



Formação de professores de geografia no Brasil a partir do contexto da educação superior à distância

Marcio Berbat

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
marcioberbat@yahoo.com.br

Como citar este artigo:

Berbat, M. (2017). Formação de professores de geografia no Brasil a partir do contexto da educação superior à distância. *Revista de Educação Geográfica | UP*, nº.1, p.21-34. Universidade do Porto

ISSN

2184-0091

DOI

<https://doi.org/10.21747/GeTup/1a2>

Secção: Refletir

Resumo: O presente artigo tem como objetivo investigar de forma crítica e qualitativa o discurso da política educacional de formação de professores à distância, que se insere no quadro da maioria dos projetos de educação superior a distância em andamento no país, procurando para isso trabalhar duas questões: 1) Compreender a criação e funcionamento do Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como objeto os cursos de licenciatura em geografia; 2) Entender como essa configuração influenciada por políticas de organismos internacionais, sob a aparência de ampliação do acesso à educação, se apresenta atualmente na base do processo de privatização da educação brasileira, configurando-se pela ausência de institucionalização da educação a distância no sistema público de ensino superior

Palavras-Chave: Universidade aberta do Brasil; Educação a distância; Pró-Licenciatura; Institucionalização

Abstract: This article aims to investigate in a critical and qualitative way the discourse of educational policy of distance teacher training, which is part of the majority of distance education projects in progress in the country, seeking to address two questions: 1) To understand the creation and operation of the Initial Training Program for Primary and Secondary School Teachers (Pro-Licenciatura) and the Open University of Brazil (UAB), with the purpose of undergraduate courses in geography; 2) To understand how this configuration influenced by policies of international organizations, under the appearance of broadening access to education, is currently the basis of the privatization process of Brazilian education, being configured by the absence of institutionalization of distance education in the public system of higher education.

Keywords: Open University of Brazil; distance education, Pro-Degree; Institutionalization.

1. Introdução

No Brasil contemporâneo, a educação superior a distância vem-se configurando como um dos principais mecanismos de políticas e serviços dos organismos internacionais junto aos países em desenvolvimento, principalmente pela Organização Mundial do Comércio (OMC), pelo Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), utilizando-se do discurso de melhoria da educação e ampliação do acesso (inclusão) à educação superior, principalmente nos programas produzidos para a população desses países.

De acordo com Barreto (2010), em se tratando de formação de professores a distância nos países em desenvolvimento, a recontextualização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) pode ser dimensionada pelas formulações das organizações “globais” endereçadas aos Estados nacionais, especialmente quando periféricos.

Dentro desse processo de ampliação do uso das diversas mídias tecnológicas na área educacional, tanto pela característica técnica como pela sua forma de funcionamento em rede, podemos dizer que vem diretamente acompanhada de estratégias de privatização da educação no país, historicamente carente de investimentos públicos em grande parte do território nacional, como também ampliação do mercado para as grandes empresas estrangeiras (principalmente as americanas e europeias) da área de ciência e tecnologia, criando dessa forma um enorme potencial de vendas, no chamado “mercado educacional” emergente.

No caso específico da educação superior, existem contradições nos discursos sobre a utilização das TIC, principalmente quanto à prática político-pedagógica utilizada, fortemente ligada aos interesses do capital e centrando-se, de acordo com Lima (2006), em três eixos centrais (Berbat, 2012):

1) A promessa integradora da educação. Os organismos internacionais criticam os países periféricos por seus baixos níveis de escolaridade. Para que esses países periféricos possam reverter sua condição subordinada na “nova ordem mundial” competitiva e globalizada, é necessário o investimento na educação. Nesse sentido, os

organismos internacionais oferecem como política de integração uma educação mais pragmática, voltada para os interesses dos setores privados nacionais e internacionais. Essa crítica fundamenta as reformulações da política educacional desde a década de 1990, com vistas à inserção de cada país na economia-mundo.

2) As reformulações na política educacional da periferia do capitalismo, segundo esses organismos internacionais, devem seguir três pressupostos básicos: a ampliação do acesso à educação, concebida como uma política de “inclusão social”, focalizada nos segmentos populacionais mais pobres; a diversificação das instituições e dos cursos de ensino superior; a diversificação das fontes de financiamento da educação superior.

3) A utilização das TIC, por meio da educação a distância, é apresentada como passaporte da educação para a “sociedade da informação”. O projeto hegemônico parte da concepção de que vivenciamos um mundo em profunda transformação, caracterizado pela “globalização econômica” e pela “internacionalização da informação”, esta última consubstanciada na existência da “sociedade da informação”. A inevitabilidade, a inexorabilidade e a irreversibilidade no uso das tecnologias apresentam a utilização das TIC na educação escolar como oportunidade para que a educação não se torne obsoleta. No mesmo sentido, a capacitação tecnológica será o passaporte de cada indivíduo, a partir de suas habilidades e competências para a superação do “desemprego tecnológico”, do “analfabetismo tecnológico” e, conseqüentemente, para alcançar a “empregabilidade”.

As TIC podem ser consideradas como elementos impulsionadores das principais mudanças implantadas na sociedade nas últimas décadas e seu impacto a partir das transformações ocorridas e em constante dinamização sobre o espaço vem potencializando uma cidadania sem fronteiras e de intensa transformação cultural (Be, 2006).

A submissão frente à concepção de democratização do ensino e do aumento do número de alunos pela massificação das matrículas, visando justificar as modificações na legislação educacional, privilegia as instituições privadas, com crescentes modelos

neoliberais de expansão para o ensino superior, ignorando a função social das instituições públicas de ensino superior como possibilidade de superar o processo de escolarização para a inclusão, ignorando a instalação de programas com viés de formação para a transformação social.

