



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

GEANICE RAIMUNDA BAIA CRUZ

**O PROCESSO FORMATIVO PELA EAD E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DE
TRABALHO DE EGRESSOS/AS DO POLO UAB/CAMETÁ NA AMAZÔNIA
PARAENSE**

BELÉM (PA)
2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pela autora**

C955p Cruz, Geanice Raimunda Baia.
O processo formativo pela EaD e sua relação com a prática de trabalho de egressos/as do Polo UAB/Cametá na Amazônia paraense / Geanice Raimunda Baia Cruz, Belém. — 2025.
360 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2025.

1. Educação a distância. 2. Ensino superior. 3. Egressos.
4. Polo UAB. I. Título.

CDD 370

GEANICE RAIMUNDA BAIA CRUZ

**O PROCESSO FORMATIVO PELA EAD E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DE
TRABALHO DE EGRESSOS/AS DO POLO UAB/CAMETÁ NA AMAZÔNIA
PARAENSE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Associação em Rede – EDUCANORTE, da Universidade Federal do Pará (UFPA), doutorado acadêmico, da linha de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

BELÉM (PA)
2025

GEANICE RAIMUNDA BAIA CRUZ

**O PROCESSO FORMATIVO PELA EAD E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DE
TRABALHO DE EGRESSOS/AS DO POLO UAB/CAMETÁ NA AMAZÔNIA
PARAENSE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Associação em Rede – EDUCANORTE, da Universidade Federal do Pará (UFPA), doutorado acadêmico, da linha de Pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

Data da Aprovação: 23/06/2025.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva (Orientador)

UFPA – Universidade Federal do Pará
Presidente da Banca

Profa. Dra. Camila Ferreira da Silva

UFAM – Universidade Federal do Amazonas
Examinadora Externa

Prof. Dr. Eraldo Souza do Carmo

UFPA – Universidade Federal do Pará
Examinador Externo

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues

UFPA – Universidade Federal do Pará
Examinador Interno

Prof. Dr. João Batista do Carmo Silva

UFPA – Universidade Federal do Pará
Examinador Interno

Prof. Dr. José Miguel Martins Veloso

UFPA – Universidade Federal do Pará
Membro Suplente

BELÉM (PA)

2025

Dedico este trabalho a todos as pessoas que marcam minha existência, tanto na vida pessoal quanto na profissional.

Aos meus filhos Arthur e Anthony, ao meu esposo Osias Cruz, aos meus pais Maria do Carmo e Beneditozinho (*in memoriam*), aos meus irmãos Geane, Geanilza, Gleyson, Gleyciane e Sarah e a toda minha família, por me apoiarem e se fazerem presentes nos momentos de dificuldades e desafios, dando-me força e coragem para prosseguir

Dedico aos egressos dos Cursos em EaD do Polo UAB/Cametá e a todos os trabalhadores que labutam diariamente para melhorar e transformar o seu contexto social.

AGRADECIMENTOS

Na jornada de nossa vida, deparamo-nos com dificuldades e desafios, que parecem, às vezes, impossíveis de se superar. Por vezes eles nos desanimam, parece que não vai dar mais para seguir. Por outras, nos fortalecem, nos fazem entender que nada é por acaso e que precisamos seguir em frente, com coragem, ousadia e persistência. E é justamente nessas fases vividas que acreditamos que não estamos sós nesta caminhada. Já dizia Antoine de Saint-Exupéry, “aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Por isso, considero-me privilegiada, pois compartilho com pessoas queridas a conquista deste sonho maravilhoso — fazer Doutorado em Educação — às quais agradeço carinhosamente.

Ao meu ORIENTADOR, Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva, pela condução teórica e humana na construção desta Tese. Suas orientações cuidadosas e incentivo me fizeram mais forte para continuar a caminhada acadêmica.

Aos PROFESSORES do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFGA), pelo saber partilhado e por permitirem a (re)construção de conceitos e paradigmas, mostrando que “educar é para além do capital”.

Aos professores que compuseram a BANCA de avaliação, Profa. Dra. Camila Ferreira da Silva, Prof. Dr. Eraldo Souza do Carmo, Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues, Prof. Dr. João Batista do Carmo Silva e Prof. Dr. José Miguel Martins Veloso, pelas valiosas contribuições para o aprofundamento teórico e aprimoramento da escrita do texto da Tese.

Aos COLEGAS da turma do doutorado, por sempre incentivarem um ao outro a seguirem firmes e fortes na caminhada e a se proporem a caminhar JUNTOS. Como dizia um grande amigo que já se foi deste plano, “ninguém larga a mão de ninguém”. Cada qual com sua *expertise*, seu modo de ser e comprometimento, fizeram-se apoio nos momentos de dificuldades e superação.

À minha AMIGA e apoiadora particular Isabel Rodrigues, pelas palavras de incentivo e por não me deixar abaixar a cabeça nos momentos difíceis: “Vamos lá, estamos quase no fim!”, sempre me dizia. Com ela, caminhamos lado a lado, demonstrando o quanto é bela uma amizade verdadeira.

Aos TUTORES e EGRESSOS do Curso de Matemática da turma de 2009, 2011 e 2013, na modalidade a distância, do Polo UAB/Cametá, pela disponibilidade em contribuir com as suas impressões sobre seu processo formativo e suas práticas de trabalho na região amazônica paraense.

Aos PROFISSIONAIS da EaD, que me receberam tão bem e contribuíram infinitamente para esta pesquisa: diretor geral do NITAE, secretaria acadêmica, coordenadores de curso, professores, tutores.

À minha FAMÍLIA, por me fazer acreditar que é possível ser/fazer diferença e encontrar suavidade, mesmo diante de situações tão difíceis da vida. Especialmente à minha MÃE, Maria do Carmo, pelas constantes orações, buscando sempre fortificar minha fé. Ao meu Pai, Benedito do Socorro Pantoja Baía (*in memoriam*), pela torcida para que seus filhos pudessem “ser alguém na vida”.

Aos meus queridos IRMÃOS, Geane, Geanilza, Gleyson, Gleyciane e Sarah, por segurarem minha mão ou por me deixarem extravasar, quando as lágrimas não podiam mais ficar represadas em mim. Nossa união e cuidado sempre foram sentidos e não imaginados.

A Osias Cruz, ESPOSO e companheiro de uma vida, com quem, há mais de 30 anos, partilho o amor e as adversidades da vida. Grata pela parceria na caminhada da vida.

Aos nossos FILHOS, Arthur e Anthony, amor maior e inigualável. Arthur, aos 29 anos, foi o primeiro incentivador para que eu fizesse o processo seletivo. Ainda que estivesse com Covid, fiz minha prova oral, e consegui aprovação. Lembro que vibrou comigo quando saiu o resultado. Anthony, aos 13 anos, foi quem mais sentiu minha ausência, espero um dia compreenda que nem sempre distância física, significa estar longe do coração. Amo-os de forma incondicional.

E, citando novamente Saint-Exupéry, em seu livro *O Pequeno Príncipe*: “Mas se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo. Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos”, destaco, nessa bela simbologia, que a vida precisa ser bem vivida e que as pessoas não se encontram por acaso. A TODOS(AS) e a cada UM(A), em particular, aos(às) que caminharam ou caminham junto comigo, nessa linda história de desafios, descobertas e (in)certezas, deixo o meu muito OBRIGADA!

“A teoria materialista de que os homens são produto das circunstancia e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode se apreendida e racionalmente compreendida como Prática transformadora.”

Karl Marx

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar o processo formativo pela Educação a Distância (EaD), em nível superior, dos egressos do Polo UAB/Cametá e sua relação com as possibilidades de acesso as práticas de trabalho, a partir dos cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Cametá, na região amazônica paraense. Iniciamos o estudo a partir de um levantamento bibliográfico, onde foram revisadas as contribuições teóricas de diferentes autores, dentre os quais, destacamos a contribuição de alguns autores na perspectiva do materialismo histórico-dialético como: Marx (1982a, 1982b, 1982c, 2019), Frigotto (1995), Kuenzer (1985), Antunes (1999, 2000, 2003, 2018), Thompson (1981), que nos ajudam a compreender as relações entre trabalho e educação; Mill (2006, 2018, 2021) e Belloni (2015), contribuirão para as reflexões sobre a EaD e seus desdobramentos. Logo após, apresentamos uma análise sobre a nova metamorfose do mundo do trabalho no contexto da relação trabalho-capital. Apresentamos ainda os conceitos e o histórico da EaD considerando cinco gerações que a caracterizam, as quais revelam que há entendimentos diversificados, semânticos e complementares, considerando as transformações tecnológicas na Amazônia. A partir da LDB 9394/96, novas bases legais para a EaD são estabelecidas, entre elas, o Decreto de Nº 5.800/2006, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil, como um programa articulador para a oferta de cursos e programas de educação superior da modalidade de EaD, destacando o papel e a configuração dos Polos de Apoio Presencial, como unidades de descentralização, com vistas a atender às demandas locais por educação pública superior. A metodologia traz como método o materialismo histórico-dialético, através de uma abordagem qualitativa e como instrumentos, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Os resultados da pesquisa apontam que, embora a oferta dos cursos tenha sido feita por uma universidade pública e gratuita — a Universidade Federal do Pará, a qual ocupa um lugar de destaque na diferenciação entre as classes, que lutam por melhores condições de vida da população, a EaD apresenta inúmeras possibilidades e outras tantas limitações, principalmente no que se refere aos critérios de qualidade, nos aspectos da organização didática, pedagógica e administrativa dos Polos UAB em EaD. Conclui-se que a formação desempenhada pela modalidade EaD, ainda que com todas as contradições de acesso e permanência nos cursos, com diferentes desigualdades sociais, econômicas e territoriais, dificuldades de custeio, limitações quanto ao domínio do uso das tecnologias no decorrer de seu curso, vem dando condições para que os diversos sujeitos obtenham o nível superior, em que a qualidade do ensino reverbere na sua inserção no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na sua atuação enquanto docentes da educação básica na Amazônia paraense.

Palavras-chave: Amazônia; educação a distância; ensino superior; egressos; Polo UAB.

ABSTRACT

This research in progress seeks to analyze the training path through Distance Education at a higher level of the graduates of Polo UAB/Cametá and its relationship with the possibilities of access to the world of work, based on the Courses offered by the Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Cametá, in the Amazon region, in the State of Pará. We started the study from a bibliographic survey, where the theoretical contributions of different authors on the expansion, constitution and scope of EaD in the set of neoliberal policies for Higher Education were reviewed, and how it has been used in the context of public universities. Soon after, we present an analysis of the new metamorphosis of the world of work in the context of the work-capital relationship. We also present a brief historical evolution of EaD, between generations in our country, considering the conceptions about EaD, which reveal that there are diversified, semantic and complementary understandings, considering the transformations of contemporary society. From LDB 9394/96, new legal bases for EaD are established, among them, Decree No. 5.800/2006, which establishes the Open University System of Brazil, as an articulating program for offering courses and distance education higher education programs, highlighting the role and configuration of On-site Support Poles, as decentralization units, with a view to meeting local demands for higher public education. The methodology brings dialectical historical materialism as a method, through a qualitative approach and as instruments, document analysis and semi-structured interview. The partial results of the research indicate that although the offer of courses was made by a public university, free of charge - Universidade Federal do Pará, which occupies a prominent place in the differentiation between classes, which fight for better living conditions of the population, distance education it presents numerous possibilities and many other limitations, mainly with regard to quality criteria, in aspects of didactic, pedagogical and administrative organization of the UAB Poles in EaD. It was verified, throughout the research that, in the name of the expansion of the most varied flexible forms of work, posed by the capitalist market, a qualified professional is required to work in the most diverse productive fields. Analyzing how this polarization permeates the training process and its relationship with the work practices of graduates from Polo UAB in EaD, is our great challenge in this doctoral research.

Keywords: distance education; university education; graduates; polo UAB.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar el proceso formativo a través de la Educación a Distancia (EaD) en el nivel superior de los egresados del Polo UAB/Cametá y su relación con las posibilidades de acceso a las prácticas laborales, a partir de los cursos ofrecidos por la Universidad Abierta de Brasil (UAB) de Cametá, en la región amazónica de Pará. Comenzamos el estudio con una revisión bibliográfica, en la que se analizaron las contribuciones teóricas de diferentes autores, entre los que destacamos la contribución de algunos autores desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico, como: Marx (1982a, 1982b, 1982c, 2019), Frigotto (1995), Kuenzer (1985), Antunes (1999, 2000, 2003, 2018) y Thompson (1981), que nos ayudan a comprender las relaciones entre el trabajo y la educación; Mill (2006, 2018, 2021) y Belloni (2015), contribuirán a las reflexiones sobre la EaD y sus ramificaciones. A continuación, presentamos un análisis sobre la nueva metamorfosis del mundo laboral en el contexto de la relación trabajo-capital. También presentamos los conceptos y la historia de la educación a distancia, teniendo en cuenta las cinco generaciones que la caracterizan, las cuales revelan que existen interpretaciones diversas, semánticas y complementarias, teniendo en cuenta las transformaciones tecnológicas en la Amazonía. A partir de la LDB 9394/96, se establecen nuevas bases legales para la EaD, entre ellas el Decreto n.º 5.800/2006, que instituye el Sistema Universidade Aberta do Brasil (Sistema Universitario Abierto de Brasil), como un programa articulador para la oferta de cursos y programas de educación superior en la modalidad de EaD, destacando el papel y la configuración de los Polos de Apoyo Presencial (Centros de Apoyo Presencial), como unidades de descentralización, con miras a atender las demandas locales de educación pública superior. La metodología utiliza el materialismo histórico-dialéctico como método, mediante un enfoque cualitativo, y como instrumentos, el análisis documental y la entrevista semiestructurada. Los resultados de la investigación indican que, aunque los cursos fueron ofrecidos por una universidad pública y gratuita — la Universidad Federal de Pará, que ocupa un lugar destacado en la diferenciación entre las clases que luchan por mejorar las condiciones de vida de la población —, la educación a distancia presenta innumerables posibilidades y otras tantas limitaciones, principalmente en lo que se refiere a los criterios de calidad, en los aspectos de la organización didáctica, pedagógica y administrativa de los Polos UAB en educación a distancia. Se concluye que la formación impartida por la modalidad de educación a distancia, a pesar de todas las contradicciones en cuanto al acceso y la permanencia en los cursos, con diferentes desigualdades sociales, económicas y territoriales, dificultades de financiación, limitaciones en cuanto al dominio del uso de las tecnologías durante el curso, está proporcionando las condiciones para que los diversos sujetos obtengan el nivel superior, en el que la calidad de la enseñanza repercute en su

inserción en el mundo laboral y, en consecuencia, en su actuación como docentes de la educación básica en la Amazonia paraense.

Palabras clave: Amazonia; educación a distancia; enseñanza superior; egresados; Polo UAB.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – MAPA DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ E SEUS DISTRITOS	57
IMAGEM 2 – MAPA QUE IDENTIFICA OS POLOS DE APOIO PRESENCIAL UAB/UFPA, EXISTENTES NO PARÁ	60
IMAGEM 3 – IMAGEM DO POLO DE APOIO PRESENCIAL UAB/CAMETÁ	61
IMAGEM 4 – CARACTERÍSTICAS DA GERAÇÃO 4.0	135
IMAGEM 5 – FUNCIONAMENTO DA UAB: PRESENÇA DAS IES E POLOS DE APOIO PRESENCIAL.....	148
IMAGEM 6 – RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE IES E POLOS DE APOIO PRESENCIAL PELA UAB EM EAD	151
IMAGEM 7 – TURMA 2009, DO CURSO DE MATEMÁTICA EM EAD/UFPA, POLO UAB/CAMETÁ	167
IMAGEM 8 – TURMA 2011, DO CURSO DE MATEMÁTICA EM EAD/UFPA, POLO UAB/CAMETÁ	168
IMAGEM 9 – TURMA 2013, DO CURSO DE MATEMÁTICA EM EAD/UFPA, POLO UAB/CAMETÁ	168
IMAGEM 10 – ORGANOGRAMA DO POLO UAB/CAMETÁ, EM 2025.....	213

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ESPAÇOS FÍSICOS EXISTENTES NO POLO UAB/CAMETÁ	158
TABELA 2 – CURSOS OFERTADOS PELO POLO UAB/CAMETÁ, EM 2025	159
TABELA 3 – RELAÇÃO DA OFERTA DE CURSOS PREVISTOS PARA O ANO DE 2025.....	160
TABELA 4 – QUANTITATIVO DE ALUNOS MATRICULADOS NO POLO UAB/CAMETÁ.....	160
TABELA 5 – QUANTITATIVO DE ALUNOS FREQUENTES NOS CURSOS OFERTADOS NO POLO UAB/CAMETÁ, EM 2025	161
TABELA 6 – QUANTITATIVO DE TUTORES NO POLO UAB/CAMETÁ, 2025	161
TABELA 7 – RECURSOS HUMANOS DO POLO UAB/CAMETÁ, 2025.....	162
TABELA 8 – QUANTITATIVO DE ESTUDANTES CONCLUINTES DAS TURMAS DE 2009, 2011 E 2013 – EAD/UFPA.....	166
TABELA 9 – PERCENTUAL DE ALUNOS EVADIDOS NAS TURMAS 2009, 2011 E 2103.....	196

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SUJEITOS DA PESQUISA	38
QUADRO 2 – RELAÇÃO DOS DOCUMENTOS UTILIZADOS DO POLO UAB/CAMETÁ/PA – 2008 A 2025.....	40
QUADRO 3 – DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE EAD E TRABALHO – DE 2002 A 2023	68
QUADRO 4 – DEFINIÇÕES CONCEITUAIS SOBRE A EAD POR DÉCADAS	125
QUADRO 5 – HISTÓRICO DA EAD POR GERAÇÕES.....	132
QUADRO 6 – CARACTERÍSTICAS DAS GERAÇÕES NO CONTEXTO DA REALIDADE AMAZÔNICA – DE 1920 AOS DIAS ATUAIS.	136
QUADRO 7 – ASPECTOS LEGAIS DA EAD NO PERÍODO DE 1996 A 2023	139
QUADRO 8 – ENTENDIMENTO DO QUE É TRABALHO APRESENTADA PELOS EGRESSOS DO CURSO DE MATEMÁTICA – TURMAS 2009, 2011 E 2013	222

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – NÚMERO DE INGRESSANTES EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL 2013 A 2023.	25
GRÁFICO 2 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA ENTRE 2000 E 2023	25
GRÁFICO 3 – CRESCIMENTO DE POLOS EAD NAS REDES PÚBLICA E PRIVADA NO BRASIL 2018 A 2024.	26
GRÁFICO 4 – SEXO DOS EGRESSOS ENTREVISTADOS: TURMAS DE MATEMÁTICA 2009, 2011 E 2013 – POLO UAB/CAMETÁ.....	169
GRÁFICO 5 – FAIXA ETÁRIA DE INGRESSO DOS EGRESSOS DO CURSO DE MATEMÁTICA UFPA/EAD, POLO UAB/CAMETÁ, 2009 A 2020.....	173
GRÁFICO 6 – COR OU RAÇA APONTADAS PELOS EGRESSOS ENTREVISTADOS: TURMA DE MATEMÁTICA 2009, 2011 E 2013- POLO UAB/CAMETÁ.....	175
GRÁFICO 7 – CLASSIFICAÇÃO TERRITORIAL (RESIDÊNCIA) DOS EGRESSOS DO CURSO DE MATEMÁTICA UFPA/EAD, POLO UAB/CAMETÁ – 2009, 2011 E 2013.....	177
GRÁFICO 8 – TIPO DE ESCOLA QUE FREQUENTARAM NO ENSINO MÉDIO OS EGRESSOS DO CURSO DE MATEMÁTICA UFPA/EAD, POLO UAB/CAMETÁ – TURMA 2009, 2011 E 2013	179
GRÁFICO 9 – FORMAÇÃO ATUAL DOS EGRESSOS DO POLO UAB/CAMETÁ – 2024	180
GRÁFICO 10 – DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS EGRESSOS DURANTE A REALIZAÇÃO DO CURSO.....	194
GRÁFICO 11 – DESAFIOS SENTIDOS PELOS EGRESSOS DURANTE A REALIZAÇÃO DO CURSO	198
GRÁFICO 12 – ESPAÇOS FÍSICOS MAIS UTILIZADOS PELOS EGRESSOS DURANTE A REALIZAÇÃO DOS CURSOS	209
GRÁFICO 13 – FINALIDADE DO USO DAS DEPENDÊNCIAS DO POLO UAB/CAMETÁ PELOS EGRESSOS	211
GRÁFICO 14 – MOTIVAÇÃO DOS EGRESSOS QUANTO À ESCOLHA DO CURSO REALIZADO – CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA – TURMAS 2009, 2011 E 2013.....	227

GRÁFICO 15 – TRABALHO DESENVOLVIDO PELOS EGRESSOS NA ATUALIDADE	230
GRÁFICO 16 – RENDA MENSAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE MATEMÁTICA UFPA/EAD, POLO UAB/CAMETÁ – 2024.....	234
GRÁFICO 17 – BENEFÍCIOS QUE OS EGRESSOS RECEBERAM A PARTIR DO CURSO REALIZADO	237
GRÁFICO 18 – NÍVEL DE EXIGÊNCIAS NA ATUAÇÃO DOS EGRESSOS, A PARTIR DE SUA FORMAÇÃO O CURSO DE MATEMÁTICA EM EAD	239
GRÁFICO 19 – SETOR DE ATUAÇÃO DOS EGRESSOS, A PARTIR DE SUA FORMAÇÃO O CURSO DE MATEMÁTICA EM EAD.....	240

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Ensino a Distância
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ATC	Acordo de Cooperação Técnica
ATUAB	Ambiente de Trabalho da Universidade Aberta do Brasil
AVA	Ambientes virtuais de aprendizagem
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CGAC	Coordenação Geral de Articulação Acadêmica
CGFO	Coordenação Geral de Supervisão e Fomento
CGIP	Coordenação Geral de Infraestrutura de Polos e Núcleos
CGTI	Coordenação Geral de Política de Tecnologia da Informação
CIAC	Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos da UFPA
CIFP	Centro Integrado de Formação Profissional
CIGIP	Coordenação Geral de Infraestrutura de Polos e Núcleos
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAP	Coordenação de Apoio a Polos
COE	Comitê Operativo de Emergência
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DED	Diretoria de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPIC	Coalizão Internacional pela Igualdade Salarial
E-Tec Brasil	Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
Future-se	Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras
GEAN	EMEF Governador Alacid Nunes
IDEB	Índice do Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Educação Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IoT	Internet das Coisas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
NITAE	Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PAP	Polo de Apoio Presencial
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCCR	Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração
P-Fies	Programa de Financiamento Estudantil
PIGEaD	Planejamento, Implementação e Gestão na Educação a Distância
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica
ProfMat	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
PROPEDAD	Programa de Apoio a Projetos de Pesquisa em Educação a Distância
ProUni	Programa Universidade Para Todos
QEDu	Portal de Dados Educacionais do Brasil
SEDUC-PA	Secretaria Estadual de Educação do Pará
SEED	Secretaria Especial de Educação a Distância
SINESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SisUAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNAMA	Universidade de Amazônia
URE	Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1. O PONTO DE PARTIDA	22
2. O PROBLEMA DA PESQUISA.....	24
3. HIPÓTESE DA PESQUISA	30
4. OBJETIVOS DA PESQUISA.....	32
5. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	33
5.1 <i>Aporte teórico</i>	33
5.2 <i>Caminho metodológico da pesquisa</i>	35
5.3 <i>Sujeitos da Pesquisa</i>	37
6. CATEGORIAS DE ANÁLISE	43
7. CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA.....	55
8. ESTRUTURA DA TESE.....	62
1. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: APONTAMENTOS E EMBATES TEÓRICOS DE UM CAMPO EM DISPUTA NO CONJUNTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS	65
1.1 A EAD NO CAMPO DAS PESQUISAS EDUCACIONAIS	65
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	82
1.3 A UNIVERSIDADE COMO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: A INSERÇÃO DA EAD NESSE CONTEXTO	95
2. A (RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA RELAÇÃO TRABALHO-CAPITAL.....	105
2.1 A NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO (IM)PRODUTIVO NA CONTEMPORANEIDADE.....	105
2.2 O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS IMPOSITIVAS E EXCLUDENTES.....	109
2.3 O TRABALHO NA EAD: EXPANSÃO E MUDANÇAS NA ATUALIDADE.....	116
3. CONCEITUAÇÃO, HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS DA EAD: A UAB E O POLO PRESENCIAL COMO AGENTES DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR ...	124
3.1 CONCEITOS SOBRE A EAD.....	124
3.2 HISTÓRICO DA EAD	131
3.3 LEGISLAÇÃO SOBRE A EAD	139
3.4 A UAB COMO AGENTE ARTICULADOR DA EAD NA AMAZÔNIA PARAENSE.....	145
3.5 O POLO DE APOIO PRESENCIAL COMO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PELA EAD	150
4. O PROCESSO FORMATIVO PELA EAD E A RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE TRABALHO DOS EGRESSOS DO POLO UAB/CAMETÁ.....	165

4.1 PERFIL DOS EGRESSOS DO POLO UAB/CAMETÁ – TURMAS 2009, 2011 E 2013	165
4.2 PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE O PROCESSO FORMATIVO PELA EAD	184
✓ SEMIPRESENCIAL: COMPOSTO POR, PELO MENOS, 30% DA CARGA HORÁRIA EM ATIVIDADES PRESENCIAIS FÍSICAS (ESTÁGIO, EXTENSÃO, PRÁTICAS LABORATORIAIS) E, PELO MENOS, 20% EM ATIVIDADES PRESENCIAIS OU SÍNCRONAS MEDIADAS.....	190
✓ EAD: CARACTERIZADO PELA OFERTA PREPONDERANTE DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA, COM LIMITE MÍNIMO DE 20% ATIVIDADES PRESENCIAIS E/OU SÍNCRONAS MEDIADAS, COM PROVAS PRESENCIAIS..	190
4.3 CONFIGURAÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO POLO DE APOIO PRESENCIAL PARA A OFERTA EM EAD: A QUE SE PROPÕE O POLO UAB/CAMETÁ?	203
4.4 PRÁTICAS DE TRABALHO DOS EGRESSOS A PARTIR DA FORMAÇÃO PELA EAD NA AMAZÔNIA PARAENSE.....	218
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	244
REFERÊNCIAS	257
APÊNDICE	274
APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO	274
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EGRESSOS DOS CURSOS EM EAD – POLO UAB/CAMETÁ	275
APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE MATEMÁTICA EM EAD	276
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TUTOR PRESENCIAL EM EAD.....	279
ANEXOS	280
ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO CAMETÁ-PA – SEED/MEC/ 28/03/2008.....	280
ANEXO B – RELATÓRIO DE VISTORIA DE SUPERVISÃO – DRESEAD/ SEED/MEC – 14/05/2010.....	282
ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO CAMETÁ-PA – SEED/CAPES/29/08/2011	285
ANEXO D – RESULTADO DA VISITA DE MONITORAMENTO AO POLO DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA, NO ÂMBITO DO SISTEMA UAB/DED/CAPES- 27/02/2012.....	287
ANEXO E – LEI MUNICIPAL DE CRIAÇÃO DO POLO Nº 245/2013.....	289
ANEXO F – RESULTADO FINAL DO MONITORAMENTO DO POLO 2013/CGIE/DED/CAPES – 18/03/2013	297
ANEXO G – RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DO POLO UAB/CAMETÁ 31/03/2022	299
ANEXO H – PROCESSO DE MONITORAMENTO AO POLO DO SISTEMA UAB – COAP/CGIE/DED/CAPES – 10/06/2022	311

ANEXO I – TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE 2022	313
ANEXO J – PROCESSO DE MONITORAMENTO AO POLO DO SISTEMA UAB – COAP/CGIE/DED/CAPES – 01/08/2022	315
ANEXO K – OFÍCIO Nº 69 DA COORDENAÇÃO DO POLO UAB/CAMETÁ – SEMED/CAMETÁ.....	317
ANEXO L – ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA 323/2023	319
ANEXO M – PROCESSO DE MONITORAMENTO REMOTO AOS POLOS DO SISTEMA UAB – 25/07/2024	333
ANEXO N – PLANO DE GESTÃO E FUNCIONAMENTO DO POLO UAB- CAMETÁ/PA	335

INTRODUÇÃO

1. O PONTO DE PARTIDA

Esta pesquisa busca analisar o processo formativo pela Educação a Distância (EaD) em nível superior dos egressos e das egressas do Polo Cametá e sua relação com as possibilidades de acesso as práticas de trabalho, a partir dos Cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Cametá, na região amazônica, no estado do Pará.

O interesse por essa temática advém de inquietações e questionamentos construídos na minha experiência profissional e na trajetória acadêmica em EaD, iniciando como tutora no Curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade de EaD, ofertada pela UAB, e depois como Coordenadora do Polo UAB/Cametá, o que me impulsionou a realizar o curso de especialização na modalidade de EaD, intitulado Planejamento, Implementação e Gestão na Educação a Distância (PIGEaD), ofertado pela Universidade Federal Fluminense (UFF). No curso de Mestrado em Educação, optei por investigar o processo de implantação e implementação do Polo de Apoio Presencial (PAP) da UAB/Cametá, como uma experiência no ensino superior na modalidade em EaD, destacando aspectos importantes sobre as condições de oferta do ensino, os desafios, as limitações e os avanços percebidos no Polo, no período compreendido entre 2009 e 2016.

Nesse sentido, a proposta deste estudo foi construída a partir dos resultados da pesquisa de mestrado sobre a EaD no Ensino Superior no Polo UAB/Cametá (Cruz, 2019), cujos aspectos mais relevantes evidencio resumidamente a seguir:

1- Em tempos neoliberais, o acesso ao conhecimento cientificamente referenciado, praticamente ficou retido nas mãos da classe dominante, ou seja, daqueles que têm um poder aquisitivo maior. Em função disso, a universidade pública brasileira sempre ocupou um lugar de destaque na diferenciação entre as classes, que lutam por melhores condições de vida da população, sendo que isso só poderá vir a acontecer se as possibilidades de acesso à educação forem iguais para todos, sem distinção de classe. Portanto, a partir dessas considerações, a EaD apresenta inúmeras possibilidades e outras tantas limitações.

2- É importante destacar que o diferencial apresentado no ensino ofertado pela EaD, no Polo de Cametá, e que é explicitado de modo claro nas falas dos alunos e tutores, é que o curso só foi válido enquanto possibilidade de formação e atuação com qualidade, devido à organização didática, pedagógica e administrativa ser ofertada por uma universidade pública e gratuita — a Universidade Federal do Pará (UFPA) —, que tem como proposição garantir não

apenas o acesso, mas também a permanência e a saída com sucesso do aluno que está em formação no nível superior.

3- Também se identificou que o ensino poderia ter sido melhor se o município, por sua vez, assumisse a função de prover com responsabilidade tanto o aspecto pedagógico quanto o financeiro, a começar pelas questões infraestruturais e tecnológicas, como a ausência de biblioteca, os problemas pontuais dos laboratórios, a baixa capacidade de computadores, a lentidão no acesso à internet, bem como a demora no *feedback* dos exercícios enviados e as dificuldades na utilização das ferramentas interativas, disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem.

4- Outra limitação diz respeito à aceitação ou compreensão da EaD, pois o ensino na modalidade em EaD foi e ainda é alvo de muitas desconfianças, não só pela tradição de cursos presenciais, como pela qualidade dos cursos a distância ofertados. No Polo UAB/Cametá, essas críticas ocorreram a respeito da oferta da EaD, a começar pela imagem construída a partir da referência de outras universidades privadas existentes em nosso município e pelo tempo menor de duração dos cursos.

5- Outros fatores também levaram os alunos a optar por essa modalidade, como a possibilidade de conciliar trabalho e estudo, a organização autônoma de seu tempo para os estudos, o não deslocamento de seu município para outros lugares, a necessidade constante de atualizações e capacitações que o mercado de trabalho exigia, como era o caso de alguns que já estavam atuando na Educação Básica em escolas do município e, por isso, necessitavam da formação em nível superior.

6- Por fim, se, na região amazônica paraense, a EaD pode contribuir para ampliar e democratizar o acesso às informações, eliminando barreiras como distâncias, fronteiras e fusos horários, é certo, porém, que é exatamente pelas dificuldades de acesso às tecnologias e pelos problemas relacionados às estruturas disponíveis para atender às demandas de um ensino na modalidade a distância que se compromete a qualidade do ensino em EaD.

Para dar prosseguimento à pesquisa, almejamos, a partir das questões pontuadas ainda no curso de mestrado e com novas orientações recebidas, aprofundar os estudos para a proposição do doutorado e continuar pesquisando sobre a EaD, mas agora dando enfoque às práticas de trabalho desenvolvidas pelos egressos da UAB na EaD, no Polo UAB/Cametá, na região tocantina paraense, no período de 2009 a 2025.

Além disso, buscamos conhecer o entendimento dos sujeitos da pesquisa sobre o que foi o trabalho na sua relação com a produção da vida, bem como a dimensão atribuída ao mundo

do trabalho a partir da educação, das relações sociais e da identidade do trabalhador em um mundo onde o capital e o mercado visam mais o lucro, em detrimento da promoção de uma formação de qualidade que vise à emancipação do sujeito.

