

Educação a distância e formação de professores de Sociologia: cenários e desafios¹

Distance education and Sociology teacher training: scenarios and challenges

Priscilla Ribeiro dos Santos²
priscilla.santos@ufrgs.br

Lucas Riboli Besen³
misterbesen@gmail.com

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar o panorama de expansão da formação docente em Ciências Sociais e Sociologia na modalidade a distância no Brasil. Na interface dos estudos sobre o ensino superior com a literatura especializada sobre a formação docente nas Ciências Sociais, argumentamos que os fatores que contribuíram para a expansão de licenciaturas a distância em Ciências Sociais e Sociologia vão além do retorno de sua obrigatoriedade no currículo escolar e remetem ao crescimento da atuação de grupos educacionais privados com fins lucrativos, à flexibilização da legislação para o ensino a distância, aos efeitos da crise econômica e à tentativa por parte do Governo Federal em diversificar e interiorizar a oferta de ensino superior nas duas últimas décadas. Com base na revisão bibliográfica e na análise dos dados provenientes do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, verificamos que a dinâmica de adesão ao ensino à distância varia de acordo com a área de licenciatura. Nas Ciências Sociais e Sociologia, as instituições de ensino superior privadas respondem por 42 licenciaturas em atividade, totalizando 92% das matrículas. A atuação das instituições públicas na EAD é bastante reduzida, com apenas quatro cursos em atividade pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Palavras-chave: educação a distância, formação de professores, Sociologia no Ensino Médio, Ensino Superior

Abstract

Based on literature review and analysis of the Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior's data, this article analyzes the panorama of Social Sciences and Sociology's distance education expansion in Brazil. We draw on Higher Education Studies and specialized literature on teacher training in Social Sciences to argue that this expansion has many factors beside Sociology's return as a mandatory subject in middle school curriculum. The private for-profit educational groups' growth, the relaxation of distance education legislation, the economic crisis' effects, and the Federal Government's attempt to diversify and interiorize the supply of higher education in the last two decades are potent factors as well. As recent data shows, the dynamics of adherence to distance learning varies according to the BEd. field. In Social Sciences and Sociology, the private higher education institutions account for 42 undergraduate programs, totaling 92% of enrollments in Brazil. Thus, public institutions' performance in distance education is small, offering only four programs through the Universidade Aberta do Brasil system.

Keywords: distance education, teacher training, Sociology in High School, Higher Education.

¹ Os autores agradecem as valiosas contribuições dos pareceristas anônimos para o aprimoramento do texto. Priscilla Ribeiro dos Santos agradece à Capes pela concessão de bolsa de pós-doutorado, que possibilitou a realização do estudo.

² Doutora em Ciência Política (UFRGS) e, atualmente, pesquisadora de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (UFRGS). E-mail: priscilla.santos@ufrgs.br

³ Doutor em Antropologia Social (UFRGS) e, atualmente, pesquisador de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UFRGS). E-mail: misterbesen@gmail.com

A prática pedagógica da Sociologia nos currículos escolares brasileiros é anterior aos cursos de Ciências Sociais e à formação docente, datando do início do século XX. Sua institucionalização como componente curricular ainda está em disputa e a conformação de seu campo disciplinar teve avanços nas duas últimas décadas, apesar da histórica resistência a sua inclusão como componente curricular obrigatório na educação básica. Com a redemocratização, a mobilização protagonizada por sociólogos, educadores, pesquisadores e estudantes reacendeu o debate sobre sua obrigatoriedade. Nessa disputa pela inclusão da Sociologia no currículo escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/1996) regulamentou que o domínio dos conhecimentos de Sociologia nos cursos de ensino médio era necessário ao exercício da cidadania, sem, no entanto, instituir a obrigatoriedade da oferta da disciplina (Brasil, 1996). Em conformidade com a LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 2001, também trataram de forma interdisciplinar o conteúdo da Sociologia, recomendando sua transversalidade no currículo.

Nos anos subsequentes, resistências internas e externas ao campo das Ciências Sociais deram o tom da disputa pela institucionalização da disciplina na educação básica. Dentre os retrocessos, vale destacar o veto presidencial ao projeto de lei que instituiria sua obrigatoriedade, em 2001, sob alegação de ônus aos estados pela contratação de professores e insuficiência de profissionais licenciados na área. A efetiva inclusão da disciplina só foi assegurada pela Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que regulamentava a obrigatoriedade de sua oferta em todas as séries do ensino médio. Antes disso, o Parecer Nº 38/2006 do Conselho Nacional de Educação já havia estabelecido o prazo de um ano para a inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo. Com a referida lei, a disciplina conquistou maior legitimidade no currículo escolar, o que contribuiu para maior clareza quanto ao campo de atuação do licenciado e o aumento da demanda por novos cursos (Oliveira, 2015).

A inclusão da Sociologia na educação básica se deu num contexto favorável de implementação de programas de expansão do ensino superior, a exemplo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) e do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Desse modo, o aumento da demanda por formação inicial de professores resultou na criação de novos cursos de licenciatura, em instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, tanto na modalidade presencial quanto a distância.

Dito isso, esse artigo tem por objetivo lançar luz sobre a política de formação de professores de Sociologia no contexto de expansão do ensino superior ao longo das duas últimas décadas. Com base na revisão bibliográfica e na análise dos dados provenientes do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro E-Mec), buscamos contribuir à agenda de pesquisas sobre o ensino da Sociologia na educação básica a partir do mapeamento da oferta de formação inicial de

professores de Sociologia na modalidade a distância em instituições públicas ou privadas. O texto está dividido em duas seções. Na primeira, problematizamos a expansão e a diversificação do ensino superior brasileiro nas últimas décadas. Na segunda, discutimos a oferta de formação docente em Ciências Sociais e Sociologia na modalidade a distância em IES públicas e privadas.

Argumentamos que os fatores que contribuíram para a expansão de licenciaturas a distância em Ciências Sociais e Sociologia vão além do retorno de sua obrigatoriedade no currículo escolar e remetem ao crescimento da atuação de grupos educacionais privados com fins lucrativos, à flexibilização da legislação para o ensino a distância, aos efeitos da crise econômica e à tentativa por parte do Governo Federal em diversificar e interiorizar a oferta de ensino superior. Propomos um diálogo com os estudos que tratam da expansão dos cursos presenciais, considerando as especificidades da educação a distância. Assim, não desprezamos que a oferta e a demanda por novos cursos, presenciais ou a distância, sejam impulsionadas pelo retorno da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio a partir de 2008. No entanto, entendemos ser necessário situar o processo em curso nas Ciências Sociais no panorama mais amplo de expansão da educação a distância, considerando fatores políticos e econômicos que, por um lado, permitiram a oferta de educação a distância por instituições públicas de ensino superior já existentes por meio do Sistema UAB e, por outro, favoreceram a proliferação de cursos em instituições privadas.

1. Cenários e desafios da expansão do ensino superior

O ensino superior brasileiro sofreu diversas modificações no último século. Nesta seção, construímos uma revisão dos principais cenários e desafios do processo de expansão e configuração do ensino superior. Para tanto, na primeira subseção, a fim de melhor entender o cenário brasileiro, apresentamos as modificações ocorridas no âmbito mundial nesse campo, focando no período pós-1945. Num segundo momento, pensamos as suas reverberações no contexto brasileiro, refletindo principalmente sobre as políticas que conformam o atual cenário e os seus desafios.

1.1. Panorama internacional de expansão do ensino superior

Diversos fatores contribuíram para a expansão global do ensino superior no período posterior à Segunda Guerra Mundial. A defesa de um novo modelo de sociedade, baseado na defesa da democracia, dos direitos humanos, da ciência e do planejamento do desenvolvimento, minou a crença de uma sociedade naturalmente estratificada por critérios de riqueza e de oportunidades desiguais de acesso ao conhecimento (Schofer e Meyer, 2005). Nessa perspectiva, a educação passou a ser concebida como uma

estratégia de equidade e mobilidade social, disseminando-se a defesa de sua expansão e qualificação como condições estruturais para a promoção do desenvolvimento econômico e social dos países. A postura favorável aos investimentos em educação e a ampliação da educação básica geraram um aumento na demanda por níveis mais elevados de estudo, secundários e pós-secundários, que tem profunda relação com as dinâmicas do crescimento econômico e as transformações no mundo do trabalho, acelerados na segunda metade do século XX.