Gomes e Moraes (2012), aplicando a teoria de Trow (1973, 2005) para entender o processo histórico da educação superior no país, que trata sobre a transição de “sistema de elite” para o “sistema de massa” e deste para “sistema de acesso universal”, referem que durante o governo de FHC, o Brasil adotou políticas de intensificação da matrícula, sobretudo via setor privado, dando início ao processo de transição para o sistema de massa, processo que teve continuidade no governo Lula e Dilma.

Acreditamos que a ofensiva emancipatória e internacional do capital, junto com a tentativa de ampliação do mercado pelas empresas estrangeiras da ciência e tecnologia, têm sufocado o uso crítico-emancipatório das TIC e da educação a distância, que, na nossa opinião, deveriam ser usadas como alternativas integradas no sistema educacional, de forma a complementar o processo ensino-aprendizagem e, ampliando as possibilidades de inclusão de novos alunos ao sistema educacional, definindo-se assim, um sistema híbrido (b-learning), que permitiria integrar as instituições de ensino superior públicas já existentes no país.

Essa conjuntura desempenha um papel determinante no processo de redefinição da educação superior, em especial na universidade pública. Essa minimização do papel do Estado, no que se refere às políticas públicas educacionais, resultantes desses arranjos macroeconômicos, vem redimensionando as políticas públicas, especialmente no campo educativo (Catani; Dourado; Oliveira, 2003).

Apesar dos mais de 10 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996), ainda não foi possível atingir a meta de ter todos os professores da educação básica com formação de nível superior. O déficit de professores, de acordo com o Ministério da Educação, era de 246 mil (em fevereiro de 2009) nas redes públicas de educação básica, conforme divulgado pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Lapa; Pretto, 2010).

De acordo com Alonso (2010), no mote da expansão da educação a distância (EaD), dois temas são recorrentes: a democratização do acesso ao ensino superior e a necessidade da formação dos profissionais de educação, como fator para melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio. Importante frisar que a tônica das propostas, no âmbito da formação dos profissionais da educação, abarca as duas dimensões que são consensuais em se tratando da formação do professor: a inicial e a continuada.

Chamamos a atenção para o discurso do Ministério da Educação no governo Lula e Dilma, com continuidade em Michel Temer, que defenderam (e ainda defendem) a adoção da educação superior a distância de forma indiscriminada, como o caminho mais viável para a ampliação de vagas neste nível de ensino.

Primeiramente, cabe destacar, por exemplo, que o relatório do grupo interministerial do governo Lula (nos dois mandatos), afirmava ter como meta, até o final do segundo mandato, a ampliação de 600 mil vagas na educação superior, referindo-se a educação superior a distância, indica que 500 mil alunos serão por ela atendidos, deixando a ideia de que apenas 100 mil estudantes frequentarão os cursos presenciais.

O avanço dos cursos de formação de professores na modalidade a distância é algo que precisa ser avaliado pela sociedade brasileira. Nota-se que somente no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tem a maior quantidade de cursos para a formação docente, existiam 403 cursos de licenciatura em 2014 (INEP, 2015). Conforme Sommer (2010), concordamos com o imperativo de discutir os problemas, perspectivas e possibilidades deste tipo de formação.

Com relação ao profissional que vem trabalhando com a educação superior a distância atualmente no País, no atendimento dos polos presenciais e nos ambientes de tutoria a distância, a situação é preocupante. Segundo Pires (2001), as relações de trabalho se alteraram, observando-se que o profissional de educação, outrora chamado de professor, passou a ser chamado de tutor e, enquanto tutor com todas as implicações que tal

designação impõe. Com efeito, enquanto tutor, não goza de direitos tradicionais como férias, carteira assinada e direitos previdenciários, os contratos ou bolsas são de curta duração, sendo terceirizados por fundação, empresa ou instituição privada de administração indireta.

Parece-nos que tais princípios pós-fordistas, que buscam trabalhadores “flexíveis” e com as chamadas “múltiplas competências para o mundo trabalho”, deverá fazer parte dessa nova tentativa de legitimação “liberalista” que se inicia no século XXI. Uma tendência que parece indiciar grandes choques institucionais para os próximos anos, principalmente no Brasil, onde o desenvolvimento de um modelo de instituição mista ou integrada parece caminhar para sua efetivação como paradigma de operacionalidade das instituições de ensino superior no país.

O mercado de EaD, enquadrado no âmbito dos “mercados emergentes de serviços”, cresce de forma a fazer com que a Organização Mundial do Comércio (OMC), faça pressão para que as regras comerciais no campo educacional seja cada vez mais integrada ao setor de serviços internacionais. Atrelada ao setor de serviços, a educação passa a ser vista como mercadoria, ampliando as possibilidades de negócios no mercado brasileiro, representando lucro para o governo, através dos impostos e principalmente para as empresas que oferecem serviços tecno-educacionais.

A trajetória da EaD no país, mais especificamente na UAB, tem sido construída à margem da estrutura interna das universidades, pelo que os critérios pedagógicos e sociais para a transformação das práticas pedagógicas é relegado para segundo plano, engolidos pelo fator financeiro, conforme expressa a afirmação de Pimentel (2010, p. 279):

A avaliação dos critérios de financiamento é realizada pela equipe interna da diretoria de EaD (Ministério da Educação - MEC). Esse processo de avaliação dos projetos pedagógicos e das planilhas orçamentárias, no nosso entendimento, tem a ver com o modelo de cursos a distância ofertados pelas instituições pertencentes a UAB e também com a consolidação da EaD. Ao mesmo tempo em que as instituições de ensino têm a oportunidade de

ofertar cursos a distância com apoio financeiro do MEC, também há uma indução do modelo pedagógico, haja vista as condições de financiamento. Os dados empíricos possibilitam visualizar que os projetos pedagógicos buscam se adequar aos parâmetros de financiamento, o que de certa forma determina como o curso será executado. Deve-se a isso a média do financiamento do custo-aluno praticada pela UAB.