2. O PROBLEMA DA PESQUISA

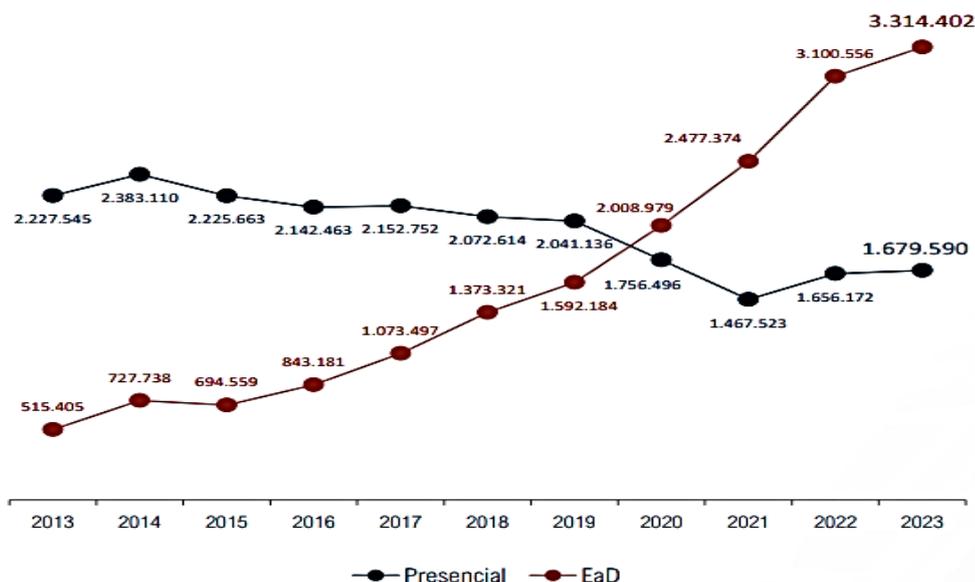
A democratização da Educação Superior, de acordo com Arruda e Arruda (2015), envolve a discussão sobre o seu caráter público e de formação ampla e cidadã. Observa-se que a ampliação das vagas para a Educação Superior pública bem como as políticas de formação continuada de professores constituem-se avanços significativos no campo educacional, ao passo que o retrocesso seria a manutenção de um modelo que torna a EaD “provisória”; uma vez que se persiste nesse modelo, “[...] corre-se o risco de construir uma modalidade de educação de caráter emergencial, paliativa, voltada apenas para a resolução rápida de uma demanda por mão de obra qualificada” (Arruda; Arruda, 2015, p. 333).

Nesse contexto, se considerarmos a EaD e sua relação com as instituições públicas e privadas de ensino, veremos que ambas apresentam proposições diferenciadas quanto à expansão, ao atendimento e à eficácia no ato de ensinar e aprender. Por isso, as tensões são inúmeras, como expressado nas análises de Belloni (2015, p. 7), ao afirmar que:

Entretanto, para que ocorra a expansão da EaD, há a necessidade da adoção de critérios claros e definidos, e mais, é preciso fazer avançar a discussão sobre o tema e passar para outro patamar: experiências de EaD só trarão benefícios, se obedecerem a critérios escritos de acessibilidade e qualidade. A oferta do ensino a distância não pode ficar confinada a experiências paliativas, a instituições privadas de prestígio incerto ou a grupos mais ou menos marginais nas grandes universidades, mas deve ser implementada de modo integrado ao ensino presencial.

Cabe destacar que o processo de expansão da Educação Superior, no Brasil, teve início no final dos anos 1990 e encontra na rede privada o seu principal motor. Dados demonstrados nos resultados do Censo da Educação Superior 2023, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC), revelam que o número de ingressos em cursos de graduação a distância (modalidade EaD). Em 2023, o número de ingressos em cursos de graduação a distância aumentou substancialmente e ultrapassou a 3,3 milhões de novos estudantes, conforme destacado no gráfico 01.

Gráfico 1 – Número de ingressantes em cursos de graduação no Brasil 2013 a 2023.

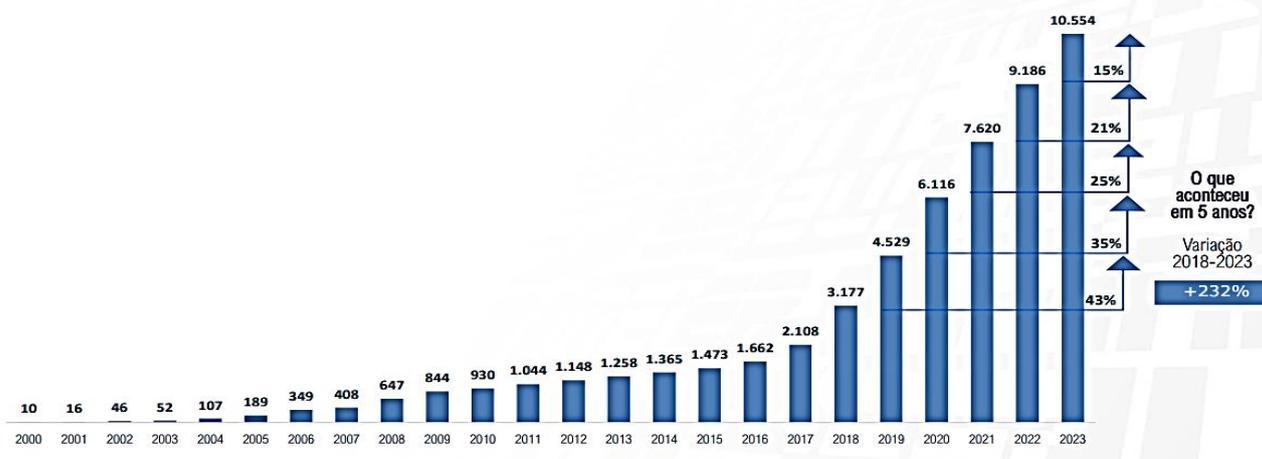


Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior, 2023.

Outro fator que chama a atenção se refere ao número de ingressantes em cursos presenciais, que, de acordo com o Inep (2023), vem diminuindo desde 2014. Em 2021, foi registrado o menor valor dos últimos 10 anos. Em 2023, foi registrado praticamente o mesmo valor de 2022.

Segundo o Censo da Educação Superior (2023), houve um aumento de mais de 4,9 milhões de ingressantes em cursos de graduação no Brasil. Desses, 88,6% foram na rede privada e 11,4%, na rede pública. A modalidade EaD (ensino a distância) foi responsável pela maior parte dos ingressos, com mais de 3 milhões de matrículas, conforme apresentado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Evolução do número de cursos na modalidade a distância entre 2000 e 2023

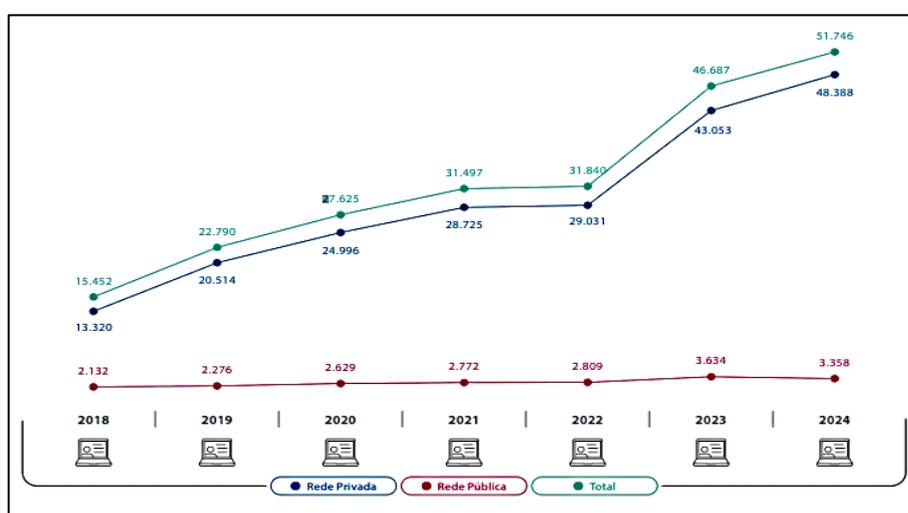


Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior, 2023.

Acredita-se que a justificativa para esse crescimento da EaD tem sido impulsionado por diversos fatores, como a oferta de cursos em diversas áreas do conhecimento, a flexibilidade de horários e locais de estudo, a possibilidade de conciliar estudo e trabalho. Além disso, a pandemia de Covid-19 acelerou a migração para o ensino a distância, com muitas instituições de ensino precisando adaptar suas aulas para o ambiente *on-line*. Entretanto, esse crescimento exponencial também tem gerado debates sobre a qualidade da formação oferecida pela modalidade em EaD e a necessidade de garantir que os alunos tenham acesso a recursos e suporte adequados para a realização dos cursos.

Em relação ao número de polos EaD, de acordo com o Instituto do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SINESP), no Mapa de Ensino Superior no Brasil (2024), entre 2023 e 2024, o crescimento foi de 10,8% (contra 46,6% do período anterior): aumento de 12,4%, na privada, e queda de 7,6%, na pública. A desaceleração acompanha a queda de ritmo no crescimento das matrículas, apontando uma estabilidade nos próximos anos. Ainda assim, de 2018 a 2024, o número de polos EaD da rede privada saltou 263%, com concentração na rede privada, que segue detendo a quase totalidade das matrículas do ensino a distância.

Gráfico 3 – Crescimento de polos EaD nas redes pública e privada no Brasil 2018 a 2024.



Fonte: Instituto SINESP - Base INEP, Mapa de Ensino Superior no Brasil, 2024.

As informações apresentadas no gráfico 3 corroboram o entendimento do quanto foi expressivo o crescimento dos cursos EaD nos centros e universidades privadas em comparação às públicas, isso porque governos municipais, estaduais e, especialmente, a União, visando à qualificação dos profissionais em serviço para suprir a necessidade no campo educacional, proporcionaram vários subsídios e facilidades ao ensino privado, sobretudo sob a forma de

isenções de impostos e financiamento estudantil, como são os casos do Fies e do Programa Universidade para Todos (ProUni). Outro ponto a ser considerado na expansão da EaD é a implantação da UAB pelo governo federal.

Com o compromisso de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED/MEC) tem a expectativa de que essa forma de ensino contribua significativamente no atendimento da demanda de formação ou capacitação de professores para atuar na Educação Básica. Entretanto, é necessário investigar a EaD para além do critério da expansão, e os resultados já demonstram que ela tem grande potencial de alcance, beneficiando sujeitos que dificilmente teriam acesso à Educação Superior por meio das modalidades tradicionais de ensino.

Se, por um lado, a EaD passa a ser vista como uma alternativa lucrativa, justamente por contribuir diretamente para a garantia da acumulação do capital, visto que a EaD e a tecnologia, por serem consideradas como produtos do capitalismo, dão impulso a inovações tecnológicas que auxiliam no âmbito do capital financeiro, por outro, numa visão mais reducionista em relação à diminuição de custos, tanto para os estudantes quanto para as instituições, justamente pela facilidade do acesso que as tecnologias disponibilizam, a EaD tem sido vista por muitos sujeitos como possibilidade de acesso ao Ensino Superior e de ingresso no mundo do trabalho.

Para Frigotto (1995, p. 139), “[...] trata-se de uma relação conflitante e antagônica, por confrontar de um lado as necessidades da reprodução do capital e de outro, as múltiplas necessidades humanas”. Negatividade e positividade, todavia, teimam em coexistir numa mesma totalidade e num mesmo processo histórico, e sua definição se dá pela correlação de forças dos diferentes grupos e classes sociais. Na medida em que esse processo vai dialeticamente se configurando, o trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis, materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros. Esse pensamento é reforçado por Marx e Engels (1984, p. 27), quando se referem à relação homem, natureza e trabalho, e seu potencial emancipador.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

Nesse âmbito, Marx (1971) compreende o trabalho a partir de duas posições distintas: “[...] o trabalho como necessidade e o trabalho como mundo da liberdade”. Portanto, é a partir do entendimento de que o trabalho é necessário para atender às necessidades básicas do ser

humano que produzimos os meios para a manutenção de nossa vida. Para Thompson (1981, p. 48), “[...] há necessidade de uma lógica de análise histórica adequada aos fenômenos que estão sempre em movimento, que evidenciam — mesmo em um único momento — manifestações contraditórias”, pois, ou ele pode nos subordinar cada vez mais a produzir para o capital de forma alienada e mutiladora ou pode nos libertar quando o temos como um elemento capaz de melhorar nossa qualidade de vida.

Diante dessas considerações, partimos do seguinte problema: o processo formativo ofertado pela EaD, no Polo UAB/Cametá, propõe-se a qualificar e habilitar os sujeitos para o exercício de ocupações e profissões que lhes permitam intervir de modo crítico e social nos processos produtivos ou estão a serviço da instrumentalização do mercado de trabalho com o propósito de atender às necessidades do capital?

Por isso, destacamos de fundamental importância que as grandes questões da EaD são muito próximas das questões gerais da educação presencial, pois o grande desafio seria o de regulamentar e estabelecer critérios de qualidade nos processos formativos, de modo que se garanta tanto a qualidade na oferta dos cursos quanto o acesso a práticas pedagógicas inclusivas, independente de classe social. Nesse sentido, não se conseguirá modificar a educação em favor da classe trabalhadora sem romper com as estratégias da classe dominante em subordinar a educação à esfera privada do capital, pois “[...] a educação precisa ser compreendida como elemento constituído e constituinte crucial da luta hegemônica” (Frigotto, 1995, p. 21), que se define no múltiplos espaços da sociedade e na articulação com os interesses econômicos, políticos e culturais de todas as classes sociais. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008, p. 27).

Nesse contexto dual, pontuamos algumas importantes questões norteadoras para este estudo:

- 1- Como a EaD vem se configurando no campo das pesquisas educacionais e no Ensino Superior no Brasil, a partir dos embates teóricos, políticos, sociais e econômicos realizados quanto à adesão e à expansão dessa modalidade de ensino na sociedade capitalista?
- 2- Como as políticas públicas educacionais para a EaD, em um contexto neoliberal, vêm sendo implementadas?
- 3- Qual a perspectiva de EaD na envergadura do trabalho?
- 4- Como se configura a estrutura organizacional da EaD contemporânea?

- 5- Que formação tem sido pretendida e proporcionada aos trabalhadores através dos cursos ofertados em EaD, pela UAB?
- 6- Como esse processo formativo tem se relacionado com a atuação dos egressos no mundo do trabalho?

Garantir os pressupostos de igualdade à educação, preconizados na Constituição Federal (1988), no seu Artigo 214, pressupõe a articulação entre o sistema nacional de educação em regime de colaboração para a definição de diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à universalização do atendimento escolar e, por conseguinte, à melhoria da qualidade do ensino.

Isso pressupõe igualdade de condições de acesso e permanência na escola, no sentido de se construir uma sociedade na qual a educação seja o espaço das oportunidades, e não o da exclusão social, pois não basta apenas o acesso à educação em nível superior, mas é necessário que seja também garantido o direito a uma formação integral e integrada. Não basta oferecer cursos na modalidade a distância, se este for pensado sob um olhar de redução de custos e ampliação do número de formandos, situação que ainda predomina sob a forma de expansão da EaD pública por meio do sistema UAB.

Pelo nosso entendimento, a EaD, sob esse ponto de vista capitalista, não se configura em democratização do acesso à educação, caso não contenha orientações claras quanto às dimensões de qualidade, das responsabilidades pela sua oferta e do reconhecimento das especificidades de seus alunos, uma vez que, do ponto de vista político, ela é recomendada como forma de interiorizar a educação nas regiões mais remotas e ampliar o acesso da população à educação.

Desconsiderar as dimensões de qualidade e de consolidação de um processo formativo pela EaD, em que os parâmetros de qualidade não atendem aos direitos conquistados pelos profissionais da educação nas legislações vigentes (CF 1988 e LDB 9.394/1996), é promover a desigualdade e a marginalização social e econômica daqueles que optam por esta modalidade de educação.

A tese que defendo nesta pesquisa é que a formação desempenhada pela modalidade EaD, ainda que com todas as contradições de acesso e permanência nos cursos, com diferentes desigualdades sociais, econômicas, territoriais, dificuldades de custeio, limitações quanto ao

domínio do uso das tecnologias no decorrer de seu curso, vem dando condições para que os diversos sujeitos obtenham o nível superior, em que a qualidade do ensino reverbere na sua inserção no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na sua atuação enquanto docentes na educação básica na Amazônia paraense.

Por isso, ampliar a formação dos trabalhadores pelo viés de IES e, aqui especificamente, pela EaD significa oferecer oportunidades reais para que o sujeito, de posse do conhecimento científico de qualidade, possa almejar a ascensão a um trabalho qualificado, com vistas à emancipação e à valorização do seu fazer laboral, ressignificando, dessa forma, a sua própria existência neste mundo tão competitivo e excludente.

3. HIPÓTESE DA PESQUISA

Um das questões que se coloca nas discussões sobre a EaD não é a de negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos pela EaD ou a fixação somente no plano da perspectiva da resistência,

[...] mas de disputar concretamente o controle hegemônico, do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da lógica da exclusão e submetê-los ao controle da esfera pública para potencializar a satisfação das necessidades humanas (Frigotto, 1995, p. 139).

Nesse sentido, não podemos perder de vista que o capital potencializa a formação de uma classe dominante que tem como interesse subordinar as práticas educativas e de formação profissional às leis do mercado capitalista, seja numa perspectiva de adestramento ou treinamento, seja na perspectiva de formação polivalente e formação geral abstrata que atendam às necessidades do capital, pois “[...] interessa ao capital um sistema educativo dual, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos da classe trabalhadora e escola formativa para os filhos da classe dirigente” (Frigotto, 2010, p. 36).

Dessa forma, a educação se constitui em importante instrumento de luta necessária para a apropriação do saber pela classe trabalhadora, para que, assim, possamos compreender os processos científicos e técnicos envolvidos na produção do conhecimento, fundamentado numa concepção de formação humana integral, tendo como eixo estruturante a ciência, o trabalho e a tecnologia.

Destaca-se também a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas a expansão, mas também o acesso e o desenvolvimento com qualidade para a conclusão dos cursos ofertados em EaD. Por isso, a EaD, além de sua flexibilidade espaço-temporal e das possibilidades da formação superior, principalmente para professores, apesar de promissoras,

necessita ser pensada como parte das políticas implantadas para reduzir as desigualdades e não como um instrumento para aprofundá-las (Litwin, 2001, p. 59).

Se a EaD ofertada nos polos UAB fosse pensada como uma política de acesso ao Ensino Superior, em que as condições necessárias para tal atendimento tivessem sido feitas com seriedade e critérios de qualidade, a implementação eficaz dessa política poderia criar um ambiente de aprendizado favorável e acessível para os discentes, uma vez que, ao possibilitar a acessibilidade geográfica, permite-se que estudantes em áreas remotas ou rurais tenham acesso à instituição de ensino, sem precisar se deslocar para centros urbanos, com flexibilidade de horários, possibilitando que os estudantes que trabalham ou têm outras responsabilidades possam conciliar estudos às suas atividades. Como isso, também se promoveria a inclusão digital para esses estudantes, pois, para acessarem seu espaço de estudos, deveriam ser equipados laboratórios com a distribuição de dispositivos e acesso à internet.

Diante desse cenário dual, compreende-se que a EaD, ainda que tenha se expandido em nosso país de forma exponencial, especialmente no contexto das universidades públicas, ainda apresenta lacunas visíveis tanto na perspectiva pedagógica quanto no arcabouço da estrutura legal, na instalação de infraestrutura institucional tecnológico e física adequada, na docência, na aprendizagem e em outros elementos constitutivos da EaD.

Na acepção de Frigotto (1993 p. 184), o resgate efetivo de uma escola de qualidade, demanda “[...] organização, disciplina, qualificação técnica e direção política e necessita de intelectuais que reúnam ao mesmo tempo a opção política na direção dos interessados dominados”, ou seja, que articule os interesses da classe trabalhadora ao acesso efetivo do saber que lhe é negado e expropriado pela classe dominante.

Podemos dizer, então, que a dimensão pedagógica é considerada como um ponto de partida, pois, é uma ação que viabiliza o saber, o conhecimento científico, com os interesses hegemônicos da classe trabalhadora, e que se articula à dimensão política, à medida que, pela aquisição do saber, o sujeito pode ampliar sua visão de mundo e lutar não apenas pelo acesso à educação, mas também pelas condições objetivas para favorecer um ensino de qualidade até o ponto de chegada, que passa pela articulação entre a prática escolar com a prática social fundamental, que é o trabalho, que determina a nossa existência humana.

Nesse contexto, como hipótese para este trabalho, em face desse conjunto de questões, estabelecemos como inferência: as bases teóricas epistemológicas desenvolvidas no processo formativo pela EaD e as condições das ofertas dos cursos no Polo Cameté se consolidam como uma possibilidade real para a inserção no mundo do trabalho dos egressos, cuja

empregabilidade não se configure como forma diversificada, intensiva e precarizada em sua atuação profissional.

Justifica-se, assim, a relevância desta pesquisa, pois, apesar de já possuímos estudos sobre a expansão da EaD no Ensino Superior, principalmente na rede privada, observa-se a importância de novos olhares sobre as condições e contradições da proposição do Ensino a Distância no viés das instituições públicas, uma vez que precisamos conhecer e analisar como o processo formativo pela EaD em nível superior vem contribuindo ou não para que os egressos tenham acesso a empregos qualificados/desqualificados para atender ao mercado capitalista, que cada vez mais incentiva a formação de trabalhadores(as) flexíveis, multifuncionais, que vendem e se sujeitam às condições exploratórias de sua força de trabalho.

4. OBJETIVOS DA PESQUISA

Os processos formativos e sua relação com o trabalho nos trazem questões profundas, que precisam ser analisadas com outros fatores, pois, segundo Frigotto e Ciavatta (2002, p. 7),

Vivemos hoje mudanças profundas no âmbito das tecnologias, das relações econômicas, sociais, políticas e culturais, que afetam o cotidiano da vida das pessoas. A crise estrutural do emprego aprofunda o clima de tensão permanente neste âmbito, face as necessidades reais da sobrevivência familiar.

De fato, estamos vivendo tempos de transformações extremamente significativas em todos os âmbitos do mundo. Podemos destacar que, no campo econômico, a economia global está cada vez mais interconectada e disputada, trazendo novos desafios para os países subdesenvolvidos; no campo político, devemos manter nossas percepções e valores sobre a condução de nosso país; nos campos cultural e religioso, o cenário é assustador, pelas ações impostas dos países que detêm o poderio militar; no campo social, as relações sociais evoluem à medida que nos adaptamos a novas formas de interação e colaboração; e, claro, no campo educacional, as inovações tecnológicas estão remodelando a forma como trabalhamos, nos comunicamos, ensinamos e apreendemos.

Entretanto, essas mudanças podem ser empolgantes e, ao mesmo tempo, desafiadoras e excludentes. O que é essencial nesse cenário de transformações seria a garantia de que essas transformações pudessem beneficiar a todos de maneira equitativa, reduzindo desigualdades e promovendo o bem-estar coletivo e social.

Por sua vez, em se tratando especificamente dos processos formativos pela EaD, observamos que cada vez mais este tem se alinhado para a qualificação profissional, ligado ao desenvolvimento profissional e alinhado para atender às necessidades do mercado de trabalho.

Daí que nos coube realizar uma investigação científica acerca de como ocorreu esse processo com os egressos do Polo UAB de Cametá, e suas implicações com suas práticas de trabalho. Nesse sentido, em termos gerais, a proposta desta pesquisa objetivou: analisar o processo formativo pela EaD em nível superior dos egressos e das egressas do Polo Cametá e sua relação com as possibilidades de acesso ao mundo do trabalho, frente às contradições capitalistas, no período compreendido entre 2009 e 2025, a partir dos Cursos ofertados pela UAB/Cametá.

Além disso, buscamos especificamente:

- a) (Re)conhecer como a EaD vem se configurando, no campo das pesquisas educacionais, no Ensino Superior no Brasil, a partir das políticas públicas educacionais, dos embates teóricos e dos resultados já apresentados quanto à adesão, à abrangência e à expansão na sociedade capitalista;
- b) Refletir sobre as “novas/velhas” formas de (re)configuração do trabalho, referendando a nova morfologia do trabalho docente (im)produtivo no contexto capital-trabalho na contemporaneidade amazônica;
- c) Identificar os conceitos, histórico e marcos legais da EaD, destacando a UAB e o Polo de apoio presencial como agentes de acesso ao Ensino Superior em nosso país;
- d) Analisar como o processo formativo em EaD, através dos cursos ofertados na UAB/Polo Cametá, tem se relacionado com a atuação dos egressos no mundo do trabalho frente às relações mercadológicas capitalistas na Amazônia paraense.

5. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

5.1 Aporte teórico

Para fundamentar as análises na linha teórico-metodológica desta pesquisa, destacamos a contribuição de alguns autores na perspectiva do materialismo histórico-dialético, como: Marx (1982a, 1982b, 1982c, 2019), Frigotto (1995), Kuenzer (1985), Antunes (1999, 2000, 2003, 2015, 2018), Thompson (1981), que nos ajudam a compreender as relações entre trabalho e educação; Mill (2006, 2018, 2021) e Belloni (2015), que contribuem para as reflexões sobre a EaD e seus desdobramentos.

Esse arcabouço teórico nos possibilitou compreender as contradições entre processo formativo em nível superior e as relações com as atividades laborais desenvolvidas pelos egressos dos cursos na modalidade em EaD, na região da Amazônia paraense, quando são nítidas as tensões e contradições inerentes à relação entre trabalho e educação, no contexto capitalista. As concepções teóricas apresentadas por esses autores nos ajudaram a entender

como o sistema educacional pode tanto perpetuar as situações de exploração do trabalhador, quanto questionar as estruturas capitalistas de poder existentes em nossa sociedade e como essas contradições se constituem objetos de estudo, para pensarmos caminhos alternativos que impeçam as diversas formas de exclusão e promovam a justiça social e a emancipação dos sujeitos.

A partir dessas considerações iniciais, esta pesquisa se baseou nos parâmetros do materialismo histórico-dialético, uma vez que este tipo de método permite ao cientista interrogar os fatos e descobrir os seus conteúdos e o significado objetivo. De acordo com Kosik (1976, p. 54), “[...] o método científico é mais ou menos eficiente segundo a maior ou menor riqueza da realidade, contida objetivamente neste ou naquele fato, que ele é capaz de descobrir, explicar e motivar”. Isto é, o método científico é o meio pelo qual se pode decifrar os fatos e ao pesquisador cabe examinar a ação tal como efetivamente ocorreu, pois, “[...] assim como o objeto de investigação se modifica também se modificam as questões adequadas” (Thompson, 1981, p. 48).

Nessa perspectiva, o marxismo é considerado um enfoque teórico-metodológico que contribui para desvelar a realidade, uma vez que busca entender e refletir sobre as reais condições de inserção do ser humano, a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e totalidade. Assim, esse enfoque busca analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua origem e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão em uma totalidade. Para Marx (2008, p. 47), “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social política e intelectual”. Por isso, acreditarmos que este enfoque se constitui como um referencial importante e consistente para a análise das políticas educacionais, a partir de contextos de cunho econômico, social, histórico, político e cultural.

Além disso, o materialismo é a concepção filosófica que trata o ser e a realidade material como elementos que determinam o nosso pensamento, as nossas ideias e a nossa vida. Para o materialista, as respostas para os fenômenos físicos e sociais estão contidas nesses mesmos fenômenos. E aqui vale a seguinte advertência importante:

Sobretudo a palavra “materialista” serve, na Alemanha, a muitos escritores jovens como uma simples frase com que se rotula todo e qualquer estudo, ou seja, coloca-se o rótulo e crê-se ter encerrado então o assunto [...]. Toda a história precisa ser reestudada, as condições de existência das diversas formações sociais precisam ser examinadas em detalhe, antes de induzir delas as correspondentes concepções políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. (Engels, 1983, p. 456).

Outro ponto de destaque da contribuição do método materialista histórico-dialético é que este parte de uma abordagem ontológica do conhecimento da realidade. Nesse sentido, a fundamentação ontológica adequada para a construção de nossa imagem de mundo pressupõe o conhecimento de cada modo do ser, bem como de suas características, relações e interações com outros seres.

Assim, podemos dizer que o materialismo histórico possibilita uma compreensão sistêmica da realidade e o conhecimento dos fatores envolvidos nas relações sociais, “[...] sem, no entanto, abrir mão de percebê-las em suas conexões com a materialidade social” (Thompson, 2004, p. 9). Por sua vez, Marx (1991, p. 13) entende que “[...] a essência humana não é uma abstração singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais”, ou seja, o homem produz sua própria vida, nas relações e interações com o outro, em um processo constante de transformação.

5.2 Caminho metodológico da pesquisa

A partir dessa compreensão, o estudo foi conduzido por meio de uma abordagem qualitativa, tendo como tipologia o levantamento bibliográfico em autores da área que investigam as relações dialéticas estabelecidas entre os sujeitos, suas ações e seu envolvimento com o meio social. Sobre esse tipo de pesquisa, Chizzotti (2003, p. 221) esclarece que:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Ou seja, esse tipo de pesquisa busca identificar os sujeitos, suas ações e seu envolvimento na realidade local, pois o objeto não se dá fora de uma dinâmica social, que é dialética e complexa, sendo fundamental o olhar cuidadoso, ético e crítico do pesquisador. Martins (2004, p. 292) destaca que as pesquisas qualitativas permitem “[...] um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador”.

Dando sequência no processo investigativo, fez-se necessário adotarmos um planejamento organizacional, com caminhos e estratégias bastante criteriosos, começando com a delimitação do campo de pesquisa, definindo qual o seu lócus, quais seriam os sujeitos entrevistados, como faríamos a coleta de dados, quais instrumentos de trabalho seriam usados e qual seria a orientação de análise desses dados.

Partindo desse princípio, temos o estudo de caso, que explora sujeito e ambiente na situação em que estes se encontram, em uma perspectiva da parte para o todo. Para Yin (2005, p. 32), estudo de caso “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real”.

Nesse sentido, entendemos que o estudo de caso possibilita importantes olhares para as diferentes questões que envolvem o cotidiano educacional, possibilitando, assim, uma investigação qualitativa, capaz de refletir sobre contextos reais e contemporâneos, para, a partir dos dados coletados e analisados, propor novos caminhos e estratégias de ação.

Ademais, ao considerarmos as possibilidades de análises e reflexões sobre a complexidade de contextos reais, envolvendo indivíduos, grupos e instituições, adotamos o estudo de caso como uma importante fonte de informações, pois, a partir de uma pesquisa ampla e holística sobre aspectos sociais, ambientais, políticos e históricos, podemos realizar inferências sobre o contexto em que o lócus se localiza e entender melhor sua existência.

Ainda segundo Yin (2005, p. 107), “[...] a partir do caso a ser estudado, é realizado em campo a coleta de dados, evidências, como exemplo, fontes documentais, registros em arquivos, entrevistas, observações direta e participante e artefatos físicos”, instrumentos esses considerados fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa ao se referir especificamente ao Polo UAB/Cametá, já que é a vida que determina a consciência do sujeito (Marx, 1986). Desse modo, entendemos que é indispensável analisar cada período, cada recorte temporal em que o sujeito está inserido, haja vista que o contexto determina ações pelas quais o ser social está intrinsecamente ligado.

Nesse sentido, por se tratar de estudo relacionado a um contexto específico, optamos por ter como lócus da pesquisa a UAB, Polo Cametá. Sua singularidade reside no fato de ser o único Polo em EaD no município de Cametá, no qual são ofertados cursos de formação por meio de uma universidade pública e gratuita.

O período selecionado como referência para a investigação da pesquisa considera o ano de fundação do Polo (2009) e segue até o ano de 2025, intervalo de uma década, em que se conta o período de início e término dos cursos de Licenciatura em Matemática (turmas 2009, 2011 e 2013, além das condições investigadas relacionadas às políticas de implantação do polo, passando por dificuldades, limitações, desafios e avanços, tanto no aspecto infraestrutural quanto pedagógico, no que diz respeito ao processo formativo através da oferta do ensino em EaD, no Polo Cametá, até o alcance de sua atuação no mundo do trabalho.

De acordo com Lousada e Martins (2005, p. 74), “[...] conhecer o que fazem (os egressos) como profissionais e cidadãos e suas adequações aos setores em que atuam, possibilita uma reflexão crítica sobre a formação e sua relação com as necessidades do mercado de trabalho”. Diante dessas necessidades evidenciadas pelas autoras, é necessário (re)conhecer o perfil dos egressos do Polo UAB/Cametá, bem como as possíveis contribuições adquiridas na formação acadêmica pela EaD, se houve ou não algum tipo de inserção no mercado de trabalho, suas perspectivas profissionais nos instigaram na caminhada dessa pesquisa.

Por isso, definimos, como o norte principal desse estudo, investigar e analisar como ocorreu o processo formativo dos egressos do Polo UAB/Cametá, pela modalidade em EaD, seus desafios e contradições, bem como a relação estabelecida com as práticas de trabalho. Para isso, foi preciso ter uma visão holística, ou seja, um olhar de forma global e não de maneira fragmentada, buscando identificar o real envolvimento dos sujeitos envolvidos no percurso formativo pela EaD, uma vez que “[...] a elaboração do conhecimento requer essencialmente a ação dos sujeitos que não são simplesmente informantes, mas agentes que participam” (Chizzotti, 2009), ou seja, sujeitos que se relacionam, que se posicionam e que almejam melhorias para a qualidade do seu processo de formação.

