

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO E
SUAS CONTRIBUIÇÕES NA TRAJETÓRIA DE EGRESSOS DO
CURSO DE MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ**

MARIA DO CARMO VIRAÇÃO PEREIRA

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO E SUAS
CONTRIBUIÇÕES NA TRAJETÓRIA DE EGRESSOS DO CURSO DE
MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ**

MARIA DO CARMO VIRAÇÃO PEREIRA

Sob a Orientação do Professora

Sandra Maria Nascimento de Mattos

e Co-orientação do Professor

José Roberto Linhares de Mattos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração de Educação Agrícola

**Seropédica, RJ
Outubro de 2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436e PEREIRA, MARIA DO CARMO VIRAÇÃO, 1964-
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO E
SUAS CONTRIBUIÇÕES NA TRAJETÓRIA DE EGRESSOS DO CURSO
DE MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ / MARIA DO CARMO
VIRAÇÃO PEREIRA. - 2018.
91 f.

Orientadora: Sandra Maria Nascimento de Mattos.
Coorientador: José Roberto Linhares de Mattos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Educação a Distância. 2. política de expansão da
educação superior. 3. Universidade Aberta do Brasil
(UAB). 4. inclusão social. I. Mattos, Sandra Maria
Nascimento de, 1958-, orient. II. Mattos, José
Roberto Linhares de, 1958-, coorient. III
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA. IV.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

MARIA DO CARMO VIRAÇÃO PEREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 22/10/2018

Sandra Maria Nascimento de Mattos, Profa. Dra. UFRRJ

Eulina Coutinho Silva do Nascimento, Profa. Dra. UFRRJ

Olenêva Sanches Sousa, Profa. Dra. SEC-BA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãezinha Antonia Pereira (in memoriam), ao meu pai José Viração, a minha filha Thaina Pereira, as minhas duas netinhas Ester e Elis e ao meu netinho Benício com todo meu amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus por me permitir chegar até aqui.

A minha orientadora Professora Dra. Sandra Maria do Nascimento de Mattos, pelas orientações e paciência durante o desenvolvimento deste trabalho, bem como ao co-orientador Professor José Linhares de Mattos.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação de Educação Agrícola – PPGEA da UFRRJ, pelas contribuições na construção do conhecimento, em especial à Professora Dra. Sandra Regina Gregório, que esteve conosco durante todo o processo de formação e diretamente pelas contribuições durante o estágio pedagógico e profissional.

À coordenação geral e funcionários do PPGEA em nome da Professora Dra. Rosa Cristina Monteiro, pelo apoio, confiança e dedicação profissional.

À banca composta pelas professoras Dra. Eulina Coutinho Silva do Nascimento, Dra. Olenêva Sanches Sousa, e Dra Sandra Maria do Nascimento de Mattos, por aceitarem o convite para a defesa final.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela oportunidade de realização deste mestrado.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), de modo especial ao Campus Juazeiro do Norte-CE, pelo compromisso de qualificação com os servidores.

Ao Campus Crato-IFCE, em nome do professor Joaquim Rufino Neto, pelo apoio e dedicação, fazendo-nos sentir em casa em todos os momentos.

À amiga e Professora Dra. Ialuska Guerra do IFCE, pela confiança e ensinamentos durante o estágio e de modo geral durante todo o mestrado.

Aos egressos do curso de licenciatura em matemática da modalidade EaD/UAB/IFCE, que participaram da pesquisa.

A todos e todas colegas do mestrado pela saudável convivência, o que tornou essa caminhada mais leve.

E, por fim, a todos os familiares e amigos que estiveram presentes e torceram por mim.

BIOGRAFIA

Maria do Carmo Viração Pereira, filha de José Viração Sobrinho e Antonia Pereira Lima, nascida no estado do Ceará, na cidade de Cariús, localizada na região centro-sul do Ceará. Ingressou no ensino superior em 1986 no curso de licenciatura em Geografia na Universidade Regional do Cariri (URCA), tendo concluído em 1991.

Desde o ano de 1988 até os dias atuais exerce suas atividades profissionais na área da educação em funções administrativas, inicialmente, na escola comunitária Centro Educacional São Raimundo Nonato na cidade de Várzea Alegre-CE, onde concluiu o seu ensino fundamental e médio. Em 1995, passou no concurso público da Escola Agrotécnica Federal de Iguatu-CE e assumiu o cargo de Assistente de Alunos, atuando até a presente data. A partir do ano de 2009 passou a realizar atividades docentes e pedagógicas/administrativas no campo da EaD no IFCE.

É Especialista em Educação a Distância e Continuada pela Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UNB). Em outubro de 2016 ingressou no curso de mestrado em educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração de Educação Agrícola.

RESUMO

PEREIRA, Maria do Carmo Viração. **Educação a Distância Como Política de Inclusão e Suas Contribuições na Trajetória de Egressos do Curso de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.** 2018. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2018.

Esta pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Teve como população de estudo os egressos do curso de licenciatura em matemática ofertado pela modalidade de Educação a Distância (EaD), da primeira turma ingressante em 2008.1 até a turma de 2013; a amostra foi do tipo livre adesão, constituída por 55 participantes. O objetivo geral foi analisar as possíveis contribuições socioeconômicas e culturais advindas na trajetória de egressos da modalidade de educação a distância, decorrentes da realização do curso de licenciatura em matemática pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), como impacto da EaD. Utilizou-se uma abordagem metodológica de cunho descritivo, com os levantamentos e análises na forma qualitativa e quantitativa. O estudo se constitui da formação do referencial teórico, que se fundamentou num estudo bibliográfico referente à política de Educação a Distância no processo de expansão, democratização e acesso à educação superior no país, a partir do ano de 1990, considerando os aspectos históricos, legais, estatísticos, teóricos, etc.; o tema foi contextualizado por uma investigação documental sobre a institucionalização da EaD no âmbito do IFCE, na atuação de sua função social em sua área de abrangência educacional, e teve como referência o curso de licenciatura em matemática. Na pesquisa de campo foi utilizado como ferramenta investigativa um questionário do tipo semiestruturado, formulado e aplicado via *Google Forms*. Os resultados evidenciaram a relevância da expansão da educação superior via modalidade de ensino EaD para os participantes da pesquisa e para a região como uma política pública de inclusão. O IFCE, no uso de suas prerrogativas educacionais e no cumprimento de sua função social, ao ofertar cursos na modalidade EaD pode atender a grande demanda da população cearense que aguardava uma oportunidade de fazer um curso superior gratuito e de qualidade, constatada pela inserção de pessoas que se viam excluídas do processo educacional, especialmente as de cor parda e indígena, bem como de pessoas em condições de vulnerabilidade social, o que permitiu a inclusão social. A realização do curso superior, para os egressos, possibilitou várias contribuições de melhorias pessoal, profissional, socioeconômica e culturais. A formação para a docência de Matemática na Educação Básica, mostrou-se relevante, para além dos aspectos científico e tecnológico, ao oferecer uma formação humanística, ética e cultural, propiciando uma visão ampla de mundo, refletindo na carreira profissional e na vida pessoal.

Palavras chaves: Educação a Distância; política de expansão da educação superior; Universidade Aberta do Brasil (UAB); inclusão social.

ABSTRACT

PEREIRA, Maria do Carmo Viração. **Distance Education as Inclusion Policy and its Contributions in the Trajectory of Graduates of the Mathematics Course do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.** 2018. 91p. Dissertation (Master in Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2018.

This research was developed at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). The population of our study were the concluding ones of the degree in mathematics offered by distance learning from class 2008.1 to class 2013.2. The sample of 55 participants was obtained by completing the form voluntarily. The general objective was to analyze the possible socioeconomic and cultural contributions that came from the graduates of the distance learning, resulting from the concluding ones of the degree in mathematics from the Universidade Aberta do Brasil, as an impact of distance learning. A descriptive methodological approach was used, with qualitative and quantitative surveys and analyzes. The first part of the study consisted of the formation of the theoretical basis, which was based on a bibliographical study concerning the distance learning policy in the process of expansion, democratization and access to college education in the Brazil, for that, historical, legal, statistical, theoretical aspects were considered. The theme was contextualized by an investigation about the institutionalization of distance learning in the IFCE, it had as reference the course of degree in mathematics. In the field survey a form was used in Google. The results evidenced the relevance of the expansion of college education through the distance learning for the participants of the research and for the region as a inclusion policy. The IFCE provided an opportunity for the population of the state of Ceará to attend free and quality college education, thus promoting inclusive education, especially black and indigenous people, as well as people in conditions of social vulnerability. The completion of graduation enabled personal, professional, socioeconomic and cultural improvements for the people. The training for the teaching of Mathematics in the primary and elementary education, has shown to be relevant, besides the scientific and technological aspects, to offer a humanistic, ethical and cultural formation, providing a wide world view, reflected in the professional career and personal life.

Keywords: Education learning; Expansion policy for college education; Universidade Aberta do Brasil; Social inclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Número de Matrículas na Educação Superior (graduação e sequencial) – Brasil - 2006 - 2016..... | 9 |
| Gráfico 2: Percentual de instituições de educação superior por categoria- 2016..... | 9 |
| Gráfico 3: Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2006 - 2016..... | 10 |
| Gráfico 4: Número de cursos de graduação a distância, por categoria administrativa e por grau acadêmico – Brasil 2014..... | 20 |
| Gráfico 5: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional..... | 25 |
| Gráfico 6: Acesso ao curso superior (licenciatura em matemática) por sexo e cor ou raça..... | 49 |
| Gráfico 7: Egressos - ocupação por gênero e salário | 62 |
| Gráfico 8: Remuneração média x Grau de instrução no Brasil | 63 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Gerações/Ondas de Educação a Distância | 11 |
| Quadro 2: Principais Marcos Legais da Educação a Distância no Brasil a partir da LDB nº 9.394/96 | 17 |
| Quadro 3: Cursos e Programas ofertados pelo IFCE | 33 |
| Quadro 4: Distribuição da amostra estratificada por Polo | 41 |
| Quadro 5: Perfis demográfico | 46 |
| Quadro 6: Perfis educacionais | 51 |
| Quadro 7: Perfis socioeconômico e profissional | 55 |
| Quadro 8: Narrativas de justificativas quanto à qualidade geral do curso..... | 57 |
| Quadro 9: Contribuições socioculturais a partir da formação acadêmica na educação superior. | 59 |
| Quadro 10: Perfis socioeconômico e profissional de egressos do curso de licenciatura em matemática..... | 61 |
| Quadro 11: Faixas Salariais | 61 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Mapeamento da expansão IFCE/campi/Cursos Presenciais | 26 |
| Figura 2: Mapeamento dos polos de apoio presencial nos municípios e de cursos ofertados a distância no âmbito do IFCE | 28 |
| Figura 3: Cursos ofertados pelo campus Juazeiro do Norte..... | 29 |
| Figura 4: EaD no Organograma Institucional | 31 |
| Figura 5: Determinação do tamanho de amostra para o cálculo da média de uma população..... | 40 |
| Figura 6: Questionário criado no Google Forms..... | 43 |
| Figura 7: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil | 47 |
| Figura 8: Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução, sexo e cor ou raça (%). | 48 |
| Figura 9: Mapa do Estado do Ceará, em destaque os Municípios/ Polos de Apoio Presencial do Curso de Licenciatura em Matemática EAD-UAB/IFCE e de residências dos egressos | 50 |
| Figura 10: Número médio de anos de estudo de pessoas de 25 anos ou mais | 52 |

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ACERP - Comunicação Educativa Roquette-Pinto
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD-UNB - Centro de Educação Aberta, Continuada e Distância da Universidade de Brasília
CES - Conselho de Educação Superior
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEFET - Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
CID - Centros de Inclusão Digital
CMES - Conferência Mundial sobre a Educação Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
DEAD - Diretoria de Educação a Distância
DIPPG - Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
DITI - Diretoria de Tecnologia da Informação
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
EAD - Educação a Distância
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IFCE - Instituto Federal do Ceará
IUB - Instituto Universal Brasileiro
IES - Instituição de Ensino Superior
IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
MEC – Ministério da Educação
NIT - Núcleos de Informação Tecnológica
NTEAD - Núcleo de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI - Projeto Político-Pedagógico Institucional
PROEN - Pró-reitoria de ensino
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PRONTEL - Programas de Teleducação no Brasil
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PNE - Plano Nacional de Educação
PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil
RFECT - Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
SEED - Secretaria de Educação a Distância
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação o Ensino Superior
SISU - Sistema Único de Seleção
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UNED - Unidades de Ensino Descentralizadas

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 1 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO..... | 5 |
| 2.1 | Expansão da Educação Superior no Brasil: Educação Como Bem Público e Direito Social | 5 |
| 2.2 | Educação a Distância no Contexto da Expansão da Educação Superior: Uma Discussão Sobre Inclusão Social..... | 11 |
| 2.3 | Possíveis Diálogos Entre Educação e Desenvolvimento Socioeconômico e Cultural.. | 20 |
| 3 | A EAD NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ: A CAMINHO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO..... | 23 |
| 3.1 | Um breve histórico do IFCE..... | 23 |
| 3.2 | Um breve histórico da Ead no IFCE..... | 27 |
| 3.3 | EAD: O Que Diz o PDI..... | 29 |
| 3.4 | EAD: O Que Diz O PPI..... | 35 |
| 3.5 | EAD: O Que diz O PPC do Curso de Licenciatura em Matemática | 37 |
| 4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA..... | 39 |
| 4.1 | Caracterização da pesquisa..... | 39 |
| 4.2 | Caracterização dos Sujeitos e o <i>Lócus</i> do Estudo..... | 39 |
| 4.3 | Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa..... | 42 |
| 5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES | 45 |
| 5.1 | Caracterização Demográfica dos Egressos..... | 45 |
| 5.2 | Caracterização Pré-Acadêmica do Egresso - Antecedentes Pessoais e Sociais Anteriores ao Curso Superior | 50 |
| 5.2.1 | Perfis educacionais dos egressos | 51 |
| 5.2.2 | Perfis socioeconômico e profissional dos egressos - anterior e/ou durante o curso.. | 54 |
| 5.3 | Caracterização Pós-Curso – Contribuições do Curso de Licenciatura em Matemática Pela Modalidade Ead/UAB/IFCE na Trajetória de Egressos | 56 |
| 5.3.1 | Perfis de formação no curso superior de licenciatura em matemática pela modalidade EaD | 56 |
| 5.3.2 | Perfis socioculturais..... | 58 |
| 5.3.3 | Perfis socioeconômico e profissional | 60 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 64 |
| 7 | REFERÊNCIAS | 66 |
| 8 | ANEXOS | 77 |
| | Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Sujeitos Participantes da Pesquisa | 78 |
| | Anexo B - Parecer | 80 |
| 9 | APÊNDICE..... | 81 |
| | Apêndice I – Questionário dos Egressos do Curso de Licenciatura em Matemática na Modalidade EAD-IFCE | 82 |

1 INTRODUÇÃO

Com a chegada do Século XXI, observa-se transformações determinadas, notadamente pela marcante presença das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC, representando grandes mudanças na organização da sociedade, seja no âmbito social, cultural, econômico, político, ambiental, seja nas organizações e nos indivíduos. Emergem inúmeras e novas demandas que se intensificam a cada dia. Nesse novo contexto, a educação, a ciência e a tecnologia têm um papel central, trazendo respostas aos anseios das populações, sobretudo, nesta era em que o conhecimento se acumula e avança com grande velocidade.

A partir dos anos noventa a educação e, em especial a educação superior, vem assumindo um papel de relevo no elenco das políticas públicas no Brasil, quando se inicia a intensificação do discurso e das propostas que visam garantir educação para todos, que até então, no tocante ao ensino superior, o Brasil se caracteriza por uma fase de democratização restrita e o acesso era limitado às classes dominantes. Registra-se nesse mesmo período, no país, o início do processo de democratização do acesso à educação, com o processo de expansão do sistema nacional de educação, notadamente na Educação superior, que adquiriu grande relevância para o desenvolvimento dos países.

O processo de expansão da educação superior no Brasil ocorreu por meio de importantes alterações nas políticas públicas educacionais e da oferta de oportunidade de educação em todos os níveis e modalidades de ensino, com base na promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e, especialmente, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nesse sentido, a LDB traz expressos nos Artigos 44 e 45 a preocupação com a necessidade de expansão do sistema de educação superior, à medida que neles foi aberta a possibilidade da diversificação de instituições, de se fazer a implantação de novas modalidades de ensino, na direção da abertura, expansão e massificação do ensino superior no país.

Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) no Brasil emerge como uma nova modalidade de ensino, tendo suas bases legais assentadas no Art. 80 e nos parágrafos da referida LDB, e regulamentado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Sendo, por este marco regulatório, estabelecido os fundamentos legais para consolidação de um sistema nacional de educação a distância no país. Nessa perspectiva, deu-se o movimento de expansão do ensino superior no Brasil, que se desenvolveu tanto no segmento público quanto no privado, marcado pelo crescimento no número de estabelecimentos de ensino superior, pela ampliação no número de vagas, pelo crescimento no número de matrículas, entre outras medidas, com notória evidência do setor privado sobre o público. Permitindo, assim, o acesso, em certa medida, de integrantes dos setores populares em níveis mais elevados de escolarização.

No segmento público a EaD foi impulsionada pela institucionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo Decreto nº 5.800/2006, de 8 de junho de 2006, com a gestão destinada ao Ministério da Educação (MEC), na alçada direta da Secretaria de Educação a Distância (SEED), extinta em 2010. A UAB constituiu-se em um sistema integrado de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), as quais já tinham atuação na modalidade de ensino presencial, que se credenciaram no MEC e aportam Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para o desenvolvimento e oferta de cursos na modalidade EaD.

Desde 2007, a gestão da UAB foi delegada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Lei 11.502/2007, de 11 de julho de 2007, que teve adicionada as suas atribuições a responsabilidade pelo “desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para Educação Básica e Superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país” de acordo com a Lei 11.502/2007 (BRASIL 2007), agregando o Sistema UAB ao seu conjunto de ações estratégicas. Nesse sentido, (SEGENREICH, 2009; CAPES/UAB 2018), consideram que desde 2005, no setor público, a EaD assumiu grandes proporções com a criação da UAB, a qual se instaurou como importante ferramenta da política pública de expansão da educação superior e ampliação de fronteiras do conhecimento.

A EaD tem se tornado uma modalidade de ensino em franco crescimento e de abrangência nacional, sendo alvo de importantes debates, estudos e pesquisas acadêmicas, com vistas ao aprofundamento dos seus temas tais como: educação a distância e as TDIC; institucionalização e gestão da EaD; o papel da tutoria, entre outros; e preenchimento das várias lacunas nas relações teóricas e práticas adotadas nas instituições de educação. Os avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, nos últimos anos, deram novas perspectivas à EaD, que precisam ser continuamente debatidas.

Seguindo estas premissas na discussão, a Educação a Distância - EaD, torna-se uma ferramenta essencial que permite a expansão, o acesso e a democratização da educação superior para grande parcela da população brasileira. Mostra-se, ainda, como um instrumento de políticas públicas educacionais de inclusão, principalmente para estudantes que não conseguiram entrar no ensino superior na época certa, possibilitando mudanças nas vidas das pessoas, beneficiando as mesmas com a inserção no mundo do trabalho, com melhoria dos salários, de condições de vida, de mobilidade social, melhorias culturais, etc.

O Parecer 564 de 05 de outubro de 2016 do Conselho Nacional de Educação (CNE), retrata essa argumentação quando relaciona a EaD para sociedade, ao evidenciar que: “(...) a pertinência dos cursos em EAD, a inserção dessa modalidade na sociedade, bem como seu potencial de projeção, seu status de elemento de promoção do acesso ao saber científico e sistematizado são características que contribuem com o enriquecimento social e cultural (BRASIL, 2016, p. 26/27)”.

No século passado registrou-se um forte movimento da expansão do sistema do ensino superior no Brasil, principalmente, a partir da década de 1990, estimulado pela inserção e implementação de diversas políticas públicas no seu desenvolvimento, voltadas tanto para rede pública quanto privada, através de diversos programas e ações, como o Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), Sistema UAB, Plano de Assistência Estudantil (PNAES), Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Sistema de Cotas, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), etc., visando atender uma demanda pela educação superior no país. E, destaca-se nesse cenário, entre outras, a política pública de EAD, que passou a ser amplamente utilizada como recurso tecnológico na educação no Brasil e no mundo, principalmente, com o advento da internet e das TDIC.

Desse modo, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no uso de suas prerrogativas educacionais, em conformidade com a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), passa a ofertar diversas modalidades de ensino e níveis de ensino, assumindo um importante papel no processo de expansão da educação no país, em especial, no nível de educação superior, atuando na modalidade de ensino presencial e a distância.

O IFCE insere-se nesse contexto, ofertando à população cearense oportunidade de acesso à educação profissional técnica e tecnológica de qualidade tanto pela modalidade de ensino presencial quanto à distância. O IFCE, é uma instituição de referência tecnológico na região com expertise nas TDIC e, assumiu o desafio de desenvolver a proposta da EaD. Dessa forma possibilita o acesso ao conhecimento, seja nas sedes da instituição na forma presencial, seja nos municípios/polos, por meio das TDIC e das parcerias estabelecidas com os municípios, para levar ao encontro daqueles impossibilitados de frequentar um curso presencial uma chance de continuidade aos estudos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o IFCE pode ampliar sua oferta de vagas e de cursos em todos os níveis de ensino, com a finalidade de promover a inclusão social. Com base na Diretoria de Educação a Distância - DEaD do IFCE, até hoje já foram ofertadas 2.820 vagas para graduações, 5.710 vagas para cursos técnicos e 1.148 vagas para especializações. Juntamente com a oferta de formações e capacitações, a DEaD já soma um número de 12.459 vagas ofertadas.

Devido ao número exposto anteriormente, ou seja, ao avanço da EaD, torna-se fundamental empreender estudos e pesquisas sobre a trajetória de vida dos egressos desses cursos, na tentativa de relacionar a formação inicial obtida ao mercado de trabalho em suas localidades, à melhoria profissional, cultural e de renda. Além disso, perceber se houve satisfação do egresso em relação à qualificação, etc. É pertinente refletir sobre a realidade de vida dos egressos. Nessa perspectiva, partimos da seguinte indagação: Assumindo a Educação a Distância a perspectiva de inclusão social, como o IFCE, em sua área de abrangência educacional, pode contribuir para mudança pessoal e profissional dos egressos após a realização do curso de matemática a distância?

Buscando dar respostas a esse questionamento norteador, organizamos os estudos com base no objetivo geral de analisar as possíveis contribuições socioeconômicas e culturais advindas na trajetória de egressos da modalidade de educação a distância, decorrentes da realização do curso de licenciatura em matemática - UAB-IFCE, como impacto da EaD. E os objetivos específicos:

- Caracterizar a educação a distância como política de inclusão no processo de expansão e democratização do ensino superior brasileiro, principalmente a partir dos anos 1990;
- Discutir o papel do IFCE na implementação das políticas em EAD, na atuação de sua função social, tendo como referência o curso de licenciatura em matemática na modalidade EaD.
- Explicitar o atual contexto socioeconômico e cultural na trajetória de egressos, decorrentes da realização de um curso superior pela modalidade de EAD-UAB/IFCE, como possíveis impactos da EaD.

O presente estudo está inserido no campo da educação a distância e da inclusão social, pois busca ressaltar a importância de se desenvolver políticas públicas educacionais capazes de promover melhorias na sociedade, através do acesso à educação superior, sendo a EAD/sistema UAB uma importante alternativa tecnológica capaz de proporcionar a inclusão social dos indivíduos. A elevação do nível educacional é capaz de proporcionar melhorias socioeconômicas e culturais na vida dos indivíduos e nas regiões em que estão inseridos. Ademais, este estudo pode contribuir com informações ao setor público educacional no sentido de induzir à criação de uma agenda positiva com fomentos específicos para a modalidade de Educação a Distância. No âmbito institucional nós apoiamos no desenvolvimento da política de acompanhamento de

egressos, que se apresenta de forma insipiente tanto no que tange à modalidade de ensino presencial e, em especial à modalidade de educação a distância.

O *corpus* da dissertação está organizado em quatro partes: apresenta a fundamentação teórica que trata de aspectos sobre a política de expansão e democratização da educação superior no país a partir dos anos de 1990, destacando o desenvolvimento da educação a distância/UAB e suas contribuições como política de inclusão; e discute a relação entre educação e o desenvolvimento socioeconômico e cultural. Em seguida, discute a institucionalização da EaD no âmbito do IFCE, dando ênfase ao seu papel social. Na sequência, apresentamos a metodologia da pesquisa; e, expõe os resultados e discussões da pesquisa realizada com os egressos, formando os perfis socioeconômico e cultural a partir da realização do curso de licenciatura em matemática. E por fim, expomos as considerações finais da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Expansão da Educação Superior no Brasil: Educação Como Bem Público e Direito Social

Em nosso estudo partimos da perspectiva histórica e política com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em que a educação foi instituída entre os direitos sociais, conforme está expresso no artigo 6º, definindo ser responsabilidade da educação papel principal do Estado. “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma da constituição”. CF (BRASIL, 1988).

A Carta Magna traz dispositivos inovadores a respeito dessa matéria, que nesse contexto destacamos os artigos de 205 a 214, com alterações efetivadas por emendas constitucionais. Assim, o artigo 205 da CF/88 situa a educação como direito social: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício e sua qualificação para o trabalho”. CF (BRASIL, 1988).

Fonseca (2009) afirma que para alguns autores essa função do Estado é denominada de equalizadora, pois exige a responsabilidade em garantir a oferta, o acesso e a permanência de todos no sistema de ensino, contexto esse, onde a modalidade EaD também deve ser inserida.

Como podemos observar, a Constituição Federal constitui-se em uma referência na propositura e consolidação de legislações e políticas públicas adotadas no país. E, no que diz respeito às políticas educacionais, são concebidas com vistas a tornar esses direitos mais abrangentes à população, por meio da garantia da universalização, expansão e democratização da educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, conforme encontra-se consubstanciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); no atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), uma lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal; além de vários outros documentos que legitimam a educação como direito social.

Do ponto de vista histórico a questão da democratização da educação brasileira não é tão recente para o sistema educacional, considerando que essa discussão teve fundamento a partir da constituição da proposta intitulada o *Manifesto dos pioneiros*, em 1932, com contribuições de intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, entre outros (FERNANDES, 1989). Com isso, o setor da educação no país passou a vivenciar importantes mudanças no sentido de criação de várias políticas públicas e de reformas ao longo de sua trajetória.

