UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rosângela Aparecida Alves

**Um estudo de transformações educacionais e sociais em
contextos amazônicos sob a égide da Universidade Aberta
do Brasil: Breves e São Sebastião da Boa Vista - um
mundo não tão a parte**

São Paulo
2017

Rosângela Aparecida Alves

**Um estudo de transformações educacionais e sociais em contextos
amazônicos sob a égide da Universidade Aberta do Brasil: Breves e
São Sebastião da Boa Vista –
um mundo não tão a parte**

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do
Título de Doutor em Educação

Área de concentração: Cultura e Educação

Orientador: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
378
A474e	Alves, Rosângela Aparecida Um estudo de transformações educacionais e sociais em contextos amazônicos sob a égide da Universidade Aberta do Brasil: Breves e São Sebastião da Boa Vista – um mundo não tão a parte / Rosângela Aparecida Alves; orientação Afrânio Mendes Catani. São Paulo: s.n., 2017. 200 p. ils.; grafs.; tabs.; apêndice Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Cultura e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Educação Superior 2. Democratização do ensino 3. Educação a distância I. Catani, Afrânio Mendes, orient.
-

ALVES, R. A. **Um estudo de transformações educacionais e sociais em contextos amazônicos sob a égide da Universidade Aberta do Brasil:** Breves e São Sebastião da Boa Vista - um mundo não tão a parte. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani (USP- FEUSP)
Presidente

Prof. Dr. Licurgo Peixoto de Brito (UFPA)
Membro

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo (UEM-DFE)
Membro

Profa. Dra. Walkyria Maria Monte-Mór (USP- FFLCH)
Membro

Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc (USP-FEUSP)
Membro

DEDICATÓRIA

Aos meus amores, pessoas importantes, que de uma forma ou outra, a minha decisão de fazer doutorado longe de casa e fora do país acarretaram mudanças, em suas vidas. Refiro-me aos meus filhos **Luiz Américo Alves Filho e Thaís Abicht Basso** e a minha amada avó **Deonília da Costa Meneguetti** (*in Memoriam*), que souberam me respeitar e compreender a decisão de ficar longe por 4 anos, mesmo que isto trouxesse, para além da dor e muita saudade, mudanças significativas. Dedico este trabalho a vocês, na certeza de que apesar de tudo, valeu muito a pena! Amo vocês, meus amores.

AGRADECIMENTOS

Pessoais

Ao orientador prof. Dr. Afrânio Mendes Catani, por aceitar orientar um projeto que trazia no bojo um tema controverso e por suas contribuições.

Ao orientador do doutorado sanduíche, prof. Dr. Tristan McCowan do *Institute of Education da University College of London* por me receber no IOE onde tive acesso ao acervo bibliográfico e a teoria de Amartya Sen, pelo espaço para desenvolver minha pesquisa, e por me apresentar para autores e pesquisadores renomados. Pela orientação, participação e incentivo durante a tese.

Aos membros da Banca pela participação e colaboração.

Ao prof. Dr. Amartya Sen pela gentileza e atenção ao me receber em seu escritório na Harvard University, em Boston e pelas valiosas contribuições durante a tese.

As profas. Dra. Melanie Walker, Dra. Elaine Unterhalter e Dra. Martha Nussbaum pela atenção e conversas que trouxeram muitas contribuições para a tese, durante os encontros em eventos em Londres e no Japão.

As profas. Dras. Telma Gimenez, Aparecida de Jesus Ferreira e Dalila Andrade Oliveira pela convivência, parceria e contribuições durante o estágio de doutorado sanduíche no IOE em Londres.

Aos professores do programa da pós-graduação prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira e profa. Dra. Denice Bárbara Catani por suas aulas que muitas vezes me fizeram repensar, desconstruir e reconstruir conceitos e percepções. Destaco também as conversas fora da aula e as discussões acadêmicas que foram sempre muito esclarecedoras e motivadoras.

Ao Prof. Dr. João Carlos Teatini, pela colaboração, incentivo e confiança depositada tanto como consultora de polos como pesquisadora. Pelas inúmeras conversas durante os encontros acadêmicos e informais, que sempre me encheram de esperança e aumentaram minha determinação.

Ao prof. Dr. Licurgo Peixoto de Brito, pela colaboração, participação. Por abrir as portas do estado do Pará e me fazer sentir em casa. Por acreditar e confiar na minha capacidade como pesquisadora. Pelos encontros, viagens e conversas que me instigavam e permitiam compreender o contexto e a relevância da pesquisa.

Aos meus amigos prof. Dr. Márcio Roberto do Prado e profa. Dra. Neiva Maria Jung

pela disposição e incansáveis horas em que discutimos a tese. Pelas palavras de apoio e motivação nos momentos de angústias e incertezas. Pelo carinho, atenção e lealdade que sempre marcou nossa amizade.

Aos amigos, profs. Dr. Ruberval Maciel, Dr. Fabricio Ono e Dr. José Leonardo Severo pelo carinho, atenção e harmoniosa convivência durante o grupo de pesquisa e aulas. Pelas horas que passamos juntos, pelas discussões acadêmicas e pelas conversas que eram sempre acompanhadas de um bom vinho.

Aos amigos Vaida e Christian por ter me acolhido em sua família durante o está sanduíche em Londres. Pelo carinho e incentivo durante meus estudos.

Ao amigo Jonathan Lane pela amizade, atenção, carinho e convivência durante o estágio sanduíche.

Ao Ernani Abicht Basso, pai dos meus filhos, amigo e o primeiro a acreditar que eu poderia chegar até aqui. Sempre incentivando e apoiando, incondicionalmente, a minha decisão de fazer o Mestrado na Inglaterra e o doutorado.

Aos meus filhos Luiz Américo e Thais, a nora Mayara Tatibana Bortolotto e ao genro Luigi Martins Soncin pelo amor, paciência, apoio e compreensão dos momentos que não pude estar com vocês.

Ao Dr. Paulo César Falcão de Paiva, pelo companheirismo, amor e dedicação durante a tese. Por ter tornado possível e menos solitária a minha vida em São Paulo.

A minha irmã Rosemary pela companhia e conversas diárias por *facetime*, que muitas vezes representaram momentos de afeto e carinho que me afastaram da solidão durante o doutorado. E à minha sobrinha Ariane pelo apoio e ajuda na formatação que foi imprescindível para finalização da tese.

As minhas irmãs Rosemeire e Renata, cunhados e sobrinhos (as) pelo apoio, incentivo e compreensão dos momentos que fui ausente.

Aos amigos Guilherme Zemke, Gracinda de Oliveira e Helena Oliveira Zemke pelo amor, carinho e a amizade que nos faz mais que irmãos.

À minha amiga Rosa Dalva Pasqualini pelo incentivo e carinho e por me acompanhar em algumas viagens.

Às coordenadoras dos polos de Breves, Manoela do Socorro de Matos Vieira, e de

São Sebastião da Boa Vista, Rosana de Nazaré da Conceição Ribeiro, pela disposição e ajuda na coleta dos dados. Por organizar os encontros com os alunos.

Aos participantes da pesquisa pela disposição, atenção, seriedade e respeito que tiveram nos momentos da entrevista e ao responderem ao questionário.

À minha mãe Nadir Meneguetti Simão por nos ensinar que a educação é o nosso bem maior.

À Deus por sempre caminhar do meu lado.

Institucionais

À Universidade de São Paulo e a Faculdade de Educação por propiciar quatro anos de estudo de excelência.

Ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação –FEUSP, aos funcionários da secretaria, pela ajuda e cordialidade.

À Universidade Estadual de Maringá e ao Departamento de Letras Modernas por conceder o afastamento integral remunerado para a realização do doutorado.

Ao *Institute of Education of London- IOE da University College of London* por me receber, ceder espaço, acervo bibliográfico, bem como a oportunidade de conhecer e conviver com pessoas e autores que contribuíram imensamente com a tese.

À Capes por me conceder a bolsa para a realização do estágio de doutorado sanduíche em Londres.

Ao *Center for Global Higher Education*, coordenado pelo prof. Dr. Tristan McCowan pela oportunidade de participar do grupo de pesquisa e pelas inúmeras contribuições.

As Universidades Abertas *The Open University*, na Inglaterra e *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, na Espanha pelas vistas técnicas.

Ao *Human Development and Capability Association* pelo incentivo e pela oportunidade de apresentar o trabalho na conferência no Japão.

A Hitotsubashi University por ter selecionado o meu trabalho e por financiar as despesas para participação no evento *Human Development and Capability Conference* realizada em 2016 em Tóquio.

RESUMO

ALVES, R. A. **Um estudo de transformações educacionais e sociais em contextos amazônicos sob a égide da Universidade Aberta do Brasil: Breves e São Sebastião da Boa Vista - um mundo não tão a parte.** 2017. 200 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017.

O processo expansionista ocorrido na educação superior na década de 1990, sob a égide da defesa da diversificação e da ampliação das oportunidades educacionais, acontece com a reforma do Estado e do sistema educativo no Brasil, fomentando diversas ações e políticas governamentais na educação e na ampliação da modalidade a distância no País. Embora o crescimento da oferta da educação a distância tenha se dado inicialmente em âmbito privado, foi no setor público, com a criação da Universidade Aberta do Brasil, em 2005, que a educação superior pública promove o acesso a esse nível de ensino e a formação continuada visando à melhoria nos índices educacionais e na educação básica. Desse modo, no final da primeira década do século XXI, a educação superior pública e a educação à distância chegam a lugares longínquos, nos quais essa educação é reconhecida, por um lado, como ganho pela população local e, por outro, como uma política pública do estado, que precisa "qualificar" em termos numéricos a educação superior brasileira. A nossa problematização está relacionada, entretanto, aos significados sociais, culturais e econômicos dessa política educacional para as pessoas desses lugares. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é problematizar a UAB como política pública e educacional em relação aos possíveis efeitos sociais e culturais produzidos. As discussões dessa política de acesso à educação superior pública são pautadas nos princípios e nos termos de democracia, de direitos, de cidadania e de desenvolvimento humano, com base na teoria do Capital de Pierre Bourdieu e do *Capability Approach* de Amartya Sen. Os dados foram gerados em dois polos localizados na ilha de Marajó: Breves e São Sebastião da Boa Vista. Os instrumentos de trabalho de campo foram de fontes documentais, questionário, observação dos locais e entrevista semiestrutura, de natureza autobiográfica. Os participantes são 43 egressos da UAB que responderam ao questionário e 10 foram entrevistados, todos oriundos de famílias sem tradição de longevidade escolar, e os primeiros da família a se beneficiarem da educação superior. Os resultados revelam que, considerando que 70% da população do estado do Pará está concentrada no interior e apenas duas IES terem *campus* no interior, a presença dos polos da UAB em funcionamento, em 27 municípios, tem papel significativo na expansão das oportunidades nas vidas das pessoas, principalmente daquelas marcadas por condicionantes sociais. Além disso, os dados educacionais do Pará demonstram um crescimento na qualificação docente, promovidos pela UAB e pelo Parfor, e no Índice de Desenvolvimento Humano, além da transformação de capital cultural em capital social e econômico descritas pelos entrevistados. Portanto, tais evidências não podem ser ignoradas quando se discute a democratização do acesso à educação superior, sobretudo no papel da educação à distância nesse processo, bem como a valorização da educação pública. É preciso compreender e reconhecer os papéis sociais que a EAD exerce em localidades específicas, como uma política educacional nacional que produz efeitos individuais e sociais localmente e que pode contribuir para uma vida melhor em uma sociedade desigual e injusta.

Palavras-chave: Democratização do acesso a Educação Superior. Universidade Aberta do Brasil. Transformações educacionais e sociais. Educação a Distância. Contexto Amazônico.

ABSTRACT

ALVES, R. A. **Studies on the educational and social transformations in the Brazilian Amazon context under the aegis of the Open University of Brazil:** Breves and São Sebastião da Boa Vista – a not so far away land. 2017. 200 f. Doctoral Thesis – Faculty of Education, University of São Paulo, Brazil, 2017.

The expansionist process in Higher Education during the 1990s triggered by the diversification and widening of educational opportunities has taken place within the context of the reform of the State and the Education System in Brazil. It has actually favored several governmental policies and activities in Education and in the widening of Distance Education Modality. Although growth in Distance Education initially took place within the private sector, the establishment of the Open University of Brazil, a public institution, in 2005, provided access to Higher Education and to Continued Formation for the improvement of educational indexes and basic education. By the end of the first decade of the 21st century, public higher education and distance education reached the backlands where schooling may be considered a conquest for the local population and as the public policy of the State which upgrades numerically higher education in Brazil. Current problematization is therefore related to social, cultural and economic significances of the educational policy of the local population. The Open University of Brazil as a stance in public policy is problematized with regard to the social and cultural produced. Discussions on the policy for access to public Higher Education are foregrounded on the principles and terms of democracy, citizenship and human development, on Pierre Bordieu's Theory of Capital and on Amartya Sen's Capability Approach. Data were produced at Breves and São Sebastião da Boa Vista, two educational poles in the Island of Marajó, Brazil. Field work comprised documentary sources, questionnaires, observation of sites and half-structured autobiographical-style interviews. Personnel comprised 43 OUB graduates who answered the questionnaire and ten interviews. They hailed from families without any schooling or with short schooling tradition. In fact, they were first in the family to attend an undergraduate course. Results show that, although 70% of the population in the state of Pará, Brazil, live in the backlands and in spite of the fact that only two Higher Education Institutes have their campuses in the hinterland, running OUB poles in 27 municipalities have an important role in people's life opportunities, especially those marked by social conditions. Further, educational data in the state of Pará reveal an increase in teachers' qualifications backed by OUB and Parfor, in Human Development Index and in the transformation of cultural capital into social and economic capital described by the interviewed people. The above evidence cannot be discarded when the democratization of access to higher education is discussed, especially the role of DE in the process, as well as the public education valorization. DE's social roles in specific places as a national educational policy should be understood and acknowledged. In fact, it produces individual and social effects locally and contributes towards a better life style within an unequal and unjust society.

Keywords: Democratization of Access to Higher Education. Open University of Brazil. Higher Education. Educational and social transformations. Distance Education. Amazon milieu.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Relação entre desigualdade de renda e mobilidade social.....	72
Gráfico 2 - Evolução de Matrículas na UAB 2007-2013	109
Gráfico 3 - Situação Inicial dos Polos em 2011 no SisUAB.....	122
Gráfico 4 - Situação polos por mantenedor	124
Gráfico 5 - Evolução da situação dos polos UAB entre 2011 e 2015	126
Gráfico 6 - Número de alunos cursando o PARFOR por região em 2014	150
Gráfico 7- Questionário: questão 15.....	158
Gráfico 8- Porcentual de professores com nível superior por Estado na região Norte	165
Gráfico 9- IDEB anos finais do EF no Brasil e nos estados do Norte	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Situação dos polos no Pará, número de cursos e alunos.	41
Quadro 2 -Índice ponderado de necessidade de educação superior construído a partir do IDH, do tempo de deslocamento, da oferta de cursos superiores e das matrículas na UAB.	44
Quadro 3 - Articulações x tipos de cursos oferecidos pela UAB	109
Quadro 4 - Distribuição da UAB por região	110
Quadro 5 - Situação inicial dos polos UAB por Estado	123
Quadro 6 - Número de IES por categoria Administrativa em 2005 e entre 2010 e 2015	138
Quadro 7- Número de IES no Brasil, Região Norte e Estado do Pará por categoria administrativa	139
Quadro 8 - Oferta de cursos, vagas, ingressantes e concluintes na Educação Superior, 2015.....	140
Quadro 9 - Número de matrículas, de ingresso e concluintes em 2015 em âmbito nacional, regional e estadual.....	142
Quadro 10 - Número de matrículas totais em cursos de graduação presencial e a distância	143
Quadro 11 - Número de cursos, polos, ingressos, matrículas e concluintes	145

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa político da ilha de Marajó	28
Figura 2 - Representação das principais relações no <i>Capability Approach</i>	62
Figura 3 - Três diferentes campos da educação e <i>capabilities</i>	66
Figura 4 - Articulação entre IPES, Mantenedores e DED/Capes	114
Figura 5 - Articulação dos cursos junto aos polos	116
Figura 6 - Estrutura da EAD na Capes.....	131
Figura 7- Configuração da oferta de curso na EAD.....	132
Figura 8 - Mapa ilustrativo dos polos UAB na região Norte.....	147
Figura 9 - Três diferentes campos da educação e <i>capabilities</i>	164

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Embarcação (navio) trajeto Belém- Breves e Belém - São Sebastião da Boa Vista	29
Foto 2: Acomodação em redes	30

LISTA DE SIGLAS

AA	Aptos
ACS	Assessoria de Comunicação Social
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
AP	Aptos com Pendência
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Banco de Dados, Teses e Dissertações
CEFETs	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CGFO	Coordenadoria Geral de Supervisão e Fomento
CGIP	Coordenadoria Geral de Infraestrutura de Polos e Núcleos
CGIE	Coordenação Geral de Inovação em Ensino à Distância
CGPC	Coordenadoria Geral de Programas e Cursos
CMSI	Cúpula Mundial da Sociedade da Informação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação
DED	Diretoria da Educação a Distância
EAD	Educação à Distância
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
EFA	<i>Education for All</i>
EHRC	<i>Equality and Human Rights Commission</i>
E-MEC	<i>Eletronic</i> - Ministério da Educação
ES	Educação Superior
ETD	Educação Temática Digital
FAMMA	Faculdade Metropolitana do Marajó
FAISA	Universidade Santo Augusto
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento
FR	Fase de Regulamentação
GESAC	Governo Eletrônico- Serviço de Atendimento ao Cidadão
GCSE	<i>General Certificate of Secondary Education</i>

GUAL	Revista Gestão Universitária na América Latina
HEFCE	<i>Higher Education Funding Council for England</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOE	<i>Institute of Education - University College London</i>
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOOCS	<i>Massive Open Online Courses</i>
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NA	Não Aptos
NAED	Núcleo de Apoio a Educação à Distância
NGP	Nova Gestão Pública
NGO`s	<i>Non Governmental Organisation</i>
OECD	<i>Organisation for Economic Co-Operation and Development</i>
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PPC	Paridade do Poder de Compra
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RBE	Revista Brasileira de Educação

RDH	Relatório de Desenvolvimento Humano
SEB	Secretaria da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SISUAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
SMI	Índice de Mobilidade Social
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semiárido
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFTPR	Universidade Federal Tecnológica do Paraná
UFUJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNED	<i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>
UNICESUMAR	Centro Universitário de Maringá
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFESP	Universidade Federal do Estado de São Paulo
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIVIR	Universidade Virtual de Roraima
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIP	Universidade Paulista
UNOPAR	Universidade Pitágoras

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
1.1	DE ONDE FALO	20
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA, JUSTIFICATIVAS E PERGUNTAS	22
1.3	CONTEXTO DA PESQUISA: O ESTADO DO PARÁ E OS POLOS INVESTIGADOS.....	26
1.4	APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS DA TESE	33
2	PERCURSO DE PESQUISA.....	35
3	CONCEITOS NORTEADORES DA INTERLOCUÇÃO DESTE TRABALHO	46
3.1.	EDUCAÇÃO: UM RECORTE PROPOSITIVO	46
3.2.	<i>CAPABILITY APPROACH</i> : CONCEITOS E ESTRUTURA	53
3.4.	A EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS EFEITOS DO <i>WIDENING CAPABILITY E WIDENING PARTICIPATION</i>	64
3.5.	<i>WIDENING PARTICIPATION</i> , MOBILIDADE SOCIAL E A EDUCAÇÃO SUPERIOR	69
4.	A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	75
4.1.	CONHECIMENTO <i>VERSUS</i> TECNOLOGIA	76
4.2.	AS UNIVERSIDADES E OS DESAFIOS IMPOSTOS PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	80
5.	PANORAMA DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL NO SÉCULO XXI: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	86
5.1.	AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR	86
5.2.	CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO INÍCIO DO SÉCULO XXI E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	90
5.3.	OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	95
5.4.	AS POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA ...	101
5.4.1.	<i>Os Programas Expandir e Reuni</i>	103
5.4.2.	<i>O Sistema Universidade Aberta do Brasil</i>	107
6.	A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	113
6.1.	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	113
6.2.	CREDENCIAMENTO E GESTÃO DOS POLOS.....	117
6.3.	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA UAB.....	126
7.	OS RESULTADOS DA UAB NOS MUNICÍPIOS DE BREVES E SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA: UM OLHAR LOCAL EM UM MUNDO NÃO TÃO A PARTE	136
7.1.	A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM NÚMEROS: BRASIL, REGIÃO NORTE E PARÁ.....	136
7.2.	ALCANCE DA UAB E O PARFOR NO ESTADO DO PARÁ: CONQUISTAS E RESULTADOS.	146
7.3.	UMA ANÁLISE QUALITATIVA.....	152
7.4.	À GUIA DE FECHAMENTO: DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR, EFEITOS SOCIAIS E TRANSFORMAÇÃO DE CAPITAL CULTURAL EM CAPITAL POLÍTICO E SOCIAL.	154
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	180

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Professora! Quando a universidade chega aqui? Estou fazendo o Ensino Médio pela segunda vez para não parar de estudar (Almerim - PA, 2010).

Início esta tese com o depoimento de um aluno da cidade de Almerim, no estado do Pará, cujo desejo é cursar o ensino superior não apenas por razões econômicas, mas também pelo desejo de estudar e de adquirir capital cultural¹.

Com essa narrativa, convido o leitor a me acompanhar em reflexões a respeito da "democratização do direito à educação", mais especificamente por meio da educação a distância (EAD)², como uma modalidade integrante do sistema de ensino "capaz de promover maior equilíbrio na equidade e na justiça social" (SEN, 1999) e na aquisição de capital cultural (BOURDIEU, 1998), garantindo maior mobilidade social às pessoas.

Esta pesquisa tem caráter interdisciplinar e articula três enfoques teóricos: estudos em Educação a respeito do ensino superior e mobilidade social; estudos a respeito da sociedade do conhecimento, tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); e estudos de *Capability Approach*. Esses enfoques apresentam fundamentos importantes para discussões das demandas da sociedade contemporânea e do papel da educação superior na modalidade a distância no Brasil.

Mais especificamente, busco não só conferir visibilidade à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e aos efeitos sociais da educação superior pública na modalidade a distância em dois polos em contexto amazônico, São Sebastião da Boa Vista e Breves, mas também contribuir para o debate acadêmico e público sobre educação a distância no Brasil, no contexto das IES públicas federais e estaduais.

¹ O conceito de capital cultural será discutido no capítulo 2.

² A expressão "Educação a Distância" (EAD) compreende uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação entre estudantes e professores. É entendida, em sentido amplo, como prática que acontece nas relações sociais que os homens estabelecem entre si nas diversas instituições e movimentos, bem como na política pública, seja em contextos nos quais a interação se estabelece de forma presencial seja por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Nesta parte introdutória, apresento o que me levou a estudar a UAB na perspectiva do *Capability Approach* e da mobilidade social, descrevo a metodologia adotada, as justificativas e as perguntas norteadoras, exponho, também, os objetivos, os pressupostos teóricos, o contexto investigado e os instrumentos que permitiram a coleta e a análise de dados. Para melhor entendimento do lugar do qual falo e dos interlocutores desta pesquisa, apresento uma descrição da minha trajetória na UAB e dos entrevistados, a descrição dos lugares onde realizei a pesquisa, além de um breve esboço do momento político e social em que a educação a distância foi reconhecida como uma possível alternativa para alcançar índices desejados.

1.1 De onde falo

Para tentar compreender porque vejo o que vejo do jeito que vejo exigiu um exercício de autoanálise contínuo ao longo de todo o período do doutorado. O fato de ter sido a primeira da família a obter um diploma de ensino superior (por questões familiares, não pude sair de casa aos 17 anos para fazer o curso desejado) fez com que meu olhar diante da UAB fosse carregado de esperança como uma possibilidade de levar educação para todos.

Minha história com a UAB começou em 2008, com a elaboração do Projeto Político e Pedagógico do curso de Letras Português-Inglês da Universidade Estadual de Maringá- PR, na modalidade a distância; passou pela coordenação do curso e pela coleção de material didático (2009-2013); e, a partir de 2009, culminou com a consultoria de polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB) por parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes.

O fato de ser avaliadora externa dos polos de apoio presencial do SisUAB desde 2009, proporcionou-me visitas técnicas em 121 dos 771 polos que integram o sistema, as quais ocorreram nas diversas regiões do País, em maior número nas regiões Norte e Nordeste, nos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima, Paraíba e Ceará. No Paraná, as viagens aos polos, como coordenadora do curso de Letras da UEM, tiveram propósitos acadêmicos. Entretanto, tanto como

coordenadora quanto como avaliadora, os olhares foram diferentes para essa modalidade de educação e, assim, aos poucos foi se consolidando uma proposta de pesquisa.

Na primeira viagem como avaliadora, em 2009, foram visitados 10 polos em 25 dias, nos estados do Amazonas, Pará, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraíba. No Pará, as visitas levaram 15 dias, pois muitos deles estavam situados em cidades distantes, requerendo entre 10 a 15 horas de barco ou de carro. Nas primeiras viagens, além de averiguar infraestrutura física e tecnológica, de pessoal administrativo e de tutoria, nós, avaliadores, tínhamos contato com os alunos cursistas, com o objetivo de constatar as situações acadêmicas e o funcionamento do local. Ao chegar, principalmente naqueles lugares mais remotos e com maior dificuldade de acesso, logo era perceptível a ansiedade e as expectativas dos alunos. Nos momentos de conversas com eles, para além das histórias de vida, eram notórias as suas expectativas em torno da oportunidade de fazer um curso superior em uma instituição de ensino superior (IES) pública.

A partir de 2011, as visitas visavam somente à averiguação das condições de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal, obrigatórias para se instituir um polo de apoio presencial, seguindo os padrões de qualidade da Capes. A parte de avaliação acadêmica e de curso ficou a critério do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

“Um Mundo à Parte” foi o que eu vivenciei nessas visitas aos polos de apoio presencial da UAB, no Pará, entre 2009 e 2016, e, em uma delas, começou a trajetória desta pesquisa. Em 2009, em uma das primeiras viagens ao polo de Almeirim, no interior do estado, para uma visita de avaliação, a fala de um aluno de 18 anos, cursando o último ano do ensino médio pela segunda vez (porque não queria parar de estudar), impulsionou-me a pesquisar a UAB e os eventuais efeitos sociais que tal política pública poderia exercer nas pessoas e nos lugares em que há polos de EAD.

Em síntese, Freire (1979, p.18) argumenta que, como “seres-em-situação”, “não seria possível tratar das razões da pesquisa apartados da nossa condição histórica”. Sendo assim, para além das questões acadêmicas, houve um forte motivo que me impulsionou e me motivou a desenvolver este trabalho, o qual teve um grande envolvimento pessoal.

1.2 Problema de pesquisa, justificativas e perguntas

Para além de um desejo pessoal de pesquisar um tipo de universidade que, apesar de novo, traz à tona uma modalidade muito antiga de educação (a distância), existe a experiência inigualável de conhecer realidades educacionais contemporâneas, propostas em tempos de "democratização da educação".

Os polos de apoio presencial da UAB e a modalidade à distância constituíram o que eu reconheci inicialmente como um mundo à parte. Algo que, nas universidades em que atuava, tinha entrado pela porta dos fundos. Esse estigma de "não qualidade" é oriundo das antigas formas de EAD presentes no Brasil e no mundo. Entretanto a educação superior chegava ao final da primeira década do século XXI em lugares longínquos, nos quais essa educação é reconhecida, por um lado, como ganho pela população local e, por outro, como uma política pública do estado, que precisa "qualificar" para apresentar dados numéricos em termos de educação superior brasileira.

Para esta tese, o meu objeto de pesquisa são dois polos do estado do Pará, localizados na ilha de Marajó: São Sebastião da Boa Vista e Breves. Essa escolha se deveu à dimensão geográfica, às questões de acesso à educação superior, ao número significativo de polos ativos no estado, ao trabalho de formação docente realizado pelo Plano Nacional de Formação Docente da Educação Básica (Parfor) e ao impacto dessa política na educação básica. O interesse em investigar a região ocorreu devido às influências da educação a distância (EAD) nas vidas dos estudantes, o que parece ter relação com o acesso à região. Muitas vezes, para chegar aos polos, a partir da capital ou de uma cidade com aeroporto, a viagem de barco pode levar 10, 15, ou até 30 horas; e a viagem de carro nas estradas de acesso aos polos pode durar até 10 horas em cada percurso, como no caso daqueles que envolvem a rodovia BR-230, conhecida por Transamazônica, com diversos trechos não pavimentados.

A escolha pelos polos de São Sebastião da Boa Vista e Breves foi definida depois de um estudo realizado no início dos trabalhos da tese, levando em consideração questões tanto de acesso físico quanto de educação superior nas cidades, o IDH e a situação do polo na Capes, conforme detalharei melhor na descrição do contexto da pesquisa.

Em termos gerais, atualmente, dos 86 polos cadastrados no Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB) nos 7 estados da região Norte (Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins), 63 estão em funcionamento e, destes, 49 foram visitados e avaliados por mim, o que equivale a 78%. Além das razões descritas acima, o interesse pela região amazônica se deve a cada visita realizada, por suas peculiaridades e por seu contexto muito particular. A vivência e os desafios de implementar e de coordenar um curso em nível de graduação na modalidade a distância, atrelado às viagens, tanto onde eram ofertados os cursos de Letras da UEM quanto em todas as regiões do País, foram decisivos para minha escolha do contexto desta pesquisa.

Em termos qualitativos, recorrendo às ideias de Gadotti (2013), segundo o qual a qualidade em educação tem de ser considerada em termos sociais, ou seja, aquela que acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, é preciso pensar quais os significados sociais para as pessoas que fazem os cursos e para as comunidades em que ocorre essa oferta. Além disso, nessa nova abordagem, a democracia é um componente essencial da qualidade na educação: “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (GENTILI, 1995, p.177).

Vale salientar que, dentre os programas de governo, o Plano Nacional da Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) tem como meta atingir 40% dos jovens entre 18-24 anos matriculados nesse nível de ensino na rede pública. Considerando que em 2011 o Censo da Educação Superior apontou que a taxa líquida de matrícula apresentou, em 10 anos, um aumento de apenas 2,6%, ficando ainda abaixo dos 15%, atingindo o índice de 14,7%, o mais recente Plano Nacional de Educação (PNE) afirma que tal meta (atingir 40% de matrículas na escola superior pública) “vai requerer políticas públicas articuladas para este nível de ensino, incluindo a EAD como modalidade” (BRASIL, 2014, p. 33).

A partir dessas problematizações, as justificativas para a realização deste trabalho estão relacionadas ao tema “qualidade na educação”, que tem sido abordado desde o século XIX e continua sendo atual. No entanto, hoje é preciso falar em termos da “qualidade social da educação”, pois o cenário é outro. Trata-se de uma nova abordagem da qualidade, uma abordagem em termos sociais, pensando em uma nova qualidade não separada da quantidade, “onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o

conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico”. (GADOTTI, 2013, p.3)

A fim de evitar uma visão particular, e a despeito de todas as divergências de opinião e de eventuais polêmicas em torno da UAB e da modalidade a distância, e considerando o ano de implementação da política da UAB, realizei um levantamento das publicações no Brasil, no período de 2005 a 2015, para traçar um panorama mais específico do que tem sido estudado em relação às políticas públicas em educação, e particularmente na educação à distância. Para tanto, fiz um mapeamento sistemático, seguindo critérios com palavras-chave referentes ao tema, englobando “democratização” e “expansão do ensino superior”, “Universidade Aberta do Brasil” e “educação à distância”, em diversas ferramentas de busca da área, tais como o Google Acadêmico, o portal da Capes e o Banco de Dados, Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Dissertações e Teses da USP, assim como em revistas e em periódicos técnicos de maior impacto na área de Educação, dentre os quais destaco a *Revista Brasileira de Educação (RBE)*, a *Revista Gestão Universitária na América Latina (GUAL)*, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, a *Educação Temática Digital (EDT)*, o *Diálogo da Educação*, o *Educ@*, os *Cadernos de Pesquisa*, e *Educação e Qualis*.

Entre 2005 e 2015, foram publicados em torno de 1.274 trabalhos, incluindo artigos, teses e dissertações. No portal da Capes, dos 132 artigos publicados sobre o tema “democratização do acesso ao ensino superior”, apenas 6 pesquisaram a UAB. Os 145 artigos sobre a EAD são resultantes de estudos de casos de cursos a distância de IES públicas e privadas, abordando temas como competência, desafios, tutoria, capacitação profissional, formação docente, uso de tecnologias, formação continuada, mediação pedagógica, material didático, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e gestão. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 45 trabalhos são sobre a UAB, com enfoque dos temas mencionados anteriormente. Na revista *Educ@* foram publicados 77 artigos versando sobre as mesmas questões. A *Revista Educação Temática Digital* publicou, em 2009, um número especial (v. 10, n. 2) sobre EAD, com 10 artigos e 10 relatos de experiência, todos com relação aos temas mencionados. No Banco de Dissertações e Teses da USP, foram publicados 178 trabalhos sobre a educação a distância, no período de 2003 a 2015, nas diversas áreas do conhecimento. Na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo foram defendidas 3 dissertações e 20 teses sobre EAD,

no período de 2007 a 2015, como as teses defendidas por Luzzi (2007), Barros, (2014) e Carvalho (2015). As outras revistas mencionadas apresentam menos de 10 artigos em relação à democratização do acesso ao ensino superior. Novamente, na grande maioria, em âmbito nacional, os trabalhos mostram relatos de experiências de cursos e desafios encontrados na modalidade a distância.

Os números expostos acima indicam o que tem sido produzido sobre a UAB, todavia, desde seu surgimento, não foram encontrados trabalhos com foco em sua atuação ou significado em âmbito social, com análises a respeito das repercussões sociais que tal política tem produzido nos contextos nos quais os polos estão inseridos.

E aqui se encontra a justificativa interna deste trabalho: contribuir com estudos sobre os impactos sociais da EAD na vida das pessoas que ingressam no ensino superior por meio dessa modalidade de ensino. Uma segunda justificativa é contribuir para reconhecer o que constitui a UAB como uma nova modalidade ou alternativa de educação superior, uma vez que, no campo social, ela ainda não é reconhecida como uma nova instituição acadêmica, uma modalidade a distância como alternativa para a educação superior, assim como não se reconhece a sua contribuição no processo de democratização do acesso à educação superior no País. Há poucas investigações sobre os efeitos da formação superior na vida de sujeitos quase inacessíveis ao sistema educacional brasileiro (Coelho, 2008).

Assim, esta tese traz no bojo um assunto que geralmente é tratado pela via do senso comum, às vezes com apoio de um ou outro dado. O papel que a formação escolar em nível superior tem para o crescimento pessoal e profissional das pessoas que a ela se submetem. Todavia, a compreensão das nuances, das múltiplas dimensões dessa valoração e o modo como ela é percebida pelos sujeitos, em especial no contexto peculiar da Amazônia marajoara, fica impossível aquilatar sem reunir dados, informações, conhecimentos e teorias, sob métodos, instrumentos e argumentações adequadas. Nesse sentido, averiguar as possíveis transformações educacionais e sociais em contextos amazônicos, na ilha de Marajó, nos municípios de São Sebastião da Boa Vista e Breves, sob a égide da UAB e da modalidade a distância, e tem como ponto de partida as seguintes questões:

- Quais as implicações da política da UAB no processo de democratização e de

expansão do acesso ao ensino superior público no contexto estudado?

- Como se manifestam os efeitos sociais promovidos pela UAB em termos de capital e de trajetória cultural, bem como em termos de mobilidade social nos contextos em questão?
- Como a UAB se configura no interior do campo educacional?

A partir de tais questionamentos, este estudo tem por objetivo geral problematizar a UAB como política pública e educacional em relação aos possíveis efeitos sociais e culturais produzidos. Para atingir esse objetivo geral, defini os seguintes objetivos específicos:

- i) reconhecer se e como ocorre a transformação do capital cultural em capital político e social dos cursistas e dos egressos;
- ii) identificar os prováveis efeitos sociais promovidos pela UAB, considerando questões de mobilidade social, de *Capability Approach*, de *widening participation* e de desenvolvimento humano;
- iii) verificar se a UAB promove a democratização, considerando suas ações por meio da EAD.

1.3 Contexto da pesquisa: O estado do Pará e os polos investigados

Escolhi o estado do Pará devido às diversas viagens que realizei, no período de 2009 a 2016, aos seus polos de apoio presencial, cadastrados no sistema UAB, e ao trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado, pelas prefeituras municipais, pelos professores e pelos alunos, nos *campi* das universidades federais e estaduais e nos polos UAB na formação docente dos professores da educação básica com atuação do Parfor.

O estado do Pará é o segundo maior em extensão do Brasil, com mais de 1 milhão e 200 mil km², possui 144 municípios e uma população estimada para 2015 de 8.175.113 habitantes. O IDH é de 0,646, com uma renda *per capita* da população

residente (2015) em reais de R\$ 672,00³ e uma incidência de pobreza de 43,14%⁴, enquanto o índice de Gini é de 0,44 (0,42-0,46). O Coeficiente de Gini⁵ é um cálculo usado para medir a desigualdade social e consiste em um número entre 0 e 1, em que 0 corresponde à completa igualdade (no caso do rendimento, por exemplo, toda a população recebe o mesmo salário), e 1 corresponde à completa desigualdade (uma pessoa recebe todo o rendimento, e as demais nada recebem). O índice de Gini é o coeficiente expresso em pontos percentuais (é igual ao coeficiente multiplicado por 100).

Em termos de localização, a ilha de Marajó é a maior ilha costeira do Brasil, situada no estado do Pará. É banhada pelos rios Amazonas, a oeste e noroeste, pelo Rio Pará a leste, sudeste e sul e pelo Oceano Atlântico ao norte e nordeste. Belém, a capital do estado está situada a sudeste da ilha de Marajó, separada do continente, nesta direção, pelo complexo estuário do Rio Pará, conforme mostra a figura 1 a seguir.

³ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2015.

⁴ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000 e Pesquisa de Orçamentos Familiares - POF 2002/2003. NOTA: A estimativa do consumo para a geração desses indicadores foi obtida utilizando o método da estimativa de pequenas áreas, dos autores Elbers, Lanjouw e Lanjouw (2002).

⁵ O Coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini, e publicada no documento "Variabilità e mutabilità" ("Variabilidade e mutabilidade" em italiano), em 1912. É usado para qualquer distribuição, embora seja comumente utilizado para medir a desigualdade de distribuição de renda.

Figura 1- Mapa político da ilha do Marajó

Fonte: Pacheco, 2009

Em termos físicos, essa ilha está localizada na foz do rio Amazonas; é a maior ilha flúvio-marinha do mundo, com uma área de mais de 50 mil km², sendo constituída por 16 municípios divididos em três microrregiões. A microrregião do Arari (Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, Soure), microrregião do Furo de Breves (Afuá, Anajás, Breves, Currallinho, São Sebastião da Boa Vista) e microrregião do Portel (Bagre, Gurupá, Melgaço, Portel), com população total de 533.397 habitantes. Geográfica e culturalmente, está composta por Marajó dos Campos e Marajó das Florestas. Na primeira, na parte oriental da ilha, ficam os municípios de Soure, Salvaterra, Cachoeira do Arari, Santa Cruz do Arari, Pontal de Pedras e Muaná. Na parte ocidental, Marajó das Florestas, ficam os municípios de Afuá, Anajás, Breves, Currallinho, São Sebastião da Boa Vista, Bagre, Gurupá, Melgaço, Portel. Nessa divisão, os polos investigados estão localizados no Marajó das Florestas: Breves e São Sebastião da Boa Vista.

Em termos de oferta de educação superior pela UAB, o estado do Pará já contou com polos situados em 47 dos 144 municípios. Dentre os 16 municípios da Ilha do Marajó, 6 possuem polos cadastrados no Sistema UAB: Breves, Cachoeira

do Arari, Muaná, São Sebastião da Boa Vista, Ponta das Pedras e Salvaterra, abrangendo as três microrregiões ou os dois Marajós. Atualmente, em 2016, os de Ponta das Pedras e Salvaterra estão desligados, os demais estão classificados como Aptos e Ativos. A distância entre Belém e os municípios é de 223 km (aéreo): 291 km (fluvial) para Breves e 116 km (aéreo) e 135 km (fluvial) para São Sebastião da Boa Vista. O fluvial, contudo, é o mais utilizado, e a viagem de barco ocorre em diariamente para Breves, exceto aos domingos e para São Sebastião da Boa Vista as viagens ocorrem em dias alternados, três vezes por semana, e tem duração de até 15 e 10 horas para Breves e São Sebastião, respectivamente, dependendo da maré e das embarcações. Para Breves, por exemplo, a viagem pode durar 6 horas se o transporte for de lancha. As fotos a seguir ilustram algumas das embarcações que fazem o trajeto Belém- Breves e Belém- São Sebastião da Boa Vista.

Foto 1: Embarcação (navio) trajeto Belém- Breves e Belém - São Sebastião da Boa Vista

Fonte: arquivo pessoal

Nessa embarcação, a viagem é noturna e a acomodação dos passageiros é feita de duas formas: em camarotes (6 ou 10) com duas ou quatro camas, dependendo o tamanho do navio ou em redes. No pavimento central do Navio estão localizados os camarotes e o salão onde são dispostas as redes, conforme ilustra a foto 2 a seguir. Cada passageiro traz consigo sua rede e compra o espaço para

amará-la. Já o pavimento inferior do navio é utilizado para cargas de produtos e o superior serve como deck onde, em algumas embarcações, fica um bar que serve lanches, comidas e bebidas e entretenimento (música) durante a viagem.

Foto 2: Acomodação em redes

Fonte: arquivo pessoal

A história de Breves tem início no século XVIII, com uma família portuguesa de dois irmãos de sobrenome Breves e uma cunhada, Inês de Souza, que se estabeleceram na sesmaria concedida pelo então capitão geral, que passa a ser designada como Lugar de Santana dos Breves. Após a proclamação da independência, o local passa a ser parte dos municípios de Melgaço e Portel, que depois é elevado à freguesia, vila e, posteriormente, a Município, em 1909, quando passa de Nossa Senhora de Santana dos Breves para Breves. Hoje é a maior e a principal cidade na ilha, com uma população, em 2015, estimada em 98.231 habitantes e densidade demográfica de 9,72 hab./km². A população residente rural é de 46.190 habitantes, o que representa 47,02% da população. Se considerarmos apenas a população formada por grupos de idade entre 15-19, 20-24, 25-29, os quais representam 11,34%, 8,80% e 6,64%, respectivamente, esse número atinge 12.368 habitantes. A incidência de pobreza é de 60,90%, o índice de Gini é de 0,40 (0,38 - 0,43), o IDH é 0,503 e a economia está baseada no extrativismo e na

agricultura.

Os dados educacionais apontam que a cidade possui 5 escolas públicas estaduais com 3.401 matrículas⁶ no ensino médio e 27.833 no ensino fundamental. Segundo dados do *e-mec*⁷, a oferta de educação superior, nas modalidades presencial e a distância, é feita por 2 IES públicas e 4 privadas. As públicas são a Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e, dentre as IES privadas, estão o Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR), a Faculdade Metropolitana do Marajó (FAMMA), a Universidade Paulista (UNIP) e a Universidade Pitágoras Unopar.

Os dados apontam que a oferta de cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância pública em Breves, são de aproximadamente 490 vagas, das quais 90 e na modalidade à distância. De acordo com o SisUAB, a oferta de educação superior pública na modalidade a distância no município ocorre por 5 IES públicas: Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal Fluminense (UFF), as quais, juntas, ofertam 11 cursos nos diversos níveis (licenciatura, bacharelado, especialização e aperfeiçoamento). Em 2013, havia oferta de um curso de licenciatura e 8 cursos de pós-graduação nessas universidades públicas, com um total de 162 alunos matriculados e, em 2014, esse número passou para 222. Em 2017, há 90 alunos matriculados nos cursos de Administração Pública e de Matemática, ambas pela UFPA, os quais estão em fase de conclusão de curso.

Oposto a Breves, o município de São Sebastião da Boa Vista está localizado a noroeste do estado, na zona fisiográfica do Marajó e ilhas. Primeiramente, era conhecido como freguesia de São Sebastião, depois foi agregado ao município de Muaná e, finalmente, em 1873, foi elevado à vila. Em 1943, desmembrou-se de Muaná e se tornou município. Hoje possui 25.161 habitantes, com uma densidade demográfica de 14,03 hab./km² e uma população rural de 13.002 habitantes, maior

⁶ Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep - Censo Educacional 2012.

⁷ E-MEC: Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior. Base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes. (Portaria Normativa MEC n.º 40/2007).

do que a urbana (9.902 habitantes). A população residente rural é de 56,8% e, em termos de expectativa educacional, os grupos de idade, entre 15-24 e 25-39, são de 21,6% e 19,8%, respectivamente. A urbana, por sua vez, no mesmo grupo etário, é de 23,2% e 22,7%, respectivamente, com uma média de habitantes por domicílios de 4,7. Apresenta uma incidência de pobreza de 52,63%, o índice de Gini é de 0,34 e o IDH é 0,558. Os dados socioeconômicos apontam que o município possui pouca infraestrutura sanitária, pouca pavimentação com bueiros e bocas de lobo, e a renda per capita por domicílio particular permanente em área urbana é de um quarto a dois salários mínimos. Apenas uma pequena população, cerca de 5 %, recebe mais de dois salários mínimos.