No complexo processo de crescimento da demanda por educação superior, foram diversas as estratégias adotadas pelos países a fim de driblar a escassez de recursos e promover maior eficiência dos gastos públicos e privados (Schwartzman, 2015). Com base nos estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Neves (2003) descreve que, nos Estados Unidos, por exemplo, o atendimento da demanda foi garantido em instituições preexistentes. Suíça, Dinamarca e Inglaterra optaram por aumentar o número de vagas em instituições convencionais também já existentes. França, Alemanha, Áustria, Finlândia e República Tcheca criaram novos tipos de instituições, universitárias ou não, a fim de suprir a crescente demanda. Já países como Portugal e Nova Zelândia promoveram a reestruturação do ensino superior no âmbito da iniciativa privada. Segundo Schwartzman (2015, p. 269),

Em todos os países, os governos oscilaram entre conceder mais autonomia às universidades, ou submetê-las a controles mais rígidos; entre pressioná-las a buscar recursos no mercado, ou fornecer-lhes mais recursos públicos; entre atribuir a todas as mesmas funções, ou selecionar algumas instituições para missões mais elevadas com mais recursos públicos; entre exigir delas uma ligação mais forte com o sistema produtivo, ou permitir que elas próprias definam seus objetivos e orientações de ensino e pesquisa.

Em síntese, assim como as causas, os dilemas da expansão do ensino superior são diversos e contemplam desde limitações financeiras em períodos de estagnação e/ou declínio do crescimento econômico até a qualidade e a relevância social da aprendizagem e da pesquisa. Enquanto uma política pública, o processo de expansão da educação pós-secundária envolve disputas e correlações de forças com os campos político e econômico. Ademais, é preciso atentar para as disputas internas do campo, considerando-se que a posição dominante dos títulos tem efeitos de proteção de carreiras e instituições (Neves *et al.*, 2018). Nesse sentido, a crítica à visão academicista permite ir além na análise dos efeitos da diferenciação e da diversificação dos sistemas de ensino superior em contextos desiguais de desempenho acadêmico, nos quais democratização do acesso, permanência e qualidade são dilemas enfrentados por uma parte significativa da população.

As transformações nos sistemas de ensino superior em parte respondem às críticas quanto ao caráter elitista do sistema educacional, ao baixo retorno social e econômico dos diplomas e ao isolamento da universidade em relação às demandas da so-

cidade, que ganharam maior notoriedade com os movimentos estudantis que eclodiram em várias partes do globo no final da década de 1960. Nesse contexto, surgiram diversos estabelecimentos de ensino superior, para além da instituição clássica universitária, voltados para públicos que desejavam um treinamento mais especializado e conectado às demandas de um mercado de trabalho também em transformação.

Para atender à demanda de expansão do ensino superior, os governos passaram a investir em políticas educacionais voltadas à inclusão de grupos sociais que até então estavam impossibilitados de dar prosseguimento aos estudos pós-secundários. Com novos públicos ingressantes, o sistema passou a ser mais heterogêneo em termos de idade, gênero, nível socioeconômico, cor, etnia, motivações, expectativas e projetos profissionais (Sampaio, 2014). Num contexto de expansão do mercado de ensino, as instituições buscaram diversificar a oferta de formação superior para atender as demandas emergentes por novas modalidades de ensino (presencial e a distância), diferentes turnos, novos cursos e carreiras. Como resultado, os sistemas de ensino superior se tornaram mais complexos e heterogêneos, constituídos por instituições diversas e com missões diferenciadas, distribuídas de forma desigual territorialmente e internamente hierarquizadas em função dos tipos de cursos e turnos em que são oferecidos (Neves *et al.*, 2018).

A expansão do número de matrículas no ensino superior, deflagrada no final do século XX e ainda em curso na maioria dos países emergentes, contribuiu para a ampliação e a complexificação dos sistemas de ensino, independentemente de suas origens, trajetórias e configurações (Sampaio, 2014). Nas primeiras décadas do século XXI, esse aumento de matrículas em cursos pós-secundários foi acelerado em países que aproveitaram o *boom* das *commodities* e experimentaram um ciclo ascendente na economia. Se antes o ensino superior estava restrito a pequenas parcelas da população, com o dinamismo da economia, o desemprego em baixa e o gradual aumento de alunos concluintes da educação básica, nas últimas décadas, o ensino superior sofreu profundas transformações pela diversificação do sistema e pelo ingresso de novos públicos de estudantes.

O expressivo ingresso de estudantes no ensino superior na Ásia Oriental, Pacífico, América Latina e Caribe contribuiu para a desconcentração global das matrículas. Se, na década de 1970, o contingente de alunos da América do Norte e da Europa correspondia a quase dois terços do total, atualmente, responde por apenas um quarto (Neves *et al.*, 2018). A maioria dos estudantes vive em países de média e baixa renda, sendo China e Índia responsáveis pelo maior contingente de alunos no ensino superior no mundo (Neves *et al.*, 2018; Schwartzman, 2015).

1.2. Cenários de expansão do ensino superior no Brasil

O Brasil seguiu a tendência global de expansão das matrículas no ensino superior, registrando um salto de 3,9 milhões

de matrículas em cursos de graduação e sequenciais, no ano de 2003, para mais de oito milhões em 2018 (Inep, 2019b). Desde então, períodos de maior crescimento do número de matrículas têm se alternado com outros de diminuição, tendo como característica a liderança do setor privado na oferta de vagas, matrículas, cursos e instituições⁴. O marco legal do sistema sofreu modificações com períodos de mais liberalidade e outros de maior controle por meio de medidas de regulação do setor privado (Sampaio, 2014). Todavia, até hoje, o desempenho geral do sistema é questionável e a taxa de matrículas é uma das mais baixas entre os países com nível de desenvolvimento semelhante (Martins e Neves, 2016).

O ensino superior brasileiro teve um desenvolvimento tardio se compararmos com os demais países latino-americanos. Vale lembrar que, diferentemente da colonização espanhola, a portuguesa só criou as primeiras instituições de ensino superior (IES) no Brasil no início do século XIX com a transferência da corte portuguesa em 1808. De modo geral, até a criação das primeiras universidades, havia um conjunto de escolas isoladas, de cunho profissionalizante e desvinculado da investigação científica, que absorvia cerca de 30 mil estudantes (Neves e Martins, 2016). As primeiras universidades datam de meados da década de 1930 com a iniciativa do Estado de São Paulo (Universidade de São Paulo/1934), do governo federal (Universidade do Distrito Federal/1935, que posteriormente foi integrada à Universidade do Rio de Janeiro) e da Igreja Católica (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/1940) (Fávero, 2006). De 1946 a 1960, foram criadas dezoito instituições de ensino superior públicas e dez privadas (Neves e Martins, 2016).

A primeira onda de expansão do ensino superior, no Brasil, iniciou em meados da década de 1960 e se estendeu até o início da década de 1980. No período, o projeto desenvolvimentista autoritário combinou-se com um processo amplo de internacionalização da economia. Em resposta à crescente demanda por diplomas superiores por setores médios urbanos, os governos militares introduziram reformas educacionais no ensino superior a fim de ajustá-lo às necessidades do projeto desenvolvimentista.

De 1960 a 1970, houve um salto no número de matrículas de 93 mil para mais de 425 mil (Neves, 2015). Mesmo que, ao longo dos governos militares (1964–1985), a expansão do setor privado tenha sido priorizada em detrimento do público, manteve-se relativo equilíbrio na distribuição de matrículas em IES públicas e privadas. Todavia, com raras exceções, a qualidade das IES privadas era contestável, persistindo a característica de ingresso de jovens de famílias de renda mais elevada nas IES públicas, cujos exames de admissão eram altamente competitivos. Com a Reforma Universitária de 1968, as universidades brasileiras substituíram as antigas cátedras por departamentos acadêmicos com maior flexibilidade à formação dos alunos por meio de créditos e regime semestral, exigência de títulos de mes-

trado e doutorado para progressão na carreira acadêmica e combinação de pesquisa, ensino e extensão. Adotou-se o modelo de universidade de pesquisa norte-americana, embora as condições para sua implementação não fossem adequadas, tendo em vista o número insuficiente de professores para ensinar e pesquisar em tempo integral (Schwartzman, 2015).