Ressaltamos que as políticas educacionais no Brasil foram e são influenciadas por diferentes contextos e projetos de desenvolvimento nacional e internacionais em diferentes épocas, colocando-se nesse processo projetos orientados pela lógica do campo econômico e de mercado voltado para a formação para o trabalho, mediante organização do ensino básico, por ramos profissionais que correspondiam à divisão econômico-social e das classes sociais, conforme (BAIA HORTA, 1982; CUNHA, 2007; SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

E só mais recentemente, por volta das últimas três décadas, as reformas educacionais tomaram um rumo mais concreto na busca da qualidade e igualdade social da educação enquanto bem público e direito social.

No século passado, a década de 1930 parece-nos ser um importante ponto de partida para o entendimento da verdadeira função da escola, que "via na educação um instrumento de neutralização das desigualdades sociais" pelo trabalho de socialização do conhecimento, diferente do que percebia a igreja em relação a escola, "(...) tendo por finalidade a adaptação dos desiguais a uma ordem social naturalmente hierárquica", conforme (SCHWARTZMAN, *et al.* 2000, p. 194; SCHWARTZMAN, 2015). Nessa época a educação no Brasil começava a ganhar um olhar sociológico, registrado a partir do movimento intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, cujo documento foi publicado em 1932. Este documento representou uma vontade coletiva de construção nacional de uma educação popular, eminentemente pública, sob a organização do Estado e a afirmação de cada indivíduo com o direito a uma educação integral, o que iria alavancar o processo de transformação social do país. Todavia, o *Manifesto dos Pioneiros* representa, pois, a memória daquilo que ficou conhecido como o movimento de renovação educacional e marco simbólico de mudanças na educação brasileira (CUNHA; GADOTTI; BORDIGNON; NOGUEIRA, 2014).

Corroborar essa lógica a autora Libânea Xavier, ao afirmar que a educação:

(...) funcionando como estratégia de legitimação do grupo de educadores mais efeitos ao projeto de modernização da sociedade brasileira, o Manifesto surge carregado de um verdadeiro arsenal simbólico que atua no imaginário social, construindo uma memória educacional que tem no próprio Manifesto o marco da renovação educacional no Brasil. (XAVIER, 2002, p. 5).

Mais recentemente, na América Latina, as políticas públicas surgiram como uma das possibilidades de superar a histórica desigualdade social nesses países, tendo na educação o principal chamamento. Estando, a democratização da educação superior no centro desses debates, reconhecido como direito social e bem público, com maiores afirmações a partir da Conferência Mundial da Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, 1990; da Conferência Mundial da Educação Superior (CMES), em Paris (2009) e, pelo Fórum Mundial de Educação 2015 na Coreia do Sul, organizados pela UNESCO e outros órgãos, dos quais saíram documentos que incluem orientações para a responsabilidade social, especialmente dirigidos para os governantes, por parte dos Estados, por meio de políticas públicas, inclusive para as políticas educacionais, bem como aprovou a Declaração para o futuro da educação.

Esses e outros estudos representam importantes movimentos sobre o debate educacional de base democrática, tendo como pano de fundo a configuração social dos países. O Brasil era caracterizado pelas históricas desigualdades sociais, culturais e educacionais, sendo a educação e, em especial, a educação superior colocada como um dos pontos estratégicos para o processo de transformação social no país (FREIRE, 2013). Nesse cenário, cabe salientar que o número de matrícula na educação passava a ser um dos principais indicadores de inclusão, focalizada a partir de algumas políticas públicas para ampliação e democratização do acesso à educação brasileira.

Nessa perspectiva, a educação e, principalmente a educação superior ganha posição de destaque entre as políticas públicas, notadamente as políticas voltadas para a inclusão social. Não apenas por considerar que a educação é fundamental para o desenvolvimento econômico, mas também pela comprovação de que as desigualdades na educação correspondem as desigualdades de renda, oportunidades e condições de vida, conforme discute Dias Sobrinho (2010), na obra

Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. Em outro estudo sobre a Educação Superior como bem público, equidade e democratização (DIAS SOBRINHO 2013, p. 109), o autor enfatiza que as finalidades da educação “vão muito além da economia” e reitera que “a educação é um bem público e um direito social, pois tem como finalidade essencial a formação de sujeitos e, por consequência, o aprofundamento da cidadania e da democratização da sociedade”. Ainda segundo o mesmo autor o sentido público da educação refere-se a uma formação de indivíduos sociais, tendo, as instituições superiores a responsabilidade de oferecer uma formação integral, com base em valores éticos, científico e técnico. (DIAS SOBRINHO, 2010).

Para melhor compreensão sobre a expansão da educação superior no Brasil é fundamental reconhecer os legados históricos que influenciaram e influenciam até hoje os índices de acesso a esse nível de ensino: como a implantação tardia, quando comparado ao contexto europeu e até com o latino-americano (CUNHA, 2007). As primeiras instituições de ensino superior no Brasil somente foram criadas no início do Século XIX. Em 1900 não existiam mais que 24 escolas superiores, e as primeiras universidades foram criadas por volta de 1940 e 1960, que contava com 18 Instituição de Ensino Superior (IES) pública e dez IES privada, distribuídas no país, conforme Fávero (2006). Somente a partir da década de 1980, com a redemocratização do país verificou-se um significativo avanço no processo de abertura de novos cursos na educação superior.

A partir da década de 1990 iniciou-se, com maior intensidade, o processo de expansão da educação superior no país. No governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), as políticas para a educação superior tomaram um rumo de subordinação do país à economia e ao mercado global, difundindo uma concepção de universidade calcada em princípios mercantilistas e produtivas (BARROS, 2015). Segundo Sguissardi (2005; 2006), a alternativa privada foi exaltada como solução mais eficiente para acelerar a oferta de vagas na educação superior.

Ressaltamos que tal estímulo à expansão da educação superior no país, provocou várias consequências no seu processo, conforme é citado por vários autores como o rompimento com a ideia de universidade pautada na articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão, comprometendo a questão da qualidade (CATANI, *et. al.*, 2006; CATANI, 2007). Além de outros temas que estão ligados a essa questão como a oferta de vagas, ociosidade, evasão (AMARAL, 2008); a diversificação e qualidade do sistema (área, turno e modalidade – presencial e a distância; tipologia – bacharelado, tecnologia e licenciatura; falta de condições de permanência como: transporte, moradia estudantil, recursos para alimentação, assistência médica, bolsas de estudo e pesquisa, dentre outras), conforme pontua (CARVALHO, 2006). Há também os estudiosos que discordam dessa discussão, mas não são temas aqui debatidos devido à falta de espaço.

O sistema de educação superior no Brasil consolidou-se com uma base dualista, formada pelos segmentos público e privado, ambos bem definidos e distintos, cujo sistema ao longo de sua trajetória apresenta características de um campo acadêmico complexo, heterogêneo e com uma grande diversidade institucional formada pela organização acadêmica de universidades, centro universitários, faculdades, Institutos Federais e CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica).

A partir de 2003, no governo Lula (2003 a 2011), a expansão da educação superior voltou-se para expansão da política já existente: o setor privado foi impulsionado pelos mecanismos da ampliação do financiamento aos estudantes através do Programa Universidade para Todos - Prouni e Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, etc.; com relação ao setor público criou políticas e programas de ampliação de vagas na Rede Federal, com a primeira fase

denominada de Expansão I (2003 a 2007), sendo criadas 08 universidades em diversos estados. Após 2007 foi instituída a segunda fase da expansão com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), ocorrendo a criação de mais 06 universidades e a interiorização dos *campi*; pelo fortalecimento da Educação Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais e expansão dos *campi*; estímulo à modalidade de educação a distância, principalmente após a criação do sistema UAB e as políticas de cotas. Todos com a tarefa de realizar importantes reformas sociais e colaborar com a chamada democratização da educação superior no país, que continuam vigentes até a presente data.

Para constatar o aumento das instituições superiores, na Tabela 1 apresentamos a evolução do número de instituições de educação superior correspondente ao censo do último decênio 2006-2016 (INEP, 2017a), em que havia um total de 2.270 IES em 2006, passando em 2016 para 2.407.

Tabela 1: Evolução do número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2016

| Ano | Instituições | | | | | | | | |
|------|--------------|--------------|---------|----------------------|---------|-----------|---------|------------|---------|
| | Total | Universidade | | Centro Universitário | | Faculdade | | IF e Cefet | |
| | | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada |
| 2006 | 2.270 | 92 | 86 | 4 | 115 | 119 | 1.821 | 33 | a |
| 2007 | 2.281 | 96 | 87 | 4 | 116 | 116 | 1.829 | 33 | a |
| 2008 | 2.252 | 97 | 86 | 5 | 119 | 100 | 1.811 | 34 | a |
| 2009 | 2.314 | 100 | 86 | 7 | 120 | 103 | 1.863 | 35 | a |
| 2010 | 2.378 | 101 | 89 | 7 | 119 | 133 | 1.892 | 37 | a |
| 2011 | 2.365 | 102 | 88 | 7 | 124 | 135 | 1.869 | 40 | a |
| 2012 | 2.416 | 108 | 85 | 10 | 129 | 146 | 1.898 | 40 | a |
| 2013 | 2.391 | 111 | 84 | 10 | 130 | 140 | 1.876 | 40 | a |
| 2014 | 2.368 | 111 | 84 | 11 | 136 | 136 | 1.850 | 40 | a |
| 2015 | 2.364 | 107 | 88 | 9 | 140 | 139 | 1.841 | 40 | a |
| 2016 | 2.407 | 108 | 89 | 10 | 156 | 138 | 1.866 | 40 | a |

Fonte: Mec/Inep: Tabela elaborada por Inep/Deed. Nota: (a) Não se aplica

Assim, em 2016 a Rede de Educação Superior Brasileira é formada por 2.407 Instituições de acordo com o INEP (2017a), sendo 296 públicas (federais, estaduais e municipais) e 2.111 são privadas. A maioria das universidades é pública, correspondendo a 54,8%. Nas IES privadas predominam as faculdades com um total de 88,4%. Quase 3/5 das IES federais são universidades e 37,4% são IF e Cefet.

Nessa perspectiva, as políticas públicas estimularam a ampliação da graduação no Brasil tanto na rede pública quanto na rede privada, conforme pode ser observado na evolução do número de matrículas na educação superior (2006 a 2016), com base nos dados do INEP (2017) do Censo da Educação Superior referente ao ano de 2016.

Em relação à evolução no número de matrículas observamos, de acordo com o Gráfico 1, que as IES privada têm uma participação de 75,3% (6.058.623) no total de matrículas, e a rede pública participa com 24,7% (1.990.078), revelando, portanto, que vivenciamos um modelo de expansão assentado no setor privado. Quando se comparam os anos de 2006 e 2016, observa-se

um aumento do número de matrículas de 66,8% na rede privada e de 59,0 na rede pública (INEP, 2017b). Em relação a 2015, o número de matrículas na rede pública foi 1,9% maior, enquanto a rede privada no mesmo período foi menor 0,2%.

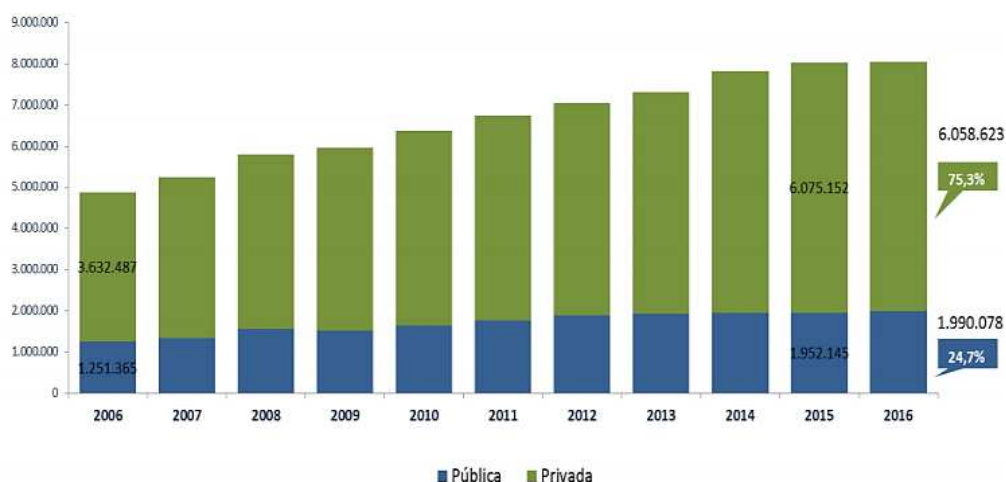


Gráfico 1: Número de Matrículas na Educação Superior (graduação e sequencial) – Brasil - 2006 - 2016

Fonte: Mec/Inep: Censo da Educação Superior. Notas Estatísticas.

Com base nos dados é importante ressaltar a polarização entre o ensino público e privado, uma vez que no Brasil há uma intensa privatização da educação e, em especial, a de nível superior, com um movimento crescente nas últimas duas décadas, colocando o Brasil entre os países com a educação superior mais privatizada do mundo. Isso implica em uma baixa representatividade do setor público na educação superior, ocorrendo, por sua vez, um deslocamento de grande contingente para o setor privado, conforme dados apresentados no Gráfico 2, em que a categoria administrativa privada absorve 87,7% e a pública 12,3% (INEP, 2017c.)

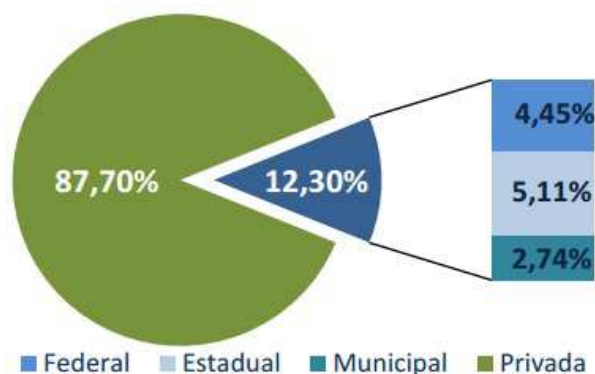


Gráfico 2: Percentual de instituições de educação superior por categoria- 2016

Fonte: Mec/Inep: Censo da Educação Superior. Notas Estatísticas.

Por sua vez, o número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino (presencial e a distância), no período de 2006 a 2016, revela que a participação da educação a distância continua crescendo, em 2006 era 4,2% do total de matrículas em cursos de graduação, e aumentou sua participação em 2016 para 18,6%, atingindo quase 1,5 milhão de matrículas (INEP, 2017d). No ensino presencial notamos que o número de matrículas em cursos de graduação diminuiu 1,2% entre 2015 e 2016 e, na modalidade a distância o aumento foi de 7,2%, conforme expressa o Gráfico 3:

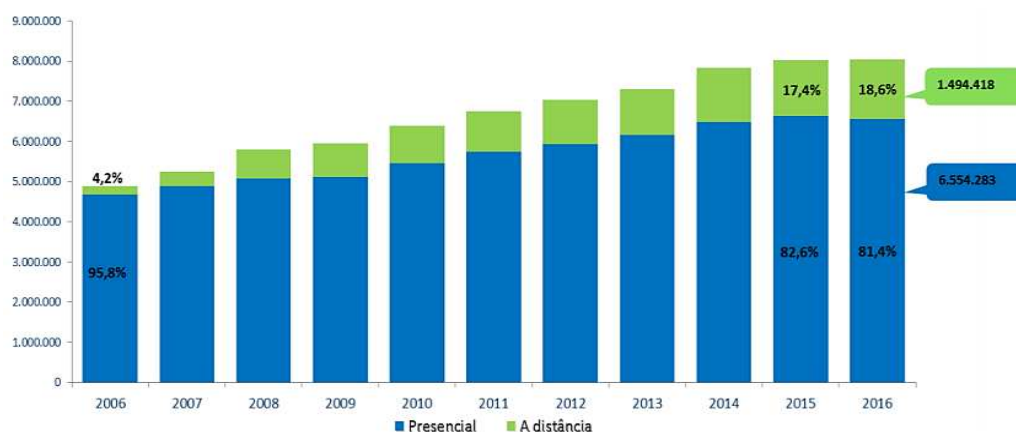


Gráfico 3: Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2006 - 2016

Fonte: Mec/Inep: Censo da Educação Superior. Notas Estatísticas.

Cabe observar que estamos diante de um evidente crescimento no número de instituições e no número de matrículas no sistema de educação superior brasileiro, já que em 2010, a taxa de jovens em idade de 18 e 24 correspondia a 9%, ou seja, vivenciava-se um sistema de educação elitizado. No entanto, mesmo diante de tão expressivos números em relação a expansão da educação superior no Brasil, ainda se vivencia um sistema educacional de desigualdade de acesso e permanência à educação superior de acordo com o Relatório do 2º Ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2018 referente à meta 12 do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2018, p. 208).

No contexto mais amplo das políticas públicas educacionais no processo de expansão da educação superior no país, que busca de alguma forma minimizar o processo de reprodução das desigualdades sociais e educacionais, está a Universidade Aberta do Brasil (UAB), ofertando cursos na modalidade a distância nas IES públicas, como forma de democratizar e expandir o acesso à educação superior nas diversas regiões do país, tema que discutiremos a seguir.

É somente a partir dos últimos vinte e cinco anos que o Brasil caminhou em direção a um projeto de educação como bem público e como direito social, partindo, nesse ínterim, de importantes discussões e conquistas que se fizeram materializadas em leis, decretos, portarias, etc, conforme legislações citadas anteriormente, como a LDBEN nº 9.394/96, principal lei norteadora dessa nova visão de educação, ao trazer expressamente o conceito de educação como "um direito de todos" (BRASIL, 1996) e entre eles a regulamentação da modalidade de educação a distância.

Assim, este estudo dá ênfase ao desenvolvimento da EaD no segmento da educação superior pública, por meio da UAB, numa perspectiva de positividade.

2.2 Educação a Distância no Contexto da Expansão da Educação Superior: Uma Discussão Sobre Inclusão Social

A história da educação a distância no Brasil é relativamente recente, principalmente quando comparada a outras realidades, como por exemplo a de países europeus, em especial a Inglaterra e a Alemanha, que deram início a este tipo de educação na década de 30 do século XIX, já sendo, então, o ensino a distância consolidado enquanto cultura educacional. As atividades iniciais de EAD eram desenvolvidas por instituições particulares, cujos cursos se realizavam por correspondência, ou seja, utilizavam-se da tecnologia do material impresso.

Com base em experiências mundiais os estudiosos na área da EaD Moore & Kearsley (2007) apresentam a evolução histórica da EaD situada em cinco gerações, conforme seguem expressas numa concepção síntese com adaptações, denominadas de ondas no Quadro 1:

Quadro 1: Gerações/Ondas de Educação a Distância

| 1ª Onda | 2ª Onda | 3ª Onda | 4ª Onda | 5ª Onda |
|--|---|---|--|--|
| Mídia impressa (Final do Século XIX) - Cursos por correspondência independente. Caracterizado pela pouquíssima interação entre aluno e professores. | Transmissão por rádio e televisão (Início do Século XX) Apresentam um nível de interatividade relativa entre os participantes. | Surgem as Universidades Abertas (Final de 1960 – 1970) - Utilizada em pequena escala - Multimídia Os computadores permitiram a comunicação por correio eletrônico (assíncronas e síncronas) como e-mails e chats, aumentando o potencial de interação entre as partes. | Novas tecnologias da informação e comunicação – Teleconferência (A partir de 1970 – 1980). Interação em tempo real e de caráter colaborativo. | Modelo de aprendizagem flexível e inteligente - uso da Internet/Web; dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, por rede de computadores. Marcada pelas aulas virtuais |

Fonte: (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 47) – Adaptado pela Autora (2018)

Isso mostra que a EaD passou e passa por constantes modificações, alterações e investimentos, de acordo com os avanços tecnológicos, políticos, econômicos, educacionais e sociais de cada época, ou seja, a EaD tem uma longa, ascendente e diversificada trajetória, com sua evolução marcada pelas tecnologias, que deu e lhe dá suporte. O atual Cenário da EaD realiza-se através da tecnologia World Wide Web que possibilita a elaboração de cursos com avançados recursos de multimídia (DIAS; LEITE, 2010). Nessa nova fase a EaD permite acesso a um grande volume de informações, com liberação aos alunos de maneira fácil, permitindo a atualização de documentos como hipertextos e possibilitando a realização de sistemas de vídeoconferência, programas de questões e respostas, etc.

Segundo Mattos e Mattos (2018, p.60) nesse cenário a EAD desde a era por correspondência até a digital com a revolução da internet, apresenta um avanço considerável, em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) “geraram e ainda geram condições para um aprendizado mais interativo, mais rápido e com mais serviços e recursos disponíveis e atrativos”.

Moore & Kearsley (2007), trazem a definição da EaD no sentido fundamental da expressão, ao afirmarem que:

A ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.1)

Outras concepções fundamentam o conceito de educação a distância, de acordo com estudos realizados por Garcia Aretio (1994); Moran (2002); Belloni (2008), entre outros importantes autores. A legislação vigente no país, mais especificamente, o decreto nº 9.057/2017, traz em suas disposições gerais a concepção de EaD:

Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017).

Pereira e Moraes (2009) afirmam que a EAD,

Vem se desenvolvendo em ritmo crescente na maioria dos países do mundo e a medida em que progride, os seus contornos vão se desenhando de acordo com a multiplicidade de propósitos que assume na sua trajetória, modificando-se continuamente em função das demandas sociais e da incorporação das tecnologias, com repercussões de ordem qualitativa da maior relevância. (PEREIRA; MORAES, 2009, p. 11).

A EaD é uma realidade e vem ocupando espaços cada vez mais de investimentos tanto no poder público quanto na iniciativa privada como uma modalidade de ensino capaz de atender as demandas atuais da sociedade, de propiciar a efetivação do direito humano fundamental à educação e ao exercício da cidadania.

No Brasil e no mundo a evolução histórica da EaD é marcada pelo surgimento e disseminação dos meios de comunicação, pelos artefatos tecnológicos que foram, ao longo do tempo se aperfeiçoando e se apropriando dos espaços, no sentido de beneficiá-los e, entre eles está a educação. No Brasil um dos primeiros registros da EAD na educação datam de 1900 com a oferta de cursos profissionalizantes por correspondência através dos classificados do *Jornal do Brasil*, que ofereciam curso de datilografia ministrado por pessoas particulares e não por instituições, conforme afirmam Faria e Salvadori (2010). Na década de 1920 inicia-se a educação pelo rádio com a Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, liderada por Roquete Pinto e Henrique Morize, que oferecia cursos de português, francês, silvicultura, literatura francesa, radiotelegrafia e telefonia, com a principal função de possibilitar a educação popular. Os alunos

tinham acesso prévio a folhetos e esquemas das aulas e a Rádio utilizava também correspondência para o contato com os alunos, (MAIA; MATTAR, 2007).

Outros eventos se sucederam na construção da história da EaD no Brasil tais como: em 1941 foi fundado o Instituto Universal Brasileiro (IUB), oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência em diversas áreas, tendo, como principal mídia o material impresso em formato de apostilas enviadas pelos correios. No mesmo período foi criada a Escola Rádio Postal pela Igreja Adventista Brasileira com o lançamento de cursos bíblicos por correspondência. Depois dessas décadas iniciais da EaD, que registraram a oferta de programas educativos transmitidos por um conjunto de emissoras de radiodifusão em todo o Brasil e de cursos livres por correspondência, o rádio passa a ser o segundo meio de disseminação do conhecimento, precedido apenas pela correspondência. Segue, nas décadas de 1960-1970, o desenvolvimento de projetos educacionais a distância, com a implantação de Programas de Teleducação no Brasil (PRONTEL), do MEC, que passou a coordenar e apoiar a teleducação no país. (MAIA; MATTAR, 2007)

O uso da televisão em programas na EaD no Brasil teve seus registros assentados a partir de 1960. O telecurso eram cursos supletivos a distância que utilizavam tecnologias de teleducação, satélite e materiais impressos. Podemos citar a Fundação Roberto Marinho que lançou o programa de educação supletiva a distância para 1º e 2º graus (Hoje em dia, pela LDBEN 9394/96, são denominados ensino fundamental II e ensino médio). Atualmente a emissora denomina-o de Telecurso 2000. Esse programa utiliza livros vendidos em bancas de jornais, vídeos e transmissão por TV, além de disponibilizar salas pelo país para que os alunos assistam às aulas e possam acessar o material de apoio, com o acompanhamento realizado por professores orientadores. (MAIA; MATTAR, 2007).

Registra-se aí que a iniciativa privada começava a desenvolver seus próprios projetos e programas, em paralelo com as iniciativas públicas, como a Universidade de Brasília, um típico exemplo de pioneirismo em EaD no Brasil, especialmente na educação superior, onde foi criado o Centro de Educação Aberta, Continuada e Distância (Cead-UnB).

Com a abertura da legislação e com o advento da internet e das TDIC e sua inserção no processo educativo, por volta da década de 1990, notam-se os primeiros investimentos da expansão da EaD brasileira no setor público, com programas a distância voltado para formação continuada e aperfeiçoamento de professores, como é o caso do Programa *Salto para o Futuro*, uma experiência da Fundação Roquette-Pinto, hoje, Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (ACERP) voltado para atender às diretrizes políticas do Governo Federal, a fim de fomentar programas de Educação a Distância, com o financiamento do FNDE. O programa foi incorporado à TV Escola, realizado através do uso de diversas mídias: material impresso, TV, fax, telefone e internet, além de encontros presenciais com a mediação de um orientador de aprendizagem. Entre outras iniciativas que contribuíram na evolução da EaD no ensino superior, pode-se citar a constituição da UniRede, que serviram de base para a implantação de vários programas em EaD nas diversas regiões do país.

Nesse sentido, Maia e Mattar (2007) observam que,

As tecnologias e mais precisamente a internet trouxe não apenas a possibilidade de realização do processo educativo em redes de colaboração, mas também reflexões sobre práticas e metodologias pedagógicas que permitissem o uso de ferramentas interativas para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, o que coincidiu, não por acaso, com a necessidade de se reformar o ensino superior e criar diferenciais competitivos. (MAIA; MATTAR, 2007, p. 27).

Moore & Kearsley (2007, p. 21) ressalta que a “EaD coloca-se entre as possibilidades de atender a um grande número de pessoas, alcançar distantes regiões longe dos grandes centros educacionais, atendimento de alunos com reduzida disponibilidade de horários, e também como alternativa para atendimento a pessoas com mobilidade reduzida, entre tantas outras possibilidades”.

