Brasília, 2009. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/bps_completo_2.pdf. Acesso em 18 nov.2025.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, M. A. de A. Formação e prática pedagógica dos professores na Educação a Distância. **Revista Educação & Sociedade**, [S. l.], 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vqjZZrTW7cF4fxRS5NxcHSt/>. Acesso em: 10 set. 2025.

CRUZ, A.; MOURA, A.; BARBOSA, J. BNC-Formação e BNCC: como os documentos normativos influenciam na formação inicial do professor?. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 22, p. e65586, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e65586. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65586>. Acesso em: 11 dez. 2025.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 31, n. 113, p. 1099–1120, out. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003>. Acesso em: 05 jun. 2025.

DIAS, A. R. M. **As diretrizes de formação de professores no Brasil: análise da implementação da BNC-Formação em cursos de Pedagogia em universidades de Sorocaba/SP**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Sorocaba, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/20792>. Acesso em: 11 dez. 2025.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior Regulação e Emancipação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 31 ago. 2025.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 15, n. 1, p. 195–224, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>. Acesso em: 14 ago. 2025.

DIAS, M. A. R. A Educação Superior nas últimas décadas - Contextos e cenários de uma cooperação possível. *In*: MENEGHEL, S. M.; CAMARGO, M. S.; SPELLER, P. (org.). **Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina**. Blumenau: Editora Nova Letra, 2018. p. 19-68. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/402/2018/06/Educacao_Superior_como_Bem_Publico_PDF_interativo-1.pdf. Acesso em: 02 jan. 2025.

DOMINGUEZ, F. R. **Formação Inicial de Professores com Enfoque no Sistema Blended Learning em Ambiente Virtual de Aprendizagem**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19076>. Acesso em : 02 dez. 2025.

DOURADO, L. F. Educação superior a distância no Brasil: novas estratégias de gestão corporativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e263325, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CNnhVmX7FVstHbHRnq7Hkps/>. Acesso em: 10 out. 2025.

DOURADO, L. F.; MORAES, K. N.; SIQUEIRA, R. M. Educação Superior a Distância No Brasil: Flexibilização Regulatória, Expansão e Privatização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, p. e286167, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.286167> Acesso em: 21 out.2025.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, v. 29, p. 201-215, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01. dez. 2025.

DUARTE, A. L. C. et al. Avaliação, regulação e práticas de gestão a partir dos resultados do Enade na UEMA. **Revista Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 29, n. 1, p.

1–18, 2024. Disponível em:

https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/download/3745/2471/10112. Acesso em: 10 out. 2025.

DURÃO, M; SEIBEL, S; MORAIS, R. A. Evasão no Ensino Superior: Políticas de Permanência nos Cursos de Graduação à Distância de uma Instituição Pública. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 737–757, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i4.5000. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5000>. Acesso em: 30 nov. 2025.

ESTÁCIO. **Programa Institucional de Iniciação Científica**. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://estacio.br/sobre/pesquisa-e-extensao/iniciacao-cientifica>. Acesso em: 23 dez. 2025.

ESTÁCIO. **Curso de Pedagogia: licenciatura**. Rio de Janeiro: Estácio, [2024?]. Disponível em: <https://estacio.br/cursos/graduacao/pedagogia>. Acesso em: 22 dez. 2025.

FAGUNDES, E. **Ânima firma contrato para aquisição da Laureate por R\$ 4,4 bilhões**: a Ânima vai vender 100% da Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) ao fundo Farallon por R\$ 500 milhões. CNN Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/anima-firma-contrato-para-aquisicao-da-laureate-por-r-4-4-bilhoes/> . Acesso em: 8 jan. 2026.

FALCÃO, L. C.; GARCIA, L. S. Qualidade dos Cursos Em Ead Ofertados no Brasil à Luz do Enade no Período de 2007 A 2016. **REGEN Revista de Gestão, Economia e Negócios**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/regen/article/view/5151> . Acesso em: 16 out. 2025.

FÁVERO, A. A.; MIKOLAICZIK, D. R. O avanço do neoliberalismo sob regulação do Estado: o curso de Licenciatura em Pedagogia e o predomínio da educação a distância. **Paradigma**, Maracay, v. 45, n. 1, p. e2024003, 2024. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1548>. Acesso em: 26 ago. 2025.

FEITOZA, C. J. A. **O "Professor do Século XXI" Representado em Videoaulas de um Curso EaD sobre Ensino Híbrido**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2019. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/5471999839452809.pdf> . Acesso em: 02 dez. 2025.

FERNANDES, A. B. et al. Educação a Distância e Políticas Públicas: Uma Análise à Luz do Ciclo de Políticas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 1959–1974, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i2.18192. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18192>. Acesso em: 7 nov. 2025.

FERNANDES, A. DE O.; GOMES, S. D. S. Das Intenções Formativas do Sinaes à Racionalidade Neoliberal da Concorrência. **Educação & Sociedade**, v. 46, p. e282340, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.282340>. Acesso em: 12 nov. 2025.

FERNANDES, J. G.; BIANCHINI, L. G. B.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Perfil Sociodemográfico e Relação com a Tutoria de Alunos de Pedagogia EaD. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2019. DOI: 10.18264/eadf.v9i1.801. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/801>. Acesso em: 27 ago. 2025.

FERREIRA, M. F. **Implicações da Pandemia na Mediação Pedagógica sob o Ponto de Vista do Enade: O caso da Licenciatura em Pedagogia a Distância**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/47094> . Acesso em: 03 dez. 2025.

FERREIRA, P.; SILVA, J. Avaliação institucional e qualidade na educação superior: entre controle e emancipação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e25332, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25332>. Acesso em: 01 out. 2025.

FOLTRAN, E. P. **A Política Pública de Formação de Professores na Modalidade a Distância e o Habitus do Egresso**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2854> . Acesso em: 02 dez. 2025.

FONSECA, I. B. **O Curso de Licenciatura em Pedagogia Ead da Universidade Federal de São Carlos: Reflexões Sobre o Currículo**. 2022. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15815>. Acesso em: 13 nov. 2024.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FRANCESCHINI, F. **O Uso de Ferramentas Tecnológicas de Colaboração na Aprendizagem a Distância**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189610> . Acesso em: 02 dez. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GALINI, M. E; FAVARO, R. F.; MATUDA, F. G. Ambiente virtual de aprendizagem para estágios supervisionados: em um curso de Pedagogia EaD. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e611171, 2024. DOI: 10.14244/198271996111. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6111> . Acesso em: 9 dez. 2025.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 21 dez. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 29 set. 2025.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf .Acesso em: 21 dez. 2025.