Segundo Schwartzman (2015), a reforma contribuiu para a maior estratificação do ensino superior brasileiro ao criar três grupos de instituições: o primeiro formado por universidades com escolas profissionais de qualidade e com programas de pós-graduação bem-avaliados; o segundo, por universidades que ainda não consolidaram pós-graduações e dedicam-se quase exclusivamente ao ensino; e o terceiro grupo formado por instituições privadas (universidades, faculdades ou escolas) que oferecem cursos noturnos a uma mensalidade baixa e com contratação de professores-horistas. Em que pese a defesa do modelo de universidade, a reforma acabou por criar um sistema de ensino superior altamente estratificado e incapaz de lidar com a demanda crescente que iria eclodir nas décadas posteriores.

Com a redemocratização, a problemática educacional emergiu no debate público como um direito básico do cidadão. A Constituição de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), de 1996, consolidaram o sistema de ensino superior brasileiro em dois segmentos distintos, o público e o privado, abarcando um sistema complexo e diversificado de IES públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas).

A diversificação do sistema como estratégia de ampliação do acesso foi adotada em atenção às recomendações de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Como signatário das convenções realizadas por esses organismos internacionais, o país enfraqueceu sua capacidade de elaborar políticas próprias, favorecendo a participação de agências multilaterais (Castro e Araújo, 2018). A partir da LDBEN, ao lado da instituição clássica universitária, surgem novos formatos de IES e novas modalidades de ensino a fim de atender a demanda crescente por acesso aos estudos pós-secundários, diretamente influenciados pelas recomendações internacionais. Ao longo dos anos 1990, acelerou-se a expansão por meio do setor privado com a contenção dos investimentos públicos nas universidades federais.

Nesse momento, a adesão à modalidade de educação a distância encontrou respaldo nas políticas educacionais do governo brasileiro (Castro e Araújo, 2018). Inspirados na teoria do capital humano, os organismos internacionais passaram a defender o entendimento da educação enquanto um bem econômico a ser acessado e colocado em circulação no mercado. As recomendações enfatizavam a relação entre grau de esco-

⁴ Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2018, 88,2% das instituições de educação superior são privadas e o setor responde por 75,4% do total de matrículas (Inep, 2019a).

laridade e grau de desenvolvimento atingido pelo país. As diretrizes do Banco Mundial, da Unesco e da OCDE enfatizaram, assim, a necessidade de um maior acesso ao nível superior para a redução da desigualdade social no Brasil. Parte dessas recomendações foca na importância da utilização da educação a distância como forma de ampliar a igualdade de oportunidades e de acesso, reduzindo o "grave problema brasileiro de expansão do ensino superior" (Castro e Araújo, 2018, p. 197). Como apontam os autores, tal prerrogativa centraliza sua atenção nos custos pretensamente baixos da EAD, não considerando os problemas históricos do país quanto à qualidade de ensino e a sua relação direta com o déficit de aprendizagem populacional. Ainda, as proposições relegam ao Brasil um status colonialista de eterno consumidor de conhecimento do norte global ao sugerir que as IES priorizem apenas o ensino, deixando aos países desenvolvidos a realização de pesquisas. Por fim, a recomendação de um apoio ao crescimento da educação privada é lançada como solução ao ônus de um alto custo do aluno na educação superior – proposta que servirá de base para programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni).

Nesse sentido, Sampaio (2014), em análise sobre as regulamentações do ensino superior nos últimos cinquenta anos, concluiu que a organização do sistema teve oscilações em termos de maior ou menor liberalidade em relação a outras formas de organização institucional para além do modelo de universidade, sustentado no tripé ensino, pesquisa e extensão. Para a autora, instituições como centros universitários, faculdades e institutos tecnológicos não são mais um desvio no sistema de ensino superior, pois concentram expressivo número de matrículas. Segundo dados do Censo da Educação Superior 2018 (Inep, 2019a), centros universitários, faculdades, centros federais de educação tecnológica (CEFETs) e institutos federais (IFs) totalizam 47,1% das matrículas no ensino superior. Vale destacar que, no Brasil, há 2537 instituições de educação superior, das quais 81,5% são faculdades (Inep, 2019a).

As mudanças mais significativas em termos de acesso e diversificação do ensino superior ocorreram recentemente. A partir da segunda metade dos anos 1990 até os anos 2000, viveu-se uma nova onda de expansão do sistema, momento no qual o tema ganhou destaque na agenda pública. Porém, foi o crescimento do setor privado de IES que definiu o padrão geral de expansão. Como apontam Oliveira e Paschoalino (2019), foi nesse momento que as IES privadas seguiram a tendência norte-americana de mercantilização da educação, abrindo seus capitais na Bolsa de Valores. Ainda, segundo Neves e Martins (2016, p. 103),

A expansão do ensino superior, nas últimas décadas, não constitui resultado de um planejamento educacional por parte de organismos governamentais. A lógica que orientou sua expansão foi conduzida, em grande medida, pela lógica da demanda e da oferta, em cuja dinâmica o setor privado tem ocupado um papel relevante no sentido de suprir a demanda por um ensino de massa.

O aumento da participação do setor privado na oferta de educação superior é uma tendência global e tem se intensificado nos países da América Latina a partir dos anos 2000. Segundo Ferreyra *et al.* (2017), as maiores mudanças em termos da criação de IES privadas, no período de 2000 a 2013, ocorreram em países como Brasil, México e Argentina. Esse aumento em parte pode ser explicado pela internacionalização do capital, mediante a oferta de ações em bolsas de valores, e pela entrada de grandes grupos empresariais nos sistemas nacionais. No caso brasileiro, a participação do setor privado ganhou estímulos em virtude dos investimentos públicos indiretos por intermédio de desonerações fiscais (a exemplo do Prouni) e da concessão de financiamentos aos estudantes, com juros subsidiados.

Para Sampaio (2014), a antiguidade do setor privado e a sua participação majoritária no sistema nacional de ensino superior tornam o caso brasileiro singular. Segundo a autora, desde os anos 1970, foi estabelecida certa complementaridade ou uma divisão de tarefas entre os setores público e privado no atendimento à demanda por ensino superior quando coube às IES privadas o atendimento à demanda crescente que as universidades públicas não conseguiam e/ou não queriam absorver. Na falta de uma ampla reforma do ensino superior, a qual chegou a ser debatida com a comunidade acadêmica e a sociedade civil, em 2004, o governo federal optou por implementar um conjunto de políticas de ampliação do acesso a esse nível de ensino, a exemplo de programas de expansão e reestruturação das universidades públicas (Reuni), de financiamento público para estudantes matriculados em instituições privadas (Prouni, Fies) e políticas afirmativas. As iniciativas visavam atender à meta estabelecida no Plano de Desenvolvimento da Educação do decênio 2001-2010 com objetivo de prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30 % da faixa etária de 18 a 24 anos.

Todavia, a ampliação não implicou democratização e redução das desigualdades. O acesso à educação superior no Brasil permanece restrito. É consenso na literatura o entendimento de que a iniquidade no acesso ao ensino superior resulta do insucesso em termos de inclusão social nos níveis anteriores de ensino (Neves *et al.*, 2007). Por isso, para entendermos a realidade do ensino superior, é preciso olhar atentamente para a educação básica. Se levarmos em consideração o grupo de pessoas de 18 a 24 anos de idade, que idealmente estariam frequentando o ensino superior caso completassem a educação escolar básica na idade adequada, apenas 32,7% estão estudando e desses, 21,7% frequentam a educação superior (IBGE, 2018a; Inep, 2019a). O número de ingressantes no ensino superior nessa faixa de idade tem aumentado nos últimos anos, mas ainda grande parcela dos jovens desiste de dar continuidade aos estudos pós-secundários por razões diversas.