Assim, tomando essa referência histórica e contextual da EaD, passamos a dar enfoque a expansão da educação superior na modalidade a distância no Brasil, que até por volta dos anos de 1990 ocorreu com pouca expressividade e, a partir de então, com base na inserção das TDIC no contexto educacional a EaD passou a ganhar maior consistência, passando a integrar os programas e ações das políticas públicas na agenda dos governos, com vistas à ampliação do processo de expansão, acesso e democratização da educação superior no país.

Segundo Netto, Giraffa e Faria (2010) a EaD, na atualidade, mostra-se uma alternativa tecnológica em nível mundial e, na sociedade brasileira se apresenta como uma importante ferramenta para democratização da educação, especialmente da educação superior, “(...) que muito pode colaborar para a humanização do indivíduo, para a formação do cidadão e para a constituição de uma formação de uma sociedade mais igualitária e justa” (Netto, *et. al*, 2010, p. 9).

Todo o processo de expansão da educação superior no Brasil ratifica a educação como direito social e, no seu bojo está a EaD, com suas bases legais e normativas reconhecida como modalidade de ensino na legislação educacional vigente, mais especificamente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Art. 80 e, no Decreto 5.800/2006 (BRASIL, 2006), que cria o Sistema Universidade do Brasil (UAB), como marcos de regulamentação e de políticas educacionais voltadas para EaD no Brasil.

Assim, o MEC instituiu o programa UAB, entre outros, como uma das iniciativas de fomento à qualidade da educação superior no país, com base no investimento e inserção de inovações tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem, notadamente no ensino superior, como uma das estratégias de democratização e superação do déficit educacional no país. Assim, a EaD passa a contribuir no processo de expansão, acesso e democratização da educação, com atendimento ao público em geral, mas, prioritariamente, o programa voltou-se para a oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada para a educação básica nas áreas mais carentes, como as licenciaturas em matemática, biologia, física, química, etc., visando suprir as urgentes necessidades de professores nessas áreas em todo o país.

O desenvolvimento da EaD no país, no segmento educacional público, ganhou impulso com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país”, de acordo com o Decreto 5.800/2006 (BRASIL, 2006). Os objetivos e finalidades do programa abriu amplas possibilidades na expansão de cursos no ensino superior, cujo processo de criação foi organizado pelo regime de colaboração entre a União e os entes federais, estaduais e municipais, envolvendo a integração de Instituições Superiores de Ensino e os polos de apoio presenciais, assim definidos:

- I - Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios;
- III – oferecer cursos nas diferentes áreas do conhecimento;

- IV – ampliar o acesso à educação superior pública;
- V – reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país;
- 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 educação superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. Decreto 5.800/2006 (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, o Sistema UAB se constituiu em um sistema integrado de instituições públicas, em forma de consórcio, que oferece cursos de nível superior, sustentado em cinco eixos fundamentais: 1) a expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; 2) aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando a expansão, em consonância com as propostas educacionais dos estados e dos municípios; 3) avaliação da educação superior a distância, tendo por base a flexibilização e regulamento implantados pelo MEC; 4) estímulo a investigação em educação superior a distância no país; 5) financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância, de acordo com o histórico da CAPES (BRASIL, 2016).

A princípio o sistema UAB foi gerido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) e, a partir de 2007 com a extinção da SEED o MEC delegou o fomento do desenvolvimento da UAB para o âmbito da CAPES, por meio da Lei 11.502/2007 (BRASIL, 2007), que teve adicionada às suas atribuições a responsabilidade pelo desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para Educação Básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, agregando o Sistema UAB ao seu conjunto de ações estratégicas. Nesse sentido, desde 2005, a EaD no setor público assumiu grandes proporções com a criação da UAB, a qual se instaurou como importante ferramenta da política pública de expansão da educação superior e ampliação de fronteiras do conhecimento. (SEGENREICG, 2009; CAPES 2018).

Diante do exposto, e sob a perspectiva de que a EaD, como modalidade de ensino, aponta ser um forte potencial na democratização e acesso na expansão da educação superior no país, conforme foi expresso pelo número de matrículas em todos o país, ao abrir oportunidades de alcance as demandas mais excluídas da educação superior, ao atingir contingentes da população onde a oferta de formação superior é bastante limitada, principalmente, em relação à formação docente e no desenvolvimento social, especialmente em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM. Consequentemente, o programa da UAB tem um papel fundamental na definição de políticas pública de inclusão para o país e poderá implicar em uma forma mais rápida de redução nas desigualdades educacionais, sociais e culturais do povo, traduzindo-se na emancipação humana, conforme preconizam pesquisadores na área, entre outros, citamos estudos de Matias-Pereira (2008;2010), Santana e Giraffa (2015), Marques e Souza (2016), Narita, Flávia et al., (2016).

Estudiosos como SAHB e ALMEIDA corroboram essa discussão ao afirmarem:

Dentro do contexto da demanda pela Educação Superior no Brasil, como em outras regiões do mundo, a Educação a Distância (EaD) vem firmando-se como opção para inclusão educacional, digital e social que pode contribuir estrategicamente para qualificação de profissionais a serem preparados para o mercado de trabalho, para ajudar a sanar a necessidade de formação de professores e, também, para proporcionar um

processo de expansão da oferta da educação superior, tanto no que se refere ao processo de interiorização(...) (SAHB; ALMEIDA, 2015, p.631).

Dados do (INEP, 2018, p.7) com base no documento *Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2015*, revelam que:

É notório o crescente sistema de Educação a Distância no Brasil e no mundo, como um exemplo de uma nova abordagem educacional, que aqui será discutida sob a ótica do aspecto social. Considerando, segundo Cechinel (2000), que a EAD tem como compromisso político inserir-se no processo de construção da cidadania, contribuindo para a produção e socialização do conhecimento, voltada para as necessidades da sociedade.

Considerando esta breve introdução em torno de alguns conceitos e da importância da EAD no contexto da sociedade contemporânea, partimos para a apresentação dos marcos legais que referenciam o desenvolvimento da EAD no Brasil, na dinâmica do processo de expansão da educação superior, a partir dos anos de 1990, que embasou a discussão ao longo do nosso estudo e, mais especificamente, procurou fundamentar a discussão referente ao primeiro objetivo específico proposto no nosso estudo, que visa caracterizar as políticas de educação a distância no processo de expansão e democratização do ensino superior brasileiro como política de inclusão.

Ressalta-se que alterações importantes se efetuam nas políticas da educação superior no país, sobretudo, a partir da aprovação da Constituição Federal em 1988 (BRASIL, 1988) e da aprovação da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Incluindo-se nesse contexto a explicitação das bases e diretrizes da educação superior a distância no país. A partir desse período intensificou-se o processo de expansão da educação superior, concomitante ocorreu o desenvolvimento da EAD. No Quadro 2, sintetizamos os principais marcos legais que constroem os caminhos para a institucionalização da modalidade de educação a distância no país:

Quadro 2: Principais Marcos Legais da Educação a Distância no Brasil a partir da LDB nº 9.394/96

| Marco Legal | Ano | Assunto | Relevância para Educação Superior |
|---|-------------------------|--|--|
| Decreto nº 1.917/ 1996 | 27 de maio de 1996 | <i>MEC cria a Secretaria de Educação a Distância (SEED)</i> | Pode ser considerada um salto para o desenvolvimento, democratização e disseminação das tecnologias educacionais, com diversos enfoques, fins e ações ao longo de sua trajetória. |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – nº 9.394/1996) | 20 de dezembro de 1996 | <i>Institucionaliza a modalidade de Educação a Distância no Brasil – EAD – Art.80</i> | Atribui ao poder público o papel de incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada, pelo credenciamento das instituições para a sua oferta. |
| Decreto nº 2.494/1998 | 10 de fevereiro de 1998 | <i>Regulamenta o Art. 80 da LDB.</i> | <i>Revogado pelo Decreto 5.622/2005</i> |
| Turma piloto Proformação | Em 1999 | <i>Projeto piloto em EAD em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Em 2000 foi implementado em vários outros estados.</i> | Uma experiência pioneira na formação de professores a distância, que culminou no Pró-Licenciatura e na criação do Sistema UAB. |
| Lei nº 10.172/2001 | 09 de janeiro de 2001 | <i>Formação de professores na modalidade EAD</i> | Teve como foco a criação de cursos a distância para formação de professores, dando continuidade ao caminho iniciado pelo Proformação |
| Resolução CNE n. 01/2001 | 03 de abril de 2001 | <i>Regulamenta a Pós-Graduação na modalidade EAD</i> | Regulamenta a Pós-Graduação na modalidade EAD |
| Referenciais de Qualidade da EAD no Brasil | 2003 | <i>Definição dos princípios, diretrizes e critérios dos Referenciais de Qualidade da EAD</i> | É um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público em relação à qualidade da modalidade de educação a distância. |

| | | | |
|--|-------------------------|--|---|
| Portaria nº4.059/2004 | 10 de dezembro de 2004 | <i>Caracteriza a modalidade semipresencial</i> | Estabelece até 20% da carga horária do curso presencial na forma EAD. Permite que as IES ofereçam cursos para serem avaliados a <i>posteriori</i> . |
| Resolução/CD/FNDE nº 34/2005 | 09 de agosto de 2005 | <i>Dispõe sobre seleção de projetos para cursos de licenciaturas na modalidade EAD</i> | <i>Estabelece os critérios para projetos e cursos de licenciatura na modalidade EAD para professores em exercício para atuar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.</i> |
| Decreto 5.622/2005 | 19 de dezembro de 2005 | <i>Regulamenta o Art. 80 da LDB</i> | Revogado |
| Lei nº 11.273/2006 | 06 de fevereiro de 2006 | <i>Cria bolsas de estudo e pesquisa para professores envolvidos com a EAD</i> | O governo federal entra com o pagamento das bolsas para estimular o desenvolvimento do projeto. |
| Decreto nº 5.800/2006 | 8 de junho de 2006 | <i>Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB</i> | Institui o Sistema UAB voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas da educação superior no país. |
| Portaria Normativa nº 02/2007 | 10 de janeiro de 2007 | <i>Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância</i> | Estabelece critérios de credenciamento e credenciamento de instituições de ensino na modalidade a distância |
| Referenciais de Qualidade da educação a Distância | Agosto de 2007 | <i>Revisão dos princípios, diretrizes e critérios dos Referenciais de Qualidade da EAD,</i> | É um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público em relação à modalidade de educação a distância. |
| Lei 11.502/2007 | 11 de julho de 2007 | <i>Modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES</i> | O MEC delega a CAPES o fomento da UAB/Bolsas de estudo para formação de professores |
| Portaria nº 1.326/2010 | 18 de | <i>Aprova o instrumento</i> | Destaca as principais |

| | | | |
|--------------------------------------|-----------------------|---|--|
| | novembro de 2010 | <i>de avaliação de cursos de graduação: licenciatura e bacharelado na modalidade EAD</i> | dimensões e indicadores de avaliação dos cursos. |
| Lei 12.603/2012 | 03 de abril de 2012 | <i>Redução de custos nos meios de comunicação</i> | Beneficia a EAD com a redução de custos nos meios de comunicação |
| Instrução normativa nº 1/2013 | 14 de janeiro de 2013 | <i>Dispõe sobre os procedimentos do fluxo dos processos de regulação de reconhecimento e renovação de reconhecimento da EAD</i> | Estabelece que os polos de apoio presencial, enquanto unidades operacionais e desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas devem ser avaliados. |
| Resolução nº 1/2016 | 11 de março de 2016 | <i>Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na modalidade a distância.</i> | Define a base para as políticas e processos de avaliação e de regulação dos cursos e das Instituições de Educação Superior (IES) no âmbito do sistema de educação. |
| Decreto nº 9.057/2017 | 25 de maio de 2017 | <i>Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</i> | Estabelece diretrizes para a oferta de cursos na modalidade a distância na educação básica e na educação superior. Revogou o Decreto nº 5.622/2006 |
| Portaria Normativa nº 1/2017 | 21 de junho | <i>Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância</i> | Institui normas para a criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos a distância no país. |

Fonte: Elaboração própria (2017).

Este panorama apresenta os principais fundamentos do processo de formulação e de implementação do desenvolvimento da EAD no país, que por sua vez, constituíram-se em importantes políticas públicas para concretização das orientações constitucionais e da legislação educacional brasileira, no sentido de ampliar o direito à educação.

O movimento da expansão da educação superior no Brasil, via EAD, tem se efetivado tanto na iniciativa pública quanto privada, com um forte crescimento no número de instituições que a oferece, número de cursos, matrículas e grau acadêmico, principalmente a partir da criação do Sistema UAB. De acordo com dados atuais da Capes (2018) o país conta com 109 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), ofertando 800 cursos em 771 polos distribuídos em todas as

partes deste país. Na instância privada o número de cursos ganham muito mais expressividade, conforme podemos constatar no Gráfico 4 que mostra o movimento dos números referentes a EaD, no ano de 2016:

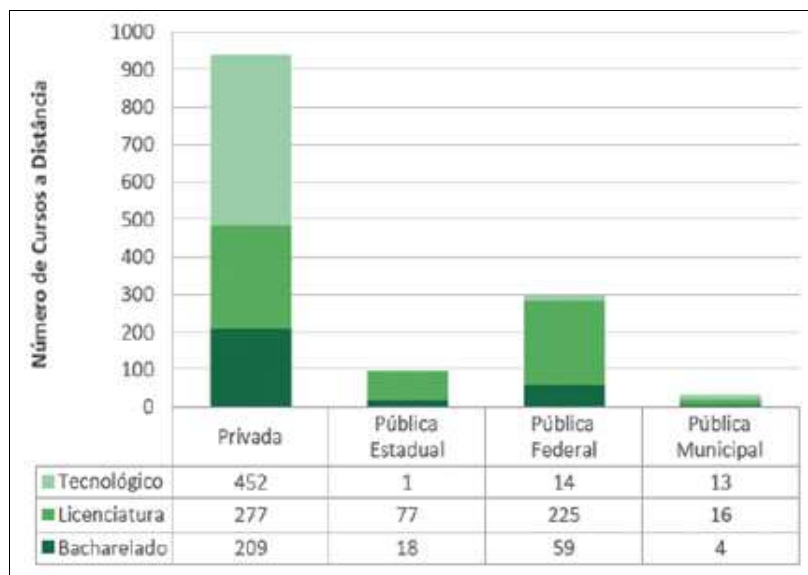


Gráfico 4: Número de cursos de graduação a distância, por categoria administrativa e por grau acadêmico – Brasil 2014

Fonte: Elaborado pela DEED, INEP 2017

Mota e Chaves (2006, p. 47), enfatizam que o projeto UAB e sua relevância para o Brasil configura-se em um programa de nação, “ao proporcionar educação superior para todos, com qualidade de democracia, desafio permanente para a construção de um projeto nacional sustentável e inclusivo”. Nessa perspectiva, passamos a tratar alguns diálogos entre a educação e o desenvolvimento socioeconômico e cultural como contribuições advindas da realização do curso superior, seja na modalidade ensino presencial ou distância.

2.3 Possíveis Diálogos Entre Educação e Desenvolvimento Socioeconômico e Cultural

Ainda no século XVIII o filósofo e economista francês Adam Smith (1776), estudava e buscava respostas para a realização do crescimento econômico das nações, considerando as desigualdades entre elas, ao propor estratégias de riquezas com base no mercado livre e a especialização do trabalho. Joseph Alois Schumpeter (1934), economista e cientista político austríaco sugeriu a fórmula, baseada na inovação tecnológica e constante renovação dos métodos de produção, como “motor” para impulsionar o capitalismo. Já em 1889, vivenciou-se o chamado Consenso de Whashington, formulado por economistas do FMI e Banco Mundial, como formas generalizadas do desenvolvimento econômico. (BERTOLIN, 2017).

Ainda com base em Bertolin (2017), na perspectiva da cultura do desenvolvimento há o consenso de que a educação é fonte de riqueza para as nações, pelo amplo acesso da população à educação, com a educação superior passando a assumir um papel estratégico nesse contexto.

Estudos no Brasil consideram que “(...) a educação apresenta considerável impacto nas características socioeconômicas e demográficas da população. Que diferentes níveis educacionais

estão relacionados a diferentes hábitos de saúde, comportamentos reprodutivos, níveis salariais, escolhas religiosas, oportunidades de mobilidade social, formas de participação políticas, etc.” conforme expressa o documento Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2015 (IBGE, 2015, p. 45).

Nessa perspectiva, a educação desde sua concepção originária tem sido associada ao processo de formação da consciência nos indivíduos, que aliada às experiências de vida conseguem transformar as pessoas e o meio em que vivem. Nesse sentido, destacam-se autores que veem na educação a possibilidade de um processo de mudança, partindo do momento que as pessoas têm acesso a novos conhecimentos e a socialização entre os sujeitos. Sendo assim, a educação é uma ferramenta tanto para mudança pessoal, quanto para intervenção no mundo social (FREIRE, 1987; 2013). Desse ponto de vista a instituição escolar pode ser pensada sob o olhar sociocultural, deixando de ser analisada somente pelo marco macro-estrutural, englobada, de um lado pelas teorias “funcionalistas” (Durkheim, Talcott Parsons, Robert Dreeben, entre outros), e de outro pelas teorias da “reprodução social” por (Bourdieu e Passeron; Baudellot e Estlabet; Bowles e Gintis entre outros), (BOURDIEU, 1998).

Na teoria dos franceses Bourdieu e Passeron, publicada por volta dos anos de 1960 do século passado, os autores trazem à luz os obstáculos que impedem a igualdade de chances entre os sujeitos, já que a massificação se transmite em democratização. Os autores abordam a escola como instância de reprodução social, enunciada pela tese de que “longe de favorecer a igualdade de chances, a escola participa da reprodução das desigualdades sociais e legitima essas desigualdades pelo discurso da meritocracia” (BOURDIEU, 1998). Nessa visão, Bourdieu e Passeron procuram explicar como se dá a reprodução social por meio da contribuição escolar, considerando a origem familiar dos alunos, e quais suas consequências culturais, econômicas e sociais na vida das pessoas e na sociedade.

Em tempos de globalização econômica, de mundialização de culturas e de novas tecnologias de informação e da comunicação, o debate sobre educação e cultura é necessário e urgente na sociedade contemporânea, considerando, segundo Hall (1997), que a cultura se tornou uma questão central na análise das relações sociais. Assim, partindo de uma visão mais abrangente sobre a cultura, a formação do capital cultural é adquirido pela relação direta com as pessoas, situações, ambientes, que servem como fonte de conhecimentos, os quais o sujeito incorpora a si mesmo, pressupondo um aprendizado não sistematizado, porém de grande valor, nesse ambiente.

Segundo Bourdieu (1998), a escola constitui-se em um meio no qual o capital cultural é valorizado, principalmente pelos professores, tornando-se um recurso de poder para alguns alunos.

Para Bourdieu (1998, p. 74-75) o capital cultural apresenta-se em três estados: i) o estado incorporado, que é um “ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus”; esse estado presume um processo de inculcação e de assimilação de saberes, valorizados socialmente, apreendidos na esfera doméstica e se transmitem em disposições duráveis no organismo segundo a sua precocidade e intensidade. O estado incorporado dota os “herdeiros” de instrumentos cognitivos que permitem o usufruto de bens simbólicos no estado objetivado; ii) o estado objetivado é aquele que se manifesta na forma de bens culturais materializados, como livros, quadros, esculturas, etc.; para a sua compreensão e domínio é imprescindível ao sujeito a posse do estado incorporado; iii) o estado institucionalizado, que são certificados e diplomas que conferem uma certidão de competência cultural aos seus portadores. Ainda, segundo Bourdieu (1998, p. 218), a escola

deve submeter à cultura uma ordenação capaz de transmitir aos indivíduos, “(...) isto significa que todo o ensino deve produzir, em grande parte, a necessidade de seu próprio produto (...), a cultura.

Em uma perspectiva mais ampla, a cultura no espaço escolar, de acordo com Dourado e Oliveira (2009, p. 201), define-se como: “(...) o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo do capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola”.

As instituições educativas, especialmente as Instituições de Ensino Superior, constituem-se em referências e centros fundamentais para a produção, o avanço e elevação na qualificação dos sujeitos, que se reflete no desenvolvimento social regional e local, que se dá através da inserção profissional e mudanças de vida dos sujeitos. Em um país onde a sociedade ainda é pouco escolarizada é possível inferir que um diploma no nível superior ainda pode representar um privilégio, pois dele poderá derivar mudanças e benesses em relação à possível formação do capital social, econômico e cultural nas trajetórias de vida do seu povo, devendo-se grande parte dessa formação às instituições de ensino. Nessa perspectiva, podemos citar o sociólogo brasileiro Anísio Teixeira que contribuiu na implantação do plano de educação de 1962 um enfoque “filosófico-humanista”, considerando que a educação não é um acessório, mas uma condição *sine qua non* para que o brasileiro se torne um cidadão, que possa exercer seus direitos políticos, seu poder econômico e viver decente e dignamente.

No contexto da sociedade do conhecimento, a educação passa a desempenhar outro papel, ao ser considerada como possibilidade de aumentar as chances individuais de inserção no mercado de trabalho, havendo uma crescente valorização da qualificação profissional, sendo considerada como elemento-chave para a empregabilidade, sendo apontado em vários estudos que a sua relação com o papel da educação superior.

O ensino superior, nesse contexto, assume um papel relevante e mais específico na atual sociedade, considerando que a universidade forma e prepara seus alunos para o trabalho, que vai atuar e, por sua vez, gerar impacto e promover o crescimento social de todos. É na inserção do egresso da universidade no mercado de trabalho que ocorrerá o desenvolvimento profissional e pessoal, evidenciado no campo da sociologia, a existência da relação entre trabalho e satisfação, a ordem causal, como resultado da remuneração. (STADTLOBER; MOROSINI, 2011, p.163).

Neste cenário, passamos a analisar a política de implementação da EaD no âmbito do IFCE, para caracterizar o seu papel no contexto de sua função social.

3 A EAD NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ: A CAMINHO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

A modalidade de educação a distância no âmbito das instituições públicas no Brasil tem sido implementada como programa de governo, na forma de políticas públicas, com foco de ação e gerência superior, sendo o sistema nacional de educação superior à distância UAB com foco no incentivo às licenciaturas, gerida pela CAPES; Escola e-Tec Brasil, focada no ensino médio no âmbito da Educação Profissional Técnica (EPT) concomitante e subsequente, gerida pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); e o Pronatec, EPT, modalidade à distância e de Formação Inicial e Continuada (FIC), dirigida pela SETEC. No contexto do Instituto Federal do Ceará - IFCE a modalidade de educação a distância tem um percurso recente, tendo iniciado os primeiros cursos pelo sistema nacional de educação superior à distância UAB em 2007, sendo ampliado na medida proposta pelos demais programas do MEC.

Passamos a discutir a incorporação da EaD como nova modalidade educacional no âmbito do IFCE, considerando sua função social, os aspectos políticos filosóficos associados à vocação institucional, com base no estudo dos documentos que norteiam e orientam as atividades da instituição, tais como: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e, para referência de curso optou-se trabalhar com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em matemática na modalidade EAD, observando-se as especificidades da EAD presente no seu projeto pedagógico.

Para melhor compreensão da temática referente à função social da educação no âmbito institucional do IFCE é importante destacar os principais aspectos históricos da instituição, de forma contextualizada com o surgimento e evolução da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país, considerando o crescimento e a relevância do papel da EPT do sistema educativo para a sociedade e todas as regiões do Brasil. Registra-se as principais mudanças ocorridas em sua denominação e nas prerrogativas acadêmicas adquiridas ao longo da história, que foi evoluindo de acordo com o cenário político, econômico e social de cada época.

3.1 Um breve histórico do IFCE

O IFCE, no seu processo histórico remonta ao início do século XX, com a criação, em 1909, de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, pelo então presidente Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909). Sendo, uma delas instalada na cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará. Foram escolas destinadas exclusivamente ao ensino na perspectiva da aprendizagem de uma profissão, em sentido estrito, de nível primário e gratuito, tidas como instrumento de política voltado para a classe dos marginalizados pela sociedade na época. Uma instituição de ensino centenária no estado do Ceará, que vem evoluindo de acordo com a história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do país e, hoje, integra a atual Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica - RFECT.

Em 1937, a Escola de Aprendizes e Artífices de Fortaleza passou a ser denominada de Liceu Industrial de Fortaleza. Em 1941 mudou para Escola Industrial de Fortaleza. Em 1959, mediante a Lei Federal nº 3.552 (BRASIL, 1959), esta instituição ganhou a personalidade jurídica de autarquia federal, passando a incorporar a missão de formar profissionais técnicos de nível médio e outras vantagens administrativas. Em pleno processo de expansão da

industrialização do país, a Escola Industrial de Fortaleza (1965) mudou para Escola Industrial do Ceará, que em 1968 recebe a denominação de Escola Técnica Federal do Ceará, passando a ofertar cursos de formação profissional, com objetivos distintos daqueles traçados para as escolas de artes e ofícios, ao ser responsável pela oferta de cursos técnicos de nível médio nas áreas de edificações, estradas, eletrotécnica, mecânica, química industrial, telecomunicações e turismo (IFCE, 2017).

Com base nas novas demandas do desenvolvimento do país a Escola Técnica Federal deu origem ao Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – CEFET, órgão criado conforme Lei 8.498, de 08 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), efetivamente implantado em 1999. Passou por uma nova missão institucional, ao trazer inovações no papel da educação profissional, além de ofertar cursos técnicos de nível médio incluiu entre as suas finalidades a de ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, com base no tripé ensino, pesquisa e extensão, mediante o Decreto nº 9.235, de 15 dezembro de 2017 (BRASIL, 2017).

Nesse mesmo período ocorreu o início do processo de expansão e interiorização da educação profissional e tecnológica no estado do Ceará, bem como, de forma paralela, ocorreu a expansão das universidades no país. A partir de 1999, o CEFETCE instalou duas Unidades de Ensino Descentralizadas – UNED no interior do Ceará, sendo uma instalada na cidade de Juazeiro do Norte e outra na cidade de Cedro, situadas na região sul e centro-sul cearense.