2. Programa pró-licenciatura e a licenciatura em Geografia

O Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), iniciado em 2004, se insere no discurso da tentativa conjunta de diversos projetos em busca da melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica no País, que deveria abranger todos os níveis da educação básica (FRANCO, 2006) e foi elaborado para funcionar na modalidade de EaD.

Tem a liderança do MEC, com a coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED), já extinta e com o apoio e participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESU).

Trata-se de um Programa de Formação Inicial voltado para professores dos sistemas públicos de ensino, lecionam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e que não tem habilitação legal para o exercício da função Licenciatura.

Segundo as Propostas Conceituais e Metodológicas do Programa (2005), o mesmo deverá ter a característica de referência, na sua estrutura e concepção, apresentando flexibilidade a fim de possibilitar a sua aplicação tanto em outras regiões geográficas como em outras áreas do conhecimento.

Durante o desenvolvimento dos cursos estão previstas atividades presenciais, como avaliação, práticas em laboratórios de ensino e estágio docente. Caso seja computado o exercício na docência como estágio, a duração mínima do curso será de três anos e meio.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2003) para justificar tal programa, observa-se que cerca

de 184 mil docentes dos anos/séries finais do Ensino Fundamental e 56 mil do Ensino Médio da rede pública não tinha habilitação legal, equivalendo a 26,21 % e a 14,74 %, respectivamente, do total das funções docentes no Brasil.

O Programa Pró-Licenciatura foi desenvolvido pelo MEC para funcionar em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), mas apenas com as Instituições públicas na fase I (em 2004). Já na fase II (que comentaremos mais à frente), com o primeiro edital disponível em 2005, foi aberto também para as IES comunitárias e/ou confessionais, que tenham a habilitação legal exigida pela legislação brasileira.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva fez alterações no programa para a chamada fase II, com uma abertura para as instituições comunitárias e/ou confessionais, que também podemos chamar de instituições “empresariais”, pois pressiona o governo para projetos como o programa Pró-Licenciatura, que envolve grande quantia de dinheiro público e passa a oferecer novas oportunidades de expansão para essas instituições, atualizando indiretamente a sua infraestrutura tecnológica e administrativa e ajudando diretamente a “resolver” problemas financeiros na qual a maioria das instituições de ensino superior privado se diz enfrentar atualmente.

Esse tipo de pressão exercida pelas instituições chamadas comunitárias e/ou confessionais está oficialmente amparado pela legislação brasileira. Na Constituição Brasileira de 1988, o artigo 213 cita:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, poderão ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei. (BRASIL, 1988)

Na LDB de 1996, o artigo 20, inciso II, define as instituições de ensino comunitárias como:

As que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade. (LEI Nº 9.394/1996)

No inciso III, do mesmo artigo, supõe-se, que as instituições confessionais sejam necessariamente comunitárias, pois também são obrigadas aos requisitos do inciso II.

Como o programa Pró-Licenciatura, já nasce com a previsão de início e fim, pois a meta era formar os cerca de 240 mil docentes sem a qualificação mínima exigida pela LDB. Ao final desse processo, que pode variar de acordo as carências encontradas em cada município do país, as instituições terão realizado uma modernização em sua infraestrutura geral, o que de certa forma estará privilegiando as instituições privadas em relação às instituições públicas, que vêm recebendo a cada ano menos investimento por parte do governo.

Esse tipo de direcionamento, com os recursos públicos na educação superior brasileira (principalmente pelo governo federal), vem apenas demonstrar a falta de compromisso dos governantes no Brasil com a manutenção e expansão das instituições públicas de ensino superior, que apesar de toda essa situação, ainda mantém a sua excelência nos cursos oferecidos em todo país (Berbat, 2006).

O Programa Pró-Licenciatura Fase II teve como previsão a participação das Secretarias de Estado e de Município na operacionalização dos cursos e também sobre aspectos administrativos do programa.

A ação do programa visava à melhoria da qualidade de ensino nessas áreas, a partir do empenho das secretarias de Educação Básica (SEB/MEC) e Educação a Distância (SEED/MEC). Com a participação da Secretaria de Educação Básica, os recursos destinados ao programa foram ampliados, principalmente a partir da fase II.

O Ministério da Educação liberou no dia 31 de Janeiro de 2006 a Portaria nº 3, informando sobre os novos projetos de cursos de Licenciatura que foram aprovados pelas comissões de seleção e julgamento constituídas por vários especialistas contratados pelo MEC. Dentro dos projetos de Licenciatura aprovados nessa Portaria, encontra-se a liberação para abertura de novas turmas em cursos já autorizados anteriormente, como os cursos de Química, Física, Matemática e Ciências

Biológicas, entre diversas instituições Públicas pelo país.

Já para a abertura de novos cursos, o número foi maior e incluiu várias áreas do conhecimento, como: Artes (artes visuais; música e teatro), Geografia, História, Letras (Língua Portuguesa; Espanhola e Inglesa) e Educação Física. A distribuição atingiu todas as regiões do país, sendo desta vez dividida entre instituições públicas e privada.

Mais especificamente na área de Geografia foram autorizados quatro projetos de Licenciatura na modalidade de EaD. A iniciar a partir de 2007, designadamente na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e para a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - Minas).

As IES autorizadas a iniciar o curso de Licenciatura em Geografia buscaram parcerias diversas e formações em rede, para que pudessem concretizar um projeto de atuação bastante abrangente territorialmente.

Estas parcerias não se limitaram às IES públicas, estendendo-se a acordos de IES Públicas para Privadas (caso do UEPG e UFSM) e também de IES Privadas para Públicas (PUC - Minas). Isso pode ser entendido de várias maneiras, sendo o montante financeiro do Programa, a possível experiência a ser adquirida visando projetos futuros e a liberdade para parcerias disponível no programa Pró-Licenciatura, pontos marcantes para a efetivação dessas parcerias.