Os dados educacionais do IBGE apontam que, em 2012, havia 5.978 matrículas no ensino fundamental e apenas 871 no ensino médio. Diferentemente do outro município analisado, e de acordo com o e-MEC, São Sebastião da Boa Vista não tem IES pública alguma cadastrada no sistema da educação superior e curso ofertado algum na modalidade presencial. A educação superior é na modalidade semipresencial, ofertada pelo Parfor, pelo IFPA a distância, pela UAB e por algumas instituições privadas não cadastradas no e-MEC. No sistema e-MEC atualmente, em 2017, consta apenas um curso de especialização em Educação ofertando 500 vagas pela Universidade Santo Augusto (FAISA) na modalidade presencial.

De acordo com os dados da UAB, a primeira oferta de ensino superior público no município foi em 2009, com o curso de Geografia, pelo IFPA com 50 vagas. Em 2012, o polo de apoio presencial tinha 128 matrículas nos cursos ofertados pela IFPA, nos cursos de Geografia, Matemática e Pedagogia. Atualmente, em 2017, o polo está aguardando a oferta de novos cursos de graduação e atende uma nova turma do Parfor presencial.

Após essas considerações iniciais, nas quais pontuo aspectos relevantes para compreender porque vejo o que vejo do jeito que vejo, bem como a trajetória da pesquisa e as inquietações refletidas nas perguntas que nortearam este trabalho, apresento a organização da tese e a descrição dos capítulos.

1.4 Apresentação dos capítulos da tese

No capítulo “Percurso da Pesquisa” justifico as escolhas realizadas em termos de procedimentos metodológicos adotados.

No capítulo “Conceitos norteadores” apresento um recorte propositivo, mostra os significados sociais e ideológicos da educação para o mercado econômico, a partir das discussões de Bourdieu, e abordo o conceito de capital cultural e as três formas de capital. A seguir, apresento a teoria do *Capability Approach*, descrita por Sen, suas relações com o desenvolvimento humano e com as políticas educacionais, e os estudos de Walker e Unterhalter relacionados à educação superior, à *widening participation* e à *widening capability*.

No capítulo “A educação superior na sociedade do conhecimento” aborda questões que englobam o conhecimento *versus* tecnologias e o papel das instituições de ensino superior nesse contexto. Elenco alguns trabalhos de teóricos da área da Educação e Tecnologia, bem como o papel das universidades e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e, por último, discuto as relações entre a educação superior e a mobilidade social.

No capítulo “Panorama das políticas da educação superior no Brasil no século XXI” apresento as políticas da educação superior ocorridas no Brasil, após os anos de 2000, sobretudo o que foi estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE), nos decêndios de 2001-2010 e 2014-2024, acerca da expansão do acesso ao ensino superior e da educação a distância. Exponho, também, o contexto político e social da educação superior no início do século XXI e as relações com a educação a distância, descrevendo as políticas de democratização do acesso às IES públicas: os programas Expandir, Reuni e UAB.

Para conferir visibilidade à questão da EAD, e com base na legislação e nos documentos oficiais analisados, no capítulo sobre a UAB e a educação a distância, apresento aspectos relativos à inserção histórica da UAB no sistema educacional brasileiro. Além disso, a fim de compor uma representação mais concreta dos efeitos da política estudada, apresento ainda como se configura a UAB diante das relações entre os órgãos estatais envolvidos, como o Ministério da Educação (MEC), a Capes, a UAB, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IES), os estados e municípios, os polos de apoio presencial e os cursos oferecidos. Para tanto,

descrevo a estrutura e o funcionamento da UAB, o credenciamento e a gestão dos polos de apoio presencial. E, por fim, a forma como a educação a distância está inserida no contexto da UAB, incluindo as ações que compreendem a política da UAB, como a formação inicial, nos cursos de graduação, na modalidade a distância, a formação docente por meio do Plano de Formação de Professores da Rede Básica (Parfor), na modalidade presencial, a distância.

No capítulo, no qual apresento os resultados da UAB nos municípios de Breves e São Sebastião da Boa Vista descrevo as transformações culturais e sociais ocorridas nesses locais, e nos eixos analíticos, que versam sobre as perguntas de pesquisa, apresento relatos de egressos e respostas do questionário aplicado com alunos e egressos da UAB.

Nas considerações finais retomo os objetivos do trabalho, apresentando algumas respostas a partir dos dados analisados, e aponto contribuições dos resultados da pesquisa.

2 PERCURSO DE PESQUISA

O processo de investigação deste trabalho foi realizado à luz dos documentos oficiais e das produções teóricas acerca das políticas públicas do processo de democratização e de expansão da educação superior no setor público no Brasil, no período de 2005-2017, tendo em vista seus objetivos e suas implicações sociais. Analisei documentos, leis e decretos de criação da política pública da UAB, bem como realizei um levantamento e análise de dados representativos da região estudada.

Baseando-me nas perguntas introdutórias, iniciei a investigação com o levantamento bibliográfico do que havia sido publicado a partir de 2005, ano da implementação da UAB, e conversei com outros pesquisadores, participantes das reuniões para avaliadores da Capes, professores, alunos, coordenadores de polo, prefeitos e secretários de educação dos municípios onde a UAB está presente a fim de obter um panorama das discussões a respeito do tema. Como exposto anteriormente, esse levantamento permitiu constatar que os estudos realizados eram, em sua maioria, estudos de caso que reportam problemas e desafios da UAB ou de cursos em determinada região, entre outros. Não encontrei, nos textos pesquisados, referência alguma à ação social para a qual a UAB se destina, ao lugar onde a educação é considerada um bem social e aos efeitos sociais a partir dela.

Em um segundo momento realizei uma pesquisa teórica nos documentos oficiais (Legislações, Decretos, Plano Nacional da Educação 2001-2011 e 2014-2024) sobre educação superior para entender a expansão, a democratização e o acesso a esse nível de ensino e para conhecer o que estava posto nos documentos em termos de EAD. Optei por estudar os dois PNEs devido à data de criação da UAB até os dias atuais.

Acrescento a essas etapas o estágio de doutorado sanduíche realizado no Instituto de Educação (IOE) da *University College of London*, no período de 2014-2015, e a participação no grupo de estudos do prof. Dr. Tristan McCowan sobre educação e ensino superior. Os encontros e as conversas a respeito da tese com alguns dos autores das teorias nela aplicadas, por exemplo, Sen (*Harvard University* em Boston), Unterhalter, Ball (IOE), Walker e Nussbaum (Japão), bem como as apresentações em seminários, na Universidade de Bristol e na *Open University*, os

trabalhos apresentados em eventos científicos no Brasil, em Portugal, na Inglaterra e no Japão, também propiciaram discussões que levaram a novos entendimentos das questões desta pesquisa.

As visitas técnicas à Universidade Aberta da Inglaterra (*Open University*) e à Universidade Aberta da Espanha (Uned), em Madri, realizadas durante o estágio de doutorado sanduíche, permitiram-me conhecer a educação a distância nesses locais e ter um entendimento mais profundo da proposta de EAD no Brasil. Apesar de terem modelos diferentes, todas, inclusive a do Brasil, têm como objetivo principal contribuir para a democratização do acesso à educação superior e à mobilidade social nos seus países. Por fim, a realização de entrevistas na *The Open University*, com alguns egressos dos polos investigados da UAB, permitiu-me reconhecer os capitais culturais adquiridos por pessoas que cursaram essa forma de estudo.

Na visita técnica com o responsável pelas TICs na *The Open University* percebi que o alcance da universidade aberta atinge pessoas em contextos distantes, ou seja, apesar de o País ser inúmeras vezes menor que o Brasil, eles também têm preocupação com o acesso a lugares distantes e com as pessoas que não tiveram a chance de estudar na idade e no tempo “corretos”. Convém ressaltar a importância desse acesso não só quanto às exigências econômicas, na aquisição ou na qualificação de uma profissão, mas também quanto ao campo social, na aquisição de bens culturais e na mobilidade social.

Em termos epistemológicos, levei em consideração estudos realizados por Bourdieu, que me fizeram compreender e ver a educação e os agentes dentro do contexto por meio da noção de campo. Esses conceitos me possibilitaram reconhecer capitais adquiridos ou incorporados pelos interlocutores da pesquisa e analisar a relação pesquisador e pesquisado. Segundo Chartier (2002, p.140),

os campos têm suas próprias regras, princípios e hierarquias. São definidos a partir dos conflitos e das tensões no que diz respeito à sua própria delimitação e construídos por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais que são seus membros.

Eles se caracterizam por espaços sociais, mais ou menos restritos, nos quais as ações individuais e coletivas ocorrem dentro de uma normatização, criada e

transformada constantemente por essas próprias ações.

Um dos primeiros passos da pesquisa foi compreender e identificar o campo sob a ótica de Bourdieu, como descrito no livro *Miséria do Mundo*, no capítulo “Efeitos de lugar”. Nesta pesquisa, trata-se de lugares distantes geograficamente falando, onde as pessoas vivem e agem de acordo com *habitus* estabelecidos. Esse conceito possibilitou uma reflexão sobre a UAB como uma política local, procurando reconhecer significados culturais e sociais construídos por pessoas que vivem distantes de grandes centros urbanos brasileiros, mas que veem na EAD a possibilidade de acesso à educação superior e a outros campos sociais. No entanto, esses novos campos constroem os estudantes quando eles têm novos desafios, ou seja, as questões das TICs, a adaptação da nova modalidade de educação e as lutas travadas dentro e fora do campo passam a ser ressignificadas em termos de estrutura social local. Segundo Bourdieu (1996, p. 50),

O social é constituído por campos, microcosmos ou espaços de relações objetivas, que possuem uma lógica própria, não reproduzida e irreduzível à lógica que rege outros campos. O campo é tanto um 'campo de forças', uma estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, quanto um 'campo de lutas', em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura. (BOURDIEU, 1996, p. 50)

Foi, portanto, fundamental para este trabalho compreender que o espaço social é composto por diversos campos e que, apesar de terem sua própria lógica de funcionamento e regras, eles se entrelaçam e são campos de lutas que determinam a posição social dos agentes e onde se revelam, por exemplo, as figuras de “autoridade”, detentoras de maior volume de capital.

Por ser uma pesquisa que investiga os efeitos sociais, a entrevista foi primordial para a obtenção de dados que não podem ser obtidos em registros ou fontes documentais; elas foram realizadas com pessoas que estão inseridas no contexto da pesquisa. Para tanto, foi preciso considerar a entrevista e suas relações intrínsecas. Primeiramente, conceber a interação entre o pesquisador e o pesquisado como uma relação social e, como tal, reconhecer os efeitos que o pesquisador pode exercer durante essa relação social, por em prática o exercício de

pensar com o interlocutor e, dessa forma, entender como a pesquisa seria feita, pois, segundo Bourdieu, essa relação social por si só exerce uma violência simbólica, que, até mesmo sem intenção, pode afetar as respostas. O autor desenvolveu o conceito de violência simbólica para identificar formas culturais que impõem e fazem que aceitemos como normal, como verdade absoluta e inquestionável, um conjunto de regras não escritas nem ditas. Ele faz referência à palavra grega *doxa* (que significa "opinião") para designar esse tipo de pensamento e prática social estável, tradicional, em que o poder aparece como natural.

Há um fato curioso: ao fazer uma pesquisa, o pesquisador muitas vezes não consegue dimensionar os riscos, entender os mecanismos e os efeitos causados no início do ato da entrevista. Ocorre, nessa interação, uma espécie de intrusão inerente ao princípio da troca (maneira de se apresentar, os estímulos dados ou recusados), que é reconhecer o sentido que o pesquisado faz da situação da pesquisa. Ou melhor, as razões que motivam o pesquisador a participar da pesquisa.

Ademais, é preciso atenuar a dissimetria social que ocorre todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição social superior à do pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital cultural. Nesse caso, em particular, a pesquisadora ocupou dois lugares: ora como avaliadora do polo, ora como pesquisadora. Foi preciso, portanto, tomar a decisão de agir de uma forma ou de outra e, assim, reconhecer as posições que se ocupa no momento da entrevista.

Outro aspecto de igual relevância são as trocas simbólicas presentes no ato da entrevista. Por se tratar de uma relação de fala, a entrevista está inserida em um sistema de trocas simbólicas entre o pesquisador e o pesquisado. O discurso, portanto, é um bem simbólico, que pode receber valores de acordo com o mercado em que está inserido. Assim, o mercado de bens linguísticos e simbólicos varia em sua estrutura de acordo com a relação objetiva entre o pesquisador e o pesquisado. Segundo Bourdieu (2011, p. 24),

As trocas linguísticas - relações de comunicação por excelência - são também de poder simbólico, onde se atualizam as relações de força entre seus locutores e seus respectivos grupos.

Para reduzir a violência simbólica, faz-se necessário, ainda, instaurar uma relação de escuta ativa e metódica que considere a singularidade de cada história, que entre em seus pontos de vista, em seus pensamentos e que possibilite uma construção metódica forte do conhecimento das condições objetivas comuns a toda categoria. É preciso, então, compreender o outro, seus pontos de vista, o lugar no espaço social em que está inserido e, portanto, seu *habitus* e de que forma a pesquisa pode fazer sentido para o entrevistado, de maneira a permitir uma reflexão crítica do papel que cada um exerce na sociedade.

Além desses momentos de fala há, ainda, o da escrita, isto é, como retratar a vida do outro, ficar diante do sentimento de inquietação no momento da entrevista; de tornar públicas conversas privadas; de “não deplorar, não rir, não detestar, mas compreender”, conforme Bourdieu (2012. p. 9). Segundo o mesmo autor,

Transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever (p. 710).

Vê-se que a intervenção do analista é tão difícil quanto necessária. Tomando a responsabilidade de publicar discursos (...) (p. 711).

O sociólogo não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista. Ele não pode re-produzir o ponto de vista de seu objeto, e constituí-lo como tal, re-situando-o no espaço social, senão a partir deste ponto de vista muito singular (e, num sentido, muito privilegiado) onde deve se colocar para estar pronto a assumir (em pensamento) todos os pontos de vista possíveis (p. 713). (BOURDIEU, 2012)

No que tange aos procedimentos de trabalho de campo qualitativos, a coleta foi feita por meio de pesquisa de campo, entrevistas semiestruturadas e questionários online. Para as entrevistas, elaborei um roteiro no qual busquei descrever os fenômenos sociais, bem como sua explicação e o seu reconhecimento na totalidade. O objetivo dessa entrevista é buscar informações sobre opiniões, concepções, expectativas, percepções sobre a experiência dos sujeitos na UAB e na modalidade a distância. Fazer que o entrevistado(a), por meio de sua história de vida, fale sobre alguns condicionantes sociais e culturais e suas mudanças durante sua trajetória acadêmica. Optei por uma entrevista semiestrutura por se assemelhar

com um diálogo ou uma conversa com o entrevistado e por permitir maior flexibilidade e individualização da comunicação. Tal roteiro está no Apêndice 1.

Realizei as entrevistas nos dois polos, em visitas feitas em maio de 2015 e 2016. Os entrevistados são egressos dos cursos ofertados pela UAB, tanto de cursos de graduação quanto de pós-graduação. Por questões de compilação dos dados, e para evitar a saturação dos dados e temáticos recorrentes, das 20 entrevistas realizadas, elenquei 10 para compor o *corpus* de análise, as quais foram gravadas e transcritas, porém a apresentação na tese é feita de excertos retirados da transcrição.

Considerando o uso das tecnologias e o fato de os participantes estarem em locais distantes, elaborei e apliquei o questionário (Apêndice 2) online, nos dois polos, por meio do programa *Survey Monkey*⁸, que foi desenvolvido durante o período de doutorado sanduíche, no IOE, em Londres, sob a orientação do professor Dr. Tristan McCowan. Para obter respostas às perguntas iniciais e atingir os objetivos da pesquisa, esse questionário é semiestruturado, composto por 23 perguntas relativas a questões de âmbito pessoal, social e acadêmico, com questões objetivas e de respostas construídas (questões abertas) realizadas com alunos e egressos da UAB nos dois polos. Além dessa etapa, analisei documentos oficiais das secretarias de educação dos municípios pesquisados, dados do Ministério da Educação (MEC), Educacenso e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Enviei o questionário para 49 alunos, dos quais 43 responderam. Os dados referentes ao questionário são representados por gráficos baseados nas respostas e são apresentados no capítulo 6.

Em síntese, o *corpus* é composto por dados obtidos em documentos oficiais do IBGE, do Inep, do MEC, da Capes, do PNE e de relatórios da OEA e da ONU, bem como por estudos realizados na Inglaterra e nos Estados Unidos, entre outros. Há, igualmente, os questionários e as entrevistas com egressos e alunos matriculados na UAB.

Escolhi os polos a partir de dois estudos. Inicialmente, tracei um panorama da situação dos polos cadastrados no SisUAB, com informações sobre cursos ofertados, número de alunos e a situação desses polos, a fim de mapear a atuação da UAB.

⁸ Survey Monkey: Software gratuito de pesquisa online

Quadro 1- Situação dos polos no Pará, número de cursos e alunos.

Polo	Número de Curso				Número de Alunos	situação do polo
	Licenciatura	Tecnólogo	Bacharelado	Pós		
Almeirim	0	0	0	0	0	NA-inativo
Altamira	3	0	1	5	188	AP
Altamira piloto	0	0	1	0	52	FR
Barcarena	4	0	0	3	144	AP
Belem- Vera Símplicio	1	0	0	0	262	AP
Belem -IEP	2	0	0	3	208	AP
Belem- piloto	0	0	1	0	283	AP
Benevides	1	0	1	1	92	AP
Bragança	3	0	0	1	109	AP
Breves	1	0	1	8	162	AP
Bajuru	2	0	0	0	146	AP
Cachoeira do Arari	2	0	0	0	89	AP
Cameta	2	0	1	3	151	AA
Canaa dos Carajas	2	0	0	6	256	AP
Capitão Poco	0	0	0	0	0	AP- Inativo
Capanema	1	0	2	6	256	AP
Conceição do Araguaia	2	1	0	8	428	AP
Dom Eliseu	2	0	1	1	226	AA
Goianésia do Para	2	0	0	0	109	AP
Igarapé-miri	2	0	1	0	111	AP
Itaituba	4	0	0	1	127	AP
Jacareacanga	0	0	0	0	0	AP-Inativo
Jacundá	2	0	0	0	93	AA
Juruti	2	1	0	7	349	AP
Marabá- Piloto	0	0	0	0	0	FR-inativo
Marabá	5	0	2	4	546	AP
Maju	1	1	0	8	228	AP
Muaná	3	2	0	6	296	AP
Novo Progresso	0	0	0	0	0	AP- Inativo
Oriximiná	2	0	1	3	160	AP
Pacajá	2	0	0	1	74	AP
Paragominas	3	0	1	1	139	AA
Parauapebas	3	0	1	6	424	AA
Ponta de Pedras	2	0	0	1	89	AP
Redenção	5	1	0	4	262	AA
Salinópolis	4	0	0	6	292	AP
Santana do Araguaia	1	2	0	6	245	AP
Salvaterra	0	0	0	0	0	NA- inativo
Santarém - URE	0	0	0	0	0	NA- inativo
Santarém- piloto		0	1	0	50	FR-
São Miguel do Guamá	0	0	0	0	0	FR- Inativo
São Sebastião da Boa Vista	3	0	0	0	134	AP
Tailandia	4	1	1	8	374	AA
Tome-açu	0	0	0	0	0	FR- Inativo
Tucumã	5	1	1	4	348	AP
Tucuruí	0	0	0	0	0	Ap-Inativo
Uruará	0	0	0	0	0	AP- Inativo
TOTAL	57	9	10	67	7502	

Fonte: SisUAB/Capes (2013)

O quadro1 apresenta um panorama da real situação da UAB em todos os 57 polos existentes no estado em 2013. No início da pesquisa, a situação da oferta de educação superior em cursos de formação inicial e formação continuada nos polos do estado do Pará demonstra o alcance da UAB nesse local. Na ocasião, 7.502 alunos estavam matriculados em 76 cursos de formação inicial e em 67 de formação continuada. No entanto, esse não poderia ser o critério de escolha do que eu denomino polo-pesquisa. Para a determinação dos polos-pesquisa, foi necessário

pensar também em outros índices, tais como o econômico e o social da região e das cidades. Tomei como ponto de partida o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das cidades-polo, índice este definido pelo Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD) no Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), criado pelo paquistanês Mahbubul Haq, em 1990, com o objetivo de desviar o foco do desenvolvimento da economia e da contabilidade de renda nacional para políticas centradas em pessoas.

O conceito de desenvolvimento humano é definido como um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades de fazer escolhas daquilo que desejam ser. Tal conceito está baseado nas teorias de *Capability Approach* desenvolvida por Sen. Juntamente com um grupo de economistas, Haq acreditava que era preciso ter uma medida simples, composta pelo desenvolvimento humano, a fim de convencer os analistas econômicos, os acadêmicos e as autoridades políticas de que o desenvolvimento pode e deve ser medido não apenas pelos avanços econômicos, mas também pelas melhorias no bem-estar humano. Para tanto, esse grupo de economistas reconhece as teorias de Sen sobre *capabilities* e *functionings* como quadro conceptual para criar esse índice.

Como resultado desse estudo, o IDH é criado pelos economistas paquistanês Mahbubul Haq e indiano Amartya Sen. A partir do relatório do PNUD de 2010, o IDH passa a considerar três dimensões: índice de educação (taxa de alfabetização e taxa de escolaridade), longevidade (expectativa de vida ao nascer, considerando saúde e salubridade) e renda (com base no Produto Interno Bruto per capita em dólar PPC - Paridade do Poder de Compra). (PNUD, 2010)

Dessa forma, o IDH é uma medida comparativa de riqueza, de alfabetização, de educação, de esperança de vida, de natalidade e de outros fatores para os diversos países do mundo. É uma maneira padronizada de avaliação e de medida do bem-estar de uma população, especialmente do bem-estar infantil. É usado para definir se um país é desenvolvido, está em desenvolvimento ou é subdesenvolvido e para medir igualmente o impacto de políticas econômicas na qualidade de vida. Países em desenvolvimento ou emergentes são aqueles que apresentam um padrão de vida entre baixo e médio, uma base industrial em desenvolvimento e um IDH variando entre médio e elevado. De acordo com a revisão do índice divulgada em 14

de dezembro de 2015, com dados referentes ao ano de 2014, o Brasil está entre os países com IDH alto, ocupando a 75^a colocação no ranking mundial.

Para as cidades-polo do estado do Pará, elaborei um quadro na qual levei em consideração o IDH e outros fatores relevantes, como o tempo e o meio de deslocamento até o centro urbano ofertante de ensino superior presencial regular mais próximo do município que abriga o polo, a oferta de educação superior em cada município e o número de alunos matriculados na UAB. Esses fatores influenciam na necessidade de formação superior na medida em que se assimila que quanto menor o IDH, mais necessário se faz a formação superior, particularmente nas licenciaturas. Assim como quanto menor a oferta de vagas no ensino superior presencial no município mais necessário é a oferta EAD; quanto mais distante de centros urbanos ofertantes de ensino superior presencial regular maior a carência de formação superior no município e, finalmente, quanto maior o número de matrículas em EAD maior a aceitação e a possibilidade de novas ofertas e maior adesão no município.

Partindo desses pressupostos construí um índice composto pela escassez de oferta de ensino superior, pelo complemento do IDH ($1 - \text{IDH}$), pela dificuldade de acesso a centros urbanos de formação em nível superior medida pelo tempo de deslocamento, meio de transporte e pelo número de matrículas UAB em relação ao total de matrículas do estado nessa modalidade. Apresento esses índices no quadro 2, a seguir, que particularmente nas colunas sombreadas em azul denominados Indicadores de necessidade. Todos esses indicadores são parametrizados de modo a ficarem compreendidos entre 0 e 1, seguindo o padrão do IDH.

Quadro 2 – Índice ponderado de necessidade de educação superior construído a partir do IDH, do tempo de deslocamento, da oferta de cursos superiores e das matrículas na UAB.

POLOS	IDH	TEMP. DESL. (em horas de carro)	Tempo de desl. de carro parametrizado	TEMP. DESL. (em horas de barco)	Tempo de desl. de barco parametrizado	OFERTA ES	MAT. UAB absoluto	INDICADORES DE NECESSIDADE				ÍNDICE PONDERADO DE NECESSIDADE
								ESCASSEZ DE OFERTA	COMPLEMENTO IDH	DIFICULDADE DE ACESSO	FRAÇÃO MATRÍCULAS UAB	
Altamira	0,67	0	0,000	0	0,000	3	169	0,5	0,34	0,00	0,031	0,20
Barcarena	0,66	1	0,067	0	0,000	2	140	0,75	0,34	0,02	0,025	0,27
Belém	0,75	0	0,000	0	0,000	5	411	0	0,25	0,00	0,074	0,05
Benevides	0,67	1	0,067	0	0,000	4	92	0,25	0,34	0,02	0,017	0,13
Breves	0,50	0	0,000	15	1,000	3	222	0,5	0,50	0,75	0,040	0,54
Bujaru	0,55	3,5	0,233	0	0,000	1	106	1	0,45	0,06	0,019	0,38
Cachoeira do Arari	0,55	2	0,133	4	0,267	1	89	1	0,45	0,23	0,016	0,45
Cametá	0,58	4	0,267	1	0,067	5	261	0	0,42	0,12	0,047	0,12
Canaã dos Carajas	0,67	4	0,267	0	0,000	4	112	0,25	0,33	0,07	0,020	0,15
Conceição do Araguaia	0,64	6	0,400	0	0,000	3	204	0,5	0,36	0,10	0,037	0,24
Dom Eliseu	0,62	4	0,267	0	0,000	2	367	0,75	0,39	0,07	0,066	0,31
Igarapé-Miri	0,55	3	0,200	0	0,000	2	210	0,75	0,45	0,05	0,038	0,31
Jacundá	0,62	2	0,133	0	0,000	2	93	0,75	0,38	0,03	0,017	0,28
Juriti	0,59	0	0,000	10	0,667	3	244	0,5	0,41	0,50	0,044	0,42
Marabá	0,67	0	0,000	0	0,000	4	273	0,25	0,33	0,00	0,049	0,13
Moju	0,55	3	0,200	0	0,000	3	216	0,5	0,45	0,05	0,039	0,23
Muaná	0,55	0	0,000	10	0,667	1	142	1	0,45	0,50	0,026	0,57
Oriximiná	0,62	0	0,000	10	0,667	2	132	0,75	0,38	0,50	0,024	0,49
Paragominas	0,65	5	0,333	0	0,000	3	299	0,5	0,36	0,08	0,054	0,24
Parauapebas	0,72	3	0,200	0	0,000	3	478	0,5	0,29	0,05	0,086	0,22
Ponta das Pedras	0,56	0	0,000	4	0,267	1	89	1	0,44	0,20	0,016	0,44
Redenção	0,67	5	0,333	0	0,000	3	151	0,5	0,33	0,08	0,027	0,23
Salinópolis	0,65	4	0,267	0	0,000	1	118	1	0,35	0,07	0,021	0,37
Santana do Araguaia	0,60	7	0,467	0	0,000	2	101	0,75	0,40	0,12	0,018	0,32
São S. Boa Vista	0,56	0	0,000	10	0,667	2	128	0,75	0,44	0,50	0,023	0,50
Tailândia	0,59	4	0,267	0	0,000	2	416	0,75	0,41	0,07	0,075	0,31
Tucumã	0,66	7	0,467	0	0,000	2	267	0,75	0,34	0,12	0,048	0,32

Fonte: Quadro elaborado para a pesquisa, outubro 2013.

Devido às diferentes formas de oferta de educação superior: privada, pública (estadual, federal, municipal) e UAB, atribui a esse parâmetro valores que variam de 1 a 5 dependendo do que está disponível em cada município. Esses valores estão indicados no quadro 2, na coluna denominada Oferta ES. A partir desses valores foi possível calcular o indicador Escassez de Oferta (EO), parametrizado, a partir da equação $EO = (5 - \text{Oferta ES}) : 4$, o que garante que o indicador permaneça entre 0 e 1.

Os tempos de deslocamento, tanto fluvial como terrestre, foram considerados como o tempo necessário para chegar ao centro urbano ofertante de ensino superior mais próximo. Como centro urbano ofertante, considerei apenas os municípios de Altamira, Belém e Marabá que constam no quadro 2, e Santarém que não possui polo UAB por serem esses centro os que estão melhor dotados de instituições ofertantes de ensino superior dentre os municípios no estado. Os valores das colunas tempo de deslocamento foram parametrizados tomando como valor o maior tempo de deslocamento, 15 horas, de modo que os valores mais próximos de 1 são

os das cidades onde o tempo de deslocamento é maior. A Dificuldade de acesso foi calculada como uma média ponderada dos tempos de deslocamento terrestre e fluvial, sendo o primeiro com peso 1 e o segundo com peso 3, devido às condições de logística implícitas nesses tipos de deslocamento.

O indicador de Matrículas UAB é expresso como uma fração do número total de matrículas nesse sistema no Pará que correspondia a 5.530 matrículas no momento da coleta de dados para esta pesquisa.

Finalmente o *Índice ponderado de necessidade* foi definido como a média ponderada dos quatro indicadores de necessidade, sendo o Complemento do IDH e Matrículas UAB com peso 1, Escassez de ofertas com peso 2 e Dificuldade de acesso com peso 3. A definição desses pesos foi feita com base no reconhecimento dos fatores locais mais determinantes para as oportunidades de formação em nível superior, portanto, a vivência da pesquisadora no contexto da pesquisa foi essencial para essa definição.

Com base nesse quadro, as cidades-polos que obtiveram índice geral mais próximo do valor 1 foram Muaná, Breves e São Sebastião da Boa Vista. Porém, no momento da entrevista e aplicação do questionário, apenas as duas últimas tinham cursos em andamento. A cidade de Muaná está pleiteando a oferta de novos cursos, em novos editais junto a Capes. Desta forma, as cidades polos que compõem o *locus* desta pesquisa são Breves e São Sebastião da Boa Vista, ambas localizadas na ilha de Marajó, onde o acesso é apenas de barco de até 15 horas de deslocamento a partir da capital Belém, como mencionado anteriormente.

Diante da necessidade de implantação de programas como a UAB e Parfor no contexto amazônico é preciso destacar as peculiaridades que tais programas assumem quando aplicados em condições limítrofes de diversidade, atendendo, por exemplo, comunidades ribeirinhas, educadores do campo e populações indígenas, ou até mesmo os principais centros urbanos, com diferentes condições de infraestrutura e de recursos tecnológicos. Para tanto, é preciso conhecer o contexto da pesquisa, seus aspectos histórico, social e político.

No próximo capítulo serão discutidos os conceitos centrais para o trabalho.

3 CONCEITOS NORTEADORES DA INTERLOCUÇÃO DESTE TRABALHO

Este capítulo traz um recorte propositivo sobre a educação e como a escolaridade se relaciona com as exigências econômicas impostas pela sociedade de cada época, bem como sobre os efeitos dessas exigências na vida daqueles que buscam na educação, para além das questões econômicas, a aquisição de capital cultural (BOURDIEU, 1986), o desenvolvimento, a justiça e a liberdade (SEN, 1999). Por meio dela, o indivíduo pode ultrapassar lugares sociais, refletir criticamente e ser capaz de fazer escolhas que julgue valiosas para si. Para tanto, exponho os estudos de Coleman e Bourdieu e a ampliação do conceito de capital e as três formas de capital definidas por Bourdieu, bem como a teoria do *Capability Approach* estudada por Sen e os estudos derivados dessa teoria realizados por Walker, Unterhalter e outros aplicados à educação superior.

3.1. Educação: um recorte propositivo

A emergência de Educação para todos tem sido amplamente discutida nos debates que se referem a esse direito, especialmente nos países considerados em desenvolvimento. Trata-se, por um lado, de um atendimento às exigências impostas pela economia a esses países, portanto com significado social e ideológico, e, por outro, do significado dessas ações para pessoas que vivem isoladas geograficamente de cidades cosmopolitas e que reconhecem esse acesso como uma grande oportunidade na vida.

O século XIX foi o marco do desenvolvimento do conceito de identidade nacional, com a consolidação de uma cultura com barreiras políticas, processo este que se legitimou por meio de dotação de certos valores com *status* de ideias coletivas. Bourdieu (2010) argumenta que esse processo tem sido descrito como a formação de uma **religião cívica** (grifo do autor) constitutiva de um autorretrato de uma nação, cenário em que emerge a massificação da educação escolar. Sendo assim, os propósitos da educação institucional expandem do simples fazer com a instrução acadêmica para o que significa ser um cidadão para um Estado-Nação.

Em meados do século XX, a escolaridade passou a ter um papel fundamental na construção de uma nova sociedade, justa, aberta e democrática, na qual o acesso à educação pública e gratuita garantiria a igualdade de oportunidades. Os indivíduos competiriam no interior do sistema de ensino, em igualdade de condições, e aqueles que se destacassem, de acordo com seus dons individuais, obteriam sucesso escolar e, posteriormente, poderiam ocupar lugares superiores na hierarquia social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Trata-se de uma ideologia perversa que impossibilita melhores condições sociais e culturais às pessoas e aos grupos. Em meados dos anos 1960, ocorre uma crise profunda dessa concepção otimista de escola, e há uma reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade. A visão otimista de educação passa a dar lugar a uma visão mais pessimista, segundo a qual a democratização do acesso à escolaridade e o aumento da escolaridade obrigatória evidenciam ainda mais as desigualdades escolares entre grupos sociais.

Tal fato foi demonstrado em pesquisas escolares realizadas no Relatório Coleman⁹, nos Estados Unidos, e nos trabalhos do Ined¹⁰, na França, os quais apontaram a influência da origem social nos resultados escolares, ou seja, o peso da origem social sobre os destinos escolares. Em 1966, o relatório Coleman, encomendado pelo *Act of Civil Rights*, foi o marco da ruptura otimista da construção de uma sociedade igualitária por meio da educação para todos. Considerando esse relatório, Bourdieu critica esse modelo de educação escolar porque, segundo ele, a origem e a trajetória social dos alunos levam às desigualdades escolares, e estas reproduzem o sistema objetivo de posições e de dominação.

A situação de crise nascente é a ocasião de discernir os pressupostos escondidos num sistema tradicional [de ensino] e os mecanismos capazes de perpetuar quando os preliminares do seu funcionamento já não são mais completamente executados. (BOURDIEU; PASSERON, 1982)

⁹ O Relatório reuniu informações de mais de meio milhão de estudantes, contendo dados não somente dos alunos e de suas escolas, mas também do desempenho escolar de cada um. Em segundo lugar, abordou a relação entre insumos escolares e o desempenho dos estudantes.

¹⁰ Ined - *Institut national d' études démographiques*.

Ambos os autores, embora com bases teóricas distintas, exploram o conceito de capital, termo econômico, na análise social para referir-se não apenas à sua forma econômica, mas também à sua forma cultural e social. Eles estudam as desigualdades escolares em relação às vantagens culturais e sociais que os alunos mobilizam e que os conduzem a um nível socioeconômico mais elevado. Esses estudos se fundamentam em experiências empíricas que os levam à ampliação do conceito de capital econômico para explicar a relação entre a origem socioeconômica e o desempenho escolar.

Diante da ampliação do conceito de capital, Coleman e Bourdieu passam a considerar outras formas de capital, como o social, o cultural e o simbólico, e de que modo esses capitais interagem e contribuem diretamente com o capital econômico, fortalecendo essa relação. Segundo Azevedo (2003), para entender as relações existentes entre os capitais e como estes atuam entre si e no mundo social, é preciso compreender como e com quais categorias Bourdieu vê o espaço social. Para Bourdieu, os agentes ou atores sociais estão inseridos espacialmente em campos de luta, ou seja, em determinados campos sociais, e esses agentes se valem de estratégias para ocupar lugar nesses campos. Essas estratégias estão relacionadas com os diferentes tipos de capitais que cada agente possui; e esse agente atua de acordo com um *habitus*¹¹ para garantir ou mudar de posição nesse espaço. A palavra *habitus* traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. A noção de *habitus*, em Bourdieu, explica as ações dos indivíduos a partir da sua habilidade interior. Bourdieu (2003, p. 60) esclarece que o *habitus* transcende o indivíduo, diz respeito às estruturas relacionais em que está inserido, possibilitando a compreensão tanto de sua posição em um campo quanto de seu

¹¹ O conceito de *habitus* para BOURDIEU: vem a ser um "sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro" (BOURDIEU *apud* MICELI, 2011: XL). "(...) sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados" (*ibid.*: XLI).

conjunto de capitais.

Para ocupar um lugar em um campo, é necessário que cada ator social conheça as regras do jogo no interior desse campo social e, além disso, esteja disposto a jogar o jogo (BOURDIEU, 2004). Ampliando a concepção marxista, Bourdieu entende por capital não apenas o acúmulo de bens e de riquezas econômicas, mas também todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social. Assim, além do capital econômico, é fundamental a compreensão de capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos) e de capital social (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação). Em síntese, refere-se a um capital simbólico (aquilo que chamamos prestígio ou honra e que permite identificar os agentes no espaço social).

Bourdieu entende que o capital econômico, sobre diferentes formas de fatores de produção (trabalho), e o conjunto de bens econômicos (rendas, patrimônio, salário etc) são acumulados, reproduzidos e ampliados por estratégias de investimentos econômicos e culturais e pela manutenção ou ampliação das relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis, a curto e longo prazo. Dessa forma, a distribuição desigual das diferentes formas de capital justifica as diferentes estratégias adotadas pelos indivíduos.

Esse conceito de capital social surge nos trabalhos de Bourdieu em 1980, a partir dos estudos sobre a teoria da ação. Para ele, o indivíduo faz escolhas de acordo com as exigências da vida prática, que demandam ações urgentes conforme a teoria do senso prático. Assim, ele define o capital social como "[...] um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão vinculados a um grupo; por sua vez constituído por um conjunto de agentes que não só são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por relações permanentes e úteis" (BOURDIEU, 1998, p.67). O volume de capital social de cada indivíduo, portanto, é proporcional à extensão das redes de relações que cada um pode mobilizar e ao volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que cada membro desse grupo possui.

Apesar de considerar o capital social distinto, o autor considera que este não é completamente independente dos outros capitais (econômico e cultural) adquiridos individualmente ou pelo grupo a que pertence, uma vez que as relações e as trocas estabelecidas dependem de uma confiança mútua e da homogeneidade entre os indivíduos desse grupo. E esses capitais são adquiridos não apenas por meio das

redes de conhecimentos, de influências que o indivíduo estabelece ao longo de sua vida, permitindo-lhe mobilidade social, mas também por meio das redes de relações nas quais é capaz de se inserir.

Em suma, para Bourdieu, o capital social é capaz de gerar uma maior participação cívica, já que permite a inserção dos indivíduos nas altas camadas de poder político, econômico e social. E, como escreve Pinto (2005, p. 2), “A mobilidade social, a possibilidade de ascensão social ou a de passar de uma classe a outra estaria condicionada aos 'capitais de origem', pelos seus estados respectivos, pela possibilidade de transformação e ou intervenção destes”.

O conceito de capital cultural em Bourdieu foi proposto na obra “Os herdeiros”, de 1964, em coautoria com Passeron, e surge como uma hipótese para contemplar as desigualdades no desempenho escolar dos alunos de diferentes classes sociais. Eles relacionam o “sucesso escolar” das crianças das diferentes classes com a familiaridade que alunos de certas classes já têm com a cultura escolar. Também apontam que os estudantes de classes sociais mais favorecidas eram os que melhor se beneficiavam da cultura escolar uma vez que eles sabiam jogar o jogo. A conversão do capital cultural em capital social e econômico é mais proeminente para esses indivíduos.

Consequentemente, as pesquisas de Bourdieu exerceram forte influência na educação, entre 1970 e 1980, pois tal hipótese se contrapôs às teorias do capital humano que, apesar do seu caráter humanista, reforçam o lado economicista, ignorando as relações entre o rendimento escolar e o capital cultural previamente investido pela família. Da mesma forma que o rendimento econômico e social, o certificado escolar depende do capital social, também herdado, e que pode ser colocado a seu serviço. Considerando os estudos de Bourdieu e Passeron, autores como Francisco Soares e Maria Tereza Gonçalves Alves (2014) realizaram um estudo¹² no qual buscaram elucidar se as escolas e os sistemas de ensino podem compensar ou, pelo menos, minimizar o determinismo social, principalmente para os alunos de origem social menos favorecida.

Para Bourdieu, a palavra cultura é indissociável dos efeitos da dominação

¹² Este estudo resulta em um painel divulgado em 2015, pelo Inep, como ferramenta às escolas para entender o Ideb em um determinado contexto social. Esse painel mostrou as escolas em que há experiências de sucesso em qualquer tipo de condição. “Ou seja, a escola pode transformar a realidade do aluno e não apenas reproduzir as suas limitações ou vantagens sociais”.

simbólica e é um elemento de luta entre os agentes nos campos na demarcação das posições sociais distintas, tanto para apropriação dela quanto para a manutenção ou para as suas mudanças. Desse modo, percebe-se que essa palavra ocupa um lugar muito importante nas suas obras. Ele apresenta a noção de capital cultural que surge da necessidade de entender as diferenças entre o desempenho dos alunos e sua realidade social e cultural e classifica o capital cultural em três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

No estado incorporado, por estar ligado ao sujeito e ao tempo de investimento deste na aquisição ou incorporação, ocorre um trabalho do sujeito sobre si mesmo. Dessa forma, esse capital pessoal não é transmitido instantaneamente e nem transferido, mas sim incorporado de uma maneira inconsciente e dissimulada. Ou seja, as tradições herdadas e transmitidas pela família, como os gostos, o uso da forma culta da língua e as informações sobre o mundo escolar, são acumuladas e incorporadas por membros de grupos de classe média como parte integrante da pessoa, gerando um determinado *habitus*, que atua de forma marcante no resultado escolar dos filhos, e servindo como ponte entre a família e a escola. Segundo Bourdieu (1997, p. 67),

acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital.

No estado objetivado, o capital cultural existe na forma de bens culturais, por exemplo, livros, esculturas, quadros, pinturas, acesso a museus etc. Nas palavras de Bourdieu (2011, p. 77), “esses bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural”. O autor afirma que, quanto maior for a herança cultural trazida da família, maior será a apropriação simbólica dos bens culturais. No entanto, é preciso ter instrumentos e códigos necessários para essa apropriação, ou seja, ter capital cultural incorporado para tal apropriação, pois a

relação entre capital cultural incorporado é proporcional à obtenção dos bens culturais.

O capital cultural institucionalizado concerne aos títulos e aos diplomas escolares e depende do investimento pessoal na carreira escolar de cada um. Entretanto, como assegura Bourdieu (2011, p.78), essa forma de capital confere ao seu portador uma certidão de competência cultural a qual pode ser reconhecida, comparada com outros diplomas e permutada, permitindo, assim, estabelecer taxas de conversibilidade entre o capital cultural e o capital econômico. Essas taxas são relativas a sua validade no momento da troca, pois os benefícios materiais e simbólicos obtidos pela certificação escolar dependem da sua raridade, ou seja, quanto mais raro, maior o valor. Considerando o ensino superior, conforme destaca em *Os Herdeiros* (1964), Bourdieu e Passeron mostraram como o sistema universitário assegurava as desigualdades por meio da transformação do privilégio social em dom ou mérito pessoal.

Dessa forma, a posição de privilégio ou não privilégio, ocupada por um grupo ou indivíduo, é definida de acordo com o volume de capital e com a composição de um ou mais capitais, adquiridos e/ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais. Ou seja, as desigualdades sociais não decorrem somente de desigualdades econômicas, mas também dos entraves causados, por exemplo, pelo déficit de capital cultural para acesso aos bens simbólicos. Para Bourdieu (1983, p.82), “às diferentes posições que os grupos ocupam no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de diferenciação que são a (re)tradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência”.

Em suma, Bourdieu critica a visão de que a escola e a educação são libertadoras e possuem equidade no que tange à mobilidade social na sociedade moderna, pois, para ele, ao contrário, o sistema escolar se constitui em um dos fatores mais eficazes da conservação social. Para o autor, há diferenças na escola, as quais transcendem os fatores econômicos, e as estruturas sociais condicionam as ações dos agentes sociais, portanto o sucesso escolar depende dos capitais que cada indivíduo carrega, como o econômico, o social e o cultural. Contudo, apesar do posicionamento de Bourdieu em relação à escola e a educação, em termos de liberdade e equidade na mobilidade social, neste trabalho a teoria de capital é aplicada quando se pensa na transformação do capital cultural em social e

econômico.

3.2. **Capability Approach: conceitos e estrutura**

Nesta seção apresento a teoria de *Capability Approach* proposta por Amartya Sen e alguns estudos derivados da mesma. Os que estudam essa teoria veem como uma alternativa aos modelos econômicos de avaliação da qualidade de vida, ou seja, àqueles modelos de análise que se restringem ao conceito de Produto Interno Bruto *per capita*. Trata-se de modelos utilitaristas que relacionam o crescimento da qualidade de vida ao desenvolvimento e ao crescimento do PIB, negligenciando a distribuição de riquezas nas camadas da população e dissimulando as desigualdades, de forma que nações que alcançam médias altas podem, na verdade, caracterizar-se por desigualdades sociais abissais, não captadas pela estatística tradicional sobre seu desenvolvimento.