Em 2008 ocorre um novo processo de institucionalização no órgão, sendo implantado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, mediante Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). Essa institucionalização caracterizou-se pela união dos CEFETs e antigas Escolas Agrotécnicas. Inicialmente foram criados 38 Institutos Federais, com 312 *campi* espalhados por todo o país, que passaram a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país. Esta rede é voltada para a educação profissional e tecnológica em nível médio técnico e superior, do sistema federal de ensino. Cada instituto constitui-se em autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação e Supervisionada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, além de todos serem dotados de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, pedagógica e disciplinar (DOURADO, 2008).

O historiador e cientista político Eliezer Pacheco dá destaque a institucionalidade e a dimensão simbólica dos Institutos Federais, ao ressaltar que:

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dá visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do atual governo quanto ao atual papel da educação profissional e tecnológica no contexto social, devendo ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira. (PACHECO, 2011, p.17).

Hoje a Rede Federal cobre todo território nacional. Podemos observar, no que diz respeito à expansão da rede e a oferta da qualificação profissional da população, para atender as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social local, regional e nacional, com um total de 644 Unidades, conforme expressa o Gráfico 5:

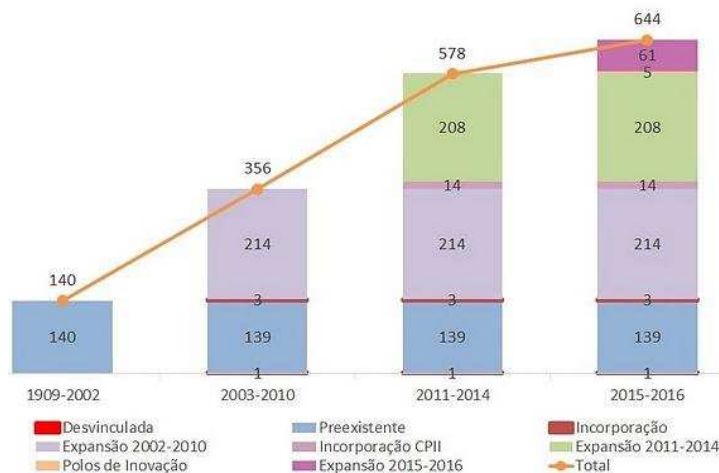


Gráfico 5: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional

Fonte: MEC, 2017.

<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Nesse contexto, o CEFET Ceará assume a institucionalidade de IFCE pela fusão com as escolas agrotécnicas dos municípios de Crato e de Iguatu, e pela criação de novos *campi* distribuídos no Estado. Desse modo, passa a atuar com uma estrutura *multicampi*, em todas as macrorregiões e microrregiões do Estado do Ceará, ao dar um salto quantitativo de duas unidades descentralizadas para 32 *campi*, todos em funcionamento e mais outros dois em construção. Passando a atuar na educação básica, superior e profissional com cursos na modalidade presencial e na modalidade a distância. Nesta última modalidade atua com 23 polos/municípios no Estado do Ceará, ofertando cursos técnicos, de graduação, de extensão e de pós-graduação de forma semipresencial; além de 51 Centros de Inclusão Digital (CID) e dois Núcleos de Informação Tecnológica (NIT). O mapa da expansão apresentado na Figura 1 (IFCE, 2018^a) expressa essa realidade, atendendo às orientações da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) de expansão interiorizada da Rede Federal de Educação:



Figura 1: Mapeamento da expansão IFCE/campi/Cursos Presenciais
 Fonte: IFCE, 2018

Nessa estrutura, o IFCE amplia sua abrangência de ações educativas quanti e qualitativamente ao abrigar um projeto progressista de educação. Segundo Pacheco (2011, p. 12) a estrutura dos institutos federais passa a ser considerada uma “revolução na educação profissional e tecnológica” e os Institutos Federais (...)“São a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal”, uma vez que assumem o papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais.

Nessa perspectiva, o IFCE apresenta um modelo que articula a educação superior, básica e tecnológica, por meio de uma organização didática *pluricurricular e multicampi*, em diferentes níveis e modalidades de ensino, assumindo um papel representativo de uma incubadora de políticas sociais, uma vez que constrói uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia, em favor da sociedade, concretizada por meio de atividades e ações educacionais, através do ensino, pesquisa e extensão (IFCE, 2014).

Com essa nova missão institucional, o IFCE passa a atuar conforme determina os fundamentos da proposta político-pedagógica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com uma organização pedagógica verticalizada, ao ofertar cursos técnicos, de licenciaturas, de graduações tecnológicas e de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*. Traz no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) uma abordagem curricular inovadora, em que há flexibilidade e um rico diálogo no interior de seus itinerários formativos e nos projetos pedagógicos, considerando oferecer uma educação vinculada a um projeto democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade e, privilegiando o desenvolvimento sustentável com inclusão social.

No destaque dos serviços prestados pelo IFCE à comunidade cearense está a modalidade de EaD, conforme abordamos ao longo deste estudo com maior aprofundamento a partir do item 3.2, a seguir.

3.2 Um breve histórico da EaD no IFCE

O IFCE atua no campo das TDIC desde 1994, mediante realização de pesquisas e experimentações tecnológicas e pedagógicas em EaD, através de projetos, programas e ações no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão, no contato direto com a sociedade. Em 2006, iniciou o processo de estruturação da EAD na instituição com a criação do Núcleo de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância - NTEAD, através da Portaria nº 234/GDG, de 14 de junho de 2006 (IFCE, 2006), hierarquicamente ligado à Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação - DIPPG e Diretoria de Tecnologia da Informação.

Com a consolidação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no processo de expansão da educação superior no país em 2006, o NTEAD/IFCE foi reformulado, passando a abrigar cursos na modalidade a distância pela UAB. Para tanto, foi criada uma organização sistêmica de gestão: a Diretoria de Educação a Distância – DEAD, atualmente, integrada à Pró-reitoria de ensino do IFCE. Com isso houve o fortalecimento da infraestrutura e a formação de uma equipe multidisciplinar de preparação e implementação dos cursos.

Observadas as finalidades e características dos Institutos Federais de acordo com a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que amplia as prerrogativas acadêmicas da instituição, conforme expressa os objetivos desta lei. Desse modo, o IFCE atende e cumpre ao que preceitua o proposto no Art. 7º, inciso VI, alínea b, entre outros objetivos: de ministrar em nível de educação superior: (...) “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para educação profissional” Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Em 2008, iniciaram-se os primeiros cursos pela UAB no âmbito do IFCE, sendo ofertados os cursos de Licenciatura em Matemática e o de Tecnologia em Hospedagem (Hotelaria) semipresenciais, coordenados pelo NTEAD instalados nos campi de Juazeiro do Norte e de Fortaleza, respectivamente. No citado ano, por meio de um processo seletivo, realizado através de vestibular presencial específico promovido pelo IFCE, este realizado nos polos em dia e hora divulgados em edital próprio do processo seletivo. Possibilitou-se o acesso a 400 ingressantes nos cursos distribuídos em quatro Polos/municípios, que representam as unidades acadêmico e operacional descentralizadas da sede/IFCE, estruturados para efetivar o apoio político-pedagógico das atividades dos cursos e programas ofertados.

A EaD/IFCE cresceu de forma significativa, com a ampliação de vagas, oferta de novos cursos, programas e níveis de ensino, novos convênios com os polos/municípios. Passou a oferecer três cursos superiores pela UAB, doze cursos técnicos em diversas áreas de formação pela Rede e-TEC Brasil e dois tipos de formação em nível de pós-graduação. Ampliou-se também os NTEAD passando para 6 (seis) unidades, distribuídos nos *campi* de Fortaleza, Juazeiro do Norte, Crato, Iguatu, Maracanaú e Quixadá e, com nova política de expansão.

Conforme o mapa da expansão da EaD/IFCE, apresentado na Figura 2, os atuais polos de apoio presencial dos cursos a distância, estão geograficamente situados nos municípios do interior do estado e distribuídos em macrorregiões de norte a sul do estado:



Figura 2: Mapeamento dos polos de apoio presencial nos municípios e de cursos ofertados a distância no âmbito do IFCE
 Fonte: Araújo, *et al*, 2015.

De quatro polos iniciais que ofertavam os cursos superiores, a instituição passou para doze polos até 2014, conforme dados já apresentados. Desses polos, apenas em dois deles o curso de matemática não é mais ofertado, sendo: Campos Sales e Acaraú. Em 2016 foi acrescido o Polo de Caucaia, assim, os cursos superiores continuam a ser ofertado em 11 Polos.

A modalidade de educação a distância no IFCE encontra-se devidamente regulamentada, conforme Relatório de Avaliação Institucional externa de Recredenciamento EAD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte, em visita ocorrida no período de 22 a 26 de maio de 2015, que apresentou, com base nas dimensões de avaliação do INEP um perfil para além dos referenciais mínimos de qualidade ao obter o conceito final 4 (quatro).

Nesse contexto, o *campus* Juazeiro do Norte, situado à Avenida Plácido Aderaldo Castelo, 1646, no Bairro Planalto da cidade de Juazeiro do Norte/CE, iniciou suas atividades na região do cariri em 11 de setembro de 1995, com a oferta de cursos técnicos de nível médio na modalidade presencial, sob a então denominação de Unidade de Ensino Descentralizada do CEFETCE – UNED. A partir de 2002, com a nova institucionalidade de CEFET expandiu sua área de atuação ao incorporar a oferta do ensino superior, bem como passou a atender ao público de educação de jovens e adultos - EJA. Entre os primeiros cursos de nível superior a serem ofertados está o de licenciatura em matemática na modalidade presencial entre outros de nível tecnológico.

No seu processo de desenvolvimento, o *campus* Juazeiro do Norte, hoje sob a denominação de Instituto Federal, oferece além dos dois cursos de nível técnico de nível médio, mais cinco cursos superiores na modalidade presencial e um a distância, também vem ofertando cursos em nível de pós-graduação; além de atuar com a modalidade de educação a distância desde 2007, relacionados a seguir, conforme apresenta Figura 3:

| | Básico | Técnico | | Graduação | | | Pós-graduação | | | |
|-------------------|--------|--------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------|----------------|----------|
| Matrículas | | | 100% JUAZEIRO DO NORTE | 100% JUAZEIRO DO NORTE | 100% JUAZEIRO DO NORTE | 100% JUAZEIRO DO NORTE | 100% JUAZEIRO DO NORTE | | | |
| | Fic | Concomitante | Integrado | Subsequente | Bacharelado | Licenciatura | Tecnologia | Aperfeiçoame. | Especialização | Mestrado |
| JUAZEIRO DO NORTE | | | 469 | 13 | 288 | 1.028 | 342 | | | |

Figura 3: Cursos ofertados pelo campus Juazeiro do Norte
Fonte: IFCE Em Números, 2017.

Nesses 21 anos de história o *campus* do IFCE Juazeiro do Norte se consolidou pela excelência na atuação como uma instituição educacional que viabiliza a formação humanística, técnica e profissional, contribuindo para a inserção social, política, cultural e ética da sociedade, com base no tripé: ensino, pesquisa e extensão, conforme missão, visão e valores institucionais.

Além dos aspectos acima discutidos, é importante ressaltar outros fatores que contribuem para análise da institucionalização da EaD no IFCE, de acordo com as mudanças organizacionais promovidas pela instituição pela incorporação do fenômeno da EaD. Nessa perspectiva, segundo (FERREIRA; MILL, 2014, p. 96-97), entende-se que a institucionalização é um processo progressivo, sendo coerente tratar esse processo como um *contínuum*, caracterizado por níveis de institucionalização da EaD, e não como um produto acabado. Ainda com base nesses mesmos autores, para melhor compreensão desse processo é importante considerar os seguintes aspectos: políticos e filosóficos; de continuidade; de comunicação; de infraestrutura; de políticas discentes.

Diante do exposto, passamos a estudar o que expressa a política educacional do IFCE em relação a modalidade de educação a distância na sua organicidade institucional com base nos documentos: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano Político Institucional (PPI) e o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em matemática (PPC).

3.3 EAD: O Que Diz o PDI

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFCE - PDI (2014-2018), foi aprovado mediante Resolução nº 004, de 31 de janeiro de 2014 (IFCE, 2014). O PDI é um documento de planejamento estratégico da instituição e atua como um instrumento de gestão que aponta as diretrizes a serem seguidas rumo ao cumprimento da missão e ao alcance da visão institucional, na perspectiva de atender tanto aos processos já existentes quanto aos processos inovadores, na busca incessante de atender suas finalidades e características institucionais. Tendo como objetivo “proporcionar a sociedade uma instituição de ensino capaz de modificar a vida das pessoas mediante o acesso ao ensino básico, profissional e superior gratuito e de qualidade” (IFCE, 2014, p. 20).

O presente documento estrutura-se com base nos seguintes eixos temáticos: Perfil Institucional: histórico do IFCE, definindo a missão, visão e valores; finalidades e características; área de atuação acadêmica; planejamento estratégico. Gestão Institucional. Organização

Acadêmica. Infraestrutura. Aspectos Financeiros e Orçamentários. Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional.

O PDI é um documento que explicita o compromisso da instituição em cumprir o seu papel de “produtor e disseminador do conhecimento, melhorando continuamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão” (IFCE, 2014, p. 20). Ressaltamos que neste documento observar-se-á a função social da instituição no que se refere à institucionalização da política de educação a distância no âmbito do IFCE.

O IFCE define em sua missão: “produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética” (IFCE, 2014, p. 23). Tem como visão: “tornar-se padrão de excelência no ensino, pesquisa e extensão na área de ciência e tecnologia” (IFCE, 2014, p. 23). Apresenta como valores: “Nas suas atividades, o IFCE valorizará o compromisso ético, com responsabilidade social, o respeito, a transparência, a excelência e a determinação em suas ações, em consonância com os preceitos básicos de cidadania e humanismo, com liberdade de expressão, com os sentimentos de solidariedade, com a cultura da inovação, com ideias fixas na sustentabilidade ambiental”. (IFCE, 2014, p. 23)

As finalidades e características do IFCE estão definidas a partir da atual prerrogativa de atuação acadêmica dos Institutos Federais que abrange a oferta de cursos da educação básica à pós-graduação, mediante o que preceitua a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), de acordo com o capítulo II, seção II, Art. 6º, a saber:

I. Ofertar educação profissional e tecnológica, **em todos os seus níveis e modalidades**, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II. Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III. Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV. Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V. Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI. Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII. Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII. Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX. Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

O PDI apresenta no eixo temático relativo à Gestão Institucional uma estrutura de organização administrativa com uma visão sistêmica, considerando a formação de instância

órgãos de decisão e de apoio no organograma institucional, todos integrados e constituídos com suas respectivas atribuições, competências e composição específicos. Tem como órgãos de decisões: Conselho Superior (Consup); Colégio de Dirigentes (Coldir); Conselho de ensino, pesquisa e extensão (Cepe); Conselho acadêmico e os órgãos de apoio: Ouvidoria; Assessoria de Relações Internacionais; Pró-reitoria de ensino; Pró-reitoria de extensão; Pró-reitoria de pesquisa, pós-graduação e inovação; Diretoria de Assuntos Estudantis. O órgão executivo compõe-se de: Gabinete do Reitor; das Pró-reitorias: de ensino; de extensão; pesquisa, pós-graduação e inovação; de administração e planejamento; de gestão de pessoas; Pró-reitoria de tecnologia da informação; e da Pró-reitoria de assuntos estudantis. Possui órgãos de assessoramento e auditoria interna. (IFCE, 2014, p. 73).

Na estrutura dos **órgãos de decisão** registra-se a presença da **EAD no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)**, um órgão colegiado com atribuições de caráter normativo e consultivo nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, tendo entre sua composição um membro representante dos coordenadores de cursos Ensino a Distância, e tem como presidente o Reitor da Instituição. Na composição do **órgão executivo a EAD** ganhou lugar de destaque **no organograma institucional do IFCE**, ao assumir uma posição de diretoria vinculada à Pró-reitoria de Ensino, de acordo com o organograma acadêmico da instituição, conforme mostra a Figura 4:

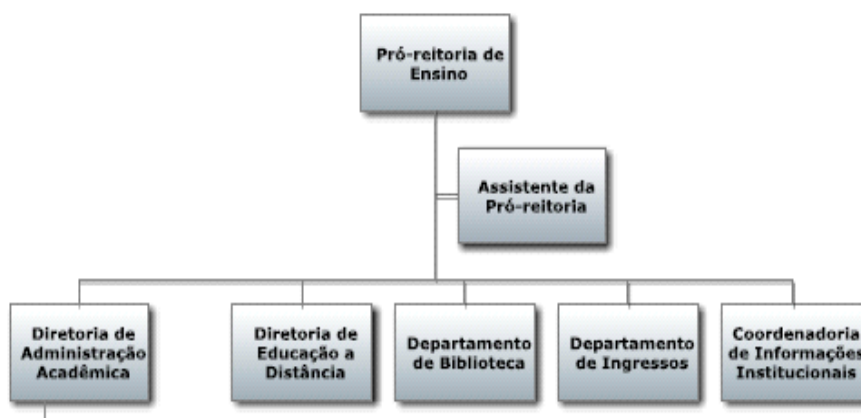


Figura 4: EaD no Organograma Institucional
Fonte: IFCE (2014)

Ainda na **política de gestão institucional**, o PDI traz menção aos **cursos de educação a distância, como forma de capacitação dos servidores**, quando trata sobre a Organização e gestão de pessoal/da **Política de Qualificação**, ao ressaltar que: “Dentre as atividades a serem desenvolvidas com vistas a operacionalizar a capacitação de servidores docentes destacam-se: cursos presenciais e a distância, treinamentos específicos ou em serviço, intercâmbios ou visitas técnicas, seminários e congressos voltados à atualização profissional e cursos de pós-graduação.” (IFCE, 2014, p. 84). Na **política de atendimento aos discentes**, quanto às formas de acesso, programas de apoio pedagógico, o PDI trata que a forma de ingresso para os cursos técnicos, tanto pode ser **presencial como a distância**, e ocorre por meio de exame de seleção pública, normatizado por edital, que determina número de vagas e os demais critérios de seleção para cada curso.

Para os cursos superiores, a seleção se dá pelos critérios do Sistema Único de Seleção (Sisu). Excepcionalmente, para as licenciaturas em Artes Visuais e Teatro, a seleção ocorre por meio do exame vestibular tradicional, bem como com os cursos superiores ofertados pela

modalidade a distância. No entanto, quanto aos programas de apoio pedagógico e financiamento, o referido documento não traz nenhum registro explícito ao atendimento aos discentes da EAD.

Com relação ao item de **estímulo e permanência do discentes**, a gestão institucional adota estratégias diversificadas com o intuito de minimizar a evasão escolar. Nessa perspectiva, os programas de natureza assistencial visam minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação técnica e superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e, contribuir como promoção da inclusão social através da educação.

O tema sobre o acompanhamento de egressos tem o objetivo geral de avaliar o cumprimento da função social técnica e superior da instituição. Faz parte da **política de acompanhamento de egressos do IFCE de modo geral, incluindo a EaD**:

- Acompanhar e avaliar aspectos relacionados à inserção dos egressos no mercado de trabalho;
- Obter, junto aos ex-alunos, elementos que identifiquem níveis de qualidade dos cursos;
- Avaliar o desempenho da Instituição, por meio do desenvolvimento profissional de seus ex-alunos;
- Criar um Banco de Dados dos egressos, contendo informações pessoais, acadêmicas, profissionais e outras adicionais, que possibilitem o acompanhamento de sua vida na sociedade, bem como a atualização das fontes de comunicação com ex-alunos;
- Realizar cursos e eventos, articulando a integração dos egressos com a instituição. (IFCE, 2014, p. 103).

No eixo sobre a **organização acadêmica** o IFCE apresenta na composição da política de organização acadêmica os seguintes itens: organização didático-pedagógica; perfil do egresso; seleção de conteúdo; princípios metodológicos; processo de avaliação; práticas pedagógicas, políticas de estágio, prática profissional e atividades complementares; **políticas e práticas da educação a distância**; políticas da educação inclusiva; e os cursos e programas ofertados.

O **subcapítulo específico destinado à política e prática da educação a distância na instituição**, expressa o reconhecimento das tecnologias na “sociedade do conhecimento”, principalmente, quando seus recursos e ferramentas são utilizados como alternativa de formação, capacitação e atualização profissional no âmbito das instituições educacionais.

O IFCE, vem aderindo a essa modalidade de ensino e aos programas da EaD em andamento no país, como possibilidade de inclusão social dos jovens e adultos no processo de acesso à educação em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com os destaques sobre a EaD aqui abordados.

O documento (PDI) também apresenta a visão da instituição em relação à política de educação inclusiva, destacando-se entre outros princípios: a adequação dos procedimentos metodológicos e avaliativos em função de atender às necessidades educativas do aluno; a oferta de cursos de aperfeiçoamento de professores para educação inclusiva, como forma de capacitar os professores e estudantes frente à necessidade de lidar com pessoas com algum tipo de deficiência. Nessa perspectiva o IFCE oferta cursos e programas que vão desde a formação inicial e continuada à pós-graduação, conforme demonstra o Quadro 3, com destaque para os cursos ofertados na modalidade EaD:

Quadro 3: Cursos e Programas ofertados pelo IFCE

| ENSINO Formação inicial e continuada | | | PESQUISA | EXTENSÃO |
|---|---|--|--|---|
| Cursos Técnicos de Nível Médio | Cursos Superiores | Pós-Graduação | | |
| Integrado Concomitante Subsequente | Tecnológico de Graduação | <i>Latu Sensu</i> Pronatec Programa Mulheres mil | Editoração e Publicação de Livros Científicos | Cursos de Extensão em diversas áreas desenvolvidos nos 50 Centros de Inclusão Digital distribuídos em 22 municípios do Estado |
| Técnico na modalidade Educação de Jovens e Adultos EJA | Licenciatura | <i>Strictu Sensu</i> | Formação de Grupos de Pesquisa em Diversas Áreas | FIC |
| Rede e-Tec Brasil – educação profissional e tecnológica a distância | Bacharelado/Engenharia | | Programa Ciências sem Fronteiras | |
| Técnico Pronatec | | | Editoração e Publicação de Livros Científicos | |
| Programas de Qualificação Profissional Programa CERTIFIC | UAB: Universidade Aberta do Brasil – disponibiliza cursos superiores pela modalidade EAD (Licenciatura e Tecnológico) | | Programa de Apoio à Produtividade em Pesquisa | Execução de Projetos Empreendedores em parceria com instituições de fomento: BNB, SEBRAE, FUNCAP, FINEP, PROEXT; |
| PRONATEC – cursos profissionalizantes | Pró-funcionário – por meio da educação a distância | | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação | |

| | | | | |
|----------------------------------|--|--|---|---|
| | | | Científica | |
| CID (Centro de Inclusão Digital) | | | Publicação da Revista Conexões; Realização de Eventos Científicos | Acompanhamento de egressos; Entre outras ações. |

Fonte: Adaptada - dados do PDI/IFCE (2014/2018). Elaboração própria. (2018).

O PDI (2014-2018) descreve no eixo de **infraestrutura que o Instituto Federal do Ceará** ocupa atualmente uma área de aproximadamente 5.830.298m entre os ambientes que compõe a infraestrutura do IFCE podemos destacar: 373 salas de aulas, 24 bibliotecas, 256 laboratórios, 124 gabinetes de docentes, 52 salas de docentes, 21 salas de videoconferência, 29 auditórios, 03 gabinetes médico, 10 gabinetes odontológico, 05 enfermarias, 01 sala de fisioterapia, 09 restaurantes/refeitórios acadêmicos, 05 academias de musculação, 05 campos de futebol, 07 piscinas, 20 quadras de esporte e 02 pistas de atletismo.

No que diz respeito aos **aspectos financeiros e orçamentários** estão organizados com base no plano de investimento do IFCE por *campi*, que consiste no planejamento de ações de capital que visam à promoção de melhorias da infraestrutura no período vigente do PDI. **Encontrando-se previsto apenas nas ações de capital do campus Juazeiro do Norte investimentos para ampliação do Núcleo de Tecnologia e Educação a Distância.**

O eixo temático referente à **avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional do IFCE** tem como objetivo principal garantir a qualidade das suas ações na promoção do ensino, pesquisa, extensão e gestão, realizada mediante o acompanhamento permanente e periódico dos seus indicadores e resultados.

Para tanto foi elaborado um instrumento de controle denominado **Painel de Indicadores**, que é composto por todos os indicadores de resultados dos objetivos estratégicos estabelecidos para as perspectivas do aluno, perspectivas dos processos internos, perspectivas da aprendizagem e do crescimento e da perspectiva da responsabilidade orçamentária e financeira. Com base nos indicadores e metas apontadas, observa-se para a **perspectiva do aluno** os seguintes **dados em relação a EAD**, de acordo com o PDI (IFCE, 2014, p. 142):

Indicador: Reconhecimento dos cursos de EaD

Meta: Reconhecer 03 cursos/com as respectivas estratégias.

Indicador: Recredenciamento da modalidade EaD

Meta: Recredenciar o ensino a distância do IFCE até 2015/Reconhecido

Indicador: Total de Vagas ofertadas em EaD.

Meta: Ofertar um total de 13.103. Vagas em: 02 cursos técnicos; 02 cursos superiores; 02 especializações.

Indicador: Índice de Evasão Escolar em EaD

Meta: Reduzir o nível de evasão para 30%

Indicador: Total de alunos no mercado de trabalho na área de formação.

Meta: 50% dos alunos até 2018.

Indicador: Disciplinas atendidas pela Portaria 4.059/2004.

Meta: 115 disciplinas. PDI (IFCE, 2014).

Diante do exposto, notamos que no IFCE, a modalidade EaD move-se em um sentido positivo, considerando que vem formando sua estrutura organizacional num movimento conjunto

com a instituição, observando-se a integração ao Plano de Desenvolvimento Institucional, conforme foi apresentado na abordagem acima.

3.4 EAD: O Que Diz O PPI

O Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI 2018) do IFCE foi aprovado pela Resolução CONSUP nº 18/2017 (IFCE, 2017). Este documento constitui-se de uma estrutura conceitual fundamentada nos princípios relacionados à escola democrática: igualdade; qualidade; gestão democrática; liberdade; valorização do magistério, conforme orienta as diretrizes e as políticas educacionais do país. Materializado pelo processo de construção colaborativa, apontadas pela comunidade acadêmica, assim postas: Identidade e organização institucional. Trajetória do IFCE na educação profissional. Concepções centrais. Princípios pedagógicos. As habilidades para necessárias para o século XXI. Diretrizes para a prática pedagógica. Políticas e ações institucionais de ensino. Políticas e ações institucionais de pesquisa e inovação. Políticas e ações institucionais de extensão. Políticas e ações institucionais de formação inicial e continuada. Políticas e ações institucionais de educação a distância. Políticas e ações institucionais de educação inclusiva. Políticas e ações institucionais de assistência estudantil. Políticas e ações institucionais de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos servidores. Avaliação institucional. Acompanhamento e avaliação do PPI. Perspectivas do que se almeja alcançar. (IFCE, 2018).