Um aspecto ainda não divulgado para a sociedade e muito importante para a credibilidade do programa, pois trata do uso do dinheiro público, foi o valor autorizado para cada projeto iniciar suas atividades e também o valor gasto com os cursos até o término. Uma característica do programa é a atribuição de valores diferenciados entre as instituições, inclusive no que refere as bolsas temporárias que serão pagas aos diversos profissionais envolvidos. Em oposição a esse

caminho de intransigência ética, reafirmamos o princípio defendido por Florestan Fernandes ao longo do seu percurso como deputado federal e sociólogo: verba pública exclusivamente para a educação pública.

Para os cursos de Licenciatura em Geografia, a previsão de início em 2006 foi prejudicada pela falta de estrutura e experiência das instituições, incluindo dos respectivos departamentos em oferecer cursos na modalidade de EaD e também por ser um ano eleitoral, fazendo com que a liberação de verbas para os respectivos projetos só ocorresse no final de julho.

Dessa forma, a maior parte dos cursos autorizados na fase II do Pró-Licenciatura, só teve início efetivo a partir de agosto de 2007, com finalização em 2014. De certa maneira, o prolongamento dos prazos permitiria melhorar a preparação da estrutura física dos polos, de pessoal qualificado e o projeto político-pedagógico, já que a maioria das instituições não tinha experiência com EaD, salvo algumas experiências isoladas.

Das 30.399 vagas ofertadas em 15 licenciaturas diferentes, 24.488 foram efetivamente preenchidas, englobando as fases 1 e 2 do Pró-Licenciatura. De acordo com a nota técnica nº 008 de 30 de dezembro de 2013 da Diretoria de Educação a Distância da Capes, registraram-se 39,4% de desistências, tendo concluído o programa (2013), cerca de 60% dos inscritos.

Para o Ministério da Educação, com citação na mesma nota técnica, a taxa de evasão média (de todos os cursos) de 39,4%, não indica insucesso nos objetivos do Programa Pró-Licenciatura, afirmando que a sua condução contribuiu muito para a experiência de expansão da UAB, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que o Pró-Licenciatura passou a integrar em 2011.

Tabela 1 - Licenciatura em Geografia a Distância – Pró-Licenciatura
Balanco de vagas Fase 2

Instituição	Vagas Ofertadas	Alunos Formados	Percentual de Formados (%)
UFSM + UFPEL + UCS + IFSUL	210	88	41,9
UEPG	350	189	54,0
UFRN + UEPB	300	147	49,0
Total	860	424	49,31

Fonte: INEP/CAPES – Organização pelo autor - 2015.

Ao analisar os números de vagas ofertadas e alunos formados nos 3 projetos de licenciatura em geografia desenvolvidos durante a fase 2 do Pró-licenciatura, (Tabela 1) observa-se uma taxa média de conclusão de 49,31%, valor abaixo da média geral do Pró-Licenciatura (Tabela 1).

No entanto, de acordo com o Censo da Educação Superior (2015), a taxa de conclusão de licenciaturas a distância (instituições públicas + privadas) corresponde a 36,5%, pelo que a média dos três projetos da licenciatura em geografia no Pró-Licenciatura pode ser considerada relevante, refletindo o sucesso de quase metade de formandos. Enquadrando-se no contexto da média nacional das licenciaturas a distância, este resultado foi considerado positivo pelo próprio MEC.

Tomando os objetivos do Pró-Licenciatura e os objetivos de cada projeto, percebemos que os cursos optaram por estratégias parecidas para as tutorias, organização curricular e produção de material didático. Fica evidente que precisamos melhorar na concepção de formação a distância, discutindo a participação presencial dos alunos, em atividades de estágios curriculares, práticas de laboratórios, trabalhos de campo, entre outros, aqui neste programa, difíceis de operacionalizar na EaD, seja por não participação no projeto original, seja na falta de estrutura dos polos enquanto braços da universidade e mesmo na mudança de postura dos professores formadores, que de certa forma já fazem isso no curso presencial mas estão longe do cotidiano da escola básica.

A arquitetura curricular, o modelo de gestão adotado (entre polos e universidades), o

monitoramento/controlado do processo de formação aprovados pelo MEC e os resultados obtidos, indicam um percurso de transformação com avanços na perspectiva de oferecer formação inicial para docentes na escola. No entanto, no caso do Pró-licenciatura, este mostrou-se como uma extensão da estrutura presencial das respectivas instituições de ensino superior envolvidas no programa.

Acreditamos que a mudança passa por pensar um novo projeto de formação de professores, tanto a distância como presencial. Neste contexto, defendemos um modelo híbrido, no qual as instituições de ensino superior e os próprios estudantes possam “configurar” o caminho de formação, respeitando cada sujeito com a sua própria singularidade de tempo e espaço, que o faz diferente por si só.

É relevante destacar que o Pró-Licenciatura teve uma especificidade que ainda estamos trabalhando para sanar no sistema educacional a formação na área de atuação na escola básica. São inúmeras as possibilidades de construir um projeto de formação inicial de professores, que não pode deixar de levar em consideração o diálogo com a escola e os saberes desses sujeitos (de alguma forma, já professores).

Refletindo sobre a nossa própria prática docente, consideramos a importância de validar a construção de conhecimento nas escolas básicas como etapa paralela e de mesmo peso em qualquer curso de formação de professores, seja presencial ou a distância, começando pela postura proativa e de troca nas instituições de ensino superior, formada por uma rede que reorganiza e

disponibiliza as informações, na perspectiva da inteligência coletiva (LEVY, 2000).