Nesse sentido, os modelos utilitaristas falham em um ponto crucial: não consideram, de forma individualizada, aspectos necessários a uma vida digna, que, muitas vezes, não estão relacionados com a renda e a riqueza, como a saúde, a educação, a liberdade de escolha, os direitos e as liberdades políticas (NUSSBAUM, 2013; DIXON; NUSSBAUM, 2012). De acordo com Sen, “a consideração desses fatores ligados diretamente à qualidade de vida, ao bem-estar e às liberdades das vidas humanas é indispensável para um adequado entendimento do desenvolvimento humano” (SEN, 2009, p. 259). Para ele, as análises utilitaristas só se justificam se não se restringirem a medir o quanto se produz, abrangendo também como o que é produzido repercute na vida das pessoas. Riddle (2013, p. 154) argumenta que aquilo que realmente importa é o que as pessoas “são capazes de fazer com os recursos à sua disposição, e não simplesmente quais são os bens dos quais podem se valer”.

O conceito de *capability* foi primeiramente apresentado pelo economista e filósofo Amartya Sen, em 1979, durante as aulas sobre valores humanos, intitulada “Igualdade de quê?” (*Equality of What?*)¹³, proferida em Stanford. Posteriormente, esse conceito foi sendo desenvolvido nos seus trabalhos subsequentes, durante os anos de 1980 e 1990. Entretanto, o livro *Development as Freedom* (1999) foi o que

¹³ Equality of what? The Tanner Lectures in Human Values at Stanford, May, 22nd, 1979.

mais influenciou outras áreas. Sen recebeu o prêmio Nobel de Economia em 1998, não só por seu extenso conhecimento sobre desenvolvimento econômico, sobre as teorias das escolhas sociais e sobre distribuição do bem estar e da pobreza, mas também por suas contribuições em economias do bem estar e em desenvolvimento humano. Com base teórica filosófica, seus estudos, especialmente a proposta do *Capability Approach*, tem grande influência dos estudos e dos conceitos de Aristóteles, em termos de crescimento humano, das ideias de Adam Smith, sobre análise da pobreza relativa, e de Karl Marx, nas discussões da importância das funcionalidades e das *capabilities* para o bem-estar humano.

Com foco na vida humana, o *Capability Approach* “desloca a atenção para as oportunidades reais da vida” (SEN, 2009, p. 275). O ponto de partida é buscar saber o que realmente as pessoas são aptas a fazer e ser, pois o desenvolvimento de uma pessoa só é possível se ela tiver liberdade de escolher como viver, ou ainda, condições que lhe permitam desenvolver plenamente suas capacidades para ser e fazer o melhor que puder para dar forma à sua própria vida. O autor analisa a importância da liberdade sob duas perspectivas: as oportunidades e os processos de escolha. Para Sen, a liberdade nos dá oportunidades para buscarmos os nossos objetivos, e esse aspecto da liberdade se preocupa com a nossa possibilidade de alcançarmos aquilo que valorizamos. Quanto aos processos de escolhas, ele pontua que é possível atribuir importância ao processo de escolha em si, garantindo que não sejamos forçados a uma situação por imposição de terceiros.

São as “oportunidades reais de funcionalidade e de escolha”, ou seja, *capabilities*, aquilo que se mostra essencial ao alcance de uma vida adequada aos padrões da dignidade humana (DIXON; NUSSBAUM, 2012, p. 557). Para esses autores, o *Capability Approach* refere-se à criação das condições necessárias à liberdade de escolha, às oportunidades reais de vida boa como um direito individual.

Duas são as categorias conceituais centrais a essa teoria, *capabilities* e *functionings*, todavia elas não possuem correspondência em português, ou seja, “capacidade” e “funcionamentos” não correspondem ao mesmo significado em inglês, por isso, apesar de alguns autores as traduzirem, neste trabalho o termo *capability* sempre é apresentado no idioma estrangeiro e, para maior entendimento, o termo *functionings* será traduzido por “funcionalidades”.

Para Sen (1989, 43), funcionalidades representam o modo de agir e de ser de

uma pessoa específica. Ou seja, modos de agir ou fazer (*doings*) e modos de ser (*beings*), “pois a vida de uma pessoa é a combinação de várias funcionalidades”. Ainda segundo o autor (SEN, 1989, 44), “uma funcionalidade é uma realização de uma pessoa: o que ele ou ela consegue fazer ou ser, e qualquer funcionalidade reflete, por assim dizer, uma parte do estado da pessoa”. Como considera *capability* uma noção derivada, refletindo as várias noções de funcionamento (modos de agir e de ser), que alguém pode realizar, pois “[...] reflete a liberdade de uma pessoa de escolher entre diferentes modos de vida” (SEN, 1989, 44), a abordagem das capacidades deve ser analisada como uma combinação não só de funcionalidades, mas de funcionalidades e de *capabilities*.

Apesar das divergências e reconhecendo as relações e a relevância para a avaliação dos arranjos sociais, os conceitos de *Capability Approach* têm sido extensamente empregados nos estudos de desenvolvimento humano e por muitos pesquisadores da área da Educação. Martha Nussbaum, por exemplo, emprega esses conceitos no que denomina de “*capability theory of justice*”. Ela propõe uma lista na qual especifica quais capacidades são válidas e quais regras específicas são distribuídas em termos de *capabilities*. Além disso, em seus trabalhos sobre educação superior nos Estados Unidos e na Índia, a autora discute a importância desse nível de ensino para o empoderamento das mulheres e a importância da educação pública nas sociedades democráticas (NUSSBAUM, 1997, 2000, 2002, 2004, 2006).

Apesar das divergências entre Sen e Nussbaum, para ambos o termo “*capability*” se refere à promoção humana, e a educação é entendida como um meio que possui objetivos intrínsecos e instrumentais para esse fim. Desse modo, *Capability Approach* é uma abordagem alternativa para a economia do bem-estar¹⁴, por considerar ideias antes excluídas, desenvolvimento e justiça.

A ideia principal dessa abordagem está naquilo que os indivíduos são capazes de ser e de fazer. Ou seja, na qualidade de vida que os indivíduos são capazes de alcançar e como avaliam o próprio bem-estar. Apesar das divergências filosóficas para a melhor definição da expressão, é considerado um arcabouço teórico que considera a liberdade um princípio básico para alcançar o bem-estar, e

¹⁴ Economia do bem-estar é um campo da economia que utiliza técnicas microeconômicas para avaliar o bem-estar em nível de economia ampla agregada. “*Welfare economics*”, Deardorff's Glossary of International Economics. (DEARDORFF, 2014), retrieved 9 June 2014.

essa liberdade tem de ser entendida em termos de *capabilities*, ou seja, as reais oportunidades que esses indivíduos têm de “ser e de fazer” o que julgam valioso para si e para os outros e, ainda, que tipo de vida esses indivíduos podem efetivamente conduzir. Essa abordagem é reconhecida como flexível e não fechada e é aplicada para: (1) a análise do bem-estar; (2) a avaliação e a apreciação dos arranjos sociais; e (3) a concepção das políticas e das propostas a respeito das mudanças sociais na sociedade. Para o autor, o que deve ser igualado são as capacidades humanas. Sen atribui cinco componentes ao avaliar as *capabilities*:

- 1) a importância da real liberdade na avaliação dos benefícios para uma pessoa;
- 2) as diferenças individuais na habilidade de transformar recursos em atividades válidas;
- 3) a natureza multivariável das atividades que dão origem à felicidade;
- 4) um balanço de fatores materiais e não materiais na avaliação do bem-estar humano;
- 5) a preocupação com a distribuição das oportunidades na sociedade.

“*Capability*, portanto, é definida como habilidade de a pessoa praticar atos valorosos ou de alcançar os valores dos estados de ser; representa combinações alternativas de coisas que uma pessoa é capaz de ser e de fazer”¹⁵ (SEN, 1993, p.30) (tradução minha).

As ideias de avaliação, de igualdade, de liberdade e de direitos são centrais nos estudos realizados por Sen (1992, 1999), nos quais o termo desigualdade é analisado na busca de redefinir o termo “igualdade”. Para tanto, ele repensa as diferentes áreas da igualdade: liberdade, renda, bem-estar baseado nos conceitos de *capability*. Nesse sentido, a educação promove o desenvolvimento humano e, por meio dela, o indivíduo pode ser capaz de fazer escolhas que julgue valiosas para si.

Longe de ser a solução de todos os problemas, a educação, portanto, pode levar o indivíduo a pensar de forma crítica. Além disso, é preciso fechar as lacunas educacionais e promover a equidade do acesso, a inclusão e o êxito, ampliar o

¹⁵ “*Capability* is a person’s ability to do valuable acts or reach valuable states of being; it represents the alternative combinations of things is able to do or be”. (original)

acesso, a abrangência e a eficácia da educação básica para que ela possa ter um papel extremamente preventivo na redução de quase todos os tipos de insegurança”¹⁶ (SEN, 2003). Aqui o autor se refere às questões de analfabetismo e de letramento na Conferência Mundial de Educação, realizada em Edinburgh, em 23 de outubro de 2003. A medida de igualdade inclui avaliação pessoal e variação interpessoal, bem como os arranjos sociais e pessoais. Em educação, essa questão emerge dos trabalhos filosóficos e sociológicos em como teorizar e analisar o fornecimento de igualdades das oportunidades de aprendizagem (BRIGHOUSE, 2000; BALL, 2003).

Para Sen, essa abordagem critica a maneira como se avaliam e se resolvem os problemas da avaliação, pois, para avaliar, é preciso olhar para cada pessoa não como meio de crescimento econômico ou de estabilidade social, mas como próprio indivíduo. É preciso avaliar, portanto, a liberdade de que as pessoas precisam para serem capazes de tomar decisões que elas próprias julguem importantes e de trabalhar para mover os obstáculos a fim de alcançar essa liberdade, ou seja, de expandir a capacidade das pessoas, o que envolve “a liberdade que as pessoas possuem para escolher a vida que eles têm motivos para querer” (SEN, 1992, p. 81).

A liberdade diz respeito, portanto, a nossa capacidade real para determinarmos o que queremos, o que valorizamos e o que decidimos fazer. Ele argumenta, portanto, que as assimetrias das capacidades desempenham um papel central na avaliação das disparidades sociais, e a promoção da justiça requer a expansão das capacidades humanas de todos os membros da sociedade na forma de oportunidades reais de liberdade e de exercício da autonomia (sem recorrer, contudo, a um plano ideal preconcebido) (SEN, 2010).

Ao avaliar bem-estar, Sen argumenta que o mais importante é considerar o que as pessoas têm ou são realmente capazes de ter ou de fazer. Quando avaliamos qualidade de vida, ela tem de ser analisada segundo dois conceitos centrais: *funcionalidades* e *capabilities*. A primeira está relacionada com os estados de “ser e fazer”, enquanto a segunda se refere a um conjunto desses estados ao qual a pessoa tem acesso efetivo ou, ainda, ao que a pessoa julga valioso para sua vida. Dessa forma, a capacidade que uma pessoa tem de alcançar o que julga valioso

¹⁶ “Widening the coverage and effectiveness of basic education can have a powerfully preventive role in reducing human insecurity of nearly every kind” (original). Speech to the Commonwealth education conference, Edinburgh, 28 October, 2003.

representa a liberdade de escolher entre uma combinação de *functionings* - entre diferentes tipos de vida - que a própria pessoa tem motivos para valorizar.

Em suma, *funcionalidade* se refere aos estados de ser e de fazer, ou seja, os vários estados do ser humano e as atividades que o indivíduo pode assumir. Exemplos do estado de “ser” inclui ser bem alimentado, ser saudável, estar bem acomodado em uma casa que seja confortável, ser educado, participar de um grupo, de uma rede social etc. Exemplos do grupo “fazer” *funcionalidade* está relacionado a viajar, a cuidar de uma criança, a votar em uma eleição, a não comer carne, a fazer caridade, a ter mobilidade etc.

No entanto, os exemplos de fazer ou agir e de ser podem denotar tanto coisas boas como coisas ruins. O modo como são apreciados vai depender do contexto em que estão sendo avaliados, por exemplo, o caso de uma mãe que decide dedicar seu tempo, cuidando de seus filhos por tempo integral. Se isso é valioso, ou não, precisa ser reconhecido localmente. É, portanto, necessário considerar o contexto do qual estamos falando, se falamos de uma pessoa de uma comunidade conservadora, essa escolha deve ser vista como algo valioso, aquilo que a pessoa julga ter valor para ela. No caso de falarmos de um contexto feminista, esse ato passa a não ser valioso ou a não fazer sentido.

Como são definidas pelas escolhas de acordo com o significado moral e a capacidade dos indivíduos de conquistarem o tipo de vida que eles julgam valorizar ou ser melhor para eles, *capabilities* são oportunidades reais do indivíduo de atingir ou de alcançar certas funcionalidades. A diferença entre os dois termos consiste naquilo que pode ser realizado e no possível de ser realizado, entre o alcançado e a liberdade e oportunidades reais do que se pode escolher. Por exemplo, viajar é uma *funcionalidade* enquanto a oportunidade real de viajar é a *capability* correspondente.

Nesse sentido, pesquisadores e formuladores de políticas têm usado os conceitos de *Capability Approach* em diferentes áreas, especialmente nos estudos de desenvolvimento e políticas, no bem-estar econômico, nas políticas sociais, na filosofia social e política, e a aplicação dessa abordagem pode ser feita de duas formas: restrita ou ampliada (CROCKER; ROBEYNS, 2009). Na forma restrita, essa abordagem indica quais informações devemos buscar para analisar quão boa a vida do indivíduo está ou tem sido, uma vez que essas informações são relevantes para qualquer avaliação do bem-estar ou do desenvolvimento e estão relacionadas às

funcionalidades (ser e fazer) e às *capabilities* (oportunidade de alcançar esse ser e fazer), que são elementos necessários para fazer comparações interpessoais do bem-estar. Nesse sentido, é possível comparar quão bem duas pessoas, grupos ou sociedade estão ao mesmo tempo, ou, ainda, como uma pessoa, um grupo ou sociedade está em dois momentos diferentes da vida. Nessa aplicação mais restrita, o foco está no nível dos funcionamentos ou nas capacidades individuais.

Na forma ampliada, a avaliação da vida dos indivíduos é feita sob outras considerações além do bem-estar, por exemplo, eficiência, agência e justiça. Nesse sentido, essa abordagem pode ser considerada normativa em vez de explanatória, pois ela não explica a pobreza, as desigualdades e o bem-estar, mas pode ajudar a conceituar tais noções. No entanto, as noções de *funcionalidades* e *capabilities* podem ser empregadas como elementos das explicações de fenômenos sociais e serem usadas na descrição de pobreza, de desigualdade, de qualidade de vida e de mudanças sociais.

Segundo Walker e Unterhalter (2007, p. 2), “avaliação não é, portanto, uma resposta do que um indivíduo em particular quer ou diz querer”. Para elas, “avaliar *capabilities*, mais do que recursos e resultados, muda o eixo das análises para estabelecer e avaliar as condições que possibilitam aos indivíduos fazerem escolhas baseadas naquilo que eles têm motivos para valorizar”. Vale ressaltar que as condições variam em diferentes contextos, mas essa abordagem considera as diversidades humanas, as complexas relações sociais, o senso de reciprocidade e, também, possibilita que as pessoas possam refletir sobre aquilo que elas consideram valioso para si e para os outros e, por consciência, possam igualar as *capabilities* em vez de igualar as oportunidades e os resultados. Nesse sentido, *Capability Approach* oferece caminhos para conceituar e descrever o bem-estar do indivíduo e os arranjos sociais em qualquer contexto ou sociedade, pois lida com questões de liberdade e de igualdade.

Tendo isso em mente, Walker e Unterhalter (2007, p. 7) advogam que “avaliar as *capabilities* ao invés das funcionalidades contribui extremamente nas discussões sobre justiça social em educação por ampliar a noção de agência”¹⁷. Elas dependem das circunstâncias individuais, das relações que a pessoa tem com os outros e das

¹⁷Amartya Sen define agente como aquele que atua e promove mudanças, aquele para quem as conquistas são avaliadas em termos de seus próprios valores e objetivos.

condições sociais do contexto as quais permitem que opções (ou liberdade) sejam alcançadas. O contexto e as relações sociais podem aumentar ou restringir as *capabilities* para educação e na educação; as diferenças pessoais dão condições para elas.

Nesse sentido, liberdade e agência estão descritos no arcabouço teórico proposto por Sen (1999), em que liberdade é entendida como a real oportunidade que o indivíduo tem de conseguir aquilo que ele julga ter valor. É a habilidade de moldar o seu próprio destino como pessoa e como parte da comunidade; é, portanto, ter consciência de que “vida boa” é uma questão de escolhas genuínas, e não de uma imposição. Para ele, essa liberdade tem dois aspectos: processo e oportunidade. O primeiro tem relação com a habilidade de atuar de acordo com o que realmente interessa (agência), e o segundo, com a real oportunidade de alcançar as funcionalidades que têm valor, selecionadas dentre vários bens possíveis (*capabilities*).

Nessa linha, agência é entendida como cada indivíduo sendo um ser digno e responsável, aquele que molda a sua própria vida à luz dos objetivos que ele julga importantes, em vez de ser moldado e instruído a como pensar, e tais objetivos são atingidos por meio de reflexões. De acordo com o autor, essa maneira de pensar em seus próprios objetivos e de refletir sobre eles é crucial para que ocorram mudanças sociais positivas. Dessa maneira, agência é intrinsecamente importante para a liberdade do indivíduo, porém é instrumental para a ação coletiva e a participação democrática. Agência individual depende também dos arranjos sociais e econômicos (nível de educação e de saúde) e dos direitos políticos e sociais. Ele argumenta que “[...] existe um grande complemento entre agência individual e arranjos sociais. Portanto, a liberdade individual é um comprometimento social” (SEN, 1999, p. xi-xii).

Nos estudos de Sen (1992), o conceito de conversão é também importante, pois é o que faz o *Capability Approach* sensível aos impactos (influência) e aos efeitos (resultados) dos arranjos e das relações sociais na vida do indivíduo. Para converter *capabilities* em *funcionalidades*, são necessários arranjos sociais sensíveis à maneira de o indivíduo se expressar, e ainda, condições para que ele se manifeste, ou seja, converta recursos e bens primários em liberdade.

No entanto, a noção de conversão apontada no trabalho de Sen (1992, p.19-21, 26-30, 37-38) deve estar relacionada com **um interesse pessoal**. A conversão

de recursos, tais como bens e serviços, deve ser algo de interesse para a pessoa. Tomemos como exemplo uma bicicleta. Podemos ter interesse nela não pelo material de que é feita, mas pela mobilidade que pode nos oferecer. A relação existente entre o bem e a realização de alguns dos estados de ser e de fazer é considerada um fator de conversão, ou seja, o grau em que um indivíduo pode transformar um recurso em uma funcionalidade. O fator de conversão representa, então, o quanto a pessoa pode obter de um bem ou de um serviço. No exemplo da bicicleta, quanta mobilidade o indivíduo pode conseguir com ela?

Robeyns (2005, p.99) afirma que os fatores de conversão estão categorizados em três grupos: pessoal, social e ambiental, e todos influenciam a maneira pela qual a pessoa pode ser ou estar livre para converter as características do recurso em funcionalidades. Entretanto, a fonte desses fatores pode variar, por exemplo, os fatores de conversão pessoal são internos à pessoa: condição física, metabolismo, sexo, inteligência, bom leitor. No caso da bicicleta, se uma pessoa apresenta limitações físicas e nunca aprendeu a andar, ela provavelmente não obterá mobilidade por meio dela. Os fatores de conversão social são os fatores da sociedade na qual cada um vive, como as políticas públicas, as normas sociais, as práticas discriminatórias, a relação de poder e de hierarquias sociais relativas a gênero, à classe ou à raça. Os fatores de conversão ambiental, por seu turno, dizem respeito tanto aos aspectos físicos, à localização geográfica (clima, poluição, propensão a acidentes climáticos - terremotos, vulcões), à presença ou não de rios, de mar ou de oceanos - quanto ao entorno edificado (pontes, rodovias, meios de transportes e comunicação).

Avaliar o quanto uma bicicleta contribui para a mobilidade de uma pessoa depende desses fatores de conversão: se ela tem problemas físicos, existe um fator de conversão pessoal; se a mulher vive em uma sociedade que não permite que ela ande de bicicleta, existe um fator de conversão social; se uma pessoa vive em uma região ribeirinha, sem estradas, para a qual o único acesso é o barco, há um fator de conversão ambiental. No entanto, os fatores de conversão por si só não são suficientes para saber se os recursos disponíveis podem ou não ser usados para a obtenção do bem-estar que tal pessoa atingiu ou pode atingir. É preciso, portanto, saber muito mais sobre cada um e onde vive.

Além dos recursos (bicicleta, moto, skate, barco etc), Sen apresenta a

utilidade. Os recursos são considerados insumo, cujo valor depende da habilidade que a pessoa tem de converter esse recurso em um funcionamento valioso, como no caso de utilizar bicicleta, moto, skate ou barco. Além disso, ele depende de vários elementos: estados psicológicos, saúde, aspectos sociais, normas culturais e até as próprias condições do ambiente para realizar tal atividade. No entanto, para realizar qualquer um dos *functionings*, o indivíduo se fundamenta nos recursos a que realmente tem acesso e, dessa forma, faz as escolhas daquilo que julga válido. O termo utilidade é considerado por Amartya Sen um resultado e um *functioning*. O resultado é o que o indivíduo escolhe “ser ou fazer”, e isso naturalmente tem um efeito no senso subjetivo do bem-estar (no caso acima, o prazer de pedalar, de pilotar, de andar até o trabalho em um dia ensolarado).

Wells apresenta uma figura representando as principais relações do *Capability Approach* e como elas estão relacionadas com os princípios de recursos e de utilidade.

Figura 2 : Representação das principais relações no *Capability Approach*

Fonte: Wells, 2016

Nessa representação, recursos são considerados os bens disponíveis, e, no caso mencionado acima, a bicicleta é considerada um insumo. Entretanto, como explica Wells, o seu valor depende da habilidade pessoal de transformar esse recurso em ato valorizado (pedalar), o qual depende de alguns fatores pessoais e psicológicos, de normas sociais e de condições físicas estruturais, como a condição da via de ciclismo. O grupo de *capabilities* é considerado aquilo que uma pessoa pode escolher dentro de um grupo de *funcionalidades* disponíveis; *funcionalidade*

alcançada é aquilo que o indivíduo selecionou dentre as opções disponíveis, e utilidade é tanto um resultado obtido a partir da própria escolha quanto uma funcionalidade. Como resultado, em termos de *Capability Approach*, considera-se aquilo que é definido como bem-estar subjetivo, a exemplo de se sentir feliz em pedalar para o trabalho.

Sen argumenta, portanto, que o foco para se avaliar quão rica uma pessoa é, em termos de *capability*, é avaliar a capacidade que ela tem de viver a vida que ela escolheu ou aquilo que ela julga válido, não a riqueza dos recursos ou o bem-estar subjetivo. No entanto, para avaliar como essa pessoa está atuando nesses termos, é preciso reconhecer qual e quão importante é cada funcionalidade ou, pelo menos, validar procedimentos que a validem. Nesse sentido, a validação, isto é, quão valioso eles são ou não, é de responsabilidade de cada um e, dessa forma, não deve ser baseado em uma lista. Para Sen, (2004b), basear-se em lista é negar tanto a relevância dos valores que uma pessoa pode vir a ter quanto a própria democracia. O autor faz referência à lista proposta por Nussbaum.

Em suma, *capability* e desenvolvimento humano têm como central aquilo que os indivíduos são realmente capazes de ser e de fazer, pessoalmente e em comparação com os outros; segundo suas reflexões e escolhas das maneiras de viver, eles próprios determinam aquilo que é importante e válido, além da própria determinação dos seus objetivos e de seus valores na vida. Nesse sentido, Sen (1992, 1999, 2002) e Nussbaum (2000) estudam a importância da igualdade de *capability* não só entre estudantes das diversas classes sociais, mas também entre estudantes que possuem um capital cultural considerado garantia. Como assevera Sen (1992, p. 44), “a educação é central no *capability approach*”.

Nos últimos dez anos, o termo em questão tem sido muito estudado no campo educacional, principalmente nos trabalhos envolvendo questões de gênero, de equidade, de inabilidade e de educação superior (WALKER, 2007, 2009; UNTERHALTER, 2007). No que tange ao ensino superior, cabe esboçar que as autoras têm aplicado os conceitos de *Capability Approach* para analisar questões relevantes quanto aos efeitos da ampliação das *capabilities* e a sua participação nesse nível de ensino.

A próxima seção traz os efeitos do *widening capability* e *widening participation* nos trabalhos desenvolvidos pelas autoras, bem como os estudos de mobilidade

social e a educação superior desenvolvidos na Inglaterra, nos Estados Unidos e no Brasil.

3.4. A Educação Superior e os efeitos do *widening capability* e *widening participation*

Considerando que, apesar do baixo investimento pessoal, muitos têm investido na própria educação com o propósito de melhorar as chances de ter uma vida melhor, autoras como Walker e Unterhalter tomam como ponto de partida uma questão prática: como as universidades lidam com os obstáculos pedagógicos para promover as conquistas dos alunos e certas *capabilities* dos estudantes? Walker (2006, 2007, 2008), por exemplo, verifica questões referentes àqueles que são os primeiros de uma geração a ingressar na educação superior, em termos de políticas e práticas. Os termos em questão, em inglês, são *widening participation* e *widening capability*, os quais, em português, podem ser entendidos como ampliar a participação e as possibilidades e habilidades dos indivíduos.

A expressão *widening participation* é utilizada pela autora para se referir às políticas e às práticas que possibilitam aqueles indivíduos que são os primeiros em sua família (primeira geração) a ingressarem no ensino superior ou a participarem e se beneficiarem da educação superior. Nesse caso, a primeira geração é considerada um indicador de classe social, e, como aponta Walker (2008, p. 267), no caso do Reino Unido, é "[...] a sub-representação da classe operária na educação superior, especialmente nas instituições de elite".

Por ser um termo com propósitos econômicos, ampliar a participação dos indivíduos na educação superior tem sido o foco das políticas de expansão do ensino superior, do marketing acadêmico e dos resultados do capital humano. No Reino Unido, as instituições de ensino superior se valem da sua capacidade de ampliação para alunos menos favorecidos em prol do marketing, para manter uma posição entre as melhores. Entretanto, autores como Evans (2004) e Morley (2003) explicam que a expansão do acesso tem aumentado enquanto os propósitos educacionais têm sido restringidos e que apenas a expansão do acesso, ou seja, números, não significam grandes mudanças nas questões culturais da educação superior.

Walker (2008) relaciona o termo *widening participation* com *widening capability*. Nas palavras da autora, o termo *widening participation* deve ser distintivamente conceituado como *widening capability*, ou seja, a capacidade de os estudantes se tornarem melhores avaliadores à luz das teorias do *Capability Approach*. Como descreve Taylor (1985), melhor avaliador significa ser capaz de avaliar e de reavaliar alguns conceitos étnicos ou ideias ou bens como mais importantes do que outros. Dessa forma, é preciso ampliar as *capabilities* para pensar criticamente e, assim, ser capaz de refletir sobre as escolhas do que vem a ser ter uma “vida boa” por si mesmo.

Entretanto, pesquisar *widening participation* e desigualdades relacionadas com ensino-aprendizagem na educação superior requer estabelecer os objetivos dessa educação e, além disso, questionar que tipo de igualdade a educação superior pode promover a esses alunos da primeira geração. Como já mencionado, para Sen (1992, 1999, 2003a), deve-se avaliar igualdade no âmbito das *capabilities*, ou seja, aquilo que temos motivos para valorizar no que concerne a “ser e fazer”.

Desse modo, igualdade, em termos de valores educacionais e políticos, deveria ser o mote das políticas, a fim de promover e de assegurar *capabilities* necessárias que levassem a reflexões e ao desmantelamento das barreiras em prol, como a autora menciona, da completa justiça entre os que se enquadram na categoria de *widening participation* (WALKER, 2008, p. 268). Para tanto, promover igualdade na educação superior significa olhar para a distribuição injusta de conhecimento, de competências, de habilidades e de qualificações nesse nível de ensino.

Além disso, Unterhalter e Brighouse (2007) estudam como a avaliação da Educação para todos é feita levando em consideração a justiça social global e a educação. Eles exploram a necessidade de pensar não apenas os padrões internacionais de acesso, mas também o acesso à distribuição de outros aspectos da educação considerados válidos, particularmente aqueles que dizem respeito à inequidade de classe, de gênero, de raça e de etnia. Tendo isso em mente, eles se valem das propostas feitas pelas agências britânicas, pelas organizações não governamentais internacionais (NGOs) e pelos movimentos Educação para todos (*Education for all* - EFA) para propor uma nova abordagem de avaliação. Propõem uma combinação de bens primários e *capabilities*, tomando como base uma

concepção ampla de educação e algumas questões de igualdade. A figura abaixo expressa o pensamento dos autores e apresenta as três diferentes áreas da educação, considerando *capabilities* uma abordagem alternativa de avaliar a educação para todos.

Figura 3 - Três diferentes campos da educação e *capabilities*

Fonte: Unterhalter e Brighouse (2007, p. 78)

Com base no conceito de agência, descrito por Sen, Unterhalter e Brighouse (2007) propõem uma abordagem alternativa de avaliar a educação para todos (EFA) considerando o contexto aplicado. Os autores dizem que, apesar de se tratar, ainda, de um modelo primário, ele contextualiza a educação em três diferentes campos: de valor posicional, de valor intrínseco e de valor instrumental. Nesse sentido, argumentam que o modelo proposto é aplicável em diferentes faces da educação, por exemplo, passar em um curso tem um valor instrumental, pois assegura o acesso a um determinado trabalho; tem valor intrínseco quando afirma resultados de valor para a pessoa, e tem valor posicional quando tem as conquistas reconhecidas em uma escala de posição em relação à classe, ao gênero e à raça.

No campo de valor instrumental, a educação é, na maioria das vezes, entendida como “letramento escolar” que pode ajudar a ter um trabalho e, de alguma forma, levará a pessoa a ter participação social e política. O campo intrínseco diz respeito aos benefícios que a pessoa consegue pela educação, e que esses não são apenas instrumentais. O indivíduo pode ser capaz de usar a educação para outros benefícios que antes não conseguia ter, por exemplo, contentar-se com a leitura de livros literários e reconhecer outras formas de música ou de manifestações artísticas, entre outras coisas.

Nesse sentido, as considerações sobre liberdade de agência e bem-estar e as condições de assegurá-las fazem parte do campo de valor intrínseco da educação. No campo posicional, a educação é definida à medida que os benefícios da pessoa educada dependem do quão bem sucedida ela é em relação aos outros. Como exemplo, tem-se uma pessoa que almeja entrar em uma universidade de prestígio, que tem um determinado número de vagas. O que importa não é quão bem ela é na escola, mas sim a sua pontuação em relação aos outros para ingressar nessa universidade. Assim, a certificação está relacionada ao valor posicional da educação. Entretanto, outros aspectos estão relacionados a esse campo, como a reputação e a localização da escola, quem atende nessa escola, quão bem os professores são capazes de transmitir capital cultural ou como os novos significados de gênero e de raça têm sido desenvolvidos etc. Isso talvez explique porque as escolas têm efeitos desiguais.

Nesse sentido, como pontuam os autores, é uma tentativa de fazer visível aquilo que representa formas invisíveis de discriminação de gênero, de raça ou de classe; formas de falso reconhecimento que ocorrem. Além disso, é preciso desconsiderar algumas maneiras do sistema escolar, produzindo a compensação e o entendimento de injustiças passadas. Eles complementam explicando que a área de intersecção dos três campos (liberdade de agência e liberdade de bem-estar), representada na figura em vermelho, concerne à liberdade postulada por Sen (1987) a qual diz respeito às condições sociais que asseguram os valores instrumental, intrínseco e posicional da educação.

Dessa forma, liberdade e bem-estar dizem respeito à liberdade dentro da sala de aula, sem que haja assédio, liberdade para se concentrar ou, ainda, liberdade de acessar os conteúdos por meio de pedagogias adequadas e de bom gerenciamento

(UNTERHALTER, 2005). Liberdade de agência diz respeito à liberdade de acessar informação, de se engajar nas discussões e de convencer pessoas sobre educação, sem que haja violência e preconceitos. No entanto, os significados das ideias postas apontam para a importância de medir onde tem sido alcançada a “educação para todos” e para a necessidade de refletir a respeito dos diferentes aspectos da educação.

Entretanto, globalmente, as universidades estão no centro dos debates sobre o papel que têm na sociedade contemporânea, sobre as questões relativas aos seus benefícios privados ou públicos, sobre o desenvolvimento do capital humano para atender às exigências da sociedade global e sobre o papel do conhecimento nos processos de produção. No entanto, como apontam Boni e Walker (2013, p. 1), “universidades, em qualquer lugar, têm o potencial de atuar para fins reprodutivos ou transformativos”. Para as autoras, olhar a universidade ou a educação superior baseando-se nas teorias de desenvolvimento humano, nas *capabilities*, na agência, é repensar e (re)imaginar uma diferente visão para a universidade, que transcende o capital humano para a produção de bens.

Considerando o papel das universidades no Reino Unido, três grandes movimentos desempenharam um papel importante nas questões de igualdade e de justiça relacionadas à ampliação das oportunidades de participação na educação superior. O primeiro foi a criação de uma Comissão de Igualdades e Direitos Humanos (EHRC), em 2007, que reconheceu que a educação, incluindo educação superior, não estaria promovendo igualdade. O segundo foi a influência do rápido crescimento econômico e das mudanças tecnológicas na educação superior, levando as políticas econômicas a conduzirem a educação superior. Nesse sentido, a expansão do acesso é discutida em termos da contribuição no capital humano, na empregabilidade e no crescimento econômico. Assim, as questões a respeito de políticas, de aprendizagem e de resultados acadêmicos estão sendo vistas sob esse prisma. O terceiro movimento foi a influência dos trabalhos de Sen nas pesquisas e nas análises como medida de desigualdade.

Tanto as pesquisas realizadas por Burchardt e Vizard (2007) quanto aquelas realizadas pela Comissão de Igualdades e Direitos Humanos têm se baseado na teoria do *Capability Approach* para tentar resolver as questões inerentes às desigualdades. Além disso, de acordo com o mais recente trabalho da Comissão, o

Equalities Review (2007, p. 1), “uma sociedade igualitária significa viver numa sociedade mais justa e livre, que promova cada indivíduo a realizar o seu próprio potencial na íntegra”. Sendo assim, “uma sociedade igualitária procura igualdade na liberdade que os indivíduos têm para conduzir uma vida plena” (2007, p.5).

3.5. *Widening participation*, mobilidade social e a educação superior

As relações e o papel da educação no desenvolvimento de uma nação, sobretudo, do indivíduo e da mobilidade social, têm sido pauta de discussões nos órgãos internacionais, como a OEA, a OECD, a ONU, e em alguns estudos em projetos desenvolvidos nos Estados Unidos e no Reino Unido, os quais têm servido de base para políticas públicas de expansão ao acesso ao ensino superior.

Blackstone (2012), em seu seminário proferido no *Salzburg Global Seminar* na Áustria, a respeito da Mobilidade Social e Educação Superior, trata das questões relativas ao *widening participation* das classes socioeconômicas mais baixas nas universidades de grande prestígio, pontuando que “uma das qualidades fundamentais da democracia moderna é criar oportunidades para que as pessoas sejam socialmente móveis, capazes de melhorar seu status social e econômico em comparação com seus pais.” Nesses termos, estudos recentes na Inglaterra, mais especificamente entre 2011 e 2015, têm relacionado questões de mobilidade social e esse nível de ensino.

Antes de mencionar esses estudos, cabe pontuar alguns conceitos relacionados à expressão “mobilidade social”, que se refere ao deslocamento de indivíduos e de grupos entre posições socioeconômicas diferentes, conforme o proposto por Giddens (2005, p.85). Esse movimento pode ocorrer em três sentidos: ascendente, descendente e lateral. No sentido ascendente, os indivíduos conseguem subir na escala social, ao contrário do sentido descendente, mas, apesar de opostos, são muitas vezes associados. A mobilidade lateral, por sua vez, diz respeito ao deslocamento geográfico entre bairros, cidades ou regiões. Ainda segundo o autor, a mobilidade social pode ser estudada de duas maneiras: mobilidade intrageracional e intergeracional. A primeira é aquela que analisa os modos de vida dos indivíduos, enquanto a segunda concerne ao estudo da mobilidade entre as gerações, ou seja, quando se compara a geração do indivíduo

com a de seus pais, estes últimos sempre tomados como ponto de partida.

Apesar de reconhecerem que a educação por si só não leva à mobilidade social, as discussões se iniciam pelo entendimento da progressão das IES e pelo que elas podem ou poderiam fazer para promover a mobilidade social, por meio do acesso à educação superior daqueles que, por razões socioeconômicas, estão excluídos.

Os movimentos em busca de maior equidade e de maior justiça social têm sido constantes em vários países. O governo britânico, por exemplo, promove estudos que relacionam a educação superior, a mobilidade social e as questões de *widening participation* com a temática *Social Mobility through Higher Education*. Dentre eles, cito *The Bridge Group: Bridging the gaps: Issues and focus for 2011-2012, Social Mobility and Higher Education. Salzburg Global Seminar, Austria, 2012*; *University Challenge: How HE Can Advance Social Mobility*, relatório desenvolvido pela *The Independent Reviewer on Social Mobility and Child Poverty*, 2012; e o *Careers Guidance and Social Mobility in UK Higher Education: practitioner perspectives*, 2015. Esses estudos problematizam o acesso à educação superior das camadas sociais menos favorecidas, ou melhor, excluídas desse nível de ensino.

O relatório realizado pelo *Social Mobility in London: the role of higher education* (2012) aponta que, em 2012, 28 mil estudantes acabaram a *high school* sem alcançar cinco notas boas. De acordo com o Certificado Geral de Ensino Secundário (*General Certificate of Secondary Education-GCSE*), essas notas baixas incluem as disciplinas de Matemática e de Inglês. A preocupação incide no fato de que, devido às demandas tecnológicas e sociais do conhecimento em que o mundo globalizado opera, em 2020, metade dos trabalhos disponíveis exigirão um nível de qualificação superior. Em vista dessa situação, a questão é: esses jovens estarão preparados para ocupar essas vagas?

A Inglaterra, preocupada com os índices do número de jovens fora do ensino superior, realizou um estudo do qual resultou o relatório “*Social Mobility in London: The role of Higher Education* (2013)”. Esse documento problematiza o acesso à educação superior de jovens das classes socioeconômicas menos favorecidas. Outros estudos se referem ao acesso e ao que eles denominam *widening participation*, como já mencionado, aumentando a possibilidade de acesso às

peessoas vindas de classes sociais de baixa renda, às pessoas com necessidades especiais e às pessoas pertencentes a grupos étnicos minoritários. Nessa linha, a *widening participation* também considera a possibilidade de pessoas vindas de famílias nas quais eles serão os primeiros a ingressarem na educação superior.

Nas universidades inglesas e europeias, o termo faz parte da agenda das políticas da educação superior e tem sido um dos objetivos do *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE)¹⁸. Elas estão oferecendo programas e atividades a fim de chamar a atenção dos jovens e dos adultos que não tiveram a chance de ingressar na educação superior para que passem a almejar a possibilidade de acesso a ela. Criar possibilidades para a oferta de cursos *part-time* para adultos tem sido essencial para que eles tenham a chance de ingressar na educação superior. E, nesse caso, a Inglaterra obtém resultados significativos por meio da “*The Open University*”, mas ainda não é suficiente para que o governo alcance a meta proposta. Como apontado pelo relatório “*Social Mobility in London: The role of Higher Education* (2013)”, apesar de Londres ter 48% de jovens entre 18-24 anos na educação superior, ainda existem 150 mil jovens fora do sistema educacional.

Esses dados evidenciam que é crucial que o governo e as universidades se mobilizem no intuito de aumentar as possibilidades e as oportunidades de acesso, independentemente do nível social e econômico, para que os jovens possam adquirir mais conhecimento e habilidades para atuarem de forma consciente e com responsabilidade, tornando-se capazes de ocupar posições em espaços ou campos não antes alcançados, de almejar melhoria de condições e, conseqüentemente, de alcançar mobilidade social e melhoria socioeconômica.

De acordo com os indicadores divulgados pela *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD)¹⁹, no relatório *Education at a Glance* 2014, tem se tornado evidente que apenas o crescimento econômico não é suficiente para promover o progresso social, principalmente se os dividendos desse crescimento não são igualmente divididos. O estudo evidencia o papel crucial da educação na promoção desse progresso social. Segundo os dados do relatório, “existe, à primeira

¹⁸ HEFCE é um conselho de recursos financeiros cuja meta é criar e manter um sistema de educação superior líder mundialmente, que transforme vidas, aqueça a economia e enriqueça a sociedade. Esse conselho provê recursos e regulamenta as instituições de educação superior na Inglaterra. Em nome dos estudantes e do público, eles investem para promover a excelência e a inovação em ensino, pesquisa e no intercâmbio do conhecimento (<http://www.hefce.ac.uk>).

¹⁹ OECD - *Organization for Economic Co-operation and Development* é uma organização intergovernamental com 35 países, fundada em 1960, para estimular o progresso da economia e o comércio mundial (www.oecd.org).

vista, uma expansão do acesso à educação nos países que compreendem a OECD”, porém ainda é preciso investir nessa expansão.

Alguns dados extraídos dos estudos realizados nos Estados Unidos e na Inglaterra, no âmbito do *The Hamilton Project-USA* e do *Higher Education and Social Change (EuroHESC)-UK*, reportam-se a questões da desigualdade, da mobilidade social e do papel da educação superior. O *Hamilton Project* pontua 13 fatores econômicos sobre mobilidade social e sobre o papel da educação, apresentando uma análise do crescimento da desigualdade social e de sua relação com a mobilidade social, a crescente lacuna entre oportunidades educacionais e os resultados dos estudantes de alta ou baixa renda e o papel central que a educação pode ter no aumento das capacidades dos americanos de baixa renda de alcançar um patamar mais alto na escala tanto social quanto econômica. Esse estudo corrobora o que tem sido amplamente documentado: países com grande nível de desigualdade de renda apresentam baixos níveis de mobilidade social.

Corak (2013) estuda a desigualdade de renda e a mobilidade social entre as gerações. Essa relação nos Estados Unidos está demonstrada na figura a seguir, em que o Brasil apresenta um dos maiores níveis de desigualdade de renda e com menor mobilidade social, perdendo apenas para o Peru e a China. Como pontua o autor, a desigualdade de renda está associada à baixa mobilidade social.

Gráfico 1- Relação entre desigualdade de renda e mobilidade social

* Ao redor do mundo, a desigualdade de renda esta associada a baixa mobilidade social.

Fonte- Corak (2013)

Alguns autores argumentam que uma das possibilidades de ocorrer essa relação é o fato de que há um baixo investimento em capital humano das pessoas de baixa renda. Estudos feitos por Levine e Kearney (2016) explicam como a desigualdade de renda pode levar à perpetuação das desvantagens econômicas e a implicações nos tipos de intervenções e de programas que poderiam efetivamente promover o crescimento da mobilidade entre essas pessoas.

Analizando o papel da educação nos Estados Unidos, estudos mostram que no século XXI o diploma de universidade passou a ser um requisito essencial na obtenção de um trabalho razoável e na promoção da mobilidade econômica e social. Estudos apontam que uma das possibilidades de estimular as mudanças nas IES é por meio da competição de qualidade, que está atrelada a fatores que melhoram o acesso, a permanência e a graduação, melhorando, conseqüentemente, a mobilidade econômica dos estudantes.

De acordo com o artigo escrito por Wolfston (2015)²⁰ em 2016, *How Higher Education Can Improve Economic Mobility in the USA*, competir nessas bases (qualidade, acesso e permanência) o sistema da educação superior teria mais incentivos para investir em meios de promover o interesse público. Para tanto, eles estão associando a qualidade das instituições de ensino superior ao Índice de Mobilidade Social (SMI)²¹. Esse índice mede o quanto e em que medida uma IES tem entre seus estudantes pessoas de classes econômicas mais baixas (com a renda familiar abaixo da média nacional), pagando mensalidades menores, assim eles podem obter o diploma e conquistar melhores condições no mercado de trabalho.

Com relação à mobilidade social na América Latina e Caribe, o Banco Mundial anunciou em Washington, no dia 13 de novembro de 2012, os resultados do relatório Mobilidade Econômica e a Ascensão da Classe Média Latino-Americana. Esse relatório aponta que a classe média se expandiu para cerca de 152 milhões de pessoas em 2009, comparado a 103 milhões em 2003, o que correspondeu a um aumento de 50%. Tal crescimento foi atribuído à expansão das oportunidades e ao aumento da escolaridade da população.

²⁰ Jim Wolfston é o presidente da CollegeNet, Inc e tem escrito sobre política e problemas para a educação superior, com artigos publicados no *The Chronicle of Higher Education*, na *Inside Higher Education* e no *The Wall Street Journal*. *College Net Incorporation* é uma empresa baseada em rede que auxilia as IES com soluções de acordo com as demandas com tecnologias.

²¹ O SMI avalia 539 Instituições de ensino superior na promoção da mobilidade social. Um ranking entre elas pontua as 10 universidades de maior impacto na mobilidade.