5.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos, tidos como os egressos do Polo UAB/Cametá, foram essenciais para que se efetivasse a coleta e análise dos dados nesta pesquisa. Quanto aos critérios estabelecidos para a escolha dos entrevistados, levamos em consideração os egressos oriundos das três turmas concluintes (de 2009, 2011 e 2013) do Curso de Licenciatura em Matemática, ofertados no Polo UAB/Cametá, no período de 2009 a 2019, ano da entrada da turma de 2009 e da conclusão da turma de 2013. A turma de 2009, por ter sido a primeira turma, foi a principal impactada pelas dificuldades e limitações que o Polo apresentava, tanto a nível pedagógico quanto de infraestrutura física e humana; na sequência, a turma de 2011, por ter sido a que menos apresenta concluintes, o que despertou nossa curiosidade em descobrir os fatores que poderiam se atribuir a essa ocorrência, e a de 2013, por ter sido a turma que mais foi beneficiada pelas mudanças estruturais no Polo, após a mudança de gestão municipal. Dessa forma, elencamos os sujeitos da pesquisa, no quadro a seguir.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	QUANTIDADE
Coordenação Geral do NITAE	01
Coordenação Pedagógica dos Cursos em EaD/UFPA	01
Coordenação Pedagógica do Polo UAB/Cametá	01
Tutores presenciais do Polo, que ministraram disciplinas no Curso de Matemática, turma/2009	01
Alunos egressos do Curso de Matemática – turma/2009, EaD/UFPA	09
Alunos egressos do Curso de Matemática – turma/2011, EaD/UFPA	05
Alunos egressos do Curso de Matemática – turma/2013, EaD/UFPA	06
TOTAL	24 pessoas

Fonte: Elaborado pela própria autora do trabalho.

A priori, tínhamos a pretensão de entrevistar um quantitativo maior de egressos das referidas turmas, entretanto, nem todos retornaram a nossa solicitação. Vale destacar que essa escolha dos sujeitos da pesquisa se deu a partir de alguns parâmetros definidos pela pesquisadora: a Coordenação geral do NITAE, por ter fornecido dados importantes sobre as condições atuais do polo de Cametá, através do SISUAB e ATUAB, que são sistemas destinados ao acompanhamento e gestão dos processos da UAB, espaço aberto aos coordenadores, professores, tutores e secretários de curso EaD, vinculados à Capes; a Coordenação Pedagógica dos cursos ofertados em EaD pela UFPA, por ter acompanhado todo o processo de implantação, planejamento e desenvolvimento do Curso de Matemática do Polo UAB/Cametá e pelo acesso aos dados oficiais sobre o quantitativo de alunos concluintes; a Secretaria Acadêmica do Polo UAB/Cametá, pela cedência dos dados atuais em relação aos cursos, tutores, número de alunos e condições estruturais do polo; os egressos da turma do Curso de Licenciatura em Matemática, das Turmas de 2009, por ter sido a pioneira nessa modalidade e única a apresentar o maior quantitativo de alunos concluintes, por isso foram a maioria dos entrevistados e pelo acesso a estes em grupos de WhatsApp ainda existente desde o tempo em que fui tutora das disciplinas pedagógicas dessa turma, a de 2011, pelo índice menor de aprovação e talvez mais impactadas pelas dificuldades que o polo se encontrava, por isso, o quantitativo é bem menor de entrevistados, e a de 2013, por ter sido a última turma a concluir o Curso de Matemática, ofertado no Polo de Cametá, e por se encontrar naquele momento em uma outra conjuntura política e educacional, a partir de uma nova gestão municipal.

Definidos os sujeitos da pesquisa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, com o intuito de obter um conhecimento mais aprofundado da temática que estava sendo investigada. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), ressalta-se que a entrevista é um:

[...] instrumento de pesquisa utilizado com o objetivo de coletar dados, oralmente ou por escrito, numa interação entre o pesquisador e os informantes. [Pode ainda] [...] fornecer pistas para o encaminhamento da pesquisa, a seleção de outros informantes, ou mesmo a revisão das hipóteses inicialmente levantadas. [E conclui enfatizando que a entrevista semiestruturada] [...] é uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação.

De fato, para esta pesquisa, as entrevistas se constituíram como um instrumento técnico imprescindível para a coleta de dados, no entanto, a partir de um paradigma científico adotado, que se originou por meio de um planejamento metodológico consciente e intencionado, com objetivos definidos e com as questões levantadas para o acesso às informações a respeito do tipo de problema que estamos a investigar, como é possível fazê-lo, qual a postura adotada pelo pesquisador e, finalmente, que tipo de conhecimento pode ser obtido (ver Apêndice A e B).

Com as questões levantadas acerca da importância do uso da entrevista, procuramos efetivar, de forma articulada e com rigor científico, a análise sobre o fenômeno examinado, colocando o foco na perspectiva individual de cada egresso sobre o processo formativo em EaD, como estes se relacionavam com o polo UAB/Cametá e a relação com suas práticas de trabalho. Para Marconi e Lakatos (2011, p. 280), a entrevista, por ser de natureza interativa, permite a “[...] obtenção de informações importantes e de compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas”, fato este ocorrido durante o percurso desta pesquisa de tese, quando, de posse das informações prestadas pelos egressos, no encaminhamos para as análises apresentadas das suas falas.

Posteriormente, a fim de identificarmos o perfil dos egressos, elemento tido como necessário em nosso estudo, aplicamos um questionário, para coletar dados sobre sexo, idade à data de ingresso no curso, residência, tipo de escola que frequentaram no Ensino Médio, grau de escolaridade, renda mensal, dependentes de sua renda, que cursos realizou, se trabalha e em que setor exerceria sua atividade profissional (ver Apêndice C). O questionário, de acordo com Gil (2011, p. 128), “[...] é uma técnica de investigação composta por um número elevado de questões apresentadas por escrito as pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. Sobre isso, podemos confirmar que os dados, obtidos por meio do questionário aplicado aos egressos, se constituíram em rica fonte de análise, expostos na quarta seção dessa tese.

Vale ressaltar que utilizamos um “Termo de Consentimento”, assinado pelos sujeitos e pela pesquisadora, para registro da permissão de uso das informações coletadas nesta pesquisa, garantindo, aos entrevistados, o anonimato de sua identidade.

Dando prosseguimento a esta pesquisa, foram considerados como instrumento, para o acesso e posterior análise dos dados, os documentos oficiais existentes sobre o Polo UAB e sobre os cursos ofertados, que apresentam informações substanciais quanto à implantação e à implementação do polo e seus desdobramentos quanto às questões legais, pedagógicas e de funcionamento. De acordo com Godoy (1995, p. 22), os documentos “[...] podem ser considerados uma fonte natural de informação [...] por terem origem em um determinado contexto histórico, econômico e social”. Citamos, a seguir, os documentos a que tivemos acesso:

Quadro 2 – Relação dos documentos utilizados do Polo UAB/Cametá/PA – 2008 a 2025

DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS	DATA
Termo de Compromisso Cametá-PA – SEED/MEC (ver Anexo A)	28/03/2008
Relatórios de Avaliação e Supervisão do Polo UAB/Cametá - SEED/MEC/UFPA	28/03/2008
Relatório de Vistoria de Supervisão DRESEAD/SEED/MEC (ver Anexo B)	14/05/2010
Termo de Compromisso Cametá-PA – SEED/CAPES (ver Anexo C)	29/09/2011
Resultado da visita de monitoramento ao Polo do Município de Cametá/PA, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB/DED/Capes (ver Anexo D)	27/02/2012
Plano de Gestão do Polo UAB/Cametá	2013-2025
Lei Municipal de Criação do Polo UAB/Cametá nº 245/2013 (ver Anexo E)	20/09/2013
Relatório de visita de monitoramento da CIGIP/DED/Capes (ver Anexo F)	18/03/2013
Portaria nº 218/2018/Capes	26/09/2018
Portaria nº 02/2021/Capes	07/01/2021
Relatório de Monitoramento do Polo UAB/CAMETÁ/PA (ver Anexo G)	31/03/2022
Processo de monitoramento ao Polo do Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB – COAP/CGIE/DED/Capes (ver Anexo H)	10/06/2022
Termo de compromisso e responsabilidade – Mantenedor e Capes (ver Anexo I)	30/06/2022

Processo de monitoramento ao Polo do Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB– COAP/CGIE/DED/Capes (ver Anexo J)	01/08/2022
Ofício nº 69 da Coordenação do Polo UAB/Cametá – Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Cametá (ver Anexo K)	30/11/2022
Ofício nº 802/2023/PGM	31/01/2023
Acordo de Cooperação Técnica nº 323/2023 – Capes/DED/ PMC/Cametá (ver Anexo L)	25/08/2023
Declaração de uso de bem imóvel	01/09/2023
Ofício nº 084/2024/Assessoria Jurídica/SEMED	11/04/2024
Processo de monitoramento remoto aos Polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil (ver Anexo M)	25/07/2024
Termo de cessão de uso gratuito	09/08/2024
Portaria nº 309/2024/Capes	27/09/2024
PCC do Curso de Licenciatura em Matemática EaD/UFPA	12/11/2024
Frequência dos Servidores – Secretaria do Polo UAB	27/02/2025

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

De posse dos documentos coletados para este estudo, conseguiu-se avançar na pesquisa no sentido da obtenção de informações consideradas relevantes para dar continuidade ao estudo. Para Gil (2008, p. 51), a exploração das fontes documentais se dá de duas formas: os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc., e os documentos de segunda mão, que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc.

Nesta pesquisa, obtive-se acesso às duas formas de informações documentais, tanto aos documentos de primeira mão, considerados de cunho legal, que instituem o Polo UAB/Cametá, como a Lei de Criação do Polo e os Acordos de Cooperação Técnica, quanto os de segunda mão, como os relatórios de monitoramento, avaliação e supervisão emitidos pela Capes, DED, CIGIP, COAP, CGPOT, GGIE e outros órgãos ligados ao MEC. Sem dúvida, esses documentos possibilitaram evidenciar fatos partindo da decomposição das particularidades do Polo, do que é garantido em Lei, das responsabilidades atribuídas para seu pleno funcionamento, até as especificidades da organização técnica pedagógica do Curso de Matemática, ofertado pela

UFPA aos egressos das turmas e, assim, pudemos juntar as partes de forma individual (análise) para se compreender o objeto de estudo de maneira integral, na sua totalidade (síntese).

Com a utilização dos dados, a etapa seguinte direcionou-se para seleção dos procedimentos e tratamento das informações obtidas. Para esse tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011), para auxiliar a aprofundar e melhorar a qualidade da interpretação, bem como ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo, a partir do entendimento dos sujeitos envolvidos, de modo que, a partir das falas, fosse possível conhecer e ampliar o conhecimento sobre a realidade vivida pelos sujeitos da pesquisa, e como eles percebiam o fenômeno investigado.

Resumidamente, para Bardin (2011, p. 95-101), existem três momentos cronológicos básicos na organização da análise de conteúdo, que são: a) *pré-análise*, que é a fase de organização propriamente dita; b) *exploração do material*, que corresponde à etapa da decodificação dos dados e c) *tratamento dos resultados*, em que se faz a inferência e a interpretação dos dados. De forma mais esclarecedora, entendemos que, na primeira fase, devemos nos organizar com todos os instrumentos necessários para o trabalho em campo; a segunda fase consiste essencialmente em codificarmos todo o material e as falas obtidas, em função de objetivos previamente formulados e, por fim, na terceira fase, há o tratamento dos resultados que são obtidos com o estudo, de modo a confrontar ou inferir novas dimensões teóricas, praticadas ou vivenciadas pelos sujeitos em torno do objeto investigado.

Por fim, compactuando com o pensamento de Mazzotti (2002), em relação às críticas quanto às abordagens feitas em dissertações e teses, quando nos diz que a produção do conhecimento não é um fator isolado, mas sim uma construção coletiva de todos que estão inseridos no contexto da pesquisa. Por isso, considera-se que a busca para a explicação dos fenômenos estudados ocorra de maneira contínua, uma vez que cada investigação traz consigo novos olhares e, conseqüentemente, novas interpretações sobre o estudo do tema que anteriormente ousou ser estudado. É com esse olhar analítico que entendemos que o caminho descrito para realizar esta pesquisa não se finda nos instrumentos nem nas bibliografias apresentadas, pois sempre haverá novas contribuições e avanços a serem pesquisados e reformulados sobre o mesmo objeto apresentado.

Portanto, ao relacionar a sociedade com a dinâmica social, foram utilizados neste estudo, as categorias de análise ou categorias analíticas, que têm como finalidade analisar os fenômenos existentes no meio social em suas múltiplas facetas e sua generalidade, tanto nas relações homem *versus* natureza quanto nas relações homem *versus* sociedade.

6. CATEGORIAS DE ANÁLISE

Frente ao exposto, para analisarmos o objeto deste estudo, a partir do materialismo histórico-dialético, consideramos, como ponto de partida da análise, as categorias “*mediação, contradição e totalidade*”. Para Marx (1982a, p. 105), “assim como do movimento dialético das categorias simples nasce o grupo, do movimento dialético dos grupos nasce a série e do movimento dialético das séries nasce todo o sistema”. Dessa forma, se as categorias são constituídas a partir do seu contexto, compreende-se que elas não são estáticas ou isoladas do movimento da sociedade, pelo contrário, são dialéticas e dinâmicas, pois se realizam a partir do movimento, das transformações sociais, possibilitando a compreensão dos fenômenos concretos existentes na sociedade. Segundo Lukács (1979, p. 18),

[...] as categorias não são meramente constructos do sujeito, estruturas lógicas ou hipóteses intelectivas, mas configuram-se como estruturas que a razão extrai do real, são reproduções mentais que a razão capta do que realmente existe, são elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes.

Isso significa dizer que as categorias não são um fim em si mesmas, mas devem corresponder às condições concretas de cada tempo e lugar, ou seja, as categorias estão historicamente relacionadas com o movimento da sociedade e a todo seu contexto social, político, econômico e ideológico.

Para este estudo, começaremos referendando a categoria analítica *mediação*, que, segundo Cury (1985, p. 43):

[...] procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações.

Assim, a mediação é a ponderação que um ser humano é capaz de fazer na relação que estabelece com as coisas do mundo real, dialético e dinâmico. A partir dessa compreensão, queremos destacar a categoria mediação relacionando a EaD, como uma possibilidade de acesso ao Ensino Superior, mediado pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Cabe frisar que o Ensino Superior pela EaD precisa de singularidades nos Polos de Apoio Presencial, a começar pela garantia de condições administrativas e pedagógicas adequadas para a oferta de cursos que tenha como prioridade a qualidade do ensino.

Movidos pela contradição, o ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro; ou seja, a *contradição* promove o movimento que permite a transformação

dos fenômenos. Além disso, a categoria *contradição*, é o próprio eixo desse desenvolvimento, que impulsiona as transformações. Cury (1985, p. 30) reforça esse entendimento, expondo que:

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura.

Desse modo, observamos que este movimento é permanente à medida que um não existe sem o outro, indicando, portanto, que na EaD as contradições são visíveis uma vez que, para a sua efetiva implantação com qualidade, é exigido um conjunto de habilidades e competências, provenientes do exercício da modalidade, o que tem trazido muitos desafios, principalmente no que se refere à estruturação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem.

É certo que há dificuldades concretas de estrutura nas IES que ofertam somente EaD, como condições básicas e espaços adequados: bibliotecas com acervo mínimo, laboratórios de informática, salas de estudo e pessoal técnico especializado. Assim, só há totalidade porque há contradição e mediações nos processos formativos pela EaD. Por isso, a categoria *totalidade* nos remete à compreensão do real, elaborada por conexões, onde o todo supera as partes e permanece em constante construção, ou seja, não há totalidade acabada.

Assim, na concepção marxista, é imprescindível que as categorias não se isolem, pois estão historicamente integradas à prática social, conforme nos explicita Masson (2012, p. 4-5):

Captar a realidade em sua *totalidade* não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. A categoria *mediação* é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro.

Podemos dizer que essas categorias se manifestam na dinâmica da própria realidade, ou seja, são determinações da existência e não temas isolados, inertes. Isso porque tudo ao nosso redor se transforma e são necessárias várias conexões e mediações entre o ser e o objeto para se chegar à compreensão do fato, inserido em um determinado contexto social e histórico. Assim, considera-se que “[...] o ser consiste de inter-relações infinitas de complexos processuais, de constituição interna heterogênea, que tanto no detalhe quanto nas totalidades – relativas – produzem processos concretos irreversíveis” (Lukács, 2010, p. 198).

A formação torna-se importante nesse processo de aquisição da consciência sobre a existência, a identidade do sujeito, uma vez que cabe à educação escolar fomentar práticas educativas onde o sujeito tenha acesso ao conhecimento sistematizado básico. De modo que os sujeitos envolvidos na prática educativa se constituam como agentes de mudança, que se abram à ampliação de compreensão e renovação da práxis pedagógica, tendo em vista o respeito às características particulares e coletivas desses sujeitos, em uma perspectiva de ensino que busque atingir a aquisição de habilidades necessárias para o senso crítico e variadas competências nas diferentes áreas de atuação.

Sobre isso, destacamos as contribuições de Silva (2005, p. 146),

[...] a proposta de outra educação só se coaduna com a proposta de outra sociedade. É importante, no entanto, deixarmos claro que isso não ocorre de forma automática, ao contrário, ocorre de forma histórica, incluindo entraves, limites, avanços e recuos. Assim, a educação passa a ser um elemento potencializador dessa dinâmica histórica, conflituosa, e, ao mesmo tempo humanizadora, no momento em que põe em questão a forma pela qual o homem e a mulher vivem subordinados a uma estrutura estandardizada, subjugando uns aos outros, baseados, sobretudo no ter como forma de poder.

Noutras palavras, é no viés do movimento, da contradição, da não aceitação e da imposição de modelos de projetos educacionais prontos e acabados que devemos nos “[...] autoconstruir constantemente, com capacidade também de fazer a auto-reflexão” (Silva, 2005, p. 146), sobre nossas condições de estar, ser e agir frente às situações que nos oprimem e nos diminuem enquanto sujeitos de direitos, para ter acesso a uma educação de qualidade que nos dignifique como ser histórico e em construção. Isso se reforça nas análises de Saviani (2012, p. 31):

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores, um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

Nesse contexto, a luta é justamente para que:

A qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento. [...] A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devir histórico. (Frigotto, 1995, p. 32).

Podemos considerar que a formação crítica, as formas de resistência contra qualquer tipo de imposição, a participação ativa pela garantia dos direitos, para a satisfação das necessidades dos sujeitos, são essenciais para a condição humana.

Ao sujeito esclarecido e politizado, cabe estabelecer uma distinção clara sobre os processos educativos e as formas de trabalho, como um direito que precisa satisfazer as necessidades básicas do ser humano e também as formas polivalentes e exploratórias da produção de seu trabalho. Para Frigotto (2005, p. 23), “[...] o trabalho é uma atividade humana que, além de ser uma fonte de exploração e alienação, é também uma fonte de criação, inovação e realização humana, e que está intimamente ligada à formação da identidade humana e à construção da sociedade”.

No contexto do trabalho, vivemos uma metamorfose constante sobre as possibilidades de inserção, atuação e exploração da força do trabalhador frente ao mundo do trabalho e cabe a este se libertar ou permanecer sendo subjugado. Essa ideia é alicerçada na concepção de Marx (2002, p. 142), pois, antes de tudo, o homem, pelo trabalho, “[...] põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural como forma útil para a sua própria vida”. Podemos dizer, então, que “[...] o trabalho é o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas. A essência do homem é o trabalho” (Saviani, 2007, p. 157).

Nesse sentido, tudo o que o homem pensa e faz está articulado com o seu trabalho, com sua condição de existência, inserida num determinado contexto, num processo de produção que é quase sempre monopolizado pelo capital. No entanto, defendemos aqui uma concepção de trabalho onde “[...] os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar” (Marx, 1982a, p. 37).

Reconhecemos no trabalho não somente suas formas históricas, manipuladoras, exploradoras, degradantes, mas o trabalho como “[...] atividade ontológica fundamental, através da qual se produz a sobrevivência e se reproduz a vida, se cria a cultura e as relações entre os seres humanos” (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 32).

Para tanto, propusemo-nos a adotar, neste estudo, a categoria de análise *trabalho*, a fim de identificar e analisar a relação do processo formativo pela EaD, sua qualificação e sua relação com atividades desenvolvidas pelos egressos dos cursos ofertados no Polo UAB/Cametá.

Dessa forma, compreendemos que o processo de trabalho diferencia o trabalho humano da atividade de todas as outras espécies, pois o ser humano racional, pensante e reflexivo pode efetivar a articulação entre a ideia e a ação, entre o abstrato e o concreto, entre o pensado e o realizado, entre a teoria e a prática, entre o pensar e o fazer, enfim, entre o trabalho intelectual

e o trabalho manual. Já a relação entre trabalho e educação pode se materializar em concepções e práticas sociais que reproduzem o capital ou que formam os seres humanos.

Desse modo, podemos dizer que a relação entre trabalho e educação é antiga e inseparável, evoluindo ao longo do tempo e da história da humanidade, sendo motivada por diversos fatores sociais, políticos e econômicos. Na realidade, o trabalho e a educação podem estar articulados, de modo que o trabalho intelectual oriente os objetivos e práticas educacionais, uma vez que a educação se constitui como força motriz para a inserção e a produtividade dos trabalhadores, além de facilitar a criação e absorção de novas tecnologias e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento e crescimento econômico do país. Desse modo, segundo Marx e Engels (1983, p. 60), há uma combinação que se expressa entre:

1) Educação intelectual; 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares e 3) Educação Tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico, de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Esta parece ser uma questão crítica que se vem colocando na discussão sobre a “[...] união do ensino ao trabalho produtivo e um ensino politécnico, pois uma concepção orgânica implicada no movimento da criação, das condições históricas de uma sociedade onde o homem se humanize pelo trabalho” (Frigotto, 1993, p. 189). O caminho de resgate desse pensamento é justamente reconhecer a dialética do trabalho como a base do conhecimento humano, mediante a qual os homens produzem sua existência — pelo trabalho — nas relações sociais reais.

Por isso, defendemos uma educação emancipadora, onde o trabalho seja concebido como princípio educativo. Para Silva (2006, p. 81), “[...] a compreensão de que o trabalho é uma atividade exclusivamente humana e que ocupa lugar central na vida, tem permitido a pensadores sociais reconhecerem nele a gênese do processo educativo”. Nesse sentido, a formação do homem é um processo educativo, uma vez que necessitamos aprender para produzir a nossa existência. E essa constituição ocorre nas contradições do mundo real, onde demonstramos o que, como e para quem produzimos. Por isso, é um processo de aprendizagem contínuo e sempre em transformação.

Na EaD, essas condições são sentidas e vividas, pois exige-se do aluno nova postura pedagógica e metodológica para responder ao atual conjunto de conhecimentos exigidos pelas transformações do mundo contemporâneo. A educação pela EaD deveria, no entanto, potencializar o conhecimento, promover o aprendizado e consolidar uma atuação consciente e

produtiva no mundo do trabalho. A inexistência dessa interpelação, além de comprometer a qualidade da formação do sujeito, contribui para a exclusão e exploração da classe trabalhadora.

Dessa forma, a indissociabilidade entre teoria e prática precisa se constituir como uma bandeira de luta, em contrapartida ao modo de produção capitalista explorador. Por isso, salientamos que a união entre ensino e trabalho produtivo deve transcorrer da própria luta de reconquista da classe trabalhadora, pois a classe se estabelece quando:

Alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. Sendo assim, a experiência de classe parece ser determinada, em parte, pelas relações de produção, as quais não se apresentam de modo estático. (Thompson, 1987, p. 10).

E acrescenta o mesmo autor:

Classe não é, como gostariam alguns sociólogos, uma categoria estática: tais e tais pessoas situadas nesta e naquela relação com os meios de produção, mensuráveis em termos positivistas ou quantitativos. Classe, na tradição marxista, é (ou deve ser) uma categoria estática descritiva de pessoas numa relação no decurso do tempo e das maneiras pelas quais se tornam conscientes de suas relações, como se separam, unem, entram em conflito, formam instituições e transmitem valores de modo classista. (Thompson, 2001, p. 260).

A partir do exposto acima, pelo entendimento de Thompson (2001), as classes não existem como entidades separadas, mas interligadas pelas relações de produção no interior do conjunto de suas relações pessoais. Para ele, as pessoas se veem numa sociedade estruturada por meio de relações, onde há exploradores e explorados, que identificam os interesses antagônicos, debatem-se em torno dos processos de luta, descobrem a si mesmas como uma classe, vindo, pois, a fazer a descoberta da sua consciência de classe. Assim, “[...] a classe e a consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real” (Thompson, 2001, p. 37).

Nesse contexto, não há, para Thompson, como entender classe sem considerar as experiências individuais e coletivas dos trabalhadores. As pessoas agem movidas por sentimentos, necessidades e expectativas, pois,

A classe se delinea segundo o modo como homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a experiência de suas situações determinadas, no interior do conjunto de suas relações sociais, com a cultura e as expectativas a eles transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural. (Thompson, 2001, p. 277).

Portanto, a vida material desses sujeitos, as suas experiências de vida e a construção do conhecimento mantêm uma relação direta com a forma pela qual interpretam o mundo. São homens e mulheres lutando por condições melhores de vida, pois a luta e a resistência são

importantes para a consciência social. Thompson (1981) nos ajuda a compreender o movimento do real e como se constitui a classe trabalhadora, pois, precisamos levar em consideração suas experiências vividas, percebidas e modificadas como fontes históricas para a análise de sua formação. Daí utilizarmos a categoria *experiência*, a partir das análises de Thompson.

Sobre isso, Thompson (1981) destaca que a experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades, e é pela prática que a produção é mantida (Thompson, 1981, p. 112).

A partir desse conceito, distendemos nosso entendimento de que a experiência é a realização de uma ação que é identificada num contexto de diferentes variáveis que, segundo preveem os cientistas, constituem a causa do fenômeno que se pretende confirmar. Graças às experiências, as teorias tendem a encontrar apoio real para as interpretações causais.

Na EaD, as experiências adquiridas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, no caso os egressos dos cursos ofertados pela UAB, são ricas e bem diversas e relacionadas às suas vivências e práticas cotidianas, como acontece, por exemplo, nas disciplinas do Curso de Matemática, que possibilitam uma interação maior entre o conhecimento sistematizado e os materiais concretos existentes no Laboratório de Matemática. Suas experiências de vida também contribuem para o entendimento de suas crenças, dos valores que apresentam, de sua cultura e do seu modo de vida, enfim elas nos permitem conhecer os fatores que determinam sua existência e a que classe se consideram pertencentes. Essa visão é reforçada por Thompson (1981 *apud* Vendramini; Tiriba, 2011, p. 1) quando ressalta que “[...] a análise da experiência, gerada na vida material, contribui para o entendimento das diversas formas de organização da vida social e do sentido histórico da vida dos trabalhadores”.

Thompson (1981, p. 189) ainda acrescenta em suas bases teóricas que a experiência foi, em última instância, gerada na vida material e estruturada em termos de classe, e, conseqüentemente, o ser social determinou a consciência social. Desse modo, é através de nossas ações, da forma que vivemos e da nossa apreensão da totalidade social, mediada pela experiência e pelo contexto histórico que fazemos parte, que nos constituímos enquanto sujeitos. Logo, concordamos com o pensamento de Mattos (2019, p. 143):

Pensar a diversidade, no tempo e no espaço, das classes subalternas, sem perder de vista as especificidades da classe trabalhadora (também ela diversa e ampla), é útil não apenas para entender o passado do modo de produção capitalista, mas também sua atualidade, em tempos de reprodução ampliada das expropriações e efetivação da precariedade como norma.

Este é um fato muito interessante e traz muitos significados, pois permite colocar o trabalhador como sujeito de sua própria história, uma história, como Thompson (1998) afirma, “vista de baixo”, longe dos ditames dos documentos oficiais e do pensamento de uma elite detentora do poder, pois é preciso indagar, questionar, resistir ao que nos é imposto. Somos sujeitos em um processo contínuo de transformação, que nos caracterizamos pelas formas distintas de consciência social. Só assim poderemos analisar a experiência vivida nos diferentes contextos econômicos, sociais, culturais, históricos e nos posicionarmos frente à realidade. Precisamos olhar para as determinações da vida das pessoas, para o mundo do trabalho. Por isso, entender as contradições entre trabalho, relações de produção e as ações da classe trabalhadora é fundamental para nos fazermos sujeitos de nossa existência.

Nesse sentido, para Marx (1982b), o trabalho é um processo que existe enquanto ideia e que, por meio da atividade do homem, são produzidos sentidos para as coisas, para a vida e para a sua própria existência. Daí, o entendimento de que somente os homens o realizam, pois só eles possuem essa capacidade de projetar idealmente algo que queiram realizar e que, posteriormente, realizam. Diríamos, pois, que a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade (Saviani, 2007, p. 154).

Em *O Capital*, Marx (2019) alude que a sociedade capitalista opera e que o faz em dois sentidos: o trabalhador se converte em trabalhador livre porque desvinculado da terra, livre porque pode vender sua força de trabalho, mas também porque é despojado de todos os seus meios de existência. Ou seja, o viés capitalista busca iludir o trabalhador, na medida em que possibilita contratações para a sua atuação de forma flexível, fraudas relações trabalhistas e, ao se encurtar a rede de proteção trabalhista e social, se prolonga ou torna imprevisível o tempo de trabalho necessário à reprodução da própria vida.

Ademais, independente do contexto vivido, é sabido que o trabalho continuará sendo uma prerrogativa humana, mantendo-se a sua definição geral como “[...] atividade através da qual o homem, guiado por determinada finalidade, transforma um objeto por meio de determinados instrumentos” (Marx, 2019, p. 199). Desse modo, são as nossas necessidades primárias de alimentação, habitação, educação, etc., que nos põem em ação pelo trabalho. É o modo como vamos satisfazê-las e as condições históricas em que estamos vivendo que determinarão o nosso agir.

Por conseguinte, o trabalho constitui-se num dever e num direito, por ser um elemento criador da vida humana: “Um dever a ser aprendido e socializado e um direito a ser usufruído como uma propriedade dos bens do mundo, pois é por eles que os indivíduos podem criar,

recriar e reproduzir permanentemente sua existência” (Frigotto; Ciavata, 2002, p. 15). Logo, impedir o direito do cidadão ao trabalho se constitui na negação, numa violência, característica do modo de produção capitalista, que busca oprimir cada vez mais o jovem trabalhador, começando por negar o acesso à educação e, conseqüentemente, ao trabalho.

É perceptível também a necessidade de entendermos as principais transformações no mundo do trabalho contemporâneo, em particular no seu universo produtivo. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 235) destaca que:

Para se compreender a nova forma de ser do trabalho, a classe trabalhadora em nossos dias, é preciso partir de uma concepção ampliada de trabalho. Ela compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos. Incorpora também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário.

Portanto, compreender de modo ampliado como a classe trabalhadora atual, no contexto do capitalismo mundializado, marcado pela transnacionalização do capital, se movimenta por dentro das possibilidades do sistema produtivo, implica entender “[...] este conjunto de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção” (Antunes, 2003, p. 236). Ou seja, apesar do trabalhador ser assalariado — produtivo —, quase sempre sua força de trabalho é negociada e explorada como uma mercadoria.

Há uma nova reconfiguração, no mundo do trabalho, que é mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificada, mais polissêmica e mais multifacetada das várias formas de trabalho, o que, para Antunes (2003, p. 236), incorpora “[...] uma nova forma de ser do trabalho” e que inclui “[...] o proletariado moderno, *part-time*, fabril e de serviços”, que se manifesta pelo vínculo de trabalho flexível, temporário, intensificado, precarizado, que se configurou na abolição dos direitos trabalhistas, viabilizando uma isenção de encargos do capital com os trabalhadores e evidenciando um número massivo de trabalhadores desempregados.

Edward Thompson (1981) ressalta que com a passagem dos anos o trabalho foi adquirindo contornos diferentes daqueles praticados antigamente. Em especial nas pautas de reivindicações apareciam em destaques às remunerações, como também as jornadas de trabalho. Essas primeiras e árduas batalhas travadas pela classe proletária eram, ao juízo de Thompson vestígios irrefutáveis que, na e pela luta de classe, os trabalhadores e as trabalhadoras tornavam-se autoconscientes de suas condições insalubres de trabalho e remuneração, fato que os fazia lutar e reivindicar seus direitos. E é exatamente contra essa forma de dominação imposta pelas relações capitalistas que a classe trabalhadora, representada pelos diferentes

grupos sociais, se distingue, por suas formas distintas de consciência social, manifestada nas lutas diárias, como sujeitos de transformação social.

Para esta tese, ainda utilizamos os estudos da “Ergologia”, que tem em Yves Schwartz seu principal representante. De acordo com Durrive e Schwartz (2008, p. 24), a Ergologia se apresenta como “[...] um instrumento para pensar; ele permite recortar, definir, generalizar, abstrair-se do presente”, porém, “forma com a vida uma unidade dialética”.