GAMBOA, S. A. S. **Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos**. Contrapontos - v.3- n.3 - p.393-405- Itajaí, set. /dez. 2003

GIOLO, J. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 31, p. 1271-1298, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pq3TXBjDF8rWm6N7pwnckw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2025.

GOMES, C. A. da C. A legislação que trata da EAD. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GOMES, C. D. P. **A Educação Superior e a Evasão nos Cursos a Distância no Brasil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: <https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2020/2020-cyntia-gomes.pdf> . Acesso em: 02 dez. 2025.

GONÇALVES, C. S. **Discurso Publicitário de IES Privadas do Estado do Paraná sobre EaD**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2019/2019_cleber.pdf . Acesso em: 02 dez. 2025.

GOUVÊA, A. P.; BARBOSA, M. L. O. As reconfigurações da educação a distância: das demandas emergenciais de formação ao protagonismo do setor com fins lucrativos no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 27, n. 00, p. e025005, 2025. DOI: 10.20396/etd.v27i00.8677406. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8677406>. Acesso em: 22 nov. 2025.

GUERRA, M. das G. G. V.; CAVALCANTI, L. M. R. **Uso de análise SWOT e do ciclo PDCA para avaliação de cursos de graduação a partir do IACG 2017 (SINAES)**. Curitiba: Appris, 2020.

GURI-ROSENBLIT, S. Open Universities: Innovative Past, Challenging Present, and Prospective Future. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, [S. l.], v. 20, n. 4, 2019. Disponível em: <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4034>. Acesso em: 13 nov. 2024.

Harvey, Lee and Green, Diana. 'Defining Quality', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18: 1, 9- 34. **Publisher Routledge**. 1993.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. de S. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, v. 166, p. 181, 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf. Acesso em: 02 jan. 2025.

KUHN, A. P. **O Estágio Curricular no Contexto da EaD: A relação entre teoria e prática na formação do pedagogo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em : https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7648265 . Acesso em: 02 dez. 2025.

LEITE, D. Avaliação Institucional e o Trabalho Docente: Perspectiva Emancipatória. Regae - **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**;1(1):105-120. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471857567009>. Acesso em: 21 nov. 2025.

LESNIESKI, M. S.; TREVISOL, M. G.; BECHI, D. Gerencialismo E Performatividade Na Educação Superior: Apontamentos Sobre A Incorporação De Uma Cultura Neoliberal. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 32, n. jan./dez., p. 686–705, 2023. DOI: 10.29286/rep.v32ijan/dez.14097. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/14097> Acesso em: 12 out. 2025.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 629–650, abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>. Acesso em: 27 nov. 2025.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, F. A.; MARQUES, H. J. As finalidades educativas e a formação de professores no Brasil: por uma escola socialmente justa. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 25, n. 00, p. e023061, 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8671371. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8671371> . Acesso em: 22 jan. 2025.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira/SP: Amil, 2003.

LIMA, C. T. P. R. **A Formação Inicial de Professores: Estudo do componente curricular tecnologia nos cursos de Pedagogia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7654606 . Acesso em: 02 dez. 2025.

LIMA, D. C. B. P.; ALONSO, K. M. Qualidade e educação a distância: do referencial teórico à sua proposição. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 51, p. 1-23, out./dez. 2019. Disponível em: DOI: 10.5585/eccos.n51.15250. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/15250> . Acesso em: 30 nov. 2025.

LIMA, M. S. P; PEREIRA, S. R. B; OSÓRIO, N. B. A democratização do ensino superior por meio da educação a distância (EaD) no Brasil. **Humanidades &**

Inovação, Palmas, v. 10, n. 23, p. 56–69, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8358>. Acesso em: 10 jan. 2026.

LIMA, D. da C. B. P. **Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado**. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – [Instituição não informada], Rio de Janeiro, 2013.

LIMA, D. da C. B. P.; OLIVEIRA, J. F. de; BATISTA, T. C. da S. Organismos multilaterais e educação: as tecnologias da informação e comunicação (TIC) em questão. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 54, n. 42, p. 218–245, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10959>. Acesso em: 8 dez. 2024.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. **Práxis Educativa** (Brasil), v. 8, n. 1, p. 41-62, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/exportar cita.oa?id=89427917003>. Acesso em: 29 set. 2024.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 12, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 30 set. 2024.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 94, p. 47–69, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 01 out. 2024.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 30, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>. Acesso em: 06 out. 2024.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas - Lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias**. [S. l.]: ResearchGate, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283721918_Informacoes_sobre_a_abordagem_do_ciclo_de_politicas_-_Lista_de_obras_de_S_J_Ball_e_de_pesquisas_brasileiras_que_empregam_suas_ideias. Acesso em: 05 jan. 2025.

MANFRÉ, H. Políticas de formação docente nas reformas educacionais na atualidade: a Resolução CNE/CP nº 04/2024 e o esvaziamento da formação crítica. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 9–26, 2025. DOI: 10.58422/repesq. 2025.e1716. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1716> . Acesso em: 12 dez. 2025.

MARQUES, F. C.; CUNHA, M. S. da. A efetividade da educação superior a distância no Brasil: o caso das licenciaturas. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 15, e64111532025, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i15.32025.

MARTINEZ, F. W. M.; PEREIRA, T. L.; QUADROS, S. F. A interferência do setor privado-mercantil na formação inicial de professores. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 28, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9159>. Acesso em: 16 nov. 2025.

MARTINS JÚNIOR, F. R. A nova regulação da Educação a Distância no Brasil: impactos e desafios para a qualidade e inovação no Ensino Superior. **Revista edUCA**, [S. l.], v. 8, 2025. Disponível em: <http://revista.uca.edu.br/index.php/EDUCA/article/view/72>. Acesso em: 06 out. 2025.

MARTINS, F. S. Processo de mercantilização no ensino superior privado brasileiro e formação de professores no curso de pedagogia. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 19159–19171, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n3-248. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/45345>. Acesso em: 29 ago. 2025.