Em que pesem as discussões sobre o papel das IES, o Ministério da Educação, juntamente com a Unesco, em 2010, promoveu discussões considerando os Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década. Nelas, as prioridades foram elencar as novas possibilidades no sentido de estimular e de desenvolver novas formas de aprendizagem, de produção, de gestão e de aplicação do conhecimento. No Brasil, a mobilidade social ocorreu, em maior ou menor escala, e, nas últimas duas décadas, houve mudanças significativas na melhoria das condições sociais, econômicas e tecnológicas.

Considerando as questões citadas nesta seção, os sistemas de educação nos diversos países têm passado por inúmeras mudanças nas últimas duas décadas devido às mudanças nos países e entre eles, motivados pelo aumento da corrida da competitividade na economia global. Muito se tem estudado, sob diferentes pontos de vista, acerca das influências da globalização nessas mudanças. E, nesse sentido, o papel da educação tem sido (re)conceituado em um mundo em busca do desenvolvimento. De um lado, a educação está ligada ao desenvolvimento econômico e ao setor educacional, que busca recursos para fortalecer instituições e economias de uma determinada nação; de outro, está relacionada ao desenvolvimento humano, nas questões de liberdade e de criticidade. Robertson (2007, p. 3) argumenta que “[...] existe um enorme consenso nas mudanças significativas nos direitos e responsabilidades, na divisão entre público - privado e na natureza da educação, principalmente no limiar de bem público e setor público ou como bem e serviço”.

Como exposto, as discussões nos organismos internacionais (Unesco, OEA, ONU etc.) estão pautadas nas relações entre sociedade e universidade e, dentre muitos aspectos, estão os relativos à universalização, à massificação, à ampliação e à diversificação. Entretanto, para além disso, estão sendo definidos os novos objetivos, a função para a educação e o lugar da universidade no mundo virtual das novas TICs, assim como o papel da educação continuada na formação permanente, assunto que será tratado a seguir.

Apesar das diferenças de pensamento entre Bourdieu e Sen com relação ao papel da escola na sociedade, os conceitos de capital, a teoria do *Capability Approach*, bem como os conceitos oriundos desta última teoria embasarão a análise deste trabalho que procura compreender, por um lado, o que significa a EAD para as

peessoas, em termos de capitais, e, por outro, os significados sociais locais (em termos de desenvolvimento humano, da expansão das capacidades dos indivíduos de escolher) e a mobilidade social.

Diante do exposto em tela e em consonância com os objetivos delimitados nesta pesquisa, é preciso reconhecer quais capitais estão sendo adquiridos e como eles vão sendo negociados e redefinidos a partir da experiência da oferta da educação superior pela UAB nos contextos estudados. No entanto, considerando as peculiaridades apresentadas no local da minha pesquisa, é preciso abordar questões acerca do acesso, da equidade e da justiça, temas recorrentes na teoria de *Capability Approach* e em outros estudos derivados desta e suas aplicações em políticas educacionais.

No próximo capítulo, apresento a educação superior na sociedade contemporânea, considerando suas singularidades e seu alcance.

4. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O conhecimento ocupa um lugar central nos processos que configuram a sociedade contemporânea; por conseguinte, as instituições de ensino superior (IES) também são destaque nesse cenário. É preciso compreender as transformações mais recentes que vêm impactando sobremaneira as IES e os processos produtivos, pois tais transformações repercutem nas formas de trabalho, de informação e de comunicação, determinando um processo de mudança pautado no uso da informação para gerar esse conhecimento. Antes, porém, faz-se necessário elucidar, na primeira seção deste capítulo, como se caracteriza essa nova sociedade e as controvérsias existentes acerca dos termos que associam sociedade, conhecimento e informação. Na seção seguinte, serão apresentados os desafios impostos pelas tecnologias da informação e comunicação e suas repercussões no ensino superior.

4.1. Conhecimento *versus* tecnologia

Autores como Lévy (1993, 2000), Mattelart (1994), Dicken (2010) e Castells (1998, 1999 e 2000) estudam os impactos das TICs na sociedade. As discussões a respeito da influência das tecnologias começaram pela denominação da “nova sociedade”. No início dos anos 1970, foi chamada de "Sociedade Pós-Industrial" (BELL, 1973), "Terceira Onda" (TOFFLER, 1980), "Sociedade do Conhecimento" (DRUCKER, 1994), "Sociedade Digital", "Sociedade da Aprendizagem" (LÉVY, 2001), "Sociedade em Rede" (CASTELLS, 1999), "Sociedade da Informação" (TAKAHASHI, 2000) e, mais recentemente, "Sociedade Informacional" (CASTELLS, 2000), "Era da Informação" (CASTELLS, 2000) e "Universo Coletivo de Inteligência Compartilhada" (LÉVY, 2004).

A expressão “sociedade do conhecimento” advém de um momento histórico no qual tanto a inteligência artificial quanto as novas tecnologias de informação e comunicação são parte integrante de uma nova realidade que gerou mudanças comunicacionais. Nesse cenário, os termos são adotados com a intenção de identificar e de entender o alcance dessas mudanças tanto no âmbito econômico quanto no âmbito acadêmico. Dessa forma, sociedade de informação e sociedade do conhecimento surgem no contexto da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação (CMSI) em 2003 e 2005, em Genebra e Tunis. A história desses termos, todavia, data de muito antes.

Em 1973, o sociólogo Daniel Bell introduziu a noção da “sociedade de informação”. Para ele que o eixo principal dessa sociedade será o conhecimento teórico e adverte que os serviços baseados no conhecimento terão de se converter na estrutura central da nova economia e de uma sociedade sustentada na informação, em que as ideologias serão supérfluas. Na esfera econômica, a expressão “sociedade de informação” reaparece no contexto da *internet* e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em 1990, sendo adotada pelos Fóruns da Comunidade Europeia, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Banco Mundial.

O conceito de “sociedade da informação”, como construção política e ideológica, desenvolveu-se sob a égide da globalização neoliberal, cuja principal

meta foi acelerar a instauração de um mercado mundial aberto e autorregulado, que contou com a estreita cooperação de organismos multilaterais, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Nesse contexto, as TICs desempenham papel primordial na economia mundial, e sua imagem está associada aos aspectos amigáveis da globalização, como a Internet, a telefonia celular e internacional, a TV via satélite etc. (BURCH, 2005).

A Unesco, em seus discursos e documentos, busca adotar o termo de uma forma mais integral e menos econômica. Abdul Waheed Khan (subdiretor-geral da Unesco para Comunicação e Informação) escreve que

A Sociedade da Informação é a pedra angular das sociedades do conhecimento. O conceito de 'sociedade da informação', a meu ver, está relacionado à idéia da 'inovação tecnológica', enquanto o conceito de 'sociedades do conhecimento' inclui uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento. O conceito de 'sociedades do conhecimento' é preferível ao da 'sociedade da informação' já que expressa melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão ocorrendo. [...] o conhecimento em questão não só é importante para o crescimento econômico, mas também para fortalecer e desenvolver todos os setores da sociedade. (UNESCO, 2003)

É preciso, portanto, diferenciar as definições, uma por seu caráter analítico e a outra pela sua orientação política e pelas suas ações, aquelas que visam caracterizar uma realidade existente ou emergente daquelas que expressam uma visão ou desejo de uma sociedade potencial. Castells (1999) prefere a expressão “sociedade informacional” à expressão “sociedade de informação”. Segundo ele, apesar de o conhecimento e a informação serem elementos decisivos em todos os modos de desenvolvimento, a expressão ‘sociedade informacional’ é mais adequada, pois

‘informacional’ indica o atributo de uma forma específica de organização social na qual a geração, o processamento e a transmissão de informação se convertem nas fontes fundamentais da produtividade e do poder por conta das novas

condições tecnológicas surgidas neste período histórico (CASTELLS, 1999, p. 186).

Lévy (2001), por sua vez, apresenta suas percepções sobre o crescimento do ciberespaço, um novo meio de comunicação utilizando os computadores e a internet e, conseqüentemente, a criação da cibercultura.

Longe de ser uma subcultura dos fanáticos pela rede, [...] expressa uma mutação fundamental da própria essência da cultura. [...] A chave da cultura do futuro é o conceito de universal sem totalidade. Nessa proposição, 'o universal' significa a presença virtual da humanidade para si mesma. O universal abriga o aqui e agora da espécie, seu ponto de encontro, um aqui e agora paradoxal, sem lugar nem tempo claramente definíveis. Por exemplo, uma religião universal supostamente dirige-se a todos os homens e os reúne virtualmente em sua revelação, sua escatologia, seus valores. Da mesma forma, a ciência supostamente exprime o (e vale pelo) progresso intelectual do conjunto dos seres humanos, sem exclusões. Os sábios são os delegados da espécie, e os triunfos do conhecimento exato são os da humanidade em seu conjunto. Da mesma forma, o horizonte de um ciberespaço que temos como universalista é o de interconectar todos os bípedes falantes e fazê-los participar da inteligência coletiva da espécie no seio de um meio ubiqüitário. De forma completamente diferente, a ciência, as religiões universais abrem lugares virtuais onde a humanidade encontra-se consigo mesma. Ainda que preencha uma função analógica, o ciberespaço reúne as pessoas de forma muito menos "virtual" do que a ciência ou as grandes religiões. A atividade científica implica cada indivíduo e dirige-se a todos por intermédio de um sujeito transcendental do conhecimento, do qual participa cada um dos membros da espécie. A religião reúne pela transcendência. Em contrapartida, para sua operação de colocação em presença do humano frente a si mesmo, o ciberespaço emprega uma tecnologia real, imanente, palpável. [...] O que é, então, a *totalidade*? Trata-se, em minhas palavras, da *unidade estabilizada do sentido de uma diversidade*. Que essa unidade ou essa identidade sejam orgânicas, dialéticas ou complexas e não simples ou mecânicas não altera nada: continua sendo uma totalidade, ou seja, um fechamento semântico abrangente. [...] Ora, a *cibercultura inventa uma outra forma de fazer advir a presença virtual do humano frente a si mesmo que não pela imposição da unidade de sentido*. Essa é a principal tese aqui defendida. (LÉVY, 2001, p. 247-8)

Nessa perspectiva, a sociedade está caracterizada por uma revolução tecnológica centrada no processamento da informação, na geração de conhecimento e nas tecnologias da informação e comunicação que alteraram substancialmente as condições desses processos. O conhecimento e a informação são elementos decisivos em todos os modos de desenvolvimento e, nesse contexto informacional, também é preciso considerar questões como cidadania, educação, socialização e humanização, para que possamos ter uma sociedade democrática em que todos participem igualmente dos avanços tecnológicos e informacionais.

No entanto, em uma visão mais pessimista, os questionamentos a respeito das expressões “sociedade da informação”, “mundo globalizado” e “avanço tecnológico” retomam questões de inclusão, de acesso e de subordinação. Segundo tal visão, as TICs levam a uma sociedade de infoexcluídos, a uma alienação global e a uma desumanização tecnológica. Ainda segundo essa visão, uma dicotomia que representa uma sociedade capitalista que prioriza os aspectos econômicos em detrimento dos sociais, por um lado, pode contribuir para a aceleração das mudanças culturais e da transformação social e, por outro, pode servir para aumentar o número de excluídos. Assim, fenômeno desencadeado pelas TICs pode levar a um abismo digital, no qual aqueles que não têm acesso ficarão ainda mais marginalizados. Tais alegações são baseadas na crescente evolução dos elementos tecnológicos e como eles têm modificado o modo de viver, de pensar, de agir e de se comunicar, alterando radicalmente a estrutura da sociedade baseada nos moldes tradicionais de produção. Nesse sentido, passa a ser questionado se a conectividade, a *internet* e a telefonia celular são os grandes aliados ou inimigos da nova sociedade contemporânea.

No Brasil estão sendo realizadas várias iniciativas governamentais no sentido de implementar políticas para a promoção da sociedade da informação e da proteção da diversidade cultural: Informação para todos, Biblioteca Verde, Cidades Digitais, Telecentros, Governo Eletrônico, Biblioteca Digital, Inclusão Digital, Cidade Educadora. Os Programas Sociedade da Informação do Governo Federal, cujas ações são traçadas no Livro Verde (TAKAHASHI, 2000) e no Livro Branco (Ministério da Ciência e Tecnologia, 2003), contribuem "para a inclusão social de todos os brasileiros na nova sociedade e ao mesmo tempo [colaborando] para que a economia do país tenha condições de competir no mercado global" (TAKAHASHI,

2000, p.10). Isso se faz necessário em decorrência da velocidade com que as mudanças socioeconômicas, atreladas ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), ocorrem.

Dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD, 2016) apontam que, em 2015, no Brasil, o número de usuários com computador em domicílio decresceu, enquanto o número de residentes permanentes que utilizam a internet aumentou e o acesso à internet tem sido majoritariamente via celular ou tablets. Dados do PNAD (2014) no Pará, referentes ao acesso à internet, ao uso de computador e à posse de celular apontam que 89,9% dos domicílios permanentes acessam a internet por banda larga móvel e que apenas 23,5% dos moradores em domicílios permanentes possuem computador.

É consenso, contudo, que as tecnologias por si só não operam o processo do conhecimento, apenas permitem o acesso à informação. E é nesse cenário que está sendo repensado o papel das IES. Com a globalização, com a *internet*, com as ferramentas multimídias e com as TICs, os questionamentos surgem em relação às novas formas de aprender, bem como aos modelos alternativos de universidade (McCOWAN, 2013).

4.2. As Universidades e os desafios impostos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação

A Conferência Mundial da Educação Superior no século XXI (UNESCO, 1998, p. 12) traz em seu preâmbulo que a segunda metade do século XX se caracterizou pela maciça expansão e agravamento da disparidade entre os países no que concerne à educação superior. No entanto, apesar de reconhecer o papel da educação terciária e das IES no desenvolvimento e na diminuição das desigualdades, o documento propõe tornar a ES acessível a todos com base no mérito. Segundo Catani e Oliveira (2002, p. 78), “as entidades internacionais enfatizam acesso como mérito ou capacidade individual reforçando uma idéia liberal” e colocando as universidades em uma posição contrária aos ideais neoliberais e mercadológicos propostos pelo documento.

Os membros participantes da Conferência, reconhecendo a relevância dos seus resultados, bem como das Conferências Regionais (Cartagena das Índias,

Macau, Dakar, Nova Deli, Bucareste e Cairo), além dos debates e dos resultados da Conferência Mundial em 2009, em Paris, publicaram um comunicado intitulado “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social”, em que são dispostas várias questões, dentre as quais responsabilidade social, acesso, igualdade e qualidade, internacionalização, regionalização e globalização, ensino, pesquisa e inovação da ES.

Nesse contexto, os desafios imputados às universidades e à educação superior na sociedade contemporânea são de diversas ordens, a saber:

- 1) **desafios quantitativos** - quando se espera um aumento do acesso sem alterar a qualidade inerente a esse nível de ensino. Nos discursos oficiais, a moderna tecnologia educacional torna possível manter a qualidade e atender um maior número de alunos;
- 2) **desafio da qualidade** - embora a preocupação com ela seja uma questão presente desde os primórdios das IES, na América Latina e no Caribe, essa preocupação, aliada aos desafios da avaliação e da acreditação, é recente. O interesse em avaliar a qualidade da ES surgiu no bojo da crise econômica ocorrida no final do século passado;
- 3) **relevância e pertinência dos estudos** - o desafio do equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão (serviços), que só é possível se os três eixos alcançarem as metas educacionais “de formar especialistas e acadêmicos profissionais com o necessário conhecimento e capacidade apropriada e, ao mesmo tempo, contribuir para o progresso, extensão e disseminação do conhecimento” (p.). Para tanto, é preciso haver uma reestruturação das IES, o que culmina em outro desafio;
- 4) **melhora da administração da educação superior** - alcançar melhor rendimento das funções básicas de docência, de pesquisa e de extensão. Por conseguinte, faz-se necessário um planejamento estratégico e administrativo sem perder o caráter de bem social que a universidade representa;

- 5) **implementação das tecnologias de informação e comunicação** na educação superior - elas devem ser vistas como ferramentas e recursos de apoio docente. A utilização das TICs não está em detrimento do professor, o que muda nesse contexto é a forma de socializar e de produzir conhecimento.

Dentre as menções feitas, cabe destacar que, dada a responsabilidade social atribuída às IES, respeitando os princípios da autonomia, elas devem promover, por meio das suas atividades principais de ensino, de pesquisa e de extensão, o conhecimento global, a fim de preparar os indivíduos para a cidadania crítica e reflexiva. No que tange ao acesso, à igualdade e à qualidade, as IES, juntamente com os governos, devem promover o acesso, ampliando as possibilidades de permanência e de conclusão.

É notório, portanto, que expandir o acesso traz desafios quanto à qualidade. Entretanto, é preciso investir na infraestrutura, na avaliação, na inclusão das TICs (Ferramentas e recursos educacionais abertos '*Open Educational Resources*'). Esses recursos, quando compartilhados por muitos países e instituições de ensino superior, contribuem para aumentar o acesso à informação e a construir maiores oportunidades de formação humana na sociedade contemporânea. Como pontua Gadotti (2013, p.2), "na era da informação, ter ou não ter acesso à educação faz uma enorme diferença".

Apesar do discurso oficial representado pela Unesco, é preciso avaliar as condições de aceitação e de execução desses desafios, considerando as especificidades das demandas educacionais de cada contexto e as limitações históricas de concretização do direito à educação, especialmente em nível superior. Francisco Lòpes Segrera, em 2002, fez um balanço dos impactos da Conferência Mundial sobre Educação Superior na América Latina e Caribe. Dentre as questões apontadas por ele, está a do acesso, que, apesar dos avanços alcançados, ainda apresenta uma carência geral nas políticas governamentais, de modo geral, no que diz respeito à correção do hiato existente entre ricos e pobres em relação ao acesso à educação superior.

Nesse sentido, os debates sobre os sistemas de educação têm sido feitos

considerando a possibilidade de alterações na intenção de promover e de desenvolver novas formas de aprendizagem, de produção, de gestão, de aplicação e de transferência do conhecimento. Desse modo, considerando os desafios globais, o papel e a contribuição das IES têm sido repensados quanto à transmissão, à produção e à disseminação do conhecimento de acordo com o compromisso e a responsabilidade social que lhes são impostos a fim de promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse contexto, de acordo com os documentos oficiais, existe a necessidade de ter maior diversidade nos sistemas de educação superior, tanto público quanto privado, na necessidade de formar professores e, assim, suprir a carência mundial desses profissionais, tanto em serviço quanto em pré-serviço, bem como na formação continuada. Para tanto, isso demandará novas abordagens, inclusive ensino a distância e tecnologias de Informação e Comunicação.

Cabe salientar que as questões de democratização do acesso não se resolvem apenas do ponto de vista da ampliação quantitativa do número de vagas em IES públicas e privadas em cursos presenciais. Entretanto, considerando as TICs e a necessidade de adequação das práticas acadêmicas às possibilidades trazidas por elas mesmas, a EAD se mostra, de fato, uma alternativa possível para promover o aumento das oportunidades de acesso ao ensino superior, principalmente em contextos regionais marcados pela desigualdade social e pela ausência de iniciativas em prol do direito à educação pública. Nessa perspectiva, a educação a distância é central para equacionar as questões quantitativas. A esse respeito, Sir Erik Ashby (UNESCO, 2008, p. 28) pontua “mais não significa necessariamente pior, mas significa diferente”.

Algumas das problemáticas apontadas são potencializadas quando a própria comunidade acadêmica tem uma postura refratária, como é o caso do uso das tecnologias e do avanço da educação a distância na educação terciária. Entre outros motivos, considera-se que esse tem sido “o calcanhar de Aquiles” na consolidação da institucionalização da modalidade a distância na educação superior no Brasil. Tal processo se vincula às consequências ocasionadas pelo modo de execução das políticas de expansão via EAD, primeiramente no setor privado e, em seguida, no público. Questões referentes à massificação de diplomas, ao aligeiramento da formação, à precarização do trabalho docente, à mercantilização da educação e à

baixa qualidade dos currículos estão no bojo das discussões. No entanto, tais questionamentos também estão presentes no que tange à educação presencial, se considerarmos o processo de expansão ocorrido no final dos anos 1990 no setor privado.

Esses fatores formam, no imaginário social e acadêmico, uma ideia de resistência à EAD como modalidade de ensino. No entanto, reconhecendo a validade e a importância do discurso crítico acerca dela, é relevante pontuar que as experiências internacionais revelam que, quando implementada sob a égide de critérios de qualidade e de excelência, ela resulta em ganhos substancialmente positivos para a formação das pessoas, para o desenvolvimento das comunidades e para a democratização do saber na sociedade, como é o caso das Universidades Abertas da Inglaterra, da Espanha, de Portugal, do Canadá, dentre outras. No Brasil, a universidade aberta é pública e está configurada como um sistema de parceria com IES igualmente públicas, estados e municípios, além do Governo Federal. O fato de a UAB ser um sistema, e não uma instituição, como as demais citadas acima, também tem sido motivo de descrédito por parte dos que têm essa visão refratária acerca da EAD. Esse assunto será melhor tratado no próximo capítulo.

No entanto, é inegável que as tecnologias propiciaram o aumento da eficiência de uma série de agentes econômicos e de processos produtivos, a exemplo do setor industrial, que utiliza intensivamente as tecnologias da informação para automatizar sua produção e seus sistemas operacionais, o setor financeiro que se beneficia das diversas ferramentas (acesso a banco, a sites de compra e de venda etc.). No setor educacional, essas mesmas ferramentas levaram a mudanças significativas nos sistemas de educação superior, os quais, aos poucos, vêm buscando alternativas para se enquadrarem e atenderem às demandas da sociedade.

Apesar das divergências que se apresentam acerca das formas de democratização do acesso ao ensino superior, tais discussões e estudos apontam para a necessidade de mudanças no sentido de construir sistemas, instituições e mecanismos de inclusão social, ao mesmo tempo mantendo a qualidade da formação (CNE/MEC, 2012). A equidade do acesso não significa meramente o aumento do número de matrículas. É preciso pensar que a educação superior ainda é privilégio de uma pequena minoria, o que a caracteriza como educação de “elite”,

e que, apesar de as causas da desigualdade residirem nos níveis precedentes da ES, alcançar a educação terciária traz, sobremaneira, mudanças na vida dos indivíduos, ampliando as possibilidades e as oportunidades reais de ganho de capital cultural, social e econômico.

No entanto, em meio às controvérsias, no Brasil, algumas políticas educacionais têm focado a democratização do acesso a esse nível de educação, tanto no setor público quanto no privado. Apesar de ser um discurso político ideológico, é consenso, entre os que estudam o assunto, que o foco das reflexões deve estar centrado nos conceitos que estão sendo repensados e redefinidos nesse contexto global, como os relacionados à identidade, à cidadania, à comunidade, ao multiculturalismo, aos novos movimentos sociais, à cultura, bem como às questões locais relacionadas ou, em oposição, às questões globais que emergem diante dessa nova ordem social.

5. PANORAMA DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL NO SÉCULO XXI: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Historicamente, o campo de conhecimento denominado políticas públicas tem ganhado maior visibilidade nas últimas décadas por consequência das políticas de restrição de gastos, que fizeram parte da agenda da maioria dos países em desenvolvimento. Além deste, outros fatores, como a nova visão do papel dos governos e as restrições advindas de ajustes fiscais, levaram à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais e, por fim, à não coalizão política, capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico e a inclusão social. (SOUZA, 2006).

Neste capítulo, meu objetivo é discutir as políticas da educação superior no Brasil no século XXI, a fim de contextualizar nosso lócus de pesquisa. Para tanto, na primeira seção, descrevo as políticas públicas de acesso à educação superior dos últimos vinte anos e, na seção seguinte, mais especificamente, a educação a distância como uma política pública desse período.

5.1. As políticas públicas e o acesso à educação superior

A definição de políticas públicas não é consensual, porém todas apontam para governos em que as ideias são concebidas e as ações são tomadas. Souza (2006, p. 23-24) aponta que, apesar de haver várias definições propostas por Dye (1984), Peters (1986) e Mead (1995), a definição mais conhecida é a de Laswell (1936): “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz”. A autora complementa que as respostas a esses desafios não são fáceis e nem consensuais e que elas dependem de fatores externos e internos: “No entanto o desenho das políticas públicas e as regras que regem suas decisões, elaboração e implementação, também influenciam os resultados dos conflitos inerentes às decisões sobre política pública” (SOUZA, 2006, p. 23-24).

Considerando a Abordagem das Arenas Políticas²² e o pensamento de que “a

²² Essa abordagem contrapõe a concepção sistêmica, uma vez que instaura uma grande polêmica

política pública faz política”, Lowi (1964) classifica a política pública em quatro tipos: políticas distributivas, regulatórias, redistributivas e constitutivas ou estruturadoras. As políticas distributivas são aquelas cujas decisões são tomadas pelo governo, desconsiderando a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões em detrimento do todo ou, ainda, ao alocar bens e serviços para frações específicas da sociedade (categorias de pessoas, localidades, regiões, grupos sociais etc.), e podem ou não ser assistencialistas, clientelistas ou relacionar-se ao exercício de direitos (implementação de hospitais e de escolas, construção de estradas, salário desemprego, programas de renda mínima etc.).

As regulatórias envolvem burocracia, políticos e grupos de interesse e são as mais visíveis ao público, pois estabelecem obrigatoriedade, interdições e condições por meio das quais impõem normas e comportamentos (Leis de Trânsito, Código Florestal, Leis Trabalhistas etc.). As políticas redistributivas são as que distribuem bens em serviços a certos segmentos, oriundos de outros segmentos; são as que atingem maior número de pessoas e impõem perdas concretas e em curto prazo para certos grupos sociais e ganhos e futuros incertos para outros; são as mais conflituosas e mais difíceis de encaminhamento; em geral, são as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário, a reforma agrária, a distribuição de royalties etc. As políticas constitutivas ou estruturadoras são as normas e os procedimentos sobre os quais devem ser formuladas e implementadas as demais políticas, ou seja, consolidam as regras do jogo político.

No contexto internacional, as discussões sobre o acesso à educação superior, devido aos efeitos da globalização, têm alterado os sistemas educacionais de diversos países, fazendo que um maior número de pessoas atinja esse nível de ensino. O termo “acesso” traz consigo questionamentos que tangem aos propósitos da educação superior. Em uma visão mais abrangente, significa “fazer parte”, inserir-se, participar; em educação, refere-se à oportunidade de exercer o direito à educação e aqui se refere a ingressar no ensino superior, fazer parte do campo acadêmico. Entretanto, segundo Silva e Veloso (2010, 2013), “o entendimento do

quanto às relações de causalidade nas políticas públicas. A concepção de arenas sustenta que política pública é a variável causal, isto é, é o que vai definir a dinâmica da política. Dessa forma, permite tipificar as políticas públicas conforme os padrões de interações dos autores políticos: aliança, competição, conflito ou confronto. (RUA; ROMANINI, 2013)

termo é pouco enfocado e muitas vezes evasivo”. As autoras esclarecem que, apesar de o termo trazer consensos, é preciso questionar: quem acessa? Qual é o tamanho do acesso? Que tipo de acesso? Acessar promove que outros acessos?

Neste estudo, “acesso” se refere à igualdade de direito ao acesso, de oportunidades, de acordo com o que afirmou a Declaração de Bolonha²³. Em uma visão mais profunda, é preciso entender os paradoxos que emergem a partir de termos como inserir/excluir, integrado/não integrado, parte/todo, e isso leva a um pertencimento da noção de igualdade e de liberdade.

Tal visão pode ser articulada com a de Sen (2001), ou seja, a visão de desenvolvimento e de liberdade. O desenvolvimento é visto e considerado um processo de expandir a verdadeira liberdade das pessoas. Cabe salientar que o acesso por si só não garante a permanência e tampouco a conclusão, pois estão em jogo outras questões relativas à permanência e à qualidade da educação, termos muito presentes nos discursos de políticas educacionais no contexto mundial. O acesso é uma categoria constituinte de três dimensões e seus indicadores: (1) ingresso, (2) permanência e (3) qualidade da formação. A primeira está relacionada com vaga, com ingresso e com processo seletivo; a segunda diz respeito às matrículas, às taxas de diplomação e aos programas de permanência; e a terceira engloba categorias acadêmicas, organização acadêmica, titulação docente, avaliação institucional etc. (DA SILVA; VELOSO, 2013, p. 731)

Entretanto, aqui as discussões das políticas de acesso à educação superior pública são pautadas nos princípios e nos termos de democracia, de direitos, de cidadania e de desenvolvimento humano. De acordo com o dicionário de políticas (BOBBIO, 2010), o termo democracia se desenvolveu no século XIX diante do confronto de duas doutrinas políticas dominantes: o liberalismo e o socialismo. A primeira refere-se à forma de governar, ao exercício político representativo, ao modo de transmissão do poder, enfim, ao sistema formal de participação, ou seja, os direitos de liberdade ou liberdade civis. No socialismo, o ideal democrático transcende as questões políticas, está atrelado à emancipação econômica e, para Silva (2006, p.12), significa o “usufruto coletivo dos bens materiais, culturais, artísticos e educacionais produzidos pela humanidade”.

²³ Declaração de Bolonha, assinada em 19 de junho de 1999, na cidade de Bolonha, na Itália, é um documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus. Até 2009, outros 19 países aderiram ao acordo.

Como já mencionado, apesar das controvérsias em torno das questões do acesso à educação superior, aqui o termo se refere à igualdade de direito ao acesso, à igualdade de oportunidades, conforme a Declaração de Bolonha, para a qual o termo é utilizado como “[...] direito de apresentar a própria candidatura e ser levado em consideração para a admissão a um curso de estudo de ensino superior”, contrapondo a ideia de mérito proposta pela Conferência Mundial da Educação Superior (1998)²⁴. Como afirmam Catani e Oliveira (2002, p. 78) acerca das políticas de acesso, “as discussões no âmbito das entidades internacionais, em torno das políticas de acesso ao ensino superior enfatizam o acesso como mérito ou capacidade individual, reforçando uma ideia liberal”.

A Declaração de Bolonha marca as mudanças relativas às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos com a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) no que tange às mudanças e às reformas dos sistemas de ensino desses países. De 1999 a 2010, os países participantes do Processo de Bolonha se esforçaram em prol da unificação dos sistemas de ensino superior para que eles fossem compatíveis, comparáveis e coerentes entre si, a fim de promover, entre outras coisas, a mobilidade estudantil. Foi, então, criado o EEES na reunião de Budapeste-Viena, em 12 de março de 2010. Atualmente, 49 Estados-membro fazem parte do EEES, incluindo os 29 países da União Europeia. A Declaração de Bolonha reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades tolerantes e democráticas.

O documento “Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década”, publicado em conjunto com o PNE, MEC e Unesco, em 2012, com o objetivo de apresentar indicações preliminares na construção das “Perspectivas da educação superior brasileira para próxima década à luz do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024”, apresenta os desafios e a complexidade das políticas de expansão de vagas e a promoção da qualidade em prol da ampliação da democratização do acesso a esse nível de ensino. O documento resultante do Fórum Nacional de Educação Superior foi elaborado sob três eixos: democratização do acesso e flexibilidade de modelos de formação, elevação da qualidade e avaliação e compromisso social e inovação. Dentre os três objetivos propostos pelo estudo, um deles é o debate acerca das experiências das novas

²⁴ A Conferência Mundial da Educação Superior ocorreu em Paris, em 9 de outubro de 1998.

tecnologias para a educação aberta e a distância (MEC/CNE, 2012, p. 8).

Considerando a educação um direito reservado a todos os cidadãos, democratização do acesso parece um tema um tanto quanto contraditório. É preciso levar em conta as dimensões geográficas e as desigualdades sociais, ou seja, que lugares e pessoas têm o direito de exercer seus direitos de liberdade e assim alcançar emancipação política, social e econômica e averiguar como e se a educação atual tem conseguido levar o aluno à emancipação.

5.2. Contexto político e social da Educação Superior no início do século XXI e a Educação a Distância

No Brasil, o processo expansionista ocorrido na década de 1990, sob a égide da defesa da diversificação e da ampliação das oportunidades educacionais, ocorre com a reforma do Estado e do sistema educativo no Brasil, fomentando diversas ações e políticas governamentais na educação e na ampliação da modalidade a distância no País. No entanto, cabe salientar que o crescimento da oferta da educação a distância ocorrida nos anos 1990 deu-se prioritariamente em âmbito privado, no qual, não raras vezes, a educação é considerada uma mercadoria. O contexto das políticas públicas do acesso à educação superior no Brasil, ligado às assimetrias regionais, impulsionou o reconhecimento da educação a distância como parte integrante do sistema educacional brasileiro em todos os níveis de ensino.

A educação a distância pública foi instituída e regulamentada posteriormente, em meados de 2000, com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, pelo Decreto n.º 5.800/2006, que configurou como ação expansionista o acesso à educação superior nessa esfera. Com esse evento, foi preciso entender as políticas públicas de democratização e de expansão do acesso ao ensino superior que têm ocorrido no País no início de 2000, analisando como a criação do sistema da UAB atua nesse processo.

Partindo do fato de que o século XXI está caracterizado por uma nova ordem social, que leva à chamada sociedade do conhecimento, a qual passa a representar uma nova forma de capital, cada vez mais a educação institucionalizada está ligada ao estabelecimento de condições de melhorias sociais e ao aumento da qualificação

dos indivíduos para atender as necessidades dessa sociedade. Nesse sentido e diante das lacunas no acesso a esse nível de ensino, países desenvolvidos e em desenvolvimento buscam traçar políticas educacionais que viabilizem o alcance para um maior número de pessoas.

Destarte, a educação está universalmente identificada com escola ou universidade e, portanto, o sistema educacional tem expandido rapidamente em muitos países, principalmente naqueles que o veem como meio de construir a nação. Assim, as políticas sociais da educação superior fazem parte da agenda mundial e, desse modo, a universalização e a democratização do acesso a esse nível de ensino constitui um tema emergente, complexo e crucial, trazendo mudanças no modo de trabalho, no processo de mundialização do capital, nas novas formas de aprender e de ensinar e, sobretudo, no papel do Estado na educação.

Dentre as mudanças ocasionadas pelo fenômeno da globalização, o papel do Estado passa a ser questionado e repensado no interior de uma ideia ultraliberal²⁵ e, conseqüentemente, as reformas educacionais, desde 1990, têm sido influenciadas significativamente pelas propostas de reforma do Estado centradas nas ideias da Nova Gestão Pública (NGP)²⁶. Nesse cenário, países desenvolvidos e em desenvolvimento, sob a influência do *Consenso de Washington*²⁷ (USA-1989), começam um processo de formação do mercado educativo. No Brasil, tal processo tem início a partir de 1990, com a abertura e a desregulamentação do mercado privado do ensino superior, juntamente com a redução dos investimentos e dos gastos públicos na educação superior.

Entretanto, foi a partir de 1995 que o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), formado por uma aliança liberal-conservadora, pôs em prática políticas

²⁵ O termo ultraliberalismo possui uma variada gama de significados: corrente de pensamento; movimento intelectual organizado; conjunto de políticas adotadas por governos conservadores a partir da metade da década de 1970 e disseminadas pelo mundo por meio de organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. O ponto comum em todos esses significados é que retomam e propagam valores do pensamento liberal e conservador dos séculos XVIII e XIX.

²⁶ A teoria da Administração Pública traz incorporados valores ideológicos e administrativos que estão vinculados ao modelo de Estado ultraliberal que serve de referência para a elaboração do "Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado" (PDRAE), levado a cabo pelo governo Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995.

²⁷ Nome atribuído ao encontro realizado nos Estados Unidos em 1989, convocado pelo *Institute for International Economics*, cujo tema foi *Latin America Adjustment: How much has happened?* Tal encontro resultou em 10 regras básicas para promover o ajuste macroeconômico dos países em desenvolvimento.

privatistas para a ES (CATANI; OLIVEIRA, 2002; OLIVEIRA, CATANI; DOURADO, 2001; CUNHA, 2000, 2003; DOURADO, 2002; GOMES, 2003, 2008; CHAUÍ, 2000; SGUISSARDI, 2008; SGUISSARDI; SILVA JUNIOR. 2001).

Naquele momento histórico, no período de 1995 a 2003, a educação superior pública vivenciou uma forte restrição quanto às políticas educacionais, orçamentárias e financeiras que não priorizaram a pesquisa, nem o desenvolvimento científico e tecnológico. Sobre esse aspecto, Souza Santos (2004) chama atenção para o fato de que a crise das universidades públicas naquele momento foi o resultado da perda de prioridade do bem público universitário, bem como das políticas sociais em geral, levando à descapitalização dessas instituições. Houve, entretanto, um processo de mercantilização da educação e, sobretudo, uma grande expansão na educação superior no setor privado, fomentando uma crise no setor público.

Ademais, os índices brasileiros da educação superior em 2001, apontados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2005), indicavam que a ES tinha apenas 12,1% dos jovens entre 18 e 24 anos matriculados nesse nível de ensino. Tratava-se de uma das taxas mais baixas na América Latina. No Brasil, além da preocupação com esse dado, muitos são os fatores que levaram à criação de políticas públicas e de ações governamentais a partir de 2001, para minimizar as lacunas em relação à equidade, à formação docente e à mobilidade social. Nessa época ainda havia 40 milhões de trabalhadores com escolaridade menor que 4 anos; além disso, havia um contingente de mais de 400 mil professores em serviço sem formação superior adequada, conforme exigia pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), professores estes que, em lugares remotos e de difícil acesso, não tinham a oportunidade de se qualificar a fim de melhorar sua atuação em sala de aula. Ademais, era preciso pensar nesses cidadãos que, por motivos diversos, não puderam estudar na idade “ideal” e nos trabalhadores que precisavam se adequar às demandas da sociedade contemporânea que, para Castells (1999, p. 46), é uma sociedade informacional, o que “indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação se tornam fontes fundamentais de produtividade e de poder, devido às novas condições tecnológicas surgidas”.

Em atenção a essa necessidade, cada vez mais proeminente e diante de um cenário em que a informação é cada vez mais abundante, a questão central na educação desloca-se da disponibilização da informação para a facilitação de processos de aprendizagem e, nesse sentido, a modalidade a distância torna-se uma possibilidade de realização e de cumprimento do que consta nos documentos oficiais com respeito ao direito universal de “educação para todos” ou ainda à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em 2003, formado por uma aliança liberal-popular, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) propõe políticas definidas para a ES pública e privada (DOURADO, 2009; GOMES, 2008; SGUISSARDI, 2008). Dentre as políticas públicas de expansão do acesso à educação superior pública, o governo Lula coloca em prática o que está posto no Plano Nacional de Educação (MEC, 2001-2010) com respeito à criação de uma Universidade Aberta e à consolidação da educação a distância, com a finalidade de expandir e de interiorizar a educação superior pública no País.

Levando-se em conta as particularidades e as diferenças entre a educação a distância nos setores público e privado, cumpre destacar alguns aspectos históricos da UAB. Criada pelo decreto n.º 5.800/2006, configura-se um sistema integrado, cujo ponto de partida foi o credenciamento de 103 Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) que ofertassem cursos de nível superior nos níveis de graduação (licenciaturas e bacharelados) e de pós-graduação (*stricto sensu* e mestrado profissional), cursos de formação de professores e cursos de gestão, o que levou à criação de 786 polos de apoio presencial em municípios das cinco regiões do País, como será tratado no capítulo 4, “A Universidade Aberta do Brasil e a Educação a Distância”.

Neste trabalho, as reflexões sobre política pública estão pautadas no conceito proposto por Ball, Maguire e Braun (2012), para quem políticas são processos discursivamente representados, sujeitos a interpretações, bem como à forma como elas são adotadas. Tais interpretações se concretizam por meio de ações específicas realizadas por diferentes atores, que, engajados em atividades sociais impregnadas de significados, constroem ou (re)afirmam as políticas. “Nesta perspectiva as políticas não podem ser completamente entendidas sem que se considere a interface que existe entre textos, práticas e entendimentos” (GIMENEZ

et al, 2016, p.220).

Isso talvez explique porque a mesma política, quando exercida por atores diferentes, tendo em vista as especificidades de metas, pode ser concretizada por meio de estratégias diversas e ter significados também diversos. No caso da EAD, por exemplo, respeitando a autonomia das IES e dos cursos, os entendimentos a respeito da modalidade e das práticas que a envolvem variam de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada curso. No curso de Letras da UEM, por exemplo, as aulas ocorriam semanalmente, por webconferência, no modelo sincrônico, ou seja, havia interação direta com o professor da disciplina no momento da aula, quando os alunos, nos diferentes polos, podiam fazer perguntas. Além disso, havia as videoaulas gravadas, que eram disponibilizadas na plataforma. No caso do Instituto Federal do Pará, os momentos presenciais ocorrem nos polos com a aula ministrada, no próprio local, pelo professor da disciplina.

A EAD tem expandido significativamente os índices referentes ao acesso à educação superior, o que tem levado a estudos relevantes no que concerne à democratização e aos efeitos sociais, como a mobilidade e o *widening participation* (como explicado anteriormente) na construção do conhecimento e na formação de um cidadão crítico-reflexivo tanto no Brasil quanto no exterior. No entanto cabe salientar que a modalidade a distância e os modelos de universidades abertas diferem entre os países e, por conseguinte, o mesmo ocorre com as ferramentas tecnológicas, como é o caso do *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - Moodle*, uma plataforma de aprendizagem utilizada em cursos a distância, em cursos híbridos (*Blended-learning* or *Flipped classroom*) e em projetos online (*e-learning*). Também é o caso do *Massive Open Online Courses-Moocs*, plataforma de aprendizagem utilizada por universidades do mundo todo para disponibilizar materiais e aulas e para dar suporte a fóruns virtuais com a participação de alunos, de professores e de tutores. Neste trabalho, consideramos apenas o modelo de EAD na esfera pública oferecido pelas IES, igualmente públicas, de todo o Brasil.

Consequentemente, nesse contexto atual, globalizado e de uso das TICs, os sistemas educacionais estão se alterando para promover o acesso ao maior número de pessoas. Nesse sentido, a EAD surge como parte integrante do sistema educacional, tornando possível a equidade do acesso e ampliando as possibilidades,

o desenvolvimento humano e a liberdade.

Nesse viés, a educação a distância não é vista como um modelo compensatório do ensino presencial, e sim como elemento decisivo que pode impulsionar as práticas educacionais em todos os níveis de ensino (LUZZI, 2007). De acordo com o disposto no decreto, destacam-se as finalidades de desenvolver a modalidade de educação a distância, de expandir e de interiorizar a oferta de cursos e de programas de educação superior, além de ampliar o acesso à educação superior pública e de diminuir a desigualdade das ofertas desse nível de ensino em todo o País.

5.3. Os Planos Nacionais de Educação e a Educação a Distância

Diante do quadro social, político e econômico do início do século XX, a educação passa a ser condição fundamental para o desenvolvimento do País. Dessa forma, houve necessidade de pensá-la em termos nacionais, unificados. Tudo começa com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, quando 25 homens e mulheres da elite intelectual brasileira, professores, propõem uma estruturação educacional com sentido unitário e com bases científicas. Tal manifesto resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934.

Desde então, a ideia de um PNE foi se fortalecendo e, em 1962, foi elaborado o primeiro PNE com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024, de 1961), não como forma de projeto de lei, mas como um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas em um prazo de oito anos. Apesar de a primeira tentativa ter sido em 1967, apenas em 1988, com a Constituição Federal, o PNE surge em forma de lei e, só em 1996, a Lei n.º 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina, nos artigos 87 e 90, que cabe à União, em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, a elaboração de um plano decenal nacional baseado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em 13 de março de 1998, o PNE é aprovado em forma de lei (Projeto de Lei n.º 4.155).

Com os desafios apresentados pelo quadro político, social e econômico no início do novo milênio, a educação passa novamente a ser vista como primordial ao

desenvolvimento do País, surgindo preocupações com os diversos níveis de ensino e modalidades. Dessa forma, a promulgação e a implementação do PNE brasileiro se deu pela Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Considerando os baixos índices na educação superior, o PNE 2001-2010 pontua que esse nível de ensino estava em um momento crítico e necessitava de renovação e de desenvolvimento, pois o número de vagas ofertadas em 1998 na educação superior era de pouco mais de 50%, com a prevalência da oferta no setor privado; apenas 20% das vagas estavam no setor público (Federal, Estadual e Municipal) e, ainda, de 1,5 milhão de egressos do ensino médio, apenas 197 mil ingressavam no ensino superior público (MEC-INEP, 1998).

Assim, diante do cenário nacional e não diferente do cenário internacional, a expansão das matrículas em nível superior, diante das mudanças sociais e econômicas ocorridas no período de 1990 a 2002, no território nacional brasileiro, foi significativa, mas ainda apresenta um grande desequilíbrio. Dados apontam que, em 2001, o Brasil tinha apenas 12,1% dos jovens, na faixa etária de 18 a 24 anos, matriculados no ensino superior (INEP, 2005), uma das taxas mais baixas na América Latina. Países como a Argentina, o Chile e o Uruguai já ultrapassavam, em 2002, os 30%, meta que o Brasil estabeleceu para 2011 (PNE, 2001), mas não foi alcançada. Segundo o Censo da Educação Superior, em 2011 a taxa líquida de matrícula de jovens entre 18 e 24 anos na educação superior foi de 14,7%, um aumento de apenas 2,6% no período de 10 anos.