Assim, acreditamos que a Ergologia, como referencial teórico, é de extrema importância para relacionarmos de forma dialética o nosso objeto de estudo — formação em nível superior pela EaD adquirida pelos egressos do Polo UAB/Cametá, e sua aplicação na prática, ou seja, a relação que se pode estabelecer com suas trajetórias de vida profissional. Ou seja, os estudos em Ergologia podem nos fornecer outras possibilidades, outras abordagens metodológicas, outros conhecimentos e outros horizontes a partir do conhecimento anteriormente adquirido.

Nesse sentido, segundo Durrive e Schwartz (2008), os conceitos desenvolvidos pela Ergologia obedecem a uma ordem aparentemente contraditória, porém necessária: por um lado, obedecem a uma disciplina ou exigência epistêmica, ou seja, são construídos de modo a serem libertados da aderência local, numa tentativa de neutralizar, na medida do possível, a dimensão histórica dos fenômenos sociais; por outro lado, são também, eles mesmos, ergológicos, ou seja, são aproximados o máximo possível das configurações de saberes e de valores gerados pela atividade desenvolvida.

Dessa forma, a Ergologia, possibilita uma visão mais particularizada da realidade complexa de nossa atividade laboriosa. Ao nos permitir analisar sob quais condições ela se realiza efetivamente, podemos organizá-la melhor e, portanto, torná-la mais eficaz e rentável, tanto em seus aspectos econômicos quanto sociais e humanos, sem ter de forçar a sua intensidade e/ou sua exploração. Assim, o trabalho não pode ser reduzido apenas a uma realização técnica ou mecânica, mas é preciso aceitar que o trabalho e o homem estão intimamente relacionados e que ambos sofrem transformações a partir de seus contextos de vivência.

Uma delas diz respeito à preocupação com eficácia e racionalidade comumente presente nas organizações e expressa no que os ergonomistas chamam de “trabalho prescrito”, ou seja, “o trabalho que foi determinado, ‘cientificamente pensado’ por pessoas que fizeram cálculos de tempo, de eficácia, portanto que estudaram tudo, de fato, detalhadamente” (Schwartz, 2010, p. 40). Visando à menor perda de tempo, bem como encontrar a maneira ótima para realização, o trabalho prescrito é definido de modo externo e imposto aos trabalhadores.

Em outras palavras, significa colocar em diálogo a pluridisciplinaridade dialética dos saberes eruditos adquiridos pelos egressos no seu processo formativo com os saberes de experiência adquiridos na sua vida produtiva. Ou seja, entre os saberes constituídos e os saberes investidos, entre o saber acadêmico e o saber utilizado, porque remete à especificidade da competência adquirida na experiência da gestão de toda a atividade de trabalho exercida pelo sujeito.

Outra questão pontuada nos conceitos da abordagem ergológica é a relação entre trabalho e aprendizagem. O trabalho é uma atividade intelectual, uma vez que, para executá-lo, é necessário antes pensar. Mas, do mesmo modo que é preciso aprender a fazer, também se aprende fazendo. Assim, de acordo com Pastré (2006, p. 109). “[...] é preciso operar uma análise interna da atividade para perceber particularmente aquilo que ela comporta de conceitualização”. No conceito de renormalização engloba-se a historicidade dos trabalhadores, o que lhes provê meios de reconfigurar as normas antecedentes, isto é, as normas instituídas no coletivo do trabalho (Bianco; Almeida; Binda, 2012); e as transgressões resultantes a algumas renormalizações acompanham a evolução dos tempos do trabalho humano, uma vez que este está em constante evolução e em todos os planos e lugares do mundo.

Em uma perspectiva científica e filosófica, os estudos da Ergologia nos auxiliaram nesta pesquisa sobre as práticas de trabalho dos egressos em EaD, no entendimento da importância do trabalho humano para a nossa existência, buscando relacionar com as suas múltiplas dimensões formativas — intelectual, moral, social e ambiental —, fundamentadas na concepção de melhor conhecer o trabalho para intervir e transformá-lo. Do ponto de vista ergológico, o trabalho, enquanto atividade, é uma necessidade para o homem. Além disso, outro conceito relevante na Ergologia é o de “valores”, que se refere ao:

[...] peso que se atribui mais ou menos às coisas; uma hierarquia, uma categorização própria a cada um a propósito do que se estima, prefere, ou pelo contrário se negligencia, rejeita. Em certa medida, é a tentativa de cada um de ter uma mestria sobre o meio no qual se encontra. O indivíduo não inventa sozinho nem completamente os seus valores, mas retrabalha incessantemente os que o meio lhe propõe (Durrive; Schwartz, 2008, p. 27).

Em qualquer que seja a situação, há sempre uma negociação da atividade com as normas anteriores a ela (Schwartz; Duc; Durrive, 2010). Isso porque, de acordo com esses autores, cada ser humano tenta recompor, em parte, o meio de trabalho de acordo com o que ele próprio é e com o que ele deseja que seja o universo que o circunda, levando a um tipo de recriação permanente e, como consequência, a uma defasagem entre o trabalho prescrito e o trabalho como realmente é feito.

Por isso, entender a complexidade da atividade humana do trabalho para abordar o conjunto de problemas que a constitui — a formação profissional, as atividades laborais que desenvolvemos, os riscos que enfrentamos, a questão financeira — é sempre expressão de uma relação social, para favorecer, sobretudo, o desenvolvimento de cada indivíduo, tanto no plano humano quanto econômico e social, de modo que o ser humano possa encontrar sua verdadeira razão de ser, fundamental e ontológica, no vir a ser, no ser em construção e em permanente transformação.

Outro aspecto epistemológico fundamental para se compreender e utilizar a abordagem ergológica é o seguinte: os saberes portados e formulados pelo pesquisador devem ser lançados para confronto com os portadores da experiência, os portadores da aprendizagem estabelecida na atividade e no ambiente de vida. O trabalhador é, portanto, o elemento central da investigação (Oddone, 2007), e o pesquisador deve estar disposto a aprender com ele (Schwartz; Duc; Durrive, 2010).

Nesse sentido, pela ergologia, foi possível uma aproximação maior desta pesquisadora com o objeto de estudo, pois favoreceu o conhecimento de como ocorreu o acesso ao ensino pela EaD, com suas limitações, dificuldades e desafios dos egressos do Polo UAB/ Cametá — os sujeitos da pesquisa — bem como a inserção e das condições de trabalho que estes estão sendo desenvolvendo ou sendo submetidos, uma vez que não é o trabalho, em sua função fundamental e ontológica, que acarreta as mais diversas formas de exploração e exclusão, mas sim as situações de trabalho que são imputadas pelo mercado capitalista e que quase sempre favorece quem detém o capital. Em outras palavras, “[...] é a partir da situação na qual se encontra o operador que ele vai organizar sua ação e mobilizar eficazmente certo número de conhecimentos” (Durrive, 2011, p. 59), ou seja, ele vai gerir seu fazer baseando-se também em suas próprias normas, muitas delas manifestas somente no momento da ação.

Romper com essa lógica perversa, é tarefa de cada um de nós, quando, detentores do conhecimento e sabedores de nossos direitos como cidadãos de direitos, de que é pelo trabalho que determinamos nossa condição existencial. Assim, o trabalho, por ser atividade humana, depende da postura assumida por nós, sejamos trabalhadores ou pesquisadores, uma vez que precisamos colocar em prática uma estrutura que favoreça a expressão e a produção de conhecimentos novos, com vista a transformações.

Portanto, articular essa discussão em torno da relação entre os saberes adquiridos na formação e as práticas de trabalho desenvolvidas pelos egressos do Polo UAB/Cametá nos possibilitou perceber que há conexões com outros fatores, como a trajetória individual de cada

sujeito e a história das práticas sociais, educativas e profissionais construídas no decorrer de sua existência material.

7. CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

Para situarmos o leitor sobre o lócus da pesquisa, faremos uma concisa apresentação sobre o município de Cametá, destacando aspectos relevantes quanto às suas características históricas, delimitações geográficas, abrangência educacional, bem como sobre a implantação e implementação do Polo UAB/Cametá, na região amazônica paraense. Por “Amazônia paraense”, entendemos a parte da Amazônia que está localizada no estado do Pará, no Brasil. O Pará é um dos estados que constituem a região amazônica, e a “Amazônia paraense” é conhecida por sua vasta biodiversidade, florestas densas, rios caudalosos e rica cultura local.

Justificamos a escolha do Polo de Cametá, como área de investigação da pesquisa, pelo motivo de se localizar em um município bastante representativo quanto à necessidade da oferta de cursos de ensino superior, no viés da rede pública, na modalidade em EaD, pois, de acordo com Padinha (2010), Cametá se destaca por “[...] desempenhar funções polarizadoras em relação às cidades que a circunvizinham, em virtude de ser detentora de infraestrutura básica, inexistente nos demais núcleos urbanos dos municípios que compõe a Amazônia paraense”, principalmente no aspecto educacional.

Entretanto, inicialmente trataremos de situar o leitor sobre a cidade onde o Polo de Cametá se localiza, para posteriormente tratarmos especificamente de suas características e demanda atendida.

Sendo uma das cidades mais antigas da Amazônia paraense, Cametá é um município do estado do Pará, fundada em 24 de dezembro de 1635. A cidade fica localizada à margem esquerda do rio Tocantins, em um espaço que compreende cerca de 3 km de extensão.

Em 2022, a população era de 134.184 habitantes e a densidade demográfica era de 43,55 habitantes por quilômetro quadrado. Compendo a região de integração do Tocantins, a cidade de Cametá encontra-se no Nordeste Paraense e faz parte de uma unidade sub-regional, destacando-se por exercer função polarizadora na microrregião da Amazônia paraense. Cametá fica a uma distância de aproximadamente 150 km, em linha reta, da capital paraense.

Com uma formação territorial composta por 20,3% de rios e baías, 36,4% de campos naturais, 26,2% de áreas de várzeas e ilhas, sendo formada por 17,1% de terra firme, Cametá é, portanto, caracterizada geograficamente por ilhas e áreas de terra firme, demarcando uma área de aproximadamente 2.487 km² (IBGE, 2022).

O município de Cametá, guarda características ribeirinhas específicas da Amazônia paraense, que resistem, mesmo diante das transformações ocorridas na região nas últimas décadas (Cabral, 2012, p. 47). De acordo com o Plano Diretor do Município de Cametá (IBGE, 2023), o município possui em 11 (onze) distritos, sendo eles: Torres Cupijó, Areião, Bom Jardim, Cametá Urbano, Carapajó, Janua Coeli, Juaba, Moiraba, Vila do Carmo, Mupi Torrão e Porto Grande (ver figura 1).

Os distritos que compõe o município de Cametá servem para facilitar a administração das políticas quanto ao atendimento das necessidades da população local, em relação à gestão dos serviços públicos, em relação a moradia, saneamento básico e saúde, mas também para demarcar a oferta de serviços educacionais de educação infantil e fundamental, anos iniciais e finais.

No aspecto econômico, no quesito trabalho e rendimento no município de Cametá, em 2022, de acordo com o IBGE, há 9.315 pessoas ocupadas. O salário médio mensal dos trabalhadores formais é 2,9 salários mínimos. A população do município de Cametá tem sua principal fonte de renda no funcionalismo público, principalmente por meio dos serviços prestados na Secretaria Municipal de Educação, ligada à PMC (Brasil, 2022).

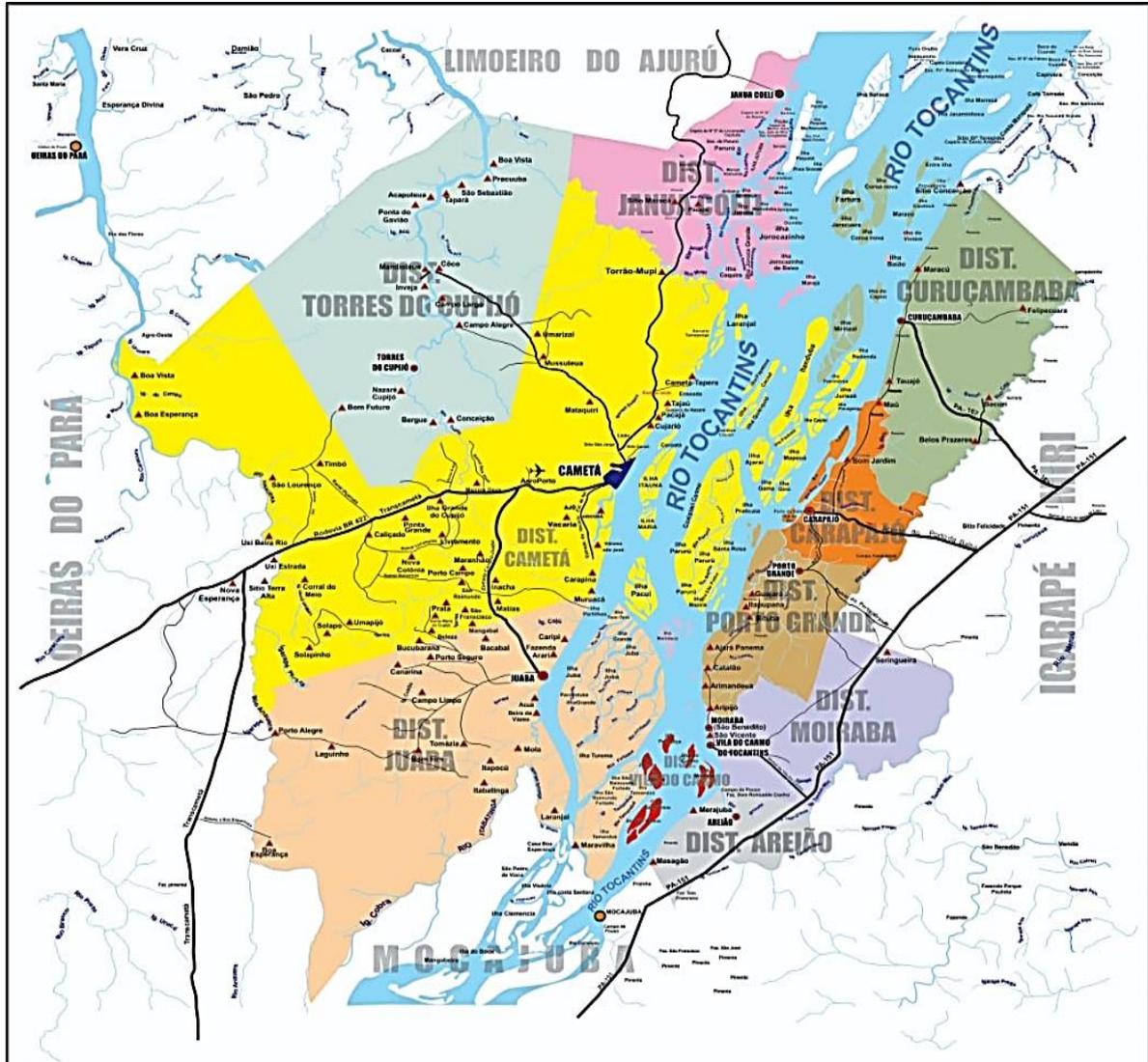
No que diz respeito ao município de Cametá, ele compõe a região do baixo Tocantins, junto com os municípios de Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. Na imagem 1, apresentamos um mapa de Cametá com os seus respectivos distritos.

A composição étnica do povo cametaense é marcada pela mistura de várias etnias: indígena, africana e europeia, com nítidos reflexos na cultura da região, com destaque para a língua (dialeção) e a cultura (alimentação, vestimenta, danças, artesanato, etc.).

Na área da educação, no ano de 2023, de acordo com o IBGE (2022), o IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública era de 4,1 e, para os anos finais, de 3,5. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 115 e 116 de 144. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 5.256 e 5.091 de 5.570. De acordo com as metas definidas no Plano Municipal de Educação (PMC) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Cametá (2021-2024) e pela referência nacional, definiu-se um índice a ser alcançado a curto e longo prazo: para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a referência, para o ano de 2022, seria a média de 4,5 e, para 2024, seria a de 4,8; já para os anos finais desta etapa de ensino, para o ano de 2022, a média seria de 4,0 e, para 2024, seria a de 4,5. As metas

são exponenciais, as expectativas são grandes, as estratégias foram estabelecidas e os resultados estão sendo aguardados.

Imagem 1 – Mapa do município de Cameté e seus distritos



<i>Cor no mapa</i>	<i>Distritos</i>
Amarelo	Cameté
Verde-claro	Torres Cupijó
Verde-escuro	Curuçambaba
Rosa	Moiraba
Laranja	Areião
Laranja-claro	Juaba
Laranja-escuro	Porto Grande
Marrom	Carapajó
Vermelho	Mupi (ver Lei nº 472/2025)

Fonte: PMC (2025), SIGIEP (2023), IBGE (2000), UFPA (2006).

Em relação à oferta do Ensino Médio, de acordo com a Secretaria de Educação de Estado do Pará (SEDUC, 2022), a Diretoria Regional de Ensino (DRE), de Cametá, é responsável pela gestão da oferta do Ensino Médio na região, que se manifesta em várias modalidades de oferta: Ensino Médio Regular, Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA), Projeto Mundial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sob a sua jurisdição, encontram-se 14 (quatorze) escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino.

Verifica-se que um dos maiores desafios em relação ao acesso às políticas educacionais, nos últimos anos, tem sido ampliar o número de vagas e melhorar a qualidade da oferta do Ensino Médio. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, objetivava, na meta 03 (três),

[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (Brasil, 2014).

Por sua vez, a meta 12 (doze) do PNE, Lei n.º 13.005/2014, visa:

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (Brasil, 2014).

Dados disponibilizados pelo MEC e pelo Inep com os resultados da primeira etapa do Censo Escolar demonstram que, em 2023, foram registradas 7,7 milhões de matrículas no Ensino Médio. A ligeira queda de 2,4%, em relação a 2022 era um movimento esperado, em função do aumento das taxas de aprovação no período da pandemia.

Por sua vez, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do IBGE (Brasil, 2017b), divulgada no segundo semestre de 2023, aponta que 91,9% da população de 15 a 17 anos frequenta escola. Esse percentual aumenta para 94,3% quando se refere aos alunos dessa faixa etária que já concluíram o Ensino Médio e não estão na Educação Superior.

Acrescente-se a isso que a rede estadual tem a maior participação nessa etapa educacional (83,6%), com 6,4 milhões de alunos. As escolas estaduais também concentram a maioria dos estudantes de escolas públicas (95,9%). A rede federal participa com 236 mil alunos (3,1%). Já a rede privada possui cerca de 986,3 mil matriculados (12,8%).

No município de Cametá, segundo dados do Portal de Dados Educacionais do Brasil (QEdu), em 2023, havia 6.690.396 matriculados no Ensino Médio, os quais denotam a existência de um elevado número de alunos matriculados, em contrapartida há um quantitativo reduzido e insuficiente de universidades, faculdades, centros públicos e privados para atender à demanda de discentes que almejam fazer um curso em nível superior na Amazônia paraense. Esse fato é reforçado no entendimento de Trindade e Silva (2023, p. 50), quando frisam que:

A universidade pública brasileira tem, historicamente, se apresentado como instrumento de produção de ciência e tecnologia. Não obstante, vem enfrentando profundas dificuldades no que tange à sua capacidade de ampliar o número de vagas, assim como de sair dos grandes centros urbanos e chegar nas pequenas e médias cidades do interior de regiões como a Amazônia.

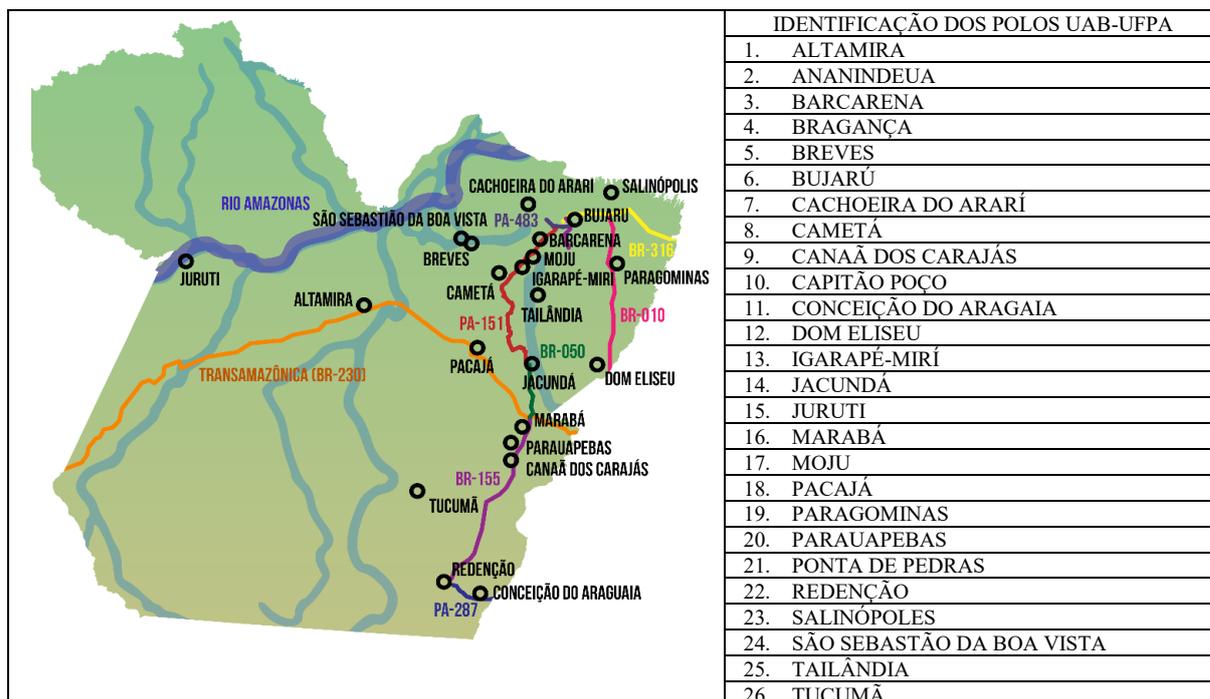
Ainda de acordo com o PNE (2014-2024), estabelece-se na meta 15:

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados e Municípios, no prazo de 1 (um) ano a vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

É indubitável que as IES, no município de Cametá, ainda não conseguem suprir a demanda de alunos que advêm do Ensino Médio. Elencamos, a seguir, as instituições públicas e gratuitas que atendem a essa demanda: Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). E há ainda as universidades particulares: Universidade de Amazônia (UNAMA), Uniasselvi; UNINTER; Centro Universitário Anhanguera e Unopar (Cruz, 2019, p. 116).

Para esta pesquisa, destacamos o Polo UAB/Cametá, por se constituir, primeiramente, como lócus desta pesquisa, depois por ofertar o Ensino Superior pela modalidade em EaD. O Polo de Apoio Presencial da UAB de Cametá, de acordo com o apresentado no mapa da figura 2, faz parte do município de Cametá. A princípio, as expectativas para a criação do Polo de Cametá estavam voltadas para o atendimento dos professores da Educação Básica do município, principalmente com a oferta de cursos nas áreas de conhecimento onde havia maior carência (Cruz, 2019). Posteriormente, deu-se abertura para que a demanda social, ou seja, a população interessada pudesse participar do processo seletivo da UAB/Polo/Cametá.

Imagem 2 – Mapa que identifica os Polos de Apoio Presencial UAB/UFPA, existentes no Pará



Fonte: Martins (2004). FORPROP Norte (Fórum de Pró-Reitoria de Graduação-Norte/UFPA/Belém/2024).

O Polo de Apoio Presencial da UAB/Cametá encontra-se localizado na Avenida Gentil Bittencourt, número 1582, no bairro Central, com o CEP 68400-000, no município de Cametá, estado do Pará. Possui como mantenedora e responsável legal a Prefeitura Municipal de Cametá (PMC).

O polo da UAB em Cametá foi inaugurado no dia 22 de agosto de 2009, iniciando apenas com o curso de graduação Licenciatura Plena em Matemática. O espaço é mantido a partir da parceria do MEC, via UAB, com a PMC. A estrutura do polo conta com salas de aulas, biblioteca, quadra esportiva, laboratórios de matemática, biologia e informática.

A sede pertence ao município de Cametá, onde funcionava a antiga Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Alacid Nunes (GEAN), que foi cedida pelos conselheiros em um termo assinado de doação à PMC, sob responsabilidade da SEMED. A edificação para o Polo UAB poderá ser cedida pelo município/estado, com um termo de cessão específico para esse fim, conforme especificado no Termo de Compromisso entre a Diretoria de Educação a Distância (DED) e a Coordenação-Geral de Infraestrutura de Polos e Núcleos (CGIP) e o Polo UAB/Cametá, em 2011. Sua localização é de fácil acesso, pois fica instalada em uma área central da cidade, ao lado do prédio da Prefeitura Municipal.

Imagem 3 – Imagem do Polo de Apoio Presencial UAB/Cametá



Fonte: Imagem registrada pela autora (2025).

Para a região amazônica, o Polo UAB/Cametá, segundo o Plano de Gestão (Cametá, 2025, p. 12), tem como objetivo geral oportunizar às pessoas da região amazônica paraense meios para que possam se profissionalizar através de cursos a distância, de qualidade e gratuitos, atendendo, assim, à demanda sintonizada às necessidades do mercado local e regional, com uma metodologia de tempo e espaço condizentes às condições do alunado.

Por fim, deve-se ainda ressaltar que, por meio da implantação dos polos, as instituições de ensino puderam viabilizar a expansão, interiorização e regionalização da oferta de educação no país (Cametá, 2025). Assim, de acordo o *caput* do artigo 9º, da Portaria nº 2/2021/CAPES, verifica-se que existem requisitos a serem cumpridos para que seja possível a implementação do Polo:

Art. 9º Na solicitação de autorização para funcionamento de polos EaD, a instituição proponente deverá comprovar, a qualquer tempo, o atendimento dos requisitos de aptidão dispostos nos documentos orientadores da respectiva área de avaliação, bem como a existência da seguinte infraestrutura mínima.

Tudo isso reforça a premissa básica de que essa escolha criteriosa do Polo UAB, deve considerar a vinculação entre os cursos ofertados e as demandas locais, em favor do desenvolvimento social, econômico e cultural da região, onde este se implanta, no caso específico, da Amazônia paraense. Nessa perspectiva, justifica-se a abrangência do Polo

UAB/Cametá, uma vez que está contido no Acordo de Cooperação Técnica (ATC) Capes/PMC que “[...] o público-alvo prioritário são os profissionais da educação básica pública para a formação inicial e continuada por meio da oferta de cursos de graduação e pós-graduação” (ATC, 2023, p.11).

8. ESTRUTURA DA TESE

Esta investigação se desdobra a partir da elaboração de quatro sessões distintas, porém complementares e interligados, em uma lógica encadeada de aprofundamento a cada seção apresentada.

Na introdução da tese, detalhamos, item por item, a justificativa da escolha do objeto da pesquisa, dando ênfase à problemática, aos objetivos, à hipótese, ao método, às categorias, aos procedimentos metodológicos e ao lócus da pesquisa.

Para além, elaboramos as seguintes sessões:

A primeira seção, intitulada “A Educação a Distância no Ensino Superior: apontamentos e embates teóricos de um campo em disputa no conjunto das políticas neoliberais”, configurou-se como um item teórico, em que demonstramos que a EaD tem se tornado alvo de mapeamentos e estudos das muitas e contraditórias teorias sobre as percepções da expansão e abrangência da EaD no campo educacional, a partir do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), numa proposição aberta e mais flexível, em um campo de disputa no contexto capitalista. Na segunda subseção, tratamos das “Políticas Públicas da Educação Superior a Distância no Brasil” e, por último, explanamos acerca da universidade pública, como acesso ao Ensino Superior público, destacando a inserção da EaD nesse contexto.

A segunda seção, denominada “A (re)configuração do trabalho na relação Trabalho-Capital”, apresenta uma análise sobre a nova metamorfose do mundo do trabalho na contemporaneidade, tendo em vista que, em nome da expansão das mais variadas formas flexíveis de trabalho, postas pelo mercado capitalista para o mundo, exige-se um profissional capacitado para atuar nos mais diversos campos produtivos. Daí que tratamos, no item primeiro, das novas configurações de trabalho que se apresentam de forma estrutural, em que o aumento da produtividade, da competitividade e da exploração são a mola propulsora para o desenvolvimento do capital. Em seguida, trazemos uma reflexão sobre a percepção do trabalho docente no contexto da pandemia em que os ataques, as lutas e as resistências foram visíveis e sentidas no contexto das práticas impositivas pelo ensino remoto nas instituições educacionais.

E, na última subseção, falamos do trabalho docente na EaD e sua configuração nos tempos atuais. O objetivo latente desta subseção é revelar que, em detrimento do capital, há uma reconfiguração do trabalho, com um indicativo claro de um trabalhador ou teletrabalhador, flexível, polivalente, competente, que se apresenta como um novo profissional da educação em EaD.

A terceira seção aborda sobre “Concepções, histórico e marcos legais da EaD: a UAB e o Polo Presencial como agentes de acesso ao Ensino Superior” e passa pelas teorias conceituais e estruturais sobre a EaD, com contribuições no campo da transposição da educação presencial à educação a distância. Nesta seção, apresentamos as concepções, características e críticas relacionadas à EaD. O texto aborda que há visões divergentes sobre a temática com apontamentos críticos sobre sua expansão e abrangência. Logo após, apontamos que o Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB) como um programa articulador para a oferta de Ensino Superior da modalidade de EaD e o Polo e Apoio Presencial, como espaço de efetivação dos cursos, com vistas a atender às demandas locais por educação superior na Amazônia tocantina.

A quarta e última seção versa sobre “O processo formativo as práticas de trabalho dos alunos(as) egressos(as) em EaD no Polo UAB/Cametá/PA”. Esse título indica bem a que ele se propõe: o de caracterizar como se configura a organização/estruturação interna e externa do Polo UAB/Cametá para a oferta de cursos de nível superior, indagando: o processo formativo ofertado pela EaD, no Polo UAB/Cametá, propõe-se a qualificar e habilitar os sujeitos para o exercício de ocupações e profissões que lhes permitam intervir de modo crítico e social dos processos produtivos ou estão a serviço da instrumentalização do mercado de trabalho com o propósito de atender às necessidades do capital? Para obtermos respostas sobre essa questão, analisamos o percurso formativo pela EaD em nível superior dos(as) egressos(as) do Polo Cametá e sua relação com as possibilidades de acesso as práticas de trabalho, frente às contradições capitalistas, no período compreendido entre 2009 e 2025, a partir dos cursos ofertados pela UAB/Cametá na Amazônia paraense.

Por fim, as considerações finais, com um esforço sintético de responder às questões norteadoras, atender aos objetivos e verificar a hipótese da pesquisa, com foco nas constatações da pesquisa e na apresentação de sugestões para a elaboração de novos trabalhos com a temática EaD.

Portanto, esta pesquisa de tese tem como referência a linha de Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Associação em Rede, do Curso de Doutorado, da UFPa, com a pretensão clara de

ampliar as discussões e reflexões sobre as condições e contradições do processo formativo oriundo dos Cursos em EaD, como uma modalidade de Ensino Superior em nosso país. Isso pode se constituir como uma possibilidade de acesso ao mundo do trabalho, em que pesem as exigências do mercado capitalista, na busca por um contingente de profissionais com maiores qualificações, flexibilidade de tempo, competências diversas, resultando na criação de um enorme excedente de força de trabalho, incorporado e absorvido pelo capital, que subvaloriza quem se mantém no universo do trabalho assalariado.

1. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: APONTAMENTOS E EMBATES TEÓRICOS DE UM CAMPO EM DISPUTA NO CONJUNTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Na primeira seção desta tese, fazemos uma abordagem teórica sobre a EaD, destacando as diversas análises já realizadas em outras pesquisas relacionadas com o objeto de estudo definido, destacando como vêm se dando a expansão e a ampliação da EaD, em uma proposição aberta e mais flexível a formas variadas de acesso aos cursos de nível superior, em um campo de disputa no contexto capitalista. Em seguida, tratamos das políticas públicas da Educação Superior a distância no Brasil e, finalmente, explanamos sobre os desafios que a universidade pública se depara para promover o acesso ao Ensino Superior público, reconhecendo-a como um importante e insubstituível espaço de produção de conhecimento destinada a todos os sujeitos, seja pela educação presencial seja pela EaD, oriundas de conflitos de interesse e de longas e persistentes lutas no decorrer dos séculos, tendo em vista a construção do ser social e o fortalecimento de sua condição existencial, enquanto sujeito de sua história.

1.1 A EAD NO CAMPO DAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

A sociedade em que vivemos tem sua sustentação no modo de produção capitalista (Nascimento, 2011, p. 26). Por esse entendimento, o sistema educacional é campo fértil para a reprodução do capital, na medida em que viabiliza para as gerações atuais, novas habilidades e outras formas de ensinar e aprender. Por isso, ao longo das décadas, o Brasil vem investindo em modelos de educação que individualiza o ser humano a partir da lógica do mercado, em detrimento de uma formação para a emancipação humana; e a EaD vem se configurando em um campo de disputa, onde a concorrência e a produtividade tem sido seus principais elementos propulsores.