MARTIS, T. B.; LEITE, M. da S.; PAVANY, M. Cursos online abertos e massivo no Brasil no contexto da internacionalização da educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 604–623, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650625>. Acesso em: 29 dez. 2024.

MATTAR, J. et al. **Educação a distância no Brasil: análise com base no Censo e no Enade 2023**. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (org.). Censo ead.br [livro eletrônico]: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2024 Curitiba, PR: Intersaberes, 2025. Disponível em: https://www.abed.org.br/_libs/dwns/26076.pdf Acesso em: 10 out. 2025.

MEDEIROS, D. G. **Base Nacional Curricular: A formação das professoras de crianças da educação básica**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Daniela%20Gomes%20Medeiros%202022.pdf> . Acesso em: 03 dez. 2025.

MENDONÇA, C.T. M. **Políticas Públicas para a Educação Superior na Modalidade a Distância no Brasil: Democratização do acesso nas instituições privadas**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2022/2022%20-%20CAMILA%20TECLA%20MORTEAN%20MENDONCA.pdf> Acesso em: 02 dez. 2025.

MINHOTO, M. A. P.; BIELSCHOWSKY, C. E.; AGUIAR, J. Expansão e mercantilização dos cursos de Pedagogia no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, n. 2, p. 1–18, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gLxCwQrBjPvF4XGTPhSRMGq/>. Acesso em: 10 out. 2025.

MINHOTO, M. A. P.; BIELSCHOWSKY, C. E.; AGUIAR, T. B. Expansão e mercantilização dos cursos de Pedagogia: deformação em larga escala de futuros pedagogos. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gLxCwQrBjPv4XGTPhSRMGq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MONTEIRO, S. B. S. **O Ensino Superior Privado-Mercantil a Distância: O caso da Laureate Brasil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/sandy.pdf> . Acesso em: 03 dez. 2025.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MORAES FILHO, I. M. de; CUNHA, A. L. A; CARVALHO FILHA, F. S. S. ; NASCIMENTO, F. I. S. C. do. Avaliação da Qualidade dos Cursos de Pedagogia na Modalidade EaD no Brasil Através dos Indicadores do MEC. **Revista Educação em Contexto**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 9–29, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17724697. Disponível em: <https://revistaseduc.educacao.go.gov.br/index.php/rec/article/view/245> . Acesso em: 13 dez. 2025.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Editora CRV, 2025.

MOROSINI, Marília; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 8, n. 55, p. 317–332, 16 dez. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MOROSINI, M. C. *et al.* A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13-37, mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216402>. Acesso em: 03 set. 2025.

MOURA, D. K. S. **O Trabalho Docente e a Produção de Videoaulas na Educação a Distância**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/c7onsultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9200235 . Acesso em: 02 dez. 2025.

MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, ago. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 set. 2025.

NARCIZO, L. F. **Pedagogia EaD em Universidades Comunitárias Catarinenses: Uma análise sobre os contextos institucionais de oferta**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2021. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11048081 . Acesso em: 03 dez. 2025.

NASCIMENTO, C. P. et al. Os cursos de Pedagogia no Brasil: uma análise quali-quantitativa do perfil institucional a partir do Enade 2021. **Revista Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 10, p. 1–21, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n10-076.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 02-08.

OCDE. **Repensando a garantia de qualidade para o Ensino Superior no Brasil**. [S. l.]: OCDE, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/ocde/Repensando_a_Garantia_de_Qualidade_para_o_Ensino_Superior_no_Brasil_PT.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

OCDE. **Sobre a OCDE**. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2024. Disponível em: <https://www.oecd.org/about>. Acesso em: 17 maio 2025.

OLIVEIRA, D. H. I. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância: Política pública educacional em contextos e perspectivas de atualização**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/dissertacoes/2020/2020%20-%20Dayane%20Horwat.pdf> . Acesso em: 02 dez. 2025.

OLIVEIRA, S. A. P. **Caminhos para Formação e Atuação Docente: Um estudo sobre estudantes concluintes e egressos de um curso de Pedagogia EaD**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.metodista.br/handle/123456789/581> . Acesso em: 02 dez. 2025.

OLIVEIRA, J. A. S. de; CERQUEIRA, B. R. S. de. Estado do Conhecimento: o Semipresencial no Ensino Superior. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. e2286, 2024. DOI: 10.18264/eadf.v14i1.2286. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2286> . Acesso em: 3 jan. 2026.

PAIVA, S. A. **A Expansão da EaD Privado Mercantil do Espaço Geográfico Baiano**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15084411 . Acesso em: 03 dez. 2025.

PAIVA, S. de A.; LIMA, I. O. A expansão do sistema educacional brasileiro: o contexto da educação a distância (EAD) e a influência da UNESCO. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 5, p. 36295–36309, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/47860>. Acesso em: 2 jan. 2025.

PELETTI, A. B. **Políticas de Expansão do Ensino Superior a Distância no Brasil nas Primeiras Décadas do Século XXI: Democratização do Acesso ou uma das Estratégias para Maximização do Lucro no Contexto da Financeirização da Educação Superior Privada?** 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7410> . Acesso em: 03 dez. 2025.

PENTEADO, R. Z.; SARTI, F. M. Acompanhamento e Desenvolvimento do Estágio na Formação Docente em EaD. **Cadernos de Pesquisa**, v. 55, p. e11412, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531411412> . Acesso em: 09 dez. 2025.

PERES, A. B. **As Políticas de Educação a Distância no Contexto da Mercantilização da Educação Superior no Brasil (1996-2016)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1129024>. Acesso em: 03 dez. 2025.

PRIMO, W. dos S. Políticas Públicas em Educação e a Qualidade do Ensino: Desafios e Perspectivas para a Equidade. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 28, p. 185–208, 2025. DOI: 10.56069/2676-0428.2025.657. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/657>. Acesso em: 13 jan. 2026.

REIS, M. S. A; PIRES, L. L. de A. Expansão do ensino superior no Brasil de 1995 a 2020: políticas e ações. **Em Aberto**, Brasília, v. 36, n. 116, p. 45-59, jan./abr. 2023. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.36i116.5480.

RESENDE, S. G. **Políticas Públicas para a Educação Superior a Distância no Brasil: Princípios e contradições entre a legislação brasileira e as recomendações dos organismos internacionais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/8524> . Acesso em: 02 dez. 2025.