Dentre aqueles que dão continuidade aos estudos pós-secundários, novas possibilidades têm se apresentado de modo a contemplar expectativas profissionais, projetos de vida, capacidades e disponibilidades de tempo e recursos distintos. Na concepção de educação como um processo contínuo ao longo

da vida, as novas tecnologias da informação desempenham papel fundamental na oferta de oportunidades de capacitação por meio de cursos preparatórios, interdisciplinares, de formação inicial ou continuada etc. Dentre esses, os programas de formação na modalidade de educação à distância têm contribuído para a diversificação dos sistemas educacionais.

As novas tecnologias da informação e o crescente acesso à internet como plataforma de comunicação, produção de conteúdo e construção de subjetividades têm desafiado as tradicionais concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem⁵. A fluidez da conectividade e a facilidade de acesso aos conteúdos *on-line* contribuíram para romper com os limites do espaço físico da sala de aula e da temporalidade sincrônica do encontro, afetando sobretudo a relação professor-aluno, que passou a ser reconstruída a partir de novos protocolos dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs)⁶. Nesse contexto, a oferta da EAD é dirigida a públicos diversos, que buscam nesse novo ambiente de aprendizagem a oportunidade de iniciar e/ou dar continuidade aos estudos pós-secundários.

2. Educação a distância e formação docente em Sociologia

A modalidade de educação a distância (EAD) se consolidou como parte integrante do sistema de educação formal brasileiro com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) em 1996. Desde então, vem se consolidando como uma das alternativas para diversificação do ensino superior, com destaque para a priorização da oferta de cursos de licenciatura. Vale lembrar que,

durante os anos 1990, era preponderante a participação das universidades públicas na oferta de cursos voltados à certificação de professores de Ensino Fundamental por meio de consórcios, como o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), criado em 2000 no Rio de Janeiro, e o Projeto Veredas, criado em 2002 em Minas Gerais (Segenreich, 2009). Tal cenário se inverteu a partir de 2004, quando a oferta de vagas em cursos a distância passou a ser predominantemente situada nas IES privadas.

O crescimento dos setores público e privado na oferta de EAD foi acelerado nos anos 2000, mas, inicialmente, não encontrou respaldo em novas regulamentações por parte do Ministério da Educação. Somente após nove anos da LDBEN, essa modalidade de ensino teve regulamentação geral aprovada (Brasil, 2005). As novas bases legais contribuíram para a diversificação do sistema pela rápida expansão de IES credenciadas para oferta de cursos EAD. A partir da primeira década dos anos 2000, evidenciou-se um aumento gradual do número de instituições públicas e privadas de ensino superior que passaram a atuar na modalidade a distância. O contexto favorável de dinamismo econômico, ativismo estatal, baixas taxas de desemprego, ampliação do acesso à rede mundial de computadores nos lares brasileiros e aumento da demanda por educação superior contribuiu para a expansão da EAD nas duas últimas décadas. Também a regulamentação conferida pela LDBEN⁷ e o crescimento da atuação de grupos educacionais privados com fins lucrativos contribuíram para o aumento da oferta de graduações a distância⁸. Regulamentações posteriores, como o decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, definiram o escopo da educação a distância e ampliaram a oferta de cursos em todos os níveis de ensino⁹.

⁵ Na modalidade de educação a distância, surgem novos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem para além do professor e do aluno. A mediação do conteúdo é feita, sobretudo, por tutores, presenciais ou à distância, que são encarregados de esclarecer dúvidas de conteúdo, fomentar o engajamento dos alunos com o curso, transmitir orientações de funcionamento da plataforma, resolver dificuldades de operabilidade, monitorar e avaliar o desempenho dos alunos no ambiente virtual. Embora a atividade de tutoria seja requisitada na educação a distância tanto no âmbito público quanto no privado, não há regulamentação da prática e do exercício da função, autorizando-se cada órgão e instituição a elaborar os processos seletivos de admissão do tutor e a definir os requisitos necessários para essa atividade (Nunes e Guerrini, 2017).

⁶ O debate sobre a inclusividade na EAD tem crescido nos últimos anos. Uma das principais críticas refere-se à dificuldade de acesso à internet por parte dos brasileiros, principalmente no que tange à banda larga e à estabilidade de rede. Segundo dados do IBGE (2018b), em 20,9% dos domicílios brasileiros não havia utilização de internet. Contudo, há realidades contrastantes: enquanto em apenas 16,2% dos domicílios em área urbana não havia a utilização de internet, este percentual atingia metade (50,8%) dos domicílios em área rural. Outro ponto é a acessibilidade das aulas EAD para pessoas com deficiência (PcD). Como demonstra Silva (2017), mesmo que a tecnologia possa ser um espaço mais inclusivo para PcDs, a falta de políticas e conscientização em torno da necessidade de produtos e serviços universais reproduzem barreiras que dificultam o acesso de PcDs à modalidade EAD.

⁷ Conforme estabelecido no Art. 80 da LDBEN: "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada" (Brasil, 1996, p. 43).

⁸ Com dados de 2011, Sampaio (2014) demonstra a concentração da oferta no setor privado sob três aspectos: a relação entre o número de instituições e o de mantenedoras; o controle do mercado e a concentração da participação na receita do setor. Na data, quinze grupos educacionais controlavam 36% do mercado de ensino superior e detinham 27% da receita, eram esses: Unip, Anhanguera, Estácio, Kroton, Laureate, Uninove, Unicsul, Anima Educação, Whitney, Universo, Uniasselvi, Ser Educacional (Maurício de Nassau), Ibmec, Unit e Devry. Grande parte desses grupos atuam na educação a distância com participação crescente no setor.

⁹ O decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, definia a EAD nos seguintes termos: "Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos" (Brasil, 2005).

De 2008 a 2015, foi crescente o número de matrículas na modalidade presencial, com tendência a queda a partir de 2016. A queda no número de matrículas presenciais a partir de 2016 foi acompanhada pelo aumento das matrículas na educação a distância, cuja oferta tem se concentrado em determinados cursos, como pedagogia e administração (Alonso, 2014). Entre 2008 e 2018, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi de apenas 25,9% (Inep, 2019a). Segundo dados de 2018 sobre a distribuição das matrículas na EAD, as IES privadas respondem por 91,6%, enquanto as IES públicas, por 8,4% (Inep, 2019a). Quanto ao número de concluintes em cursos de graduação, se compararmos as modalidades, a educação presencial teve aumento de 4,5% em relação a 2017 e a educação à distância aumentou 8,6% no mesmo período.

No contexto de expansão da EAD, vale destacar o aumento do número de cursos e matrículas nas licenciaturas. A partir dos anos 2000, a estratégia adotada pelos sistemas de ensino para atender massivamente à demanda emergente por formação dos professores na educação básica seguiu a orientação dos organismos internacionais e buscou incorporar o uso das tecnologias da informação e comunicação em modalidades de ensino não exclusivamente presenciais (Freitas, 2007). Pela primeira vez na série histórica de 2008 a 2018, o número de alunos matriculados em licenciatura nos cursos à distância (50,2%) superou o número de alunos matriculados nos cursos presenciais (49,8%) (Inep, 2019a).

Nos últimos cinco anos, o cenário da educação a distância foi modificado por duas portarias do MEC. A primeira delas, Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, alterou as formas de credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância. Ao contrário da regulação anterior, as IES não precisam ter cursos presenciais credenciados para ofertar cursos a distância. Além disso, o número de polos de educação a distância ficou condicionado ao Conceito Institucional (CI) mais recente da IES. Para conceitos 3, pode-se criar anualmente até 50 polos EAD por ato próprio. Já para as IES avaliadas em 4 e 5, o número de polos é de 150 e 250 respectivamente. O CI também sofreu alterações no seu cálculo: agora, apenas as sedes serão vistoriadas, sendo os polos avaliados "por meio documental ou com a utilização de recursos tecnológicos disponibilizados pelas IES" (Brasil/Mec, 2017) durante a avaliação *in loco* no endereço sede. Já a segunda normativa, Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, estabelece que os cursos presenciais podem ofertar até 40% da sua carga horária total na modalidade EAD.