Apesar do acréscimo no número de alunos ingressantes na educação superior na última década do século XX, os índices apontam que esse aumento ocorreu em maior número no setor privado, com 36,1%, enquanto no setor público foram os seguintes: 12,4% nas federais, 18,5% nas estaduais e 27,6% nas municipais. Outro fator preocupante era a grande disparidade na oferta de acordo com a região, especialmente na região Norte, que, dos pouco mais de 2 milhões de matrículas no ensino superior no Brasil, contava com apenas 85 mil matriculados nas quatro esferas administrativas (Federal, Estadual, Municipal e Particular), seguida da região Centro-Oeste com 163 mil, da região Nordeste, com 310 mil, e das regiões Sul e Sudeste, que, juntas, contavam com 1,5 milhão de matrículas. Se considerarmos o número de residentes nos estados na faixa etária de 18 a 24 anos,

a percentagem do número total de matrículas torna-se 4,95 na região Norte e 11,65 nas regiões Sul e Sudeste, significando que a proporção é de 3 vezes mais para a região Sul.

Nas diretrizes apontadas para a educação superior no PNE em vigência na época, houve o reconhecimento do papel da educação superior e das IES na produção do conhecimento, no desenvolvimento científico e tecnológico e no desenvolvimento humano. Dentre os objetivos e metas estavam:

- i) prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos;
- ii) estabelecer uma política de expansão que diminuísse as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País;
- iii) estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada.

Quanto às modalidades de ensino, o PNE traz à tona a Educação a Distância e tecnologias educacionais como uma maneira de diminuir os *déficits* educativos e as desigualdades regionais elevadas. Considerando a importância do processo de universalização e de democratização do ensino, a EAD pode ainda desempenhar, segundo o documento, um papel relevante no desenvolvimento cultural. Ademais, a modalidade a distância é um importante instrumento de formação e de capacitação de professores em serviço. Para tanto, era preciso ampliar os conceitos de EAD e assim poder dar conta das possibilidades que as TICs estavam impondo ao sistema educacional.

O uso das tecnologias na EAD não deveria ficar restrito a essa modalidade, mas sim ser ampliado e utilizado no enriquecimento curricular e na melhoria da educação presencial. Considerando tais questões, o PNE (2001-2010) complementa e traz, entre as diretrizes, a ideia de iniciar um projeto de universidade aberta que dinamizasse o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira.

Dentre os objetivos e metas para a modalidade a distância estão:

- i) credenciar as instituições de ensino para oferta da EAD;
- ii) estabelecer a cooperação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério da Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento da EAD no País;
- iii) ampliar a oferta de cursos de formação a distância para jovens e adultos, para o ensino fundamental, médio e profissionalizante;
- iv) iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica;
- v) ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas;
- vi) incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância;
- vii) apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância.

Cabe salientar que, apesar de essa proposta constar no primeiro PNE no governo de Fernando Henrique Cardoso, a criação de uma universidade aberta só se torna realidade na vigência do PNE 2001-2010, quando ocorre a primeira gestão do governo Lula. Em 2003, com a mudança de governo, ocorreu também uma mudança na agenda das políticas educacionais, que foram reorientadas com ênfase, sobretudo, na expansão da educação pública de qualidade. Como aponta Aguiar (2010, p.715), nas análises sobre o PNE em vigência na época, os principais desafios para o cumprimento das metas na educação superior foram: aumento da matrícula aquém da demanda, maior expansão do setor privado sem a garantia de qualidade pelas IES, necessidade de fortalecer as IES no contexto do desenvolvimento do País e distribuição regional desigual das vagas no setor público estadual.

Considerando os índices da educação superior e diante dos dados de profissionais sem formação adequada nas salas de aulas, dos 40 milhões de pessoas com escolaridade de 4 anos e aqueles que não puderam estudar ou ter um curso superior, as políticas públicas, no novo governo, foram reorientadas pela expansão da educação pública de qualidade e na formação continuada, sobretudo dos profissionais da educação. Nesse sentido, o governo Lula decreta e caracteriza a educação a distância como modalidade educacional, organizada segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares (Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005), institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006, e lança o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Essas ações serão discutidas na próxima seção deste capítulo.

Entretanto, diante do não cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE 2001-2010 e do momento político em que o País se encontrava em 2010, ano eleitoral e, sobretudo, momento em que começavam as discussões sobre o PNE para o próximo decênio, a Conferência Nacional da Educação (CONAE), juntamente com outras entidades da educação em âmbitos estaduais e municipais, começa debates e propõe o documento final, visando às discussões sobre o novo PNE, que depois de escrito tramitou por três anos e meio até a sua aprovação.

Em 25 de junho de 2014, por meio da Lei n.º 13.005, foi aprovado o PNE 2014-2024, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. Dentre as 20 metas estabelecidas por esse PNE, a 12^a diz respeito à educação superior, mais especificamente à expansão, à interiorização e às estratégias para atingi-la.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Estratégias:

12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional;

12.3) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior;

12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas.

O PNE em vigência e a meta de elevar as taxas bruta e líquida de matrículas na ES reforçam a necessidade de ampliação e de consolidação da UAB para elevar os índices. No entanto, vale salientar que ela é um sistema que compreende apenas IES públicas.

Convém ressaltar que no Brasil, diferentemente da Inglaterra, por exemplo, as instituições de educação superior (IES) se dividem em quatro categorias: universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais (IF-Cefet). Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)²⁸, o último Educacenso (2013) aponta que, apesar de as faculdades serem em maior número, as universidades detêm 53,4% das matrículas. O número de IES públicas aumentou de 278 em 2010 para 302 em 2013, um aumento de 42% no número de universidades públicas, se comparado ao período de 2000 a 2010, que passou de 71 para 101 universidades públicas (30%).

O número de cursos ofertados nas instâncias públicas também aumentou de 9.245 em 2010 para 10.850 em 2013, dos quais 96,1% são presenciais e 3,9% são na modalidade a distância. Embora a educação a distância corresponda a uma pequena parcela do total de cursos de graduação, ela atingiu o maior percentual de

²⁸ Todos os dados apresentados a respeito da educação superior foram retirados do resumo técnico – Censo da educação superior 2013, divulgado pelo Inep e pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed) em conjunto com o MEC.

crescimento, 35,3%, considerando o período de 2010 a 2013. Em 2013, o número de matrículas nas IES públicas nas modalidades presenciais e a distância atingiu 6.152.405 matrículas, o que representa um crescimento de 12,4% em relação a 2010. Na modalidade a distância, nesse mesmo período, as matrículas de graduação atingiram 24%, totalizando 1.153.572 matrículas em 2013.

O crescimento das matrículas de graduação, no mesmo período, ocorreu tanto na categoria pública (17,6%) quanto na privada (13,5%), porém o crescimento observado foi menor em ambas, ou seja, nas IES públicas, o percentual de crescimento decaiu de 7,9% para 1,8%, enquanto na esfera privada foi de 4,9% a 4,5% entre 2010-2013. No entanto, no mesmo período, a evolução do número de ingressos (processos seletivos e outras formas) em cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino, aponta que houve um crescimento maior na modalidade a distância, 35,53%, enquanto na presencial esse percentual foi de 23,7%. Outro dado observado é que há mais mulheres do que homens matriculados na educação superior nas duas modalidades. Os números apontaram que quase 55% das matrículas na presencial são de mulheres ao passo que na modalidade a distância esse percentual atinge 75%.

Diante das metas apresentadas no PNE e dos dados alcançados, é consenso o papel das instituições de ensino superior em termos quantitativos de agência, de política e da própria democracia. Sen (2001), Giroux (2014), Atherton (2013), Nussbaum (2011), Matthys (2013), Walker e Boni (2013), McCowan e Untherhalter (2015) analisam questões relativas ao capital cultural, à identidade, à desigualdade social, ao gênero, ao desenvolvimento humano e à mobilidade social em lugares onde ainda é preciso ter acesso a esse nível de ensino, por questões sociais e por questões sociais e geográficas, no caso do Brasil. Nesse sentido, a relevância de ter políticas públicas de democratização e de interiorização do acesso a esse nível de ensino se torna ainda maior.

5.4. As políticas de democratização do acesso à educação superior pública

Independentemente da definição adotada e da tipologia, as políticas públicas são centradas nos governos e possuem uma autonomia relativa com espaço próprio

de atuação permeado pelas influências externas e internas. Como aponta Souza (2006), a autonomia relativa gera determinadas capacidades, as quais, por sua vez, criam as condições para a implementação dos objetivos. Dessa forma, essa autonomia e o desenvolvimento dessas capacidades dependem de muitos fatores e dos diferentes momentos históricos de cada país. Nesse sentido, as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, e qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Segundo Souza (2006, p. 25), pode-se,

então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

E, nesse caminho, diante da privatização do acesso à educação superior ocorrida na década de 1990, a educação no Brasil, na primeira década de 2000, é marcada por mudanças no que tange à expansão e à permanência nesse nível de ensino. Em 2003, após assumir o poder, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva estabeleceu metas educacionais em prol da expansão e da democratização do ensino superior tanto no âmbito público quanto no privado.

De acordo com o Programa Nacional de Amostra e Domicílios (PNAD)²⁹, o processo de democratização e a permanência no ensino superior, que ocorreram a partir de 2000, devem-se a algumas iniciativas e ações: i) Programa Universidade para Todos (Prouni), com o aprimoramento e a ampliação do Programa de Financiamento Estudantil (Fies) no âmbito privado; ii) Programa Expandir, maior investimento nas universidades federais, especialmente na expansão do ensino no

²⁹ O PNAD é um indicador do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas que obtém informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população, como sexo, idade, educação, trabalho e rendimento, e características dos domicílios, e, com periodicidade variável, informações sobre migração, fecundidade, nupcialidade, entre outras, tendo como unidade de coleta os domicílios. Temas específicos abrangendo aspectos demográficos, sociais e econômicos também são investigados.

interior do País; iii) Reuni, com o aumento das vagas nas universidades federais; iv) criação do sistema UAB no âmbito público. Na sequência descrevemos cada uma dessas ações.

Tais medidas, como já mencionado, fizeram frente ao não cumprimento da meta estipulada pelo Plano Nacional da Educação de ter 30% de jovens entre 18-24 anos matriculados na Educação Superior. Assim, o MEC/PNE-2001/2010 propunha aumentar a taxa de jovens nessa faixa etária de 12,1% para 30% e, conseqüentemente, a expansão do acesso a esse nível de educação. No entanto, dados do IBGE (2010) apontaram que, dos 23,03 milhões de jovens nessa faixa etária, apenas 3,36 milhões estavam matriculados na educação superior, índice muito abaixo da taxa líquida e bruta³⁰ desejada.

Segundo Lima (2013), as políticas públicas relativas à democratização do acesso à educação superior promovidas na última década podem ser classificadas quanto à sua natureza, à sua abrangência e aos seus impactos. Quanto à natureza, elas são emergenciais ou conjunturais, uma vez que objetivam amenizar uma situação imediata, emergencial; quanto à abrangência dos possíveis benefícios, estes são segmentais e fragmentados, pois atendem um determinado segmento da população (idade, gênero etc); quanto aos impactos que elas podem causar aos beneficiários ou quanto ao seu papel nas relações sociais, são mais distributivas do que redistributivas, pois visam distribuir benefícios individuais, e não entre os grupos sociais; são regulatórias, isto é, visam definir regras e procedimentos que regulem comportamentos dos atores para atender interesses gerais da sociedade; não visariam benefícios imediatos para qualquer grupo (TEIXEIRA, 2011).

5.4.1. Os Programas Expandir e Reuni

Dois programas de grande repercussão para a expansão do acesso às universidades públicas federais foram o Expandir e o Reuni. O Expandir foi criado em 2004 para expandir as universidades e criar *campi* no interior do País. O Reuni,

³⁰ A taxa líquida corresponde ao número total de matrículas para determinada faixa etária (14,6% para os jovens entre 18 e 24 anos de idade), e a taxa bruta corresponde ao número total de pessoas matriculadas na educação superior, independentemente da idade (25,8% da meta do PNE 2001-2010).

por sua vez, foi criado em 2007 e teve como objetivo aumentar as vagas com a ampliação dos novos cursos e aumentar os recursos financeiros e humanos. Ambos os programas têm como objetivo aumentar o acesso e o número de jovens na educação superior pública.

Diante da explosão do acesso ao ensino superior privado ocorrida na década de 90, o Programa Expandir foi lançado com o slogan “Universidade, expandir para ficar do tamanho do Brasil” e seria o responsável, segundo o MEC, pela expansão e pela interiorização do setor público por meio de três ações: a criação de novas universidades, a transformação de faculdades federais em universidades e a construção e a consolidação de novos *campi*.

De acordo com os dados do MEC (2005), foram criadas novas universidades incluindo a UFABC³¹, a Grande Dourados, a universidade do Recôncavo Baiano, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) e a de Bajé; 6 faculdades foram transformadas em universidades: UFTPR, UFVJM, UFTM, Unifal, UFCSPA e Ufersa³², assim como foram criados ou consolidados *campi* em 19 estados do País, em 62 municípios com a expansão de 125 mil vagas. Os primeiros convênios foram assinados em 2005, e o primeiro polo universitário a ser implementado foi o de Garanhuns, em Pernambuco.

Na segunda etapa do expandir, 5 universidades federais enviaram propostas para a criação de novos *campi* em localidades distantes da área de atuação das universidades, ampliando em mais 15 cidades, totalizando 48. Na região Norte, a Universidade Federal do Amazonas criou os *campi* de Benjamin Constant, Coari, Humaitá, Itacoatiara e Parintins; a Federal do Pará instalou-se nas cidades de Bragança, Santarém, Castanhal e Marabá; no Nordeste, a Universidade Federal do Ceará criou os *campi* de Sobral e Quixadá; a Federal de Uberlândia criou o de Pontal – Ituiutaba; a Federal de Campina Grande, os de Pombal e Sumé; e a Federal da Paraíba, no Litoral Norte, os de Mamanguape e Rio Tinto.

Cabe salientar que a UFPA, devido ao reconhecimento da necessidade de interiorizar a educação superior no estado, criou 10 *campi* na década de 1980, mais precisamente em 1986, à revelia do MEC, casos de Soure, Cametá, Abaetetuba e

³¹ Universidade Federal do ABC, em Santo André (SP).

³² Universidade Federal Tecnológica do Paraná, em Curitiba; Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, em Diamantina (MG); Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em Uberaba (MG); Universidade Federal de Alfenas, em Alfenas (MG); Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (RS) e Universidade Federal Rural do semiárido, em Mossoró (RN).

Altamira. Os programas Expandir e Reuni serviram para oficializar uma condição que já existia na prática, por mais de vinte anos sem apoio orçamentário específico, porém não foi possível, politicamente, oficializar 10 *campi* no mesmo estado.

Como em toda implementação de uma política pública, o fluxo entre as instituições participantes envolve órgãos federais, universidades e municípios. Para a implementação desses *campi*, além dos recursos que seriam liberados, da contratação de novos professores e de técnicos administrativos, havia, também, a contrapartida das universidades e dos municípios. Os novos *campi* e universidades foram construídos com a parceria das comunidades e prefeituras, que cederam áreas para as obras e opinaram sobre a oferta e o formato dos cursos de acordo com a necessidade local. Segundo o MEC (2006),

O Expandir vai levar o ensino superior a áreas de difícil acesso no interior do país. No Amazonas, por exemplo, em apenas um *campus*, o de Itacoatiara, chega-se por terra. Nos demais, o caminho é feito por barcos ou aviões, como em direção ao de Benjamin Constant, quase na divisa do Brasil com o Peru e a Colômbia, a 1.200 quilômetros de Manaus, em linha reta.

A universidade chega também a polos importantes do Nordeste, como Sobral (CE), numa região de 60 pequenos municípios, onde os jovens terão a oportunidade de acesso ao ensino superior público e gratuito.

Diante da crise mundial manifestada em anos finais de 2000, o Brasil, com o novo modelo de desenvolvimento adotado, vivenciava um momento de avanços econômicos e de políticas inclusivas. Nesse sentido, em 2007, reiterando o compromisso e a sua responsabilidade na expansão inclusiva do ensino superior, o País se comprometeu a ter iniciativas concretas na ampliação de investimentos no ensino superior com a criação do Reuni.

Para dar continuidade aos programas de expansão, de interiorização e de democratização do acesso à educação superior, o governo Lula lança, em 2007, o Reuni, que, conforme o Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE (BRASIL, 2007, p. 27), refere-se a um “instrumento que permite expandir e defender a universidade pública”, além de oferecer “uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de

camadas sociais de menor renda na universidade pública”.

Esse programa teria duração de 5 anos a contar da promulgação do Decreto n.º 6096, de 24 de abril de 2007, até 2012. Para tanto, era preciso a adesão por parte das IES Federais, e a instituição federal que fizesse adesão ao Reuni deveria elaborar um Plano Institucional, conforme as diretrizes estabelecidas, em que seriam explicitadas as etapas a serem desenvolvidas para o alcance das metas do programa. Esperava-se com isso uma melhoria na infraestrutura física e tecnológica das universidades.

Ademais, no que tange ao quantitativo de vagas, ocorreu também a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica (Lei 11892 de 29/12/2008) e a criação da UAB (Decreto 5.800/2006).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possibilitaram um acréscimo no quantitativo de vagas, pois, como autarquias, os institutos poderiam expandir vagas e unidades. Dados do Inep/MEC (2010) apontam que, apesar do aumento no número de matrículas de 33,8% para 68,1%, no período de 2003 a 2009, e do aumento do número de Institutos Federais pós-PDE (214 unidades em 2007), não houve uma distribuição equilibrada, principalmente nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste. O maior número de Institutos ainda fica nas regiões Sul e Sudeste. Além disso, análises pós-Reuni indicaram que, dentre os problemas de implementação do programa, estavam o déficit de recursos e de pessoal, prometidos para realizar a expansão das infraestruturas necessárias para abarcarem o aumento das vagas e matrículas ocorridas e o descontrole na oferta dos novos cursos, o que resultou no não cumprimento das metas estabelecidas no início do programa e na mercantilização do ensino.

Ocorre que as reformas educacionais no Brasil foram fundamentadas nas políticas externas, a exemplo da reforma universitária norte-americana (1968), a do Banco Mundial (1990) e a do Processo de Bolonha (1999), cujo objetivo era a construção de um espaço na educação superior na Europa até 2010, aumentando a competitividade do sistema europeu de ensino superior e harmonizando currículos, diplomas, graus acadêmicos reconhecíveis por todos os estados membros da União Europeia (LIMA *et al.*, 2008).

5.4.2. O Sistema Universidade Aberta do Brasil

Durante o período de vigência do programa Reuni, na tentativa de vencer os desafios das desigualdades no acesso à educação superior pública, e cumprindo com o que estava disposto no art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB), reconhecendo a modalidade a distância como parte integrante do sistema educacional formal, foi criado o sistema UAB. A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que pode contribuir diretamente com a formação de professores e, para isso, duas metas foram definidas pelo País (ANDIFES, 2003): “formar 50.000 professores, particularmente nos campos disciplinares que apresentam maior déficit; e criar um programa para titular 250.000 professores que atuem nas redes estadual e municipal”.

De acordo com os documentos oficiais do Ministério da Educação, a criação do sistema Universidade Aberta se deu pelo decreto n.º 5.800, de 06 de junho de 2006, a fim de desenvolver a educação a distância, modalidade educacional com o uso de tecnologias de Informação (Decreto no 5.622/2005), bem como de expandir e de interiorizar a oferta da Educação Superior pública no Brasil e em países onde a língua portuguesa é considerada segunda língua. Dentre os sete objetivos socioeducacionais da UAB, estão:

- i) oferecer, prioritariamente, cursos de licenciaturas de formação inicial e continuada para professores da rede básica;
- ii) oferecer curso superior e capacitação a dirigentes, a gestores e a trabalhadores das escolas da rede básica;
- iii) oferecer cursos nas diferentes áreas de conhecimento;
- iv) ampliar o acesso à Educação Superior pública;
- v) reduzir a desigualdade do acesso a esse nível de ensino;
- vi) estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- vii) fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (TICs).

A UAB configura-se como um sistema integrado de instituições públicas de ensino superior que ofertam cursos de nível superior nos níveis de graduação (licenciaturas e bacharelados) e de pós-graduação (*stricto sensu* e mestrado profissional), cursos de formação de professores da educação básica e cursos de gestão, a fim de democratizar o acesso à educação superior, de institucionalizar a educação a distância no País e de apoiar a inovação metodológica, tecnológica e gerencial.

Para tanto, o governo estabeleceu acordos de cooperação com outras instâncias governamentais, em nível de estados e de municípios, com as IES públicas Federais e Estaduais e com estados e municípios para a viabilização do projeto, ofertando os cursos e criando polos de apoio presencial. Diante da proposta de democratização e de interiorização do acesso à educação superior, era preciso levar as IES e a educação superior para lugares longínquos, de difícil acesso, e para comunidades isoladas onde as instituições teriam dificuldade de se estabelecer. Dessa forma, a modalidade a distância se tornou uma possibilidade de viabilizar os objetivos do governo de expandir e de aumentar o número de alunos matriculados na educação superior e, ainda, de oferecer o acesso àqueles que, por questões socioeconômicas ou de deslocamento, eram excluídos (ANDIFES, 2010). Dados da Andifes (2012) apontam que, em termos de democratização e de interiorização do acesso à educação superior, a UAB, em 2010, já contava com a participação de quase todas as 52 IES, ofertando 43.959 vagas em 162 cursos em 519 polos de apoio presencial.

O gráfico a seguir apresenta a evolução das matrículas na UAB por nível de ensino de 2007 a 2013, nas IES federais e estaduais em todo País. Nota-se que a evolução no período foi significativa nos cursos de licenciaturas e nas especializações, ultrapassando 140 mil matrículas nas licenciaturas e 60 mil nas especializações.

Gráfico 2 - Evolução de Matrículas na UAB 2007-2013

Fonte: DED/Capes- 2013

No final de 2015, os dados divulgados na Capes apontam para um aumento de matrículas no SisUAB, como mostra o quadro 3, abaixo. Houve mais de 16 mil articulações com 88 IES, viabilizando a oferta de mais de 736 mil vagas em diversos cursos. Nos cursos de licenciatura, o número de ingressantes atingiu quase 225 mil e, nas especializações, esse número chegou a quase 190 mil.

Quadro 3 - Articulações x tipos de cursos oferecidos pela UAB

Tipo	Qtde Articulações	Qtde Vagas	Qtde Ingressantes	Qtde Ativos	Qtde Formados
APERFEIÇOAMENTO	1.672	88.802	58.382	912	25.808
BACHARELADO	1.344	69.181	60.365	22.560	9.086
ESPECIALIZAÇÃO	5.981	247.377	188.706	41.990	58.921
EXTENSÃO	438	25.058	12.638	542	3.443
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	70	4.858	3.626	170	2.285
LICENCIATURA	6.492	278.249	224.961	90.002	35.764
SEQUENCIAL	44	2.229	1.583	0	258
TECNOLOGO	526	20.597	15.776	4.421	2.653
TOTAL	16.567	736.351	566.037	160.597	138.218

Fonte :Capes/DEED, Dez 2015.

De acordo com esse quadro, a UAB, até 2015, já havia contribuído com a formação inicial e continuada de mais de 138 mil profissionais da educação, os quais, a partir de então, puderam atuar com mais qualificação na educação básica

pública. Convém ressaltar que, das 736.351 vagas ofertadas, 77,18% são preenchidas e 27% dessas estão ativas. Em termos gerais, a questão da permanência na ES tem sido estudada e avaliada nos diversos níveis e modalidades e têm se buscado alternativas para aumentar esse percentual. Apesar das divergências com relação às políticas inclusivas e de acesso, é consenso a necessidade das políticas de permanência, pois só aumentar o acesso não resolve as questões das desigualdades; é preciso pensar em políticas de permanência.

Os números mais recentes apontam que a UAB hoje mantém uma parceria com 95 IES públicas federais, estaduais e municipais, está presente em 904 municípios da federação, ofertando 1.234 turmas de cursos de graduação (348 Licenciaturas, 93 Bacharelados e 14 Tecnólogos), de cursos de formação continuada (13 turmas de Formação Profissional, 515 de Especialização, 183 de Aperfeiçoamento, 67 de Extensão e 1 de Sequencial) e atende 267.911 alunos matriculados na modalidade a distância (SisUAB/Capes).

O quadro 4, mostra a abrangência da UAB no País por região, considerando o número de municípios, o número de polos, a densidade demográfica por matrículas na ES pública e o IDH das regiões. Nela aponto alguns números relevantes que desmistificam algumas ideias de censo comum, por exemplo, a de que a maior concentração dos polos está nas regiões Sul e Sudeste.

Quadro 4- Distribuição da UAB por região

Distribuição da UAB por região						
Região	Número de municípios	Número de polos UAB	%	*Dens. Dem. População x Matrículas ES pública	IDH2000	IDH 2010
Norte	450	117	26%	0,86%	0,541	0,680
Nordeste	1.979	241	12%	0,86%	0,508	0,659
Centro-Oeste	467	66	14%	1,08%	0,630	0,750
Sudeste	1.668	234	14%	0,80%	0,650	0,750
Sul	1.131	140	12%	0,98%	0,660	0,750

Fonte: IBGE e SisUAB (2015). Quadro elaborado para a pesquisa.

* IBGE 2010 população e número de matrículas na graduação pública

** Atlas Brasil 2013- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Diferentemente dos resultados do Reuni quanto à democratização do acesso e às regiões de maior representatividade serem as regiões Sul e Sudeste, os dados da tabela em questão mostram que, na região Norte, a UAB está presente em 117 municípios, o que representa um quantitativo de 26% no total de municípios, e que, em alguns estados, como Acre, Amapá e Roraima, esse quantitativo chega a 36, 40 e 100%, respectivamente, enquanto nas outras regiões esse quantitativo está em 12 e 14%.

Segundo os dados do IBGE (2010) em relação à população e ao número de matrículas na educação superior (graduação), a porcentagem de indivíduos matriculados nesse nível de ensino varia de 0,86% a 1,08% em todo o País, o Índice de Desenvolvimento Humano por região aumentou entre 1 e 1,39 pontos percentuais na primeira década dos anos 2000, a região Sudeste apresentou o menor crescimento e a região Norte, o maior.

De acordo com a relação entre número de municípios e polos, a maior concentração ocorre nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, e a menor, nas regiões Sul e Sudeste. Somados os polos das três regiões com os maiores índices, tem-se o total de 479 polos classificados como aptos, o que representa 60,94%. Ademais, a proporção de polos por região mostra que a região Norte é a que apresenta o maior número de polos por número de municípios (20%), enquanto nas outras regiões a taxa é de 12 e 14%.

Ainda no âmbito da UAB, dando continuidade ao plano de formação docente, o então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, anunciou, em 28 de março de 2016, a Rede Universidade do Professor, mais uma ação para reduzir o número de professores em serviço da rede pública sem formação na área de atuação. Serão oferecidas 105 mil vagas para formação de professores em serviço das redes estaduais e municipais, das quais 24 mil serão ofertadas por IES federais na modalidade presencial e 81 mil na modalidade educação a distância. Com base em informações do Censo Escolar 2015, ainda existem, entre os 709.546 professores em serviço que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio,

374.829 que precisam complementar a formação superior, ou seja, são docentes que não têm a licenciatura nas disciplinas que lecionam ou não têm o grau de bacharel na área.

Além das vagas na rede federal, os professores também poderão optar pelo Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), que oferece, durante as férias escolares, cursos presenciais intensivos para docentes da rede pública de educação básica. Nesse caso, os professores só poderão se inscrever para o curso correspondente à disciplina que lecionam na rede pública. Essas vagas serão oferecidas no primeiro semestre de 2017.

Esses dados apontam a UAB e a modalidade a distância como formas mais significativas da expansão do ensino superior público, bem como da democratização do acesso. Para além do recorte quantitativo, existe a preocupação com a qualidade do ensino na educação básica, portanto a formação de professores tanto inicial quanto continuada, por meio da UAB e da EAD, se faz relevante e eficiente, se considerarmos o crescimento do IDH das regiões apontado na tabela, em que o IDH da região Norte apresenta um acréscimo de 0,54 para 0,68.

Destarte, as políticas de expansão, de democratização e de interiorização do acesso à educação superior pública, ocorridas a partir de 2000, de certa forma, independentemente dos problemas de aceitação, de implementação e de configuração, contribuíram para a formação docente do País.

6. A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Como tudo que se apresenta novo, que traz mudanças para aquilo que já está estabelecido, a criação de uma universidade aberta tem sido marcada por questionamentos não só em relação à qualidade, mas também em relação ao próprio funcionamento, à institucionalização, à diplomação, entre outros aspectos. Faz-se necessário traçar um panorama da estrutura e do funcionamento da UAB e da Educação a Distância, no âmbito da Diretoria da Educação a Distância (DED), e da Capes em relação a seus pares. A primeira seção apresenta a estrutura e o funcionamento da UAB, bem como as articulações de oferta de cursos; a segunda aborda como ocorre o processo de credenciamento e de gerenciamento dos polos; a terceira traz a educação a distância no contexto da UAB.

6.1. Estrutura e Funcionamento da Universidade Aberta do Brasil

A modalidade a distância pública e a UAB têm sido, muitas vezes, discutidas no meio acadêmico, pautadas no que se sabe ou se vê no setor privado. No setor público, todavia, essa modalidade tem suas próprias características e funcionamento. Dentre as críticas e os questionamentos a respeito da UAB, a que primeiro emerge nessas discussões é a sua estrutura organizacional. Os questionamentos são pautados na ausência de um espaço físico próprio, ou melhor, o fato de a UAB não ser uma instituição física, com departamentos e com um quadro administrativo (reitor, diretores e funcionários), a exemplo de algumas universidades abertas, tais como a de Portugal, a da Espanha e a da Inglaterra. Entretanto o modelo de universidade aberta no Brasil configura-se um sistema integrado por universidades públicas consolidadas, cujo objetivo é garantir a oferta da educação superior pública, atendendo os mesmos parâmetros de qualidade e de função social que o ensino presencial. Cabe salientar que, dentre os motivos da escolha desse modelo de universidade aberta, pode estar a dimensão geográfica do País, a ampla diversidade cultural e, sobretudo, o atendimento a populações em lugares remotos.

Vale lembrar que, durante as visitas técnicas realizadas na Uned (Madri), na

Universidade Aberta (Lisboa) e na *The Open University* (Inglaterra), durante o estágio de doutorado sanduíche, observei que os propósitos, as funções sociais e os objetivos, em todas as universidades, inclusive no Brasil, são os mesmos. Todas respeitam o tripé exigido para que uma instituição de ensino superior se configure como universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Apesar de apresentar um modelo diferente de universidade, a UAB atua nos três segmentos com projetos de pesquisa com os mestrados profissionais em Letras, Matemática, Física, Administração Pública, Artes, História e em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos.

Este capítulo traz, em detalhes, como a UAB e a modalidade a distância no setor público se configuram. Para tanto, a figura a seguir detalha como ocorrem as articulações entre as Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) e os mantenedores para a oferta dos cursos nos polos de apoio presencial no âmbito da Capes.

Figura 4 - Articulação entre IPES, Mantenedores e DED/Capes

Fonte: DED/Capes

Na figura acima a articulação para a oferta de curso envolve três entes

federativos: as Instituições Públicas de Educação Superior (Ipes), o mantenedor (município, estado ou Ipes) e a Capes. No âmbito da Diretoria da Educação a Distância (DED), ocorre a indução, ou seja, o processo de elaboração até a publicação do edital, o fomento, o monitoramento e a gestão do conhecimento. Os trâmites de oferta de curso e do número de vagas são articulados entre as Ipes e os mantenedores, os quais, depois do estudo da demanda na região, acordam com os termos da oferta. Em seguida, encaminham para a Capes uma proposta de oferta de vagas. Após a regulamentação da oferta e das vagas junto à coordenadoria acadêmica, ocorre a preparação para o início do curso entre os proponentes.

No interior das Ipes, o processo de oferta de um curso na modalidade a distância ocorre de acordo com cada universidade. Por ser um sistema de várias universidades, cada uma tem autonomia para ofertar cursos em concordância com os respectivos departamentos, em diferentes polos. Enquanto as Ifes podem ofertar cursos em toda esfera federal, as IES estaduais podem ofertar apenas no âmbito estadual, devido a questões de certificação. A oferta de curso no polo depende da demanda de cada região, podendo ocorrer de um ou de mais cursos, de uma ou de mais instituições no mesmo polo, de acordo com a sua capacidade física e estrutural. Como ente mantenedor, o convênio é firmado com estados e municípios e, mais recentemente, com as próprias Ipes.

O processo que resulta na oferta de um determinado curso se inicia com o credenciamento das Ipes, bem como com o credenciamento dos Polos no Sistema UAB junto à Diretoria de Educação a Distância (DED/Capes). Conforme previsto no Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB), a instituição interessada em oferecer cursos superiores a distância solicita o credenciamento específico ao MEC. Os processos de credenciamento de EAD devem ser complementados junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com a lista de endereços dos polos em que a IES pretende realizar seus atendimentos, conforme previsto na Portaria Normativa n.º 2, de 10 de janeiro de 2007. Na sequência, o credenciamento de polo segue após a articulação do mantenedor (estado, município ou Instituição Pública de Ensino Superior - Ipes) com, pelo menos, uma Ipes participante do Sistema UAB e, preferencialmente, sediada na mesma Unidade Federativa, para formalizar proposta(s) de curso(s) a ser(em) ofertado(s) pela(s) respectiva(s) Ipes no novo polo (e/ou em outros polos já integrados à UAB).

Os cursos são ofertados mediante convênios com instituições públicas de ensino superior credenciadas nos termos do decreto n.º 5.622/2005, art. 5.º. Os polos são mantidos pelas entidades estaduais, municipais ou pela própria IES, mediante acordos de cooperação técnica ou de convênios mantidos com o Ministério da Educação, conforme disposto no art. 5.º do mesmo decreto. Os cursos ofertados pelas IES públicas nos polos de apoio presencial são realizados mediante edital público do MEC, que dispõe sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o Sistema UAB. Todo o financiamento de curso é realizado por meio de dotação orçamentária destinada pelo MEC e pelos recursos do FNDE.

O processo de implementação, de acompanhamento, de supervisão e de avaliação dos cursos, em princípio, era feito pelo MEC, como estabelecido no decreto inicial. No entanto, em 2009, passou a ser coordenado pela Capes, na divisão Diretoria da Educação a Distância (DED), como parte da missão atribuída pela Lei n.º 11.502, de 2007. A Capes recebeu do MEC a responsabilidade pela operacionalização do Sistema UAB, com o objetivo de conferir à modalidade à distância em nível superior o reconhecimento angariado, no País e no exterior, pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação, em especial no incremento da formação inicial e continuada dos professores da educação básica (TEATINI; SIQUEIRA, 2013).

A figura a seguir mostra a articulação dos cursos junto aos polos, bem como se configura a colaboração do Estado com as IES e com os mantenedores para a oferta de ES pública na modalidade a distância pela UAB junto à Capes.

Figura 5 - Articulação dos cursos junto aos polos

Fonte: DED/Capes

A figura 5 representa como as articulações entre a IES, o mantenedor e a Capes são estruturadas. Conforme mencionado, o estudo da possibilidade de oferta ou de (re)oferta de curso nos polos credenciados começa no interior dos departamentos. Da mesma forma que ocorre na modalidade presencial, essa oferta obedece aos trâmites estabelecidos pela instituição. O coordenador do curso a distância, em consonância com o departamento ao qual pertence, responde pela oferta ou não do curso, bem como pelo número de vagas ofertadas. Por outro lado, o mantenedor do polo, em contato com o coordenador do núcleo de educação a distância da instituição, estuda a viabilidade da oferta de cursos naquele polo. O polo, para requerer novas turmas e cursos, precisa estar apto para essa nova demanda. Para tanto, o polo requer visitas de avaliação à Capes, as quais são realizadas por meio de consultores que avaliam as condições físicas, tecnológicas e de pessoal *in loco*. Juntas, IES e mantenedoras estudam questões relativas à demanda e à oferta de um ou de mais cursos. As IES são responsáveis pela continuidade do processo junto à Capes por intermédio dos coordenadores dos núcleos de Educação a Distância presentes em todas as IES que participam da UAB.

6.2. Credenciamento e gestão dos polos

Paralelamente ao processo de oferta de cursos e de vagas no âmbito interno da Capes, ocorre o processo de credenciamento e de monitoramento dos locais em que os cursos serão ofertados. Caracterizam-se como polos de apoio presencial as unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e aos programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior em âmbito federal, estadual e municipal. Devem contar com infraestrutura física e tecnológica e com recursos humanos adequados às fases ou momentos presenciais dos cursos e dos programas ofertados pelo sistema UAB.

No início do funcionamento da UAB, todavia, foram instituídos polos sem que houvesse a articulação com as IES, o que resultou no credenciamento de vários

locais, de acordo com as propostas encaminhadas pelos mantenedores, sem que houvesse a intenção de oferta de cursos por parte das IES. Dessa prática decorreu uma situação segundo a qual alguns municípios tinham espaços físicos e pessoal, prontos à espera de cursos, fato que ocasionou uma corrida dos mantenedores às IES públicas para que elas viabilizassem a oferta e o início das aulas. Desde 2009, essa situação mudou quando a política de credenciamento de polo passou a seguir normas restritivas. Não há credenciamento sem que haja a proposta de oferta de curso já estabelecida e confirmada pela IES e pela Capes e que se tenham garantidas as questões de sustentabilidade por parte do mantenedor. Cabe salientar que, ao contrário das IES estaduais e municipais, restritas aos seus estados e municípios, as IES federais foram as que mais ofertaram cursos em nível nacional devido à condição de poder atuar em todo o País.

No âmbito do Sistema UAB, o polo de apoio presencial é uma estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades de ensino e de aprendizagem dos cursos e dos programas de EAD de responsabilidade das Ipes formadoras. Tais polos deverão estar localizados, preferencialmente, em municípios de porte médio (entre 20 e 50 mil habitantes) e não poderão possuir instalações acadêmicas de nível superior, ao passo que um “polo associado” está instalado em um *campus* de uma IES. Para cumprir com as exigências da Capes, o polo deve:

- dispor de infraestrutura adequada, de recursos humanos qualificados e de documentação que comprove a sua institucionalização;
- disponibilizar aos estudantes o acesso às tecnologias de informação e comunicação (TICs), indispensáveis à mediação didático-pedagógica dos cursos a distância (em especial quanto ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA utilizado), aos conteúdos digitais das disciplinas e à biblioteca física e virtual;
- seguir a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, atualizada pela Lei 11.982, de 2009, atendendo aos padrões legais de acessibilidade, e ter identificação visual obrigatória da Capes/MEC, conforme disposições da

Assessoria de Comunicação Social (ACS).

O mantenedor é um ente federativo (estado ou município) ou uma IES (associada) integrante do Sistema UAB. Quanto à infraestrutura, o polo UAB deve dispor de espaços com mobiliário correspondente às suas finalidades, além de condições adequadas de conforto ambiental – iluminação, acústica e ventilação/climatização. Esses espaços são descritos a seguir:

1. espaços gerais: sala para coordenação do polo (obrigatória); sala para secretaria (obrigatória); sala de reunião (opcional); e banheiros (pelo menos um feminino e um masculino, com acessibilidade);
2. espaços de apoio (obrigatórios): laboratório de informática com instalações elétricas adequadas (rede estabilizada) e biblioteca com espaço para estudos (fotos anexas);
3. espaços acadêmicos: sala multiuso (tutoria, aula, prova, video/webconferência etc.) e laboratório pedagógico- (configuração dos laboratórios pedagógicos e fotos anexas).

Após os devidos credenciamentos, a articulação para a oferta de um curso ocorre entre os programas de EAD (ou núcleos de EAD) e os cursos existentes nas IES, juntamente com os polos cadastrados na UAB. Em qualquer situação, a proposta de oferta deve ser feita pelas Ipes. No caso de um curso de formação docente, a proposta encaminhada à DED/Capes é referendada pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente da respectiva Unidade Federativa. A oferta de um curso na modalidade a distância passa pelos mesmos procedimentos e instâncias para a aprovação do Projeto Político Pedagógico como ocorre na presencial. O número de vagas é também aprovado pelos órgãos superiores das IES, e a forma de acesso varia de acordo com cada instituição. Essa oferta de vagas pode ser feita por meio de processo vestibular, no caso de primeira licenciatura, ou pela PLATAFORMA FREIRE, no caso de segunda licenciatura.

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem fundamentalmente os aspectos pedagógicos, os recursos humanos e a infraestrutura já mencionados. Nessa configuração, os cursos são ofertados pelos departamentos, com coordenações distintas do presencial: os professores do departamento são responsáveis pelas disciplinas; alunos de pós-graduação ou professores já formados, também com pós-graduação, mediante edital de processo seletivo, atuam como tutores a distância (destacando que os tutores da EAD não são professores das disciplinas ofertadas, embora apoiem os professores dessas disciplinas no desenvolvimento das atividades docentes).

No polo de apoio presencial, a estrutura administrativa e pedagógica é composta pelo coordenador, escolhido por meio de edital junto à Capes, pelos técnicos administrativos (secretários, auxiliar de biblioteca, técnico de informática, técnicos de laboratório pedagógico, se for o caso), pelos tutores a distância e pelo pessoal de segurança, de limpeza e de manutenção, cedidos pelo mantenedor. A seleção desses tutores também é realizada por meio de processos seletivos, dos quais podem participar professores formados na área de conhecimento de cada curso com no mínimo especialização, seguindo o estabelecido no Decreto 5.622/05, artigo 61, sobre a qualificação para atuar na EAD. Cumpre frisar que o grau mínimo de especialização é exigido dos candidatos a tutores, cujas atribuições, embora relacionadas, não se confundem com aquelas dos professores das disciplinas, professores estes pertencentes aos quadros das IES e por elas remunerados.

A gestão dos polos de apoio presencial é feita pelo mantenedor, seguindo as seguintes orientações da Capes/MEC: 1) aprovar uma Lei de criação do polo, determinando a sua dotação orçamentária para a manutenção da infraestrutura física e a lotação de pessoal (recursos humanos e tecnológicos); 2) aprovar o orçamento anual do mantenedor, incluindo as despesas para o seu funcionamento; 3) firmar o Termo de Compromisso do mantenedor junto à Capes; 4) apresentar a documentação de propriedade, de aluguel ou de cessão de espaço; e 5) apresentar o Termo de Cessão de Uso de espaços pedagógicos que não sejam próprios do polo. A infraestrutura tecnológica é composta, basicamente, de computadores em número adequado para atender os alunos com conexão à Internet em banda larga

(recomendável acesso mínimo de 2Mb), disponível em todos os espaços, e ferramentas pedagógicas, tais como: datashow, lousa digital e equipamentos para webconferência ou videoconferência.

A implementação dos laboratórios acadêmicos, da biblioteca e dos laboratórios de informática é realizada mediante convênios feitos entre MEC/Capes e as IES. Tais laboratórios pedagógicos atendem as especificidades de cada curso, seguindo as exigências da Capes com relação à infraestrutura (bancadas, iluminação, segurança, equipamentos, material de consumo, almoxarifado etc.).

Os recursos financeiros para a implementação dos cursos nos polos da UAB ficam sob a responsabilidade da Capes, que custeia a construção dos núcleos de educação a distância nas IES, o pagamento das bolsas para coordenadores, professores, tutores, a confecção do material didático, bem como os cursos de aperfeiçoamento para professores, coordenadores e tutores. Segundo a lei da inclusão, dentro do sistema UAB, é prevista a contratação de tutores presenciais para alunos com qualquer deficiência física que precisem de atendimento especializado.

Ainda com base nos referenciais de qualidade estabelecidos em 2007 pelo MEC, o monitoramento desses locais de apoio presencial é feito pelo MEC/DED/Capes durante os processos de integração, de manutenção, de permanência ou de desligamento com visitas *in loco*. O monitoramento é realizado por consultores externos, por professores das IES e por técnicos (CGIC, Capes, MEC), os quais, nas visitas aos polos, verificam as condições de infraestrutura física, tecnológica, de recursos humanos e financeiros, bem como a documentação e a legislação dos polos, classificando-os em quatro categorias: Aptos (AA), Aptos com Pendência (AP), Não Aptos (NA) e em Fase de Regulação (FR). Um polo AA recebe a certificação UAB e pode receber novas turmas e cursos; o AP, por apresentar pendências em uma das categorias avaliadas, possui um *status* que não lhe permite a oferta de novos cursos e turma e tem um prazo de 90 dias para sanar as pendências mencionadas no relatório. Esse polo é reavaliado no prazo estipulado a fim de modificar o *status* para AA ou NA. Quando um local recebe o status de NA, os alunos matriculados são remanejados para os AA perto da sua região, e o NA fica inativo, e sua reativação depende de um mantenedor que entre em um novo edital e recomeça o processo de implementação.

De acordo com o SisUAB, entre 2011-2013 havia 778 polos relacionados pela Portaria MEC/N.º1.369/2010, 12 candidatos pelo Edital PNAP/2013 e 8 pela Chamada 2013 da Capes. Entre setembro de 2011 e agosto de 2012, 744 locais de apoio presencial foram visitados pelos consultores e técnicos, 34 estavam impossibilitados de serem visitados, sendo classificados como NA e 8 não foram visitados e estavam classificados como FR. Em 2011, a situação dos polos no sistema UAB era majoritariamente AP, independentemente do mantenedor, ou seja, 493 estavam classificados como AP, 121 como AA, 8 em fase de regulamentação, ao passo que 164 estavam não aptos (NA), como ilustram o gráfico 3 e o quadro 5 a seguir.