RIOS, G. A. **Inclusão Pedagógica: Conceituação a partir de uma experiência na educação superior a distância**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/153640> . Acesso em 02 dez. 2025.

ROCHA, P. N. da. O Campo de disputa das Políticas de formação docente: contraposições à BNC-Formação. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 11, n. 37, 2025. DOI: 10.21920/recei.v11i37.7332. Disponível em: <https://homologacaoperiodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/7332>. Acesso em: 11dez. 2025.

ROSÁRIO, R. A. do. **Reflexões Sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em Cursos de Pedagogia EaD**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-18122024-142713/publico/ROGERIO_ALVES_DO_ROSARIO_rev.pdf . Acesso em: 08 dez. 2025.

RUBIO, C. P. **Uma modalidade de ensino na educação: educação à distância.** 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Franca, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106121>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SANTIAGO, K. C. A. **Novo Marco Regulatório Brasileiro para a Educação a Distância (EaD): Relações entre Estado, Democracia e Mercantilização.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.fe.ufrj.br/dissertacoes2019/dKelly%20Cristina%20dos%20Anjos%20Santiago.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2025.

SANTOS FILHO, J. M.; SILVA, S. F. K. S.; ROLIM, A. T. Avaliação da qualidade na Educação a Distância a partir de padrões para o desenvolvimento de materiais didáticos: uma revisão de literatura. *In: GONÇALVES, M. C.; PIMENTA, D. (org.). Educação e Conhecimento: volume 1.* Belo Horizonte: Poisson, 2023. DOI 10.36229/978-65-5866-272-3. Disponível em: <https://doi.org/10.36229/978-65-5866-272-3>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SANTOS NETO, V. B. dos; BORGES, M. C. Educação a distância no Brasil: a regulamentação como falácia da democratização e acesso ao ensino superior de qualidade. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 53–72, 2020. DOI: 10.14393/REPOD-v9n1a2020-54796. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54796>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SANTOS, A. V.; CHAVES, V. L. J. Influência de atores privados no fortalecimento da privatização da educação superior brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e241276, 2020.

SANTOS, E.; ALMEIDA, M. E. Tutoria e mediação pedagógica na EAD: invisibilidades e desafios. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 23, n. 1, p. 45-63, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/educacao/article/view/19242>. Acesso em: 09 set. 2025.

SANTOS, R. O. **Políticas Públicas de Educação e as Tecnologias Digitais: O (re)pensar do ensino superior no século XXI.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2022/2022%20-%20RENATA%20OLIVEIRA%20DOS%20SANTOS.pdf> Acesso em: 03 dez. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHLICKMANN, R.; ROCZANSKI, C. R. M.; AZEVEDO, P. Experiências de educação superior a distância no mundo. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL*, 8., 2008, Assunção. **Anais [do] Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul.** Assunção, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/61444>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SCHULZ, L. B. de S. **Cursos de Pedagogia a Distância dos Grupos Educacionais de Capital Aberto: A lógica empresarial na formação de**

professores. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/66340/66340.PDF> . Acesso em: 08 dez. 2025.

SCUDELER, M. A.; FLORES, R. de C. R. N.; PIRES, V. L. O desafio da educação a distância no ensino superior brasileiro: a expansão dos cursos de Pedagogia à luz do Enade. **Jornal de Políticas Educacionais** (Revista JPE), Curitiba, UFPR, v. 6, n. 1, p. 1–15, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/70138>. Acesso em: 10 out. 2025.

SCUDELER, M. A.; TASSONI, E. C. M.A educação a distância como estratégia de captação de alunos após a redução| da oferta do Fies. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v. 28, p.e023007, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772023000100007> Acesso em: 12 out. 2025.

SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**, v. 10, n. 22, p. 66-77, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1111t.pdf> . Acesso em: 28 nov. 2025.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. *Educação & Sociedade*, v. 36, p. 867-889, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHV7s7q5gHBRkDSLrGXr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA FILHO, V. P. **A Educação a Distância e as Políticas de Formação de Professores: Um estudo de caso na Fundação Universidade Federal de Rondônia.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2021/2021%20-%20VASCO%20PINTO%20DA%20SILVA%20FILHO.pdf> . Acesso em: 03 dez. 2025.

SILVA, B. M. V. **Educação a Distância como Política Pública Educacional para a Formação de Professores e Professoras no Período de 2009 a 2019, no Estado do Pará.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1843/54648> . Acesso em: 03 dez. 2025.

SILVA, C. A.; FERREIRA, V. A. Novo Marco Regulatório do Ead : Implicações e Desafios para a Educação Superior. **SciELO Preprints**, 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.12377. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12377> . Acesso em: 30 nov. 2025.

SILVA, D. E. L. **Estratégias de Sobrevivência no Ensino Superior na Educação a Distância: Os estudantes de Pedagogia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26553> . Acesso em: 02 dez. 2025.

SILVA, D. O. da. **Estudo do Trabalho do Tutor na Educação a Distância: Desafios e contradições**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2025. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/5298> . Acesso em: 08 dez. 2025.

SILVA, E. N. **A Expansão dos Cursos na Modalidade a Distância e a Formação Inicial de Professores em Matemática na UFPA: Democratização com qualidade social?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7831619 . Acesso em: 02 dez. 2025.

SILVA JÚNIOR, J. R. **The new Brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** 1. ed. Bauru: Canal 6, 2017. 285 p. (Projeto Editorial Praxis).

SILVA, L. C.; ARRUDA, D. Educação a Distância no Ensino Superior Brasileiro: Avanços, Limites e Contradições do Novo Marco Regulatório. **Revista Acadêmica Online**, [S. l.], v. 11, n. 58, p. e1570, 2025. DOI: 10.36238/2359-5787.2025.v11n58.1570. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/1570>. Acesso em: 29 out. 2025.

SILVA, R. C. D. da; MARTINS, S. E. S. de O. Contribuições de Stephen Ball e colaboradores para o Estudo de Políticas de Currículo. **Communitas**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 386–395, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3373>. Acesso em: 02 out. 2024.

SOARES, A. L. R. **Metodologia Ativa no Ensino a Distância (EaD) em Cursos de Graduação: Um enfoque na expansão e na evasão**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8153076 . Acesso em: 02 dez. 2025.

SOSO, F. S. **Permanência Discente em Cursos de Pedagogia a Distância: Um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9796> . Acesso em: 03 dez. 2025.