Após a nossa análise, percebemos que o Pró-licenciatura apresentou problemas em questões já conhecidas da área de geografia, pelo menos desde que a formação de professores em nível superior teve início no Brasil, na década de 1930 do século passado. Estamos falando de uma estrutura de bacharel predominando nas licenciaturas, que perpassa várias áreas, mesmo após as diretrizes nacionais para os cursos de licenciatura, com mais de anos de existência.

Apesar de o contexto ser outro, a base dos problemas é a mesma, um projeto com pouca ou quase nenhuma integração com a escola, escola onde estão as crianças e professores, no cotidiano de produção de saberes, e que deveria ser contemplada no processo, em todos os sentidos. Lembrando que o Pró-Licenciatura teve um objetivo nuclear, o de oferecer formação em nível de licenciatura para professores que atuavam e não tinham a formação na área.

É claro que do ponto de vista da política educacional conseguimos formar um bom número de professores de geografia em torno de 49% somando todos os projetos, mas ainda é pouco, acreditando que a mudança leva anos e gerações para concretizar nos sistemas de ensino.

E neste domínio, para onde vai o ensino de geografia? Esta pergunta, expressa na capa de um livro famoso e organizado pelo professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira no final da década de 1990, ainda é muito atual. No caso concreto da formação de professores a distância, podemos dizer que se trata de uma estrutura temporária, tem penetrado na organicidade das universidades de alguma forma, entretanto, como política educacional para ajudar a mudar a aprendizagem nas escolas, a realidade ainda é incipiente para qualquer determinação. Sabemos apenas que avançamos, mas para onde? Vamos acompanhar esses professores formados pelo Pró-licenciatura e mais a frente discutir coletivamente a trajetória de concepções e práticas de formação de professores para a educação básica.

De maneira geral, a investigação confirma as influências das políticas educacionais sobre a operacionalização da formação de professores a

distância em geografia no Pró-licenciatura (BERBAT, 2008), políticas essas provenientes das reformas educacionais que ocorreram a partir da década de 1990 e com desdobramentos evidentes na expansão da EaD no Brasil.

É importante observar que, apesar das diferenças regionais e das próprias propostas de licenciatura em geografia, todas demonstram seguir modelos de concepção de formação docente amarrada a dicotomia fragmentária entre geografia humana e física, que tem origem na própria maneira como as bases epistemológicas da geografia foram construídas no país, fortemente influenciada pela escola francesa.

Somado a isso, para Dalben (2014), os currículos sejam eles da geografia ou da pedagogia ou de qualquer outra área, estão com a “cara” de nossa carreira, colada na pós-graduação, fragmentados, com a síndrome da produtividade acadêmica, que se reflete na quantidade de artigos e textos a serem lidos e pouco foco nas necessidades evidentes dos estudantes de aprenderem a refletir, criar, estudar visando a realidade prática.

A valorização da docência e da atividade de “ensino” nas IES brasileiras deve ser um projeto em longo prazo, pois ela dependerá de mudanças nas “leis intrínsecas” e necessárias para a consolidação de um novo processo de formação de professores, resultado de lutas políticas e ideológicas no sistema de ensino superior, retratando a metamorfose que hoje encontramos na educação superior a nível mundial.

3. Programa UAB e a formação de professores para a educação básica

O Programa UAB foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005 no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em “caráter experimental”, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil (PPP-UFVJM, 2009). A UAB é uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com a participação das universidades públicas e demais organizações interessadas.

Uma ou mais instituições públicas de ensino superior oferecerão cursos superiores na modalidade de EaD, para atendimento dos estudantes nos polos municipais de apoio presencial. Por exemplo, um município brasileiro pode não ter oferta de cursos superiores presenciais em sua região, no entanto, a prefeitura desse município pode definir um polo de apoio presencial, o qual servirá de polo de atendimento de estudantes.

A UAB já oferece, desde junho de 2006, cursos a distância de graduação, inicialmente em parceria com o Banco do Brasil (curso de administração), integrante do Fórum das Estatais pela Educação e as instituições federais e estaduais de ensino superior. Foram dez mil estudantes de administração em um projeto-piloto desenvolvido em 87 polos de 17 estados e do Distrito Federal.

Para iniciar em 2007, estavam previstos 61.575 novas vagas em cerca de 1,3 mil cursos a distância, a grande maioria de graduação, em diversas áreas do conhecimento. Elas foram ofertadas em 297 polos da UAB. Do total de novos cursos, 690 são de licenciatura, 357 lato sensu (especialização), 186 de bacharelado, 54 tecnológicos, 12 sequenciais e sete de mestrado (Berbat, 2012). A maioria dos cursos aprovados e em andamento está ligada a licenciatura, voltados para a educação básica, direcionados para a formação inicial e continuada dos professores.

Na gestão Lula e com continuidade em Dilma, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em parceria com a UAB, oferecendo cursos de formação inicial de professores em efetivo exercício da educação básica pública que ainda não têm graduação, o que significa atender a demanda de milhares de professores, visando certificar e propiciar formação continuada a quase dois milhões de profissionais.

O Ministério das Comunicações, em parceria com o Ministério da Educação, vem instalando equipamentos GESAC (Governo Eletrônico e Serviço de Atendimento ao Cidadão) para que todos os polos da UAB possam acessar a Internet em banda larga. Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação promoveu ações junto ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação, especialmente através da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), para conexão nacional das universidades e municípios integrados

à UAB, criando novas infovias de comunicação para o sistema.

As IES públicas estão articuladas em vários municípios, constituindo uma pequena amostra do universo que deverá fazer parte da EaD nessas instituições. Além de atuarem nos seus respectivos Estados de origem, algumas IES também estão com atuação em outros Estados, o que mostra um desalinhamento em relação à atuação compartilhada das IES públicas.