No item referente às **Políticas e ações institucionais de ensino** faz-se presente no subitem que trata da política de educação superior – graduação e bacharelado e suas diretrizes, que quanto ao currículo dos cursos, além de outras diretrizes, orienta que, a organização pedagógica dos cursos de graduação presencial, devidamente autorizados, desde que prescritas no projeto do curso, **podem ofertar disciplinas na modalidade a distância**, de forma integral ou parcial, contanto que não ultrapassem 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, em atendimento à portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), de acordo com o PDI.

O presente documento traz um capítulo dedicado à **Política e Ações Institucionais de Educação a Distância (EaD)**, no qual faz a abordagem ao histórico da EaD, bem como do programa que se desenvolve no âmbito do IFCE, delineando seu espaço de atuação. A concepção de EaD está em conformidade com o Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017), tendo como marcos regulatórios: Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); Portaria normativa do MEC nº 11/2017 (BRASIL, 2017); Portaria do MEC nº 1.134/2016 (BRASIL, 2016); Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012). Apresenta os objetivos da EaD pela instituição; as características dos projetos pedagógicos para a EaD; e, destaca como princípios orientadores os seguintes princípios, de acordo o PPI (IFCE, 2018, p. 84):

- Promover uma educação de qualidade nos diferentes níveis de ensino na modalidade a distância, semipresencial e complemento do presencial;
- Promover o uso integrado e interativo de diversas mídias no processo de construção do conhecimento, democratizando o acesso à informação, ao conhecimento e à formação;
- Favorecer a efetiva inserção das tecnologias no contexto educacional;
- Fortalecer a cultura do uso de tecnologias digitais no ensino presencial e a distância
- Implementar responsabilidade nos processos de organização, planejamento, execução dos projetos e programas a distância;

- Fornecer serviços e produtos voltados a área de ensino a distância, promovendo o acesso à democratização de conhecimento de forma ética e humana, contribuindo para a qualidade de ensino, pesquisa e extensão com colaboradores e parceiros qualificados e comprometidos. PPI (IFCE, 2018).

No que concerne à relação de interação EaD com o estudante o processo se realiza pela mediação por meios de comunicação síncronos e assíncronos, predominantemente pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), pelas aulas presenciais (20%) de cada disciplina ofertada e, de forma complementar, por outros meios como e-mail, telefone, whatsapp, videoconferência e pelos materiais didáticos impressos, entre outros. A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na EaD compreende a realização de exames presenciais, de acordo com o que determina o Decreto 9.057/2017, como por meio de diversas atividades realizadas no AVA, proporcionando “um caráter de autonomia, de autodidaxia, pesquisa e autoria, favorecendo a formação de um educando crítico e consciente de seu papel”. PPI (IFCE, 2018, p. 91).

Agentes da educação a distância no âmbito do IFCE: forma-se pela Diretoria de Educação a Distância (DEaD) da Pró-reitoria de ensino (Proen), que é a instância sistêmica, administrativa e regulatória para a educação a distância. No âmbito dos *campi*, o Núcleo de Educação a Distância (NEaD) é a instância de apoio as operações das atividades de ensino e aprendizagem aos cursos técnicos e de graduação a distância, subordinado à Diretoria-geral e vinculado à DEaD. Nos Núcleos encontram-se as coordenadorias de cursos a distância, o Polo de EaD e a equipe técnica multidisciplinar, responsável pela operacionalização da EaD, formada por: coordenador de curso, professores, tutores a distância, tutores presenciais e monitores, coordenador de Polo, equipe técnica disciplinar, PPI (IFCE, 2018).

Em relação à gestão da EaD no âmbito do IFCE pauta-se no modelo sistêmico que compreende cinco grandes pilares: institucional, pedagógico, tecnológico, recursos humanos e administrativo-financeiro; além de outro importante instrumento de gestão como o Projeto Pedagógico de cada Curso (PPC) de cada curso, considerando as seguintes diretrizes:

- Adequar os sistemas de assistência ao discentes;
- Garantir o direito de participação nos programas de pesquisa e extensão;
- Criar e fortalecer os NEaDs do IFCE;
- Promover inclusão digital contínua à comunidade;
- Fomentar a institucionalização da EaD no IFCE;
- Promover concursos para composição de equipes técnico-pedagógica para modalidade EAD;
- Disponibilizar cursos de formação continuada;
- Autonomia na gestão de recursos. PPI (IFCE, 2018, p. 91).

Quanto ao componentes administrativo-financeiro é baseado nas leis que tratam da questão orçamentária das instituições públicas, buscando, através de descentralização de recurso, uma Fundação de apoio à pesquisa que, dentro das normas exigidas pela lei, vise ao apoio à execução e fiscalização dos gastos com as ações inerentes à EaD. PDI (IFCE, 2018).

3.5 EAD: O Que diz O PPC do Curso de Licenciatura em Matemática

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é um dos instrumentos de gestão da EaD no IFCE, conforme especifica o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI). O curso de licenciatura em matemática ofertado na modalidade de educação a distância pelo *campus* Juazeiro do Norte representa um marco histórico referencial na formulação e na implementação da política de Educação a Distância – EaD no âmbito do IFCE, considerando que até 2007 o ensino era ofertado estritamente na modalidade presencial. E, por se tratar de um processo ensino inovador na educação superior implicou em desafios como: romper barreiras, mudar paradigmas, implementar novas ações, gerar contra movimentos e construir história.

A construção do curso de licenciatura em matemática na modalidade EaD fundamentou-se na estrutura humana de professores e técnicos administrativos, de recursos físicos como laboratórios que compõe o *campus*, entre outros aparatos, como a experiência institucional da oferta de cursos superiores na modalidade presencial, entre eles o de licenciatura em matemática, o primeiro curso de licenciatura ofertado pelo IFCE *campus* Juazeiro do Norte.

O PPC do curso de licenciatura em matemática na modalidade EaD, teve como aparato legal a LDB nº 9.394/96, (BRASIL, 1996) com base no Art. 80 e seus parágrafos que institui a EaD como modalidade de ensino; além do Art. 87, que instituiu a “Década da Educação” determinando em seu § 4º que “ até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, de acordo com o Decreto nº 5.622/2005, (BRASIL, 2005), que regulamenta o Art. 80 da LDB e seus parágrafos; e, especialmente considerando o Decreto nº 5.800/2006 que cria o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB; e outros documentos expressos no Projeto Pedagógico do Curso (IFCE, 2014).

Merece destaque, também, que a oferta do curso vem atender aos preceitos do que propõe o trabalho dos institutos federais, previstos na lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), especialmente com referência ao objetivo de ministrar em nível de educação superior, cursos de licenciatura e programas especiais de formação de professores para a educação básica. Além de atender a outras bases legais emanadas em pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação -CNE e do Conselho de Educação Superior - CES que norteiam a construção, criação e desenvolvimento de cursos para a formação de professores da educação básica em nível superior.

Nessa perspectiva, a EaD/UAB/IFCE através do curso de licenciatura em matemática constitui-se em oportunidade para a formação inicial e continuada, bem como de qualificação de professores no sistema público de ensino para atuar na educação básica. O curso representou e representa um projeto de grande alcance social no estado do Ceará. Desse modo, a UAB, através das Instituições de Ensino Superior do país, coloca-se como uma das mais importantes alternativas àqueles que desejam ter a oportunidade de fazer um curso superior, que por questões contingenciais, não poderiam e não podem ter acesso físico a outros centros de formação.

Neste contexto, a primeira oferta do curso em EaD foi em 2008.1, que atendeu a uma demanda inicial de 4 municípios/Polos, a saber: Limoeiro do Norte, Meruoca, Quixeramobim e Ubajara, com a formação das primeiras turmas de 200 alunos. Nas ofertas seguintes, passou a contemplar mais 8 outros Polos: Acaraú, Tauá, Itapipoca, Campos Sales, São Gonçalo, Orós, Jaguaribe, Camocim, totalizando 12 Polos.

Ainda como fundamentação da oferta do curso na área de formação em matemática na modalidade EaD, considerou-se nessa área de formação os seguintes e principais fatos:

- Carência de professores formados em Matemática no âmbito nacional, em particular no Ceará, para atuarem na educação básica e no ensino técnico e tecnológico;
- A não existência de um curso de Licenciatura em Matemática nos municípios/polos, bem como circunvizinhas, a fim de atender a demanda de alunos que buscam o magistério em matemática;
- A necessidade de novos profissionais ou novas posturas docentes na área, a fim de requerer mudanças no âmbito acadêmico, que correspondem aos anseios da comunidade escolar na atualidade;
- Formar demanda de professores para o ingresso no Mestrado Profissional (PROFMAT) ofertado pela Sociedade Brasileira de Matemática, como condição indispensável para o desenvolvimento da pesquisa científica. PPC de Matemática (IFCE, 2014).

O PPC aponta como identificação do curso a denominação de Licenciatura em matemática na modalidade de educação a distância, com duração de 3 anos e meio, igual a 7 semestres, na versão inicial, e uma carga horária de 1.700 horas, com base em um sistema de créditos corresponde de (01 crédito = 20 horas). E tem como público alvo professores da rede pública de ensino que lecionam matemática e não possuem formação adequada na área, bem como, para aqueles que concluíram o ensino médio ou equivalente e apresentam interesse nessa área de conhecimento, ou seja, para demanda social, com o objetivo geral de formar profissionais em matemática para atuação na educação básica e suas diversidades culturais e sociais.

Ainda segundo o PPC (IFCE, 2014) a configuração de organização didático-pedagógica do curso pauta-se num modelo de matriz curricular dinâmica, concebida com base num conjunto de competências profissionais em consonância com a proposta das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 (BRASIL, 2001) e Portaria nº 318/2001 (BRASIL, 2001), entre outros documentos, conforme aponta o PPC do curso.

A metodologia do curso segue o modelo de ensino semipresencial da EaD, proposta com base no que determina os aspectos legais da EaD e nos Referências de Qualidade da Educação a Distância de 2007. Oferece uma estrutura curricular desenvolvida, parte por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e outra pela realização de atividades presenciais desenvolvidas nos Polos de Apoio Presencial, com no mínimo 20% da carga horária de cada disciplina, previamente planejadas e intencionalmente desenvolvida pelos professores formadores da disciplina juntamente com os tutores a distância. A realização dos encontros presenciais (aulas presenciais) dá-se com os agentes educativos do processo: alunos, tutores a distância, tutores presenciais e coordenadores de polo, de modo a garantir a interlocução entre as atividades acadêmicas, culturais e sociais que integram o itinerário formativo do curso.

O curso tem como objetivo principal a formação de professores de matemática para a educação básica, definindo como habilidades e competências necessárias ao futuro docente, o desenvolvimento do raciocínio lógico, da consciência crítica e da capacidade de resolver situações-problema, bem como integrando a formação humanística e ética ao perfil profissional do egresso.

Na estrutura curricular, além do conteúdo específico, estão previstas as 200 horas de atividades complementares de caráter científico cultural e social; estágios; trabalho de conclusão de curso – TCC; avaliações presenciais; e, desenvolvimento de pesquisa e extensão durante o desenvolvimento do curso.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

4.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa científica é fruto de um conjunto de procedimentos metodológicos que consistem em definir o itinerário da pesquisa, onde são traçadas as etapas a serem executadas na investigação, para alcançar os objetivos propostos. Assim, o presente estudo ancora-se na abordagem, quanto a sua forma, na junção de métodos quantitativo e qualitativo. Caracteriza-se ser quantitativa por admitir a inclusão de dados que requer técnicas estatísticas e medidas para traduzir em números opiniões e informações, considerando-se os fundamentos necessários de suas informações de ordem teórica e empírica, dispostos em seus objetivos (GIL, 2008).

Caracteriza-se, ainda, ser uma pesquisa qualitativa por se tratar de um estudo teórico que, segundo Minayo (2009, p. 21), se ocupa, “nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes”, que permite privilegiar o ambiente natural da investigação, fornecendo subsídios para melhor delimitação do problema.

Dentre as diferentes abordagens de pesquisa quali-quantitativa optou-se por uma metodologia de cunho descritivo, do tipo de análise de conteúdo. De acordo com (GIL, 2008), o método descritivo tem como objetivo primordial descrever as características de determinada população ou fenômeno. Cruz e Ribeiro (2004) corroboram o pensamento de Gil (2008), ao afirmar que através desse método se realizam descrições precisas da situação e das relações existentes entre os elementos da mesma amostra, possibilitando assim um maior e amplo conhecimento ao pesquisador acerca de determinado fato ou fenômeno.

Com este entendimento, procurou-se descrever os significados dos cursos pela modalidade EaD na perspectiva da efetivação de uma educação voltada para a inclusão, a partir de possíveis contribuições socioeconômicas e culturais advindas na trajetória de egressos, decorrentes da realização do curso de licenciatura em matemática, como indicativo de melhoria das condições de vida pessoal e profissional dos egressos.

4.2 Caracterização dos Sujeitos e o *Lócus* do Estudo

O presente estudo foi realizado no âmbito do estado do Ceará, que se encontra situado na região Nordeste do Brasil, o estado limita-se a norte com o Oceano Atlântico, ao sul com o Estado do Pernambuco, a leste com os Estados do Rio Grande do Norte e Paraíba e ao oeste com o Estado do Piauí. O estado do Ceará está inserido na região geográfica do semiárido brasileiro, nela está incluída mais de 95% dos municípios, possui uma área territorial de 148.887,633 km², ocupando o 4º lugar entre os estados da região nordeste e o 17º dos estados brasileiros em extensão territorial. IBGE (2017).

O estado do Ceará está dividido político-administrativamente em sete mesorregiões, denominadas: Centro Sul-Cearense, Jaguaribe, Metropolitana de Fortaleza, Noroeste Cearense, Sertões Cearenses e Sul Cearense, agrupando um total de 184 municípios. Possui uma população, pelo censo de 2010 de 8,452.381, estimada em 2016 no total de 8.963.663 milhões de habitantes, de acordo com o (IBGE, 2017).

Em termos educacionais, segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil (2016), o estado do Ceará concentra 53 Instituições de Ensino Superior- IES, com um total de 228.591 matrículas nos cursos presenciais e a distância, distribuídas nas sete mesorregiões e nos 184 municípios.

A coleta de dados da pesquisa ocorreu nos polos/municípios onde vêm sendo ofertado os cursos da EaD/IFCE, mais precisamente da UAB, que mantêm convênio e parcerias com o IFCE. Ressaltamos que ao longo de oferta dos cursos pela modalidade EaD vem ocorrendo uma oscilação nos convênios com os municípios/polos com o IFCE, sendo as parcerias feitas de acordo com as demandas surgidas. Nesse contexto, de acordo com o Parecer 564/2015 os Polos de Apoio Presencial, por sua vez, se constituem em espaço de extensão e atuação do IFCE para realização de cursos nessa modalidade de ensino e representam o *lócus* onde estão situados os egressos do curso de licenciatura em matemática na modalidade EAD, dispostos no mapa Figura 2 apresentada anteriormente, (vide página 48).

Os sujeitos do estudo são egressos do curso de licenciatura em matemática na modalidade de educação a distância - UAB/IFCE que tiveram ingresso no curso a partir de 2008.1 até 2013.2 e que conseguiram se formar no IFCE. O total de alunos concluintes correspondente ao período apontado que totaliza em 520 alunos e alunas, conforme listagem fornecida pelo Centro de Controle Acadêmico do *campus* Juazeiro Norte. Estes egressos representam, portanto, o universo desta pesquisa. Nesse sentido, o termo egresso adota a concepção apresentada por Lousada e Martins (2005), segundo os quais egresso é o aluno oficialmente diplomado que integralizou toda a matriz curricular do curso e encontra-se apto a se inserir no mercado de trabalho.

Considerando-se os dados da população de estudo foi definido o tamanho de amostra. Para o cálculo da média de uma população retirada como amostra foi utilizado o proposto por Siqueira Campos, o qual especifica que para o tamanho de uma população finito e conhecido sendo, neste estudo, o tamanho da população de 520 participantes, a amostra corrigida pela população passa a ser estimada em 222 participantes, conforme descrição apresentada na Figura abaixo:

| Tamanho da população infinito ou desconhecido | |
|---|--------|
| Nível de confiança desejado | 95,00% |
| Erro máximo desejado | 0,30 |
| Desvio padrão da população | 3,00 |
| Amostra | 385 |

Tamanho da população conhecido?

| Tamanho da população finito e conhecido | |
|---|-----|
| Tamanho da população | 520 |
| Amostra corrigida pela população | 222 |

Considere este tamanho de amostra.

Amostra para proporção

Figura 5: Determinação do tamanho de amostra para o cálculo da média de uma população
Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2017).

Deste modo, foi determinado o tamanho da amostra em 222 participantes, distribuída em várias regiões do Estado do Ceará e que concluíram o curso em diferentes tempos. O processo de amostragem configura-se ser do tipo estratificada, pois os valores em cada unidade a ser pesquisada (Polo) serão determinados de acordo com os cálculos abaixo:

| | | |
|-------------------------------------|---|--|
| Σ (Percentual de egressos) = | (número total de egressos do polo X100) | |
| | total de concluintes do curso | |

| | | |
|--|---|--|
| Σ (Total da amostra por polo) = | (número total da amostra X % de egressos do polo) | |
| | 100 | |

Quadro 4: Distribuição da amostra estratificada por Polo

| Ordem/ Polo | Polo de Apoio Presencial/município | Total de Concluintes por Polo | Percentual do número de concluintes por polo | Total da Amostra por Polo |
|----------------|---------------------------------------|-------------------------------------|---|------------------------------|
| 01 | Acaraú | 27 | 5,2 | 12 |
| 02 | Camocim | 46 | 8,8 | 20 |
| 03 | Campos Sales | 31 | 6,0 | 13 |
| 04 | Itapipoca | 39 | 7,5 | 17 |
| 05 | Jaguaribe | 14 | 2,7 | 6 |
| 06 | Limoeiro do Norte | 44 | 8,5 | 19 |
| 07 | Meruoca | 66 | 12,7 | 28 |
| 08 | Orós | 31 | 6,0 | 13 |
| 09 | Quixeramobim | 88 | 16,9 | 38 |
| 10 | São Gonçalo do Amarante | 41 | 7,9 | 18 |
| 11 | Tauá | 42 | 8,1 | 18 |
| 12 | Ubajara | 51 | 9,1 | 22 |
| TOTAL | | 520 | | 222 |

Fonte: Dados do PPC. Elaboração Própria (2017).

Dessa forma, foram enviados e-mails para todos os alunos para a coleta de dados com perspectiva de se alcançar o quantitativo especificado pelo processo amostral. No entanto, se observou que na listagem concedida pela Coordenação de Controle Acadêmico (CCA) não

constava e-mails de contato de todos os egressos, outros encontravam-se desatualizados, o que levou a uma redução no número inicial da população. Assim, considerando a distribuição geográfica dos polos e a dificuldade de acesso aos egressos, se optou por um dimensionamento amostral pautado na livre adesão. Nesse sentido foram enviados e-mails para todos os egressos constantes da lista de contatos da CCA e se efetivou a pesquisa com todos os que responderam ao questionário, o que resultou em 24,8% da amostra esperada, totalizando 55 participantes no estudo.

4.3 Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa

Na busca de uma maior compreensão da realidade sobre o fenômeno investigado, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário de caracterização dos sujeitos participantes do estudo. Os procedimentos para a realização da coleta de dados constaram de uma fase preliminar de realização da pesquisa. Na preliminar, o projeto, juntamente com o questionário, foi submetido aos princípios e requisitos do Comitê de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), obtendo deferimento para aplicação, conforme Anexo B.

O questionário (Apêndice 1), é do tipo semiestruturado e versa sobre questões que formam um panorama sobre o objeto de estudo, tomando-se como ponto de partida três categorias centrais de análise:

- A primeira se refere aos dados demográficos dos participantes;
- A segunda categoria denominada pré-acadêmica: constitui-se por perguntas relacionadas a situações pessoais, escolares e motivacionais que levaram o sujeito a fazer um curso superior na modalidade de educação a distância e a importância na vida do egresso;
- A terceira é formada por perguntas relacionadas ao atual contexto de inserção profissional, as possíveis mudanças ocorridas na sua condição pessoal, socioeconômica e cultural, após a realização do curso de licenciatura em matemática – como possíveis impactos da EaD - categoria denominada pós-curso.

Foi utilizada a ferramenta do *Google forms* para formulação do questionário e alcance aos egressos, pois permite várias facilidades, tais como: baixo custo na coleta de informações; apresenta facilidade de organização do instrumento; facilidade quanto ao envio e obtenção de respostas de pessoas em locais distantes; facilidade de atingir ampla população; agilidade na tabulação de dados, dentre outras vantagens (SILVA, SANTANA, FRANCISCO, 2011). Assim, foi enviado o link do questionário aos egressos via e-mail (mala direta/por polo), de modo que pudesse se identificar e fazer o monitoramento da frequência dos participantes na pesquisa, considerando a distribuição da amostra estratificada por polo e, garantir, em tempo hábil, ações preventivas de reforço. Houve o dimensionamento da amostra para livre adesão, devido as dificuldades encontradas para localizar os egressos. A Figura 6 apresenta um exemplo de questões no formulário *online* e na totalidade no Apêndice 1.

Questionário para egressos do Curso de Licenciatura em Matemática-UAB/IFCE

*Obrigatório

2º Bloco - As informações objetivam caracterizar as condições pessoais dos participantes e a importância da EAD/Ensino superior em suas vidas

CARACTERIZAÇÃO PRÉ-ACADÊMICA

1. Em que tipo de escola você concluiu a educação básica? *

Escola pública

Escola privada

Escola pública e escola privada

Figura 6: Questionário criado no Google Forms

Fonte: Elaboração própria (2017).

Juntamente ao questionário foi enviado aos sujeitos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE (Anexo A) contendo explicações sobre o estudo, bem como instruções para saber que ao responder o questionário está concordando com os procedimentos e objetivos da coleta de dados. Firmando-se um compromisso com todos os participantes sobre a manutenção do sigilo de cada respondente. Os participantes foram identificados apenas a título de controle do número de respondentes, no entanto, nenhum resultado foi associado ao sujeito respondente, seguindo os procedimentos éticos da pesquisa. Adotando-se para as questões abertas resultados enumerados de 1 a 55 relacionado à questão.

A análise de dados efetivou-se por meio da análise de conteúdo segundo BARDIN (2009). Para a autora é um método amplamente utilizado para tratamento de dados em pesquisas qualitativas e quantitativas. A autora afirma que “a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2009, p. 83), ou seja, poderia dizer que sua finalidade consiste em desvelar os sentidos atribuídos pelos sujeitos, que são autores das mensagens.

Desse modo, o procedimento de resultados e discussão dos dados coletados foi feito a partir da reflexão de todo o material produzido durante a pesquisa, lidos exaustivamente e classificados em categorias de análise. Os dados quantitativos apoiaram-se na ferramenta Statistical Package for Social Sciences – SPSS, programa padrão de análise de estatística (BAUER; GASKELL, 2002), para comprovar a natureza, ocorrência ou significado do objeto de análise.

A fase qualitativa constituiu-se de uma pré-análise, que envolveu a escolha e organização do material, tendo como técnica o estudo bibliográfico, com orientação voltada para o problema da pesquisa e os objetivos; de uma fase referente à exploração do material (primário e secundário), que foi submetido a um estudo aprofundado, orientado pela pergunta da pesquisa,

objetivos e referencial metodológico; e, a última fase pelo tratamento dos resultados, etapa correlacionada ao conteúdo do material com a base teórica referencial, a fim de torna-los significativos e válidos (BARDIN, 2009).

E, seguindo a proposta de estudos da pesquisa, consta no capítulo 5, os resultados e a discussão, explicitando as contribuições socioeconômicas, profissionais e culturais advindas das trajetórias de vida dos egressos após a conclusão do curso.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta e discute o objeto de estudo deste trabalho com base nas evidências identificadas na pesquisa empírica empreendida com os sujeitos egressos da EaD, procurando responder ao problema e objetivos da presente pesquisa. Inicialmente a análise reflete o perfil demográfico dos egressos do curso de licenciatura em matemática realizado na modalidade EaD/UAB/IFCE. Em seguida abordamos a discussão que envolve aspectos sociais da vida do egresso no período anterior e/ou durante o curso superior, motivando a importância desse nível de ensino, no contexto do processo de expansão da educação superior no Brasil e na EaD. Logo após, enfatizamos, de modo comparativo, a atual situação dos egressos após a realização do curso superior, abordando aspectos da formação, profissionais, socioeconômicos e culturais, como possíveis contribuições advindas em função do curso superior e impactos da EaD. Estruturada em três categorias principais de análise: caracterização demográfica dos egressos; Caracterização pré-acadêmica do egresso - antecedentes pessoais e sociais anterior ao curso superior e, Caracterização Pós-Curso – contribuições do curso de licenciatura em matemática pela modalidade EaD/UAB/IFCE na trajetória de egressos.

5.1 Caracterização Demográfica dos Egressos

Inicialmente, buscamos identificar e caracterizar aspectos gerais demográficos dos participantes da pesquisa, denominado categoria 1, formado por seis itens constantes no questionário, que estão relacionados ao comportamento demográfico, como dados de composição: sexo, etnia, idade, estado civil, naturalidade e a distribuição espacial, considerando que esses sujeitos possuem características próprias que, na sua especificidade, respondem à dinâmica e constituição da sociedade brasileira.