SOUSA, A. L. H.; PIOLLI, E. Educación a Distancia en el Sector Privado y Formación Docente: entre la semicalificación y la inhabilitación. **Políticas Educativas – PolEd**,

[S. I.], 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/140842>. Acesso em: 12 out. 2025.

SOUSA, J. C. DE; SANTOS, C. F. DOS. A Obsolescência Programada das Orientações para a Formação Docente no Brasil: As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024 sob a Ótica de Entidades e Associações Educacionais. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 6, n. 10, p. 261-281, 31 dez. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/23450> . Acesso em: 05 jan. 2026.

SOUZA, G. K. **Os Cursos de Licenciatura na Modalidade EaD: Perspectivas emancipatórias do processo de formação de professores**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2022. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/9300> . Acesso em: 03 dez. 2025.

SOUZA, V. C. Qualidade Sinaes para o curso de pedagogia: padrão ou ilusão? **Educar em Revista**, [S. I.], n. 62, p. 261–277, out. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45326>. Acesso em: 30 ago. 2025.

STELLA, T. A. **Políticas de Educação a Distância: O discurso da democratização do ensino em diferentes arenas de disputa**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5538> . Acesso em: 03 dez. 2025.

TAIT, A. Education for Development: from distance to open education. **Journal of Learning for Development**, [S. I.], v. 5, n. 2, 2018. DOI: 10.56059/jl4d.v5i2.294. Disponível em: <https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/294>. Acesso em: 6 dez. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. C. **Avaliação de cursos de graduação**: dinâmicas do ensino superior no Brasil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26811> . Acesso em: 02 set. 2025.

TEIXEIRA, R. F. **A EaD nos Cursos de Graduação no Brasil: Argumentos favoráveis e desfavoráveis à oferta**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9016805 . Acesso em: 02 dez. 2025.

TEODORO, M. C. **O Papel da Comunicação Social num Contexto de EaD e as Contribuições da Pedagogia Universitária**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (IB/UNESP), Rio Claro, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/216614> . Acesso em: 03 dez. 2025.

TRINDADE, C. S.; SILVEIRA, J. S.; SILVA, H. T. H. Avaliação de Cursos EaD para a Educação Continuada de Profissionais da Área da Saúde: Revisão Integrativa. **EaD**

Em Foco, [S. l.], v. 14, n. 1, e2294, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2294>. Acesso em: 02 out. 2025.

TOMÁS, D. N.; BISTAFFA, V. D. A.; PRADO, A. C. G. do; ARMANI, C. C. A política de formação de professores: desafios e possibilidades. **REVISTA DELOS**, [S. l.], v. 18, n. 66, p. e4595, 2025. DOI: 10.55905/rdelosv18.n66-016. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/4595> . Acesso em: 13 jan. 2026.

UNESCO. **Aprendizagem aberta e a distância**: perspectivas e considerações sobre políticas de qualidade. Florianópolis: UFSC, 1997.

UNESCO. **Assegurar educação básica para todos**: o papel do ensino superior e das novas tecnologias de informação. Paris: UNESCO, 1995. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-0956675e-73d1-4308-886a-a9bbf62b9e15>. Acesso em: 02 jan. 2025.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO; CNE; MEC, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2024.

UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização**. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003. 208 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133972>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UNESCO. **Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023**: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién? París: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894.locale=en>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UNESCO. La Educación Superior en el siglo XXI. In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1998, [Local não informado]. **Anais** [da] Conferência Mundial sobre la Educación Superior. [S. l.]: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/issue/view/21>. Acesso em: 21 dez. 2024.

UNESCO. **Sobre a UNESCO**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2024b. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt>. Acesso em: 17 maio 2025.

UNIASSELVI. **Pesquisa e Extensão**. Indaial, 2025. Disponível em: <https://portal.uniasselvi.com.br/pesquisa-e-extensao>. Acesso em: 23 dez. 2025.

UNINTER. **Inscrições para o Pibid 2025 estão abertas**. Uninter Notícias, Curitiba, 28 nov. 2024. Disponível em: <https://www.uninter.com/noticias/inscricoes-para-o-pibid-2025-estao-abertas>. Acesso em: 23 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). Pró-Reitoria de Graduação. **Curso de Licenciatura em Pedagogia Educação à Distância: Matriz Curricular 2021**. São Carlos: UFSCar, 2021. Disponível

em: <https://www.prograd.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/cursos/cursos-oferecidos/pedagogia/educacao-a-distancia/PedagogiaEaDMatriz2021.pdf> . Acesso em: 23 dez. 2025.

UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ. **Curso de Pedagogia – Licenciatura.**

Londrina: Unopar, [2024?]. Disponível

em: <https://www.unopar.com.br/curso/pedagogia-licenciatura/>. Acesso em: 22 dez. 2025.

UNIVERSIDADE PAULISTA (UNIP). **Edital Complementar nº 01/2025 – Seleção de Bolsistas de Iniciação à Docência.** São Paulo, 2025. Disponível em:

https://www.unip.br/servicos/aluno/programas/pibid/assets/download/2025/edital2025_processo_seletivo_alunos_PIBID.pdf. Acesso em: 23 dez. 2025.

UNIVERSIDADE PAULISTA. **Pedagogia: curso de graduação.** São Paulo: UNIP, [2024?]. Disponível em:

<https://www.unip.br/cursos/graduacao/tradicionais/pedagogia.aspx> . Acesso em: 22 dez. 2025.

VARGAS, H. M.; ZUCCARELLI, C. A nova face da docência: uma proposta de revisão do Censo da Educação Superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e08282, 2021. DOI: 10.18222/eae.v32.8282. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8282> . Acesso em: 8 dez. 2025.

VENTURA, L. **O Voo da Fênix: Narrativas de travessias de identidade de egressas da educação a distância.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191263> . Acesso em: 02 dez. 2025.