A EaD, ao se inserir nesse contexto, apresenta diversas características que refletem as tendências do capitalismo contemporâneo. Primeiramente, um dos aspectos mais evidentes desse modelo é a individualização do processo de aprendizagem. Ao contrário da educação tradicional, onde o professor tem um papel mais ativo e o aluno é parte de um processo coletivo, na EaD, o estudante assume a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado. Esse modelo de ensino prepara o indivíduo para um mercado de trabalho cada vez mais exigente, onde a capacidade de ser autônomo e produtivo é essencial. A flexibilidade é outro ponto forte da EaD, permitindo que os alunos estudem de acordo com seus próprios horários e condições, o que pode ser visto como uma vantagem do ponto de vista da gestão capitalista, que prioriza a otimização dos recursos e a maximização da produtividade.

Por isso, pensar uma educação que priorize a formação dos sujeitos na sua completude, significa empreender uma escola, que precisa cumprir sua função social, para além de ser apenas um local de acesso e da transmissão do conhecimento, de modo que,

[...] as camadas populares possam a ter acesso aos mesmos que, historicamente, eram excluídos de uma pequena parcela da população. Nesse sentido, é papel da escola garantir o acesso ao conhecimento científico e erudito aos alunos das camadas populares, uma vez que o domínio desse conhecimento é condição de cidadania para essa parcela da população. A escola começa a suprir essa função social com o ingresso do aluno (Saviani, 2000, p. 13).

Ou seja, o capitalismo não nega a escola, o que ele nega é a função social da escola; e aspectos como individualização, produtividade e flexibilidade são meios que a educação, na ótica capitalista, se utiliza para induzir o sujeito para assumir sozinho uma responsabilidade que o Estado deveria promover.

Dessa forma, torna-se necessário questionar a escola como um espaço capaz de atender às necessidades básicas do alunado, em contraposição a espaços em condições precárias de funcionamento, onde há salas de aula com excessivo número de alunos e falta material de toda ordem, sem laboratórios, sem recursos humanos, materiais e tecnológicos para o desenvolvimento das atividades. Para além disso, também se faz necessário ter uma formação mínima, para que os profissionais da educação, principalmente os que atuam na EaD, no que se refere ao uso das tecnologias digitais, possam utilizar as plataformas digitais para promover o ensino e favorecer o aprendizado, uma vez que a tecnologia também desempenha um papel fundamental no processo formativo pela EaD.

Nesse sentido, o uso de plataformas digitais, fóruns, vídeos e materiais *on-line* facilita a disseminação de conteúdos em larga escala, permitindo que um número elevado de estudantes seja atingido sem a necessidade de infraestrutura física cara, como no caso da educação presencial. Isso se traduz em uma redução de custos, um aspecto altamente valorizado no capitalismo, que busca tornar o processo educativo mais eficiente e acessível, porém com ênfase na quantidade e não na profundidade da formação.

Além disso, a EaD se configura como um campo de concorrência entre as instituições educacionais. As métricas de sucesso são frequentemente baseadas na quantidade de alunos matriculados e na produtividade gerada, em vez de se focar na qualidade do aprendizado e no desenvolvimento crítico do indivíduo. Isso reflete a dinâmica capitalista de competição, onde o objetivo é sempre produzir mais, a um custo menor, com a maior eficiência possível. A produtividade, portanto, se torna um valor central nesse processo formativo, pois o aluno é

estimulado a alcançar resultados rápidos e visíveis, o que reforça a lógica de desempenho individual sobre o coletivo.

As práticas de trabalho, que são constituídas por esse processo formativo, estão intimamente ligadas à realidade do mercado de trabalho capitalista e os alunos, que passam por esse tipo de formação, são cada vez mais estimulados ao autodidatismo, ou seja, a capacidade de gerenciar seus próprios estudos e trabalhar de forma independente. Isso é visto como uma preparação para o mercado de trabalho, que valoriza a capacidade de lidar com tarefas de maneira individual e autônoma. Além disso, o modelo de avaliação na EaD tende a ser mais focado em resultados quantitativos, como provas objetivas e atividades *on-line*, que permitem a medição da produtividade de forma rápida e eficiente, mas que podem não refletir o aprendizado profundo ou a formação crítica dos alunos.

Por fim, a EaD também prepara os alunos para o trabalho remoto, uma tendência crescente no mercado de trabalho globalizado. A capacidade de trabalhar de forma autônoma, em casa, e de utilizar ferramentas digitais é cada vez mais valorizada pelas empresas. Portanto, a EaD não só reflete as demandas do mercado, mas também as reforça, preparando os indivíduos para se ajustarem rapidamente a um modelo de trabalho baseado na flexibilidade e na produtividade.

Do levantamento das obras realizado para este estudo, a partir das pesquisas publicadas sobre a EaD no Brasil, a partir da década de 1990, podemos depreender que há embates teóricos e políticos de um campo em disputa, que evidenciam a trama da implementação e consolidação desta modalidade de ensino no conjunto das políticas neoliberais do Estado capitalista. Desvendar seus caminhos e percalços é nosso desafio neste item.

Nessa perspectiva, esta investigação-tese se construiu a partir de um estudo bibliográfico, que apresenta análises diversificadas sobre o entendimento da configuração da EaD no Ensino Superior público, na atuação docente e no processo de trabalho e EaD, pois, segundo Fonseca (2002, p. 32), qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

É importante registrar que, para a construção deste texto, iniciamos fazendo o levantamento das dissertações e teses encontradas no banco de dados da CAPES, a partir das palavras-chaves “Educação a distância”, “políticas para EaD” e “Trabalho”, o que resultou em 210 pesquisas localizadas. Na sequência, para refinamento deste estudo, utilizou-se os seguintes períodos/anos: período de 1990-2023, na grande área de conhecimento Ciência em Educação, nas Linhas de Pesquisa: Política, Políticas Públicas e Formação Humana; Política Pública e

Movimentos Sociais; Trabalho e Educação; Trabalho e Formação Humana; Educação Tecnológica e Sociedade; Estado, Políticas e História da Educação, o que possibilitou um refinamento maior, chegando, então, à redução pela metade, ou seja, 62 teses e dissertações.

Observou-se que, das 62 dissertações e teses escolhidas inicialmente, após a leitura dos resumos, delimitamos a apenas 15, conforme descritas no quadro 1, destacando as que foram construídas na perspectiva das discussões sobre as políticas e possibilidades da implantação da EaD no Ensino Superior; as que tratam da inserção das políticas de EaD para formação de professores da Educação Básica; que discutem o trabalho docente na Educação Superior em EaD; a subjetividade e o trabalho docente em cursos de EaD; o trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia¹; o processo de trabalho e EaD: expansão e mudanças na universidade pública brasileira; a qualificação para o trabalho no capitalismo contemporâneo: as tecnologias da informação e comunicação na formação docente inicial e a efetividade da EaD na visão do egresso: uma análise sobre a empregabilidade.

Quadro 3 – Dissertações e Teses sobre EaD e Trabalho – de 2002 a 2023

Nº.	AUTOR	TÍTULO	TIPO	IES	ANO
1.	Regina Célia Pereira Campos	Subjetividade e trabalho docente em cursos de educação a distância	TES	UFMG Universidade Federal de Minas Gerais	2002
2.	Daniel Ribeiro Silva Mill	Educação a distância e trabalho docente virtual: Sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia	TES	UFMG Universidade Federal de Minas Gerais	2006
3.	Claudia Aparecida Bueno Rosin	A Educação a Distância no Brasil: limites e possibilidades na implantação da EaD no ensino superior	DIS	UMESP - Universidade Metodista de São Paulo	2010
4.	Alberico Francisco do Nascimento	Educação a Distância e fetichismo tecnológico: Estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil	TES	UFM Universidade Federal do Maranhão	2011
5.	Cristiana Chaves de Oliveira	Qualificação para o trabalho no capitalismo contemporâneo: as Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação Docente Inicial na UFMG	DIS	UFMG Universidade Federal de Minas Gerais	2012

¹ “O que presenciamos é uma era em que o capital faz uso das tecnologias de informação e comunicação, de todas as técnicas e tecnologias que estruturam as novas redes comunicacionais, para colonizar os indivíduos em si, estando interessados nisso ou não. Essas técnicas e tecnologias possibilitam, agora, novas formas de controle e coesão social cada vez mais eficazes, uma vez que elas são também mais agradáveis. Nessa nova era, o capitalismo não se limita, ironicamente, a atingir todas as pessoas de uma vez. Agora não é a comunicação de massa que está no centro das atenções, pois esta não considera o que pensa e sente cada sujeito que a compõe. A telemática trouxe a possibilidade de capilarizar a sociedade e colonizar a subjetividade de cada um dos seus membros. A essa era de convergência midiática, configurada sob uma nova forma de manipulação capitalista, mais perversa, apesar de menos agressiva aos indivíduos, estamos denominando de Idade Mídia.” (Mill, 2006, p. 55).

6.	Eliane do Rocio Alberti Comparin	Concepções e tendências do trabalho docente na educação a distância: um estudo de caso.	TES	Universidade Federal do Paraná	2013
7.	Juliana Cordeiro Soares Branco	A formação de professores a distância no Sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais	TES	UFMG Universidade Federal de Minas Gerais	2014
8.	Glaucia Eli da Silva	Trabalho docente no Ensino Superior a distância: estado do conhecimento	DIS	Universidade de Uberaba	2015
9.	Ariane Fontes dos Santos	O Tutor: atribuições na mediação em EaD	DIS	FIOCRUZ Fundação Oswaldo Cruz	2017
10.	Mariana Novais Vieira	A configuração do trabalho docente na educação superior a distância: uma análise do trabalho do tutor	TES	UFMG Universidade Federal de Minas Gerais	2019
11.	Thiago Belchior Pinto	Egressos de cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Minas Gerais: uma avaliação dos processos formativos e da trajetória profissional	DIS	UFMG Universidade Federal de Minas Gerais	2020
12.	Maria do Socorro da Silva	A Educação a Distância e suas Implicações no Trabalho Docente: Um Estudo na Região Norte do Brasil	DIS	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	2015
13.	Elaine Assis Melo de Almeida	A educação à distância no contexto das IES particulares localizadas no extremo norte da Amazônia Legal Brasileira: O caso de Roraima	DIS	Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)	2013
14.	Gilvaneide Ferreira de Melo Barbosa	Educação a distância, as tecnologias educacionais e a interdisciplinaridade: um estudo sobre a evolução da EaD no Brasil	DIS	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	2012
15.	Benilda Miranda Veloso Silva	Educação a distância como política pública educacional para a formação de professores e professoras no período de 2009 a 2019, no estado do Pará	TES	(UFMG) Universidade Federal de Minas Gerais	2023

Legenda: DIS: Dissertação; MES: Mestrado.

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Sobre essas pesquisas, debruçamo-nos por longos dias de leituras e reflexões, com o objetivo de, *a priori*, retomar conceitos, debates, reflexões e possibilitar novos entendimentos no campo de investigação sobre a EaD nas últimas décadas, em nosso país. No percurso do levantamento deste estado da arte, tivemos facilidades de acesso para encontrar publicações de trabalhos na área de EaD, políticas de EaD na formação de professores, EaD e fetichismo tecnológico, a configuração do trabalho docente na educação superior a distância, EaD no ensino superior e a fragmentação da categorização do trabalho do professor-tutor. Porém, não com foco principal a relação trabalho e EaD a partir da visão dos egressos que realizaram cursos em EaD.

Ao considerarmos o atual cenário da EaD, como uma modalidade de ensino que ganha força e se expande cada vez mais no campo educacional em nosso país e no mundo, trazemos como uma de nossas referências às discussões apresentadas por Claudia Aparecida Bueno

Rosin, em sua dissertação de mestrado, com o título: “A Educação a Distância no Brasil: limites e possibilidades na implantação da EaD no ensino superior”.

De acordo com Rosin (2010), é perceptível, na trajetória histórica da implantação da EaD no Ensino Superior, que “[...] essa modalidade de ensino já vem sendo reconhecida e amplamente utilizada em diversos níveis de ensino, não só no Brasil, mas em todo o mundo” (p. 21). Parte do entendimento de que as mudanças que observamos em nossa sociedade, com destaque para os avanços tecnológicos e a rápida difusão das informações, se constituem como elementos difusores da expansão e ampliação da EaD, numa proposição aberta e mais flexível.

Ocorre que, apesar dos avanços, concordamos com Rosin (2010, p. 30), quando analisa que “[...] o Brasil ainda tem muito a percorrer até que a EaD chegue aos níveis de qualidade e oferta desejados, e embora haja inúmeros entraves ao seu desenvolvimento e, ainda enfrente preconceitos e resistências”, se aliada a projetos governamentais de inclusão digital e social, e se for utilizada com comprometimento, poderá contribuir para o acesso ao Ensino Superior e à democratização da educação.

Contudo, são esses mesmos fatores que impedem que a EaD se constitua como uma experiência ineficiente, exatamente pela falta de políticas públicas educacionais com investimentos em infraestrutura física e pedagógica para a oferta dos Cursos em nível superior.

Em se tratando da expansão das políticas públicas de EaD para o Ensino Superior, o estudo na tese “Educação a Distância e Fetichismo Tecnológico: Estado e capital no Ensino Superior no Brasil”, de autoria de Alberico Francisco do Nascimento (2011), nos mostra a conexão entre a ação ideológica do Estado, do capital e das novas tecnologias, analisando que o fetichismo tecnológico impõe aos sujeitos o valor de uso das tecnologias que contribuem para a produção ampliada do capital.

O autor afirma ainda que o cenário atual da EaD “[...] é uma construção do Estado e do capital para aprofundar a ofensiva capitalista no âmbito educacional, por meio da precarização do trabalho virtual, sob o manto da democratização e mercantilização do ensino superior” (Nascimento, 2011, p. 8), ou seja, a intenção da EaD nesse contexto é dar continuidade e fortalecer a lógica capitalista, como uma alternativa de ensino, no contexto das políticas públicas neoliberais, visando atender à demanda reprimida por educação formal.

As análises apresentadas na pesquisa de Nascimento (2011) buscam alertar ao sujeito trabalhador para a não conformação de uma formação pela metade, em que o Estado tende implementar a ideia de modernização do ensino, de diversificação de modalidades e de

democratização do acesso, sem se preocupar com a totalidade do desenvolvimento do trabalhador.

Nesse mesmo entendimento, por sua vez, Branco (2014), em sua tese “A formação de professores a distância no Sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais”, aborda que, embora a EaD pareça oportuna, em se tratando de desenvolvimento tecnológico e da necessidade de formação em um país continental,

[...] o que se almeja é uma formação articulada com promoção da interação, da troca, do diálogo entre os envolvidos sobre conhecimentos teóricos e empíricos”, [pois é preciso investigar] “se os cursos e programas propostos contribuem para reduzir a questão do aligeiramento da formação promovendo uma aproximação entre os sujeitos sociais envolvidos no processo (Branco, 2014, p. 38).

O que está sendo destacado nessa discussão é a relevância da luta por uma formação omnilateral, por inteiro e para além do capital, como salientam Frigotto e Ciavatta (2012, p. 265), a Educação omnilateral significa “[...] a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico”, ou seja, para além de uma formação negligenciada, é preciso buscar uma formação, independente da modalidade de ensino, que capacite o sujeito não apenas para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, mas que desperte sua consciência crítica, autônoma, libertadora e transformadora de seu contexto social.

Quando se refere ao fetichismo tecnológico para a EaD, Nascimento (2011, p. 44) desenvolve o argumento de que “[...] o fetichismo é o artifício usado pelo capital e que tem personalizado as novas tecnologias no conjunto socio produtivo da sociedade e firmado a EaD neste cenário educacional”. Diante disso, podemos entender que esta concepção de progresso, viabilizada pela mediação das novas tecnologias digitais no ensino, é tida como um artefato, a fim de garantir a maximização da produção no âmbito da sociedade capitalista.

Esse fetichismo, segundo Marx (2019, p. 94), em “O Capital”, “[...] decorre do mundo das mercadorias, do caráter social próprio do trabalho quando são gerados como mercadorias, ou seja, se assume uma relação entre coisas”. E acrescenta dizendo que, se as mercadorias pudessem falar, diriam: “Nosso valor de uso pode interessar aos homens. Não é nosso atributo material. O que nos pertence como nosso atributo material é nosso valor. Só como valores de troca, estabelecemos as relações umas com as outras” (p. 104).

Nesse sentido, concordamos com Marx, quando ele ressalta que a teoria do valor se encontra no cerne das relações sociais, daquele que disponibiliza a força de seu trabalho e

daquele que obtém o lucro e que detém os meios de produção. Isso ocorre devido à característica típica que as mercadorias possuem: além do valor de uso, como há em qualquer produto, há o valor de troca.

Por isso, entendemos que as tecnologias podem ser úteis quando utilizadas com fins benéficos na educação, como um artefato mediador do processo de ensinar e aprender, porém, se for tida apenas como uma coisa, como um serviço a ser comercializado, perde seu caráter inovador, inclusivo, transformador, e passa a ser visto apenas como uma mercadoria, um bem que garante cada vez mais o poderio de uma sociedade capitalista.

Segundo a autora Cristiana Chaves de Oliveira (2013), em sua dissertação intitulada “Qualificação para o trabalho no capitalismo contemporâneo: as tecnologias da informação e comunicação na formação docente inicial na UFMG”, o que se tem observado, nas pesquisas sobre educação e tecnologias existentes, “[...] é uma diversidade de enfoques relacionados aos processos de ensino-aprendizagem, sem que se toque nos condicionantes político-econômicos das políticas estatais e mercantis de educação e tecnologia” (Oliveira, 2013, p. 24).

Essa posição aponta que, quando o uso das tecnologias digitais para o ensino em EaD é dissociado da relação social e humana e visto apenas como uma superação técnica, sustentada pelo apelo fetichista das tecnologias digitais e da mistificação das questões sociais, e como uma panaceia para os problemas de acesso à educação, esta desqualifica, desvaloriza e altera as relações entre formação e produção. Para Nascimento (2011, p. 50), “[...] essa forma de abordar a utilização das novas tecnologias coloca a discussão sobre o referido tema no centro do processo de valorização do capital”.

Soma-se a esse entendimento outra discussão interessante sobre a questão do trabalho docente em EaD, que encontramos na tese de Mariana Novais Vieira (2019), sobre “A configuração do trabalho docente na Educação Superior a Distância, a partir da análise do trabalho do tutor”. Nesse trabalho, a autora buscou compreender e analisar a configuração do trabalho do tutor nos cursos de graduação a distância das instituições públicas federais, tendo em vista as relações sociais que permeiam a realidade concreta e a política educacional.

No âmbito social capitalista, segundo Vieira (2019), o processo de trabalho torna-se um meio de subsistência, e a força de trabalho, uma mercadoria. Desse modo, “[...] o trabalho deixa de ser uma necessidade fundamental da realização humana, podendo gerar um processo de estranhamento e alienação do trabalhador, o que impossibilita o desenvolvimento do ser na sua totalidade ou integridade” (Vieira, 2019, p. 28). Nas análises de Marx, em “O Capital” (2019, p. 201),

Dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho, consiste em sua manutenção ou reprodução. Para manter-se, precisa o indivíduo de certa soma de meios de subsistência. [...] A força de trabalho só se torna realidade, com seu exercício, só se põe em ação no trabalho. [...] As próprias necessidades naturais de alimentação, roupa, aquecimento, habitação, etc., variam de acordo com a natureza de cada país. [...] Demais, a extensão das chamadas necessidades imprescindíveis e o modo de satisfazê-las são produtos históricos. [...] particularmente, das condições em que se formou a classe trabalhadora [...] um elemento histórico e moral entra na determinação do valor da força do trabalho, o que a distingue das outras mercadorias”.

Na ótica de Marx (2019), o processo de trabalho é uma atividade orientada para produzir valores de uso, que se convertem em valores de troca, pois aquilo que resulta do trabalho para satisfazer as necessidades humanas é denominado valor de uso. Assim, “[...] o trabalho é considerado material, já que produz valores de uso, de trabalho útil e indispensável à existência do homem” (Marx, 2019, p. 64). Quando o resultado da força de trabalho ultrapassa o plano de atendimento das necessidades do trabalhador, o trabalho assume a forma mercadoria e se converte em valor de troca. Portanto, o modo como o trabalho se concretiza nas relações capitalistas, no que diz respeito à exploração, faz com que o trabalhador não se reconheça ou não se satisfaça no processo de trabalho.

Além do trabalho material, que produz um valor de uso físico e manipulável, há o trabalho cujo resultado final não assume forma material, sendo designado de trabalho imaterial, como, por exemplo, o resultado do trabalho docente é o ensino, portanto, não atinge forma definida e manipulável ao final do processo. Assim, pode ser classificado como trabalho imaterial, “[...] pois seu valor de uso acontece ao longo do processo e não se transforma em valor de troca” (Vieira, 2019, p. 29).

Para além disso, tendo em vista as conceituações de trabalho docente na lógica capitalista, podemos ainda classificar o trabalho como produtivo ou improdutivo. Dessa forma, baseado em Marx (2019, p. 62), a produtividade do trabalho é determinada pelas mais diversas circunstâncias, dentre elas “[...] a destreza média dos trabalhadores, o grande desenvolvimento da ciência e sua aplicação tecnológica, a organização social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais”, ou seja, é preciso considerar o contexto de atuação do professor e se ele exerce um trabalho produtivo. Dessa forma, o valor de uso produzido pelo trabalhador torna-se valor de troca e assume a forma de mercadoria, gerando mais-valia para o empregador.

Por sua vez, o trabalho improdutivo, de acordo com Antunes (2009a), abrange um amplo leque de assalariados, desde aqueles inseridos no setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviços públicos, etc., até aqueles que realizam atividades nas fábricas, mas que não criam diretamente valor de uso (Antunes, 2009a, p. 102). Desse modo, os trabalhadores considerados

improdutivos também estão submetidos ao processo de exploração e, conforme Antunes (2009a), pertencem à “classe-que-vive-do-trabalho”.

O exposto acima nos conduz ao entendimento de que há uma fragilização do trabalhador a partir da desvalorização e exploração de seu trabalho. Frigotto e Ciavatta (2002, p. 22) finalizam afirmando que “[...] as políticas neoliberais têm como fulcro a desestabilização dos trabalhadores estáveis e a instalação do trabalho precário e, mais perversamente, a ampliação do número de desempregados, desnecessários à produção”. Na verdade, reforça-se a diferença no modo e nas condições de como o trabalho docente passa a se enquadrar frente às novas configurações de trabalho, bem como as diversas formas de exploração, precarização e intensificação do trabalho dos trabalhadores.

No que diz respeito ao trabalho em EaD, devido ao avanço e à incorporação das TICs no processo educacional, o trabalho docente sofreu efeitos desgastantes. Vieira (2019, p. 45), ao se direcionar em sua pesquisa para as novas configurações do trabalho, com foco na atuação do tutor em EaD, salienta que “[...] com a intensificação do uso das tecnologias digitais na educação, a natureza do trabalho pedagógico reconfigurou o trabalho docente, passando a ser similar ao processo taylorista/fordista”, cuja base se encontra alicerçada no desenvolvimento das competências, no trabalho individual, na polivalência e na produtividade em massa.

Na verdade, segundo Glaucia Eli da Silva (2015), em sua dissertação “Trabalho Docente no Ensino Superior à Distância: estado do conhecimento”, a maioria dos professores, “[...] sem compreender a devida dimensão das mudanças a serem implementadas no seu desenvolvimento profissional, se deixa levar pelo contexto e se reduz ao papel de executor de tarefas determinadas pelos modelos institucionais e/ou pedagógicos” (Silva, G. E., 2015, p. 24).

É fato que, na EaD, segundo a dissertação de Santos (2017, p. 54), que trata sobre o tutor e suas atribuições na mediação em EaD, “[...] é mais evidente a necessidade de um professor que estimule os alunos, que conseqüentemente motive e oriente os mesmos devido à pouca convivência que esses alunos têm para disfrutar entre si”. Nesse cenário, surge a figura do tutor, que se apresenta como um novo profissional da educação em EaD. Ocorre que, “[...] muitas vezes, do tutor, são cobradas habilidades e competências que não são mencionadas quando da contratação de um professor para uma dada disciplina e as exigências, é maior que o daquelas que se apresentam quando da contratação de um professor presencial” (Santos, 2017, p. 54). Em face desse conjunto de questões, os apontamentos feitos por Vieira (2019, p. 47) revelam claramente que:

Esse trabalhador não se enquadra nos marcos legais existentes, o que possibilita a efetivação de contratos de trabalho vagos e temporários, quando existem, em tempos parciais e pagos, em alguns casos, na forma de bolsas de trabalho, evidenciando uma prática flexível na contratação da força de trabalho, marcada pela informalização. Contudo, é a presença do tutor que possibilita a massificação da educação a distância, uma vez que, sem a presença desse trabalhador, não seria possível expandir o ensino superior, por meio da EaD.

A análise sobre o processo de trabalho na EaD, conforme discutido por autores como Santos (2017), Vieira (2019) e Mill (2014), revela questões essenciais que merecem atenção no contexto da prática pedagógica dessa modalidade de ensino. A EaD, enquanto ferramenta para a massificação da educação, exige uma estrutura de trabalho diferenciada, na qual o papel do tutor é central. Santos (2017) destaca que, dada a limitada convivência entre os alunos no ambiente virtual, é imprescindível a presença de um tutor que atue como motivador, orientador e mediador do aprendizado, buscando incentivar a participação dos alunos e, conseqüentemente, manter sua motivação ao longo do curso. Essa função, embora vital, recai sobre um único profissional: o tutor, cujas responsabilidades são muitas vezes mais exigentes do que aquelas atribuídas ao professor presencial, conforme apontado pelo autor. Em muitos casos, esse tutor é contratado em regime temporário e com pouca valorização, o que levanta questões sobre a precarização do trabalho na EaD.

Vieira (2019) complementa essa análise ao observar que o tutor não se encaixa nos marcos legais tradicionais do mercado de trabalho, sendo muitas vezes contratado informalmente, com contratos temporários ou até mesmo por meio de “bolsas”, o que reforça a ideia de uma estrutura de trabalho flexível e marcada pela informalidade. Embora o tutor desempenhe uma função crucial para a viabilidade e expansão da EaD, sua condição de trabalho é frequentemente fragilizada, o que compromete não apenas sua valorização profissional, mas também a qualidade da mediação pedagógica.

Ao refletir sobre a unidocência e a polidocência, observamos que, na EaD, o trabalho docente tende a ser concentrado em um único profissional, o tutor, que acumula diversas funções. Esse modelo de unidocência se dá pela necessidade de otimização de recursos, já que a EaD permite o atendimento de um número muito maior de alunos em comparação ao ensino presencial, exigindo que o tutor tenha um domínio de diversas tecnologias e habilidades pedagógicas para garantir a qualidade do ensino. No entanto, esse modelo pode ser problemático, pois a sobrecarga de responsabilidades sobre o tutor compromete a qualidade do processo formativo, além de dificultar uma atuação mais aprofundada e personalizada com os alunos.

Já na organização polidocente, o trabalho é segmentado e distribuído a vários profissionais, com alto grau de interdependência entre os trabalhadores, diferentemente do trabalho desenvolvido no ensino presencial. De acordo com Mill (2014, p. 35), “[...] no trabalho polidocente, não há possibilidade de uma única pessoa realizar o trabalho docente desde a sua concepção até sua execução, tampouco é fácil possuir autonomia sobre trabalhos compartilhados/colaborativos”.

A partir do exposto pelo autor, entende-se que a polidocência se refere ao conjunto de profissionais envolvidos na gestão no EaD e no processo de aprendizado dos alunos, como professores formadores, tutores a distância e presencial, técnicos para confecção de *design* dos cursos e elaboração de material didático. A esse conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD, é que Mill (2014) denomina polidocência.

Portanto, a organização do trabalho na EaD exige uma análise crítica, pois o modelo de unicodocência e a precarização das condições de trabalho dos tutores, conforme destacado por Santos (2017) e Vieira (2019), podem comprometer a eficácia da EaD. Embora a EaD tenha permitido a ampliação do acesso à Educação Superior, é fundamental que se reflita sobre as condições de trabalho dos profissionais envolvidos, a fim de garantir uma educação de qualidade. A introdução de uma estrutura polidocente, embora desafiadora, poderia ser um passo importante para melhorar as práticas pedagógicas na EaD, assegurando uma formação mais robusta e colaborativa para os alunos.

Ainda levando-se em conta a atuação docente e o trabalho virtual em EaD, trazemos também as questões pontuadas na tese de Mill (2006), intitulada: “Educação à distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia”. Neste trabalho, o autor afirma que o “[...] processo de trabalho na educação a distância parece estabelecer novos tempos e espaços para os trabalhadores da educação, e esse redimensionamento espaço-temporal pode afetar a prática pedagógica dos educadores” e continua indagando sobre “Quais as implicações o trabalho docente sofre em decorrência das mudanças espaço-temporais introduzidas pelos processos pedagógicos virtuais?” (Mill, 2006, p. 23).

O estudo proposto demonstra preocupações voltadas para as implicações dos “novos” espaço-tempos do trabalho pedagógico sobre o trabalho do docente e tem a EaD como elemento propulsor para as novas formas de experimentar o tempo e o espaço da Idade Mídia, no âmbito

do trabalho, mas que se dão a partir de “[...] processos de trabalho intensificados e relações de trabalho precarizadas” (Mill, 2006, p. 24).

É fato que, ao se mudar as configurações do espaço-tempo do trabalho docente em EaD, ocorre uma flexibilização no desenvolvimento de suas atividades, pois parte-se de uma organização pedagógica bastante próxima do estabelecido pelo taylorismo-fordismo, apesar de, paradoxalmente, estar muito próximo também das características do toyotismo, haja vista a possibilidade desse profissional desempenhar várias atividades ao mesmo tempo de forma repetitiva e intensificada.

Na verdade, tornam-se perceptíveis as perdas e os ganhos, a estabilidade e a insegurança, exatamente pela necessidade de condições adequadas e favoráveis para a atuação docente. Em outras palavras, trata-se de uma metodologia que emergiu de forma mais intensa no contexto capitalista e que, certamente, está sendo utilizada para exploração do trabalhador e acumulação do capital. Na visão da autora, Comparin (2013), em sua tese que trata das “Concepções e tendências do trabalho docente na educação a distância a partir de um estudo de caso”, destaca que “[...] os papéis do professor e do aluno, assim como os espaços e tempos, são ressignificados, e, ainda, se encontram em processo de constituição em virtude das possibilidades de mediação pedagógica que as tecnologias oferecem”, assim como, de certo modo, “[...] possibilitam atender a um número expressivo de alunos, por outro lado, acarreta uma sobrecarga de trabalho para os docentes” (Comparin, 2013, p. 76-77).

Entretanto, para além da crítica, destacamos que, neste século XXI, o trabalho na EaD e nas outras formas de organização do trabalho docente são marcados pelo uso intensivo das tecnologias digitais, pelos ambientes virtuais de aprendizagem e pelo ciberespaço. Por isso, há que se pensar que é nesse novo ambiente de trabalho que algumas ações representativas — sindicatos — devem tomar corpo no sentido de enquadrar os problemas vividos pelo docente trabalhador virtual, na busca de soluções para a sua valorização profissional, como nos aponta Levy (1993, p. 7), quando afirma que “[...] as relações entre os homens, o trabalho e a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos”.

Outra tese que muito contribui para o aprofundamento sobre a relação do trabalho docente com a EaD é de autoria de Regina Célia Pereira Campos (2002), denominada “Subjetividade e Trabalho Docente em Cursos de Educação a Distância”, sob a orientação da professora Doutora Lucília Regina de Souza Machado, na qual envolve considerações acerca da Educação Superior a distância, uma vez que esta modalidade educacional “[...] têm se

mostrado ser um âmbito privilegiado para a identificação das mediações entre mudanças tecnológicas e atuação profissional nesse contexto de transformações educacionais” (Campos, 2002, p. 15). Entretanto, há que se indagar: “Quais são estas mudanças? Como a mediação tecnológica aplicada à educação pode ocasionar mudanças significativas na prática docente? Como essas transformações nos meios de trabalho têm refletido no conjunto das relações pedagógicas?” (Campos, 2002, p. 16).

Sobre estas questões pontuadas por Campos (2002), reforçamos o entendimento de que a EaD se apresenta como um campo fértil e estimulante para investigações sobre o processo educacional, mediado pelas tecnologias, pela atuação pedagógica e pelas relações profissionais, pois, as mudanças são percebidas, principalmente, com a utilização ampla das TICs. Campos (2002) destaca ainda que essas mudanças nas práticas de trabalho, a partir do uso das diversas ferramentas tecnológicas, das formas de operacionalização das relações profissionais e das relações entre os sexos no trabalho, “[...] provoca um movimento subjetivo de cada professor que aciona um processo de redefinição do sentido colocado em sua atividade profissional” (Campos, 2002, p. 17).

Isto posto, concordamos com o pensamento de Campos (2002) de que há implicações diversas entre a EaD, as mediações tecnológicas e a organização do trabalho de professores de nível superior, com destaque para as relações profissionais e sociais, quando o que se observa neste movimento é um nítido processo de intensificação dos ritmos de trabalho, principalmente na regulação do trabalho, com o aumento das horas de trabalho, de número de alunos e das atividades para serem elaboradas e corrigidas.