As mudanças trazidas pelas portarias consolidaram os processos apontados por outros pesquisadores, como a mercantilização e oligopolização da educação (Chaves, 2010), a privatização do ensino superior (Castro e Araújo, 2018) e a desoneração da educação enquanto um dever do Estado (Oliveira e Paschoalino, 2019). Para além, as normativas acabam por reforçar a modalidade de ensino semipresencial, quando os cursos intercalam disciplinas e módulos presenciais com a aprendizagem a distância. Ao priorizar uma massificação do ensino superior através da

privatização da educação, o Estado compactua com as recomendações das organizações internacionais já supracitadas. Como consequência, as IES privadas acabam por focalizar o ensino, enquanto as IES públicas e as Pontifícias Universidades Católicas (PUC) continuam tendo o domínio sobre a pesquisa, mantendo uma elitização do seu acesso (Castro e Araújo, 2018).

O reduzido custo das mensalidades da EAD e a possibilidade de conciliar trabalho remunerado com horários flexíveis de estudo se tornaram atrativos para aqueles que desejam ingressar no ensino superior. No contexto da crise econômica, desencadeada em meados de 2014, houve o decréscimo das matrículas em licenciaturas presenciais em IES privadas e o aumento acelerado de matrículas na EAD. Já no setor público, manteve-se relativa estabilidade no número de matrículas nas duas modalidades de ensino, conforme gráfico 1.

A formação inicial de professores na educação a distância não é consenso na literatura especializada, avolumando-se críticas quanto à qualidade do ensino, ao aligeiramento da aprendizagem, à precarização do trabalho docente e à mercantilização do ensino (Silva Jr, 2003; Zuin, 2006; Freitas, 2007; Barreto, 2008; Giolo, 2008; Dourado, 2008; Arruda e Arruda, 2015). Elogios ou críticas à parte, a realidade da expansão contínua das matrículas em cursos de graduação a distância de formação de professores da educação básica impõe desafios aos analistas que buscam compreender as profundas transformações dos atuais sistemas de ensino superior. Vale destacar que cada área de licenciatura que compõem o currículo do ensino médio tem uma dinâmica própria de adesão ao ensino a distância, como pode ser visualizado no gráfico 2. As áreas que têm um relativo equilíbrio no número de matrículas em IES públicas e privadas são a Física (55%) e a Química (43%). Educação Física, Ciências Sociais e História têm predominância de matrículas em IES privadas na EAD (Inep, 2020).

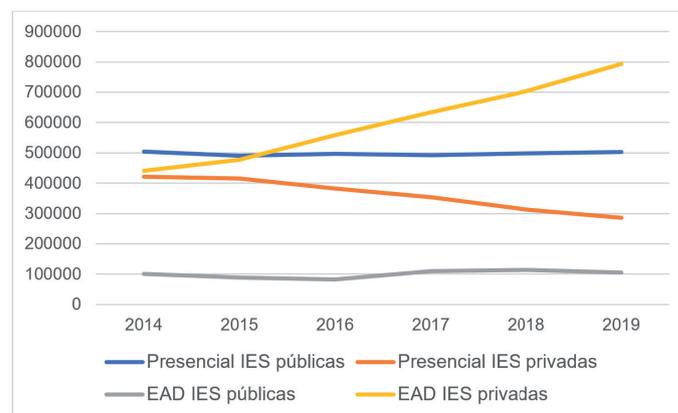


Gráfico 1: Matrículas em cursos de licenciatura presenciais e a distância por IES públicas e privadas, Brasil (2014-2019)

Graph 1: Enrollment in distance learning BEd. programs by public and private institutions, Brazil (2014-2019)

Fonte: Inep, 2020.

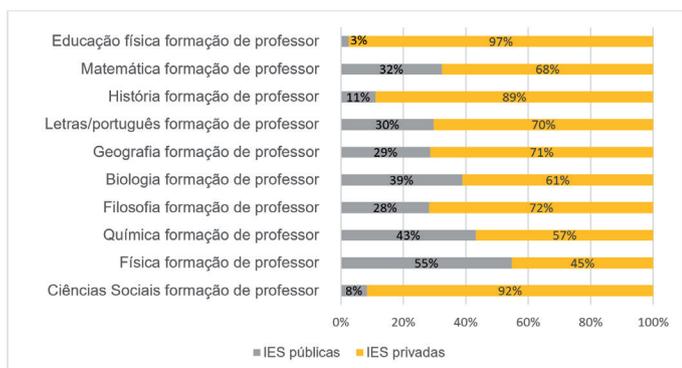


Gráfico 2: Matrículas em cursos a distância em IES públicas e privadas por área de licenciatura, Brasil (2019)

Graph 2: Enrollment in distance learning programs in public and private institutions by BEd. field, Brazil (2019)

Fonte: Inep, 2020.

Em comparação com os doze componentes curriculares do ensino médio, a disciplina de Sociologia tem o maior percentual de professores efetivos com formação em área diferente daquela na qual leciona (53%). Apenas 27,1% possuem licenciatura esperada ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído (Inep, 2020). Ademais, o professor típico da Sociologia não leciona exclusivamente a disciplina. Como hipótese, poderíamos conceber que o cenário de inadequação da formação dos docentes e a área na qual atuam seria um fator explicativo do aumento de vagas ofertadas por IES públicas e privadas. Para tanto, faz-se necessária uma análise referente às diferentes áreas que compõem o currículo do Ensino Médio.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2019 demonstram que, comparativamente, a afirmação de que quanto maior a inadequação de formação específica, maior a oferta de vagas não parece explicar o fenômeno. Conforme a tabela 1, as três áreas que têm o maior número de vagas oferecidas na EAD são História, Letras e Matemática, sendo que seus percentuais de adequação entre formação docente e área em que leciona

Tabela 1: Vagas oferecidas, número total de matrículas e de concluintes e adequação da formação docente segundo as áreas de licenciatura na modalidade a distância, Brasil (2019)

Table 1: Maximum admissions offered, total number of enrollments and graduates, and adequacy of teacher training by distance learning BEd. programs, Brazil (2019)

Áreas de licenciatura	Vagas oferecidas	Total matrículas	Total concluintes	Adequação formação docente e área que leciona (em %)
Ciências sociais formação professor	84.939	5368	1006	27,1
Física formação professor	65.698	5979	628	42,6
Química formação professor	65.962	7058	960	61,3
Filosofia formação professor	82.614	8050	901	44,2
Biologia formação professor	103.866	20686	2759	79,3
Geografia formação professor	108.525	23033	4344	71,1
Letras/português formação professor	142.002	30633	3935	79,2
História formação professor	147.775	41074	5909	69,5
Matemática formação professor	138.816	44545	5128	74,3
Educação física formação professor	110.467	71471	13752	77,9
Total	1.050.664	257897	39322	-

Fonte: Inep, 2020; 2018.

¹⁰ Para o indicador da formação docente no Ensino Médio foi utilizado o valor calculado pelo Mec/Inep com base no Censo de 2017 (Inep, 2018). O total matrículas equivale à soma das matrículas em IES privadas e públicas. O mesmo vale para a soma do total concluintes.

estão entre os mais elevados (Inep, 2020). Nas Ciências Sociais, o percentual de adequação de formação é o mais baixo em comparação com as demais áreas (27,1%) – o que, em tese, demandaria a criação de mais vagas por parte das IES a fim de atender a demanda existente. No entanto, nessa área identificamos o menor número de vagas públicas e a concentração da oferta em IES privadas, como veremos a seguir. Quanto ao número de matrículas e de concluintes, identificamos diferentes padrões em cada área. Em termos comparativos, na Educação Física, por exemplo, encontramos o maior número de matrículas e de concluintes; já na Física, os números de matrículas e de concluintes são os mais baixos.

Além disso, não há indícios de que a oferta de vagas na EAD esteja associada à escassez de professores. A partir de uma grade hipotética para o ensino médio, o estudo elaborado pelo Inep (2015) identificou a demanda estimada por docentes em cada área. Comparativamente, áreas como Matemática e Língua Portuguesa, que têm a maior demanda por licenciados (33.560 cada), apresentam um número elevado de vagas oferecidas na EAD. Todavia, Química, Física e Biologia, que têm uma demanda estimada de 26.848 licenciados, a média de vagas ofertadas é bastante inferior às áreas de Matemática e Português, como podemos visualizar na tabela 1. Química e Física, por exemplo, tem pouco mais de 65 mil vagas anuais, enquanto na Matemática, por exemplo, são 138 mil. História, Geografia, Filosofia e Sociologia teriam uma demanda estimada inferior à das Ciências da Natureza, enquanto a oferta de vagas é maior. Por último, a menor demanda estimada por licenciados é na Educação Física (8.390), sendo que a área responde por mais de 110 mil vagas ofertadas na educação à distância.