Nesse contexto, identificamos que os egressos da Educação a Distância no âmbito do IFCE do curso de licenciatura em matemática se caracterizam pela inserção de alunos em diversas faixas etárias. Tal assertiva se consolida nesse estudo com os participantes apresentando média e desvio padrão de $35,8 \pm 8,7$ anos, com idade mínima de 21 e máxima de 55 anos. Nessa perspectiva os egressos são em sua maioria (52,7%) adultos de mais idade, seguidos por pessoas com meia idade (32,7%) e em sua minoria (14,5%) adultos jovens com idade abaixo de 25 anos. Este resultado demonstra ser um público com predomínio de faixa etária de adultos com mais idade. O que nos permite inferir que confluem gerações bem diferentes. Quanto ao perfil demográfico por sexo foi observada uma predominância de egressos homens, pessoas pardas e casadas, conforme demonstra o Quadro 5:

Quadro 5: Perfis demográfico

| VARIÁVEIS | | FREQUÊNCIA (%) | RELATIVA |
|--------------|---------------|-------------------|----------|
| Sexo | Masculino | 58,2% | |
| | Feminino | 41,8% | |
| Etnia | Branco(a) | 30,9% | |
| | Pardo(a) | 67,3% | |
| | Negro(a) | 0,0% | |
| | Amarelo(a) | 0,0% | |
| | Indígena | 1,8% | |
| Estado Civil | Solteiro(a) | 40,0% | |
| | Casado(a) | 50,9% | |
| | Divorciado(a) | 1,8% | |
| | Viúvo(a) | 1,8% | |
| | União Estável | 5,5% | |

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2018).

É importante ressaltar que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Pnad-c (2017) em estudos sobre a população brasileira, que a composição da população por sexo, em 2017, apresentou um percentual de mulheres de 51,6% e de homens (48,4%), ou seja, o número de mulheres é superior ao de homens. O que significa que em nosso estudo há uma inversão, já que a maioria da amostra é constituída por homens. No que diz respeito ao atendimento educacional no Brasil, mais especificamente à educação superior, na relação homens e mulheres, a presença de mulheres em cursos e áreas de conhecimento socialmente mais valorizados como o de exatas, ciências da natureza, entre outros, continua inferior à participação de homens, conforme dados recentes do INEP (2018) ao apontar os vinte cursos mais procurados.

Estudos como o de Venturini (2017), que trata da presença das mulheres nas universidades brasileiras, contribuem para essa discussão ao ressaltar a importância do acesso às universidades no alcance de maior equidade entre homens e mulheres no mercado de trabalho e na organização da sociedade em geral, considerando as históricas diferenças relacionadas a desigualdade de gênero.

As últimas três décadas foram marcadas por um processo de expansão e democratização da educação superior no país, registrado por significativos avanços da população adulta feminina no acesso à escolaridade, passando a ter maior nível de instrução que a masculina.

Podemos notar que mesmo diante de todas as conquistas nesse processo ainda se perpetuam muitas diferenças sociais entre homens e mulheres, conforme dados constantes das Estatísticas de Gênero (IBGE, 2018) representados na Figura 7.

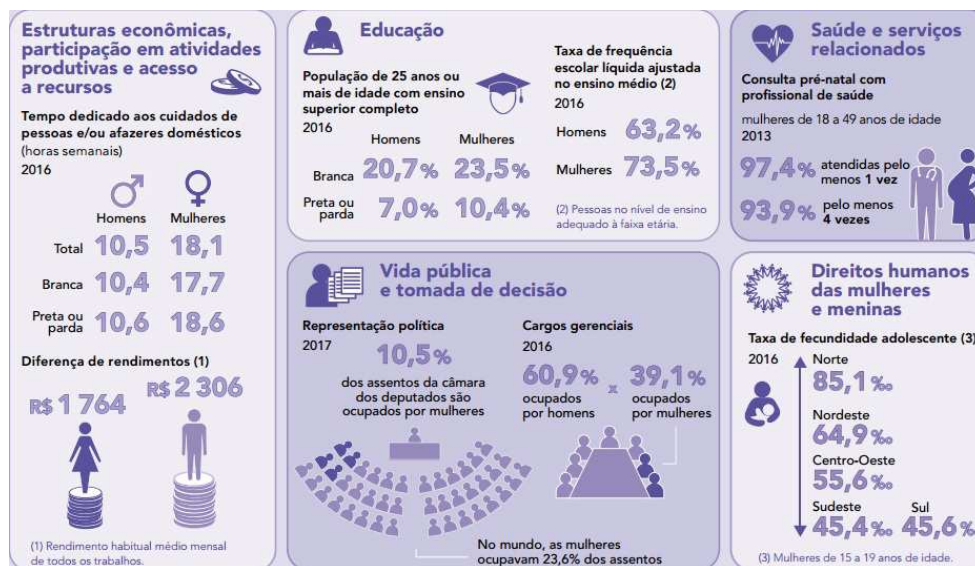


Figura 7: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Ainda segundo esses indicadores, em 2016, no estudo Estatísticas de Gênero (IBGE, 2018), ao se desagregar os dados por grandes regiões, observa-se que a região nordeste está entre os estados com maior desigualdade entre homens e mulheres na distribuição de horas dedicada a afazeres domésticos, onde as mulheres dedicam 80% a mais do que os homens, alcançando 19 horas semanais. Além disso, os indicadores também informam que o estado nordestino está em segundo lugar na taxa de fecundidade adolescente com 64,5%, perdendo apenas para a região norte que atinge uma taxa de 85,1% (IBGE, 2018). O que pode ser um forte indicativo do menor número de mulheres no ingresso à educação superior, inclusive para o público deste estudo.

No que tange ao aspecto racial no Brasil, a distribuição da população por cor ou raça, indica que mais da metade (53,9%) das pessoas se declaravam de cor ou raça negra ou parda, e as que se declaravam de cor ou raça branca foi de 45,2%. Nas grandes regiões esses indicadores apresentaram uma forte variação em 2015: na Região Norte, 73,3% das pessoas se declaravam de cor ou raça negra ou parda; no Nordeste o indicador foi de 73,0%; no Centro-Oeste de 59,9%; no Sudeste, de 46,2% e, no Sul de 22,5%, (IBGE Pnad-c, 2017).

A distribuição da população brasileira analisada pelo recorte racial, sexo e nível de instrução de pessoas de 25 anos ou mais, de acordo com dados constantes na Figura 8 notamos uma ampliação nos níveis de instrução, principalmente nos mais elevados com maior proporção para as mulheres, mais especificamente de cor ou raça branca, em detrimento da negra ou parda.



Figura 8: Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução, sexo e cor ou raça (%).

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017.

No nosso estudo, os dados apresentados em relação ao recorte racial na distribuição de pessoas de ambos os sexos, mostraram que guardam coerência com os dados em nível nacional e regional, ao predominar pessoas de cor ou raça parda, no total de 67,3%. Nenhum participante se declarou de cor ou raça negra, 30% se autodeclararam brancos e 1,8% indígena. No entanto, ao revelar que o atendimento educacional no ensino superior foi atribuído a pessoas de cor ou raça parda e indígena, conforme resultados demonstrados anteriormente, a informação toma outra dimensão daquela em nível nacional, pois favorece a inserção de pessoas historicamente excluídas do processo educacional, representando um passo importante no sentido da redução das desigualdades sociais. O que diverge dos resultados no contexto nacional, considerando a diferença de atendimento educacional entre as etnias.

Na perspectiva do gênero e raça a inserção dos sujeitos estudados nesse nível educacional, observamos a presença de 15 pessoas do sexo feminino de cor ou raça parda e 8 branca; e de 22 do sexo masculino de cor ou raça parda, 9 branco e 1 indígena, revelando que o número de homens com ingresso no ensino superior se sobrepõe ao de mulheres, assim representados no Gráfico 6:

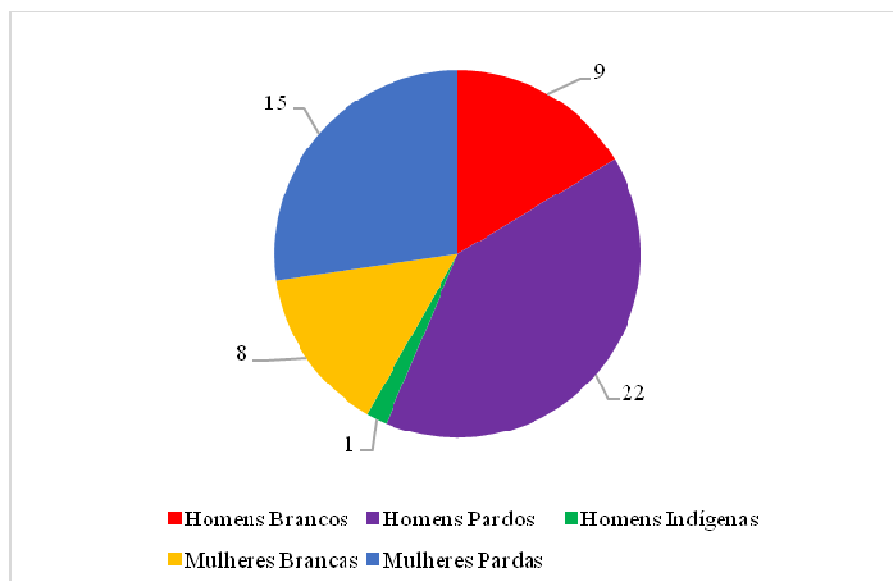


Gráfico 6: Acesso ao curso superior (licenciatura em matemática) por sexo e cor ou raça
 Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2018).

Na atualidade registra-se importantes mudanças nesse cenário, considerando a evolução das mulheres no acesso à educação, em que ocorrem significativas vantagens em relação aos homens em todos os níveis de escolarização, notadamente na educação superior.

Estudos da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) corroboram essas afirmativas ao apresentar dados recentes sobre a EaD no Brasil. No que tange a questão de gênero, de acordo com pesquisas recentes: “a EaD atende os públicos masculinos e femininos em proporções relativamente equivalentes, com uma leve tendência superior para o público feminino, dependendo da oferta dos cursos e das instituições” (ABED, 2018, p. 85). Ainda segundo a mesma fonte, no que se refere à faixa etária, informa que a maior concentração de alunos e alunas ligados à EaD está entre 26 e 40 anos, considerando-se principalmente a distribuição de intervalo de maior idade por categoria administrativa da instituição a que o(a) aluno(a) encontra-se vinculado(a), destacando-se a instituição pública federal.

Com relação a distribuição geográfica dos egressos no estado do Ceará, do curso de licenciatura em matemática pela modalidade EaD/UAB/IFCE e que participaram desta pesquisa, foi possível observar que 86,9% apresentam naturalidade cearense e residência nos municípios/polos e nas circunvizinhanças. Outros 5,5% confundiram a resposta, referindo-se ao estado brasileiro e não a naturalidade. Essa realidade demonstra que a oportunidade de fazer um curso superior em sua própria região favoreceu a fixação de pessoas em seus lugares de origem, podendo trabalhar e estudar ao mesmo tempo, manterem-se junto à família, bem como favoreceu a inserção e desenvolvimento de suas atividades profissionais com maior qualificação. O que repercute em vários aspectos do desenvolvimento social no âmbito local e regional. A Figura 9 mapeia os municípios/polos com os quais o IFCE mantém convênio para desenvolvimento do curso, bem como apresentam os municípios de residência dos egressos, que para alguns coincide com os municípios/polos onde houve e existe oferta do curso.

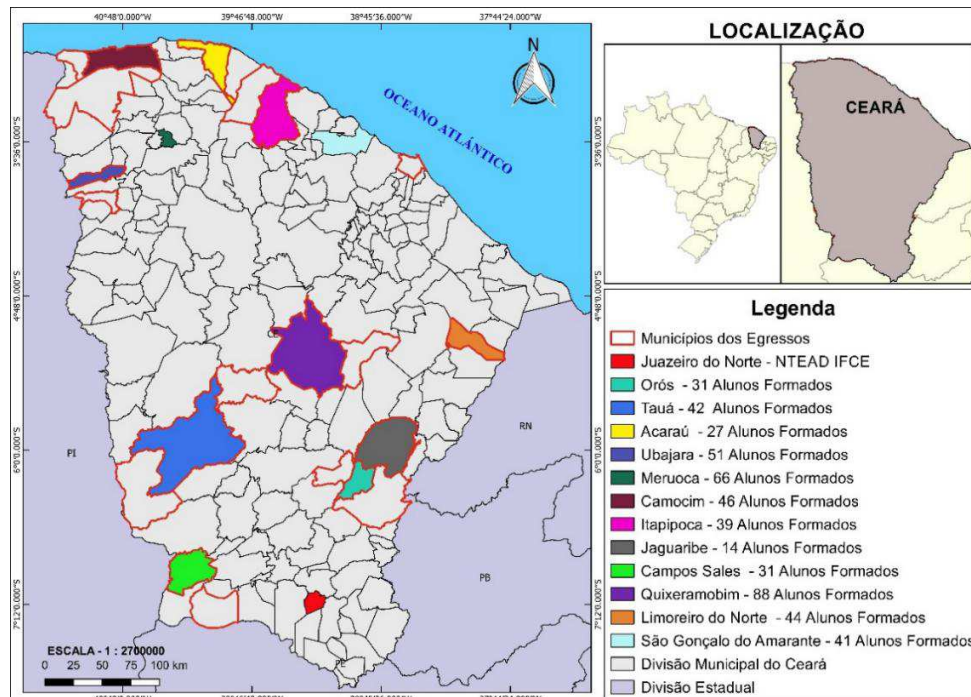


Figura 9: Mapa do Estado do Ceará, em destaque os Municípios/ Polos de Apoio Presencial do Curso de Licenciatura em Matemática EAD-UAB/IFCE e de residências dos egressos
 Fonte: IBGE (2017). Elaboração própria (2018).

O referido mapa tem sua base vetorial no IBGE (2017). A distribuição dos Polos de Apoio Presencial/municípios está de acordo o PPC do Curso (2014) curso de Licenciatura na modalidade de educação a distância; e os municípios de residências dos egressos correspondem aos dados informados pelo questionário.

5.2 Caracterização Pré-Acadêmica do Egresso - Antecedentes Pessoais e Sociais Anteriores ao Curso Superior

Esta categoria de estudo compõe-se por subcategorias que integram aspectos da vida social dos egressos, descritas com base no questionário a eles aplicado, destacando as dimensões educacionais, socioeconômica, cultural e profissionais detectados para formação de perfis dos egressos.

5.2.1 Perfis educacionais dos egressos

Quadro 6: Perfis educacionais

| VARIÁVEIS | | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|---|---|-------------------------|
| Tipo de Escola que concluiu o Ensino Médio | Escola pública | 83,6 |
| | Escola privada | 14,5 |
| | Escola pública e privada | 1,8 |
| Tipo de Ensino Médio | Ensino médio convencional | 72,7 |
| | Magistério | 20,0 |
| | Supletivo/EJA | 1,8 |
| | Técnico | 5,5 |
| Faixa Etária de Ingresso no Ensino Superior | Antes de 18 anos | 12,7 |
| | Entre 18 e 24 anos | 41,8 |
| | Acima de 24 anos | 45,5 |
| Tempo de intervalo entre a conclusão do Ensino Médio e o ingresso no Ensino superior | Até 1 ano | 43,6 |
| | Acima de 1 a 3 anos | 14,5 |
| | Acima de 3 a 6 anos | 18,2 |
| | Acima de seis anos | 23,6 |
| Principais objetivos de fazer um curso superior | Melhorar/Ampliar a cultura geral | 49,1 |
| | Ascender socialmente | 21,8 |
| | Realização de um sonho/projeto de vida | 63,6 |
| | Engajamento da vida profissional | 70,9 |
| | Estabilização da vida profissional | 65,5 |
| Fatores que levaram os egressos a fazer o curso de licenciatura em matemática na modalidade EaD | Oportunidade de acesso ao ensino superior gratuito | 78,2 |
| | Flexibilidades gerais da modalidade EaD | 65,5 |
| | Preparação para o mercado de trabalho | 45,5 |
| | Já trabalhava na área, mas não tinha habilitação profissional | 30,9 |
| | Era o curso que desejava fazer | 76,4 |
| | Possibilidade de melhoria de emprego | 25,5 |
| | Expectativa de melhoria salarial | 10,9 |
| Quantidade de pessoas no grupo familiar que possui curso superior | Somente o egresso | 36,4 |
| | Duas pessoas | 34,5 |
| | Três ou mais pessoa | 15,3 |
| | Não respondeu | 1,8 |

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2018).

A escolarização dos egressos, no que tange à conclusão do ensino médio, apontou que 83,6% são procedentes de escola pública e de diferentes formações, em diferentes épocas, sugerindo que pertencem à classe social com menos acesso a bens culturais, entre eles a própria educação superior. Este aspecto, aliado ao resultado referente à declaração de cor ou raça, de (67,3%) pardos e (1,8) indígena; a composição de um grupo etário com ingresso no ensino superior com idade acima de 24 anos (45,5%), são elementos relevantes que contribuem, isolada ou interativamente, para inserção social de pessoas menos favorecidas no processo educacional.

O ingresso às universidades, por esse tipo de público, por sua vez, implica na possibilidade de longevidade escolar em meios populares, que ao longo da história apresenta baixa representatividade no sistema educativo. Revelando-se serem pessoas que dependiam/dependem, mais especificamente, do acesso à educação superior pública. Adicionalmente, a Região Nordeste se apresenta, entre as grandes regiões, com dados abaixo da média nacional no tocante a pessoas com 25 anos ou mais de idade em relação ao número médio de anos de estudo segundo o Pnad-c (2017), conforme podemos observar nos dados da Figura 10.

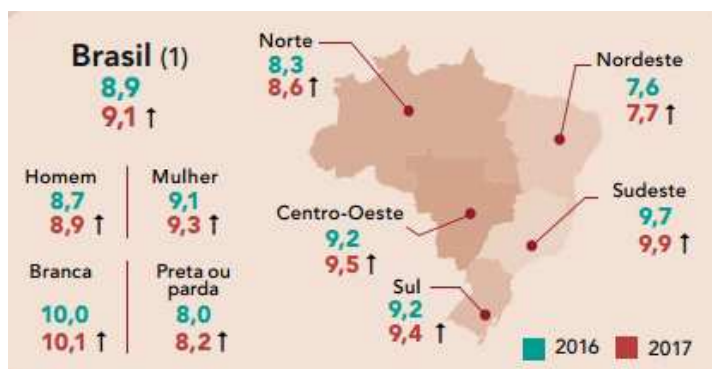


Figura 10: Número médio de anos de estudo de pessoas de 25 anos ou mais

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017.

A meta 12 do atual PNE Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2018), relativa a expansão da educação superior no país, expressa a real necessidade de se investir em políticas públicas de inclusão no país, ao fixar até 2024 a busca de atendimento aos seguintes valores: “Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2018, p. 205).

A educação superior, ofertada na modalidade EaD, é entendida nesse contexto, como uma alternativa tecnológica e importante ferramenta que permite a expansão, o acesso e a democratização da educação para grande parcela da população brasileira historicamente excluída do sistema educacional, mostrando-se ser um agente de potencialização para mudança social pela formação de nível superior.

Diante de tais circunstâncias os egressos foram indagados sobre quais foram os interesses e objetivos de realizarem um curso superior, os egressos revelaram como principal objetivo a oportunidade de “*engajamento da vida profissional*”, representado por 70,9%. E, entre os principais fatores de fazerem o curso de licenciatura na modalidade EaD, apontaram que foi a “*oportunidade de acesso ao ensino superior gratuito*”, expresso por 78,2%. O que revela, por sua vez, que a escolha pela área do curso superior e modalidade de ensino está muito mais

relacionada a uma questão de oportunidade e acesso ao ensino gratuito; para outros, configurou-se até mesmo como a única oportunidade de cursarem o ensino superior naquele momento, conforme expressa a aluna 11 e a 24, respectivamente, entre outras afirmativas:

Foi através da educação a distância que tive oportunidade de ingressar em um nível superior, as condições no período eram difíceis e precisava trabalhar para contribuir com a família (em casa, sem renda), e o nível superior a distância me deu um norte de estudar e trabalhar (sem renda) ao mesmo tempo, facilitando meu sustento e aprendizado (EGRESSO 11).

Na minha localidade não havia licenciatura por área, nem mesmo presencial, tinha que se deslocar para outros municípios. (EGRESSO 24).

Nesse sentido, os dados denotam que a realização do curso superior para esses egressos agregam vários fatores, que vai desde os que demonstraram interesse pela própria vocação acadêmica na área, a situação material real em relação à questão de idade (gerações diferentes); alguns já em atividade profissional, a maioria casados e, sem possibilidades de se deslocarem para outras cidades para realizarem o sonho do curso superior. Viram na EaD a chance concreta de ingressarem em um curso superior e, principalmente, a oportunidade de preparação para o mercado de trabalho e melhor qualificação profissional.

Almeida (2009, p. 35) afirma que, “as fronteiras sociais construídas por meio do veredito escolar constituem-se hoje num dos definidores fundamentais, ainda que não o único, da parte a que os diferentes indivíduos têm direito na riqueza material e simbólica coletivamente construída em cada formação social”.

Ao serem questionados sobre a importância da implantação do curso superior na modalidade EaD em suas regiões, por unanimidade, os 55 egressos consideraram que o ensino EaD via sistema UAB facilitou o acesso e ingresso no ensino superior público. Tal afirmativa ficou-nos evidenciado nas falas dos pesquisados, representadas de forma mais recorrente:

Foi uma das melhores coisa que já aconteceu na minha vida. (EGRESSO 9).

O ensino EAD dá possibilidades de acesso ao ensino a pessoas que trabalham em horário comercial. (EGRESSO 12).

Sempre tive um sonho de realizar minha formação em Matemática, e o curso a distância veio para me dar essa oportunidade. (EGRESSO 20).

Através da EAD a população de cidades do interior tiveram mais oportunidades de acesso a Universidade (EGRESSO 29).

Porque com a EaD surgiu a oportunidade de fazer uma faculdade em minha cidade sem ter a necessidade de viajar para outra cidade para estudar, no caso a mais próxima é sobral. (EGRESSO 32).

Facilitou bastante, pois proporcionou oportunidades para pessoas ingressarem em um curso superior que anteriormente não tinham. Seja por tempo ou distância. (EGRESSO 41).

As possibilidades chegaram na região tornando possível minha realização pessoal e consequentemente profissional. (EGRESSO 47).

O grupo etário dos egressos deste estudo corresponde ao de jovens e prioritariamente de adultos quando do ingresso no ensino superior, como uma das peculiaridades do público da EaD. Outro aspecto característico, refere-se ao tempo de afastamento dos estudos entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior, em que a maioria passou mais de três anos afastados, sendo atribuída a principal justificativa “*a falta de oportunidade de acesso ao ensino superior gratuito*” (38,2%); com destaque de outras situações mais agravantes: 4 (quatro) responderam que passaram 10 anos afastados dos estudos; 1 (um) afirmou que ficou 12 anos; 1 (um) que passou mais de 20.

Diante disso, observamos a formação de perfil de pessoas com ingresso tardio no ensino superior, outros na idade considerada adequada para esse nível de ensino, sendo formados em gerações bem diferentes, o que reflete em aspectos de desigualdade frente à escolarização superior, ainda tão presente no sistema educativo brasileiro, mesmo com tantos avanços na política educacional brasileira. O número de pessoas que possuem curso superior no grupo familiar do egresso é outro aspecto que nos chama à atenção, considerando o significativo percentual de egressos que afirmam ser o único da família a ter realizado o curso superior, representado por 36,4%. Como o único do grupo familiar com um curso universitário, podemos inferir que ele ou ela seja um vetor cultural no contexto familiar, servindo de fonte de inspiração.

Outro fator relevante que diz respeito à escolarização dos adultos no Brasil e mais especificamente em relação à educação superior, são as disparidades regionais na distribuição de escolarização. Sendo a variação regional tão acentuada quanto existem entre os países. O percentual de adultos de 25 a 64 anos que concluíram a educação superior vai de 7% no estado de Alagoas a 29% no Distrito Federal, considerando que de acordo com dados referentes a 2013 no Brasil havia maior concentração de escolarização nas capitais, atingindo um percentual de adultos com educação superior na região das capitais de quase 2.1 vezes maior que a média nacional (INEP, 2018).

Com base nos dados coletados considera-se que a oportunidade de acesso e realização do curso superior para esses sujeitos ocorreu pela implementação da modalidade de educação a distância, que ocorreu em pleno desenvolvimento de uma cultura digital, em que a internet e a incorporação dos recursos tecnológicos já se faziam presentes no cotidiano das pessoas, bem como no contexto educacional, questionamos: qual o nível de conhecimento e habilidade para o uso das TDIC ao iniciar o curso. Os resultados foram consideravelmente positivos, pois 41,8% afirmaram já possuírem um nível básico; 29,1 informaram ter um nível intermediário; 20% que já tinham um nível avançado e, somente 9,1% que não tinham nenhum nível de habilidade.

5.2.2 Perfis socioeconômico e profissional dos egressos - anterior e/ou durante o curso

Passamos a discutir a realidade socioeconômica e profissional referente à vida do egresso no momento anterior e/ou durante o curso superior, aqui tratada pelos aspectos de inserção no mercado de trabalho, campo de atuação e faixa salarial, servindo de parâmetros para dar visibilidade aos destinos sociais do graduado após a realização do curso. Nos resultados alcançados, observamos que a maioria desse público já exercia uma atividade remunerada, em distintos espaços de atuação, dentro e fora do campo acadêmico, com uma faixa salarial predominante de 1 a 2 salários mínimos, conforme seguem os dados expressos no Quadro 7:

Quadro 7: Perfis socioeconômico e profissional

| Variáveis | | Frequência (%) | Relativa |
|----------------------------------|--|----------------|----------|
| Exercia uma atividade remunerada | | 80,0 | |
| Fazia trabalhos eventuais | | 10,9 | |
| Não exercia atividade remunerada | | 9,1 | |
| Faixa salarial | Não informou | 34,5 | |
| | Entre 1 e 2 salários mínimos | 43,6 | |
| | Entre 2 e 3 salários mínimos | 14,5 | |
| | Entre 3 e 5 salários mínimos | 5,5 | |
| | Acima de 5 salários mínimos | 1,8 | |
| Área de atuação profissional | Não atuava na área acadêmica | 36,4 | |
| | Atuava na área acadêmica/efetivo/concurso municipal | 20,0 | |
| | Atuava na área acadêmica/efetivo/concurso estadual | 5,5 | |
| | Atuava na área acadêmica/contrato temporário municipal | 23,6 | |
| | Atuava na área acadêmica/contrato temporário estadual | 9,1% | |
| | Atuava na área acadêmica/Regime CLT | 5,5% | |

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2018).

De acordo com os dados é possível inferir que são pessoas detentoras de condições materiais e educacionais pouco vantajosas, pois 43,6% tinham renda entre 1 e 2 salários mínimos e, um grupo menor declarou receber renda acima de 3 salários mínimos, apresentando um poder aquisitivo mais elevado em relação ao fator de renda. É possível constatar que a maioria dos egressos conciliavam trabalho e estudo; apenas um pequeno número de pessoas ainda não exercia uma atividade remunerada (9,1%) e só estudavam. Assim, podemos caracterizar que o grupo de egressos está dentro de um perfil de inserção socioeconômica diversificada e pouco elevado economicamente, considerando o rendimento mensal.