VIAN, H. C. **Território e Educação a Distância: Financeirização e digitalização do ensino superior privado no Brasil.** 2024. Dissertação (Mestrado em Geografia) –

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/41269> . Acesso em: 08 dez. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A- RELAÇÃO. TÍTULOS. ANO. NÍVEL. AUTOR. INSTITUIÇÃO. ESTADO

Nº	TÍTULO	ANO	TIPO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	ESTADO
1	Políticas Públicas para a Educação Superior a Distância no Brasil: Princípios e contradições entre a legislação brasileira e as recomendações dos organismos internacionais	2018	Dissertação	Stela Galbardi de Resende	UEM (Universidade Estadual de Maringá)	PR
2	Inclusão Pedagógica: Conceituação a partir de uma experiência na educação superior a distância	2018	Tese	Gabriela Alias Rios	UNESP (Universidade Estadual Paulista)	SP
3	Formação Docente na Modalidade a Distância para Ações Inovadoras na Educação Superior	2018	Tese	Lívia Raposo Bardy	UNESP (Universidade Estadual Paulista)	SP
4	O Voo da Fênix: Narrativas de travessias de identidade de egressas da educação a distância	2018	Tese	Lidnei Ventura	UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	SC
5	Caminhos para Formação e Atuação Docente: Um estudo sobre estudantes concluintes e egressos de um curso de Pedagogia EaD	2018	Dissertação	Simone Aparecida Possarli Oliveira	UMESP (Universidade Metodista de São Paulo)	SP
6	Ambiente Virtual e Educação a Distância: Espaços e movimentos de	2018	Tese	Frederico Fonseca Fernandes	UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)	MS

	aprendizagem em uma disciplina					
7	Estratégias de Sobrevivência no Ensino Superior na Educação a Distância: Os estudantes de Pedagogia (UFRN)	2018	Dissertação	Danniela Ernesto de Lima e Silva	UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	RN
8	Da Docência Presencial à Docência Online: Aprendizagens de professores universitários no ensinar a distância	2018	Dissertação	Renata de Oliveira Souza Carmo	UFU (Universidade Federal de Uberlândia)	MG
9	A EaD nos Cursos de Graduação no Brasil: Argumentos favoráveis e desfavoráveis à oferta	2019	Dissertação	Roseane Fernandes Teixeira	UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina)	SC
10	A Expansão dos Cursos na Modalidade a Distância e a Formação Inicial de Professores em Matemática na UFPA	2019	Dissertação	Eliomar Nascimento da Silva	UFPA (Universidade Federal do Pará)	PA
11	O Estágio Curricular no Contexto da EaD: A relação entre teoria e prática na formação do pedagogo	2019	Tese	Ana Paula Kuhn	UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso)	MT
12	Metodologia Ativa no Ensino a Distância (EaD) em Cursos de Graduação	2019	Dissertação	Andreza Lima Rocha Soares	UNIVÁS (Universidade do Vale do Sapucaí)	MG
13	A Formação Inicial de Professores: Estudo do componente curricular tecnologia nos cursos de Pedagogia	2019	Dissertação	Cássia Tereza Poloni Rizzato Lima	UTP (Universidade Tuiuti do Paraná)	PR

14	O Trabalho Docente e a Produção de Videoaulas na Educação a Distância	2019	Dissertação	Danielle Katherine da Silva Moura	UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)	SP
15	O Uso de Ferramentas Tecnológicas de Colaboração na Aprendizagem a Distância	2019	Dissertação	Franciele Franceschini	UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	RS
16	Novo Marco Regulatório Brasileiro para a Educação a Distância (EaD): Relações entre Estado, Democracia e Mercantilização	2019	Dissertação	Kelly Cristina dos Anjos Santiago	UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	RJ
17	As Interações Sociais no Ensino Superior à Distância: A percepção dos alunos, tutores à distância e coordenadores	2019	Dissertação	Edilane Paula e Candido	UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	RJ
18	A Política Pública de Formação de Professores na Modalidade a Distância e o Habitus do Egresso	2019	Tese	Elenice Parise Foltran	UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa)	PR
19	Discurso Publicitário de IES Privadas do Estado do Paraná sobre EaD	2019	Dissertação	Cléber dos Santos Gonçalves	UEM (Universidade Estadual de Maringá)	PR
20	A Educação Superior e a Evasão nos Cursos a Distância no Brasil	2020	Dissertação	Cyntia Danielle Pinto Gomes	UEM (Universidade Estadual de Maringá)	PR
21	Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância: Política	2020	Dissertação	Dayane Horwat	UEM (Universidade	PR

	pública educacional em contextos e perspectivas de atualização			Imbriani de Oliveira	Estadual de Maringá)	
22	As Políticas Públicas para o Ensino Superior a Distância e as Ações Afirmativas dos Povos Indígenas	2020	Tese	Taissa Vieira Lozano Burci	UEM (Universidade Estadual de Maringá)	PR
23	Constituição, Consolidação, Regulamentação e Expansão da Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior Privado Brasileiro (2005-2017)	2020	Dissertação	Adriel de Moura Cabral	USF (Universidade São Francisco)	SP
24	Curso de Pedagogia EaD e a Constituição da Docência com Crianças	2020	Tese	Ana Clarisse Alencar Barbosa	UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí)	SC
25	As Políticas de Educação a Distância no Contexto da Mercantilização da Educação Superior no Brasil (1996-2016)	2020	Dissertação	Andréa Bertelli Peres	UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas)	SP
26	O Ensino Superior Privado-Mercantil a Distância: O caso da Laureate Brasil	2020	Dissertação	Sandy Bouth Sanches Monteiro	UFPA (Universidade Federal do Pará)	PA
27	A Educação a Distância e as Políticas de Formação de Professores: Um estudo de caso na Fundação Universidade Federal de Rondônia	2021	Tese	Vasco Pinto da Silva Filho	UEM (Universidade Estadual de Maringá)	PR