Essa forma exploratória de expansão do ensino tem provocado muitas críticas dos profissionais da educação, já que não é gastando pouco com recursos humanos e infraestruturas, que o governo irá resolver o problema da qualidade do ensino. Pelo contrário, deve valorizar esses profissionais, pagando salários dignos e realizando concursos públicos para sua efetivação nas IES públicas.

Pimentel (2010), ao analisar a expansão da educação superior a distância no Brasil, afirma que o processo de mudança é em geral lento e gradual. Acrescenta que apesar das políticas educacionais atuais e dos notáveis esforços de investimento econômico, essas medidas dificilmente resultarão em melhoria do ensino sem renovarem a metodologia e prática docente.

Portanto, é preciso que nos debruçemos sobre a forma como as TIC estão sendo implementadas nos cursos a distância e seus reflexos nas práticas docentes e, conseqüentemente, nas salas de aula. A expansão da educação superior representa preocupação crescente, quer no nível das ações, quer nas políticas emanadas pelos organismos internacionais (Sousa; Maciel, 2016).

4. Cursos de licenciatura em geografia a distância no Brasil (2005-2015)

A formação de professores de geografia a distância teve o seu primeiro curso em 2005 na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) da Bahia, com vários polos pelo nordeste.

Mas em termos gerais, o primeiro curso de formação de professores a distância no Brasil teve início em 1995 na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), com o curso normal superior, em outro contexto, sem legislação específica, fruto de projeto a nível estadual, mesmo que interinstitucional. Nessa altura (1995), iniciava-se a utilização da internet (comercialmente) no Brasil,

pelo que os primeiros cursos na graduação a distância implicavam o uso de material impresso e encontros presenciais.

A trajetória de cursos de licenciatura em geografia ganha força a partir do decreto de regulamentação da EaD (2005) e o impulso de programas de formação como o Pró-Licenciatura, o Plano de Ações Articuladas (PAR), em paralelo ao avanço da UAB, que representando conjuntamente as vagas nas instituições públicas de ensino superior na atualidade.

Paralelamente, as instituições privadas foram crescendo de forma muito rápida, ajudando a organizar e repensar os custos de funcionamento da educação superior a distância, oferecendo uma escala de vagas nunca sonhada com a formação presencial.

O cenário que estamos vivenciando é de transição, com o aumento de oferta de cursos dos setores público e privado, mas sem sabermos ao certo o rumo que vai tomar. As instituições privadas dominam a oferta de vagas para a formação de professores a distância em Geografia, com 22 instituições de ensino (cursos em andamento e fechados) e as públicas com 17.

Apesar da proximidade em relação ao número de instituições, o que as diferencia é o quantitativo de vagas e polos presenciais das instituições privadas. Por exemplo a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) tem autorização para abrir até 37.000 vagas em licenciaturas a distância.

Instituições de ensino como a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), não resistiu, mesmo após ficar apenas com a licenciatura em geografia a distância, pelo que fechou o curso em 2013. Neste caso, uma instituição privado-filantrópica, argumentou não ter o número suficiente de alunos, tanto presencial como a distância, não sobrando alternativa que não o encerramento.

Na tabela dois (2), podem observa-se as instituições de ensino superior com o curso de

Licenciatura em Geografia a Distância em funcionamento e encerrados, referente ao período 2005-2015. Os dados foram obtidos nos documentos do MEC, do INEP (20009-2015), nos registros das instituições que participam do projeto da UAB, no Plano de Ações Articuladas (PAR) e nos endereços eletrônicos na rede mundial de computadores (internet) das instituições de ensino superior pesquisadas.

A tomarmos esse levantamento como possibilidade de compreender a licenciatura em geografia a distância no país, pode perceber-se que as instituições de ensino superior privada são a maioria (em números de vagas provavelmente, somados os milhares de polos presenciais), espalhando-se em quase todas as regiões (tomando a sede das instituições).

Interessa identificar que a primeira instituição (FTC) a oferecer a licenciatura em geografia a distância foi fechada por irregularidades, enquanto outras optaram por oferecer a licenciatura apenas a distância, como no caso da UNIVERSO/RJ.

No caso das instituições públicas, todas estão ofertando vagas em algum fomento específico, hoje pontuados pela UAB e PAR. Apesar desses cursos estarem voltados para uma demanda de falta de professores para a educação básica, a evidência de não organicidade na estrutura das instituições de ensino superior vem preocupando os pesquisadores da área.

Em 2015, ano em que se completou 10 anos do início do primeiro curso de licenciatura em Geografia a distância (FTC, já fechado), somado ao amplo crescimento de cursos por editais de fomento “temporários” como a UAB e PAR, chama preocupação do ponto de vista acadêmico, enquanto área curricular presente na educação básica brasileira, a necessidade de intensificar as pesquisas nos cursos de Geografia.