Além disso, quando as condições de trabalho não forem favoráveis para o desenvolvimento das atividades em EaD, há um desgaste adicional que pode comprometer todo o processo de trabalho: adoecimento pelo cansaço físico e mental (estresse), com precarização do trabalho docente. Isso se expressa de forma clara na abordagem de Antunes (1999), quando diz que se torna imperioso, “[...] articular as ações que tenham como ponto de partida as dimensões concretas da vida cotidiana e os valores mais gerais, que possam possibilitar a realização de uma vida autêntica, dotada de sentido.” (Antunes, 1999, p. 232).

Por sua vez, trazemos para este debate questões referentes à atuação profissional dos egressos a partir do processo formativo pela EaD, apresentadas na dissertação de Thiago Belchior Pinto (2020), que trata dos “Egressos de Cursos de Graduação a Distância da Universidade Federal de Minas Gerais: uma avaliação dos processos formativos e da trajetória profissional”.

Em um estudo bem recente, Pinto (2020, p. 9) ressalta que os egressos da EaD:

[...] são sujeitos fundamentais para se compreender as relações e as estruturas organizacionais inerentes a essa modalidade. Também auxiliam na compreensão da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e da relação professor-aluno como forma de entender as diferentes propostas pedagógicas da EaD.

Esse autor ainda acrescenta que o percurso e a experiência obtidos pelo egresso no seu processo de formação “[...] é uma fonte valiosa de informações que podem auxiliar nos processos de avaliação institucional, mas, por consequência, a ausência dessa ação avaliativa pode comprometer a Educação Superior à distância” (Pinto, 2020, p. 9). Algumas análises dos egressos de Minas Gerais merecem destaque:

Para que o processo de formação pela EaD seja efetivo, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) devem assumir uma gestão coerente, utilizando indicadores e métricas claras que permitam traçar diretrizes para tomadas de decisão. (p. 20);

Optaram pela flexibilidade de horário presente no processo de ensino e aprendizagem da EaD. (p. 131);

A escolha por essa modalidade a distância está associada à sua condição socioeconômica, uma vez que muitos deles precisavam administrar o tempo e conciliar emprego e cuidado com a família. (p. 133);

A interiorização do acesso à Educação Superior foi uma das principais finalidades dos cursos ofertados pela UAB e o aspecto dessa distribuição territorial dos cursos foi considerado no depoimento dos egressos (p. 134);

Os egressos ressaltaram os impactos socioeconômicos da formação, destacaram aumento na renda mensal e ascensão profissional obtidas por meio de mudanças alcançadas no campo profissional a partir de sua formação em nível superior (p. 154).

De acordo com os depoimentos acima descritos, várias são as questões pontuadas pelos egressos do Curso de Graduação em Cameté para a escolha em fazer um curso em EaD. Mill (2021) destaca que a UAB trouxe avanço na expansão do acesso à Educação Superior, aumentando o número de vagas e interiorizando essas ofertas de curso em EaD. Por outro lado, Mancebo (2015, p. 42) concebe que a UAB foi “[...] criada como uma experiência-piloto, que rapidamente se institucionalizou e integrou-se definitivamente ao ensino superior brasileiro, de forma apressada, sem nenhum debate qualificado com a comunidade acadêmica”. Essas questões serão analisadas mais especificamente na quarta seção desta tese.

Diante das posições diferenciadas, dos embates e apontamentos teóricos feitos nas pesquisas sobre EaD, em relação à sua inserção no campo educacional, sua abrangência, expansão e seus desdobramentos no mundo do trabalho, a partir da formação dos egressos que realizam cursos nessa modalidade de ensino, pensamos ser essencial estimular a discussão e o aprofundamento sobre como os referenciais teóricos que vêm sendo empregados e como as pesquisas têm sido conduzidas sobre EaD. Por isso, Tello (2009) destaca que a explicitação do

posicionamento teórico pelo próprio pesquisador poderia levar ao enriquecimento da análise sobre seu objeto de estudo.

A EaD apresenta uma configuração peculiar em termos de organização do trabalho, tanto para os tutores quanto para os alunos, que, conforme destacado por Santos (2017), exige uma mediação contínua para que o aprendizado seja efetivo. No entanto, é necessário refletir sobre os impactos dessa estrutura, especialmente em relação às condições de trabalho dos profissionais envolvidos e à qualidade da formação oferecida. A análise crítica de autores como Campos (2002) e Antunes (1999) é fundamental para compreender as implicações das mediações tecnológicas e da organização do trabalho na EaD, que, embora possibilite a massificação do ensino, também pode resultar em consequências negativas, como a intensificação do ritmo de trabalho, o aumento das horas de trabalho, a sobrecarga de atividades e, conseqüentemente, a precarização das condições de trabalho.

Ao analisar as experiências dos egressos da EaD, Pinto (2020) aponta que muitos alunos escolhem essa modalidade devido à flexibilidade de horários, permitindo conciliar o estudo com o trabalho e as responsabilidades familiares, o que reflete a condição socioeconômica de grande parte dos alunos. A interiorização da educação superior também é vista como um dos principais benefícios da EaD, especialmente para aqueles que moram em regiões distantes dos centros urbanos. Além disso, muitos egressos destacaram os impactos socioeconômicos de sua formação, como o aumento da renda e a ascensão profissional, o que demonstra que a EaD pode ser um instrumento eficaz para promover a inclusão e a mobilidade social.

As práticas de trabalho na EaD, conforme evidenciado pelas pesquisas de Santos (2017), Campos (2002), Pinto (2020) e Antunes (1999), indicam um modelo de organização que, embora viabilize a expansão do acesso à Educação Superior, não está isento de desafios significativos. A estrutura de trabalho, predominantemente centrada na figura do tutor, demanda um grande esforço de mediação e acompanhamento dos alunos, o que muitas vezes resulta em uma sobrecarga de atividades e na intensificação dos ritmos de trabalho. A precarização das condições de trabalho, com contratos temporários e remunerações inadequadas, torna-se um fator crítico para o desgaste dos profissionais, afetando diretamente a qualidade do ensino oferecido.

Por outro lado, a flexibilidade de horários, a interiorização do ensino superior e a possibilidade de ascensão profissional são aspectos positivos que a EaD oferece aos alunos, especialmente aqueles que, por questões socioeconômicas, não teriam acesso à Educação Superior de outra forma. No entanto, a falta de uma gestão institucional eficaz, que utilize

indicadores claros e métricas adequadas para avaliar o processo formativo, pode prejudicar a qualidade da EaD e limitar os benefícios que ela pode proporcionar.

E como último destaque na pesquisa das temáticas das teses e dissertações selecionadas sobre EaD, mencionamos a tese de Benilda Silva (2023), intitulada “A Educação a Distância como política pública educacional para a formação de professores e professoras no período de 2009 a 2019, no estado do Pará”, que teve como objetivo geral identificar e analisar as políticas públicas educacionais de EaD desenvolvidas no estado do Pará e sua efetividade no que tange ao processo de formação de professores e professora da Educação Básica, no período de 2009 a 2019.

A autora chama a atenção para as políticas públicas voltadas para a EaD e diz que se faz necessário entender que elas são um conjunto de ações do Estado, voltadas para o atendimento de demandas coletivas apresentadas pela sociedade ou resultantes de iniciativas próprias de governos (Silva, B., 2023, p. 36). Para a autora, essas políticas constituem-se, então, como uma ação estatal marcada pelas contradições inerentes às perspectivas adotadas por cada governo, pois entende que as políticas públicas são princípios ou propostas de ações de intervenção, objetivando mudar ou manter determinada realidade, considerando que algumas políticas buscam apenas a manutenção do contexto estabelecido.

Acrescenta B. Silva (2023) ainda que se trata, portanto, de uma série de critérios, princípios e legislações emanados da estrutura estatal com o objetivo de intervir na realidade para ordenamento, regulação, proibição, planejamento, superação e diminuição de problemas coletivos da sociedade; e esse contexto de ajuste fiscal, que explicita um entendimento de que os recursos destinados para a educação são gastos e não investimentos, e que, por isso, precisam ser reduzidos ou cancelados, alimenta a perspectiva de uma educação a distância como uma oferta de ensino com baixo investimento (Silva, B., 2023, p. 40).

Nesse contexto, conforme destaca B. Silva (2023), a EaD entra, então, como parte desse processo de barateamento das ofertas. Essa concepção atinge, de modo geral e específico, a política de formação de professores(as) para a EaD. Logo, a EaD passa a ser concebida como uma alternativa para os governos ampliarem o número de vagas no Ensino Superior ou para realizarem processos de formação continuada, antes da pandemia, por um custo cada vez mais reduzido, sem problematizar esse processo para a melhoria ou não da qualidade da educação (Silva, B., 2023, p. 75).

De modo geral, a autora nos fornece dados e contribuições importantes em relação à EaD, uma vez que esse ensino não pode ser realizado sem a implementação de políticas, que

precisam considerar as especificidades da região amazônica, a partir da contextualização da realidade histórica brasileira, já que a EaD resulta de um conjunto de lutas pela expansão do acesso ao Ensino Superior, principalmente, voltadas para a formação de professores(as). As críticas direcionam-se no que tange à falta de infraestrutura de equipamentos e de redes de acesso à internet, apesar das disparidades das desigualdades regionais inerentes à precária infraestrutura e às especificidades regionais que tornam o acesso à internet muito caro e desigual no Pará.

Assim, a partir da leitura e das análises das teses e dissertações selecionadas para esta tese, percebe-se que a EaD se constitui em um campo amplo fértil de discussão sobre os fatores determinantes de sua inserção e expansão principalmente no Ensino Superior público na Amazônia paraense, uma vez que essa modalidade de ensino vem se materializando e ganhando diversas adesões no campo educacional e que, “[...] apesar da resistência, dos desafios, das dificuldades e das contradições, torna-se urgente conhecer suas dimensões e possibilidades no processo formativo e de atuação no mundo do trabalho dos sujeitos inseridos no contexto da região amazônica” (Cruz, p. 22, 2019).

Concluimos esta subseção compreendendo que a EaD tem um grande potencial para a democratização do acesso à educação, mas, para que isso seja efetivo, é necessário repensar os projetos que visem ao aprimoramento desta modalidade de ensino, considerando todo o aparato necessário para o seu desenvolvimento e, assim, garantir que ela cumpra sua função social de forma eficaz. Esse será objeto de estudo na próxima subseção, que trata da ação do Estado e sua responsabilização sobre a implantação de uma política neoliberal no campo da educação no Brasil, na década de 1990, que provocaram profundos impactos no caráter público e na interferência de organismos internacionais na definição dos rumos das políticas públicas brasileiras para a educação como um todo.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL

Considera-se relevante o estudo sobre a ascensão da Educação Superior a distância no Brasil, a partir da retomada de um conjunto de acontecimentos políticos, históricos, jurídicos, econômicos, sociais e culturais, que foram moldando as características dessa modalidade de ensino, com o intuito de analisar sua evolução até se chegar aos formatos adotados nas últimas décadas. Nesse sentido, apresentamos nesta subseção um panorama teórico construído com base nas contribuições de autores e documentos oficiais sobre as políticas públicas de Educação Superior na modalidade a distância.

A partir desse cenário, refletir sobre a importância da política educacional para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária é defender a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva, para entender as relações entre a educação, a sociedade e o papel do Estado na implantação e redistribuição das políticas. Para Saviani (2003, p. 23), política educacional é: “[...] um conjunto de ações, medidas e decisões que, emanadas do Estado ou de outras instâncias de poder, visam regular, orientar e financiar a educação, com vistas a atender aos interesses e necessidades da sociedade”. Já para Shiroma (2006, p. 15), a política educacional é:

[...] um conjunto de decisões e ações que, emanadas do Estado ou de outras instâncias de poder, visam regular, orientar e financiar a educação, com vistas a atender aos interesses e necessidades da sociedade, considerando as relações de poder e os conflitos de interesses que permeiam a sociedade.

Considerando os conceitos apresentados acima, compreendemos que as políticas públicas para a educação são fundamentais para garantir o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos, sendo que o Estado é o principal vetor das políticas públicas com o intuito de garantir que todos os cidadãos tenham acesso à educação, independentemente de sua origem social, econômica ou geográfica, a fim de promover a equidade e a qualidade da educação e contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

Para Marx (1993, p. 96), “[...] o poder político do Estado representativo moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa”. O Estado seria originário da necessidade de um grupo ou de uma classe social manter seu domínio econômico a partir de um domínio político sobre outros grupos e classes. Para ele, “[...] toda classe que aspira à dominação [...], deve conquistar primeiro o poder político, para apresentar seu interesse como interesse geral, ao que está obrigada no primeiro momento”. Segundo Bobbio (1986, p. 761), o Estado é “[...] uma entidade que se caracteriza por ter um território delimitado, uma população permanente, um governo soberano e a capacidade de manter relações com outros estados.

Dessa forma, Bobbio (1986) discute a concepção de estado e sua evolução ao longo da história, destacando a importância da soberania e da capacidade de manter relações com outros estados. Por isso, é necessário que o Estado trabalhe para reduzir as desigualdades, melhorar a qualidade da educação e garantir que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais de aprender e se desenvolver.

Assim, o papel da política pública, de acordo com Freire (2017, p. 64), “[...] não é apenas selecionar problemas, mas construir um mecanismo propondo condições sociopolíticas

adequadas em nível de bem-estar social, ou seja, por meio da ação do estado promover a garantia de direitos”.

Entretanto, quando falamos em políticas públicas para o Ensino Superior, faz-se necessário considerar as transformações ocorridas na década de 1990, destacando a ofensiva neoliberal apresentada no governo Collor, ou seja, na era FHC. O governo FHC foi criticado por suas políticas de privatização, que foram consideradas uma forma de entrega dos recursos naturais e das empresas estatais aos interesses privados. A política econômica do governo FHC foi criticada pelo ajuste fiscal e a abertura comercial beneficiaram os ricos e prejudicaram os pobres, o que contribuiu sobremaneira para o aumentar a desigualdade social em nosso país.

No bojo dessas implicações, Souza (2018, p. 154) diz que precisamos entender o estabelecimento das relações de poder, fator primordial para compreender a legitimidade do Estado, e a maneira como se instituem essas relações, pois estão intrinsecamente relacionadas ao contexto, à natureza e à história. Ocorre que as ações neoliberais têm beneficiado a iniciativa privada com investimento público e tem resultado em um:

Intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil caracterizado pela precarização e privatização da agenda científica e negligenciando o papel social da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social tendo por norte a garantia dos direitos sociais (Dourado, 2002 p. 246).

Como podemos observar, a ênfase dos grandes detentores do capital, desde a década de 1990, dos organismos internacionais, entre eles o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e o Banco Mundial, vem sendo direcionada aos cortes de gastos públicos para a educação em nosso país. Tal evidência pode ser comprovada através dos relatórios do Banco Mundial, onde se percebe que a expansão do setor privado se deve, em grande parte, ao uso de recursos do setor público, como alternativa de acesso à formação em Ensino Superior, visando reduzir tempo e custos, buscando assim atender, de forma mais rápida, ao mercado capitalista. Assim,

Desde o final da década de 1980, a educação superior perdeu a prioridade na política educacional do Banco Mundial e, em vários países do mundo. Sofreu diversos cortes e mudanças. Com essas medidas, o Banco tem por objetivo fazer os governos nacionais restringirem os gastos no ensino superior público e otimizarem sua eficiência interna, pela adoção de práticas de gestão empresarial e, concomitantemente ampliando o setor privado. [...] Em outras palavras, o ensino superior no Brasil, encontra-se em um processo de mercantilização acelerado que o racionalismo do mercado, o qual tem transformado tais instituições em organizações sociais prestadoras de serviço. (Malanchen, 2015, p. 164).

Com essas premissas, continua a autora:

As políticas e as propostas da SEED (Secretaria Especial de Educação a Distância), dirigidas para a formação de professores, via EaD, são por si sós suficientes para mostrar que as complexas conexões da relação TIC- EaD estão sendo apreendidas pelo estreito enfoque economicista e tecnicista. [...] Afirma-se, assim, a lógica do mercado no campo da educação, na qual a formação a distância passa a se integrar como um “mercado” promissor, tanto em nível nacional, quanto internacional. Não cabem interrogações sobre as funções sócias da educação. [...] Como resultado, tem-se uma visão de educação predominantemente instrumental, com preocupação imediata em realizar ajustes para as leis de mercado funcionem melhor. (Malanchen, 2015, p. 165).

Percebe-se, portanto, que nesse modelo de formação, em que as premissas do saber/gerenciar o fazer se tornam seu maior indicativo, se negligencia, por outro lado, uma formação que trabalhe as dimensões teórica e prática, necessárias para o ato educativo. Esse modelo de formação, além de atender às demandas do mercado, fortalece os princípios do individualismo, da flexibilidade e da produtividade dos sistemas de ensino da rede privada.

Os grandes agentes internacionais que influenciam as políticas educacionais globais, entre eles o Banco Mundial, oferecem apoio financeiro e técnico para melhorar a qualidade da educação básica em países em desenvolvimento, incluindo iniciativas de educação a distância.

Desse modo, com a implementação das reformas para a Educação Superior e de formação de professores no Brasil, entre elas a Promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de nº 9394/96, e do Plano Nacional de Educação, tendo como política principal a redução dos gastos na universidade pública, em virtude do investimento nas universidades privadas, conforme salientado por Figueiredo (2005, p. 5-6):

[...] amplia-se a discussão em relação à oferta do ensino pela EaD, passando de uma modalidade supletiva para uma modalidade efetiva, conforme se descreve em seu Art. 80, título VII, das Disposições Gerais, quando prevê “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”.

Diante disso, a LDB:

Introduziu uma abertura de grande alcance para a política educacional. É preciso ampliar o conceito de educação a distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia. (Brasil, 1996b, p. 44).

Nesse movimento para fomentar a formação de professores em serviço, evidencia-se o papel estratégico do uso das TICs nas políticas educacionais, voltadas para a oferta de cursos na modalidade em EaD. Contudo, se os recursos tecnológicos forem utilizados nesse contexto de demonstrar apenas a eficiência do Estado, vinculado ao enfoque economicista, que busca

atualizar rapidamente o professor em serviço, concebe-se, nesse contexto, “[...] o uso das tecnologias como se nelas tivesse contido o poder de operar a qualificação e a democratização do ensino” (Malanchen, 2015, p. 165), camuflando, dessa forma, as mazelas do processo formativo no sistema educacional em nosso país. Sobre isso reforça-se que:

As tecnologias, constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos (Brasil, 2001a, p. 45).

Com esses indicativos, procuramos analisar a relação existente entre as políticas nacionais de EaD, buscando evidenciar o seu papel no conjunto das políticas públicas no que se refere ao acesso ao Ensino Superior, com suas afirmações e contradições. Essas questões nos trazem uma visão de educação predominantemente instrumental, advindas de preocupações imediatas em realizar ajustes, para que as leis do mercado obtenham sucesso.

Na atualidade, a EaD é uma modalidade em vias de expansão acelerada em nosso meio educacional, pois a necessidade de capacitar os professores habilitados para atuar na rede de educação, através do governo federal, dão abertura para o uso da EaD como uma alternativa para essa formação em serviço, conforme prevê o Decreto Nº 9.057/2017 (Brasil, 2017a).

Entretanto, apesar de seu crescimento ser inegável e seu impulso advir das novas TICs, sua eficácia vem sendo muito discutida no meio acadêmico, chamando a atenção para alguns pontos estabelecidos nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (2014-2024), na seção que trata sobre a “Educação a distância e tecnologias educacionais” para a formação de professores, que reforça:

A Lei de Diretrizes e Bases considera a Educação a Distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender às demandas da sociedade brasileira (Brasil, 2001a, p. 51).

Contudo, é importante reforçar que só a oferta não basta para se concretizar uma educação de qualidade e para todos em EaD, uma vez que, além de se ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, “[...] há a necessidade de se incentivar a participação das universidades e das demais instituições credenciadas. [...] e de apoiar financeiramente e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância” (Brasil, 2001b, p. 52-53).

Nesse sentido, o Estado democrático é essencial para legitimar as ações do governo, que, por sua vez, estabelece direitos e deveres para o bem-estar geral, pois sua razão é garantir o bem público, ou seja,

O Estado democrático (sua própria existência) supõe a concordância de todos com suas determinações. É por isso que ele não apenas estabelece direitos, mas também impõe deveres. Direitos e deveres existem, supostamente, para o bem de todos os integrantes da Sociedade. Numa democracia, a razão de ser do Estado em princípio é a garantia do bem público (Paro, 2015, p. 59).

Urge, assim, a necessidade da implantação e efetivação de políticas públicas para a EaD, através de programas que visem incentivar a pesquisa na área de Educação a Distância. De acordo com o MEC, há o Programa de Apoio a Projetos de Pesquisa em Educação a Distância (PROPEDAD), cujo programa é uma parceria da CAPES/MEC, da Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED/MEC), com apoio da Unesco, e apresenta como objetivo fomentar o desenvolvimento da EaD, incentivando a pesquisa e a construção de novos conhecimentos, a partir da elaboração de materiais didáticos multimídia para uso em cursos e disciplinas, ministrados presencialmente ou a distância, via internet, almejando ter maior qualidade, equidade e eficiência dos sistemas públicos de ensino.

Nesse sentido, se a EaD for pensada a partir de diretrizes que busquem incentivar a produção científico-tecnológica, estimular o desenvolvimento de projetos de pesquisa para potencializar a contribuição institucional nos processos de desenvolvimento sustentável de âmbito local, regional, estadual, nacional e internacional. Um projeto que vise não apenas a democratização do ensino por meio do acesso, mas que possa ser ressignificado para um aprender a aprender, que traduza a capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que se sabe e do que se precisa saber, para assim buscar romper com a “sociedade do conhecimento”, que, a partir da lógica dominante, aparece cada vez mais fortificada como uma forma avançada da perpetuação do modo de produção capitalista.

Nessa lógica, a sociedade do conhecimento frequentemente prioriza o conhecimento científico e tecnológico sobre outras formas de conhecimento, como o conhecimento tradicional ou o conhecimento baseado na experiência. Romper com a sociedade do conhecimento é importante, pois é fundamental questionar a ideia de dominação do conhecimento, desafiar a ideia de progresso e buscar alternativas para a promoção da educação crítica, fomentar a diversidade do conhecimento e desenvolver tecnologias alternativas para o acesso ao conhecimento.

Dessa forma, a EaD necessita ser considerada não apenas como uma possibilidade de democratização do ensino por meio do acesso ou como uma opção mercadológica de sua oferta a serviço dos interesses mercadológicos, mas que possa ser ressignificada a sua importância para a formação do sujeito reflexivo, crítico e consciente de seus direitos, para assim buscar romper com a “sociedade do conhecimento”.

Se a sociedade do conhecimento, fragmenta o conhecimento e não favorece a universalização do acesso às informações e aos conhecimentos científicos e tecnológicos para os sujeitos, necessitamos, então, buscar alternativas para a promoção de uma educação crítica, fomentar a diversidade do conhecimento e desenvolver tecnologias alternativas a serviço do processo de emancipação humana.

Portanto, a crítica que se faz à Sociedade do Conhecimento e à possibilidade mercadológica que a EaD pode representar seria o de fortalecer os interesses do capital, na oferta de uma formação aligeirada para atender aos interesses imediatos das empresas, baseada nas novas competências e nas habilidades para a produtividade que o trabalhador necessita apresentar para atender à nova ordem mundial capitalista, porque “[...] é possível aprender que trabalhadores flexíveis, isto é, sem direitos trabalhistas, reduzem o ‘custo Brasil’ e, portanto, aumentam a competitividade internacional das empresas” (Barreto; Leher, 2003, p. 39).

Por isso, diversos e críticos são os posicionamentos sobre a implantação da EaD. Para Kenski (2012), os benefícios alcançados via EaD são muitos, entre eles: um sistema educacional mais inclusivo e com organização aberta; as diversas formações e também as mudanças que ocorrem no sistema de ensino, como a flexibilização nas estruturas e nos espaços.

Por outro lado, segundo os teóricos utilizados por Malanchen (2015), há outras justificativas para a implantação da EaD:

Como a de que mediante a Kinski EaD estaremos redimensionando a educação diante dos novos padrões de produtividade e competitividade, ou de que a EaD é uma solução para ampliar a capacidade de inclusão do sistema de ensino superior, e assim se estará atendendo às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças da nova ordem econômica mundial, e a de que tal implantação está sendo efetivada devido às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas inovações tecnológicas para adaptação à nova sociedade, a do conhecimento, da informação, nesses tempos de disseminação da ideologia da globalização (Malanchen, 2015, p. 59).

Para a autora Malanchen (2015, p. 59), essas justificativas foram construídas tendo como base uma ideologia disseminada pelo capital e pela classe que o representa, cujo objetivo é perenizar as desigualdades sociais. Corroborando o pensamento da autora, constatamos que essa base tem servido à elaboração de políticas públicas que propagam a formação de um

trabalhador conectado, flexível, competente, ou seja, com novas características de adaptação aos novos tempos modernos. No entanto:

[...] assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. (Evangelista; Shiroma, 2007, p. 537).

Nesse sentido, a lógica disseminada pelas políticas públicas, diante da reforma de 1990, para a EaD, é a de uma ideia aparente de inovação para a formação, atuação e enfrentamento das demandas dos novos tempos. Veremos, então, como elas se configuram em relação aos objetivos e à eficácia dos programas de EaD, se levarmos em consideração as ações do governo em colaboração com os pesquisadores, educadores, estudantes e IES.

Na atual conjuntura educacional amazônica, deparamo-nos ainda com situações de perplexidade, no que se refere à educação e seu funcionamento. Embora já estabelecida em lei, a autonomia dos municípios de organizarem esse sistema municipal de ensino, como expresso na LDB 9394/96, no seu art. 8º, optando por organizarem autonomamente ou conjuntamente com os estados seu sistema de educação, ainda observamos um desconhecimento em relação à organização e ao funcionamento do sistema de ensino no interior de algumas secretarias municipais de educação.

Do ponto de vista histórico, o marco regulatório da EaD no Brasil ocorre com a promulgação da LDB — Lei nº 9.394/1996, conforme estabelecido no artigo 80: “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, 1996b, p. 43).

Por sua vez, podemos destacar o PNE (2001-2010), a partir dos objetivos e metas estabelecidos para o Ensino Superior, como uma política que buscava “[...] estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (Brasil, 2001a). Além disso, o texto do PNE considerava a EaD como um “[...] meio auxiliar de indiscutível eficácia” para superar os desafios educacionais existentes considerando o amplo uso de TICs na Educação Superior e na Educação Básica.

A partir da emergência do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, o Decreto nº 2.494/1998 é revogado pelo Decreto nº 5.622/2005, cujo texto aprovado apresentou melhorias na definição da EaD, bem como um conjunto de artigos mais claros a respeito da sua organização e funcionamento. A definição de EaD passou a ter a seguinte redação, no artigo 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).

Assim, o Decreto nº 5.622/2005 possibilitou a oferta de cursos a distância em todos os níveis, o que acarretou um crescimento intenso de caráter privado na modalidade EaD em pouco tempo no Brasil, que se materializou no total de vagas ofertadas e preenchidas, revelando que houve uma direção claramente liberal, no sentido de considerar o aspecto quantitativo da EaD, como potencializadora da ampliação da oferta de vagas no Ensino Superior com custos reduzidos e valorização das técnicas e tecnologias.

O documento do Fórum das Estatais pela Educação, publicado em 2005, apresenta a UAB, como uma iniciativa conjunta entre o MEC e a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), com o objetivo de constituir as bases para a organização de consórcios públicos para a oferta da EaD no Brasil.

Criada pela Portaria Normativa nº 8/2005, a UAB é um marco na política pública de EaD, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância, principalmente por meio das universidades públicas federais e estaduais. A estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma “fábrica”, enfatizando a alta produção de cursos (planejamento curricular e pedagógico; preparação de roteiros de cursos; produção audiovisual; de textos de acompanhamento; atendimento a suporte ao aluno; avaliação do aluno e do curso), via várias formas tecnológicas (Brasil, 2005, p. 10).

A consolidação da proposta desse documento se dá com a publicação do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB). De acordo com Mancebo (2015, p. 42), a UAB foi “[...] criada como uma experiência-piloto, rapidamente se institucionalizou e integrou-se definitivamente ao ensino superior brasileiro, de forma apressada, sem nenhum debate qualificado com a comunidade acadêmica”. Para consolidar a proposta da UAB, foi promulgada a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que reestrutura essa instituição como “nova” CAPES, de modo a não apenas incluí-la institucionalmente, mas a conferir-lhe uma espécie de selo de qualidade.

Somente em 2009, o Decreto nº 6.755, no artigo 3º, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Esse decreto indica ainda que a CAPES seria a responsável pela fomentação da oferta emergencial de cursos de licenciatura e de cursos ou programas especiais, dirigidos a docentes que atuam há pelo menos três anos, no

âmbito de uma política nacional de formação de professores da Educação Básica. Tal decreto origina o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que atualmente direciona suas ações nas ofertas de cursos superiores presenciais.

Mais adiante, um dos grandes divisores de águas nas políticas de EaD pública são os mestrados profissionais a distância. O Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (ProfMat), coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática, foi o primeiro a ser ofertado. O ProfMat é indicado como um curso semipresencial, entretanto, a modalidade semipresencial só está regulamentada na Educação Superior, por meio da Portaria nº 4059/2004, e indica que o percentual máximo da carga horária total do curso oferecida a distância não pode passar de 20%.

Além disso, a Portaria nº 289, de 21 de março de 2011, dispõe ainda em seu artigo 1º,

[...] criar a Bolsa de Formação Continuada destinada a professores da Rede Pública da Educação Básica, regularmente matriculados em cursos de Mestrado Profissional ofertados pelas instituições de ensino superior, devidamente aprovados pela CAPES na modalidade de educação a distância via Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Brasil, 2011).

Atualmente, existem vários cursos de Mestrado Profissional já aprovados, entre os quais destacamos os de História, Artes, Administração Pública, Física, Letras, Biologia, entre outros. Apesar de a Capes não mencionar a modalidade a distância em seus ofícios de aprovação, todos os cursos, do ponto de vista legal, funcionam nessa modalidade.

O atual PNE 2014-2024, instituído através da Lei nº 13.005/2014, prevê que, ao final do decênio, a meta do Brasil é formar 60 mil mestres e 25 mil doutores por ano. A expansão se daria “[...] principalmente por meio de metodologias a distância como a Universidade Aberta do Brasil” (Brasil, 2014). Atualmente, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei nº 5665/2023, que prorroga o PNE até 31 de dezembro de 2025. O Novo PNE, que institui metas para a educação brasileira até 2034, deve ser prioritário no trabalho parlamentar em 2025. O foco do novo PNE é a qualidade do ensino, com estratégias para Educação Infantil, formação de docentes e modalidades específicas, como educação indígena, do campo, quilombola e para surdos, e busca ampliar a educação integral, com atividades complementares

Em se tratando das políticas mais atuais para a EaD, a nova Política Nacional de Educação Digital (PNED) foi instituída pelo MEC, no início do governo Lula, por meio da Lei nº 14.533/2023. Ela tem como objetivo principal promover a inovação na educação, ampliar o acesso dos estudantes à tecnologia e ao conhecimento, e prepará-los para lidar com os desafios do mundo digital. O documento prevê ainda algumas das ações presentes na política, como a oferta de cursos de formação para professores e gestores educacionais em tecnologia

educacional, a disponibilização de recursos digitais para os estudantes, o estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento de tecnologias educacionais inovadoras e o apoio à implantação de infraestrutura tecnológica nas escolas.

Ademais, a política também prevê a criação de parcerias entre o setor público e o privado para a promoção da educação digital, a garantia da acessibilidade digital para pessoas com deficiência e a implementação de estratégias para a melhoria da qualidade do ensino a distância.

Embora a política tenha enfatizado a capacitação contínua, muitos docentes ainda têm dificuldade para adaptar-se ao novo contexto digital e às metodologias de ensino específicas da EaD. Por conseguinte, isso se reflete na qualidade do ensino, principalmente em cursos que não têm o devido acompanhamento pedagógico e apoio técnico.

Além disso, a falta de um acompanhamento eficaz e contínuo dos alunos na modalidade a distância pode comprometer o processo de aprendizagem. Em cursos presenciais, os alunos têm a oportunidade de interagir diretamente com seus professores e colegas, o que favorece a troca de experiências e a construção do conhecimento de forma colaborativa. Na EaD, a interação é mais limitada, o que pode resultar em isolamento do aluno e em dificuldades para aqueles que não têm o apoio necessário para se organizar e aprender de forma autônoma.

Merecem ainda destaque os programas de políticas educacionais de governo de financiamento do ensino superior, entre eles o Programa Universidade para Todos, que foi criado em 2004, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A iniciativa tem por objetivo até hoje conceder bolsas de estudo parciais e integrais em universidades privadas de todo o país, por meio da nota dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O ProUni tem desempenhado um papel fundamental na democratização do acesso à educação, proporcionando a estudantes de famílias com menos recursos financeiros a chance de ingressar no Ensino Superior, um passo importante para a ascensão social e profissional. Com a inclusão de cursos a distância, o ProUni expandiu suas possibilidades, permitindo que mais estudantes de áreas remotas ou que possuem compromissos de trabalho e familiares, que dificultariam o acesso ao ensino presencial, pudessem estudar de forma flexível e de acordo com seu ritmo.

Nota-se que, embora tenha sido criado inicialmente para beneficiar estudantes de baixa renda com bolsas integrais e parciais em instituições privadas de Ensino Superior, na modalidade presencial, foi ampliado para contemplar também cursos de graduação a distância. Essa mudança reflete uma crescente aceitação e integração da EaD nas políticas públicas de acesso à Educação Superior no Brasil.