28	Pedagogia EaD em Universidades Comunitárias Catarinenses: Uma análise sobre os contextos institucionais de oferta	2021	Dissertação	Luciana Fatima Narcizo	Unochapecó (Universidade Comunitária da Região de Chapecó)	SC
29	Sistema Semipresencial de Educação Superior e a Fragmentação e Multifuncionalidade do Trabalho Docente	2021	Tese	Cristina Tischer Ranalli Aparecido	UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)	SP
30	Políticas de Educação a Distância: O discurso da democratização do ensino em diferentes arenas de disputa	2021	Dissertação	Thais Angela Stella	UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul)	SC
31	Permanência Discente em Cursos de Pedagogia a Distância: Um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil	2021	Dissertação	Felipe Sereno Soso	PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)	RS
32	O Papel da Comunicação Social num Contexto de EaD e as Contribuições da Pedagogia Universitária	2021	Dissertação	Marcelo Catuzzo Teodoro	UNESP (Universidade Estadual Paulista)	SP
33	Políticas Públicas para a Educação Superior na Modalidade a Distância no Brasil: Democratização do acesso nas instituições privadas	2022	Tese	Camila Tecla Morteau Mendonça	UEM (Universidade Estadual de Maringá)	PR
34	Políticas Públicas de Educação e as Tecnologias Digitais: O (re)pensar do ensino	2022	Tese	Renata Oliveira dos Santos	UEM (Universidade Estadual de Maringá)	PR

	superior no século XXI					
35	A Expansão da EaD Privado Mercantil do Espaço Geográfico Baiano	2022	Dissertação	Sheila de Araújo Paiva	UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)	BA
36	Os Cursos de Licenciatura na Modalidade EaD: Perspectivas emancipatórias do processo de formação de professores	2022	Dissertação	Greyce Kelly de Souza	UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense)	SC
37	Base Nacional Curricular: A formação das professoras de crianças da educação básica	2022	Tese	Daniela Gomes Medeiros	UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí)	SC
38	Educação a Distância como Política Pública Educacional para a Formação de Professores e Professoras no Período de 2009 a 2019, no Estado do Pará	2023	Tese	Benilda Miranda Veloso Silva	UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)	MG
39	Implicações da Pandemia na Mediação Pedagógica sob o Ponto de Vista do Enade: O caso da Licenciatura em Pedagogia a Distância	2023	Tese	Marcos Felipe Ferreira	UnB (Universidade de Brasília)	DF
40	Políticas de Expansão do Ensino Superior a Distância no Brasil nas Primeiras Décadas do Século XXI: Democratização do acesso ou [...]	2024	Tese	Amilton Benedito Peletti	Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná)	PR

	maximização do lucro?					
41	Cursos de Pedagogia a Distância dos Grupos Educacionais de Capital Aberto: A lógica empresarial na formação de professores	2024	Tese	Ludmila Bianca Schulz de Souza	PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)	RJ
42	Território e Educação a Distância: Financeirização e digitalização do ensino superior privado no Brasil	2024	Dissertação	Henrique Caetano Vian	UFU (Universidade Federal de Uberlândia)	MG
43	Reflexões Sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em Cursos de Pedagogia EaD	2024	Dissertação	Rogério Alves do Rosário	USP (Universidade de São Paulo)	SP
44	Estudo do Trabalho do Tutor na Educação a Distância: Desafios e contradições	2025	Dissertação	Débora Oliveira da Silva	PUC Goiás (Pontifícia Universidade Católica de Goiás)	GO

Fonte: Elaborado pelo autor

APÊNDICE B – QUADRO SISTEMATIZADO DAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
1	2018	RESENDE, Stela Galbardi de	Políticas Públicas para a Educação Superior a Distância no Brasil: Princípios e contradições...	Políticas públicas; Educação Superior; Educação a Distância; Legislação educacional.
2	2018	RIOS, Gabriela Alias	Inclusão Pedagógica: Conceituação a partir de uma experiência na educação superior a distância	Inclusão pedagógica; Educação inclusiva; Educação a Distância; Formação de professores.
3	2018	BARDY, Lívia Raposo	Formação Docente na Modalidade a Distância para Ações Inovadoras na Educação Superior	Educação à distância; Competência docente; Ensino Superior; Inovação pedagógica.
4	2018	VENTURA, Lidnei	O Voo da Fênix: Narrativas de travessias de identidade de egressas da educação a distância	Pesquisa narrativa; Educação a distância; Egressas; Identidade docente; Histórias de vida.
5	2018	OLIVEIRA, Simone Aparecida Possarli	Caminhos para Formação e Atuação Docente: Um estudo sobre estudantes concluintes e egressos...	Formação de educadores; Educação a Distância; Prática pedagógica; Tecnologias digitais.
6	2018	FERNANDES, Frederico Fonseca	Ambiente Virtual e Educação a Distância: Espaços e movimentos de aprendizagem em uma disciplina	Educação a distância; Ensino superior; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Tecnologias digitais.
7	2018	SILVA, Danniela Ernesto de Lima e	Estratégias de Sobrevivência no Ensino Superior na Educação a Distância: Os estudantes de Pedagogia...	Educação a distância; Trajetória acadêmica; Estratégias de sobrevivência; Ensino Superior.
8	2018	CARMO, Renata de Oliveira Souza	Da Docência Presencial à Docência Online: Aprendizagens de professores universitários...	Docência online; Aprendizagem docente; Educação a Distância; Saberes docentes.
9	2019	TEIXEIRA, Roseane Fernandes	A EaD nos Cursos de Graduação no Brasil: Argumentos favoráveis e desfavoráveis à oferta	Educação a Distância; Graduação a Distância; Política Educacional; Expansão.
10	2019	SILVA, Eliomar Nascimento da	A Expansão dos Cursos na Modalidade a Distância e a Formação Inicial de	Educação a Distância; Expansão do ensino

			Professores em Matemática na UFPA	superior; Democratização; Qualidade social.
11	2019	KUHN, Ana Paula	O Estágio Curricular no Contexto da EaD: A relação entre teoria e prática na formação do pedagogo	Formação docente; Tecnologias digitais; Teoria e prática; Estágio curricular.
12	2019	SOARES, Andreza Lima Rocha	Metodologia Ativa no Ensino a Distância (EaD) em Cursos de Graduação	Educação a Distância; Metodologias ativas; Evasão escolar; Expansão do ensino superior.
13	2019	LIMA, Cássia Tereza Poloni Rizzato	A Formação Inicial de Professores: Estudo do componente curricular tecnologia nos cursos de Pedagogia	Formação inicial; Tecnologia educacional; Currículo; Pedagogia.
14	2019	MOURA, Danielle Katherine da Silva	O Trabalho Docente e a Produção de Videoaulas na Educação a Distância	Trabalho docente; Videoaulas; Educação a Distância; Produção de materiais.
15	2019	FRANCESCHINI, Franciele	O Uso de Ferramentas Tecnológicas de Colaboração na Aprendizagem a Distância	Educação a Distância; Ferramentas de colaboração; Aprendizagem colaborativa.
16	2019	SANTIAGO, Kelly Cristina dos Anjos	Novo Marco Regulatório Brasileiro para a Educação a Distância (EaD): Relações entre Estado...	Regulação da EaD; Legislação educacional; Mercantilização; Estado e Educação.
17	2019	CANDIDO, Edilane Paula e	As Interações Sociais no Ensino Superior à Distância: A percepção dos alunos, tutores...	Interação social; Ambiente Virtual; Educação a Distância; Relação professor-aluno.
18	2019	FOLTRAN, Elenice Parise	A Política Pública de Formação de Professores na Modalidade a Distância e o Habitus do Egresso	Formação de professores; Habitus; Política Educacional; Licenciatura em Pedagogia.
19	2019	GONÇALVES, Cléber dos Santos	Discurso Publicitário de IES Privadas do Estado do Paraná sobre EaD	Discurso publicitário; Educação Superior Privada; Mercantilização; Análise do Discurso.
20	2020	GOMES, Cyntia Danielle Pinto	A Educação Superior e a Evasão nos Cursos a Distância no Brasil	Educação Superior; Evasão escolar; Educação