Mesmo após mais de dez anos do retorno da obrigatoriedade, a Sociologia ainda apresenta a maior incidência de professores não graduados na área em atuação na educação básica. Com base no referido estudo do Inep (2015), estimou-se que o contingente de professores formados no país não supre a demanda das turmas de ensino médio regular (Raizer *et al.*, 2017; Mocelin, 2019). Num cenário ideal, seriam necessários mais 16,8 mil professores de Sociologia, com carga horária de 40 horas semanais, para suprir a demanda, considerando-se a grade curricular hipotética de dois períodos semanais dedicados à disciplina. Estudos como o de Bodart e Tavares (2018) sinalizam uma correlação entre a ampliação do número de cursos de Ciências Sociais e Sociologia na rede pública a partir do ano de 2008 e a ampliação do número de concluintes. Todavia, segundo os autores, o número de matrículas ainda não é capaz de indicar, a médio prazo, o atendimento da demanda existente, considerando a manutenção de sua obrigatoriedade.

Diante desse cenário de professores não-especialistas, nos últimos anos, houve um crescente aumento da oferta de formação inicial e continuada na área com o objetivo de qualificar o ensino da Sociologia na escola. Na formação continuada,

as IES públicas têm ofertado diversos cursos de extensão, especialização e mestrados profissionais em rede em Ciências Sociais e Sociologia, tanto presenciais, quanto a distância.

Quanto à formação inicial, a seguir, passamos a discutir a criação de novas licenciaturas na modalidade de ensino a distância. Ao longo da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, as IES públicas concentraram a oferta de graduações presenciais, tanto no bacharelado quanto na licenciatura. Ainda hoje, essa tendência permanece. Segundo dados do E-Mec (Brasil, 2021), anualmente, as IES públicas respondem pela oferta de 62% do total de vagas na formação de professores de Sociologia. Quanto ao número de concluintes para o ano de 2019, o ensino presencial ainda concentra os maiores números de graduados em licenciaturas em Ciências Sociais, totalizando 1.478, sendo destes 1.389 na rede pública e 89 na privada. Todavia, a modalidade EAD tem ganhado cada vez mais espaço. Nesse mesmo ano, foram 1006 concluintes, sendo 30 em IES públicas e 976 nas privadas (Inep, 2020).

Em comparação com o processo de expansão do ensino superior brasileiro, para Oliveira (2015), houve uma expansão tardia das Ciências Sociais, que está atrelada à legitimidade institucional da Sociologia na educação básica. Com dados de 2015, o estudo identificou a distribuição geográfica heterogênea dos cursos presenciais e a predominância de cursos universitários públicos, apesar de uma crescente participação de instituições privadas e não-universitárias (Oliveira, 2015). Ao todo, foram identificadas 117 licenciaturas presenciais, 43% dessas criadas após o ano de 2008. Para o autor, o retorno da Sociologia ao currículo escolar impulsionou a criação de novas licenciaturas presenciais, que se concentraram nas regiões nordeste e sul. Em termos proporcionais, o centro-oeste teve o maior número de novos cursos, tendo em vista que, antes de 2008, a região contava com apenas duas licenciaturas. Já a região norte não contou com a criação de novos cursos presenciais, mantendo-se em funcionamento os treze cursos já existentes. No entanto, dezoito novos cursos de formação de professores de Sociologia foram criados na modalidade a distância (Oliveira, 2015).

Com a expansão de cursos de licenciaturas, a partir de 2008, surgiram novas configurações curriculares nas IES públicas e privadas, a exemplo das licenciaturas em Sociologia e não só em Ciências Sociais, apartadas dos cursos de bacharelado. Entre IES públicas e privadas, estão em atividade 46 cursos de graduação em licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia a distância – todos com criação posterior a 2006. Enquanto o setor público concentra a oferta de vagas na modalidade presencial, o setor privado concentra o maior número de IES que atuam na oferta de licenciaturas em Ciências Sociais e Sociologia na EAD.

Com base nos dados do Cadastro E-Mec (Brasil, 2021), examinamos o panorama de expansão da formação docente em Ciências Sociais e Sociologia na modalidade a distância. O setor privado concentra a criação de cursos em instituições não-uni-

¹¹ Foram contabilizadas as vagas autorizadas em IES em atividade. Retiramos do cálculo as vagas de cursos em extinção.

versitárias (55%). Segundo o referido cadastro, estão autorizadas mais de 120 mil vagas anuais em IES privadas¹¹. A Universidade Paulista (Unip), por exemplo, está autorizada a ofertar anualmente 73.260 vagas na graduação em Sociologia. Ao todo, as IES privadas respondem por 42 licenciaturas em atividade em Ciências Sociais e Sociologia na modalidade EAD¹². Em termos da data de criação, apenas quatro cursos foram criados antes de 2008, ano em que passou a vigorar a obrigatoriedade da Sociologia no currículo do ensino médio. Dito isso, 38 novos cursos foram criados após a obrigatoriedade.

Ainda que o ensino seja a distância, a localização dos polos presenciais pode fornecer subsídios para a análise da distribuição geográfica dos cursos privados a distância. Segundo dados do Censo Ead.br 2018, 14,2% dos polos de apoio presencial da educação a distância nas IES públicas e privadas participantes da pesquisa estão localizados em capitais ou Distrito Federal e 85,8%, no interior dos estados (ABED, 2019). No que tange o objeto deste artigo, em pesquisa nas páginas virtuais das instituições que constam no Cadastro E-Mec, não foi possível acessar informações sobre a localização dos polos presenciais das licenciaturas em Ciências Sociais ou Sociologia, o que pode sinalizar a frágil estruturação de determinados cursos. Nesse sentido, não foi possível identificar se as instituições privadas têm possibilitado a descentralização da oferta de licenciaturas na área para o interior dos estados.

A oferta de vagas na EAD por IES públicas é bastante reduzida, totalizando 775 vagas (Brasil, 2021). Vale lembrar que, nas IES públicas, há exceções quanto à oferta anual de vagas, uma vez que alguns cursos do Sistema UAB atendem à modalidade de oferta única, sem a previsão anual de novos ingressos, a exemplo da licenciatura a distância em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em termos da descentralização da oferta de vagas, predomina a criação de polos de apoio presencial em municípios distantes das capitais e regiões metropolitanas, como veremos a seguir.

2.1 Sistema UAB e formação docente

A fim de atender a demanda por formação inicial de professores da educação básica, em 2006, o Governo Federal criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O sistema UAB foi instituído com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior na modalidade a distância. Dentre seus objetivos, destacam-se a oferta prioritária de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica e de cursos superiores de capacitação para

dirigentes, gestores e trabalhadores da educação.

O sistema está assentado em regime de colaboração da União com estados e municípios, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial. As instituições públicas de ensino superior são responsáveis pelo planejamento e implementação dos cursos, observando sua execução e qualidade. Cabe a elas a seleção dos alunos e dos recursos humanos necessários para as atividades pedagógicas (professores, tutores, coordenadores). As agências locais, ou seja, estados e municípios, são responsáveis pelo espaço físico, sua manutenção e o quadro de funcionários (assistentes à docência, que atuam presencialmente nos polos). Já o governo federal, particularmente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), centraliza a regulação do sistema e é responsável pelo financiamento e gestão (desenvolvimento de material, implementação de bolsas, entre outros). Para criação de novos cursos, certos requisitos devem ser atendidos como um estudo técnico sobre a demanda por formação profissional nas regiões e a garantia de polos presenciais com laboratório de informática e biblioteca para estudos. Atualmente, o Sistema UAB conta com 127 instituições públicas de ensino superior e 697 polos, distribuídos nas cinco regiões do país¹³, dados que demonstram sua rápida expansão no período de 14 anos.