Essa adaptação do ProUni à EaD é um reflexo das mudanças no cenário educacional brasileiro, onde a modalidade a distância ganha cada vez mais espaço e reconhecimento como uma forma legítima e eficaz de formação acadêmica. Ao oferecer bolsas para cursos a distância, o ProUni contribui para a redução das desigualdades educacionais no Brasil, ampliando as oportunidades de acesso ao Ensino Superior e possibilitando que mais pessoas, independentemente de sua localização ou situação financeira, tenham a chance de conquistar uma formação de nível superior e melhorar suas perspectivas de futuro.

No entanto, o programa também gerou algumas problemáticas, como o crescimento rápido das universidades federais, o que levou a uma expansão desordenada e falta de infraestrutura adequada em alguns *campi*, pois muitos destes não tinham laboratórios, bibliotecas e instalações esportivas. Foram nítidas as desigualdades de acesso à Educação Superior, especialmente para estudantes de baixa renda. Também a rápida expansão da gestão gerou dificuldades, incluindo a falta de professores qualificados e a sobrecarga de trabalho para o quadro funcional que já existia, o que gerou dificuldades para manter a qualidade do ensino em alguns *campi*.

O Fundo de Financiamento Estudantil, criado pelo MEC em 1999, é outro programa importante voltado para a Educação Superior no Brasil, que oferece financiamento para estudantes de baixa renda. Em 2018, o MEC divulgou as novidades para o Fies e o programa passou a ser chamado de Novo Fies. O Fies passou a financiar, então, cursos de graduação a distância em algumas condições, ampliando o acesso à EaD para alunos que, de outra forma, não teriam condições de custear seus estudos.

Com o Novo Fies, o MEC dividiu o programa em três diferentes modalidades: a primeira modalidade Fies é um financiamento oferecido diretamente pelo governo ao estudante, com um baixo custo, sendo ofertado a juro zero a candidatos com renda familiar de até três salários mínimos; já a segunda e a terceira modalidade formam a categoria do P-Fies. A concessão desse financiamento é ofertada pelas instituições financeiras, mas com recursos públicos. Por essa razão, são capazes de disponibilizar um financiamento mais barato que o mercado, porém mais caro que o da modalidade um.

Por outro lado, embora o Fies tenha ajudado muitos estudantes a acessar a Educação Superior, ele também recebeu várias críticas como o endividamento dos estudantes, pois é extremamente burocrático, o que desencoraja muitos estudantes de participar do programa. Outra questão refere-se ao financiamento, pois os juros são bastante elevados, o que leva muitos estudantes se endividam para pagar as parcelas do financiamento e acabam tendo dificuldades para quitar a dívida após a formatura. Alguns críticos argumentam que o Fies é ineficiente na

gestão dos recursos e que há uma falta de controle sobre a utilização dos recursos e, por fim, apesar de o Fies ser destinado a estudantes de baixa renda, alguns críticos argumentam que o programa não é suficientemente inclusivo e que há uma desigualdade de acesso ao financiamento, exatamente por ser focado principalmente em instituições privadas de Ensino Superior, o que pode ser visto como uma forma de subsídio às instituições privadas em detrimento das instituições públicas.

Portanto, as políticas públicas para a EaD no Brasil, a nosso ver, devem pautar-se no pressuposto de ultrapassar as dimensões apontadas neste texto, com vistas à discussão sobre essa modalidade de educação que esteja amparada nas mesmas condições da educação presencial. Isso significa dizer que ela deve ter uma organização sólida, que envolva ensino, pesquisa e extensão, uma clareza quanto ao papel dos diferentes profissionais envolvidos, bem como um amplo processo de institucionalização, para que ela deixe de ser considerada “política emergencial”.

A democratização da Educação Superior envolve a discussão sobre o seu caráter público e de formação ampla e cidadã. As políticas públicas para a EaD, na última década, trouxeram avanços e retrocessos. A ampliação das vagas para a Educação Superior pública, bem como as políticas de formação continuada de professores constituem avanços significativos, entretanto, o retrocesso é a manutenção de um modelo que torna a EaD “provisória”.

Por isso, concordamos com Freire (2017, p. 51) quando ele afirma que “[...] não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la”. É preciso luta, reflexão, posicionamentos resistentes se quiser a construção de um país melhor, de tal modo que as políticas educacionais sejam pensadas para todos, independentemente da região, classe social ou modalidade de ensino, pois, de acordo com o autor, “[...] não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face e a favor de quem pratico [...] e, necessariamente o porquê pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (Freire, 2017, p. 5).

Assim, se as políticas públicas para a educação, seja na modalidade presencial e, mais especificamente, na EaD, forem implementadas com o intuito de melhorar o processo de formação do sujeito, certamente garantir-se-á o acesso a um ensino de qualidade. Romper com essa lógica subjacente, que norteia a política de EaD e que fortifica uma formação aligeirada em larga escala, uma capacitação em serviço a partir de pacotes prontos com vias de

implementação nas instituições educacionais, sem direito a pesquisa e a um ensino inclusivo, é uma bandeira de luta de todos nós que permeamos esse universo educacional.

Em nossa região amazônica paraense, apesar das políticas instituídas para ao acesso ao Ensino Superior público, ainda caminhamos a passos lentos para a sua efetivação. Nem os governos e nem as entidades responsáveis assumiram seus papéis de provedores das necessidades educacionais dos sujeitos que almejam cursar Ensino Superior, principalmente na modalidade em EaD, em que os alunos não possuem assistência estudantil, no que diz respeito às suas necessidades básicas, como alojamento e alimentação. A universidade tem um papel fundamental de mudança desse processo, a começar com a proposição de medidas socioeducacionais, visando à inclusão e à equidade do acesso não só ao ensino, mas também à pesquisa e à extensão, e que o sujeito seja visto em suas múltiplas necessidades para continuar seu processo de formação. Veremos, na subseção a seguir, como a universidade pública pode contribuir para a mudança dessa mentalidade.

1.3 A UNIVERSIDADE COMO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: A INSERÇÃO DA EAD NESSE CONTEXTO

O reconhecimento da Universidade como um importante e insubstituível espaço de produção de conhecimento destinada a todos os sujeitos é fruto de longas e persistentes lutas no decorrer dos séculos, tendo em vista a construção do ser social e o fortalecimento de sua condição existencial, enquanto sujeito de sua história. Entretanto, estudos indicam que inúmeros foram os fatores que contribuíram para que a Universidade surgisse tardiamente em nosso país. Segundo Cunha (1980, p. 152), entre eles, alguns merecem destaque:

Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia.

Isso significa dizer que o Brasil foi um dos últimos países da América Latina a criar IES, uma vez que estes espaços eram vistos como perigosos pelo colonizador, que, naquele momento, direcionava suas atividades econômicas ao extrativismo e ao monopólio de produtos comercializados pela metrópole. Assim, sua pretensão primeira era impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas e ameaçassem o monopólio da formação da força de trabalho habilitada para o desempenho de determinadas

profissões, garantindo os interesses de poder, remuneração e prestígio para as classes privilegiadas.

Esse fato se confirma, portanto, na análise apresentada abaixo,

A origem da Universidade no Brasil nasce desarticulada da ideia desenvolvida nos outros países. O contexto de dependência, de servidão colonial, articulado com um rigoroso processo de exploração econômica e social, sustentado por um não menos rigoroso processo de manipulação política e ideológica do Brasil enquanto colônia portuguesa retardou e transfigurou o processo de criação das primeiras universidades brasileiras (Silva, 2019, p. 100).

Soma-se a isso, segundo Cunha (1980, p. 85), a compreensão de que “[...] o aumento do número de diplomados, poderia produzir, pela diminuição da raridade, a perda do valor intrínseco do diploma, em termos de poder, prestígio e remuneração”, ou seja, os latifundiários queriam filhos bacharéis ou doutores, não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, mas também, como estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. Diante desse contexto, reconhecemos que o Ensino Superior brasileiro, como o conhecemos atualmente, não emergiu apenas dos interesses dos jesuítas, mas de uma classe que necessitava formar os intelectuais das classes dominantes. De todo modo, registra-se que:

A primeira instituição de ensino superior do Brasil que assumiu duradouramente o status de universidade - a Universidade do Rio de Janeiro - foi criada em 1920, a partir de autorização legal conferida pelo presidente da República por meio do Congresso Nacional através do Decreto n.º 14.343, cinco anos antes. A nova universidade resultou da reunião das faculdades federais de Medicina e de Engenharia (descendentes das cátedras criadas em 1808 e 1810), e de uma faculdade de Direito, resultado da fusão e da federalização de duas instituições privadas existentes na capital do país. Ou seja, a reunião das faculdades de Medicina, de Engenharia e de Direito deu origem à primeira universidade duradoura no Brasil, modelo para a quase totalidade das que se seguiram. O procedimento utilizado para a constituição da Universidade do Rio de Janeiro foi paradigmático para as que vieram depois dela: a reunião de faculdades profissionais preexistentes (Cunha, 1980, p. 163).

No entanto, apesar de ocorrer a união das escolas superiores para formar universidade, esse fato não contribuiu efetivamente para que esta se tornasse uma “verdadeira” universidade, (pois sua implantação não decorreu de um processo orgânico de discussão e de amadurecimento, mas de um ato político, continuando, assim, a funcionar de forma isolada), que resultasse na organização de uma entidade à altura dos anseios da sociedade brasileira.

Todavia, Fávero (2006) alerta que, apesar de todas as contradições apresentadas no ato de criação da Universidade do Rio de Janeiro, um ponto deve ser referendado: “[...] é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo governo federal, com o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país” (Fávero, 2006, p. 22). Para

além disso, acrescenta a autora, destacam-se questões recorrentes como: “[...] concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil” (Fávero, 2006, p. 22). Essas questões que, a nosso ver, ainda que se apresentem avanços no decorrer das décadas, até hoje se constituem como bandeira de luta para o exercício da liberdade e da efetivação da autonomia universitária e para a investigação, produção e difusão do conhecimento científico.

É evidente que, por mais de um século, o país viveu a experiência de ensino superior sem a presença de uma universidade, mas foi através da “Reformas Carlos Maximiliano”, por meio do Decreto nº 11.530, de 1915, e da “Reforma Francisco Campos”, de 1931, entre outras, que o funcionamento das universidades foi se autorizando e regulamentando, ainda que com várias problemáticas.

Vale considerar ainda que, entre os anos de 1955 e 1964, foram criadas mais de vinte e uma universidades, sendo cinco católicas e dezesseis estaduais. Quatro anos depois é sancionada a Lei da Reforma Universitária, nº 5.540/1968, que, de acordo com Cunha (1980), propiciou a introdução da participação das fundações de direito privado, que tinham como objetivo “modernizar as universidades”. Para este autor, nesse período, ocorre o processo de federalização do Ensino Superior.

Nesse contexto do avanço de criação das universidades e das reformas no Ensino Superior, apesar de, *a priori*, demarcar uma recuperação expressiva no atraso das iniciativas do Ensino Superior no Brasil, inúmeras lacunas são deixadas nesse processo, especialmente no que diz respeito à expansão desordenada e que, em pleno século XXI, urge uma resposta às demandas e desafios contemporâneos, em relação às políticas educacionais para a oferta do Ensino Superior em nosso país.

Esses acontecimentos somam-se para compreendermos que a trajetória inicial que marca a origem, a organização e a expansão da universidade não ocorreu de modo a atender à classe trabalhadora, mas sim para atender a interesses de uma classe dominante, que visava interesses próprios para o atendimento de um mercado capitalista explorador. Contudo, no decorrer das décadas, a universidade se fortificou como uma instituição reconhecida na oferta do ensino e da pesquisa, visando desvelar as problemáticas sociais oriundas das relações produtivas de interesse do capital. Por isso, “[...] a universidade precisa ser autônoma, pública e pautar-se pela universalidade do conhecimento e não pela sua fragmentação” (Silva, J.B., 2019, p. 27).

Ademais, podemos entender que a universidade, enquanto espaço de formação, não é um projeto homogêneo no Brasil ou no mundo, pois há forças em disputa pelo acesso ao ensino superior, as quais apresentam forças distintas e antagônicas: de um lado, um grupo que vê a universidade a partir de um modelo europeu clássico, baseado numa concepção humboldtiana, aproximando-se de uma teoria liberal (Silva, J.B., 2019); de outro lado, grupos diversificados, que se apoiam na corrente marxista, que valorizam o conhecimento universal, distintos, por meio da investigação científica livre, fora das amarras do Estado em todas as suas dimensões. Corroborando este pensamento, Araujo (2020, p. 50) destaca que:

A força e a legitimidade da universidade em todo o mundo vêm exatamente da independência, mesmo que relativa, que historicamente construiu em relação ao estado, à religião e ao mercado, portanto, o progresso da ciência e os vínculos fortes com as necessidades humanas, devem permitir o resgate das funções históricas do trabalho e da educação: a humanização.

Considera-se, pois, que essa característica é o que mantém a nossa credibilidade na Educação, sendo a universidade uma instituição primordial para a formação de sujeitos humanizados, coerentes, éticos, fornecendo as condições para que estas pessoas sejam capazes de utilizar o conhecimento em um mundo complexo e excludente, qualificando esses sujeitos estudantes para se tornarem cidadãos participativos e agentes transformadores do contexto social do qual fazem parte.

Embora saibamos da luta histórica sobre sua importância para a sociedade, ressaltamos que, para o Estado, importa manter o controle sobre o que a universidade pesquisa e produz, exatamente porque, através das pesquisas científicas, seu campo de atuação é extenso e de cunho social, como, por exemplo, na busca de soluções para questões como desemprego, epidemias, mobilidade urbana, etc., e ainda vista como um elo com a sociedade e como componente intrínseco ao processo de mudança social e de difusão cultural. Diante dessas contradições, precisamos nos indagar a partir do que Chauí (2001) alerta: Qual a relação da Universidade com a sociedade? Qual é a especificidade e o bem mais precioso da Universidade? Reflitamos sobre essa questão:

Ser uma instituição social constituída por diferenças internas que correspondem às diferenças dos seus objetos de trabalho, cada qual com uma lógica própria de docência e de pesquisa, ao contrário das empresas que, por força da lógica do mercado, operam como entidades homogêneas para as quais os mesmos padrões de avaliação podem ser empregados em toda a parte: custo/benefício, quantidade/qualidade, velocidade da produção, velocidades da informação, eficiência na distribuição de tarefas (Chauí, 2001, p. 125-126).

A lógica mercantilista busca promover e consolidar a universidade-empresa, que faz pesquisa como produto, visando ao interesse do mercado, pois, de acordo com Chauí (2001),

para que a universidade possa gerar “progresso” (lucro), nos moldes do mercado, ela precisa ser “administrada”. Dessa forma, todos os princípios da administração, como eficiência, lucro, produtividade, flexibilidade se tornam seu fio condutor.

Na contramão desse pensamento, por outro lado, não se pode considerar os mesmos padrões das empresas segundo a lógica do mercado, pois,

No caso da Universidade, além de os critérios não poderem ser os mesmos da produção industrial, a peculiaridade e a riqueza da instituição estão justamente na ausência de homogeneidade, pois seus objetos de trabalho são diferentes e regidos por lógicas, práticas e finalidades diferentes (Chauí, 2001, p. 126).

Não seguir a lógica mercadológica capitalista, nos moldes de cunho empresarial, expõe a universidade perante o Estado, como uma instituição que não se adequa ao que é exigido. Passa, então, a ser vista como uma instituição, que, mesmo imbuída de contradições, busca se legitimar por denunciar as desigualdades sociais, a exploração do trabalho frente à expansão da política neoliberal de caráter racional e fragmentado, materializando-se nos mecanismos de mercantilização e privatização do setor educacional, responsável pela deterioração das políticas educacionais brasileiras.

Muitas são as controvérsias no Ensino Superior público brasileiro, em relação às políticas de investimento, sendo uma das principais críticas a falta de financiamento adequado, o que afeta a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Além disso, há uma preocupação com a autonomia das universidades federais, ameaçada quase sempre por medidas governamentais, principalmente no governo de Jair Bolsonaro.

Outra controvérsia é a proposta de privatização do Ensino Superior público, que gerou grande debate e resistência por parte da comunidade acadêmica. A proposta do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se) é um exemplo disso, pois previa a transferência parcial da gestão dos recursos públicos para organizações sociais.

Podemos dizer que a reforma neoliberal nas universidades públicas teve impactos significativos, incluindo a redução de financiamento público, a mercantilização do conhecimento, a redução da autonomia acadêmica e os impactos sociais negativos. É fundamental resistir a essas tendências e explorar alternativas que defendam a educação pública, gratuita e de qualidade.

Para além disso, favoreceu-se a mercantilização do conhecimento, por meio da ênfase na geração de receita, o que levou a um aumento no patenteamento de pesquisas e consequente limitação do acesso ao conhecimento. As universidades, então, foram incentivadas a estabelecer parcerias com empresas, o que poderia comprometer a autonomia acadêmica, levando a uma

maior interferência política nas universidades e comprometendo, dessa forma, a autonomia acadêmica. Tudo isso exacerbou a desigualdade no acesso à Educação Superior e beneficiou, principalmente, os estudantes de classes mais altas.

Em resumo, a reforma neoliberal nas universidades públicas teve impactos significativos, incluindo a redução de financiamento público, a mercantilização do conhecimento, a redução da autonomia acadêmica e os impactos sociais negativos. Por isso, é fundamental resistir a essas tendências e explorar alternativas que defendam a educação pública, gratuita e de qualidade.

Na verdade, são essas ações esperadas para que a universidade, a partir de seu tripé, ensino, pesquisa e extensão, venha a construir sua identidade, sua missão e seus fins no Ensino Superior. Embates são vistos, sentidos e vivenciados nesse contexto, e, mais do que receber e cumprir tarefas, a universidade pública precisa se engajar na luta pela qualidade social da educação, sem se subjugar às exigências do mercado neoliberal.

Como os eixos ensino, pesquisa e extensão fazem parte da formação de todos os estudantes universitários, eles deveriam valer para os cursos EaD também, mas ainda estamos caminhando a passos lentos para essa concretização. Para além de realizar o ensino, com o estudo das disciplinas do curso e a pesquisa, como, por exemplo, participar de um grupo de pesquisa, os estudantes podem fazer parte de projetos de extensão para atendimento à comunidade, de modo que estes possam relacionar o conhecimento teórico com a prática pedagógica.

Fazendo esse necessário percurso histórico de criação e expansão das universidades e pelas contradições reconhecidas das ações que passam por dentro desse espaço de luta, queremos destacar, na atualidade, a Universidade Federal do Pará (UFPA) e sua importância para a região amazônica, considerando, todavia, que não é de qualquer universidade que estamos falando, “[...] mas de uma instituição específica, disposta a transgredir ritos e mitos, antepostos como verdades inexoráveis ao longo da história” (Silva; Silva; Rodrigues, 2020, p. 61).

Pode-se dizer, então, que a UFPA, enquanto produtora do conhecimento, integra ensino, pesquisa e extensão em uma relação dialética, que, para além de descritivos conceitos, almeja a formação de sujeitos capazes de promover uma sociedade sustentável, crítica e inclusiva. Em razão disso, constata-se que:

É a partir dessa compreensão que a universidade, por meio de sua comunidade acadêmica, deve visualizar a Amazônia e se reinventar com vista a dinamizar seus saberes, sua cultura, sua maneira de fazer política tendo como princípio demonstrar e

cobrar o “custo amazônico” Com o firme propósito de colocar os seus benefícios a serviço de todos aqueles que vivem na região” (Silva; Silva; Rodrigues, 2020, p. 60).

Sua importância é notória, uma vez que, para os mesmos autores,

A Universidade, além de produzir ciência e tecnologia, deve ampliar sua compreensão da realidade na qual se encontra inserida, visando a produção de conhecimentos que sirvam para apontar caminhos capazes de garantir a socialização desses conhecimentos para todos irrestritamente (Silva; Silva; Rodrigues, 2020, p. 61).

Compreendida nestes termos, a universidade, além de ser uma instituição de ensino pública e gratuita, gera, por meio da pesquisa, novos conhecimentos, impulsiona saberes, valoriza a cultura local e impulsiona o desenvolvimento econômico, sendo que esses conhecimentos são difundidos para a sociedade na forma de programas, projetos e ações que têm o objetivo de melhorar a qualidade de vida de diversos trabalhadores. Noutras palavras, gerar conhecimento e compartilhá-lo com a sociedade é tão importante quanto formar os melhores profissionais para ingressar no mundo do trabalho tão competitivo e excludente.

Assim sendo, a universidade, como uma instituição social, possui uma função indispensável no processo produtivo, pois, através da ciência e das tecnologias, busca promover a formação do sujeito trabalhador, mas uma formação responsável e humanizadora (Cruz; Silva; Silva, 2022, p. 13). Entretanto, para desenvolver sua função social, a universidade precisa romper com as premissas do capitalismo, as quais pressupõem resultados imediatos. A pesquisa precisa ser autônoma, com significância real para a melhoria da qualidade de vida do sujeito.

Precisamos, pois, ressaltar que, no contexto de avanço da ofensiva neoliberal, especialmente a partir dos anos de 1990, advinda da contrarreforma universitária, em que ocorrem profundos ataques dos setores empresariais à Educação Superior, com cortes de verbas, falta de investimento na estrutura organizacional, é nítida a regressão social do setor educacional, resultando na oferta de um ensino cada vez mais mercantilizado, adequado às necessidades de acumulação capitalista.

O impacto é sentido na proliferação desordenada da expansão do Ensino Superior, privilegiando a parceria público/privado, ou seja, atrelando a perspectiva universitária ao setor empresarial, pois, ao invés de se fazer investimentos no ensino superior público, desloca-se recursos públicos, para a oferta do ensino na modalidade em EaD. É a mercadorização do Ensino Superior que se efetiva a partir da criação de um conjunto de medidas jurídico-normativas, as quais facilitam a incorporação e liberação de instituições e cursos de acesso à educação superior de acordo com as necessidades do mercado.

Do ponto de vista da organização acadêmica em níveis de faculdade, centros universitários e universidade, reflete-se uma estrutura hierárquica que influencia a forma como a educação é oferecida e consumida. Essa estrutura tem sido moldada por fatores econômicos e políticos que promovem a mercantilização da universidade.

Citamos, inicialmente, as faculdades, como IES, que são, frequentemente, vistas como uma opção mais acessível e barata para os estudantes. No entanto, essa acessibilidade, muitas vezes, vem acompanhada de uma redução na qualidade do ensino e na infraestrutura. Isso pode levar a uma formação acadêmica superficial, que não prepara adequadamente os estudantes para a atuação profissional.

Por sua vez, temos os centros universitários, que oferecem uma gama mais ampla de cursos e programas, mas, muitas vezes, são criticados por sua falta de autonomia e flexibilidade. Eles são frequentemente vinculados a universidades maiores e são obrigados a seguir os mesmos padrões e regulamentações.

Por outro lado, as universidades, como IES mais tradicionais, são frequentemente vistas como sinônimo de excelência acadêmica e que oferecem uma ampla gama de cursos e programas acadêmicos. No entanto, elas também são criticadas por sua elitização e exclusão de estudantes, devido às poucas vagas ofertadas. Além disso, as universidades particulares têm sido cada vez mais influenciadas pela lógica do mercado, com a introdução de cursos e programas que visam atender às necessidades do setor privado.

Outro fator que reflete a mercantilização da universidade é a expansão da EaD, pois oferece uma forma mais flexível e acessível de ensino, mas também pode levar a uma perda de interação pessoal e de qualidade acadêmica, quando não leva em consideração os critérios e as referências para a oferta de cursos.

Em resumo, a organização acadêmica em níveis de faculdades, centros universitários e universidades reflete uma estrutura hierárquica que é influenciada pela lógica do mercado. Isso pode levar a uma formação acadêmica superficial, elitização e exclusão de estudantes de baixa renda. É necessário repensar a forma como a educação é oferecida e consumida, priorizando a qualidade, a acessibilidade e a equidade, uma vez que “[...] a educação é um direito humano fundamental e deve ser garantida como tal, independentemente da localização geográfica ou da condição socioeconômica” (Santos, 2010, p. 156).

Nesse sentido, questões referentes à expansão da EaD têm sido pauta de debate na universidade pública. De acordo com a Agência Câmara de Notícias, desde o ano de 2019, segundo o então secretário de Educação Superior do MEC, Wagner Vilas Boas de Souza,

anunciou-se, em debate na Câmara dos Deputados, que o Ministério deveria formular plano para a expansão do ensino a distância nas universidades públicas. Para concretizar o planejamento, seria preciso aprovar um novo marco regulatório e ser discutido com o grupo de trabalho e com o Comitê de Orientação Estratégica da Câmara. O objetivo seria cumprir a Meta 12, do PNE:

Promover a ampliação da oferta da Educação Superior, com a elevação da taxa bruta de matrícula para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 35% (trinta e cinco por cento), garantindo a qualidade da permanência e do sucesso da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos 50% (cinquenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (Brasil, 2014).

Isso se reforça também a partir dos dados apresentadas na sinopse do ano de 2023 sobre as matrículas em EaD no Brasil, que aponta um crescimento expressivo na modalidade de ensino a distância. De acordo com o Censo da Educação Superior 2023, divulgado pelo MEC e INEP, 90% das matrículas na rede privada foram em cursos EaD.

Levando em consideração que o crescimento da EaD tem sido uma tendência nos últimos anos, com um aumento de 700% nas matrículas em cursos EaD entre 2012 e 2022, há, entretanto, uma preocupação com a qualidade desses cursos.

De acordo com o Censo de 2021, cerca de 41,4% das matrículas no Ensino Superior foram realizadas na modalidade de EaD. Já em relação à rede pública e privada, os dados mostram que, em 2021, 76,9% das matrículas foram realizadas na rede privada, enquanto 23,1% foram realizadas na rede pública. Além disso, é importante notar que o número de matrículas em EaD cresceu 289%, entre 2012 e 2022, passando de 1.113.850 para 4.330.934. Já o número de alunos na modalidade presencial ainda é ligeiramente maior do que na EaD, com 5.112.663 de matrículas em 2022.

Entretanto, o Censo de 2023 revelou que o percentual de matrículas em EaD na rede privada foi de 73%, enquanto na rede pública foi de 15%. Já em relação ao total de matrículas, a rede privada concentrou 79,3% delas, enquanto a rede pública registrou 20,7%.

Com efeito, se tomarmos, de forma exemplificativa, os dados acima, eles reforçam que a EaD, como uma proposição de acesso ao Ensino Superior vem se expandindo de modo exponencial em todas as esferas da sociedade. A secretária de Educação a Distância do MEC apresentou, em 2023, em seu discurso oficial, a clara intenção do governo de investir em EaD e nas novas tecnologias, como uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira.

Contudo, apesar da representação acima em relação aos dados e justificativas, que revelam o aumento de matrículas de estudantes em cursos autorizados de graduação a distância no Ensino Superior em nosso país, o cenário atual aponta também que as vagas ofertadas são incipientes para atender à demanda que se encontra fora do processo formativo.

Nos âmbitos municipal e estadual, há iniciativas dos governos quanto à adesão aos programas de capacitação de docentes que atuam nas redes públicas de ensino, por meio de acordos de cooperação técnica entre as IES, para a oferta de cursos a distância ou semipresenciais. São cursos projetados, notadamente esquematizados para aprendizagem a distância, apoiados por tutorias presenciais e virtuais, sem necessidade de infraestrutura específica, ou seja, com poucos investimentos e baixos custos.

Por esse viés, a EaD passa a ser vista como uma alternativa para atender a situações emergenciais e, assim, buscar suprir uma demanda advinda das mazelas do sistema educacional, inclusive do setor público, que não consegue ofertar vagas suficientes para os sujeitos que buscam formação universitária, dando a eles condições para a inserção no mercado de trabalho.

Ocorre que muitas instituições que ofertam Ensino Superior em EaD emergem de características neoliberais, pautadas na aspiração econômica e mercadológica. Em outras palavras, são instituições que se desviam de sua função social — produção e disseminação do conhecimento —, fundamental para a formação do cidadão e desenvolvimento do país, e se tornam eminentemente empreendedoras, prestando serviços desvinculados de responsabilização social.

Portanto, há que se refletir sobre a relação institucional e a qualidade do ensino, analisando não apenas as questões legais e burocráticas necessárias para seu funcionamento, mas garantir uma gestão participativa com autonomia universitária, recursos orçamentários para equipar os laboratórios e multiplicar espaços de excelência para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Se o entendimento é de que a educação é um bem público, um direito social que deve se estender a todos, pontuamos que, para enfrentar essa problemática, torna-se essencial que a universidade pública brasileira estabeleça um diálogo concomitante com os entes federados, de modo que sua existência seja concebida como um meio de qualificar os trabalhadores para a resistência frente às problemáticas sociais que assolam a nossa sociedade contemporânea. Portanto, a universidade pública é uma instituição fundamental no campo das políticas do governo, especialmente em relação à Educação Superior.

2. A (RE)CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA RELAÇÃO TRABALHO-CAPITAL

A segunda seção desta tese advém do estudo realizado sobre a nova metamorfose do mundo do trabalho no contexto da relação trabalho-capital, tendo em vista que, em nome da expansão das mais variadas formas flexíveis de trabalho, posta pelo mercado capitalista para o mundo, exige-se um profissional capacitado para atuar nos mais diversos campos produtivos. Na primeira subseção, tratamos das novas configurações de trabalho que se apresentam de forma estrutural, em que o aumento da produtividade, da competitividade e da exploração são a mola propulsora para o desenvolvimento do capital. Na segunda subseção, trazemos uma reflexão sobre a percepção do trabalho docente no contexto da pandemia, em que os ataques, as lutas e as resistências foram vividos no contexto das práticas impositivas pelo ensino remoto nas instituições educacionais. E, na última subseção, abordamos as questões estruturais do trabalho em EaD, destacando sua expansão e mudanças na atualidade, enfatizando as fragilidades e as problemáticas apresentadas sobre as práticas de trabalho em EaD, as quais precisam ser consideradas, se a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a formação do aluno se constituírem como elementos imprescindíveis para a atuação e transformação do cenário educacional brasileiro e na Amazônia paraense.

2.1 A NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO (IM)PRODUTIVO NA CONTEMPORANEIDADE

As novas configurações de trabalho refletem uma transformação significativa no mundo do trabalho, com a emergência de modelos mais flexíveis e adaptáveis, demarcando uma forte crise para os que vivem do trabalho, através do desemprego massivo e de longa duração, da retração do emprego formal, da flexibilização e da precarização dos vínculos e do aumento da informalidade. Segundo Mészáros (2008), isso se fortalece “[...] no universo instaurado pelo neoliberalismo, em que tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço”.

Em outras palavras, vivemos tempos nebulosos, de negação de direitos, e o trabalho, como atividade inerente à vida de ordem social, como afirmador de emancipação do ser humano, precisa ser entendido a partir das relações entre capital e trabalho, na envergadura de suas contradições, de seus movimentos e de seus horizontes de superação. Ou seja, “[...] os que lutam contra a exploração, a opressão, a dominação, e a alienação, isto é, contra o domínio do capital, tem como tarefa educacional, a transformação social ampla emancipadora” (Mészáros, 2008, p. 18). Imbuída desse entendimento é que, neste item, tratamos dessa nova morfologia do trabalho (im)produtivo, tão presente nas relações sociais.

Entre os autores selecionados para aprofundar o estudo sobre relação trabalho-capital, é notório destacar que Antunes (2018) proporciona uma reflexão profunda sobre o atual processo de transformação das condições de trabalho, existência e organização dos trabalhadores. Suas análises explicitam que:

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais situações instáveis, precárias ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo) recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, flexível, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (Antunes, 2018, p. 25).

Tendo em vista que, em nome da expansão das mais variadas formas flexíveis de trabalho postas pelo mercado capitalista para o mundo, exige-se um profissional capacitado para atuar nos mais diversos campos produtivos. É nesse contexto que o trabalhador é cada vez mais explorado, submetendo-se a condições degradantes, em que até sua qualidade de vida é comprometida, ora pelo excesso de atividades ora pela repetição das mesmas tarefas ou pela pressão da produção maior em tempo menor. É preciso acrescentar ainda que:

Não só o novo proletariado, dito “informal” ou “digital”, do setor de serviços – vítima de precariedade e reificação –, mas também a tendência geral de precarização e terceirização do trabalho no Brasil: a “devastação do trabalho”, promovida pelo capitalismo global, tanto na indústria como no agronegócio. Um processo com consequências dramáticas para os explorados – a “sociedade do adoecimento no trabalho” (Antunes, 2018, p. 3).

Consequentemente cada vez mais o sujeito se vê coagido a vender sua força de trabalho em troca de sua subsistência e, embora se fale sobre as possibilidades de abertura do mercado a empregos que advêm da utilização das novas tecnologias, é mister considerar que o contingente de trabalho existente traz novas configurações, mas em contexto de insegurança e sem cobertura dos direitos trabalhistas.

Com salários menores, jornadas de trabalho prolongadas, vicissitudes cotidianas que decorrem da burla da legislação social protetora do trabalho, a terceirização assume cada vez mais relevo, tanto no processo de corrosão do trabalho e de seus direitos como no incremento e na expansão de novas formas de trabalho produtivo geradoras de valor (Antunes, 2018, p. 32).