				a Distância; Políticas Educacionais.
21	2020	OLIVEIRA, Dayane Horwat I. de	Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância: Política pública educacional...	Educação a Distância; Qualidade; Referenciais de Qualidade; Políticas Públicas.
22	2020	CABRAL, Adriel de Moura	Constituição, Consolidação, Regulamentação e Expansão da Educação a Distância (EaD)...	História da educação superior; Ensino Superior Privado; Expansão da EaD.
23	2020	BARBOSA, Ana Clarisse Alencar	Curso de Pedagogia EaD e a Constituição da Docência com Crianças	Pedagogia EaD; Docência; Educação Infantil; Formação de Professores.
24	2020	PERES, Andréa Bertelli	As Políticas de Educação a Distância no Contexto da Mercantilização da Educação Superior no Brasil	Ensino a distância; Mercantilização do ensino; Educação e Estado; Políticas Educacionais.
25	2020	SILVA, Iracema Cristina F. da	Letramentos Digitais em Narrativas de Estudantes de Licenciatura em Pedagogia EaD	Cultura digital; EaD; Letramentos digitais; Narrativas; Tecnologias.
26	2020	MONTEIRO, Sandy Bouth Sanches	O Ensino Superior Privado-Mercantil a Distância: O caso da Laureate Brasil	Ensino Superior Privado; Laureate; EaD; Financeirização.
27	2021	SILVA FILHO, Vasco Pinto da	A Educação a Distância e as Políticas de Formação de Professores: Um estudo de caso...	Políticas de formação; Educação a Distância; UAB; UNIR; Formação de professores.
28	2021	NARCIZO, Luciana Fatima	Pedagogia EaD em Universidades Comunitárias Catarinenses: Uma análise sobre os contextos...	Universidade comunitária; Pedagogia; Educação a distância; Contexto institucional.
29	2021	APARECIDO, Cristina Tischer R.	Sistema Semipresencial de Educação Superior e a Fragmentação e Multifuncionalidade do Trabalho Docente	Trabalho docente; Ensino Semipresencial; Precarização; Multifuncionalidade.
30	2021	STELLA, Thais Angela	Políticas de Educação a Distância: O discurso da democratização do ensino em diferentes arenas...	Educação a Distância; Democratização; Análise do Discurso; Políticas Públicas.

31	2021	SOSO, Felipe Sereno	Permanência Discente em Cursos de Pedagogia a Distância: Um estudo a partir da UAB	Permanência discente; Pedagogia; Educação a Distância; UAB; Evasão.
32	2021	TEODORO, Marcelo Catuzzo	O Papel da Comunicação Social num Contexto de EaD e as Contribuições da Pedagogia Universitária	Comunicação Social; Educação a Distância; Pedagogia Universitária; Mediação.
33	2022	MENDONÇA, Camila Tecla M.	Políticas Públicas para a Educação Superior na Modalidade a Distância no Brasil	Políticas Públicas; Educação Superior; EaD; Democratização; Instituições Privadas.
34	2022	SANTOS, Renata Oliveira dos	Políticas Públicas de Educação e as Tecnologias Digitais: O (re)pensar do ensino superior...	Políticas Públicas; Tecnologias Digitais; Ensino Superior; Educação OnLIFE.
35	2022	PAIVA, Sheila de Araújo	A Expansão da EaD Privado Mercantil do Espaço Geográfico Baiano	Educação a Distância; Expansão da EaD; Ensino Privado; Mercantilização; Bahia.
36	2022	SOUZA, Greyce Kelly de	Os Cursos de Licenciatura na Modalidade EaD: Perspectivas emancipatórias do processo de formação...	Formação de professores; EaD; Emancipação social; Teoria Crítica.
37	2022	MEDEIROS, Daniela Gomes	Base Nacional Curricular: A formação das professoras de crianças da educação básica	BNCC; Formação de professores; Educação Infantil; BNC-Formação.
38	2023	SILVA, Benilda Miranda Veloso	Educação a Distância como Política Pública Educacional para a Formação de Professores...	Educação a Distância; Política Pública; Formação de Professores; Pará.
39	2023	FERREIRA, Marcos Felipe	Implicações da Pandemia na Mediação Pedagógica sob o Ponto de Vista do Enade	Pandemia COVID-19; Mediação Pedagógica; ENADE; Pedagogia a Distância.
40	2024	PELETTI, Amilton Benedito	Políticas de Expansão do Ensino Superior a Distância no Brasil nas Primeiras Décadas do Século XXI	Expansão do Ensino Superior; EaD; Financeirização; Democratização.

41	2024	SOUZA, Ludmila Bianca Schulz de	Cursos de Pedagogia a Distância dos Grupos Educacionais de Capital Aberto	Pedagogia a Distância; Grupos Educacionais; Capital Aberto; Mercantilização.
42	2024	VIAN, Henrique Caetano	Território e Educação a Distância: Financeirização e digitalização do ensino superior privado...	Uso do Território; EaD; Financeirização; Digitalização; Ensino Privado.
43	2024	ROSÁRIO, Rogério Alves do	Reflexões Sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em Cursos de Pedagogia EaD	Ensino de História; Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Pedagogia EaD.
44	2025	SILVA, Débora Oliveira da	Estudo do Trabalho do Tutor na Educação a Distância: Desafios e contradições	Trabalho do Tutor; Educação a Distância; Precarização Docente.

Fonte: Elaborado pelo autor.