O perfil profissional dos egressos é caracterizado pela heterogeneidade, com base nas variações de atividades que exercem ou exerciam, identificadas pelos aspectos de que alguns já eram servidores públicos efetivos; outros se encontravam vinculados a contratos temporários; alguns tinham vínculo empregatício em Regime de CLT, além dos que exerciam apenas trabalhos eventuais e os que ainda não exerciam atividade profissional. Aqueles que se encontravam inseridos no mercado de trabalho atuavam em áreas tanto relacionadas ao mundo acadêmico quanto em áreas completamente distantes da academia.

Ressaltamos que um significativo percentual já atuava na área acadêmica, destes 30,9% afirmaram não possuir habilitação profissional para atuar na área que lecionavam. Podemos inferir que essa realidade indica as expectativas de mudanças sociais na vida dos egressos a partir da realização do curso superior, considerando os objetivos de realização do curso superior, conforme estudamos a seguir.

5.3 Caracterização Pós-Curso – Contribuições do Curso de Licenciatura em Matemática Pela Modalidade EaD/UAB/IFCE na Trajetória de Egressos

Esta categoria de estudo delinea o contexto de realização do curso superior e seus efeitos na vida de egressos, aqui caracterizados pelo aspecto do desenvolvimento social, abrangendo os aspectos socioeconômico, cultural e profissional, como contribuições advindas a partir da formação nesse nível educacional, expressos quanti e qualitativamente ao longo da apresentação dos resultados, amparados pela discussão da pesquisa realizada com os egressos do curso de licenciatura em matemática na modalidade EaD.

Nesse sentido, (SANTOS, 2012) destaca que a procura por um Curso de Ensino Superior representa para os sujeitos a oportunidade de uma nova perspectiva social e a consequente melhoria das condições de vida. Afirmar ainda que é por meio das universidades que se prepara os indivíduos para sua ascensão econômica, social e cultural.

5.3.1 Perfis de formação no curso superior de licenciatura em matemática pela modalidade EaD

No que concerne à formação oferecida pelo curso de licenciatura em matemática, é importante salientar que esta análise foi organizada considerando o contexto da modalidade de ensino o qual o curso foi desenvolvido (EaD) e pelas características de formação propriamente dita (relativas à visão sobre a qualidade da graduação, de formação continuada, da estrutura pedagógica do curso realizado, etc.).

Nesse sentido, ao serem indagados sobre a qualidade da formação geral adquirida no curso, incluindo ser realizado pela modalidade EaD, os egressos responderam que o nível da formação foi boa, representado por 58,2%; foi considerada como excelente por 29,1%; indicada como regular por 10,9; e, como ruim por 1,8%. As justificativas atribuídas a esse quesito de estudo foram bem diversificadas, conforme narrativas elencadas no Quadro 8. E, por sua vez, contribuem no sentido de dar visibilidade às questões positivas e negativas que envolveram o desenvolvimento do curso com possíveis ajustes que podem influenciar na qualidade do curso. Foram detectadas situações que vão desde ordem pessoal àquelas que se relacionam as ações de gestão administrativa, pedagógica, técnica e de acompanhamento aos alunos (as), cujas discussões não foram aqui aprofundadas.

Quadro 8: Narrativas de justificativas quanto à qualidade geral do curso

| EGRESSO (A) | JUSTIFICATIVA |
|--------------------|--|
| 1 | Ainda precisa melhorar muito, tanto no sistema quanto no material didático. |
| 2 | Achei boa, pois como toda nova ferramenta de ensino, ainda precisa de melhorias |
| 3 | Por ser um curso a distância em algumas disciplinas não obtive o conhecimento desejado ficando dúvidas. |
| 4 | É de boa qualidade, porém as vezes alguns conteúdos não são tão abordados quanto deveriam ser, por conta do pouco tempo presencial. |
| 5 | Ocorreram algumas falhas, como por exemplo algumas disciplinas serem validadas dentro do tempo sem terem um acompanhamento do professor como devia. |
| 6 | Poderia ter sido melhor, caso houvesse um pouco mais de aulas presenciais em disciplinas mais complexas, como análise real, por exemplo. |
| 7 | Apreendi muito o que eu não tinha noção, as vezes alguns professores não tinham um certo domínio, mais estudando com os colegas pude aprender ainda mais e a tirar nossas dúvidas. |
| 8 | Pertenci a primeira turma desse projeto EAD no Vale do Jaguaribe, muitos ajustes precisaram ser feitos para atender as necessidades dos alunos. |
| 9 | Formação de Qualidade. |
| 10 | A estrutura do curso foi muito bem planejada com conteúdos de grande importância tanto para o profissional professor de Matemática atuar no seu ofício, como para a vida cotidiana. |
| 11 | Já tendo feito outro curso presencial em outra instituição, pude comparar a qualidade de ensino dos dois cursos e constatar a qualidade deste curso, visto que tinha meu horário adequado de estudo e tutores que nos auxiliavam sempre que necessário, sem falar no uso das tecnologias digitais, entrei leiga no assunto e adquiri muito conhecimento útil ao meu trabalho. |
| 12 | Poderia até pontuar como EXCELENTE mas, após concluir o curso percebi uma deficiência na minha formação com relação à pesquisa científica, foi muito pouco explorado este quesito, diante da importância que a pesquisa acadêmica/científica possui para a formação de um bom profissional. Com relação a essa deficiência estou me aprimorando diante da especialização em Gestão Escolar realizada pela UECE que estou cursando. |
| 13 | É um curso bastante difícil, pois exige muita disciplina e autonomia assim como também o tempo é considerado pouco para os estudos, pois eu estudava e trabalhava dificultando assim a minha aprendizagem. |

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2018).

Em relação às metodologias e estratégias adotadas no processo de ensino e aprendizagem pelo curso na modalidade EaD, 58,2% dos egressos afirmaram que atenderam às expectativas e, 41,8% que atenderam parcialmente. Ao serem indagados se a vivência no meio acadêmico e a conclusão do curso ampliou sua visão e/ou interesse nos estudos de pós-graduação: 89,1% responderam que sim e, apenas 10,9% que não. Dentre eles, uma significativa parcela informou já possuíam especialização e enfatizaram o desejo de fazer mestrado e doutorado, observando-se, um sentimento de positividade em relação a longevidade escolar.

A maioria dos egressos (76,4,0%) afirmou ter concluído o curso no tempo regular de oferta, até três anos e meio e, somente 23,6% tiveram que prolongar o tempo de conclusão. Registraram as principais dificuldades enfrentadas na trajetória de realização do curso, abrangendo questões tanto de ordem sociais e individuais quanto relativas ao desenvolvimento do curso, que acabaram interferindo no desempenho acadêmico, conforme afirmaram alguns egressos:

Conclui em 5,5 anos porque reprovei em estágio e não tinha como fazer a reoferta da disciplina de imediato. Só fui cursar quando terminei a minha grade curricular. (EGRESSO 32).

Passei 8 anos, pois iniciei em 2008.2 e conclui em 2016.2. Por motivos de trabalho. (EGRESSO 33).

O curso foi concluído em quatro anos, pois no primeiro semestre não foram oferecidas todas as disciplinas programadas para aquele semestre. Estavam programadas 7 disciplinas para o primeiro semestre de 2012, mas foram ofertadas apenas 3 disciplinas. As outras 4 foram ofertadas apenas no segundo semestre. Com isso, ocorreu atraso na finalização do curso. (EGRESSO 36).

Nesse sentido, notamos que as referências acima implicam em direcionamentos voltados para questões pedagógicas, psicopedagógicas, de gestão entre outras, frente às condições de estudo. O que reflete na necessidade de serviços de apoio educacional aos discentes na estrutura da EaD no âmbito do IFCE.

Assim, em relação ao modelo de realização do curso, em termos gerais, os egressos demonstraram satisfação, do ponto de vista de sua realização pessoal; da estrutura do curso; sendo praticamente consenso que o curso de licenciatura em matemática pela modalidade EaD oferece uma formação de qualidade, embora precise de ajustes para melhorar cada vez mais.

5.3.2 Perfis socioculturais

Para os egressos, dentre os principais objetivos de realização de um curso superior foi citado com 49,1% o fator de poder melhorar e/ou ampliar a cultura geral. Os dados levantados, com base no Quadro 9, demonstram que os efeitos da formação podem representar ações e iniciativas para além do profissionalismo, mas, também na formação de bens voltado para vida sociocultural do egresso, de modo que possa refletir nas dimensões humanas destacadas.

Quadro 9: Contribuições socioculturais a partir da formação acadêmica na educação superior

| Formação acadêmica e as contribuições socioculturais na vida do egresso | Atribuição de Valor | | Frequência Relativa (%) | |
|---|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------|
| | Concordância (Parcial + Total) | Discordância (Parcial + Total) | Concordância | Discordância |
| Trabalho | 21,8+58,2 | 5,5+14,5 | 80 | 20 |
| Saúde | 32,7+29,1 | 12,7+25,5 | 61,8 | 38,2 |
| Estilo de vida | 32,7 + 38,2 | 9,1+20,0 | 70,9 | 29,1 |
| Agir Ético | 30,9+50,9 | 18,2+0 | 81,8 | 12,8 |
| Valores étnico raciais | 38,2+40,0 | 18,2+3,6 | 78,2 | 21,8 |
| Valores sobre direitos humanos | 36,4+47,3 | 12,7+3,6 | 83,7 | 16,3 |
| Valores sobre inclusão | 34,5+52,7 | 1,8+10,9 | 87,2 | 12,7 |
| Desenvolvimento de senso de sustentabilidade e de meio ambiente | 36,4+34,5 | 9,1+20,0 | 70,9 | 29,1 |
| Maior receptividade a mudanças e capacidade de resolver problemas | 38,2+49,1 | 3,6+9,1 | 87,3 | 12,7 |
| Exercício da cidadania | 34,5+27,3 | 7,3+30,9 | 61,8 | 38,2 |
| Acesso e hábitos no campo da cultura (artes, museus, teatro, movimentos sociais e comunitários, etc). | 30,9+45,5 | 3,6+20,0 | 76,4 | 23,6 |
| Valorização à leitura, literatura e desenvolvimento da escrita. | 27,3+27,3 | 10,9+34,5 | 54,6 | 45,4 |
| Interesse por estudar outras línguas | 20,0 + 70,9 | 9,1+0 | 90,9 | 9,1 |
| Inclusão digital e uso das tecnologias com aplicação no exercício profissional | 70,9+20,0 | 9,1+0 | 90,9 | 9,1 |

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2018).

Tais afirmativas em relação as contribuições socioculturais possibilitadas pela realização do curso superior, indicam que os egressos vivenciaram uma educação com a missão pública de formar indivíduos numa concepção integrada e cultural, na construção da cidadania de pessoas, propiciando uma visão de mundo ampla, com observância aos princípios éticos e aos valores morais para a carreira e para a vida, conforme expressões de concordância em relação aos

pressupostos formativos levantados no Quadro 9 que diz respeito a relação entre a formação acadêmica e as contribuições socioculturais na vida do egresso.

Nesse sentido Mattos e Mattos (2018, p.31), enfatizam que:

Com este entendimento a formação passa a ter um caráter cultural, que no contexto educativo, pretende desenvolver as dimensões cognitivas, afetivas, individuais e coletivas. Enfatiza-se um profissional comprometido com a sociedade e suas reais necessidades, que seja capaz de gerar e difundir o conhecimento, inovando a prática docente.

No contexto atual, Almeida e Silva (2014) chama à atenção para articulação entre os cursos em EaD e o currículo, que de maneira geral, passa pela “costura no âmbito da cultura digital”. Sahb e Almeida (2015), considerando a apropriação de novas linguagens, a ampliação de participação nas redes conectadas, a formação de habilidades para mudanças de tecnologias e valores, acesso aos signos característicos dessa cultura, etc. Isso se confirma nas respostas dos egressos, ao reconhecerem que o uso das tecnologias utilizadas no curso contribuíram para ampliação da formação para inclusão e cultura digital (70,9%), mais especificamente no sentido de sua aplicação no exercício profissional, o que enfatiza mais um dos pontos da qualidade do curso e na formação do capital cultural.

A análise dos dados permite-nos inferir que a formação profissional oferecida aos licenciados nesse curso fundamenta-se numa perspectiva de concepção de educação profissional e humanizada ao desenvolvimento de habilidades e competências do educando, assim, contribuindo para participação de profissionais ativa e consciente na sociedade, com base na “relação entre a dimensão da educação, dimensão individual e inclusão social” (BERTOLIN, 2017, p. 13).

5.3.3 Perfis socioeconômico e profissional

A formação destes aspectos sociais na vida dos egressos se revela, principalmente, pelos dados coletados relacionados à atuação profissional e remuneração da ocupação em razão do grau de instrução do indivíduo, no caso, após a conclusão de um curso de nível superior, descritos no Quadro 10:

Quadro 10: Perfis socioeconômico e profissional de egressos do curso de licenciatura em matemática

| INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO DO LICENCIADO EGRESSO | | FREQUÊNCIA RELATIVA (%) |
|--|--|--------------------------------|
| Atual situação profissional dos egressos | Trabalhando | 96,3 |
| | Não está trabalhando | 3,6 |
| Tipo de Vínculo Trabalhista | Atuação na área de formação | |
| | Efetivo/Concursados | 43,6% |
| | Contrato temporário | 20,0% |
| | Regime CLT | 1,8% |
| Atua em área diferente da graduação | Comércio Autônomo Profissional Liberal Outros – Empresa Pública | 34,6% |

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2018).

A taxa de participação de pessoas ocupadas em relação ao total de egressos apresentou uma elevação no nível da taxa de ocupados de quando iniciaram o curso, que era de 80% e passou para 96,3% depois de formados. Considerando-se que 10,9% faziam trabalhos eventuais e 9,1% só estudavam, inferimos que com a realização do curso superior basicamente 100% passou para a condição de ocupado. Podendo tal fato ser atribuído ao atual nível de instrução.

Com relação a faixa salarial dos egressos, uma análise comparativa entre os períodos (o antecede e/ou durante o curso e o atual) revela que: para aqueles que recebiam entre 1 e 2 dois salários mínimos (antes e depois do curso) houve uma certa estabilidade na renda; para os estratos que recebiam entre 2 e 3 salários mínimos e 3 e 5 salários mínimos antes de fazer o curso, percebemos que houve ascensão de renda com significativas mudanças, conforme pode ser observado no Quadro 11. Ressaltamos que 34% não informou a renda (anterior ao curso), conseqüentemente, os resultados e a discussão nesse quesito podem não corresponder à realidade, não permitindo fazer análises mais detalhadas.

Quadro 11: Faixas Salariais

| Faixas salariais – Salário Mínimo (SM) | Renda Anterior | Frequência relativa % - Renda Atual |
|---|-----------------------|--|
| Entre 1 e 2 SM | 43,6% | 43,6 |
| Entre 2 e 3 SM | 14,5% | 30,9 |
| Entre 3 e 5 SM | 5,5% | 23,6 |
| Acima de 5 SM | 1,8% | 1,8 |
| Não informou | 34,5% | - |

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2018).

No detalhamento do estudo relativa a questão de gênero, sexo e salário do(a) licenciado(a) egresso, observamos que quanto a ocupação no mercado de trabalho: 13 pessoas do sexo feminino ganham entre 1 e 2 salários mínimos; 8 entre 2 e 3 salários mínimos; 2 entre 3 e 5 salários mínimos e, nenhuma informou ganhar acima de 5 salários mínimos. Em relação ao sexo masculino: 11 homens ganham entre 1 e 2 salários mínimos; 9 entre 2 e 3 salários mínimos; 11 entre 3 e 5 salários mínimos e 1 informou ganhar acima de 5 salários mínimos, cujos dados constatamos no Gráfico 7, a seguir:

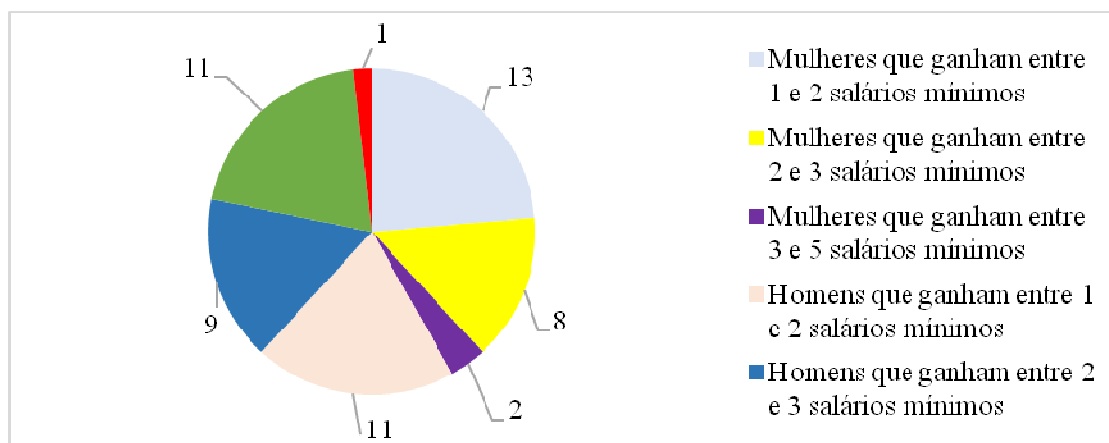


Gráfico 7: Egressos - ocupação por gênero e salário
 Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2018).

O Gráfico 7 sintetiza algumas das informações apresentadas anteriormente, principalmente no tocante a desigualdade de gênero, podendo-se reiterar com base nos dados que as mulheres, em pleno período de força de trabalho, ainda sofrem diferenças no mercado de trabalho, considerando os aspectos ocupação, sexo e rendimentos, conforme podemos constatar nos dados encontrados: menor número de mulheres atuando na área de formação; estão inseridas na faixa de salários de 1 a 2 salários; e as maiores faixas de salários absorve maior número de homens. Embora se registre que as mulheres já tenham alcançado elevados níveis de ocupação em quase todas as áreas científicas e no mercado de trabalho, principalmente nas últimas três décadas.

Com efeito, isso retrata a realidade em nível nacional, no caso, indicando desigualdades de gênero na estrutura ocupacional, desde a maior participação de homens em cargos e posições mais socialmente vantajosos no mercado de trabalho, como com rendimentos médios historicamente superior ao de mulheres, seja no segmento público ou privado.

Nesse sentido, enfatizamos com base em estudos no Brasil envolvendo essa temática, como o IBGE (2017) relativo a ocupação economicamente ativa e o grau de instrução referente ao período de 2012-2016, revela que há elevação no nível de ocupação por aqueles com maior nível de escolaridade, pois enquanto para a população ocupada que possuía nível superior completo, o nível de ocupação situou-se em 78,2%, para o nível sem instrução ou fundamental incompleto, este percentual foi de apenas 43,9% (IBGE, 2017).

Corroborando para esse cenário os dados fornecidos pelo Mapa do Ensino Superior no Brasil 2016 no estudo que forma o panorama do ensino superior sobre a remuneração média e grau de instrução, ao evidenciar que há maior intensificação na estratificação da sociedade em segmentos

regionais, de classes sociais, ilustrado na Figura 8, que é muito diferenciada entre aqueles com educação superior e os que possuem ensino médio completo e ensino fundamental completo.



Gráfico 8: Remuneração média x Grau de instrução no Brasil

Fonte: Sindata/Semesp/ Base: RAIS

Assim, este tema da relação remuneração média x grau de instrução no contexto deste estudo torna-se evidente em razão de que houve mudanças profissionais para os egressos, constatando-se avanços no acesso ao mercado de trabalho ao se verificar que passou de 80,0% (antes da realização do curso) para 96,3% após a realização do curso, ou seja, o curso superior influenciou na condição de ocupação atual das pessoas, seja com atuação na área de formação e fora dela. Os dados ainda revelam que antes do curso 25,5% dos sujeitos já atuavam profissionalmente como servidores efetivos, após o curso superior esse percentual evoluiu para 43,6%. Nesse sentido, ao serem indagados se houve melhoria/contribuições profissionais em relação à ascensão de cargo ou mudanças de emprego em razão do curso superior, a maioria (56,4%) respondeu que sim, 36,4% que se manteve na mesma condição anterior. Com relação ao fator de renda informaram: 47,3% que sim; 27,3% que se manteve na mesma condição anterior e 25,5% que não houve mudanças.

Foram questionados quanto à política e acompanhamento institucional aos egressos no ensino superior, 90,9% acreditam ser de extrema relevância tanto do ponto de vista institucional quanto do próprio egresso; 9,1% não acham importante. A fala do egresso 17 expressa muito bem essa realidade: “O que vem após a graduação, mercado de trabalho ou formação continuada, é algo muito desafiador. Receber um acompanhamento poderia ajudar o egresso a passar por essa fase, escolha da formação continuada, orientações sobre o mercado de trabalho, etc.” O egresso 24 afirmou que: “É de fundamental importância esse acompanhamento para que tenhamos um ensino de boa qualidade”. Egresso 42 considera que: “Concordo que realmente faz necessário um acompanhamento da vida dos egressos para que possam avaliar seus cursos, a formação deles e principalmente as oportunidades que um curso como este pode oferecer”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Presente estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições socioeconômicas e culturais na trajetória de egressos, advindas em decorrência da realização do curso superior de licenciatura em matemática na modalidade EaD/UAB no âmbito do IFCE, como impacto da EaD. Como desdobramento formulamos os objetivos específicos aqui retomados para melhor apresentação dos resultados encontrados através da pesquisa.

A pesquisa em suas dimensões bibliográfica, documental e empírica, forneceu elementos para a percepção da relevância da EaD no contexto da expansão da educação superior no país, pela institucionalização e implementação de cursos superiores na modalidade EaD nas instituições de ensino superior, principalmente no segmento público.

No primeiro objetivo específico, foi possível caracterizar a Educação a Distância (EaD) no processo de expansão e democratização do ensino superior brasileiro, no segmento público, por meio da UAB, como uma política pública de inclusão, pelo seu alcance nacional a uma população historicamente excluída do processo educacional; por ser capaz de contribuir na redução das desigualdades de acesso ao ensino superior; além de poder contribuir no desenvolvimento social. A identificação do perfil sociodemográfico do participantes desta pesquisa corrobora essa afirmativa, considerando que a EaD no IFCE possibilitou a inserção da maioria (67,3%) de pessoas de cor ou raça parda, 1,8% de indígena; os sujeitos formam um grupo etário predominantemente de adultos, com ingresso tardio no ensino superior; a maioria casados; sem possibilidade de deslocamento para outros centros para dar continuidade aos estudos; a maioria trabalhava e estudava durante a realização do curso superior. Desse modo, os dados comprovam que a EaD/UAB no processo de expansão da educação superior atende aos objetivos e finalidades propostos, portanto, vem se revelando uma política pública de inclusão social.

O segundo objetivo específico discute o papel do IFCE na implementação da EaD e sua institucionalização no processo de expansão da educação superior em sua área de abrangência educacional. A pesquisa documental realizada no PDI, PPI e PPC do curso de licenciatura em matemática, revelou que a EaD no âmbito do IFCE vem evoluindo e na atualidade ocupa espaço de grande responsabilidade no seu papel social e na missão da instituição, identificado pela instituição da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) no organograma institucional, vinculada à Pro-reitoria de ensino e pela ampliação de sua atuação com a criação dos Núcleos de Tecnologias Educacionais nos *campi*. Oferece uma infraestrutura pedagógica pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem e fisicamente nos Polos de Apoio Presencial nos municípios, onde são realizados os encontros presenciais e as demais atividades dos cursos, pois se desenvolvem no modelo semipresencial com 20% de aulas presenciais por disciplina curricular. Apresenta uma perspectiva de gestão administrativa e tecnológica sistêmica. No PPI, observamos que o documento destina um item específico sobre a política da EaD na instituição, detalhando seus princípios, diretrizes e orientações no desenvolvimento da EaD. O PPC do curso de licenciatura em matemática fundamenta e orienta a política de planejamento e organização didática do curso; organização e infraestrutura da UAB/IFCE. Nesse sentido, o IFCE caminha na direção da institucionalização da EaD no âmbito de suas atividades educativas, apesar de todos os desafios.

A pesquisa empírica, por sua vez, realizada com egressos da EaD/UAB/IFCE do curso de licenciatura em matemática, revela o sentido material e simbólico da oportunidade de acesso ao ensino superior público, considerando a expansão desse nível de ensino pela modalidade de ensino EaD no país, pelo programa UAB. Sendo evidenciado, pelos participantes da pesquisa, a

importância da implementação de cursos superiores em sua região e, alguns tiveram o privilégio de realização do curso em sua própria cidade de residência; reconheceram a oportunidade de realizar o curso na área de formação desejada e/ou correspondente a área de atuação profissional e ainda não tinham habilitação profissional; que puderam trabalhar e estudar ao mesmo tempo, entre outras vantagens elencadas nos resultados da pesquisa.

No aspecto da qualidade de formação profissional pela modalidade EaD, fizeram uma avaliação positiva, considerando que o curso ofereceu uma formação integral, abrangendo competências e habilidades de formação geral, específica e didático pedagógicas, bem como para capacitação para o uso das novas tecnologias. Também reconheceram as dificuldades vivenciadas pela modalidade de ensino, considerando as limitações institucionais e do próprio programa, observando mais especificamente mais investimentos na EaD, em métodos e técnicas, capacitação de pessoal, melhor preparação de ambientes virtuais e físicos.

O contexto socioeconômico e cultural, advindos na trajetória de egressos em decorrência da realização de um curso superior pela modalidade de EaD-UAB/IFCE, indica mudanças profissionais, econômicas e culturais na vida dessas pessoas, confirmando as potencialidades da EaD, como instrumento de democratização e acesso à educação superior e inclusão social. Dados comparativos comprovam essa realidade antes e depois do curso superior na vida dos egressos, no momento anterior 80,0% (dos participantes da pesquisa) exerciam atividade remunerada, após o curso esse valor passou para 96,3%, ou seja, cresceu em 16,7% na inserção no mercado de trabalho; 25,5% dos egressos já eram servidores efetivos, com a realização do curso superior passou para 43,6%; afirmaram que houve ascensão profissional e salarial para maioria, outros informaram continuar na mesma condição anterior ao curso. Além disso, os egressos consideraram que o curso possibilitou contribuições de formação de cultura geral, propiciando uma visão de mundo ampla, com observância aos princípios éticos e aos valores morais para a carreira e para a vida. Afirmaram ainda que o curso estimulou a continuidade nos estudos, com o ingresso em cursos de pós-graduação.