Gráfico 3 - Situação Inicial dos Polos em 2011 no SisUAB

Fonte: CGIE/DED/Capes- maio 2014

Quadro 5 - Situação inicial dos polos UAB por Estado

UF	Polos	AA	%	AP	%	NA	%
AC	8	-	0,0%	8	100,0%	-	0,0%
AL	16	5	31,3%	3	18,8%	8	50,0%
AM	20	-	0,0%	9	45,0%	11	55,0%
AP	6	-	0,0%	4	66,7%	2	33,3%
BA	59	4	6,8%	45	76,3%	10	16,9%
CE	36	1	2,8%	30	83,3%	5	13,9%
DF	6	-	0,0%	1	16,7%	5	83,3%
ES	26	10	38,5%	14	53,8%	2	7,7%
GO	27	3	11,1%	12	44,4%	12	44,4%
MA	28	1	3,6%	22	78,6%	5	17,9%
MG	88	25	28,4%	53	60,2%	10	11,4%
MS	16	7	43,8%	2	12,5%	7	43,8%
MT	32	7	21,9%	17	53,1%	8	25,0%
PA	40	1	2,5%	31	77,5%	8	20,0%
PB	26	1	3,8%	18	69,2%	7	26,9%
PE	24	1	4,2%	20	83,3%	3	12,5%
PI	44	-	0,0%	25	56,8%	19	43,2%
PR	48	5	10,4%	38	79,2%	5	10,4%
RJ	35	2	5,7%	29	82,9%	4	11,4%
RN	24	-	0,0%	10	41,7%	14	58,3%
RO	7	-	0,0%	7	100,0%	-	0,0%
RR	15	3	20,0%	12	80,0%	-	0,0%
RS	46	17	37,0%	29	63,0%	-	0,0%
SC	32	6	18,8%	20	62,5%	6	18,8%
SE	14	-	0,0%	11	78,6%	3	21,4%
SP	37	12	32,4%	17	45,9%	8	21,6%
TO	18	10	55,6%	6	33,3%	2	11,1%
Total	778	121	15,6%	493	63,4%	164	21,1%

Fonte: CGIE/DED/CAPES- maio, 2014.

Alguns fatores são determinantes durante o monitoramento dos polos para que eles fiquem com pendências, ou seja, desligados. Fica com pendência o local que apresentar: falta de acessibilidade em todos os ambientes, falta da placa de identificação ou falta de documentação. São reclassificados como não aptos aqueles que não possuem um dos ambientes exigidos, apresentam falta de conectividade e de pessoal administrativo. As visitas de monitoramento *in loco* são periódicas e ocorrem no caso de mudança de endereço, de verificação das dependências da visita anterior ou de oferta ou (re)oferta de cursos.

Os dados em 2011 apontam que, dos 778 polos cadastrados, apenas 121 (15,6%) estavam aptos para a oferta de cursos. A grande maioria, 493 ou 63,4%, precisava de visitas de monitoramento para que, após reformas e adequações, se tornassem aptos para a oferta de cursos.

Esses dados comprovam que o trabalho de monitoramento pelos consultores da Capes e dos mantenedores foi intenso para que os polos se tornassem aptos.

Cabe salientar que, nesse panorama, os mantenedores tinham a responsabilidade de adequar os locais de apoio presencial para que começassem o funcionamento. O gráfico a seguir ilustra a situação dos polos em relação aos mantenedores.

Gráfico 4 - Situação polos por mantenedor

Mantenedor	AA	%	AP	%	NA	%	Total
Estadual	17	6,3%	149	54,4%	106	39,3%	272
Municipal	98	19,7%	336	68,9%	55	11,4%	489
IES	6	35,3%	8	47,1%	3	17,6%	17
Total	121	15,1%	493	63,5%	164	21,4%	778

Fonte: CGIE/DED/CAPES- maio, 2014.

Nota-se que a maioria dos polos é mantida pelos municípios, seguidos pelo estado e, por fim, pelas IES, 489, 272 e 17, respectivamente. Dentre os mantidos pelos municípios, 19,7% estavam aptos, e quase 69% precisavam de avaliações e de adequações para se tornar AP. Cabe mencionar que, na região Norte, em especial no estado do Acre, os polos foram construídos especialmente para abrigar a UAB. Nesses locais, o polo da UAB passa a representar uma entidade federativa e é referência de IES nos municípios. Em uma constatação decorrente de minha atuação como consultora de monitoramento da Capes, foi notório o engajamento dos municípios na estruturação e na adequação dos polos para que se tornassem aptos e dessem início ao processo de oferta dos cursos. Por sinal, durante minhas

visitas, eram organizadas reuniões com o prefeito e o secretário de educação municipal a fim de explicar questões relativas ao funcionamento do polo. Nesses momentos, era evidente a relevância social e econômica do polo UAB nos municípios.

Os polos mantidos por IES, chamados de “Associados”, apesar de serem em número muito menor, ainda assim possuem um maior número de polos AP. Diferentemente dos outros mantenedores, os polos funcionam dentro das instalações das IES, ora em espaços específicos e destinados à EAD, ora em situações nas quais os recursos de infraestrutura e de pessoal são compartilhados com os dos cursos presenciais, como Sobral, Redenção e Iguatu, no Ceará, Manaus, Presidente Figueiredo, Parintins e Tabatinga, no Amazonas, entre outros. Em 2016, eram 30 polos associados nos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul, dos quais 24 estão Aptos (AA) e 6 em Fase de Regulamentação (FR), (CAPES, 2016)

De 2009 a 2015, foram realizadas visitas de monitoramento para adequação das condições estabelecidas pelo referencial de qualidade da Capes (2007) e para o credenciamento desses polos. Os dados a seguir mostram os trabalhos realizados por ela e por mantenedores para garantir a qualidade de infraestrutura dos polos, possibilitando a oferta da educação superior nas condições exigidas pelas IES e pelas coordenações dos cursos, mediante as especificidades inerentes a cada um deles.

A seguir apresento a evolução da situação dos polos no período de setembro de 2011 a dezembro de 2015. Em 2014, o número de polos credenciados passou para 786, dos quais 360 (45,8%) estavam AA, 237 (30,2%) estavam AP, 155 (19,7%) estavam NA e 34 (4,3%) estavam FR. Em dezembro de 2015, a situação atingiu o patamar mais alto: AA atingiu 640 (81%), 67 ainda estavam em FR, 28 estavam NA e 2 estavam AP.

Gráfico 5 - Evolução da situação dos polos UAB entre 2011 e 2015

Fonte: DED/Capes, 2016.

Essa evolução demonstra os resultados das ações de monitoramento, bem como a preocupação e o compromisso com a democratização do acesso à educação superior. No entanto, os que têm opinião contrária à UAB questionam as condições existentes nos polos para a oferta dos cursos quanto aos quesitos laboratório multidisciplinar, biblioteca, laboratório de informática etc. Cabe salientar que, diante da diversidade dos lugares e dos espaços, todos, sem exceção, estão em condições para a oferta de cursos. O que pode diferir, nesses mesmos espaços, nos polos e nas IES, talvez seja o fato de que, em alguns lugares, eles estejam construídos em madeira, em palafitas ou, ainda, estão localizados em lugares remotos, cujo acesso se dá unicamente de barco, em um percurso de 10 horas da capital, onde se encontram as IES.

6.3. A Educação a Distância no contexto da UAB

No início de 2000, a educação superior teve uma nova expansão no número de vagas com o aumento no número das IES privadas e no aumento das vagas nas universidades existentes. Em 2003, havia mais de 1 milhão e 200 mil ingressantes em 16.453 cursos (Inep/MEC, 2003), a maior parte no setor privado. Cabe salientar que a crescente participação dos cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas

e tecnológicos) a distância, em sua grande maioria, está ligada à formação docente. O crescimento dessa modalidade de 2002 para 2003 foi de 13%, passando de 46 para 52 cursos, atendendo cerca de 50.000 estudantes e, a cada ano novos, cursos vêm sendo criados (CENSO, 2003).

A regulamentação da educação a distância no Brasil como formação regular ocorre na forma de Lei, primeiramente, no art. 80 da LDB (1996), no qual se dispõe que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. A modalidade foi inicialmente efetivada por meio do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, cujos artigos 11 e 12 foram alterados pelo Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998, e da Portaria MEC n.º 301, de 07 de abril de 1998, quando foi regulamentada a definição de educação a distância em relação à modalidade presencial, à delegação dos conselhos estaduais de educação para o credenciamento das IES Federais e à autorização de cursos para o ensino médio e para a educação profissional de nível técnico.

Em relação ao ensino superior, essa regulamentação dispõe somente da oferta de cursos de bacharelado, de licenciatura e de formação de tecnólogos, ficando os níveis de mestrado e de doutorado para posterior regulamentação. Ainda em 1998, a Secretaria de Educação a Distância (Seed) elaborou uma proposta dos padrões de qualidade dos cursos de graduação a distância, que serviu como referencial para as IES na elaboração de cursos na modalidade. Em abril de 2001, foi homologada a Resolução CES/CNE n.º 1/2001, que admitiu a oferta de pós-graduação *stricto sensu* a distância.

Outro momento importante no reconhecimento da educação a distância e o seu papel no processo de democratização e de interiorização da educação superior e na formação docente (na busca da melhoria da qualidade da educação básica) foi a inserção da modalidade a distância no Plano Nacional de Educação do decênio 2001-2010. Nas diretrizes, o PNE apontou a necessidade de se iniciar um projeto de universidade aberta que dinamizasse o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira diante das desigualdades regionais e dos déficits educativos elevados.

Saindo de uma visão reducionista e fragmentada, em que é considerada uma alternativa para situações emergenciais, a EAD é reconhecida pelo seu potencial no

processo de democratização do acesso e na melhoria da educação diante da possibilidade de qualificação docente e de empoderamento no que se refere ao domínio das novas tecnologias aplicadas ao ensino. Nesse contexto, o Ministro de Estado da Educação instituiu, em 2002, uma Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior (Sesu) na elaboração de uma proposta de alteração das normas que regulamentassem a oferta de educação a distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e de avaliação do ensino superior a distância. A comissão contou com a participação de representantes da Secretaria de Educação a Distância (Seed), da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Além dos motivos elencados anteriormente para a necessidade da EAD, o número de brasileiros que, por motivos diversos, especialmente econômicos, não podia ingressar e obter a formação superior era mais de três vezes superior ao número de vagas ofertadas. Considerando o número de egressos do ensino médio, as dimensões geográficas do Brasil, a infraestrutura física disponível e o número de educadores com capacidade para implementar o processo de democratização do acesso à educação superior, a educação a distância nesse nível de ensino é mais do que viável, é necessária.

Em 19 de dezembro de 2005, a EAD foi regulamentada pelo Decreto 5.622, que dispunha sobre sua caracterização, sua organização, sua metodologia, sua gestão e sua avaliação. O decreto regulamentava a educação a distância como modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem seria realizada por meio das TICs, entre professores e alunos em tempo e em lugares diversos. Deveria seguir as mesmas exigências do ensino presencial, com relação aos momentos presenciais para avaliação, apresentação de trabalho de final de curso, estágios obrigatórios, atividades relacionadas a laboratórios, nos diversos níveis e modalidades de ensino, podendo no nível superior abranger os seguintes cursos e programas: sequenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado.

Os cursos na EAD devem ser projetados com a mesma duração definida para os cursos presenciais, devendo respeitar as peculiaridades da modalidade. Quanto à

avaliação, à certificação e aos diplomas, o referido decreto estabelece o seguinte:

Art. 4.º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II - realização de exames presenciais.

§ 1.º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2.º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

Art. 5.º Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Parágrafo único. A emissão e registro de diplomas de cursos e programas a distância deverão ser realizados conforme legislação educacional pertinente.

Fica, portanto, estabelecido, na lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, e na Portaria n.º 318 do MEC, que a UAB passa a ficar sob a responsabilidade da Capes e que o programa passa a ter cunho permanente da Diretoria de Educação a Distância da mesma organização.

Com o aumento no número de matrículas na modalidade a distância, ocorreram mudanças nos modelos de EAD ou modelos pedagógicos. Entende-se por modelo pedagógico um sistema de premissas teóricas que representa, que explica e que orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas, nas interações professor-aluno e no objeto de conhecimento. Segundo Behar, Passerino e Bernardi (2007), os modelos pedagógicos para a EAD estão atrelados à arquitetura pedagógica (planejamento pedagógico, conteúdo-objeto de estudo, aspectos metodológicos e tecnológicos) e às estratégias de aplicação dessa arquitetura. Segundo essa lógica, há três modelos, um dos quais representa a EAD na UAB atualmente no Brasil.

Modelo UAB

- Material didático: impressos e digitais
- Uso das TICs: Internet, AVA- Moodle, câmera e filmadora digitais, scanner, audioconferência, videoconferência e webconferência.

- encontros e avaliações presenciais

Embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa.

Com as TICs, os ambientes de ensino aprendizagem se redefinem assim como a interação entre professores e alunos. Dessa forma, os desafios inerentes a qualquer mudança passam a ser enfrentados por todos os envolvidos, tanto no nível pedagógico (ensino-aprendizagem) quanto no administrativo. As figuras abaixo demonstram a configuração da educação à distância na coordenação da Capes, a oferta dos cursos de graduação e o modelo pedagógico adotado na modalidade a distância dentro do sistema UAB.

Figura 6 - Estrutura da EAD na Capes

Fonte: DED/Capes, 2016.

A DED conta com uma assessoria técnica e com três coordenações gerais em EAD, a saber: a de Inovação (CGIE), a de Programas e Cursos (CGPC) e a de Supervisão e Fomento (CGFO). A CGIE é responsável pelo suporte tecnológico e pelo apoio aos polos, coordenando o monitoramento dos locais de apoio presencial e tendo a responsabilidade de assegurar as condições e a infraestrutura física, tecnológica e de pessoal nesses locais. A CGPC é responsável pela articulação acadêmica, pela coordenação de programas, pelos cursos e pela formação em EAD. É nela que ocorrem os trâmites de oferta e de (re)oferta de cursos. A CGFO, por seu turno, faz a supervisão e o fomento e também é responsável pela concessão de bolsas. É nessa coordenação que se faz o estudo do custo de cada curso e de cada (re)oferta. Cada curso tem uma planilha de custos que deve ser seguida pelos coordenadores dos núcleos a distância dentro das universidades. Por fim, a DED conta com o apoio do Fórum Nacional de Coordenadores UAB e com um Núcleo de Consultoria Externa.

Seguindo essa estrutura, a oferta de um curso de graduação na EAD via UAB se concretiza da seguinte forma:

Figura 7- Configuração da oferta de curso na EAD

Fonte: DED/Capes, 2016.

Nessa configuração, desde a implementação da UAB e da modalidade a distância no sistema de ensino brasileiro, os desafios são muitos, a começar pela resistência dentro e fora da academia. Marcadas pela referência de EAD nas instâncias privadas, as críticas se estendem à UAB no que tange à mercantilização da educação, à qualidade do ensino, à infraestrutura dos polos, à profissão docente, ao papel dos tutores, entre outros. No entanto, a EAD no âmbito da UAB difere, e muito, da esfera privada. Os professores que atuam na modalidade a distância nas IES públicas no âmbito da UAB são os mesmos que atuam nos cursos presenciais. Professores mestres e doutores, além de serem responsáveis pelas disciplinas e pelos conteúdos, também o são pelo material didático de cada disciplina, que é cuidadosamente pensado, elaborado, impresso e distribuído a todos os alunos nos polos, gratuitamente. Cabe lembrar que as questões envolvendo a qualidade na educação são antigas e também fazem referência ao ensino presencial. Com isso, tornam-se frágeis as críticas que recaem sobre a qualidade na EAD quando os

argumentos são baseados apenas na modalidade. Mais do que pensar a educação, é preciso pensar o que queremos dela e a partir dela.

Dentre as críticas relacionadas à modalidade a distância e ao escopo da pesquisa, cabe mencionar o que se tem escrito acerca da EAD/UAB e do processo de democratização do acesso à educação superior. Esse assunto tem sido amplamente discutido por pesquisadores nos mais diversos temas educacionais em vertentes opostas. Entre os que defendem a modalidade como uma forma viável, capaz de ampliar o acesso à educação superior a um número cada vez maior de pessoas e de lugares antes excluídos, estão os que acreditam que os programas governamentais de apoio à EAD contribuem significativamente nesse processo (ALONSO, 2010; COSTA, 2008; 2009; 2012; SANTOS; CERQUEIRA, 2009; VIANNEY, 2003). Nesse sentido, a UAB é considerada uma possibilidade real de democratizar esse tipo de acesso, cumprindo com o seu papel social.

Em uma visão contrária estão os que defendem que com a EAD existe um esvaziamento dos conteúdos, uma diminuição da qualidade e, sobretudo, uma mercantilização da educação. Autores como Malanchen (2007), Lima (2007; 2011), Pereira (2009) e Silva, Silva, Jimenez e Segundo (2012) são desfavoráveis à democratização do acesso por meio dessa modalidade. Para eles, a questão principal está pautada nos interesses dos organismos internacionais e nos pressupostos mercantilistas.

Há, todavia, que se pontuar que tais argumentos estão pautados na grande expansão ocorrida no final dos anos 1990 com as instituições privadas e com a modalidade a distância nessas instituições. Consequentemente, esses argumentos atingiram a UAB sem que houvesse a distinção das IES envolvidas e de seus cursos. Cabe novamente ressaltar que, no âmbito da UAB, estão envolvidas IES públicas de todo o País, que, com o mesmo critério de seriedade e de comprometimento com a educação, ofertam seus cursos em lugares onde não havia educação superior, ampliando a possibilidade do acesso a esse nível de educação.

Ante as críticas e os desafios da modalidade nesse nível de ensino, pontuo as questões acadêmicas. Um dos desafios aparentes é a adaptação de alunos, de professores e de tutores no que tange às novas tecnologias. Para os docentes, os desafios começam pelo modo de dar aula, ou seja, como se adaptar às TICs e fazer delas aliadas para que as aulas presenciais, por web ou videoconferência, alcancem

o objetivo. Aquilo que muitos estavam acostumados a “tirar de letra” passa a ser um obstáculo, pois não basta transferir os slides ou as transparências, passar o giz pelas telas dos computadores ou das lousas digitais. O que está em jogo na modalidade a distância é a construção do conhecimento por meio das novas tecnologias, da nova linguagem, do novo espaço e das novas interações.

Autores que estudam os novos letramentos e multiletramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; COPE; KALANTIZ, 2000) e que se voltam para a compreensão sobre a relação entre linguagem digital e educação (GEE, 2004; LANKSHEAR; SNYDER, 2000) apontam mudanças no modo de construção do conhecimento e da apreensão da linguagem social. Com base nesses estudos, Monte Mór (2007) pesquisa o impacto da linguagem digital na educação de universitários brasileiros. De acordo com a autora, os impactos das tecnologias na educação e nas áreas da construção do conhecimento são muito grandes e trazem consigo mudanças no *modus operandi*, pois os alunos são diferentes. São pessoas imersas no mundo digital, que vivenciam experiências, que interagem e que trocam informações. Nesse sentido, apontamos outro desafio que é ter professores aptos para atuar na EAD. Muitos se veem intimidados pelas tecnologias, pois ficarão expostos na plataforma perante os colegas, fato que causa um deslocamento da zona de conforto. Não se pode esperar que todos os professores e alunos tenham o perfil para atuar na EAD. Segundo Belloni (2006), o papel que o professor assume na EAD é o de parceiro do aluno na construção do conhecimento, ou seja, acontece a transformação do professor de uma entidade individual para uma entidade coletiva, passando o atributo do ensino para aprendizagem.

Com as tecnologias foram criadas diversas modalidades de ensino a distância, alterando diversos aspectos da EAD como as concepções teóricas, as abordagens pedagógicas, as finalidades da EaD e os processos de avaliação da aprendizagem dos alunos. Um dos exemplos é o *blended learning*, que combina atividades presenciais e atividades educacionais a distância, realizadas por meio da TICs. Países como Estados Unidos e Canadá tem utilizado essa modalidade tanto no ensino básico como na educação superior. O relatório “*Defining Blended Learning*” (FRIESEN, 2012) aponta como essa modalidade tem sido aplicada na educação.

Nesse sentido, no século XXI, os sistemas de ensino têm se modificado, têm

utilizado os recursos da modalidade a distância em contextos presenciais e, assim, têm praticado uma proposta de metodologia híbrida. No ensino superior, as IES têm se deparado com as propostas de sala invertida ou ensino semipresencial (*flipped classroom*), agregando as tecnologias da EAD no ensino presencial.

Para Lilian Bacich *et al* (2015), o ensino híbrido é uma das tendências da educação por promover a integração da modalidade presencial com as propostas do ensino *online* visando à integração. É preciso, portanto, rever os papéis dos atores envolvidos, alunos e professores, em que o aluno é o centro do processo. A autora propõe o ensino híbrido na educação básica e aponta que pesquisas enfatizam a importância de uma reelaboração na cultura escolar para que o uso das tecnologias digitais possa ter um efeito positivo na educação (MIRANDA, 2007; COUTINHO, 2009; ARIEVITCH, 2010).

Em uma visão mais agregadora, considerando as mídias digitais como parte integrante de diversos contextos, considera que a produção de conhecimento em novas mídias decorre obrigatoriamente da tríade tecnologia, comunicação e sociedade (MANOVITCH, 2003). A formação dos professores também exige mudanças e, como aponta Luzzi (2007, p. 341), a UAB, apesar do pouco tempo, tem uma ação frutífera, uma vez que “tem articulado diversas propostas de cursos de formação em muitas áreas do conhecimento, abrangendo áreas distantes do país, levando em conta tanto aspectos de formação tradicional quanto a sensibilidade necessária para atender às novas demandas educacionais”.

7. Os resultados da UAB nos municípios de Breves e São Sebastião da Boa Vista: um olhar local em um mundo não tão a parte

Compreender como a educação superior está inserida no contexto estudado é primordial para um olhar analítico sobre os fatos. Este capítulo apresenta três seções: a primeira traz dados da educação superior divulgados pelos órgãos oficiais do Inep, do IBGE e de outros, traçando um panorama no País e no contexto da pesquisa e pontuando as diferenças existentes no número de IES e, consequentemente, a situação da oferta desse nível de ensino no contexto estudado. Na segunda, é feita uma contextualização dos polos e da evolução da sua situação até o momento atual, bem como a atuação e os resultados do Parfor no estado do Pará. Farei uma exposição dos dados considerando as duas modalidades e, em seguida, apenas da EAD. A terceira traz os dados do questionário e das entrevistas realizadas nos polos de Breves e de São Sebastião da Boa Vista, os quais estão divididos em três eixos analíticos: a democratização, o social e o reconhecimento.

7.1. A educação superior em números: Brasil, Região Norte e Pará

Os números da educação superior no Brasil, apesar de crescentes, precisam atingir os índices desejáveis e estabelecidos pelo último PNE (2014-2024). Apesar de ter havido um aumento de 2,6% em 10 anos (2000-2010), em 2011 o índice de matrículas nesse nível de ensino não atingiu os 15%, ficando muito longe da meta estipulada pelo PNE (2014-2024), que é de 40%. Diante de um cenário de grandes contrastes econômicos e sociais, o Brasil detinha, no início de 2010, um dos mais baixos índices de matrículas na educação superior. Esses dados são ampliados por outros apontados pelo MEC, segundo os quais há uma discrepância em relação à faixa etária e ao número de matrículas nos ensinos fundamental, médio e superior, corroborando esses índices. Apesar de 97,3% das crianças de 07 a 14 anos estarem matriculadas no ensino fundamental, de cada 100, apenas 31 chegam ao ensino médio e somente 9% dos jovens entre 18 e 24 anos conseguem ter acesso à

educação superior.

Esses dados reforçam outras questões de igual relevância, como é o caso da formação docente, que uma visão simplista consideraria um dos principais motivos da baixa qualidade educacional e dos altos índices de evasão e de repetência, uma vez que o número de professores sem a devida qualificação em serviço na rede de educação básica era extremamente alto, ainda ultrapassando os 374 mil. Fatores como o mencionado levaram à expansão do número de IES e ao reconhecimento da modalidade a distância na educação superior e na formação docente como um meio de atender as demandas existentes em várias regiões do País, em especial naquelas onde não havia a oferta de cursos de educação superior.

Os dados mais recentes da educação superior foram divulgados em março de 2017, quando houve a publicação do relatório Sinopse da Educação Superior 2016 referente a 2015 (INEP, 2017). No relatório, encontrei dados que dizem respeito à situação da educação superior no País, com relação ao número de IES, de cursos ofertados, de vagas, de ingressantes e de concluintes nas modalidades presenciais e a distância. Nesse ano, o referido relatório traz os dados da educação a distância de forma distinta, ou melhor, os cursos de graduação e de formação específica na modalidade no País e por regiões.

Como esta tese tem como foco a educação superior pública na modalidade a distância, os dados apresentados nos gráficos e nas tabelas, apesar de também trazerem dados do setor privado, na maioria das vezes, terão fins comparativos para maior entendimento da situação da educação superior, principalmente no contexto da pesquisa.

Diante do exposto inicialmente neste capítulo acerca dos números da educação superior e, principalmente, do fato de apenas 9% dos jovens de 18 a 24 anos ingressarem nesse nível de ensino, realizei um levantamento de algumas informações que pudessem explicar tal fenômeno. A tabela a seguir foi elaborada a partir dos dados divulgados nos documentos do relatório Sinopse de Educação Superior em 2005, ano da criação da UAB, e entre 2010 e 2015, divulgados pelo Inep. Com base nesses dados, observei o alcance da educação superior nas instâncias públicas no período.

Na tabela 6, o número de IES públicas no ano de 2005 era de apenas 231, em um universo de 2.165 IES em todo o País, o que representava 10,66%. Entre

2005 e 2010, houve um aumento no quantitativo de instituições em torno de 8,96% no quadro geral, ocorrendo um acréscimo nesse índice, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 6 - Número de IES por categoria Administrativa em 2005 e entre 2010 e 2015

Número de IES por categoria administrativa						
Ano	Total	Categoria Administrativa				
		Federal	Estadual	Municipal	Total Pública	Total Privada
2005	2.165	97	75	59	231	1.934
2010	2.378	99	108	71	278	2.100
2011	2.365	103	110	71	284	2.081
2012	2.416	103	116	85	304	2.112
2013	2.391	106	119	76	301	2.090
2014	2.368	107	118	73	298	2.070
2015	2.364	107	120	68	295	2.069

Fonte: Censo da Educação Superior, 2015- INEP, 2016.

Os censos³³ anuais divulgam os dados e, a partir deles, tem-se a ampliação do número de IES que, nesse período, foi de 8,41%. Diferentemente do ocorrido no final de 1990, ocorreu uma inversão no acréscimo de IES. Segundo a categoria administrativa, ocorreu uma variação positiva de 22% nas IES públicas e de 7% nas privadas. Ainda de acordo com a tabela, entre os anos de 2012 a 2015, o número de IES privadas teve uma queda de 3%, e as municipais 20%. Entretanto, devido ao “boom” das IES privadas, esse número ainda predomina no quadro geral. Em 2015, o número de IES particulares chegou a 2.069, o que representa 87,52% do total de IES no País. Atualmente há 33.501 cursos (presenciais e a distância) sendo ofertados por 2.364 instituições públicas e privadas. Esses dados corroboram a

³³ Conforme dispõe o Decreto n.º 6.425, de 4 de abril de 2008, e a Portaria n.º 794, de 23 de agosto de 2013, esses censos são realizados anualmente pelo Inep em um amplo regime de colaboração, cuja declaração obrigatória ocorre mediante uma coleta de dados descentralizada, englobando estabelecimentos públicos e privados de educação superior.

afirmação de López Segrera, ao relatar o hiato existente no acesso entre ricos e pobres, uma vez que o percentual de IES públicas representa apenas 12,47% das instituições de educação superior no País. Esses dados explicam o fato de apenas 9% da população entre 18 e 24 anos ingressarem nas universidades. Como aponta McCowan (2007) em seus estudos a respeito da educação superior brasileira, o ingresso nas universidades públicas brasileiras é para poucos, assim como é para poucos pagar por uma universidade privada.

Considerando esse quadro geral, os números referentes ao acesso à educação superior na região estudada são ainda menores. O quadro 7 apresenta um panorama do número de IES por categoria administrativa, comparando o Brasil e a região estudada. Os dados revelam que o número de IES, tanto no Brasil quanto na região estudada, não ultrapassa os 9%. Na região Norte, esse percentual é ainda pior, apenas 6,30% do total de 2.364 IES públicas e privadas e 8,13% no setor público.

Quadro 7 - Número de IES no Brasil, Região Norte e Estado do Pará por categoria administrativa

Número de IES no Brasil, Região Norte e Estado do Pará por categoria administrativa						
Número de IES	Pública					
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Privada
Brasil	2.364	107	120	68	295	2.069
Região Norte	149	17	5	2	24	125
Pará	41	5	1	-	6	35

Fonte: Censo Educação Superior 2015, INEP, 2016.

A predominância das IES privadas já é um dado bastante conhecido e discutido. Essa predominância, todavia, equivale a 87 ou 52% no contexto nacional, 84% na região Norte e, no estado do Pará, o percentual atinge quase 86%. Outro dado relevante é que, dentre as 149 instituições localizadas na região Norte, 96 estão sediadas na capital e apenas 53 no interior, reforçando ainda mais a

necessidade de ampliação do acesso nas áreas distantes e do interior. No Pará, essa proporção é quase equivalente, pois, das 41 IES públicas e privadas, 20 estão localizadas na capital e 21 no interior do estado.

Considerando as questões da democratização do acesso, o estado do Pará vivencia um problema com a distribuição das IES no interior, uma vez que a maior concentração da sua população não está na capital. Dados do IBGE (2014) apontam que cerca de 70% da sua população está no interior, o que denota forte assimetria na oferta de vagas na educação superior. Dada essa peculiaridade, a demanda no interior se torna muito maior do que na capital. Não por acaso, das 35 IES privadas, 19 estão localizadas nas cidades interioranas, o que reforça a demanda da educação superior na região. No setor público, embora todas as 6 IES públicas possuam mais de um campus no interior, apenas 2, a UFOPA e a UNIFESSPA têm sede no interior.

Assim como em relação aos números das IES, o número total de cursos, de vagas novas, de ingressantes e de concluintes da educação superior do setor público é ainda menor se comparado ao privado. O quadro 8 traz os últimos dados da educação superior referentes à oferta de cursos, de ingressantes e de concluintes nos dois setores.

Quadro 8 - Oferta de cursos, vagas, ingressantes e concluintes na Educação Superior, 2015

Oferta de cursos, vagas, ingressantes e concluintes na Educação Superior, 2015			
Número total de:	TOTAL GERAL		
	Total	pública	privada
cursos	33.501	10.769	22.732
vagas novas	6.142.149	571.894	5.570.255
ingressantes	2.920.222	534.361	2.385.861
concluintes	1.150.067	239.896	910.171

Fonte: Censo educação superior 2015, INEP 2016.

Esses dados apontam que, nas IES públicas, foram ofertadas 571.894 novas vagas, o que representa nove vezes menos o número de vagas ofertadas no setor privado. No entanto, apesar de o total de vagas no setor público representar apenas

9,35%, a proporção de ingressantes nesse setor é muito maior se comparada ao setor privado. O número de ingressantes no setor público corresponde a 94% (534.361) das vagas ofertadas, ao passo que no setor privado essa mesma proporção só atinge 43%. Isso pode indicar que aumentar o número de vagas na esfera privada não atinge os propósitos da equidade no acesso, uma vez que a oferta no setor público não atinge 10%.

Outro aspecto relevante é o percentual de concluintes, que, no âmbito público, é de 43,97% dos ingressantes, enquanto no setor privado é de 29,58%. Ademais, em termos de permanência, o número de concluintes, quando comparado ao número de ingressantes, equivale a 45% no setor público, enquanto no privado é de 38%, indicando que, apesar da menor oferta no setor público, o aproveitamento é maior nesse setor.

Cabe mencionar que a configuração registrada nos últimos anos, do número de matrículas na graduação presencial, ocorre em maior concentração nas universidades (51,1%), seguida das faculdades (34,0%), dos centros universitários (13,5%) e dos IFs e Cefets (1,4%). Quanto ao percentual de matrículas de graduação por organização acadêmica da IES, e considerando separadamente a modalidade a distância, a posição de faculdades e de centros universitários inverte-se, porque a oferta dos cursos a distância é maior nas IES particulares.

O quadro 9 apresenta o número de matrículas, de ingressos e de concluintes nas IES, englobando as modalidades presenciais e a distância nas esferas pública e privada em âmbito nacional, regional e estadual. Os dados apontam que, apesar de o quantitativo no setor público ser muito inferior ao privado, os resultados em termos percentuais são melhores no setor público.

Quadro 9 - Número de matrículas, de ingresso e concluintes em 2015 em âmbito nacional, regional e estadual.

Número de matrículas, de ingresso e concluintes em 2015 em âmbito nacional, regional e estadual.				
Número de matrículas em curso de graduação presencial e a distância		TOTAL GERAL		
		total	pública	privada
	Brasil	8.027.297	1.952.145	6.075.152
	Região Norte	647.609	198.091	449.518
	Pará	213.109	63.334	149.775
*Número de ingresso total				
	Brasil	2.920.222	534.361	2.385.861
	Região Norte	240.435	44.988	195.447
	Pará	88.919	14.237	74.682
Número de concluintes				
	Brasil	1.150.067	239.896	910.171
	Região Norte	92.045	24.505	67.450
	Pará	29.390	9.919	19.471

Fontes: Censo Educação Superior, 2015-INEP, 2016

Notas: *Ingresso total = ingresso por processos seletivos para as vagas novas

Se considerarmos o número de matrículas em cursos de graduação no setor público, o percentual na região Norte e no estado do Pará atinge 30%, enquanto no Brasil essa taxa é de 24%. O percentual de ingressantes no Pará, por seu turno, é de 16%, ao passo que na região Norte e no Brasil ultrapassa os 18%. Esse número corresponde ao total de ingressos por processos seletivos para as vagas novas em 2015. Vale mencionar que mais de 80% das novas vagas ofertadas ainda estão no setor privado, porém o número de concluintes no setor público alcança os 16% entre as 6 IES públicas, enquanto no setor privado é de apenas 14% nas 35 IES.

No estudo realizado pelo Censo de 2015, o estado do Pará possuía, em seus 144 municípios, uma população estimada de 8.175.113 habitantes, com 48% de

jovens entre 18 e 29 anos (IBGE, 2014). Os indicadores sociais apontam que, nesse estado, o número de pessoas entre 15-17 anos que frequentam o ensino médio é de 161.257, o que equivale a uma taxa líquida de 33,7%. No entanto, essa taxa cai para 6,6% quando se refere à educação superior, ficando muito aquém da estabelecida pelo atual PNE. Segundo os dados do IBGE de 2014, o número total de pessoas nesse nível de ensino, na idade de 18 a 24 anos, é de 68.927 pessoas. Nessa faixa etária, se analisarmos a proporção de jovens que só trabalham, esse percentual alcança os 40,5% e aumenta para 62,2% na faixa etária de 25-29 anos, significando que muito ainda precisa ser feito em termos de democratização do acesso à educação superior nesse estado.

De acordo com esses números e as metas para a educação superior, o número de IES públicas é insuficiente para atender a demanda dos estados. Conforme já mencionado, em 2001 o Brasil contava com 400 mil professores em serviço, sem formação superior adequada exigida pela LDB/96. A situação se agrava devido às condições geográficas, onde o acesso é restrito, o número de IES públicas é reduzido e estas ficam concentradas em grandes centros ou próximas deles. Isso se deve ao fato de que o Brasil, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, apresenta um déficit de professores com formação adequada atuando na rede pública. A tabela 10 apresenta o número de matrículas totais em cursos de graduação presencial e a distância na região Norte e no estado do Pará.

Quadro 10 - Número de matrículas totais em cursos de graduação presencial e a distância

Número de matrículas totais em cursos de graduação presencial e a distância		
	Norte	Pará
Número total	647.609	213.109
Cursos de Licenciaturas	183.869	69.478
Cursos de Bacharelado	391.230	121.075
Cursos de Tecnólogos	71.528	22.208
*Não aplicável	982	348

Fonte: - Sinópse do Educacenso, 2015. INEP, 2016.

Nota: *Área básica de curso na qual não está deferido o grau científico.

De acordo com os dados do Inep de 2016, a região Norte é a que apresenta o maior percentual no número de matrículas em cursos de licenciatura (29%), enquanto nas outras regiões esse percentual fica em torno de 13%. O estado do Pará atinge o maior percentual, 32% da região, com 69.478 matrículas nas duas modalidades. Isso pode estar ligado ao fato de que, nesse estado, as 6 IES públicas estão sediadas na capital e juntas possuem um total de 53 *campi*, espalhados no interior do estado, ofertando 241 cursos nas modalidades presencial e a distância (e-Mec, 2016 e pela ação do Parfor no estado. De acordo com o e-MEC, a oferta de cursos na modalidade a distância pública e privada está presente em 43 municípios. Entretanto, se considerarmos a oferta apenas da educação superior pública, esse número cai para 27 municípios (CAPES-SISUAB, 2017).

De acordo com o Inep (2016), o número de polos de redes privadas na região Norte somam 350, dos quais 129 estão no estado do Pará. O número total de matrículas da EAD, nas duas instâncias, soma, na região Norte, 173.761 em 47 cursos ofertados por 11 IES. Esses números no estado do Pará atingem 78.898 alunos matriculados em 129 polos. Em 2015, houve 40.395 alunos ingressantes e 10.898 concluintes, o que corresponde a 45 e 47% do total na região. Considerando a particularidade do estado, em que a maior população está concentrada no interior, o número de IES deveria se concentrar mais no interior, e não como acontece atualmente. A importância dos *campi* e dos polos de apoio presencial no interior do estado para a oferta da educação superior pode amenizar a discrepância entre oferta e demanda.

Reconhecendo as peculiaridades de cada contexto, suas dimensões geográficas somadas às questões de acessibilidade, a educação superior a distância no Brasil tem alcançado números significativos na mudança do cenário desse nível de ensino. O alcance da EAD no setor privado tem sido assunto bastante discutido nos trabalhos acadêmicos e na mídia. Pouco se sabe, entretanto, a respeito da EAD pública ofertada pelas IES (Federais e Estaduais) por todo o Brasil. Esses números estão apresentados na tabela 11, que apresenta o número de cursos, de polos, de ingressantes, de matrículas e de concluintes na modalidade a distância nos dois setores.

Quadro 11 - Número de cursos, polos, ingressos, matrículas e concluintes na modalidade a distância no Brasil

Número de cursos, polos, ingressos, matrículas e concluintes na modalidade a distância no Brasil na rede particular e pública.		
Número de		Brasil
Cursos	pública	422
	privada	1.051
Polos	pública	1.281
	privada	3.634
Ingressos	pública	30.323
	privada	664.236
Matrículas	pública	128.393
	privada	1.265.359
Concluintes	pública	15.700
	privada	218.004

Fonte: Sinópse da Educação superior 2015, INEP-2016.

Apesar de ser realidade no Brasil desde 2005, a EAD pública tem enfrentado grandes desafios na execução de seu papel social, a começar pelo descrédito e pelo pouco conhecimento, principalmente por parte dos que têm opinião contrária. A modalidade no setor público, todavia, tem alcançado um patamar de destaque quanto ao acesso ao nível terciário e à formação docente no País. A tabela comparativa mostra o alcance da modalidade nos dois setores. Hoje, no Brasil, no setor público, estão sendo ofertados 422 cursos em 1.281 polos de apoio presencial. De acordo com os dados do Inep 2016, a modalidade teve mais de 30 mil novos ingressantes atingindo um número de matrículas que somam mais de 128 mil alunos, e os concluintes já ultrapassam os 15 mil.

Nesse contexto de contrastes sociais e econômicos, os quais são somados aos desafios globais e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a educação superior a distância e as IES buscam desempenhar seu papel social além da produção e da disseminação do conhecimento. Uma análise crítica do panorama exposto leva a uma perspectiva na qual se vê que, embora muito ainda tenha de ser feito no sentido de uma real democratização do acesso à universidade, não é possível negar os avanços em tal contexto, propiciados pela UAB e pela modalidade

a distância, uma vez que os números representam um depoimento dos mais eloquentes.

Na próxima seção, trato da modalidade no âmbito da UAB e discuto os números da EAD pública ofertada pela UAB a partir dos dados divulgados pela SisUab-Capes, bem como pelas IES e pelas secretarias de educação estadual e municipal do Pará.

7.2. Alcance da UAB e o Parfor no Estado do Pará: conquistas e resultados

Para traçar um panorama geral da situação e do alcance da EAD no Pará, esta seção traz os números da UAB em termos de IES participantes e de polos, bem como os resultados da formação docente realizada pelo Parfor no estado.

Início pontuando que o sistema UAB conta hoje (2017) com 95 instituições de ensino superior cadastradas, divididas em 76 universidades, 67 federais, 28 estaduais, 03 fundações e 16 Ifes, ofertando 708 cursos em 935 polos. Contrariando o que tem sido posto em relação à concentração dos polos nas regiões Sul e Sudeste (o que colocaria em xeque a ideia de democratização do acesso à educação superior nos rincões mais carentes do Brasil), os dados apresentados, em termos percentuais, se opõem a esse argumento. Na região Norte, a UAB está presente em 26% dos municípios, enquanto nas outras regiões esse quantitativo varia de 12 a 14%. A UAB, na região Norte, tem um alcance muito superior, o dobro, se comparada às outras regiões do País.

Quanto à situação dos polos, dos 117, 5 estão em fase de regulamentação e 6 não foram avaliados; os outros 106 (90%) encontram-se aptos para oferta e (re)oferta de cursos. Esse também é um dado expressivo, pois a região Norte é a que mais apresenta polos aptos devido aos trabalhos realizados pelos governos estaduais e municipais. Os estados do Acre e de Roraima têm 100% de seus polos classificados como AA, seguidos por Amazonas e Pará, 92% e 88%, respectivamente. Nos estados do Acre e de Roraima, os locais de apoio presencial são mantidos pelo estado, que investiu em tecnologia e em infraestrutura física para que todos estivessem aptos para a oferta de cursos pelas IES. O governo do Acre, por exemplo, construiu espaços próprios para a UAB, fazendo muitas vezes desse

local um ponto de referência não só acadêmico, mas também social e político nas cidades-sede, seguindo as exigências da Capes para o funcionamento. As edificações contam com salas de aulas presenciais, laboratórios tanto de informática quanto de disciplinas (Biologia, Física, Química, Matemática e Pedagogia), bibliotecas, sala de transmissão de aulas por vídeo, web ou audioconferência, acessibilidade em todos os ambientes e anfiteatro. O governo do estado de Roraima reconheceu a necessidade local de formação docente e de democratização do acesso à educação superior e montou seus polos em escolas e em espaços já existentes devidamente aprovados pela Capes, investindo nos recursos tecnológicos e atrelando o suporte técnico à Universidade Virtual de Roraima (Univir).

O alcance da UAB nessa região está representado no mapa a seguir, que ilustra os polos de apoio presencial. Os pontos em vermelho representam os municípios onde estão localizados esses polos, e as setas apontam os municípios que serviram de *locus* da pesquisa: Breves e São Sebastião da Boa Vista, ambos na Ilha do Marajó.

Figura 8 - Mapa ilustrativo dos polos UAB na região Norte

Fonte: Figura elaborada para a pesquisa.

Devido às demandas de formação docente inicial e continuada, o estado do Pará aderiu à UAB logo após a promulgação da lei de sua criação, em 2006. O estado é um dos maiores em extensão, no Brasil, com 144 municípios, dos quais 44 já sediavam polos UAB, com mantenedores estaduais, municipais e associados.

Inicialmente, a criação dos polos no estado foi uma relação muito aberta, ou seja, dependeu do interesse de cada prefeito, pois a responsabilidade de oferecer a infraestrutura física, tecnológica e de pessoal era dos municípios. Com isso, o número de polos foi aumentando gradativamente, até que, em 2014, o estado tinha 40 polos cadastrados na UAB. Após a instalação dos espaços, foi feito um trabalho de monitoramento da Capes, que exigiu um esforço conjunto da secretaria do estado e dos municípios para que esses locais se tornassem aptos e, assim, comesçassem a oferta dos cursos. No período de 2009 a 2014, as visitas de monitoramento foram constantes, acarretando uma mudança significativa na situação desses locais. Em 2014, o estado apresentava 8 polos classificados como AA, 20 AP, 11 NA e 1 FR, presentes em 40 municípios.

Como esperado, a implementação da UAB, na universidade estadual, na federal e no instituto, começa com a criação dos núcleos de educação a distância nas IES. Na UFPA, cria-se uma assessoria de EAD, na Uepa, cria-se o Núcleo de Apoio à EAD (Naed) e, no Instituto, na época Cefet, o Núcleo de EAD. Todos esses núcleos foram instalados sob a incerteza do desconhecido. Como tudo que é novo e representa mudanças e, com uma percepção de um mundo à parte, as IES do Pará começam a ofertar os primeiros cursos na modalidade a distância pela UAB. Em 2016, de acordo com o SisUAB, o estado tinha 26 polos cadastrados, dos quais 22 estavam AA, 4 estavam NA e 14 foram desligados. A classificação dos polos está diretamente relacionada ao comprometimento, com a garantia da qualidade do espaço físico e das condições pedagógicas exigidas para a oferta da educação de qualidade. Nos polos classificados com AA, ocorre a oferta de 15 cursos nas modalidades de bacharelado (1), de licenciatura (6), de especializações (7) e de extensão (1), majoritariamente na formação de professores pela Universidade Federal do Pará e pela Universidade do Estado do Pará.