Tabela 2 - Cursos de Licenciatura em Geografia a Distância no Brasil

Instituição	Duração	Organização Acadêmica ¹	Início / Término
CEUCLAR (SP)	Seis Semestres	Privada / Filantrópica	1º Sem de 2008 / em funcionamento
FINOM (MG)	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Sem de 2006 / em funcionamento
FTC (BA)	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2005 / 1º Sem de 2013
IFPA (PA) Sistema UAB	Seis Semestres	Pública Federal	2º Sem de 2007 / em funcionamento
IFPE (PE) Sistema UAB/PAR	Oito Semestres	Pública Federal	2º Sem de 2010/ em funcionamento
UCS (RS)	Oito Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Sem de 2008 / em funcionamento
UECE (CE) Sistema UAB/PAR	Oito Semestres	Pública Estadual	1º Sem de 2014/ em funcionamento
UEMG (MG) Sistema UAB/PAR	Oito Semestres	Pública Estadual	Curso sendo organizado
UEPB (PB) Sistema UAB	Oito Semestres	Pública Estadual	2º Sem de 2007 / em funcionamento
UEPG (PR) Sistema UAB	Oito Semestres	Pública Estadual	1º Sem de 2008 / em funcionamento
UERJ (RJ) Sistema UAB Consórcio CEDERJ	Oito Semestres	Pública Estadual	1º Sem de 2013/ em funcionamento
UFAL (AL) Sistema UAB	Oito Semestres	Pública Federal	2º Sem de 2013 / em funcionamento
UFMS (MS) Sistema UAB/PAR	Oito Semestres	Pública Federal	2º Sem de 2013/ em funcionamento
UFOP (MG) Sistema UAB/PAR	Oito Semestres	Pública Federal	1º Sem de 2013 / em funcionamento
UFPI (PI) Sistema UAB	Oito Semestres	Pública Federal	1º Sem de 2014 / em funcionamento
UFRN (RN) Sistema UAB	Oito Semestres	Pública Federal	2º Sem de 2007 / em funcionamento
UFS (SE) Sistema UAB	Oito Semestres	Pública Federal	2º Sem de 2007 / em funcionamento
UFSM (RS) Sistema UAB	Oito Semestres	Pública Federal	2º Sem de 2008 / em funcionamento
ULBRA (RS)	Sete Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Sem de 2013 / em funcionamento

¹ Sobre a organização acadêmica das instituições, na Constituição Brasileira de 1988, o artigo 213º afirma que: "Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei". Na LDBEN de 1996, o artigo 20º, inciso II, define as instituições de ensino comunitárias como: "...as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade". No inciso III, do mesmo artigo, supõe-se, que as instituições confessionais sejam necessariamente comunitárias, pois também são obrigadas aos requisitos do inciso II. O artigo 8º, inciso II do projeto de lei nº 7.200 (em tramitação no Congresso Nacional e estabelecendo normas gerais da educação superior – Reforma Universitária) muda essas definições, estabelecendo que sejam comunitárias "...as instituições cujas mantenedoras sejam constituídas sob a forma de fundações ou associações instituídas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, com ou sem orientação confessional ou filantrópica, e que incluam majoritária participação da comunidade e do Poder Público local ou regional em suas instâncias deliberativas".

Instituição	Duração	Organização Acadêmica ¹	Início / Término
UNAR (SP)	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Sem de 2010 / em funcionamento
UNB (DF) Sistema UAB	Oito Semestres	Pública Federal	1º Sem de 2014 / em funcionamento
UNEB (BA) Sistema UAB/PAR	Oito Semestres	Pública Estadual	1º Sem de 2013 / em funcionamento
UNIASSELVI (SC)	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Sem de 2005 / em funcionamento
UNICID (SP)	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2014 / em funcionamento
UNICSUL (SP)	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2014 / em funcionamento
UNIDERP (SP)	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2014 / em funcionamento
UNIFRAN (SP)	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Sem de 2007 / em funcionamento
UNIJUÍ (RS)	Oito Semestres	Privada / Comunitária / Filantrópica	1º Sem de 2006 / 1º Sem de 2013
UNIMES (SP)	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Sem de 2007 / em funcionamento
UNIMONTES (MG) Sistema UAB	Oito Semestres	Pública Estadual	2º Sem de 2008 / em funcionamento
UNIP (SP)	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2014 / em funcionamento
UNISA (SP)	Seis Semestres	Privada / Filantrópica	1º Sem de 2008 / em funcionamento
UNIT (SE)	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2006 / 1º sem de 2012
UNITAU (SP)	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2010 / em funcionamento
UNIUBE (MG)	Seis Semestres	Privada / Filantrópica	1º Sem de 2007 / em funcionamento
UNIVALI (SC)	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2008 / 1º Sem de 2013
UNIVERSO (RJ)	Seis Semestres	Privada / Filantrópica	2º Sem de 2007 / em funcionamento
UNOPAR (PR)	Sete Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2013 / em funcionamento
UCB (RJ)	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2009 / 1º Sem de 2010

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior> - Acesso em 20/11/16.

<http://emec.mec.gov.br/> - Acesso em 20/11/16.

O pró-licenciatura chegou a contribuir com esse crescimento da licenciatura, posteriormente, passando para a UAB, verificando-se que a UEPG, UFSM, UFRN e UEPG continuam a ofertar a licenciatura em geografia a distância e com uma estrutura praticamente igual ao projeto anterior (Pró-Licenciatura), que tinha outro objetivo, aproximações com escola, formação inicial para docentes em atividade, etc.

Diante de toda a discussão sobre novas propostas de funcionamento da educação básica, seja por

grandes áreas ou mesmo disciplinar, a geografia enquanto área de conhecimento precisa de um posicionamento para essa mudança (que não afeta apenas a geografia), ressignificando toda a estrutura de formação de professores (inclusive a presencial), no movimento contrário ao que deveria ser realizado, ou seja, fechando cursos pela simples comparação de gasto (que para alguns é custo), predominantemente nas instituições privadas.

5. Conclusão

Mesmo na adversidade de tentativas de ampliação do acesso à rede pública de ensino superior que estão sendo desenvolvidos pelos últimos governos (Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer), devemos continuar investigando e refletindo sobre o papel da educação superior e das universidades, dentro de um contexto tecnológico de mudanças aceleradas, evitando está ligado a um padrão unitário de formação docente.

Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP), em 2015 registavam-se 8.033.574 matrículas e o número de alunos na modalidade a distância atingia quase 1,4 milhão, o que já representa uma participação em torno de 17% do total de matrículas da educação superior no Brasil, prioritariamente no ensino superior privado.

Como resultado das políticas seguidas, observa-se que está em curso a intensificação de um processo de diversificação e diferenciação, que vem ocasionando distinções na função social da educação superior, particularmente na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, começa a desenvolver-se, uma verdadeira corrida por verbas a partir de projetos sem continuidade previstos nas estruturas das IES, fazendo com que as instituições públicas estejam trabalhando cada vez mais para atender ao mercado.