Estudos recentes têm problematizado a precarização do trabalho docente num contexto de mercantilização do ensino superior a distância (Barreto, 2008; Giolo, 2008; Nunes e Guerini, 2017). Sabe-se que, no setor privado, a estratégia de contratação de tutores tem sido utilizada amplamente nos últimos anos a fim de reduzir os custos dos serviços e, ao mesmo tempo, assegurar a expansão do número de polos e a ampliação da oferta de cursos. No setor público, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) acaba por reforçar a dicotomia entre professores e tutores quando não problematiza o impacto da inserção de uma categoria de trabalho subalterna, como a de tutor, nos resultados produzidos pela política educacional. O vínculo diferenciado dos trabalhadores da educação a distância no sistema UAB e a precarização do trabalho do tutor, sem garantias e mal remunerado, segue a lógica da massificação do acesso ao ensino superior de forma a aproveitar estruturas existentes com custo reduzido de recursos humanos.

Em que pese a sua tradição na oferta de graduações presenciais em licenciatura em Ciências Sociais, as IES públicas vêm sendo desafiadas a ofertar formações iniciais a distância no formato UAB. Atualmente, o Sistema UAB conta com 4 cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia em atividade, tota-

¹² Segundo consulta no Cadastro E-Mec, dos 42 cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia a distância em IES privadas, 11 estão com atividades não iniciadas, embora as vagas estejam autorizadas (Brasil, 2021).

¹³ Os polos se distribuem da seguinte forma nas regiões: 216 no Sudeste, 207 no Nordeste, 139 no Sul, 76 no Norte e 59 no Centro-Oeste (Brasil, 2018). A busca exploratória de dados relativos ao funcionamento da UAB revelou a dificuldade de acesso aos seus indicadores de monitoramento e avaliação. Em que pese o tamanho da rede de IES, polos e municípios contemplados, dados referentes ao financiamento público do sistema, número de matrículas, evasão, bolsas concedidas e perfil discente não são acessíveis no site da Capes.

lizando 775 vagas (Brasil, 2021). O primeiro curso de licenciatura em Ciências Sociais na modalidade EAD em IES pública foi criado em 2006 pela Universidade Estadual de Montes Claros. Segundo dados do E-Mec, o curso iniciou as atividades em 2008 e, atualmente, está em processo de extinção. Em ordem cronológica, o Sistema UAB passou a ofertar formação docente na área por meio das seguintes IES públicas: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (2009), Universidade Federal de Alagoas – UFAL (2013), Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (2018) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2018). Ainda que, na região Sul, tenham sido criados dois novos cursos, vale destacar a criação de cursos nas regiões Norte e Nordeste do país.

Os cursos do Sistema UAB têm polos de apoio presencial que estão distribuídos em municípios no interior dos estados. A graduação licenciatura em Sociologia, ofertada pela UFSM, tem os seguintes polos presenciais: Faxinal do Soturno/RS, Gramado/RS, Jaquirana/RS e Mostardas/RS. A licenciatura em Ciências Sociais, ofertada pela UFAL, além de Maceió (capital) tem polos nos municípios de Arapiraca/AL, Maragogi/AL e Olho d'água das Flores/AL. A licenciatura em Sociologia da UNIFAP, além de Macapá, tem polos presenciais nos municípios de Santana/AP e Vitória do Jari/AP. A licenciatura em Ciências Sociais, ofertada pela UFRGS, tem 6 polos presenciais nos seguintes municípios: Arroio dos Ratos/RS, Camargo/RS, Imbé/RS, Sapucaia do Sul/RS, Sobradinho/RS e Vila Flores/RS.

Vale destacar que ainda são reduzidos os estudos sobre a formação docente a distância de professores de Sociologia. No setor privado, a proliferação de cursos e o elevado número de vagas anuais ofertadas demandam uma atenção especial por parte dos pesquisadores, tendo em vista que pouco se conhece a respeito da formatação dos currículos e das práticas de estágio docente. Quanto às experiências de formação no Sistema UAB, sabe-se que, em alguns casos, a criação de licenciaturas a distância em IES públicas que já possuem graduações presenciais em Ciências Sociais envolve resistências e disputas no interior dos respectivos departamentos (Brum, 2019). Ao analisarem as licenciaturas a distância em Ciências Sociais da UFAL e em Sociologia da UFSM, Oliveira e Brum (2014) argumentam que algumas das dificuldades encontradas no processo de formação de professores de Ciências Sociais na modalidade a distância guardam relação com os problemas existentes no ensino presencial, sobretudo no processo de transposição didática. Apesar dos esforços por parte das instituições públicas em manter a qualidade nas formações a distância, é preciso reconhecer os limites em termos de material didático, falta de preparação dos professores para atuar no ambiente virtual, infraestrutura dos polos presenciais e, em termos curriculares, reduzida carga-horária para formação em pesquisa (Oliveira e Brum, 2014).

O histórico de institucionalização da Sociologia escolar sofreu intermitências ao longo dos anos, intercalando-se momentos de avanços e retrocessos quanto a sua obrigatoriedade, que contribuíram para a conformação de múltiplas concepções epistemológicas e representações sociais heterogêneas da disciplina por parte dos profissionais que a ministram (Moraes, 2003; Meucci,

2015; Raizer *et al.*, 2017). Atualmente, velhos desafios coexistem com novos no que tange não só à consolidação de sua legitimidade como componente curricular obrigatório, mas, sobretudo, à qualificação de seu ensino na educação básica. Ainda há disputas internas no campo que contribuem para a persistência da desvalorização da formação em licenciaturas (Caregnato e Cordeiro, 2014). Soma-se a isso o lugar periférico das pesquisas sobre o ensino da Sociologia na educação básica, a frágil integração da formação do bacharelado com a licenciatura, o distanciamento entre a universidade e a realidade escolar e a dificuldade em promover a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento (Moraes, 2003; Handfas e Maçaira, 2014; Oliveira, 2015; Raizer *et al.*, 2017).

Dentre os novos desafios, neste artigo, destacamos a tendência ao aumento de profissionais formados na modalidade EAD que, em sua maioria, irão atuar no ensino presencial na educação básica. Como referido, durante os anos 2000, uma das estratégias adotadas pelo Governo brasileiro para atender à demanda histórica por formação de professores seguiu a orientação dos organismos internacionais e buscou incorporar o uso das tecnologias da informação e comunicação em modalidades de ensino a distância. Para além da criação de novos cursos na modalidade presencial, o setor público passou a ofertar a educação a distância no formato Universidade Aberta do Brasil. Quanto à atuação do setor privado, verificamos que a entrada de grandes grupos empresariais no sistema nacional de ensino superior implicou mudanças na regulamentação da EAD, sendo necessário ainda avançar no debate sobre a qualidade do ensino, o aligeiramento da aprendizagem, a precarização do trabalho docente e a mercantilização do ensino. Vale destacar que, com as recentes mudanças na regulamentação, há incentivos para o aumento da oferta de cursos a distância nas IES privadas, o que pode influenciar também na redução dos valores das mensalidades, que já são inferiores às do presencial.

3. Considerações finais

No momento atual, a Sociologia como disciplina escolar enfrenta condições adversas em termos políticos e institucionais. A consolidação em curso com a retomada da obrigatoriedade sofreu novo revés com o texto da Base Nacional Comum Curricular de 2017. No entanto, é preciso reconhecer que os avanços das últimas décadas deram maior legitimidade e maturidade ao campo, cabendo aos seus agentes um reposicionamento a fim de defender sua contribuição científica e sua finalidade pedagógica no currículo do ensino médio (Mocelin, 2019). Entendemos que a qualificação do ensino da Sociologia na escola depende da formação dos professores. Nesse sentido, é preciso reconhecer o cenário de carência de profissionais licenciados e de inadequação da formação específica com o conteúdo ministrado.