Por reconhecerem a importância dos polos da UAB nas cidades-sede, a oferta de educação superior, a melhoria da qualidade da educação e o aumento nos índices de desenvolvimento humano, os locais de apoio presencial da UAB também

abrigam os cursos ofertados pelo programa emergencial Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor³⁴. Lançado em 2009 (Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009), o programa objetiva fomentar: a oferta de cursos presenciais, com turmas especiais de primeira licenciatura para professores em serviço na rede pública da educação básica, os quais atuam em sala de aula sem a formação de nível superior; a oferta de segunda licenciatura para professores em serviço na rede pública da educação básica que, apesar de licenciados, atuam em disciplinas que não são sua área de formação; e a oferta de turmas de formação pedagógica para diretores, tradutores e intérpretes de Libras.

No início, o Parfor foi lançado na modalidade presencial e a distância pela Plataforma Freire, com a oferta de cursos de formação inicial e continuada. Em 2011, a formação continuada passou a ser de responsabilidade da Secretaria da Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-Secadi, ambas do MEC, passando a formação inicial para a responsabilidade da Capes. Em 2012, tanto a formação inicial quanto a continuada começaram a ser ofertadas e geridas exclusivamente pela UAB, no sistema híbrido ou *blended learning*, com a mesma finalidade. A Plataforma Freire se tornou, então, responsável pela gestão de cursos de formação inicial na modalidade presencial.

Nessa trajetória, o Parfor, um programa nacional para dar continuidade à formação acadêmica aos professores em exercício da educação básica na rede pública, começa a ofertar cursos de formação inicial e continuada para professores em serviço: aqueles que já estão em sala de aula, mas não são formados na disciplina que ministram. Os cursos são ministrados pelos professores das IES, *in loco*, durante as férias de julho, janeiro e fevereiro. Os professores-alunos do Parfor têm de se deslocar para os polos durante o período das férias escolares a fim de se qualificar. Houve, portanto, um esforço conjunto entre IES, professores das IES, professores-alunos e prefeituras, que se mobilizaram para que se tornasse possível a realização do curso e a participação dos professores da rede pública.

Devido às demandas de formação docente, à qualificação dos professores em serviço e aos baixos índices de alunos na Educação Superior, os investimentos da

³⁴ Art. 1.º. Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Diretoria de Educação Básica (DEB/Capes) em programas de formação docente, no período de 2009 a 2013, passam de quase 45 milhões em 2009 para mais de 500 milhões em 2014. Os estados do Pará, de São Paulo e do Maranhão apresentavam a maior demanda: 13,29%, 12,96% e 12,70%, respectivamente.

De acordo com a demanda nacional, os cursos pelo Parfor totalizaram, em 2013, 361.020 vagas oferecidas por 106 universidades públicas. Nesse ano, o maior número de alunos matriculados estava no interior do País. Ainda de acordo com os dados do relatório do Parfor 2009-2013 (CAPES/DED-MEC, 2014), os dois maiores estados da região Norte, Pará e Amazonas, alcançaram%, respectivamente, as taxas de 71,49% e 62,37 de professores em serviço atuando nas salas de aula e cursando a primeira licenciatura. Até 2014, foram implantadas 2.428 turmas em 451 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Nesse período, o programa atendeu professores oriundos de 3.294 municípios brasileiros. O gráfico 6 ilustra a distribuição dos cursistas de acordo com a região.

Gráfico 6 - Número de alunos cursando o PARFOR por região em 2014

Fonte: Capes/DED/MEC

Em 2015, 51.008 professores da educação básica frequentaram os cursos do Parfor, e 12.103 professores já concluíram sua formação.

Apesar de ser um programa nacional, o estado do Pará alcança um lugar de destaque no Brasil com as ações e os resultados do Parfor. O relatório apresentado

pela DEB, em Belém (março de 2014), aponta que o estado investiu mais de 67 milhões de reais no programa. As cinco IES públicas do estado (UFPA, UEPA, IFPA, UFOPA e UFRA), juntas, ofertaram 631 turmas, atingindo 19.160 cursistas, e o estado atingiu o maior percentual de cursistas na federação (29,94%). O programa ofereceu qualificação para professores de 5.543 escolas, nos 142 dos 144 municípios de todo o estado, e o estado apresentou o maior número de escolas e de professores participantes.

De acordo com o relatório geral do Parfor divulgado em 2017, nas cidades-contexto desta pesquisa, os números apontam que o programa de formação docente, primeira licenciatura na modalidade presencial, entre 2009 e 2013, ofereceu 1.510 vagas em cursos de Ciências Biológicas, Naturais e Sociais, Letras-Português, Inglês e Espanhol, Geografia, Pedagogia, História, Matemática, Ciências do Campo e Informática. Ao todo foram 26 turmas com 990 alunos matriculados, dos quais 726 colaram grau, 253 foram desvinculados, 10 trancaram e 01 faleceu. Os dois polos têm atualmente 16 turmas em andamento que iniciaram suas atividades em 2013: 13 em Breves e 03 em São Sebastião da Boa Vista, com um total 542 alunos matriculados em 11 cursos (Geografia, Química, Educação Física, Física, Letras, Letras- Espanhol, Matemática, Pedagogia, História, Química e Teatro).

Saliento que o índice de aproveitamento, ou melhor, de formados é superior a 73% nos dois polos. Ademais, o resultado imediato pode ser observado no acréscimo do IDH do estado, que, de acordo com a média de crescimento projetada, atingiu, em 2016, o IDH de 0,691. Tanto os dados da UAB quanto do Parfor nesse estado reforçam a existência de um espaço acadêmico de formação inicial e continuada de professores da rede pública da educação básica existentes nos polos da UAB (no caso em questão, de Breves e de São Sebastião da Boa Vista).

Os dados apresentados se enquadram em um contexto comunicacional e cultural mais amplo, pois as relações entre as pessoas e os dispositivos tecnológicos têm influenciado as transformações culturais, e, dessa forma, o modo como as informações circulam e são produzidas, levando a uma nova compreensão das relações de trabalho, de cidadania e de aprendizagem. Conforme pontua Freitas (2009, p.60), “o letramento digital, as novas formas de aprendizagem, as novas condições de produção dos conhecimentos, as transformações culturais levam a novos estilos de sociedade nos quais a inteligência é o produto de relações entre

pessoas e tecnologias”.

Nesse cenário de transformações, a formação docente, presencial ou a distância, alcançada pelos programas do Parfor e pela UAB, tem modificado a realidade das pessoas e dos municípios onde os polos da UAB estão inseridos.

Na sequência, com base na experiência empírica e nas teorias de Capital de Bourdieu, de *Capability Approach* de Sen e de estudos derivados dessa teoria, pautada em uma metodologia investigativa, tratarei dos resultados alcançados no questionário e em entrevistas com egressos nos polos de Breves e de São Sebastião da Boa Vista, de cursos de formação inicial e continuada.

7.3. Uma análise qualitativa

Considerando o aspecto dinâmico da pesquisa educacional, que se insere em um contexto sócio-histórico, tal medida permitiu fazer uma análise interpretativa dos dados. Como exposto no capítulo teórico e com base nos documentos oficiais da educação do País, no seu caráter emancipatório e no cumprimento do papel social da educação, é preciso primeiramente pontuar de que educação se está falando, ou seja, o que se considera educação, o que se quer dela e a partir dela.

Caminharei naquilo que está posto em relação à educação superior oferecida pela UAB nos polos de apoio presencial na modalidade a distância. A partir daí, o que se quer dela e a partir dela. Para tanto, alguns relatos e os dados do questionário de alunos e de egressos serviram como base para a minha análise.

O *corpus* é composto por depoimentos de 10 alunos (6 mulheres e 4 homens) egressos de cursos oferecidos pela UAB nos polos de Breves e de São Sebastião da Boa Vista. Na ocasião das visitas aos polos, os cursos de Geografia, em São Sebastião da Boa Vista, o de pós-graduação, e o de Pedagogia em Breves, estavam em andamento. O curso de Geografia foi o primeiro curso oferecido no polo da UAB pelo IFPA em 2009, em São Sebastião, teve 4 anos de duração, e a turma se formou em 2013. No período de 2009 a 2016, foram realizadas 5 visitas aos polos de São Sebastião da Boa Vista e 3 ao de Breves.

O primeiro contato com os alunos do curso de Geografia do IFPA, em São Sebastião da Boa Vista, foi em novembro de 2009, por ocasião de uma das visitas

de monitoramento pela Capes. O curso estava no primeiro ano e ainda ocorria em espaços cedidos pela prefeitura e na escola estadual, pois tinha sido iniciada a construção do polo propriamente dito. Naquela ocasião, alguns alunos foram entrevistados como parte do monitoramento, seguindo as exigências da Capes. Trinta alunos participaram do processo em uma reunião, quando foram questionados acerca das condições de funcionamento, de infraestrutura e de aspectos pedagógicos, tais como atividades e professores, dentre outros. Outras visitas foram realizadas para fins de monitoramento nos anos de 2010, 2012 e 2014. Em março de 2014, durante uma avaliação para (re)oferta de curso da UAB, e já para fins da tese, convidei esses alunos a participarem de uma reunião e da pesquisa, momento em que 15 deles compareceram ao polo e foram entrevistados.

Seguindo um roteiro de entrevista (anexo) elaborado para a pesquisa, os entrevistados foram fazendo depoimentos sobre a experiência de estudar na modalidade a distância, suas dificuldades, seus anseios e suas conquistas. O mesmo foi feito no polo de Breves. As duas primeiras visitas foram também para fins de monitoramento do polo, e a última, ocorrida em maio de 2016, para fins da pesquisa, quando 5 alunos participaram da entrevista. Em maio de 2016, foi aplicado um questionário *online*, elaborado utilizando-se o *Survey Monkey* para 49 egressos (24 homens e 18 mulheres) dos cursos de Geografia, em São Sebastião, e para os egressos do curso de pós-graduação e de Pedagogia, em Breves.

Considerando os tipos de pesquisa e os procedimentos qualitativos de trabalho de campo adotados (observação, entrevistas e análise documental), nesta seção realizei a análise interpretativa dos dados coletados (relatos e questionários), buscando responder às perguntas iniciais deste trabalho, bem como atender aos objetivos da pesquisa. No entanto, a fim de sintetizar e de costurar as reflexões anteriores, cabe ainda uma discussão feita à luz de eixos analíticos orientadores, os quais englobam as perguntas iniciais e os objetivos a seguir:

1. O eixo democratização do acesso à educação superior promovido pela UAB, considerando as ações da UAB nas frentes da EAD, Parfor, formação docente, formação inicial e continuada;
2. O eixo social, no qual destaco os eventuais efeitos sociais promovidos pela UAB, considerando questões como mobilidade social, *Capability*

Approach, widening participation e desenvolvimento humano;

3. O eixo reconhecimento e legitimação da UAB como nova instância institucional no campo acadêmico, contemplando questões de hierarquias, de lutas, de espaços e de agentes na transformação do capital cultural em capital político e social.

Para tanto, na próxima seção, discuto as derradeiras considerações a respeito do contexto maior da EAD e da UAB na concretude do exemplo dos municípios de São Sebastião da Boa Vista e de Breves.

7.4. À guisa de fechamento: democratização do acesso à educação superior, efeitos sociais e transformação de capital cultural em capital político e social.

Em se tratando especificamente de questões relativas à democratização do acesso à educação superior promovida pela UAB e ao papel social que tal política desempenha nas pessoas, bem como nos lugares onde está inserida, analisarei as ações da UAB na formação docente, na formação inicial e na continuada. Para tanto, considerarei alguns aspectos geográficos e alguns números apresentados anteriormente a respeito da educação superior na região Norte e no estado do Pará. O número de IES públicas no estado representa apenas 16% das IES, além do fato de todas estarem sediadas na região da capital e de 70% da população do estado estarem no interior e na zona rural. Dessa forma, a acessibilidade à educação superior promovida pela UAB é primordial para o desenvolvimento local e para a melhoria da qualidade da educação básica.

Vale salientar que pretendo averiguar os efeitos da educação, aqueles que vão muito além dos chamados efeitos diretos, como qualificação da mão de obra. Mais importantes são os indiretos, pois transcendem o preparo da força de trabalho, podem levar à formação crítica do indivíduo, conduzindo-o ao desenvolvimento econômico e social. Dessa forma, a educação superior tem sido entendida como caminho pelo qual estados-nação buscam alcançar maiores índices de IDH e de mobilidade social. Estudos envolvendo as políticas públicas de democratização do acesso à educação superior foram recorrentes no Brasil nos últimos 16 anos, mas a

política da UAB tem sido estudada muito mais por representar uma particularidade dessa modalidade de ensino e por ser um sistema de universidades públicas do que pelo papel social que tem desempenhado no contexto em que está inserida.

As perguntas norteadoras, que são próximas, porém com diferenças sutis, representam uma questão maior que pode ser sintetizada da seguinte forma: como a educação superior modifica a vida das pessoas nesses contextos considerados remotos? Vale salientar que, nesse caso, estou analisando os eventuais efeitos sociais produzidos não apenas pela educação superior, mas também pela educação superior pública da UAB. No contexto em questão, a dificuldade de acesso, geograficamente falando, e as questões sociais das pessoas locais fizeram da UAB a única possibilidade de realização de um sonho: o de fazer um curso superior. Também há o desejo de melhorar a qualificação ou a possibilidade de mudar de vida. Essa afirmativa está presente na fala dos egressos que foram entrevistados, tanto no início do curso em 2009 quanto no seu término em 2014, e nas respostas do questionário aplicado com esses egressos e atuais alunos da UAB nos dois polos. Para os agentes envolvidos, a UAB desempenha um papel transformador.

De acordo com os relatos e questionários, a existência do polo na cidade de São Sebastião da Boa Vista tornou possível a realização de um sonho de ter um curso superior. Os resultados do questionário mostram que 60% dos alunos apontam a obtenção de um diploma de nível superior como a maior conquista, seguida pela oportunidade de estudar sem engessamento no sentido da sincronicidade, podendo gerenciar os estudos no tempo de cada um. A faixa etária predominante dos que responderam o questionário está entre 24 e 29 anos (32,56%), 46,51% estão entre 30 e 39 anos, 43% são mulheres e apenas 34% são solteiros (questões 1, 2 e 3).

Segundo Sebastiana³⁵ (egressa do curso de Geografia pelo IFPA), ter um polo da UAB no município em que reside possibilitou que obtivesse o curso superior, pois ela não teria como se mudar para Belém.

³⁵ Para preservar a identidade dos entrevistados, adotamos nomes fictícios.

Sebastiana, 27 anos, egressa de Geografia, IFPA, São Sebastião da Boa Vista.

Eu avalio que a Universidade Aberta do Brasil é muito importante para nós, para o município e para a região. Eu não poderia me mudar para Belém ou Breves, que é nossa capital, para estudar. Primeiro porque eu não conheço ninguém por lá que eu pudesse dividir um quarto ou casa; não teria condições financeiras para me sustentar em outra cidade. Segundo, eu sou nascida aqui (São Sebastião da Boa Vista) e tenho minha família, meu marido, filho, meu trabalho.

Todos os outros entrevistados reconhecem a importância da UAB no âmbito particular. Sebastiana abordou uma questão de ordem social. Na visão da entrevistada, a UAB pode aumentar as possibilidades dos jovens que terminam o ensino médio, não estudam mais e, com pouca qualificação, ficam desempregados ou trabalhando em serviços mal remunerados.

Sebastiana, 27 anos, egressa de Geografia, IFPA, São Sebastião da Boa Vista.

A maioria de nós que passamos na UAB somos pais e mães que sustentam nossas famílias e temos nossos filhos para cuidar. Seria impossível sair daqui para estudar um curso superior gratuito, se graduar em uma universidade pública.

Um dos benefícios da UAB é que nossos jovens quando acaba o ensino médio ele não têm o que fazer. Muitos não têm condições de sair para Belém. Assim com a UAB, vindo novos cursos esses jovens têm como fazer. A oportunidade que eu tive de cursar... as outras pessoas também querem.

É relevante notar que os efeitos trazidos pela educação superior presencial são diferentes daqueles promovidos pela UAB e pela modalidade a distância. Notei que, tanto nas entrevistas quanto no questionário, a maior dificuldade para os alunos (tanto egressos quanto aqueles que não encerraram seus cursos) reside nas questões inerentes à modalidade a distância, ou seja, a dificuldade não se refere ao problema de conectividade estritamente considerada, mas às questões de uso das TICs. Para muitos, era a primeira vez que estavam diante de um computador. Os alunos relataram, ainda, que alguns da turma nunca tinham ligado um computador. Os desafios começavam por aprender a digitar, depois por aprender a utilizar as ferramentas digitais exigidas na modalidade a distância. Nessa turma, dos 50

ingressantes no curso, 38 se formaram, um índice alto, considerando os desafios com o gerenciamento do tempo, as dificuldades socioeconômicas, as dificuldades de deslocamento etc. No relato dos entrevistados, os 12 alunos que desistiram do curso o fizeram por questões de disponibilidade de ir até o polo e pela distância, pois muitos deles viviam na área rural do município de São Sebastião da Boa Vista.

No início de todos os relatos, as primeiras questões ou fatos mencionados estão relacionados às dificuldades enfrentadas por eles com relação às tecnologias. Primeiramente, pelo fato de pertencerem à primeira turma no polo e na modalidade a distância: a falta de conhecimento das ferramentas tecnológicas significou grandes desafios para eles.

Sebastiana, 27 anos, egressa Geografia-IFPA, São Sebastião da Boa Vista.

A princípio foi muito dificultoso, pela questão que a gente não sabia utilizar o computador, não sabia ainda utilizar os recursos da internet. Depois que viemos a estudar aqui no polo, e ter outros recursos como a biblioteca, a internet no polo, os tutores, os encontros semanais, foi melhorando. Até por que a nossa turma era de 50 alunos e só 12 desistiram.

No questionário, as respostas apontam para as mesmas dificuldades. Questões relacionadas com a autonomia e a gerência do tempo para estudar foram mencionadas como desafios e conquistas (Questão 15). Em primeiro lugar está a dificuldade com a TICs (quase 70%), seguida pela disciplina para estudar (13%). O gráfico 7, na página a seguir, representa as respostas obtidas no questionário (Questão 15) com relação a esses desafios e conquistas.

Gráfico 7- Questionário: questão 15

Fonte: Survey Monkey

De acordo com os dados apresentados anteriormente em relação ao acesso à internet nos domicílios, no Pará apenas 17,2% dos domicílios permanentes possuem computador com acesso à internet, 74,7% só possuem celulares e 59,3% acessam a internet pelo celular. Com o término da construção do polo, os alunos passaram a ter laboratório de informática com conexão de internet, transmissão de videoaulas, salas de aulas presenciais e acompanhamento dos tutores. No entanto, a dificuldade apresentada ainda era com a conectividade. Na primeira visita em 2009, os alunos utilizavam o laboratório de informática da prefeitura, com acesso compartilhado. Quando o polo de São Sebastião ficou pronto, em princípio a internet disponibilizada era pelas antenas Gesac³⁶ com 2 Mega; posteriormente foram instaladas redes de

³⁶ Gesac - O programa Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac) oferece gratuitamente conexão à internet em banda larga - por via terrestre e satélite - a telecentros, escolas, unidades de saúde, aldeias indígenas, postos de fronteira e quilombos. O Gesac é direcionado, prioritariamente, para comunidades em estado de vulnerabilidade social, em todo o

Banda Larga com 5 Mega. Atualmente, o estado tem um programa chamado Cidades Digitais, no qual os municípios se credenciam para obter o acesso ampliado com a rede de fibra ótica, e São Sebastião da Boa Vista já é uma das beneficiadas. A falta de conectividade é um dos critérios que torna um polo não apto e sem condições de oferta de curso. No caso de não adequação da conectividade para os parâmetros de qualidades, o polo é descredenciado.

Em relação à dificuldade apresentada pelos alunos, são consideradas duas questões: aquelas relativas ao distanciamento do modelo dialógico de ensino e aprendizagem nos cursos presenciais e as questões instrumentais referentes ao uso do computador, à internet e à conectividade. Tal situação também foi relatada em outros depoimentos:

Oséias, 49 anos, e Márcia, 31, egressos da Geografia, IFPA, São Sebastião da Boa Vista.

No início nós éramos analfabetos digitais, não sabíamos a lidar como computador e com as ferramentas tecnológicas. Mas com os cursos preparatórios nos fomos aprendendo a mexer com o computador e com a plataforma.

Eu costumo dizer que eu me graduei em duas coisas: internet e Geografia.

No caso da modalidade à distância, há certa necessidade de uma adequação do próprio processo emancipatório de estudo. Talvez, a dificuldade citada se deva ao distanciamento do modelo dialógico *face-to-face*: os alunos têm de se adaptar a uma dinâmica de estudos diferente daquela utilizada no ensino presencial. No entanto, se a dificuldade diz respeito às questões utilitárias relacionadas às ferramentas digitais, aprender a utilizar tais ferramentas leva a um processo emancipatório do estudo e do sujeito, uma vez que não se pode partir da premissa de que o curso a distância é voltado para um aluno com certa autonomia já conquistada, um aluno com disciplina de estudo e de horários. É preciso considerar que essa autonomia tem de ser construída no decorrer do curso, o que no início causa alguns problemas, pois exige colocar em prática a dinâmica da modalidade a distância diante das dificuldades dos alunos.

Nota-se, portanto, que, para se ter um cidadão crítico, com pensamento próprio e autônomo, detentor do seu próprio discurso, capaz de ações específicas que podem modificar sua vida etc., o fato de ter de aprender a lidar com as dificuldades tanto dialógicas quanto instrumentais é importante para o processo de autonomia e de emancipação. O que ocorre é um processo de letramento digital, necessário na modalidade a distância, que leva a um efeito emancipatório sem precedentes, fazendo que os envolvidos se insiram não só em uma realidade local, mas também em um mundo digital. Como define Souza (2002, p. 146), o letramento digital é “o estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

O fato de ser modalidade a distância, portanto, merece um olhar mais atento para impedir que se adote um discurso no qual se mencione apenas a oferta da educação superior. O que existe, para além da oferta da educação superior, é o modelo dessa oferta, levando a outros processos emancipatórios.

Dessa forma, a EAD promove também a emancipação do ponto de vista comunicacional, pela própria utilização das ferramentas digitais utilizadas nessa modalidade, fato que pode fazer muita diferença, sobretudo se pensarmos que o primeiro impacto pode ser sentido não apenas nas gerações mais jovens, mas também em uma geração com idades entre 25 e 50 anos, por exemplo.

No caso em questão, essa faixa etária representa 88% dos alunos (Questão 1). Há que se pensar também no impacto de se ter um polo na cidade, no sentido de que, uma vez estabelecidas as condições de conectividade para a sua manutenção, o município passa a oferecer uma conexão que traz modificações no comportamento das pessoas, principalmente daquelas que se beneficiam da internet, alunos e a comunidade em geral. Nas respostas da questão aberta 23, na qual os alunos deveriam fazer algum comentário ou destaque, várias vezes foram mencionados os benefícios de se ter o polo nos municípios e assim a possibilidade de acesso à internet gratuita.

Diante dos relatos de egressos, percebi, em termos linguísticos, que eles apresentam uma postura emancipatória, em que o sujeito tem capacidade de tomar decisões, de se posicionar diante do que está posto, e tal postura está em consonância com os documentos norteadores da educação em todos os níveis. Em

termos puramente linguísticos, vale salientar que essa postura emancipatória (a tomada de posse do discurso, em que o aluno consegue se posicionar como sujeito do seu próprio discurso, portanto, sujeito de suas próprias ações, agindo, pensando e decidindo) é o que se busca na educação e o que se espera dela, fazendo que cumpra seu papel social. Como pontua Bourdieu (1994), apesar das críticas a respeito da reprodução das desigualdades sociais, a educação institucional expande a formação do cidadão para um estado-nação.

A essa emancipação do sujeito, e considerando as ideias do *Capability Approach* de Sen, soma-se o que o autor define e tem como central, que é a ideia de “liberdade” promovida pela educação, a liberdade do indivíduo e a capacidade de escolher o que é bom para si mesmo. Para o autor, ampliar o acesso, a abrangência e a eficácia da educação básica pode ter um papel extremamente preventivo na redução de quase todos os tipos de insegurança. Para ele, liberdade é o princípio básico para alcançar o bem-estar e ela tem de ser entendida em termos de *capabilities*, ou seja, de reais oportunidades que o indivíduo tem de ser e de fazer diferente ou não. Apesar das diferenças com relação à educação entre Bourdieu e Sen, os conceitos de “Capital” e a teoria do *Capability Approach* estão relacionados às questões do desenvolvimento humano, da expansão das capacidades dos indivíduos de escolher e a mobilidade social. Nesse sentido, os depoimentos revelam que, apesar das dificuldades impostas pela TICS, os esforços e a persistência trouxeram benefícios sociais e econômicos.

Joana, 35 anos, egressa do curso de Geografia – IFPA, São Sebastião da Boa Vista.

Minha experiência foi boa, apesar das dificuldades, que foram muitas, mas a persistência foi o que me fez estudar. Antes eu não trabalhava agora sou professora do município. Passei no concurso.

Joana, 35 anos, egressa do curso de Geografia – IFPA, São Sebastião da Boa Vista.

As pessoas passaram a me ver de forma diferente, antes eu era dona de casa, ficava em casa, nem saía, não conversava com ninguém. Hoje sou professora de Geografia, saio para reuniões, planejamentos. Hoje tenho meu salário, minha independência, passei a planejar e ver a vida diferente, minha vida modificou pra melhor.

A aluna menciona a realização pessoal de ser professora e de se sentir dona

da sua própria vida. A sensação de liberdade e de autonomia faz que ela seja capaz de julgar o que é bom para ela. Segundo Sen (1979), é essa liberdade que permite à pessoa fazer e ser o que ela julga melhor para a sua vida. Os trabalhos de Unterhalter (2003, 2007) sobre igualdade de gênero e a escola e sobre gênero e *capabilities* apontam para as questões descritas pelas alunas: a dimensão libertadora da mulher.

A aluna também menciona a importância da universidade para a sociedade na formação docente e na melhora da educação. No Pará, havia um déficit de professores com qualificação adequada em sala de aula. Os dados do relatório do Parfor 2009-2013 (DED/Capes, 2014) apontam que, em 2014, a região Norte tinha mais de 29 mil alunos matriculados nos cursos de licenciatura nos polos da UAB. Os dois estados que mais tiveram matrículas foram os de Amazonas e Pará, com 71,49% e 62,37%, respectivamente. Os resultados do Parfor, apontados por Gimenez, Ferreira, Alves Basso e Cruvinel (2015), revelam que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica-Parfor atingiu seus objetivos, principalmente nas regiões onde o acesso era restrito.

Com relação às conquistas alcançadas, na mesma questão, os alunos apontam que estudar no seu tempo e adquirir um diploma de educação superior em uma IES foram as maiores conquistas (20% e 56%, respectivamente). Nos depoimentos, essa questão também é exaltada por aqueles que estavam em busca tanto de uma qualificação e formação inicial quanto de uma formação continuada. Na questão aberta 23, esse foi um dos pontos mais ressaltados, como mostram os depoimentos de duas alunas de Breves:

Cristina, 39 anos, egressa do curso de Pedagogia, Breves.

Sou muito agradecida pela implantação do polo da UAB em meu município, pois através do mesmo tive a oportunidade de concluir a educação superior.

Tereza, 37 anos, egressa do curso pós-graduação, Breves.

O curso foi para mim um grande avanço, pois vim morar em Breves por motivo de trabalho e acabei conseguindo fazer uma especialização. Poder estudar sem sair de casa e do município, assimilar estudo e trabalho.

O reconhecimento da importância da oportunidade trazida pela UAB é mencionado nos depoimentos, tanto dos que tiveram a chance de obter um diploma

de educação superior quanto dos professores que conseguiram maior qualificação, como pode ser constatado nos depoimentos das alunas de Breves e de São Sebastião:

Maria, 37 anos, egressa do curso de Geografia-IFPA

Eu já era professora com o magistério, já trabalhei na secretaria da escola. Sempre gostei da educação... gostei de estudar. Eu fiz o concurso com o magistério, mas perdi muitas chances de fazer concurso no município por que os concursos passaram a exigir nível superior. E eu sempre dizia que quando tivesse curso superior aqui em São Sebastião eu ia fazer a prova.

Maria: Houve muitas mudanças na vida pessoal e profissional. Na pessoal por que eu tenho o convívio com muitos professores e eles são todos graduados e aí eu me sentia menor, por que só tinha magistério. Depois que eu comecei a fazer o curso não....eu já me sentia melhor... me vejo de igual para igual. Hoje eu vejo minha vida com outros olhos, na vida profissional, as pessoas passam a te ver com outros olhos, a te respeitar.

Márcia, 31anos, egressa da Geografia, IFPA, São Sebastião da Boa Vista.

Eu sempre fui professora, mas ter um curso superior faz muita diferença. Quando a gente está aberta ao conhecimento, tudo muda e a gente nunca mais é a mesma. O fato de ter o curso superior mudou muito a minha atuação como professora e educadora. Os conteúdos e a minha forma de abordar esses conteúdos.

Oséias, 49 anos, egresso da Geografia, IFPA , São Sebastião da Boa Vista.

Eu sempre quis ser professor graduado, quando a UAB trouxe os cursos para o nosso município, quem pode, foi logo fazer. Era a única chance que a gente teve de fazer um curso superior. Pois temos família aqui e não poderíamos sair daqui para estudar, melhorar de vida. Foi uma honra estudar na UAB e a gente agradece muito.

Nos depoimentos acima, temos um exemplo do que menciona Unterhalter e Brighouse (2007) sobre os três campos da educação (valor instrumental, intrínseco e posicional) e as *capabilities*, ao proporem uma abordagem alternativa de medir o acesso e a educação para todos (EFA). Nessa proposta, como já exposto, eles consideram várias concepções de educação e de igualdade:

Figura 9 - Três diferentes campos da educação e *capabilities*

Fonte: Unterhalter e Brighouse (2007, p. 78)

A experiência da aluna Joana de cursar a universidade envolveu os três campos descritos pelos autores: ter passado no curso tem valor instrumental quando, por meio dele, ela consegue assegurar certo trabalho; o valor posicional surge quando ocorre a identificação e o reconhecimento das conquistas em uma escala, considerando-se classe, gênero ou raça; o valor intrínseco ocorre quando se obtém um resultado valorizado. Além disso, como mostra a figura do diagrama proposto pelos autores, a intersecção entre os três campos corrobora o que é central na teoria do *Capability Approach* (SEN, 1999): a liberdade em termos de ser e de fazer.

Segundo dados do Educacenso (2007), a formação docente no estado representava apenas 13,29%, ou seja, das 125.107 mil funções docentes registradas no Pará, apenas 12.300 eram desempenhadas por professores licenciados em sua área de atuação. Havia, portanto, a necessidade de se pensar em um plano para atender a essas demandas. Nesse panorama, em 2008 começaram as forças-tarefa para se pensar em um plano decenal para 41.250

professores. Em janeiro de 2009, começou o Plano de Formação Docente do Estado do Pará, pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seed), pelas IES e pelo Parfor, juntamente com o Ministério da Educação. Para a implementação e a realização desse plano, a participação das prefeituras e dos polos da UAB foi primordial, pois as turmas eram ofertadas nos polos. Apesar das adversidades encontradas, elas não foram obstáculo para a realização de um trabalho de tamanha magnitude (questões relacionadas ao acesso ao programa, ao financiamento, à modalidade etc). Os resultados de 7 anos (2009-2016) de atuação da formação docente pelo Parfor, em conjunto com as IES e os polos da UAB no Pará, são destaque em todo Brasil e têm servido de exemplo para outros estados. O gráfico 8 representa a evolução do percentual de professores com nível superior por estado do Norte.

Gráfico 8- Porcentual de professores com nível superior por Estado na região Norte

Fonte: Brito (2016)

O percentual de professores com educação superior no Pará, entre 2007 e 2009, era de 42,17% e 43,86%, respectivamente. Com o início do Parfor, em 2009,

esses percentuais foram aumentando no decorrer dos anos, conforme mostra o gráfico. Em 2012, ocorre um pico em todos os estados da região. De acordo com as informações obtidas em reuniões na Capes, esses dados foram erroneamente preenchidos no sistema do Inep, no Brasil todo, e foram atualizados de forma correta no ano seguinte. Não obstante esse fato, para fins de análise dos resultados do programa de formação docente, no estado do Pará, o percentual de professores com nível superior alcança 64,82% em 2015, um acréscimo de mais de 20 pontos desde o início do Parfor.

Esse acréscimo obtido na formação docente do estado tem contribuído para o aumento dos outros índices, como o IDH, que no período de 2010 a 2016 passou de 0,64 para 0,70, bem como o Ideb, como aponta o gráfico 9. A repercussão na educação básica está representada no gráfico que aponta o Índice da Educação Básica nos anos finais da educação fundamental no Brasil e nos estados do Norte entre 2007 e 2015.

Gráfico 9- IDEB anos finais do EF no Brasil e nos estados do Norte

Fonte: Brito (2016)

O Ideb no Pará, em 2007, é o menor se comparado com o Brasil e os outros estados do Norte, equivalente a 3,3. No entanto esse índice aumenta

gradativamente no decorrer dos anos, atingindo 3,8 em 2015. É notório, portanto, que a formação docente por meio do Parfor no estado do Pará tem contribuído significativamente para o aumento dos índices e da aquisição de capital cultural dos professores e dos alunos, conforme constatei nos depoimentos dos egressos entrevistados.

Outra questão a ser elencada é o valor posicional, instrumental e intrínseco da educação descrita por Walker e Brighouse (2007) na aquisição da liberdade de agência e do bem-estar. A noção de “liberdade” é tratada no segundo eixo de análise e refere-se aos eventuais efeitos sociais promovidos pela UAB, considerando questões como mobilidade social, *Capability Approach*, *Widening participation* e desenvolvimento humano. Busco, nessa perspectiva, tratar de dois dos objetivos específicos: i) investigar os eventuais efeitos sociais que a UAB promove no contexto amazônico e ii) reconhecer em que medida a educação superior pública oferecida pela UAB contribui para a mobilidade social dos egressos.

Nesta análise, os efeitos sociais são considerados resultados, e não impactos ou influências obtidos na vida dos egressos da UAB. Conceber os efeitos como resultados implica uma análise interpretativa dos fatos e dos resultados relatados pelos participantes pesquisados.

O termo mobilidade social empregado na análise é o defendido por Guiddens (2005, p.85) como “o deslocamento de indivíduos e grupos entre posições socioeconômicas diferentes”, assim como o termo *widening participation* se refere a políticas e a práticas que possibilitam àqueles indivíduos, os primeiros na família (*first generation*), a terem acesso à educação superior, a participarem e a se beneficiarem dela. O conceito de *first generation* foi estudado e definido por Walker nos seus estudos relacionados à educação superior e é considerado um indicador de classe social (Walker, 2008, p. 267-8).

O conceito de desenvolvimento humano enfatiza a ampliação das escolhas e das oportunidades para que o indivíduo seja capaz de melhorar sua vida nas suas várias dimensões (HAQ,1999). Deve estar centrado no indivíduo e na ampliação do seu bem-estar, ou seja, na ampliação das liberdades em relação as suas capacidades e oportunidades para que possa fazer escolhas daquilo que julga ser bom. Para esse autor, o termo está ligado à ampliação do bem-estar, não em termos econômicos ou de renda, mas como ampliação do escopo das escolhas e da

capacidade e da liberdade de escolher. Portanto, esse conceito está diretamente relacionado ao de *Capability Approach* proposto por Sen (1979), o qual considera a liberdade um princípio básico para alcançar o bem-estar e tem de ser entendida em termos de capacidades para que o indivíduo possa escolher “fazer e ser” o que julga valioso para si.

Com o intuito de evidenciar os eventuais efeitos sociais promovidos pela UAB, retomo o depoimento de Sebastiana, uma jovem de 28 anos, casada e mãe de um filho. Nascida e criada no município, ela é a primeira na família a cursar e a obter um diploma de educação superior.

Os comentários abaixo remetem ao exposto sobre i) as contribuições da educação superior para a formação de uma sociedade livre, justa e igualitária, levando o indivíduo a exercer seu melhor potencial, de forma reflexiva, para fazer escolhas que o levam àquilo que julga “uma vida melhor”; ii) *first generation and widening participation*; iii) mobilidade social e iv) desenvolvimento humano.

Sebastiana, 27 anos, egressa Geografia-IFPA, São Sebastião da Boa Vista.

Eu trabalhava no comércio por mais de 12 horas, mas agora, eu trabalho na escola por 4 a 5 horas por dia. Sou professora e trabalho em um projeto de teatro e dança. Como professora eu ganho um salário muito melhor. Agora eu tenho tempo e condições financeiras para me dedicar em minha formação continuada. Eu estou fazendo pós-graduação semipresencial em Belém.

O depoimento da aluna demonstra o valor intrínseco da educação ao mencionar a conquista de agência e a realização do bem-estar que transcende a satisfação pessoal, mudando sua vida a partir da educação superior. Ela menciona também as mudanças em termos sociais e financeiros, que modificaram a sua vida para melhor. Como pontua sem, a educação pode levar o indivíduo a ser o que ele pretende e fazer aquilo que julga melhor para sua vida. A aluna entrevistada considera que a UAB propiciou a expansão dessas possibilidades.

Considerando as dimensões geográficas e as desigualdades de oportunidades, como define Walker, o fato de a entrevistada ser o que ela caracteriza como “*first generation*”, aquela que é a primeira na família a ter acesso e a se beneficiar da educação superior, leva a uma mudança na família, pois ela

passa a ter e a receber o reconhecimento da família:

Sebastiana, 27 anos, egressa Geografia-IFPA, São Sebastião da Boa Vista.

Para mim, eu tive uma grande mudança em minha vida desde que eu comecei a estudar na universidade (polo) começando por ser graduada. Uma coisa é ser professora só com o ensino médio, outra é ser professora formada por uma universidade. O *status* é diferente. As pessoas começaram a olhar para mim diferente. O reconhecimento vem tanto da sociedade como da família. Minha vida mudou muito em termos sociais e financeiros. Eu sou a primeira em minha família a ser graduada em uma universidade e eu sempre quis estudar. Minhas duas irmãs agora estão pensando em fazer um curso superior. A UAB me deu a oportunidade de ter uma vida melhor.

Os outros membros da família veem e reconhecem a sua ascensão social e financeira e buscam seguir o exemplo. Há relatos de outras alunas que mencionaram a mudança no tratamento dos membros da família depois de terem ingressado no curso e a independência financeira gerada pela educação superior. Os benefícios alcançados pela educação superior são reconhecidos pelos outros membros da família e da sociedade. Dos que responderam o questionário (Questão 7) e fizeram a entrevista, 28% e 80%, respectivamente, são os primeiros a cursar ou a ter educação superior na família, aqui representados por pai, mãe, irmãos e filhos; foram os primeiros a se beneficiarem da educação superior. A escolaridade dos pais apontada no questionário (Questão 6) mostra que 47% só finalizaram a primeira fase do ensino fundamental e 28% das mães finalizaram o ensino médio.

O depoimento seguinte é o da aluna Joana, 35 anos, dois filhos e dona de casa; hoje é professora de Geografia do município. As mudanças apontadas por ela vão além da financeira; estão muito mais relacionadas à satisfação e à realização pessoal, ao empoderamento das mulheres e à satisfação profissional. Ela descreve as transformações na vida social dentro e fora de casa e no relacionamento com o marido e os filhos.

Joana, 35 anos, egressa do curso de Geografia – IFPA, São Sebastião da Boa Vista.

Uma coisa que mudou muito foi... o meu marido já era formado, mas antes ele não discutia certos assuntos comigo por que ele dizia que eu não

entendia. Agora nos discutimos de pau a pau. Eu ponho meu ponto de vista e as vezes discordamos, as vezes combinamos e assim vai. Hoje ele me vê de forma diferente, ele me respeita.

[...] Meu filhos sentiam pena de mim por que eles viam o quanto era custoso eu estudar as noites depois de cuidar da casa e deles.

[...] Hoje eu ajudo meus filhos, que estão no ensino médio, a estudar...ajudo nos trabalhos e com isto melhorou meu relacionamento com eles. Hoje eles pensam em fazer ensino superior, ir para Belém estudar.

Apesar de ela não ser a primeira a ter cursado a educação superior, pois o marido já era formado, o fato fez que os filhos passassem a almejar o mesmo. Os esforços da mãe para concluir um curso de graduação e ter uma profissão foram inspiradores e, de alguma forma, mudaram as perspectivas dos meninos que agora também pensam em cursar uma graduação. No caso das duas alunas, os benefícios e a influência advindos da experiência de cursar uma universidade são evidentes. Não se pode negar que a EAD é necessária e transforma a vida das pessoas. O fato de os filhos de Joana passarem a pensar em estudar em Belém retrata essa influência. A UAB e a EAD, nesse contexto, mudaram a vida dos que já cursaram e estão mudando a vida das gerações futuras desses egressos.

Ademais, em termos de mobilidade social, os depoimentos das alunas apontam para uma mobilidade ascendente, quando o indivíduo apresenta uma ascensão social e financeira. Essa mobilidade, no entanto, pode ser analisada de duas maneiras: transgeracional, quando analisamos o próprio indivíduo, as mudanças ocorridas na vida dele, se comparada com a vida anterior, e intergeracional, quando essa vida é comparada com as condições de vida dos pais. O relato da primeira aluna é um exemplo da mobilidade intergeracional, pois ela é a primeira da família a ter educação superior e a se beneficiar dela. No relato da segunda aluna, ela menciona o que pode ser analisado como modalidade transgeracional, quando ela menciona as mudanças de atitudes dela no relacionamento familiar. Nesse sentido, os relatos corroboram uma relação positiva e não questionada da educação superior e da mobilidade social.

Quanto ao desenvolvimento humano, os relatos apontam que, para além da satisfação pessoal de estudar e de ser formada em um curso superior, ocorre a conquista de uma vida melhor. Os relatos dos entrevistados confirmam o fato de que

a UAB ampliou as possibilidades, as oportunidades de escolher e de buscar algo melhor para eles. Como definiu Haq (1999), o desenvolvimento humano está ligado à ampliação do bem-estar, não em termos econômicos, mas em termos de ampliação do escopo das escolhas e da capacidade e da liberdade de escolher. Apesar de os autores que estudam a educação superior e a mobilidade social e os órgãos internacionais reconhecerem que as IES, por si só, não são as únicas responsáveis por uma mobilidade social sustentável, admitem que a educação superior tem um papel relevante e que promover o acesso a esse nível de ensino a pessoas antes excluídas é o caminho para alcançar o desenvolvimento econômico e social, tanto para o País quanto para outras pessoas.

Em termos de *capability*, é perceptível a influência da UAB e, por que não dizer, da EAD, no empoderamento adquirido, no caso das mulheres, a partir da graduação. Cabe pontuar que, dos 42 alunos que responderam o questionário (Questão 3), 43,90% são mulheres entre 25 e 39 anos, em sua maioria casadas. No depoimento de Joana, notei esse efeito quando ela diz: “passei a planejar a ver a vida diferente”, “[...] antes ele não discutia certos assuntos comigo por que ele dizia que eu não entendia”.

Estamos diante de algumas transformações promovidas pelo capital cultural (expressão cunhada e utilizada por Bourdieu), que analisa questões de classe na sociedade, em que esse capital é considerado um recurso de poder que se destaca e equivale - no duplo sentido - a separar e a ter uma relevância especial de outros recursos, especialmente, dos recursos econômicos. O capital cultural está relacionado ao poder e ao aspecto relativo à posse, por exemplo, de determinadas informações, de gostos e de atividades culturais, como descreve Bourdieu a respeito das diferentes formas de capital que, juntas, formam as classes sociais ou o espaço multidimensional das formas de poder: o capital econômico, o capital social (os contatos) e o capital simbólico (o prestígio).

o mundo social pode ser concebido como um espaço multi-dimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos... os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o

capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital tomam uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos. (BOURDIEU, P. 1987. p.4).

Essas transformações são mencionadas no depoimento de Joana, quando menciona, entre outras coisas, as transformações sociais advindas desse capital cultural em social e simbólico, quando descreve as mudanças de tratamento das pessoas do convívio na escola e dentro de casa (filhos e marido); ou, ainda, no depoimento de Sebastiana, quando atribui a mudança de tratamento entre amigos e familiares ao fato de ter cursado nível superior. As relações entre ensino superior e melhoria de renda não é fato novo, porém não se pode negar que essas relações tomam dimensões mais significativas quando tratamos de um contexto como o da pesquisa, em que a oferta de trabalho se restringe a escolas e a outros órgãos públicos. Nesse caso, ter um curso superior representa um ganho de capitais. Atrelada a esse fato está também a transformação para o capital econômico citado por vários entrevistados, pois passam a ter sua própria renda ou passam a melhorar essa renda. Essa questão do aumento na renda promovido pela graduação, nos dois municípios, foi relatada nos depoimentos tanto das mulheres (mencionados nos relatos acima) quanto dos homens:

Oséias, 49 anos, egresso da Geografia, IFPA São Sebastião da Boa Vista.

Eu era autônomo, e também trabalhava com educação, pois eu tinha o magistério. Hoje sou professor de Geografia, concursado, atuando em sala de aula. Foi um longo caminho até eu chegar onde cheguei. Meus colegas me respeitam mais, pois hoje eu sou professor, graduado e isto faz muita diferença. As mudanças são fantásticas.