Desse modo, considerando o potencial que a modalidade EaD oferece para formação profissional da sociedade, pela proporção da EaD no âmbito do segmento de ensino público e, de maneira bem mais acentuada no segmento privado, acredita-se que a modalidade de educação a distância no Brasil continuará se ampliando, bem como considerando que, na atualidade, a EaD passou a ser pensada na perspectiva não somente da formação de professores, mas da educação em geral. O que implica na necessidade de constantes estudos para maiores conhecimentos na área.

No contexto local e regional, constatamos que o IFCE oferece forte investimento na política da EaD, pela estrutura organizacional, pedagógica e tecnológica da EaD e pela ampliação de oferta de vagas e de cursos, o que se reflete positivamente no desenvolvimento de sua função social e na institucionalização da EaD no âmbito do IFCE.

Assim, as principais contribuições deste trabalho de pesquisa e sua relevância caminha no sentido de abrir amplas reflexões a respeito da democratização e expansão da educação superior no país, mais especificamente a partir de políticas públicas voltadas para institucionalização da EaD, no intuito de maior efetividade de uma política em EaD no país. Ademais, no âmbito institucional, os dados contribuem para o desenvolvimento da política de acompanhamento de egressos e afirmações do cumprimento de sua função social em sua abrangência educacional.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.M.F. As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social. Belo Horizonte, **Argumentvm**, 2009.

ALMEIDA, F. J.; SILVA, M.G.M. O currículo como direito e a cultura digital. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12, n.2, p. 1233-1247, 2014.

AMARAL, N.C. Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira. 31a. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, MG, 19-22 out. 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo EAD.BR 2016**. Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em 05 abr. 2018.

ARAÚJO. A.C.U., MARQUES. D.L., ROCHA. E. M., AGUIAR. G. M. P. de. A interiorização da Educação a Distância no Ceará: um estudo de caso no IFCE. **Conexões-Ciência e Tecnologia**. Fortaleza/CE, v. 9, n. 2, p. 25 - 33, jul. 2015.

BAIA HORTA, J.S. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil*. São Paulo. Cortez, 1982.

BARDIN, L(org.). DESLANDES, S.F. GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARROS, A. S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. Campinas. **Educação & Sociedade**, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr-jun, 2015.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. In: Educação a distância, 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

BERTOLIN, J. A formação integral na educação superior e o desenvolvimento dos países. **Cadernos de pesquisa**, v. 47. n.165, p. 847-871, jul./set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jun. 2006. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em 05 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. DECRETO Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107>. Acesso 25 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso 25 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909. Cria nas Capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices para o Ensino Profissional Primário gratuito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 set. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 27 de nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. LEI Nº 8.498, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Disponível em :< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm>. Acesso em 20 de jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. LEI Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 17 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. LEI Nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e cultura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 fev. 1959. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=545368>. Acesso: 22 de out. 2017.

_____. Ministério da Educação. LEI Nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jul. 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2336-leis>. Acesso em: 03 de janeiro de 2018.

_____. Ministério da Educação. LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília,

DF, 29 dez. 2008. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em 26 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. PORTARIA Nº 4.059, de 20 de dezembro de 2004. Resolve sobre a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em 27 de maio de 2018.

_____. Ministério da Educação. PORTARIA Nº 1.134, de 2 de abril de 2009. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 out. 2009, Seção 1, p. 21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 16 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. PORTARIA Nº 318, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria 4.059, de 20 de dezembro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 abr. 2009, Seção 1, p. 21. Disponível em: <http://capes.gov.br>. Acesso em 16 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CES nº 1, de 6 de abril de 2018. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 mar. 2016. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 06 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. CNE/CES. *Parecer nº 564/2015*. Trata sobre Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 mar 2016. Seção 1. P. 22. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/parecer_cne_ces_564_15.pdf. Acesso 02 de maio de 2018.

_____. Ministério da Educação. CNE/CES. *Parecer nº 318/2001*. Trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 mar 2002. Seção 1. P. 15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. CNE/CES. *Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012*. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Brasília, 2012.

_____. 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, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.html Acesso em: 20 de nov. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso 04 de abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 mai. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em 05 jul. 2018.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CARVALHO, C. H. A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao Ensino Superior. Campinas, **Educ. & Soc**, v. 27, n. 96, especial, outubro, p. 979-1000, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a16v2796.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.

CATANI, A. M.; HEY, A. P. Educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. Atos de pesquisa em educação – **PPGE/ME FURBE**. V. 2, n. 3, p. 414-429, set./dez. 2007.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. de S. P. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educ. rev.** [online]. 2006, n. 28, p. 125-140.

CRUZ, C.; RIBEIRO V. **Metodologia Científica, Teoria e Prática**. 2.ed. São Paulo: Axcel, 2004.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. 3. Ed. São Paulo: Unesp. 2007.

CUNHA, da C. GADOTTI, M. BORDIGNON, G. NOGUEIRA, F. (Orgs). **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o manifesto**. MEC. Secretaria de Articulação com sistemas de ensino. Brasília 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf. Acesso em: 05 mar. 2018.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>. Acesso em 20 dez. 2017.

_____. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/dai/textos/artigo1.pdf>. Acesso em 20 nov. 2017.

_____. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios. **Educação e Sociedade**, Especial, Campinas, v. 29, n.104, p. 891-917, 2008.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J.F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

FARIA, A. A.; SALVADORI, A. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades**. Santa Cruz, V. 8 n. 1, jan/jun 2010.

FÁVERO, M. de L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*. Curitiba, n. 28 p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 01 de nov. 2017.

FERNANDES, F. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FERREIRA, M.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: REALI, A.M.de M.; MILL, D. (Orgs). **Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos.** Edufscar, São Carlos-SP, 2014.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02>>. Acesso em 05 mar 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES. Ministério da Educação. Relatório de Gestão do exercício de 2012. Brasília, 28 mar. 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/Relatorio-de-Gestao-2012.pdf. Acesso em: 26 jun. 2018.

_____. **O que é o Sistema UAB?** Disponível em <http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>. Acesso em 30 mar. 2018.

_____. **CAPES: Histórico 2016.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7838>. Acesso em 30 mar. 2018.

_____. **Boletim Informativo dos Resultados da Pesquisa com Estudantes do Sistema UAB.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab/resultados-da-pesquisa-com-os-estudantes-do-sistema-uab>. Acesso em 30 mar. 2018.

GARCÍA ARETIO, L. *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, S. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, v. 22, jul/dez, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais** - uma análise das condições de vida da população brasileira 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2018.

_____. **Semiárido Brasileiro**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15974-semiarido-brasileiro.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais 2015** - uma análise das condições de vida da população brasileira. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=8. Acesso em 30 de abr. 2018.

_____. **Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica. N. 38. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em 5 de jul. 2018.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017** – Educação 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em 30 de abr. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Carta de Serviço ao Cidadão**. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/lucin/Downloads/Carta%20de%20Servi%C3%A7os%20ao%20Cidad%C3%A3o%202017.pdf>. Acesso em 23 de jan. 2018.

_____. IFCE Em Números. **Matriculados**. Disponível em: <<http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/matriculados/>>. Acesso em 21 de dez. 2017.

_____. Portaria nº 234/2006 do Gabinete da Direção Geral. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Fortaleza: IFCE,2006.

_____. Portaria do Gabinete da Direção Geral de número 318/2009. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Fortaleza: IFCE, 2009.

_____. Portaria nº 250/2010 do Gabinete do Reitor. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Fortaleza: IFCE,2010.

_____. Portaria nº 111/2007 do Gabinete da Direção Geral. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Fortaleza: IFCE,2007.

_____. Portaria nº 46/2018 do Gabinete do Reitor. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Fortaleza: IFCE, 2018.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática Modalidade de Educação a Distância/IFCE 2014. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Juazeiro do Norte: IFCE, 2014.

_____. Projeto de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará/IFCE. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Fortaleza: IFCE, 2014.

_____. Projeto Político-Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará/IFCE. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. Fortaleza: IFCE, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 20 de set. 2018.

_____. **Censo da Educação Superior 2016: Principais Resultados**. **Diretoria de Estatísticas Educacionais** Brasília-DF: Inep 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf. Acesso em 24 de fev. 2018.

_____. **Censo da Educação Superior 2016: Notas Estatísticas**. **Diretoria de Estatísticas Educacionais**. Brasília-DF: Inep 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em 24 de fev. 2018.

_____. **Censo da Educação Superior 2016: Notas Estatísticas**. **Diretoria de Estatísticas Educacionais**. Brasília-DF: Inep 2017c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em 24 de fev. 2018.

_____. **Censo da Educação Superior 2016: Notas Estatísticas**. **Diretoria de Estatísticas Educacionais**. Brasília-DF: Inep 2017d. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em 24 de fev. 2018.

_____. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação-2018**. Brasília-DF: Inep 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO+CI CLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17>. Acesso em: 17 de fev. 2018.

_____. **Resumo Técnico da Educação Superior 2015**. **Diretoria de Estatísticas Educacionais**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 20 de abr. 2018.

_____. **Notas Estatística Censo da Educação Superior 2016. Brasília: Inep, 2018.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf . Acesso em 20 abr.2018.

_____. **Panorama da Educação Destaques do *Education at a Glance* 2018.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2018/Panorama_da_Educacao_2018_do_Education_a_glance.pdf. Acesso em: 25 set 2018.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade e Finanças**. São Paulo, v.16, n.37, p. 73-84, jan./abr. 2005.

Mapa do Ensino Superior no Brasil 2016. Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior (SEMESP). Disponível em: <http://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-2016/>. Acesso em 22 de jun 2018.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2007.

MARQUES, C. L.; SOUZA, A. M. Políticas públicas educacionais no ensino profissionalizante a distância: um olhar sobre a inclusão social. **Jorsen**, v. 16, issue S1, ago. 2016, p. 865-869. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12343/abstract>>. Acesso em 03 Jan 2018.

MATIAS-PEREIRA, J. Políticas Públicas de educação no Brasil: a utilização da EAD como instrumento de inclusão social. **Journal of Technology Management & Innovation**, Santiago v. 3, n. 2, p. 44-55, 2008. Disponível em: <<https://jotmi.org/index.php/GT/article/view/art79/544>>. Acesso em 17 mar. 2018.

MATIAS-PEREIRA, J. Educação Superior, Tecnologias de Informação e Comunicação e inclusão social no Brasil. **Revista de Economia Política de las Tecnologías** de la Información y Comunicación. Santiago vol. XII, n. 2, Mayo-Agosto, 2010. Disponível em: <<https://jotmi.org/index.php/GT/article/view/art79/544>>. Acesso em 18 mar. 2018.

MATTOS, S.M.N.; MATTOS, J.R.L **Formação continuada para professores de matemática**. Rio de Janeiro: Appris, 2018.

MINAYO, M .C. de S.(org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

MOORE, M. G.; REARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORAN, J. **O que é educação a distância**. Texto Online, 2002. pp.1.3. Disponível em <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em

03 de mar. 2018.

MOTA, R; CHAVES, H. Educação transformadora e inclusiva. *Inclusão social*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 47-50, out/mar. 2006.

NARITA, F. *et al.* Perfis e trajetórias profissionais e de vida dos egressos de cursos superiores a distância da Universidade Aberta do Brasil. SIED: **EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância** – 8 a 27 de setembro de 2016. Disponível em: < <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1851>>. Acesso em: 19 de abr de 2018.

NETTO, C.; GIRAFFA, L. e FARIA, E. **Graduações a Distância e o Desafio da Qualidade**. Porto Alegre: ed. PUCRS, 2010.

OLIVEIRA, A.C.C. **Educação a Distância como instrumento de transformação social: os reflexos do curso de graduação em administração no contexto de vida dos egressos – um estudo na Universidade do Estado da Bahia (UNED)**. Tese de doutorado, 2015.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011, p.17.

PEREIRA, E. W.; MORAES, R. A. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. Faculdade em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – UNB & HISTEDBR-DF, 2009.

SAHB, W.F; ALMEIDA, F. J. Expansão da educação superior no MERCOSUL: análise do cenário brasileiro, as possibilidades trazidas pela educação a distância e a relevância de bases curriculares transnacionais. **RBP**, v. 31, n.2, p. 1233-1247, 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/Index.php/curriculum>. Acesso em: 04 de dez. 2017.

SANTANA, A.C.A; GIRAFFA, L.M.M. Educação a Distância e o 1º da família: o pensamento de Habermas e a construção de uma educação para a equidade no contexto da UAB, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/1825>. Acesso em; 11 jul. 2018.

SCHWARTZMAN, S. A questão da inclusão social na Universidade Brasileira. Trabalho científico apresentado no SIMPÓSIO UNIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL – EX- 390 **Educ. Soc.** Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015 Expansão da educação superior no Brasil EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO, Mesa redonda “Inclusão Social na Universidade: uma questão pertinente?”, Universidade Federal de Minas Gerais, 24 de novembro de 2006. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/nclusao_ufmg.pdf. Acesso em: 04 mar. 2018.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Editora Paz e Terra. 2000.

SEGENREICH, S. C. **EAD no sistema de educação superior: questões para a agenda 2011-2020**. 2011. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/34ra/1trabalho17.htm>. Acesso em: 17 mar. 2018.

_____. **PROuni e UAB como estratégias de EaD na expansão da educação superior**. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a13.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

_____. Educação superior a distância: políticas públicas e realidades institucionais. **Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 16, jul/dez. 2003, p. 199-213. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/517/411>>. Acesso em 17 mar. 2018.

SGUISSARD, V. **Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião**. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). Modelos Institucionais de Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 327 p. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 7).

SGUISSARD, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educ. & Soc.**, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a09v2690.pdf>. Acesso em: 26 01 2018.

SILVA, J. F., SANTANA, C. M. H., FRANCISCO, D. J. **Indicadores para utilização de questionário online em pesquisa científica por meio do aplicativo google docs**. ESUD 2011: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Ouro Preto, p. 60, out. 2011.

SOUSA, J. V. (Org.) **Educação Superior no Brasil: cenários, impasses e propostas**. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V. de; SILVA, A. da. Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios. 1ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STADTLOBER, C. De S. MOROSINI, M.C. Qualidade e egressos. In: FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M.C. (orgs.). **Qualidade na Educação Superior: Dimensões e indicadores**. Série Qualidade da Educação Superior. Observatório da Educação CAPES/INEP. V. 4, Ed. PUCRS, 2011.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien 1990*. Unesco 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> . Acesso em: 19 nov. 2017

UNESCO. **Conferência mundial sobre la educación superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo** (Sede de la UNESCO, Paris, 5-8 de julho de 2009). Disponível em: <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf>. Acesso em: 19 fev 2018.

UNESCO. *Forúm Mundial de Educação 2015*: Declaração de Inchoen – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Unesco 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137por.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017

VENTURINE, A. C. A presença das mulheres nas universidades brasileiras: um panorama de desigualdade. 13º Mundos de Mulheres & fazendo gênero 11. Transformações, conexões, deslocamentos. Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500230828_ARQUIVO_AnnaCarolinaVenturini_Texto_completo_MM_FG.pdf. Acesso em: 17 agos. 2018.

XAVIER, L. N. O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. FE/PROEDES. UFRJ. Disponível em: http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

8 ANEXOS

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Sujeitos Participantes da Pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA TRAJETÓRIA DE EGRESSOS DO CURSO DE MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ.

Pesquisadora: Maria do Carmo Viração Pereira

Pesquisadora responsável (professora orientadora): Sandra Maria Nascimento de Mattos

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar.

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

O objetivo específico deste estudo é analisar as possíveis contribuições socioeconômicas e culturais advindas na trajetória de egressos, decorrentes da realização curso de licenciatura em matemática na modalidade de educação a distância - UAB/IFCE.

Procedimentos do estudo

A participação dos alunos egressos consiste em responder às perguntas em forma de questionário, envolvendo questões expressas por indicadores de inserção profissional, mudanças ocorridas na sua condição pessoal, profissional e sociocultural, decorrentes da realização do curso superior, na perspectiva da efetivação de uma educação voltada para inclusão. Poderão ser feitas gravações, filmagens e fotos que nos auxiliarão na análise dos resultados.

Riscos e benefícios

Medidas preventivas serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.

Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa assiná-lo.

Sua participação poderá ajudar em um maior conhecimento sobre a política de Educação a Distância – EAD e as possíveis mudanças socioeconômicas e culturais advindas na trajetória de egressos, a partir da realização do curso superior de Licenciatura em Matemática na modalidade EAD/UAB-IFCE.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.

Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

Os dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e o material e as suas informações (questionário, entrevistas etc.) ficarão guardados sob a responsabilidade dos mesmos.

Os resultados deste trabalho poderão ser utilizados apenas academicamente em encontros, aulas, livros ou revistas científicas.

Eu, _____ RG _____,

após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Juazeiro do Norte-CE, ____ de ____ de 2017

Participante

Sandra Maria Nascimento de Mattos
Professora Orientadora

Maria do Carmo Viração Pereira
Pesquisadora

Anexo B - Parecer



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo N° 978/17

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado *“Educação a distância como política de inclusão e suas contribuições na trajetória de egressos do curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará”* sob a coordenação da Professora Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos, do Instituto de Agronomia/ Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, processo 23083.020629/2017-55, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 28/09/17.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lácia Helena Cunha dos Anjos', written in a cursive style.

Prof.ª Dra. Lácia Helena Cunha dos Anjos
Pró-Reitora Adjunta de Pesquisa e Pós-Graduação

9 APÊNDICE

Apêndice I – Questionário dos Egressos do Curso de Licenciatura em Matemática na Modalidade EAD-IFCE



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

[] Conhecedor (a) sobre o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em participar desta pesquisa ao responder este questionário, ciente que não há respostas certas ou erradas.

*Obrigatório

Endereço de email *

1º Bloco – As informações objetivam identificar aspectos demográficos dos participantes

Idade: *

Naturalidade: *

Favor acrescentar a informação da UF

Onde você reside/cidade *

Contato *

Favor colocar os telefones para contato (fixo e/ou móvel)

Sexo

Masculino

Feminino

Como você se considera * Marcar apenas um

- Branco(a)
- Pardo(a)
- Negro(a)
- Amarelo(a)
- Indígena

Estado Civil * Marcar apenas um.

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)

União Estável

2º Bloco - As informações objetivam caracterizar as condições pessoais dos participantes e a importância da EAD/Ensino superior em suas vidas

CARACTERIZAÇÃO PRÉ- ACADÊMICA

1. Em que tipo de escola você concluiu a educação básica? * Marcar apenas um.

- Escola pública
- Escola privada
- Escola pública e escola privada Outra/Qual? _____

2. Qual o tipo de curso realizado na educação básica? * Marcar apenas um.

- Ensino médio padrão
- Magistério
- Supletivo/EJA
- Técnico

3. Idade ao ingressar no ensino superior? * Marcar apenas um.

- Antes de 18 anos
 Entre 18 e 24 anos
 Acima de 24 anos

4. Quanto tempo ficou longe dos estudos antes de ingressar no curso superior? * Marcar apenas um.

- Até 1 ano
 Acima de 1 a 3 anos

Acima de 3 a 6 anos Outro/Qual:

Justifique sua resposta na questão 4 *

5. Qual (is) os objetivos para realizar um curso superior? Marque até 4 opções: * Marcar tudo o que for aplicável.

Melhorar/Ampliar a cultura geral

Ascender socialmente

Realização de um sonho/projeto de vida

Engajamento na vida profissional

Estabilização na vida profissional Outro(s):

6. Você acredita que sem a implantação da modalidade EAD/Sistema UAB na sua região seria mais difícil o seu acesso/ingresso ao curso superior, especialmente na área de licenciatura em matemática?

* Marcar apenas um.

- Sim
 Não

Favor justificar a sua resposta _____

7. Qual(is) fator(es) levou a fazer o curso de licenciatura em matemática na modalidade de educação a distância (EAD)? Escolha no máximo 4 opções: * Marcar tudo o que for aplicável.

Oportunidade de acesso ao ensino superior gratuito

Flexibilidades gerais da modalidade EAD

Preparação para o mercado de trabalho

Já atuava na área de ensino, mas não tinha habilitação profissional

Era o curso que eu desejava fazer

Possibilidade de melhoria de emprego

Expectativa de melhoria salarial

8. Qual o seu município de origem/residência ao ingressar no curso de licenciatura em matemática EAD?

* Marcar apenas um:

- 1. Acaraú
- 2. Camocim
- 3. Campos Sales
- 4. Itapipoca
- 5. Jaguaribe
- 6. Limoeiro do Norte
- 7. Meruoca
- 8. Orós
- 9. Quixeramobim
- 10. São Gonçalo
- 11. Tauá
- 12. Ubajara

Outra:

9. Você concluiu o curso no tempo regular de oferta do seu ingresso? * Marcar apenas um.

- Sim/Em 3,5 anos
- Não

Caso tenha respondido **NÃO** na pergunta acima, favor informar o tempo que levou para concluir o curso e justificar o motivo porque não concluiu no tempo regular:

10. Ao iniciar o curso: qual o seu nível de habilidade em relação ao uso das tecnologias digitais? * Marcar apenas um.

- Nenhum
- Básico
- Intermediário
- Avançado

11. Quantas pessoas do seu grupo familiar possuem o grau superior (incluindo você)? * Marcar apenas um.

- Somente eu
- Duas pessoas
- Acima de duas pessoas Outra:
-

12. Você exerceu algum tipo de atividade remunerada antes ou durante o curso? * Marcar apenas um.

- Sim/com vínculo empregatício
- Fazia trabalhos eventuais
- Não

13. Você já atuava profissionalmente (docência) na área de estudo antes de concluir o curso? * Marcar apenas um.

- Sim
- Não

Em caso **afirmativo** no item anterior: qual o tipo de vínculo? Marcar tudo o que for aplicável.

Efetivo/concurso público

Contrato temporário

Regime de CLT

Caso tenha marcado uma das seguintes opções: **Efetivo/concurso público ou Contrato temporário**, favor informar a categoria:

Municipal

Estadual

Federal

Ainda em relação a questão 13: Caso você responda **SIM**, favor informar a média salarial:

Entre 1 e 2 Salários Mínimos

Entre 2 e 3 Salários Mínimos

Entre 3 e 5 Salários Mínimos Acima de

5

Salários Mínimos

Outra:

3º Bloco – As informações objetivam identificar o atual contexto socioeconômico e cultural dos participantes, como contribuições do curso de licenciatura em matemática pela modalidade EAD para os egressos

CARACTERIZAÇÃO PÓS-CURSO

14. Qual a sua atual situação profissional depois de formado? * Marcar apenas um.

Trabalhando

Não trabalho

15. Em caso afirmativo no item anterior: a sua área de atuação profissional corresponde a área de formação (docência/matемática) ? Marcar tudo o que for aplicável.

Sim

Não

Em caso afirmativo no item anterior: qual o tipo de vínculo empregatício? Marcar tudo o que for aplicável.

Efetivo/concurso público

Contrato temporário

Regime de CLT Outra:

Caso tenha marcado a opção "Efetivo/Concurso Público" ou "Contrato Temporário favor responder abaixo

Marcar tudo o que for aplicável.

Municipal

Estadual Federal

Ainda em relação a pergunta nº 15, responda: Marcar tudo o que for aplicável.

Aprovado(a) antes de ingressar no curso

Aprovado(a) após a realização do curso

16. **Caso NÃO atue na sua área de formação:** qual a sua área de atuação profissional após o curso superior de licenciatura em matemática? Marcar tudo o que for aplicável.

Iniciativa privada/Comércio

Organização Não Governamental - ONG

Autônomo

Profissional Liberal

Outra/Qual?

17. **Caso NÃO atue na sua área de formação,** quais os motivos: Marcar tudo o que for aplicável.

Falta de oportunidade no mercado de trabalho

Falta de interesse pela área de formação

Pela deficiência na formação do curso

O salário não corresponde a formação Outra:

18. A graduação de _____ licenciatura em matemática contribuiu para mudança em um emprego melhor e /ou outra área de atuação, implicando numa melhoria profissional? * Marcar apenas um.

Sim

Não

Mantive-me na mesma condição profissional anterior ao curso

19. O curso contribuiu para o aumento de salário e/ou ascensão de cargo do mesmo emprego? *

Marcar apenas um.

- Sim
- Não
- Mantive-me na mesma condição anterior ao curso

20. Indique qual sua atual média de renda salarial: * Marcar apenas um.

- 1 a 2 Salários Mínimos
- 2 a 3 Salários Mínimos
- 3 a 5 Salários Mínimos
- Acima de 5 Salários Mínimos

21. A vivência no meio acadêmico ampliou sua visão/interesse pelo processo de formação continuada?

* Marcar apenas um.

- Sim
- Não

Ainda em relação a questão 21: Caso a resposta seja afirmativa informar o nível do curso; se negativa, informar os motivos: *

Ex.: Especialização/Mestrado/Doutorado/Outros

22. A realização do curso superior contribuiu para formação intelectual, neste espaço, entendida como formação cultural, em relação à (a): *

| | Descordo totalmente | Descordo em partes | Concordo em partes | Concordo totalmente |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| trabalho | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| saúde | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| valorização étnico-racial | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| visão de mundo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| direitos humanos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| senso de sustentabilidade | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| direitos civis, através do exercício da cidadania | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| estilo de vida | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| interesse por cursos de língua estrangeira | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| participação em atividades comunitárias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| novas capacidades de autonomia e autoconfiança | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| estímulo pela leitura e desenvolvimento da escrita | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| melhores habilidades para o uso das tecnologias digitais, com aplicação no exercício profissional, bem como para o uso das redes sociais. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sobre a questão 22: comente sobre suas respostas, caso deseje.

23. Em relação a qualidade da formação acadêmica adquirida no curso, você considera? * Marcar apenas um.

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim

Justique sua resposta da questão anterior *

24. Em relação à metodologia de ensino e aprendizagem na modalidade EAD? * Marcar apenas um.

Atendeu as expectativas

Atendeu parcialmente as expectativas

Não atendeu as expectativas

Indiferente

25. Você considera relevante uma política institucional para acompanhamento dos egressos pelas Instituições de Ensino Superior? * Marcar apenas um.

Sim

Não

Justifique sua resposta à pergunta anterior *

Use este espaço para alguma observação que julgue necessária:

MUITO OBRIGADA!