Demonstramos que o retorno da obrigatoriedade da Sociologia como componente curricular ocorreu num contexto de expansão do ensino superior, resultando no aumento do número de licenciaturas a distância. Todavia, a formação inicial de pro-

fessores na educação a distância é um tema controverso e, a despeito do apelo à democratização do ensino superior, ainda não há evidências suficientes sobre a redução das desigualdades, em termos de acesso e permanência, e sobre seu impacto na qualificação da educação básica no Brasil. Argumentamos que os fatores que contribuíram para a expansão de licenciaturas a distância em Ciências Sociais e Sociologia vão além do retorno de sua obrigatoriedade no currículo escolar e remetem ao cenário mais amplo de expansão da educação a distância como estratégia para aumentar a oferta de educação superior nas duas últimas décadas. Resgatamos a legislação referente ao ensino a distância e verificamos o processo de flexibilização em curso, cujo maior efeito é o crescimento da atuação de grupos educacionais privados com fins lucrativos. As licenciaturas têm despontado entre as áreas com os maiores números de matrículas na EAD. No entanto, cada área que compõe o currículo do ensino médio tem dinâmicas próprias nessa modalidade de ensino. Nas áreas de Física e Química há relativo equilíbrio entre as matrículas em IES públicas e privadas. Educação Física, Ciências Sociais e História têm predominância de matrículas em IES privadas. A afirmação de que quanto maior a inadequação da formação específica com a área de atuação, maior a oferta de vagas não parece explicar o fenômeno quando analisamos comparativamente as áreas no que tange às dinâmicas de adesão ao ensino a distância. O mesmo vale para a questão da escassez de professores, cuja oferta de vagas tem variações significativas por área e não parece ser explicada unicamente pela demanda estimada.

Ao todo, estão em atividade 42 cursos de licenciaturas em Ciências Sociais e Sociologia EAD nas IES privadas. O número de vagas ofertadas é elevado e a demanda não é desprezível. Em 2019, por exemplo, as IES privadas formaram 976 novos licenciados. No entanto, pela ausência de informações nas páginas das instituições, não foi possível verificar em que medida esses novos cursos EAD têm atendido a demanda por interiorização. Por parte do setor público, a adoção do EAD via Sistema UAB foi motivada pela carência de políticas de formação docente e visava interiorizar a oferta de cursos. Atualmente, o Sistema UAB conta com 4 cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia em atividade: dois na região Sul (UFSM e UFRGS), um na região Norte (UNIFAP) e um na região Nordeste (UFAL). Tais cursos têm polos de apoio presencial distribuídos em municípios no interior dos estados. Ainda que o número de vagas e de concluintes por ano seja bastante reduzido, o diferencial de tais cursos é a oferta por universidades que têm tradição em graduações e até mesmo pós-graduações presenciais de Ciências Sociais.

Por fim, nossa intenção foi menos avaliar o sucesso ou fracasso das experiências de educação a distância, mas inserir a discussão da formação docente no panorama de diversificação do ensino superior por meio da expansão de novas modalidades de cursos não-presenciais. Análises sobre o perfil discente, os modelos pedagógicos e as matrizes curriculares da formação dos licenciados em EAD poderão orientar investigações futuras. Num contexto em que a educação vem sendo desafiada a incorporar novas tecnologias, julgamos ser necessário o aprofundamento

do debate sobre os limites e as possibilidades que diferentes modalidades de ensino podem representar na qualificação da formação do futuro professor de Sociologia da educação básica.

Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2019. *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018*. Curitiba: InterSaberes, ABED, 212 p. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 21/02/2020.
- ALONSO, K. M. 2014. A EAD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, 4, p. 37-52. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38643>.
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. 2015. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, 31(3):321-338. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698117010>.
- BARRETO, R. G. 2008. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educ. Soc.*, Campinas, 29(104):919-937. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300013>.
- BODART, C. N.; TAVARES, C. S. 2018. Programas de fomento à expansão do ensino superior e oferta de cursos de Ciências Sociais no Brasil (1999-2017). *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, 2(1):07-29.
- BRASIL. 1996. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- BRASIL. 2005. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- BRASIL. 2017. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa Nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- BRASIL. 2018. Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://uab.educacaoaberta.org/>. Acesso em: 21/02/2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. 2021. E-MEC/Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 09/03/2021.
- BRUM, C. K. 2019. Os 10 anos da Sociologia no ensino médio no Brasil: considerações sobre a formação de professores de Ciências Sociais na UFSM. *Política & Sociedade*, Florianópolis, 18(41):187-214. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2019v18n41p187>.
- CAREGNATO, C. E.; CORDEIRO, V. C. 2014. Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola. *Educação e Realidade*, 39:39-57. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000100004>.
- CASTRO, A. M. D. A.; ARAÚJO, N. da V. G. 2018. Educação superior no Brasil e a utilização da Educação a Distância como estratégia de expansão e massificação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – Periódico científico editado pela ANPAE, 34(1): 189-209.
- CHAVES, V. L. J. 2010. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação & Sociedade*, 31(111):481-500. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400014>.

- DOURADO, L. F. 2008. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educ. Soc.*, Campinas, **29**(104):891-917. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200010>.
- FÁVERO, M. L. A. 2006. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, (28):17-36. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>.
- FERREYRA, M. M. et al. 2017. *Em uma Encruzilhada: Ensino Superior na América Latina e Caribe*. Washington, Banco Mundial, 272 p.
- FREITAS, H. C. L. 2007. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, **28**(100):1203-1230. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>.
- GILO, J. 2008. A educação a distância e a formação de professores. *Educ. Soc.*, Campinas, **29**(105):1211-1234. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400013>.
- HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. 2014. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB*, São Paulo, (74):43-59.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2018a. *Educação*. Brasília: IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 14/02/2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2018b. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: 2018 – Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal*. Brasília: IBGE.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2015. *Perfil da docência no Ensino Médio Regular*. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, MEC/Inep/Deed.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2018. *Censo Escolar 2017: notas estatísticas*. Brasília: Inep.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2019a. *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília: Inep.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2019b. *Censo da Educação Superior 2019: principais resultados*. Brasília: Inep.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2020. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Brasília: Inep.
- MEUCCI, S. 2015. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, **51**(3):251-260. DOI: <https://doi.org/10.4013/csu.2015.51.3.02>.
- MÓCELIN, D. G. 2019. O campo da sociologia escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 19, Florianópolis, 2019. *Anais...* Florianópolis, SBS:1-26.
- MORAES, A. C. 2003. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, São Paulo, **15**(1):5-20. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000100001>.
- NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. 2016. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: T. DWYER; E. L. ZEN; W. WELLER; J. SHUGUANG; G. KAIYUAN (org.), *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília, IPEA, Pequim, Social Science Academic Press/SSAP, p. 95-124.
- NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. 2007. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, Porto Alegre, **17**:124-157. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000100006>.
- NEVES, C. E. B.; SAMPAIO, H.; HERINGER, R. 2018. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, **6**(12):19-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.243>.
- NUNES, M. O.; GUERRINI, D. 2017. A seleção de tutores como mecanismo de tradução de demandas governamentais à lógica do ensino superior público brasileiro. *Mediações*, Londrina, **22**(2):510-535. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2017v22n2p510>.
- OLIVEIRA, A. 2015. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. *Política & Sociedade*, Florianópolis, **14**(31):39-62. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2015v14n31p39>.
- OLIVEIRA, A. BRUM, C. K. 2014. Ciências Sociais a Distância: apontamentos sobre os desafios da formação de professores no Brasil. *O público e o privado*, Fortaleza, **24**:29-49.
- OLIVEIRA, M. A. M.; PASCHOALINO, J. B. de Q. 2019. ENSINO SUPERIOR: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. *Trabalho & Educação*, **28**(1):83-95. DOI: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2019.9865>.
- RAIZER, L. et al. 2017. O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, **16**(190):15-26.
- SAMPAIO, H. 2014. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: Conceitos para discussão. *RBCS*, São Paulo, **29**(84): 43-55. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092014000100003>.
- SCHOFER, E.; MEYER, J. W. 2005. The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, **70**:898-920.
- SCHWARTZMAN, S. 2015. Demanda e políticas públicas para o ensino superior nos BRICS. *Cad. CRH*, Salvador, **28**(74):267-290. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200003>.
- SEGENREICH, S. C. D. 2009. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. *Pro-Posições*, Campinas, **20**(2):205-222. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200013>.
- SILVA, M. M. 2017. O processo de inclusão nos cursos de EAD. *Revista Includere*, Mossoró, **3**(1):166-178.
- SILVA JR., J. R. 2003. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*, (24):78-94. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300007>.
- ZUIN, A. A. S. 2006. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o Tutor e o Professor Virtual. *Educação & Sociedade*, Campinas, **27**(96):935-954. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300014>.

Submetido: 19/07/2020
Aceite: 19/04/2021