Pedro, 35 anos, egresso da Pedagogia, UEPA, São Sebastião da Boa Vista.

Eu sou professor primário, concursado no município com o magistério. Agora que terminei a graduação, vou ter progressão na carreira e no salário.

Eu já era professor, mas agora meus colegas me vêm diferente. Ter terminado a UAB me ajudou, e muito, no meu trabalho e na minha prática

pedagógica. Isso me deu a oportunidade de melhorar minha prática e com isso a educação dos meus alunos. Estou muito feliz com a minha vida e com minha profissão.

Marcos, 30 anos, egresso de Geografia IFPA, São Sebastião da Boa Vista.

Eu já era professor, hoje sou concursado no município. Já fiz uma pós-graduação e também ministro aulas na faculdade particular da região. E isto só foi possível com por que a UAB chegou na nossa cidade e eu pude fazer a educação superior.

As transformações citadas por Oséias, por Pedro e por Marcos corroboram as ideias de capital cultural, pois servem para indicar todas as maneiras em que a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos. Nos casos mencionados, é possível retomar a visão de capital cultural de Bourdieu, em um viés um pouco diferente: aquela que indica acesso a conhecimentos e a informações ligadas a uma cultura específica; aquela que é considerada mais legítima ou superior por toda a sociedade. Dessa forma, aqueles que têm acesso a esse capital cultural, a essas informações, terão maior valor, mais "distinção", assim como acesso facilitado a outros recursos escassos. Nessa acepção, o conceito de capital cultural deixa de ser apenas uma subcultura de classe e passa a ser uma estratégia, um instrumento de poder exemplificado nos depoimentos.

O depoimento de Pedro traz, entre outras coisas, o seu papel como cidadão. Ele menciona um trabalho como pedagogo realizado em um hospital com crianças; atribui ao curso de graduação em Pedagogia, pela Uepa, o desenvolvimento de projetos na comunidade e para ela. Isso nos leva a pensar no tripé na universidade: ensino, pesquisa e extensão. Considerando as devidas proporções, a UAB tem levado, junto com as IES, o ensino, a pesquisa e a extensão. No Polo de Ouriximiná, por exemplo, a UAB atua dentro do *Campus* da UFPA e, dessa forma, os alunos desenvolvem pesquisas de iniciação científica. No entanto, a prática de iniciação científica pode ser realizada em todos os polos que estão aptos a receber cursos específicos, pois possuem laboratórios com equipamentos, reagentes, almoxarifado, propiciando o uso das práticas e, portanto, a pesquisa (lista de materiais específicos de laboratórios anexa).

O depoimento de um advogado, especialista em Gestão e Saúde pública pela UAB, que cursa Pedagogia no polo de Breves pela UAB, descreve a importância do

polo para a comunidade e para o município:

Paulo, 35 anos, aluno da Pedagogia, UAB.

Eu resolvi fazer uma pós-graduação em Gestão em saúde por que eu gosto da área de gestão. Desde que o polo da UAB trouxe os cursos de pós-graduação eu não tive dúvidas. Eu quero continuar meus estudos, e a UAB me dá essa oportunidade. Pois atuo como advogado para o município e tenho um escritório, onde atendo os casos da comunidade; e com a UAB eu posso conciliar o meu trabalho e a minha formação. Poder conciliar trabalho e estudo é de muita significância. O polo da UAB é visto com um espaço acadêmico, universitário. Foi um ganho para o município ter um polo aqui. Os espaços são amplos e confortáveis.

Paulo foi o primeiro da família a ter um curso superior e vê a formação continuada como algo importante para sua formação profissional. Ele menciona no depoimento como o polo da UAB e a oferta de cursos de formação continuada têm trazido benefícios para sua vida. O aluno menciona também sua experiência na EAD. Formado em Direito (presencial) por uma IES particular em Belém, relata que fazer uma graduação na EAD tem sido desafiador. Primeiramente pelas questões já mencionadas nos depoimentos anteriores com relação à modalidade propriamente dita, mas afirma não ter tido muitas dificuldades. Em segundo lugar, pelas atividades de pesquisa, que precisam ser mais incentivadas nos polos, uma vez que os cursos propiciam a presença dos professores das IES nos momentos presenciais.

Em todos os exemplos mencionados aparecem o reconhecimento e a legitimação da UAB por parte dos envolvidos (alunos, coordenadores, tutores, familiares), como nova instância institucional no campo acadêmico, contemplando questões de hierarquias, de lutas, de espaços e de agentes na transformação do capital cultural em capital político e social. O significado do verbo legitimar diz respeito a reconhecer por autêntico, e reconhecer como legítimo ou dar legitimidade a algo pode ser entendido como o resultado de lutas entre posições e agentes que disputam um determinado capital simbólico. É preciso, portanto, pontuar essas lutas e disputas no caso em questão.

Para fins de análise e considerando o eixo que trata do reconhecimento e da legitimação da UAB no contexto acadêmico, é preciso pensar em recortes específicos no contexto analítico, uma vez que a legitimidade pode variar de acordo com o contexto, devido à discrepância na oferta e nas IES. Seria equivocado pensar

e avaliar a UAB da mesma forma, em uma região onde a oferta de educação superior ocorre de forma diversa e onde a oferta de educação superior pública só ocorre por meio da EAD. Ou pensar em um mesmo curso ofertado pela UAB nos polos onde o acesso é remoto e nos polos da cidade de São Paulo, por exemplo. É diferente reconhecer a UAB quando o curso ofertado no polo é comparado com o mesmo curso ofertado na IES presencial, como é o caso do curso de Letras ofertado no polo de Sarandi-PR, em comparação com o mesmo curso ofertado na IES presencial a menos de 10 km de distância; ou, ainda, o Curso de Letras ofertado pela mesma IES, nas duas modalidades na mesma cidade, um nas dependências da universidade e o outro no polo UAB, como é o caso de Campina Grande-PB. Nesses casos, seria uma desvalorização do real significado social e cultural por ser uma comparação injusta, do ponto de vista de análise, pois estaríamos comparando o mesmo objeto em contextos diferentes.

A UAB, desde o início, tem sido questionada no meio acadêmico a respeito da legitimidade como universidade. O fato de ser um sistema que compreende a participação de universidades públicas, de estados e de municípios tem gerado opiniões adversas. Os questionamentos são tanto de ordem administrativa quanto de ordem acadêmica. Como exposto na introdução, a UAB não é uma instituição, como as universidades abertas de Portugal, da Espanha, da Inglaterra etc., e sim um sistema de universidades, que disponibiliza polos para que elas possam ofertar cursos de graduação, de especialização e *stricto sensu*.

Os depoimentos a seguir são exemplos do reconhecimento da UAB como universidade:

Sebastiana, 27 anos, egressa de Geografia, IFPA, São Sebastião da Boa Vista.

A sociedade Boa Vistense dá muita importância pra universidade. Por que foi assim...apesar do nosso curso ter sido o primeiro... já tiveram duas outras turmas que se formaram existem vários cursos, várias turmas que estão se formando... então.... mudou completamente a vida da comunidade, por que por exemplo tem uma faixa de quase 1000 professores, por que o foco era professor, que vão se formar, então isto, aumentou o nível da população, ajudou nas escolas, por que agora nos temos professores formados para atuar nas salas de aulas.

[...] No geral a sociedade vê isto com bons olhos, porque mudou a educação aqui em Boa Vista depois que chegou a universidade, mudou muito por que

agora temos muitas pessoas formadas....quase não se vê professores de ensino médio nas escolas, até no interior... no interior tem muitos professores formados, principalmente os efetivos, que já tem sua graduação ou estão terminando a graduação,.....então isto vai também mudando o nível de educação na sala de aula, do conhecimento dos alunos. Teve uma mudança muito grande depois da chegada da universidade. As pessoas passam pela universidade, que é o polo, e eles vêm muita gente estudando e isto é um incentivo para todos a continuar a estudando.

Além das transformações no âmbito pessoal e profissional, fica evidente a importância da universidade na comunidade. A presença do polo da UAB no município é outro ponto que teve destaque nos depoimentos e no questionário: 100% dos entrevistados destacaram o papel do polo na cidade. Sebastiana relatou a existência do polo como “a universidade”, pois é como eles o identificam. Para eles, esse ambiente é visto como oportunidade de fazer um curso superior, obter uma profissão e continuar os estudos. Para ela, quando concluiu o ensino médio tinha acabado suas chances de continuar a estudar. O polo e a chegada dos cursos foram a oportunidade da realização de um sonho e da possibilidade de uma profissão. A aluna reconhece, ainda, a importância da EAD para a continuidade do ensino, pois os alunos que terminam o ensino médio agora têm a chance de fazer um curso superior, de se profissionalizar, fato que diminuiria, segundo ela, a violência no município. Ela atribuiu a violência à ociosidade dos que terminaram o ensino médio. Dados do IBGE apontam que, em 2012, o município de São Sebastião da Boa Vista tinha 871 alunos matriculados no ensino médio. Dados do polo apontam que, em 2012, o polo UAB tinha 128 alunos matriculados em cursos de graduação ofertados pelo IFPA, além de outros cursos de especialização e de extensão que tiveram mais de 500 inscritos. Em julho de 2016, começou uma nova turma do Parfor com 50 alunos. A Universidade do Estado do Pará (Uepa), em 2016, abriu 1.500 vagas na modalidade a distância em cursos de Ciências Naturais: Biologia, Física e Química; Letras: Língua Portuguesa; Matemática; Pedagogia; e nas especializações em Ensino de Matemática no Ensino Médio; Ensino de Ciências; e Ensino de Sociologia no Ensino Médio, nos municípios de Dom Eliseu, Salinópolis, São Sebastião da Boa Vista.

Diante do exposto e de acordo com o que é democracia para Backstone (2012), “uma das qualidades fundamentais da democracia moderna é criar

oportunidades para que as pessoas sejam socialmente móveis, capazes de melhorar seu status social e econômico em comparação com seus pais”, e a UAB tem desempenhado seu papel social de democratização e de interiorização do acesso à educação superior àqueles antes discriminados ou excluídos.

Apesar de serem depoimentos em que se evidencia o discurso afirmativo da política da UAB, percebi na fala de Sebastiana, assim como na de Marcos (São Sebastião) e na de Paulo (Breves), que em alguns momentos ela precisa de alguma forma legitimar o curso e a modalidade a distância.

Sebastiana: “apesar de ser um curso semipresencial, ele é um curso normal, igual o presencial”.

Marcos: “apesar de ter cursado um curso a distância eu me sinto preparado a dar aula de geografia em qualquer lugar. Pois o que eu aprendi aqui no curso em Breves eu teria aprendido no presencial. Eu aproveitei tudo que o curso me ofereceu e disponibilizou. As aulas presenciais, os materiais fornecidos, impressos e na plataforma, eu aproveitei tudo ao máximo.

Essa necessidade talvez advenha do convívio com os outros professores da escola, que fizeram a graduação presencial. Mesmo ela sendo uma beneficiária da educação à distância, há uma necessidade de reiterar que o curso que ela fez tem o mesmo valor.

Diferentemente da região Sul, na região Norte esses polos são reconhecidos como uma extensão do *campus* da universidade. Como exposto, nos depoimentos, os polos da UAB têm desempenhado um papel fundamental na vida das pessoas e das comunidades onde eles se inserem. No entanto, o reconhecimento do polo como *campi* depende do recorte analítico. No caso dos polos de Breves e de São Sebastião da Boa Vista, temos duas situações diferentes. Em Breves há um *campus* presencial da UFPA e um polo da UAB com a oferta de cursos a distância da mesma universidade. Em São Sebastião da Boa Vista, o polo da UAB é o único *campus* para oferta da educação superior pública. Nos dois contextos, o polo da UAB define o que Bourdieu descreve como campo das produções culturais e simbólicas, no qual a estrutura e o funcionamento de campo são resultados de lutas entre posições e agentes que disputam um tipo específico de capital simbólico. O campo se define pelos objetos de disputas e pelos interesses específicos de outros campos; e, para

que o campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas dispostas a jogar o jogo.

No caso da UAB, como ocorre com tudo que é novo, as lutas ocorrem tanto dentro do próprio campo como entre os outros campos. As lutas no interior do campo acadêmico estão relacionadas não só com a não existência de uma instituição física, como as universidades abertas de Portugal, da Espanha, da Inglaterra, do Canada etc., mas também com o reconhecimento da modalidade a distância na educação superior e a sua eficácia na formação docente.

Como pontua Bourdieu (1983b, p.89),

ao falar das lutas entre e dentro dos campos, não se pode querer que um filósofo entendesse de outra área senão a sua, o que acontece nesses casos é o que cada categoria de interesse implica a indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, destinados, assim, a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres ou desinteressados”. Era esperado, portanto, que agentes do campo acadêmico se mostrassem indiferentes, desinteressados e, até mesmo, contrários a essa nova proposta de educação superior. Aqueles envolvidos na e com a UAB tiveram de fazer novos investimentos a fim de aprender as regras do jogo envolvido na busca do capital simbólico: a legitimação.

Não obstante, as discussões sobre a UAB e a modalidade a distância estão na maioria das vezes pautadas nos questionamentos a respeito da massificação da educação ou fábrica de diplomas e na qualidade do ensino. Muitos desses questionamentos são decorrentes da experiência da avalanche de IES privadas ocorridas a partir de 1990 e do descrédito da modalidade a distância devido à mercantilização do ensino superior. Entretanto, pensando na desigualdade de oferta da educação superior pública, no déficit de professores com qualificação adequada na educação básica, especialmente nos lugares considerados remotos, conforme demonstram os dados aqui apresentados, o sistema da UAB na modalidade semipresencial e a distância foi a maneira encontrada para atingir lugares e pessoas antes excluídos. Quanto à qualidade da educação empregada na modalidade a distância, assim como na modalidade presencial, ela depende de cada universidade, de cada departamento que oferece o curso. Por ser um sistema de Universidades, estas propõem os cursos conforme o mesmo curso na modalidade presencial, com a

mesma carga horária, fazendo as adequações para a modalidade à distância.

Nesse sentido, guardando as devidas diferenças metodológicas entre as duas modalidades, espera-se que os cursos ofertados pelas IES públicas cumpram o mesmo papel social de formar cidadãos críticos, capazes de julgar aquilo que é bom para cada um, de ter oportunidade de fazer escolhas e, por fim, de buscar na educação superior a realização de um sonho, o da qualificação profissional e o da educação para toda a vida.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Foi um longo caminho até eu chegar aonde cheguei. Meus colegas me respeitam mais, pois hoje eu sou professor, graduado e isto faz muita diferença. Mudanças? Claro que existiram e muitas, tanto sociais como profissionais.” (Oséias, 49 anos, São Sebastião da Boa Vista).

Começo as considerações finais dessa tese com o depoimento de um homem de 49 anos, que se formou em 2013 no curso de Geografia da IFPA, ofertado pela UAB no polo de São Sebastião da Boa Vista. Durante as 15 horas de entrevistas realizadas, muitos foram os momentos em que me deparei com depoimentos como o desse senhor, que descreve em sua história de vida e em sua trajetória profissional os caminhos que o levaram a ser um professor graduado na disciplina que ministra, bem como os benefícios dessa nova conquista: a educação superior.

No início da tese, eu convidei o leitor a fazer algumas reflexões a respeito da "democratização do direito a educação", mais especificamente por meio da educação à distância (EAD), como uma modalidade integrante do sistema de ensino "capaz de promover maior equilíbrio na equidade e na justiça social" (SEN, 1999) e que propicia a aquisição de capital cultural (BOURDIEU, 1979), garantia de maior mobilidade às pessoas. Para tanto, nosso olhar abarcou três enfoques teóricos: estudos em Educação, englobando o ensino superior e a mobilidade social; estudos sobre sociedade do conhecimento e sobre Tecnologias de Informação e Comunicação; e, por fim, estudos sobre capital cultural e sobre o *capability approach*.

Pensar na UAB e nos eventuais efeitos sociais da educação superior pública na modalidade à distância foi o que deu início ao tema dessa tese. Porém, mais do que pensar nesses efeitos, era preciso entender como eles se manifestam em termos de capital e de trajetória cultural, bem como em termos de mobilidade social. Os diferentes contextos que vivenciei como avaliadora de polos da UAB, pela Capes, me propiciou uma experiência inigualável. Foram 121 polos visitados e a oportunidade de contato com professores da rede, alunos, coordenadores, funcionários, tutores, professores das IES, prefeitos e secretários da educação de

cada município contribuiu para que eu reconhecesse o papel da UAB na democratização do acesso a educação superior e a formação continuada. Considerando a democratização do direito a educação, ao acesso a educação superior, foi perceptível, enquanto avaliadora e coordenadora de curso pela UAB, que os efeitos sociais promovidos pela UAB se diferenciariam de acordo com o contexto, e, a partir daí, priorizei as visitas na região Norte, e no estado do Pará.

Apesar de totalmente imersa no contexto da UAB, mas longe de uma visão redentora, tais percepções levaram a questionamentos que transitavam em torno das implicações da política da UAB no processo de democratização e expansão do acesso ao ensino superior, como os possíveis efeitos sociais em termos de capital e trajetória cultural, bem como mobilidade social se manifestavam na vida dos egressos e, por fim, como a UAB se configura dentro do campo educacional. Tais questionamentos levaram aos objetivos específicos: i) Reconhecer se ocorre a transformação do capital cultural em capital político e social dos cursistas e egressos, ii) Identificar os prováveis efeitos sociais promovidos pela UAB considerando questões de mobilidade social, *capability approach*, *widening participation* e desenvolvimento humano; e iii) Verificar se a UAB promove a democratização, considerando suas ações no âmbito da EAD e do Parfor.

Os polos de apoio presencial da UAB e a modalidade à distância constituíram o que eu reconheci inicialmente como “um mundo à parte”. Mundo esse que, para alguns, representava apenas mais uma modalidade e, para outros, a chance de realizar um sonho. Era o caso do rapaz de Almerim, que fazia duas vezes o ensino Médio para não parar de estudar, assim como o de Oséias, um professor com magistério que viu na UAB e na EAD a possibilidade de obter um diploma de nível superior. Cada um dos 10 entrevistados e dos 43 que responderam ao questionário viam na UAB a possibilidade de melhorar de vida ou de ao menos ser reconhecido como uma pessoa atuante, capaz de alcançar seus objetivos pessoais e profissionais. Todavia, para os participantes dessa pesquisa nos contextos estudados a possibilidade de realização pessoal e profissional, promovida pela UAB e consequentemente a EAD, coloca essas pessoas e esses lugares em um mundo não tão a parte; em um mundo de novas possibilidades e oportunidades promovidas pela liberdade advinda do desenvolvimento e por novos arranjos sociais e econômicos como pontua Sen (1999).

Vale mencionar que o processo de expansão da educação superior ocorrido no Brasil entre 2004 e 2014 manteve o maior número de matrículas no setor privado. Todavia, foi no setor público, especialmente na rede federal, que ocorreu a ampliação do número de instituições, matrículas e cursos, tal como os dados apresentados, oriundos de documentos oficiais de fontes governamentais, comprovam. De acordo com Costa (2017), esse fato possibilitou que um maior número de discentes, oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar, bem como de docentes que trilharam trajetórias formativas e profissionais repletas de percalços, conseguisse entrar nas universidades. Nesse sentido, retomando mais uma vez a metáfora “um mundo não tão a parte”, é possível reconhecer que a UAB, ao democratizar o ensino superior público, possibilitou a inserção de uma parcela significativa da população brasileira em um mundo do qual até então estavam excluídos. Para essa população, tal política é a política que lhes possibilitou mudanças sociais e culturais, como as descritas pelos participantes dessa pesquisa. Portanto, a UAB precisa ser analisada pelo seu cunho social local e global, o que problematiza olhares preconceituosos que julgam muitas vezes essa política a partir dos modelos de educação presencial.

Nesse sentido, a inserção dos polos de apoio presencial presente em 27 dos municípios do estado do Pará tem papel significativo na expansão das oportunidades nas vidas das pessoas, principalmente daquelas marcadas por condicionantes sociais, como é o caso em estudo. Todos os entrevistados e 39 daqueles que responderam ao questionário, oriundos de famílias sem tradição de longevidade escolar, são os primeiros da família a se beneficiarem da educação superior. As mudanças ocorridas nos dois contextos estudados são comprovadas tanto nos dados apresentados, oriundos de documentos oficiais, relatórios e estudos realizados, quanto nos relatos e nas respostas do questionário aplicado. Todavia, essas mudanças serão mais perceptíveis ainda se considerarmos as futuras gerações. Como é o caso, por exemplo, da aluna Joana que menciona que, por ela ter um diploma de uma universidade pública, os filhos se motivaram a também fazer um curso superior.

O conceito de desenvolvimento humano é definido como um processo de ampliação das opções das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades de fazer escolhas daquilo que elas desejam ser, sem elementos

limitadores e coercitivos. Nesse sentido a UAB tem contribuído e cumprido com a função social que se propõe: democratizar o acesso à educação superior, qualificar a formação docente, que no estado do Pará, trouxe benefícios demonstrados nos dados sobre os resultados do Parfor e na educação básica, oriundos de órgãos oficiais. Os dados apresentados nos documentos oficiais bem como nas entrevistas e questionário respondem aos objetivos propostos no início da pesquisa: da democratização do direito à educação, ao acesso a educação superior e na formação docente, considerando as ações do Parfor e a EAD.

O outro objeto era reconhecer se ocorriam transformações de capital cultural em capital social e político. Tais transformações foram por várias vezes mencionadas nas falas dos entrevistados. Culturalmente eles se tornam “bichos esquisitos” dentro de suas famílias, conferindo um capital simbólico. Como exposto no capítulo dos conceitos norteadores, o capital cultural institucionalizado, provenientes dos títulos e dos diplomas escolares depende do investimento pessoal na carreira escolar de cada um. Investimento esse que foi explicitado na fala de todos os entrevistados, cada um sob um olhar otimista, um sentimento de recompensa do esforço individual e de empoderamento, principalmente nas falas das mulheres. Como assegura Bourdieu (2011, p. 78), “essa forma de capital confere ao seu portador uma certidão de competência cultural a qual pode ser reconhecida, comparada com outros diplomas e permutada, permitindo, assim, estabelecer taxas de conversibilidade entre o capital cultural e o capital econômico”. Apesar de a relação entre educação superior e melhor salário ser parte de um senso comum, vale salientar que, no contexto estudado, essa conversão é eminente, visto que, os beneficiários desse nível de ensino passam a fazer parte de um grupo ainda minoritário localmente. Dessa forma, o poder simbólico é conferido a esses novos graduados, tanto na vida pessoal quanto na profissional. Para além das questões econômicas observadas, pode-se notar que, os egressos dos cursos obtiveram o reconhecimento e a legitimação dos seus pares dentro do campo educacional.

Já o capital social é capaz de gerar uma maior participação cívica, já que permite a inserção dos indivíduos nas camadas de poder político, econômico e social, pois o volume de capital social de cada indivíduo é proporcional à extensão das redes de relações que cada um pode mobilizar e ao volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que cada membro desse grupo possui. Isso se

coaduna com os estudos sobre *Capability Approach*, que tem como foco a vida humana, uma vez que, “desloca a atenção para as oportunidades reais da vida” (SEN, 2009, p. 275). A ideia principal dessa abordagem está naquilo que os indivíduos são capazes de ser e de fazer. Ou seja, na qualidade de vida que os indivíduos são capazes de alcançar e como avaliam o próprio bem-estar. Sen advoga que o desenvolvimento de uma pessoa só é possível se ela tiver liberdade de escolher como viver, ou ainda, condições que lhe permitam desenvolver plenamente suas capacidades para ser e fazer o melhor que puder para dar forma à sua própria vida. Dentro dessa perspectiva têm-se os estudos de Walker (2006, 2007, 2008) sobre educação superior considerando *widening participation e first generation*. Walker, por exemplo, verificou questões referentes àqueles que são os primeiros de uma geração a ingressar na educação superior, em termos de políticas e práticas. Políticas e práticas que possibilitam aqueles indivíduos que são os primeiros em sua família (primeira geração) a ingressarem ou a participarem e se beneficiarem da educação superior. Nesses termos, os dados apontam que, dos entrevistados, todos eram os primeiros a se beneficiar da educação superior, e, dos que responderam ao questionário, apenas 4 tinham pais com educação superior, e 45% dos pais completaram apenas os anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, considerando o contexto estudado, a política da UAB, da formação docente e do Parfor colocou em prática o direito à educação para todos de forma que os beneficiários dessa educação possam a partir dela buscar aquilo que julgem ser valioso para eles, prevalecendo o conceito de liberdade, autonomia e agência.

Ainda, considerando o embate do global *versus* local sobre as questões relativas à democratização em massa, os dados aqui apresentados sobre a UAB apontam para a ampliação da oferta do acesso à educação superior pública, que tem em seus princípios a formação docente e a qualificação de professores da rede pública em prol da melhoria da qualidade na educação e dos índices educacionais, como os apresentados no estado do Pará, e não uma mera disseminação de diplomas. Embora seja uma política *top down*, a UAB dialoga com o local, atendendo às demandas de formação de cada região, oferecendo cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamento que contemplam as necessidades locais das pessoas que vivem na região, nesse caso, amazônica. Além disso, há espaços para agenciamento dos sujeitos dos contextos locais possibilitados pela organização dos

cursos que podem apresentar diferentes enfoques ou atender a diferentes demandas locais. Por fim, cabe ainda salientar que a capacidade agentiva dos sujeitos é construída nas práticas pedagógicas.

Tal cenário nos possibilita compreender e reconhecer os papéis sociais que nós exercemos, e isto nos leva a um contínuo processo de reflexão crítica do que fazemos e do que somos diante uma sociedade desigual e injusta. Por vezes, tal reflexão pode soar idealizada e otimista demais, quando não piegas e inocente; contudo, os dados apresentados no decorrer dessa tese, tanto aqueles que roçam a subjetividade potencial da interpretação dos depoimentos quanto aqueles que se sustentam na aparente frieza de números, gráficos e tabelas, podem nos conduzir a uma conclusão no mínimo justificadamente otimista, levando-nos a crer que, de alguma maneira, como expressa Bourdieu no final do livro *A Miséria do Mundo*, “o que o mundo social fez, o mundo social pode, armado deste saber, desfazer” (BOURDIEU, 2012, p. 735).

REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. **Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-703, set. 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARIEVITCH, I. et al. An activity theory perspective on educational technology and learning. *In*: KRITT, D. W.; WINEGAR, L. T. **Education and technology: critical perspectives, possible futures**. Lexington: Books, 2010.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Programa de expansão, excelência e internacionalização das universidades federais**. Brasília, 2012. Disponível em: . Acesso em: 7 out. 2015.
- _____. **A Capes e o encontro dos pólos da Universidade Aberta do Brasil-UAB**. Brasília, 2013. Disponível em: <www.andifes.org.br/acapeseosencontrosdos-polosdauniversidadeabertadoBrasilUAB/>. Acesso em: 10 out. 2015.
- AZEVEDO, M. L. N. Espaço social, campo social, habitus e conceito de classe social em Pierre Bourdieu. **Revista Espaço Acadêmico**, ano III, n. 24, 2003.
- BOBBIO, N. Democracia. *In*: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Editora UnB, 2004.
- BACICH, L.; ABRANTES, R.; CANNATÁ, V. **Ensino híbrido: personalizar para ensinar**. Disponível em: <<http://migre.me/pZgfU>>. Acesso em: 22 mai. 2015.
- BALL, S. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.
- BARROS, J. N. S. **Democracia e utopia na sociedade do conhecimento: reflexões sobre a educação à distância**. 2014. 227 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.
- BLACKSTONE, T. **Empower european universities's conference**. [UNU-MERIT, Maastricht Economic and Social Research Institute on Innovation and Technology](http://www.unu-merit.nl/). Disponível em: <<http://empowereu.org/>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

- BEHAR, A. P.; PASSERINO, L.; BERNARDI, M. **Modelos pedagógicos para a educação à distância**: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. UFRGS, 2007. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/22877/000648079.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 mai. 2015.
- BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- BELLONI, M. L. **Educação à distância**. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- BONI, A.; WALKER, M. (Orgs). **Human development and capabilities**: re-imagining the university of the twenty-first century. New York: Routledge, 2013.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª ed. Tradução de: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. 1983. p.82-121
- _____. The forms of capital. *In*: RICHARDSON, J. (Ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood, 1986. p. 241-258.
- _____. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Campinas: Editora Papirus, 1996.
- _____. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.
- _____. O capital social – notas provisórias. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, 67 p.
- _____. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século: 2003.
- _____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de: Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. **O poder simbólico**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de: Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos de educação**. 12a ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 73-79.

_____. (Coord.). **A miséria do mundo**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. 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, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Resultados e tendências da educação superior no Brasil**. Brasília, DF, 2000a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Resultados e tendências da educação superior no Brasil**. Brasília, DF. 2012.

_____. Lei nº 9.394. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF

_____. Ministério da Educação. **Sinopse da educação superior**, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 03 out. 2014

_____. Diretoria de formação de professores da educação básica. **Relatório do Parfor 2009-2013**. Brasília. MEC/ CAPES. 2013. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 5 dez, 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico**. Brasília: INEP, 2012.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** — Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_11ed.pdf?sequence=17>. Acesso em: 25 ago. 2015

_____. Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. **Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências**. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=148384&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em 20 ago. 2015.

_____. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico**. Ministério da Educação, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014

BRIGHOUSE, H. **School choice and social choice**. New York: Oxford University Press, 2000. 222 p.

_____, H. A modest defense of school choice. **Journal of Philosophy of Education**. London: Blackwell Publisher, 2002.

BRITO, L. P. **Sete anos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: trajetórias e repercussões**. In: III ENCONTRO NACIONAL DO PARFOR, 21 de setembro, 2016. Londrina. 2016.

BURCH, S. Sociedade de informação e sociedade de conhecimento. *In: Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação*. Coordenação de Alain Ambrosi, Valérie Peugeot e Daniel Pimienta. Paris: Editora C & F Éditions, 2005.

BOWLES, S; GINTIS, H. Schooling in capitalist america revisited: sociology of education. **American Sociological Association**, v. 75, n. 1, p. 1-18, jan. 2002. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/3090251>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

BURCHARDT, T.; VIZARD, P. **Definition of equality and framework for measurement**: final recommendations of the equalities review steering group on measurement. 2007. Disponível em: <<http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cp/CASEpaper120.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2014.

BURCHARDT, T; VIZARD, P. Operationalizing the capability approach as a basis for equality and human rights monitoring in twenty-first-century britain. **Journal of Human Development and Capabilities**, v. 12, n. 1, p. 91-119, 2011.

CARVALHO, J. S. **Educação cidadã à distância**: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire. 2015. 211f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

CASTELLS, M. **The information age**: economy, society and culture, ano III. Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell, 1998.

_____. **A sociedade em rede - a era da informação**: economia, sociedade e cultura. v.1, 4ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **O poder da identidade - a era da informação**: economia, sociedade e cultura, v. 2, 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000. 530 p.

CATANI, A. M. Pierre Bourdieu: diálogos-compreendendo os fundamentos ocultos da dominação. **Educação**, São Paulo, v. 5, p. 74-83, 2007.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Educação superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CATANI, A. M.; HEY, A. P. O impacto da avaliação no desenvolvimento e na reconfiguração do campo universitário brasileiro. *In: Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

CHARTIER, R. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: EDU/UFRGS, 2002.

CHAUÍ, M. Universidade em ruínas. *In: TRINDADE, H. (Org.). A universidade em ruínas na república dos professores*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 211-222.

COELHO, M. S. da Costa. **Sobre as águas o diploma: o olhar dos egressos sobre a política de interiorização da UFPA em Cametá-Pa**. 2008. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, p. 95-120, 1988.

_____. **Equality of educational opportunity**. Washington: Office of Education, 1966.

COPE, B.; KALANTIZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *In: Pedagogies: an international journal*. v. 4, p. 164-195, 2009.

CORAK, M. [Income inequality, equality of opportunity, and intergenerational mobility](#). **The journal of economic perspectives**, v. 27, n. 3, p. 79-102, 2013.

COSTA, M. L. F. Educação a distância no Brasil: perspectiva histórica. *In: COSTA, M. L. F.; ZANATTA, R. M. (Orgs.). Educação à distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos*. Maringá: Eduem, 2008

_____. O sistema Universidade Aberta do Brasil: democratização e interiorização do ensino superior. *In: Costa, M. L. F. (Org.). Introdução à educação à distância*. Maringá: Eduem, 2009.

_____. **História e políticas públicas para o ensino superior à distância no Brasil**: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão. HISTEDBR On-line, v. 12, n. 45, 281-295, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/45/art18_45.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.

COSTA, PC. **Das esco(h)as possíveis à carreira do magistério superior federal: condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar**. 2017. 301f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.

COUTINHO, C. P. Using Blogs, Podcasts and Google Sites as Educational tools in a Teacher Education Program. *In: BASTIAENS, T. et al. (Eds.). Proceedings of*

world conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education. Chesapeake, VA: AACE, p. 2476-2484, 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9984>>. Acesso em: 19 maio, 2015.

CUNHA, L. A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento. *In*: TRINDADE, H. (Org.). **A universidade em ruínas na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 39-56.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004

CROCKER, D. A. **Ethics of Global Development**: agency, capability and deliberative democracy. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

CROCKER, D. A.; ROBEYNS, I. Capability and agency. *In*: Christopher Morris (Ed.), **The Philosophy of Amartya Sen**, Cambridge University Press, p. 60–90. 2009.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. *In*: **Seminário tendências da educação superior no Brasil**, v. 1. Sorocaba: Uniso; Ufscar, 2012.

_____. Quase mercado, quase educação, quase qualidade: tendências e tensões na educação superior. *In*: DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e a avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DICKEN, P. **Global Shift**: Mapping the changing contours of the world economy. 6^a ed. London: Sage Publications Ltd., 2010

DIXON, R; NUSSBAUM, M. Children's rights and a capabilities approach: the question of special priority. **Chicago Public Law and Legal Theory** – Working Paper, n. 384, p. 549-594, mai. 2012.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 235-253, 2002.

_____(Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

DYE, T. D. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

ELBERS, C.; LANJOUW, J. O.; LANJOUW, P. **Macro- level estimation of poverty and inequality**. The World Bank. Development Research Group. Poverty Team, 2002. Disponível em [:http://siteresources.worldbank.org/DEC/Resources/micestpovineq.pdf](http://siteresources.worldbank.org/DEC/Resources/micestpovineq.pdf) . Acesso em maio de 2014.

EVANS, G. W. The environment of childhood poverty. **American Psychologist**, v. 59, n. 2, p. 77-92, fev./mar. 2004.

FERREIRA, V. M. P. **Uma aplicação da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu ao sistema educativo: potencialidades e limites**. Cadernos d'inducar. Lisboa, ISCTE. 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 12^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, M, T. A. (org). A Formação dos professores diante da cibercultura. In: **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. (Coleção leitura, escrita e oralidade). p.57-74. 2009.

FRIESEN, N. Report: defining blended learning. 2012. Disponível em: <http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2016.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. Congresso de educação básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis, 2013.

GEE, J. P. **Situated language and learning**. New York: Routledge, 2004.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Tradução de Sandra Regina Netz. 4^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5^a ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. FERREIRA, M. A. BASSO, R. A. A. CRUVINEL, R. **Policies for english language teachers in Brazil**: Preliminary remarks. *profile* [online]. v.18, n.1, p.219-234, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

GIROUX, H. Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. **Harvard Educational Review**, v. 53, n. 3, p. 257-293, set. 1983.

GOMES, A. M. Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 839-872, set. 2003.

GOMES, A. M. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MACEBO, D.; SILVA JUNIOR., J. R.; OLIVEIRA, J. F. **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. v. 1. Campinas: Átomo &

Alínea, 2008. p. 23-51.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. A educação superior no Brasil contemporâneo: Transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26 abr. 2015.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação à distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. 4^a ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

HEY, A. P. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil. In: AZEVEDO, M. L. N. (Org.). **Políticas públicas e educação**: debates contemporâneos. Maringá: Eduem, 2008, p. 217-229.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. **Teachers and techno iteracy, managing literacy, technology and learning in schools**. St Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LASWELL, H. D. **Politics**: who gets what, when, how. Cleveland: Meridian Books, 1958.

LEVINE, P. B; KEARNEY, M. S. **Income inequality**: social mobility, and the decision to drop out of high school. Brookings Paper on Economic activity Conference, 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. O ciberespaço como um passo metaevolutivo. In: MARTINS, F.; SILVA, J. D. **A genealogia do virtual**: comunicação, cultura e tecnologia do imaginário. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 157–170.

LIMA, K. R. S. A política de ensino superior a distância no Brasil nos anos de neoliberalismo. **Perspectiva**, v. 29, n.1, p. 19-47, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n1p19/pdfa>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

_____. Educação a distância ou à distância da educação? **Universidade & Sociedade**, ano XVI, n. 39, p. 81-91, 2007.

LIMA, P. G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v.18, n.1, mar. 2013.

LOWI, T. American business, public policy, case studies and political theory. **World Politics**, v. 16, p. 677-715, 1964.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZZI, D. A. **O papel na educação a distância na mudança do paradigma**

educativo: da visão dictômica ao continuun educativo. 2007. 415 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

LYNCH, K; BAKER, J. Equality in education: an equality of condition perspective. **Theory and Research in Education**, v. 3, n. 2, p. 131-164. Dublin: Sage Publications, 2005.

MALANCHEN, J. Políticas de educação a distância: democratização ou canto da sereia? **HISTEDBR On-line**, v. 26, p. 209-216, 2007. Disponível em: <http://gepeto.ced.ufsc.br/politicas-de-educacao-a-distancia-democratizacao-oucanto-da-sereia/>>. Acesso em: 16 out. 2014.

MANOVITCH, L. New media from Borges to HTML. *In*: WARDROP-FRUIIN, N.; MONTFORT, N. **The new media reader**. Cambridge: The MIT Press, 2003.

MANOVICH, L. **The language of new media**. Cambridge, Massachusetts and London: The MIT Press, 2001.

MATTELART, A. História da sociedade da informação. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. The information society: an introduction. London: Sage Publishers, 2003.

MATTHYS, M. Cultural capital, identity and social mobility: the life curse of working-class universities graduates. *Routledge Advances in Sociology*. London: Routledge. 2013. p.44-64.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs). **Etnografia e educação:** conceitos e usos. [online]. Campina Grande: UDEPB, 2011. 298p. Disponível em: books.scielo.org>. Acesso em: 24 jan. 2014.

MCCOWAN, T. **Education as a human right:** principles for a universal entitled to learning. London: Bloombury Academy, 2013.

_____. Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil. **Higher Education**, v. 53, n. 5, p. 579-594, 2007.

_____. Expanding higher education systems in Low- and middle-income countries: the challenges of equity and quality. **Higher Education**, v. 72, p. 407-411, 2016.

MCLEOD, J. Feminists re-reading Bourdieu: old debates and new questions about gender habitus and gender changes. **Theory and Research in Education**, v.3, p. 7-9, 2005.

MEAD, L. M. Public policy: vision, potential, limits. **Policy Currents**, fev. 1995.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Portugal, n. 03, p. 41-50, 2007.

MONTE MOR, W. M. **Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46(1): 31-44, Jan./Jun. 2007

MORLEY, L. **Quality and power in higher education**. Maidenhead: Society for Research into Higher Education. Open University Press, 2003.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. ano CXXVIII, p. 15-36, 2002.

NOVOA, A.; DEJONG-LAMBERT, W. Educating europe: Na analysis of EU educational policies. *In: **Implementing european union education and training policy**: a comparative study of issues in four member states*. Springer Netherlands: University of Oxford, 2003.

NUSSBAUM, M. **Cultivating humanity**: a classical defense of reform in liberal education. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

_____. **Women and human development**: the capability approach. New York: Cambridge University Press, 2000.

_____. Education for citizen in a era of a global connection. **Studies in Philosophy and Education**. v. 21, p 289-303, 2002.

_____. **Hiding from humanity**: disgust, shame and the law. Princeton: Princeton University Press, 2004.

_____. **Frontiers of justice**: disability, nationality, species membership, Cambridge: Harvard University Press, 2006.

_____. **Creating capabilities**: the human development approach. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

_____. **Fronteiras da justiça**: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. Trad. Susana de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; HEY, A. P.; AZEVEDO, M. L. N. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. *In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação Superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008. p. 71-88.

OLIVEIRA, A.P. **A relação entre o público e o privado na educação superior no Brasil e o Programa Universidade Para Todos (Prouni)**. 2007. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

OLIVEIRA, J. F. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo**

de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG). 2000. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. **Educação superior no Brasil:** reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças nomundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 67-83, 2001.

PACHECO, A.S. **Identidades, saberes e religiosidades no regime das águas.** 2009. 354f. Tese (Doutorado em História Social). PUC- São Paulo. 2009.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e serviço social. **Katálysis**, v. 12, n.2, p. 268-277, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/17.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

PETERS, B. G. **American public policy.** Chatham: Chatham House, 1986.

PIMENTEL, A. et al. **Bacharelados interdisciplinares:** projeto pedagógico. Salvador, 2008. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

PINTO, L. C. **A teoria de classe de Pierre Bourdieu e a educação não formal.** Porto: Cadernos d' Inducar, 2005.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2010:**

RIDDLE, C. A. **Well-Being and the capability of health.** Topoi: An International Review of Philosophy, 2013. p. 153-160.

ROBERTSON, S. L. Globalisation, education governance and citizenship regimes: new democratic deficits and social injustices. **Centre for Globalisation, Education and Societies**, University of Bristol. Bristol, 2007. Disponível em: <<http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edslr/publications/11slr>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

ROBEYNS, I. The capability approach: a theoretical survey. **Journal of Human Development**, v. 6, n. 1, p. 93–114, 2005.

RODRIGUEZ, A. M. S.; OLIVEIRA, C. M. V.; FREITAS, M. C. V. Globalização, cultura e sociedade da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 6, n. 1, p. 97–105, 2001.

RUA, M. G.; ROMANINI, R. **Para aprender políticas públicas:** volume 1 - conceitos e teorias. Instituto de Gestão Econômica e Política Pública. Brasília, 2013.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. *In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35836>>. Acesso em: 17 mai. 2015.

SILVA, S. A.; SILVA, S. C.; JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M. D. M. Relatório de pesquisa: educação a distância e precarização do trabalho docente. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, v. 4, p. 225-231, 2012. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/relatorio_20131.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2015.

SETTON, M. G. J. Uma introdução a Pierre Bourdieu. **Revista Cult.** 128^a ed., 2010.

SEN, A. **Equality of what?**: tanner lectures on human values. Stanford University, p. 195-220, 22 mai. 1979. Disponível em: <http://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/Sen-1979_Equality-of-What.pdf>. Acesso em: 09 set. 2015.

_____. **Inequality re-examined**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

_____. Capabilities and well-being. *In: NUSSBAUM, M; SEN, A. The quality of life*. Oxford: Clarendon Press, 1993.

_____. **Development as Freedom**. New York: Knopf, 1999.

_____. **Rationality and Freedom**. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

_____. **The Idea of Justice**. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 2009.

_____. **Commodities and Capabilities**. India. Oxford University Press. 1987. 20^a ed. · 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. R. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudança na produção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. **Acesso na educação superior**: significados e tendências em curso. Série Estudos, Campo Grande, n. 30, p. 10-25, jul./dez. 2010.

SILVA, A. A. Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO, Vitor Henrique. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SOUZA, C. Políticas Públicas: Uma revisão de literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SORJ, B. **brasil@povo.com**: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação. Rio de Janeiro; Brasília: Jorge Zahar; UNESCO, 2003.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TAYLOR, C. **Human agency and language**: philosophical papers 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

TOFLER, A. **The third wave**. New York: Macmillan Books, 1980.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNTERHALTER, E. Global inequalities, capabilities and social justice: the millennium development goal for gender equality in education. **International Journal of Educational Development**, v. 25, p. 111-122, 2005.

UNTERHALTER, E; BRIGHOUSE, H. Distribution of what for social justice in education. In: SEN, A. **Capability approach and social justice and education**. Palgrave Macmillan, Basingstoke, p.67-86, 2007.

VIANNEY, J. **A universidade virtual no Brasil**: o ensino superior a distância no país. Tubarão: Unisul, 2003.

WALKER, M.; UNTERHALTER, E. (Ed.). SEN, A. **Capability approach and social justice and education**. Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2007.

WALKER, M. **Higher education pedagogies**: a capabilities approach. Maidenhead: Open University Press, 2006.

_____. Widening participation; widening capability. **London Review of Education**. Vol. 6, n. 3, nov, 2008.p- 267-279. 2008.

_____. Pedagogía sen la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humana: hacia um criterio de justicia. **Revista de Educación Superior**. ano XXXVI, v. 142, n. 2, p. 103-109, 2007.

WELLS, T. **Sen's capability approach**. Internet Encyclopedia of Philosophy.

Disponível em: <<http://www.iep.utm.edu/sen-cap/>>. Acesso em 17 jan. 2016.

WOLCOTT, H. F. Posturing in qualitative research. *In: The handbook of qualitative research in education*. Academic Press Inc., San Diego, 1991.

WOLFSTON, J. **How higer education can improve economic mobility in the USA**. Disponível em: <www.bigthink.com-expertcorner>. Acesso em: 20 jan. 2016.

APÊNDICES 1- ROTEIRO DE ENTREVISTA

APÊNDICES 2- QUESTIONÁRIO