Diniz-Perreira (2007, p. 263), ao apresentar os diferentes paradigmas da formação de professores, defende que o desafio continua sendo, neste momento, o de “romper com propostas conservadoras e simplistas baseadas nos modelos de racionalidade técnica, devemos levar em conta a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social.” Como formadores, acrescentaríamos a possibilidade de considerarmos as subjetividades e histórias culturais, sociais e políticas no campo de um modelo híbrido com momentos presenciais e a distância, com as quais criamos e recriamos formas de exercício da docência na diversidade de escolas, crianças e professores de nosso país, contemplando a essência de um projeto de educação libertário.

Os cursos de licenciatura em Geografia não fogem a essa regra. Sabemos que a luta pela expansão da educação superior é legítima no país, mas

precisamos ampliar o diálogo entre os departamentos/institutos das IES, visando buscar um avanço compartilhado e democrático das TIC na educação superior.

Com esse panorama, fica evidente que o desafio deve ser ampliar a investigação sobre o tema formação de professores a distância, concordando com preocupação de Lapa e Pretto (2010, p. 93), quando afirmam que estão associados a mudanças culturais e não apenas metodológicas.

Referências bibliográficas

- Alonso, K. M. (2010) A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e Lugares. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out-dez.
- ALONSO, K. M. (2013) O PNE e as Tecnologias da Informação e Comunicação: mal-entendidos e reducionismo. In: *Plano Nacional de Educação (PNE): Questões Desafiadoras e Embates Emblemáticos*. PINO, I. R.; ZAN, D. D. P. (Orgs.) Brasília: INEP.
- BALL, S. J. (2012) Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun.
- BARRETO, R. G. (2010) Configuração da Política Nacional de Formação de Professores a Distância. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30, nov.
- BERBAT, M. C. (2006) Educação Superior a Distância: Políticas Públicas e Formação de Professores. In: *I Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e do Caribe*, Juiz de Fora.
- BERBAT, M. C. (2008) *Formação de Professores de Geografia na Educação Superior a Distância: Contextos Institucionais em Questão*. Dissertação de Mestrado em Geografia. Instituto de Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro.
- BERBAT, M. C. (2012). Reflexões sobre a Institucionalização dos Cursos de Formação de Professores a Distância no Brasil. In: *I Simpósio Internacional de Educação a Distância / I Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. São Carlos: UFSCAR, v. 01. p. 01-12.
- BRASIL. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.

- BRASIL. (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União* (23/12/1996). Brasília.
- BRASIL. (1996) *Decreto nº 5.622, de 19/12/2005. Regulamenta o art. 80 e 87 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996.*
- BRASIL. (2006) *Decreto nº 5.800, de 08/06/2006.* Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.
- BRASIL. (2009) *Resumo Técnico: Censo da Educação Superior - 2008.* INEP.
- BRASIL. (2015) *Censo da Educação Superior – 2015.* INEP.
- BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29/01/2009.* Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.
- CATANI, A. M.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. (2003) Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: CATANI, A. M.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.) *Políticas e Gestão da Educação Superior.* SP: Xamã.
- DALBEN, A. I. L. F. (2014) *Políticas e Práticas de Formação de Professores a Distância: A Qualidade dentro dos Limites.* In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. *Faculdades de Educação e Políticas de Formação Docente.* Campinas – SP: Autores Associados.
- DINIZ-PERREIRA, J. E. (org.) (2007) *Formação de professores para a educação básica.* Belo Horizonte; Autêntica.
- GOMES, A. M; MORAES, K. N. (2012) *Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Transição para um Sistema de Massa.* Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar.
- SOUZA, D. D. L.; JUNIOR, J. R. S.; F, M. G. S. (Orgs.) (2010) *Educação a Distância: Diferentes Abordagens Críticas.* São Paulo: Xamã.
- FRANCO, S. R. K. O (2006) Programa Pró-Licenciatura: gênese, construção e perspectivas. In: *Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores.* SEED. Brasília.
- INEP. (2003) *Estatísticas dos Professores no Brasil.* Brasília.
- LAPA, A.; PRETTO, N. L. (2010) *Educação a Distância e Precarização do Trabalho Docente.* Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30, nov.
- LÉVY, P. (2000) *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.* São Paulo: Edições Loyola.
- LIMA, K. R. S. (2006) Educação a Distância na Reformulação da Educação Superior Brasileira. In: SIQUEIRA, A. C.; NEVES, L. M. W. (Orgs.) *Educação Superior: uma reforma em processo.* SP: Xamã.
- MEC. (2005) *Propostas Conceituais e Metodológicas – Pró-Licenciatura.* SEED. Brasília.
- PIMENTEL, N. M. (2010) A Educação Superior a Distância nas Universidades Públicas no Brasil: Reflexões e Práticas. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Orgs.) *Educação a Distância: Desafios Contemporâneos.* São Paulo: EdUFSCar.
- PIRES, H. F. (2001) Universidade, Políticas Públicas e Novas Tecnologias Aplicadas à Educação a Distância. *Revista ADVIR.* Nº 14, pp. 22-30, Rio de Janeiro.
- PPP-UFVJM. (2009). *Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Administração Pública Modalidade a Distância.* Ministério da Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.
- SOUSA, A. S. Q.; MACIEL, C. E. (2016) Expansão da Educação Superior: Permanência e Evasão em Cursos da Universidade Aberta do Brasil. *Educação em Revista.* Belo Horizonte, v. 32, n.04, p. 175-204, out.-nov.
- SOMMER, L. H. (2010) Formação Inicial de Professores a Distância: questões para debate. *Em Aberto,* Brasília, v.23, n.84, p.17-30, nov.
- Alegria, M. F. (2005). Os estágios na formação inicial de professores de Geografia em Portugal. In *Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento* (pp. 527-538). Lisboa: APG/AGE.