Com uma visão clara da relação entre o capital e trabalho, Antunes (2018) direciona suas reflexões para o entendimento de que, para os grandes empresários, importa a produtividade e a adequação do trabalhador de modo a suprir as necessidades primárias do

capitalismo, o que evidencia o trabalho de forma mais flexível, fragmentado e precário. Suas obras são permeadas de pensamentos reveladores em que a metamorfose, a devastação e os impactos das mudanças estruturais do trabalho refletem diretamente no bem-estar físico e psicológico dos trabalhadores, e como as insatisfações com as condições laborais levam a novas formações de classe. Isso se especifica fundamentalmente como:

Um processo de precarização estrutural do trabalho, os capitais globais estão exigindo também o desmonte da legislação social protetora do trabalho. E flexibilizar a legislação social do trabalho significa – não é possível ter nenhuma ilusão sobre isso – aumentar ainda mais os mecanismos de extração do sobretrabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais arduamente conquistadas pela classe trabalhadora, desde o início da Revolução Industrial, na Inglaterra, e especialmente pós-1930, quando se torna o exemplo brasileiro (Antunes, 2015, p. 130).

Essa realidade é reforçada também no novo relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT), quando descreve que, no último trimestre de 2022, “[...] as perspectivas para os mercados de trabalho globais pioraram nos últimos meses e, nas tendências atuais, as vagas de emprego diminuirão e o crescimento global do emprego se deteriorará significativamente”. Ou seja, no contexto da lógica do capital, as oportunidades de trabalho se reduziram de forma acentuada e a produção dos serviços é absorvida como mercadoria que necessita crescentemente de inovações, informatizações, tornando, dessa forma, o trabalhador cada vez mais subordinado à nova forma de ser do trabalho, advindo do capitalismo contemporâneo. Essas características se constituem como reflexo das “[...] políticas neoliberais que têm como fulcro a desestabilização dos trabalhadores estáveis e a instalação do trabalho precário e, mais perversamente, a ampliação do número de desempregados” (Frigotto; Ciavatta, 2002, p. 22).

Diante disso, compreendemos que o trabalhador, na era informacional, é aquele classificado como “polivalente e multifuncional”, exatamente pelas habilidades adquiridas a partir da operacionalização e do uso das tecnologias digitais e que pode se adequar e atuar em variados setores de uma mesma empresa. Por outro lado, aquele trabalhador que não apresenta qualificação exigida para atuar em determinada área comercial, se submete a subempregos temporários, sem garantias de segurança e de leis trabalhistas. Desse processo, segundo Antunes (2000), parece evidente que há uma flexibilização, terceirização e desregulamentação, que se “[...] esparrama pelo ‘mundo empresarial’, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital” (Antunes, 2000, p. 38).

Hoje, esse cenário aberto pelo neoliberalismo e pela reestruturação trabalhista vem acarretando aspectos calamitosos no mundo todo, representado, de acordo com Antunes (2000,

p. 38), como “[...] a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho”. E Marx (2019) acrescenta que o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho, ou seja, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. E é nesse contexto que também se ampliou o chamado trabalho “imaterial”, exposto por Marx, que se realiza no meio informacional com o uso das tecnologias de informação e comunicação, denominada “sociedade do conhecimento” pelo discurso empresarial:

Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “polivalente e multifuncional” da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural. (Antunes, 2000, p. 43).

Em outras palavras, a passagem do mundo maquinal para o mundo digital aumentou significativamente os serviços terceirizados, de perfil temporário, sem registros formalizados e sem vínculo empregatício. É a época da informalização do trabalho, do rebaixamento salarial, da flexibilização, da terceirização que permeia o mundo empresarial.

Contudo, uma questão interessante de ser observada refere-se à mobilização de grupos de trabalhadores, que, mesmo desprotegidos e atuando em situações adversas, vêm se organizando e se mobilizando e realizando o confronto diante das condições precárias de trabalho, a exemplo do “Breque dos Apps”, realizado no Rio de Janeiro, em julho de 2020 (Mattos, 2019). Movimentos como esse agitam o cenário público, chamando a atenção para a desproteção social dos trabalhadores e se constituem em movimentos de resistência frente às mais diversas formas de precarização, informalidade e desemprego estruturais a que os trabalhadores são expostos.

Por isso, ao ponderarmos uma sociedade em uma perspectiva emancipatória, a luta é exatamente para pensar “[...] a sociedade que tenha como parâmetro o ser humano, que exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos” (Mészáros, 2008, p. 9). Em outras palavras, uma educação para além do capital, que precisa andar de mãos dadas com a luta pela transformação do atual modelo econômico e hegemônico dominante favorecedor do capital, buscando exercitar a consciência para a superação de uma concepção de trabalho alienante, em que o trabalhador se constitua como agente político e transformador.

Isso significa “[...] construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo, reconhecendo que a história é um campo de possibilidades” (Mészáros 2008, p. 13), possibilidades que poderão ser construídas a partir de uma consciência de classe, em que o trabalhador se oponha a uma sociedade mercantil, iniciando por não aceitar que sua força de trabalho seja desvalorizada.

Com esse discurso, podemos pensar que “[...] os anseios por uma escola única- voltada para o desenvolvimento pessoal a preparação para a cidadania e a preparação para o trabalho — vão de encontro às necessidades dos empresários” (Ferreti, 1994, p. 88). Há que se considerar que a educação, como instrumento indispensável para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, precisa ser pensada a partir do envolvimento das várias esferas de poder, na definição das políticas públicas e na redistribuição das competências, tendo em vista possibilitar caminhos diversos tanto para a promoção da formação quanto para o exercício da função.

Estamos, portanto, frente a uma nova fase de desconstrução do trabalho, de desemprego estrutural, de instabilidade empregatícia e de regulação da força de trabalho, porém, é precisamente pela consciência da condição de sujeitos que não se reproduz o conhecimento do que é o trabalho apenas intelectualmente, mas ativamente, como oposição ao trabalho de forma alienada, que devemos entender o trabalho, em sua acepção geral, como atividade produtiva, determinação ontológica fundamental da humanidade ou do modo humano de existência.

2.2 O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS IMPOSITIVAS E EXCLUDENTES

Neste tópico apresentamos a distinção entre as definições de ensino remoto e EaD, que foram utilizadas de forma alternada para designar o processo de ensinar e aprender com o uso de plataformas, principalmente no período da pandemia que ocorreu em nosso país.

A EaD é uma metodologia de ensino, com estrutura e características próprias, que tem como objetivo garantir o ensino, com apoio de tutores e recursos tecnológicos que favorecem o ensino; já o ensino remoto é uma opção para facilitar a educação a distância. Ambos se utilizam de tecnologias de informação para permitir que os estudantes tenham acesso às aulas e se comuniquem com os professores sem a necessidade do ambiente físico, geralmente por meio das plataformas digitais.

Nesse sentido, não podemos considerar as aulas remotas uma modalidade de ensino, mas uma solução rápida e acessível para muitas instituições. Na realidade, o ensino remoto se

tornou a melhor opção para que instituições de ensino público e privado pudessem dar continuidade às aulas fora do ambiente físico escolar.

Assim, correlacionamos o uso do ensino remoto, de forma mais específica, com o trabalho docente realizado no contexto da pandemia, o que evidenciou as lutas e resistências no contexto das práticas impositivas e excludentes neste período. Reflexo disso é que muito se tem falado sobre as sequelas do ensino remoto emergencial no trabalho docente, pelo adoecimento devido às constantes formas de pressão para que se desse continuidade ao processo de ensinar e aprender, a sobrecarga, a precarização e a intensificação no labor diário de vários profissionais da educação.

A informatização dos processos de trabalho no período da pandemia gerou uma nova era de trabalhos informais, à medida que a produtividade e as habilidades comunicacionais foram enfatizadas nas relações educacionais, assim como também se revelou a precariedade do atendimento nas instituições educacionais, seja pela ausência ou inadequada de laboratórios de informática seja pela falta de investimentos na formação docente, pois “[...] entendemos que alguns aspectos centrais dessa verdadeira nova era da precarização estrutural do trabalho são indicados ou mesmo revelados” (Antunes; Braga, 2009, p. 10).

O trabalho é um direito social resguardado pela Carta Magna brasileira, em seu artigo 6º, não se confundindo com o conceito de emprego. Trata-se de um direito englobado pela segunda geração de direitos humanos, sendo tamanha sua relevância que, além de a CF 1988 elencar diversas disposições em torno deste direito nos artigos 7º, 8º, 9º, 10 e 11, temos, para além disto, previsões jurídicas na Consolidação das Leis Trabalhistas, Decreto Lei nº5.452/1943. Junto à reestruturação social constante, diversas são as áreas de interesse e isto não seria diferente com o trabalho, no qual reverbera grande impacto pelo avanço tecnológico e mudanças sociais, que tem trazido a reestruturação não apenas do ponto de vista organizacional, mas também de produção, surgindo, então, a necessidade de analisar essas novas formas de trabalho, despontando daí o conceito de “nova morfologia do trabalho”.

Antunes (2012), em sua obra “A nova morfologia do trabalho no Brasil. Reestruturação e precariedade”, deixa claro a existência de prejuízos severos ao trabalhador com tais “inovações”, declarando, em suas palavras, que “[...] a subcontratação, os sistemas flexíveis, e outras inovações produtivas desenham uma nova morfologia do trabalho, caracterizada por sua precariedade estrutural”.

O autor aponta diversas críticas em face dessa nova perspectiva organizacional do trabalho, lembrando que não se trata de mudanças súbitas, mas que têm ocorrido ao longo de

muitos anos, remontando a meados da década de 1970 a 1980 com o chamado “capitalismo flexível” ou “acumulação flexível”, cuja base está no ideal de mais produção e menos custo, com enfoque apenas no realmente necessário, valendo-se de padrões produtivos tecnológicos e da superexploração da força de trabalho, da qual se passa a exigir que tenha multiqualificação, contudo, com redução salarial.

Esta é apenas uma das críticas feitas por Antunes em sua obra, para além destas há outros setores retratados pelo autor, tais como “os novos trabalhadores multifuncionais”, “o reino da terceirização” e “o infoproletariado”, sempre reforçando que, enquanto tem havido a redução da remuneração, ocorre a superexploração das forças de trabalho.

Denota-se, a partir de então, que houve graves prejuízos à saúde do trabalhador com essa remodelação do trabalho, gerada pelos avanços tecnológicos, temática esta extremamente relevante e que ainda suscitará muitos debates acerca do impacto que a nova morfologia do trabalho tem na vida do trabalhador.

Os estudos apresentados no livro intitulado “Infoproletários”, de Antunes e Braga (2009), nos dão elementos para uma melhor compreensão dessas novas formas de trabalho em expansão no capitalismo contemporâneo. Nessa obra, explicita-se de forma clara que:

Infoproletários busca revelar a face sombria dessa atividade globalizada: a tendência à alienação do trabalho informacional. Ao mesmo tempo, procura inserir esse movimento num quadro mais amplo, explorando a multidimensionalidade desse fenômeno por meio da análise dos novos modelos gerenciais, da formação de uma nova condição proletária nos serviços, das características da estrutura sócio-ocupacional desse setor econômico, da recomposição do controle e gestão do trabalho, das novas formas de obtenção do consentimento à exploração econômica, da produção de novas e precárias identidades coletivas, das desigualdades de gênero, das trajetórias profissionais (Antunes; Braga, 2009, p. 9).

Essas considerações sobre a alienação dos aspectos do trabalho informal possibilitam-nos refletir sobre quais atribuições são esperadas do profissional docente na atualidade, uma vez que há uma variedade de competências e habilidades para o uso das tecnologias, atrelada a um mercado competitivo, interconectado, que põe em evidência um produto empacotado, padronizado, mas que, entretanto, fortalece o crescimento de uma subcategoria de trabalhadores, advinda da crescente mercadorização das atividades de serviço, resultando em trabalhadores explorados, precarizados e desvalorizados, o que acaba por gerar uma crise no que tange aos modelos de formação docente.

Diagnósticos acerca do cenário educacional, vivido no período pandêmico, de 2020 a 2022, revelam que a sociedade brasileira se viu atingida de modo desolador pela crise sanitária, devido à contaminação pela Covid-19, culminando com um quantitativo elevado de mortes,

além das inúmeras dificuldades quanto à manutenção e funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Segundo os últimos dados do relatório diário feito pelo governo federal (12/12/2022), houve mais de 35.643.770 casos confirmados e 691.015 mortes, provocadas pela Covid-19. Outro dado que merece ser citado, segundo a UNESCO (2020a), é que a pandemia produziu, em mais de 150 países, o fechamento generalizado de mais de 150 instituições de ensino, como escolas, faculdades e universidades.

Devido a essa situação alarmante que nos rodeava, vimo-nos obrigados a entrar em isolamento social, como medida preventiva, para garantirmos proteção e continuidade da vida. Declarada a emergência em saúde pública de importância nacional em decorrência da Covid-19 no Brasil e da adoção de medidas para seu enfrentamento (Brasil, 2020a), foi instituído o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC) (Brasil, 2020b).

Em decorrência da criação desse Comitê, foram publicadas a Portaria N.º. 343/2020, que alterou as Portarias N.º 345/2020 e N.º. 395/2020, e a Medida Provisória N.º. 934/2020, que autorizaram a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais — que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação (exceto estágios, práticas de laboratório e, para os cursos de Medicina, os internatos). Foi autorizada, também, por meio da publicação desses documentos, a flexibilização dos dias letivos, desde que mantida a carga horária mínima dos cursos.

Ainda, segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2020, p. 12-13), a prática desse isolamento se tornou necessária para impedir a ampliação da infecção por Covid-19, fez com que:

[...] as atividades presenciais nas instituições educacionais deixassem de ser o “normal”, sendo que, para sustentar as atividades regulares funcionando na “nova normalidade”, muitas instituições, especialmente do setor privado, começaram a utilizar estratégias que violavam a legislação vigente utilizando um eufemismo: o ensino remoto.

Por essa prática emergencial se subentende que:

De início, salientamos que conhecemos as múltiplas determinações do “ensino” remoto, entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições. (Saviani; Galvão, 2021, p. 38).

Salientamos que essa necessidade de que os professores dessem prosseguimento ao processo de ensinar, mesmo que as condições estruturais apresentadas não se constituíssem favoráveis para que esse processo se efetivasse com qualidade. De todo modo, houve tentativas de mediação — a partir do ensino remoto, através do uso das plataformas digitais, de grupos de

WhatsApp, plantões pedagógicos — de possibilitar o acesso às atividades escolares. Esse fato foi reforçado por Alves (2020, p. 358), quando aborda que “[...] as práticas de educação remota cresceram no mundo todo por conta da pandemia e se caracterizam por atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana”. Entretanto, a que custo isso se concretiza?

Essa questão se comprova nos diálogos estabelecidos com os professores nas escolas, quando estes se viram obrigados a atuar no ensino remoto, o que evidenciou as dificuldades e as limitações sentidas diariamente nas atividades a serem desenvolvidas nas suas áreas de conhecimento: necessidade de equipamentos adequados, como *notebooks*; conexão com internet de qualidade; espaços adequados para gravação de aulas; ambientação com os espaços que as plataformas digitais disponibilizavam; envio de atividades escolares; atendimento a estudantes para tirar suas dúvidas; pais que se sentiam desorientados por não possuir habilidade para conduzir o processo, entre outros. Por isso, torna-se relevante destacar também que:

Esse processo açodado de implementação do ensino remoto contribui para a intensificação do adoecimento docente. Pois, além da pressão e vigilância impostas que podem se configurar em assédio, o uso constante das tecnologias, com as quais nem todos são familiarizados, amplia as possibilidades de adoecimento físico e mental. A elevação da carga de trabalho se dá, ainda, em condições subjetivas desfavoráveis, uma vez que muitas e muitos docentes têm que lidar com o teletrabalho em meio a afazeres domésticos e demandas familiares (Informandes, 2020, p. 12).

O sofrimento psíquico trazido pela pandemia e seus desdobramentos no labor diário dos professores foi intenso. Os fatos descritos acima retratam não apenas uma realidade isolada, em relação à intensificação do trabalho docente e à apropriação de mídias e tecnologias que exigiam considerável habilidade de maneira forçada, devido à situação vivenciada, mas um cenário vivido por muitos professores e profissionais da rede privada: a ameaça do desemprego ou da diminuição da remuneração.

Um quesito que é importante a ser frisado nessa discussão refere-se à situação que se firmou ainda mais quando o governo federal, a partir da Medida Provisória (MP) Nº 1045/2022, que justificava que, para conter a crise financeira das empresas e prevenir e reduzir as demissões em massa em função da pandemia do Covid-19, as empresas poderiam flexibilizar as relações trabalhistas, diminuindo a jornada de trabalho e o salário ou suspendendo contratos. Ocorre que essa abertura permitiu que muitos professores se sentissem ameaçados, pois, se, porventura, optassem por não assinar os acordos de redução salarial, poderiam ser afastados temporariamente, e, uma vez sem acesso aos seus proventos, sua própria subsistência e a de seus familiares seria inviabilizada. Nesse sentido,

Aprofunda-se, assim, a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização que implica sempre a busca da redução dos custos, visando ao aumento dos lucros. A docência “uberizada” terá na experiência do “ensino remoto” uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia e também convirá aos reitores que estiverem buscando uma “saída” para a crise orçamentária que vivem as instituições de ensino superior, cada vez mais estranguladas pelos cortes aplicados pelo governo federal. (Saviani; Galvão, 2021, p. 39).

Sem dúvida, o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro foi omissivo e irresponsável ao realizar cortes orçamentários no ensino, na pesquisa e na extensão do ensino superior, em vez de buscar alternativas que favorecessem os professores naquele momento sofrido por que estavam passando durante a pandemia; além disso, houve o abandono das esferas estaduais e municipais em relação às providências que precisariam ser tomadas para minimizar os problemas sociais e educacionais que se agravavam. Ele tratou a educação como uma coisa qualquer, sem dar a devida importância às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender, o que revelou as fragilidades que as escolas se encontravam: desprovidas de equipamentos de modo que pudessem auxiliar os professores nas suas tarefas escolares, sem investimentos na formação inicial e continuada de professores, sem disponibilidade de acesso às plataformas digitais e sem o conhecimento de sua usabilidade.

Ademais, a ineficiência de sua ação governamental atingiu a população de modo geral, uma vez que nem mesmo aplicou os recursos aprovados pelo Congresso Nacional brasileiro destinado ao combate do novo coronavírus, que se alastrava cada vez mais de forma rápida e letal pelo país. Seus interesses perversos revelam que ele desperdiçou mais de 1,5 milhão de reais do dinheiro público investindo na ampliação da produção de cloroquina pelo Laboratório Farmacêutico do Exército, ainda que este medicamento fosse classificado como sem eficácia ao tratamento das pessoas contaminadas pela Covid-19. O genocida deixou que milhares de pessoas morressem sem que tivessem a chance de serem socorridas: hospitais sem leitos e equipamentos que exigiam cuidados emergenciais e imediatos.

Por isso, de acordo com Saviani e Galvão (2021, p. 45),

Torna-se essencialmente importante que diante da grave situação em que nos encontramos, dos retrocessos estabelecidos e das consequências que teremos que enfrentar, “precisamos mais do que nunca nos comprometer com a luta pela qualidade da educação e resistir coletivamente aos ataques que sofreremos, sem concessões e puxadinhos pedagógicos.

Concluimos afirmando que a pandemia não nos isolou dos problemas, mas nos mostrou muitas de suas faces: descaso do governo com a saúde e com a educação públicas, falta de investimentos em políticas públicas para a educação, escolas necessitando de laboratórios como

espaços de acesso ao ensino, e assistência aos professores, no que diz respeito à formação como direito e como investimento para a melhoria da qualidade do ensino.

Para isso, na condição de trabalhadores da educação, que, ao longo da história, têm sofrido intensamente com processos de precarização das condições de trabalho, desqualificação profissional, intensificação do trabalho docente e que se acentuou muito mais no período da pandemia, precisamos nos empenhar para lutar e resistir coletivamente aos ataques que sofremos.

Somando-se a essa reflexão, a obra de Boaventura de Sousa Santos (2020), intitulada “A cruel pedagogia do vírus”, retrata as implicações sociais, políticas e econômicas, advindas da pandemia de Covid-19. O autor argumenta que a pandemia foi um momento de “cruel pedagogia”, no sentido de que nos ensinou lições severas sobre a nossa vulnerabilidade e interconexão global, o que agravou as desigualdades sociais, econômicas e políticas existentes em nossa sociedade.

A obra também oferece uma reflexão crítica sobre os fatores que levaram às “desigualdades pandêmicas”, o que gerou sérias implicações para a democracia, a justiça social e os direitos humanos. O autor aborda como a quarentena afetou de forma desigual diferentes grupos sociais, especialmente aqueles que já estavam em situações de vulnerabilidade, como mulheres, trabalhadores precários, moradores de rua, idosos, imigrantes sem documentação, refugiados, moradores nas periferias pobres e favelas, internados, entre outros, tornando ainda mais visíveis as injustiças e o sofrimento desses sujeitos. Para Rocha e Santos (2021, p. 21), “[...] a quarentena, não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas”.

Outro fato ocorrido com a pandemia foi que se fomentou a precarização do trabalho, com muitos trabalhadores sendo forçados a trabalhar em condições precárias e sem proteção adequada, portanto, sem ter seus direitos trabalhistas respeitados. Um dos principais desafios futuros é garantir que o trabalho seja mais inclusivo e acessível para todos, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica.

Por fim, o autor faz várias críticas aos órgãos responsáveis pela gestão da pandemia de Covid-19, entre elas aponta a falta de preparação e de planejamento dos governos e órgãos de saúde para lidar com a pandemia, além da falta de investimento na infraestrutura em saúde pública. Revelou que a pandemia afetou de forma desigual diferentes grupos sociais, especialmente os mais vulneráveis, o que revelou e agravou as desigualdades existentes em nossa sociedade. O autor ainda destaca a falta de transparência e comunicação dos governos e

órgãos de saúde, uma vez que a falta de informação clara e precisa contribuiu para a confusão e o medo entre a população. Ele argumentou que a decisão de manter a economia aberta, mesmo diante da gravidade da pandemia, foi uma escolha política que colocou em risco a vida de milhões de pessoas e, por fim, aponta a falta de solidariedade e de cooperação internacional durante a pandemia, o que revelou a fragilidade do sistema internacional e a necessidade de uma cooperação mais eficaz entre os países para lidar com crises globais.

Em suma, o período da pandemia vivido por todos nós acentuou e aumentou as desigualdades sociais, o trabalho precarizado e as várias formas de exclusão. O trabalho remoto acelerou as desigualdades existentes, pois nem todos tinham acesso às tecnologias e não possuíam infraestrutura adequada para trabalhar de casa. E não podemos esquecer ainda que, enquanto alguns puderam manter seus empregos e trabalhar de forma remota, outros trabalhadores, como os da saúde e os de serviços essenciais, não tinham essa opção e acabaram sendo mais afetados pela pandemia.

Por fim, no período pandêmico, as grandes mazelas da educação foram expostas de forma acentuada, principalmente para a classe trabalhadora. No entanto, ao nos opor contra qualquer forma de exploração e de exclusão, enquanto docentes, sujeitos pensantes, representantes da classe trabalhadora, estamos caminhando para a ruptura da lógica da mercantilização da educação, pois, ao tomarmos consciência ético-política das condições estruturais do trabalho docente, no sentido do enfretamento e direcionamento da luta por uma escola pública, democrática, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada, estamos contribuindo para garantir que o trabalho seja mais inclusivo e acessível para todos. É sobre essa relação do trabalho docente pelo viés da EaD que nos debruçaremos no próximo item.

2.3 O TRABALHO NA EAD: EXPANSÃO E MUDANÇAS NA ATUALIDADE

O trabalho docente na EaD é permeado por limites, desafios e possibilidades. Isso porque há uma quebra nas disposições de tempo e espaço da docência exercida no ensino presencial, que se reflete não apenas na separação física entre o professor e o aluno, mas também pela estruturação dos cursos que se ofertam, uma vez que, entre o planejamento e a execução do processo de ensino e de aprendizagem, decorrem inúmeros fatores que se alojam entre o pensar e o fazer da prática docente em EaD.

Para além da questão espacial, existem os vários sujeitos responsáveis pela organização e seleção dos materiais didáticos: professor conteudista, professor ministrante, professor do curso, tutor presencial, tutor a distância, *designers* instrucionais, que têm suas atividades

mediadas pelo uso das TICs, mas que, entretanto, apresentam limitações impostas pela produção desses materiais, que não são construídos de forma coletiva. Para alguns, a função destinada é de produção e, para outros, a de execução. De acordo com Mill (2021, p. 46), “[...] a EaD é tomada como um sistema, estruturado em subsistemas: sistema de aprendizagem, sistema de tutoria ou docente, sistema de materiais didáticos e conteúdos, sistema de gestão, etc.”.

Ao tratar dessas questões, destacamos que convivemos com uma infraestrutura de comunicação de enorme precariedade em grande parte das escolas brasileiras, que faz com que todo o desenvolvimento das atividades programadas em EaD, através dos usos das tecnologias digitais, esbarre em problemas como infraestrutura inadequada, falta de equipamentos para atender aos estudantes e, sobretudo, a baixa velocidade de conexão com a internet, que, em muitos casos, inviabiliza o processo educacional, impedindo que os objetivos pedagógicos pretendidos sejam alcançados. Sobre essa questão, o Decreto nº 9.057/2017 define que:

A educação a distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com política de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017a, p. 3).

A partir dessas premissas, entendemos que novas relações de ensino e aprendizagem são construídas, potencializando as atividades com o uso das TICs para o ensino em EaD. Para atender às características próprias de se trabalhar nessa modalidade, os profissionais precisam apresentar disponibilidade e habilidades exigidas para orientar, acompanhar e fazer os ajustes e as interferências sempre que for necessário. Moore e Kearsley (2008, p. 353) salientam que um sistema em EaD pode ser definido como um conjunto formado “[...] por todos os processos componentes que resultam na educação a distância, incluindo aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento”.

Na visão dos autores, há uma interdependência entre os componentes e os sujeitos que estão dispostos em fazer EaD, daí porque precisam conhecer profundamente essa modalidade. Entender como se processam as relações e sua implementação pressupõe o entendimento de sua funcionalidade a nível macro e micro. Reforçando este pensamento, Mill (2006, p. 135) afirma que: “[...] quem conhece bem os fundamentos e diretrizes da EaD, convence-se de que ela é uma rica possibilidade de formação, especialmente para uma grande parcela da população desfavorecida de oportunidades de formação pela modalidade presencial”.

Nesse contexto, consideramos o fato que a proposição da EaD vem ganhando espaço no contexto educacional, seja pelo fato da necessidade de formação em nível superior, pois as vagas hoje disponíveis não são suficientes para atender à demanda de sujeitos que buscam qualificação, seja pelo fato da necessidade de entrar no mercado de trabalho de forma mais imediata. Por isso, a partir desses desafios apresentados, é necessário refletir sobre a conjuntura atual, uma vez que:

É neste cenário de mudanças sociais, intensificadas pela progressiva diferenciação dos ambientes geopolíticos e por expressivo e desigual avanço tecnológico, que se efetivam alterações no mundo do trabalho e da produção, as quais, por seu turno, redimensionam as esferas da atividade humana. (Dourado, 2008, p. 893).

Em outras palavras, em plena era da informatização do trabalho, do mundo maquinal e digital, conhecemos também a era da informalização dos trabalhos, que concorre para o desemprego ampliado, os subcontratados, o rebaixamento salarial e a perda crescente de direitos. Exemplo disso é que o Brasil, apesar de apresentar um elevado avanço tecnológico, há uma parcela significativa da população em situação de extrema pobreza, marcado historicamente pelas desigualdades sociais intensas, necessitando urgentemente de maiores investimentos no campo educacional, na saúde pública, nas condições habitacionais e nas relações estabelecidas nos vários campos de atuação de trabalho. Dessa forma, “[...] esse é o novo e imenso palco da história, no qual se alteram mais ou menos radicalmente os quadros sociais e mentais de referências de uns e outros, em todo o mundo” (Ianni, 2000, p. 144).

Entrar nesse mundo complexo do trabalho na EaD é lançar-se em uma atuação desafiadora e, por vezes, intensificadora. A tensão que se instala para assumir turmas em EaD impulsiona o profissional ao acúmulo de funções — orientações das atividades, troca de informações, *feedback* das atividades, lançamento de notas, dicas de estudos nos fóruns de dúvidas e de notícias, elaboração de relatórios, etc. — e acarreta a precarização das condições de trabalho, pois não corresponde ao valor pago da bolsa, em relação às horas trabalhadas e à dedicação que a função exige. São ações distribuídas a diferentes trabalhadores que atuam de forma independente e fragmentada, constituindo-se como polidocência. Esclarece Mill (2014, p.7-28), que na “[...] polidocência na EaD, surgem categorias profissionais redefinidas como: o docente conteudista, o docente tutor (virtual e presencial), entre outras”.

Nesse coletivo de profissionais que desenvolvem atividades em EaD, um dos pilares que ocupa lugar de destaque no processo de ensino virtual, de modo a se garantir a interatividade entre o curso e os estudantes em EaD, é o trabalho do tutor. A figura do tutor — professor que trabalha em EaD — e sua atuação nos cursos em EaD é amplamente reconhecida. De acordo

com o “Dicionário de Terminologia de Educação a Distância” (Romiszowski; Romiszowski, 1998, p. 118), o tutor é definido como “[...] um elemento importante em muitos sistemas da EaD, sendo o principal responsável pelo processo de acompanhamento e controle do ensino aprendizagem”.

Conforme os Referenciais de Qualidade de cursos de Graduação com oferta a distância (2005), há dois tipos de modelos de tutores:

Mediador(a) pedagógico (a) *on-line* é o profissional da educação que atua sob supervisão do(a) professor(a) regente mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes e vinculados aos polos de educação a distância. É responsável pela mediação da aprendizagem e pela interlocução com os(as) estudantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), promovendo a interação entre participantes, e orientando o processo de aprendizagem. A interação personalizada e a mediação pedagógica realizada por estes profissionais são ações essenciais ao acompanhamento pedagógico necessário à formação de estudantes na educação superior.

Mediador(a) pedagógico (a) presencial, é o profissional da educação responsável pela mediação da aprendizagem presencial a partir da promoção de atividades realizadas nos polos ou ambientes profissionais para o aprofundamento dos conteúdos desenvolvidos no AVA. É responsável por orientar o processo de aprendizagem dos(as) estudantes na aplicação dos conteúdos teóricos em situações práticas (BRASIL, 2025, p. 19 e 21)

Dessa forma, fica claro que ambos são agentes responsáveis pela mediação entre os alunos e o conhecimento, entre as tecnologias e as atividades programadas, favorecendo a comunicação e a interação com os diversos atores envolvidos no processo formativo pela EaD. Sendo assim, a docência na EaD requer um olhar minucioso sobre as características, a abrangência e a expansão na educação brasileira, principalmente no Ensino Superior público, a fim de se identificar as limitações, os desafios e os avanços quanto à atuação dos profissionais nessa modalidade de ensino.

Há muito a ser construído e consolidado nas IES que ofertam curso superior. Se esses desafios não forem olhados com atenção, tanto em termos de recursos financeiros quanto em recursos humanos e materiais, o processo formativo em que se garanta uma mínima qualidade poderá ficar comprometido. Soma-se a isso o fato de que “[...] o trabalho na EaD ainda se mostra diversificado, informal, temporário, precário, intensificado, sucateado, mal remunerado e desmantelado” (Mill, 2012, p. 45-46).

Outrossim, promover uma política de valorização profissional, garantindo salários que condizem com as horas trabalhadas, destinando hora-atividade para o planejamento e organização das atividades, garantir formação permanente para os professores que atuam em EaD, oferecer apoio técnico para a solução das dificuldades e para o uso das ferramentas digitais, como acesso para o ensinar, criar mecanismos de comunicação para permitir uma

maior interação entre os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, são condições *sine qua non* para melhoria e ampliação da EaD em nosso país. Diante das reflexões apresentadas, é preciso considerar que:

As finalidades da EaD devem ser garantidas nos cursos oferecidos na modalidade EaD, que não se sobrepõe ao nível de ensino, mas, ao contrário, busca se fazer presente sob os mesmos instrumentos legais, princípios e padrões de qualidade e devem ser traduzidos, portanto na política institucional para os cursos superiores da IES, nas diferentes modalidades, incluindo a EaD (Dourado, 2015, p. 11).

Instituir parcerias com outros órgãos públicos para equipar as instituições que ofertam cursos em EaD, garantindo aos docentes condições adequadas de trabalho, com investimentos econômicos para a sua manutenção e ampliação, seria uma ação positiva a favor do atendimento às demandas sociais e geográficas de uma região como a Amazônia paraense, que clama pelo desenvolvimento econômico favorável ao acesso ao Ensino Superior público, gratuito e com qualidade social.

Apesar dessas indefinições, a Resolução nº 1, que estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na modalidade em EaD, afirma, no seu artigo 8º, que a responsabilidade de se detalhar as definições do quadro profissional é da IES, conforme se enuncia no § 3º:

A política de pessoal de cada IES definirá os elementos descritivos dos quadros profissionais que possui, no que concerne à caracterização, limites de atuação, regime de trabalho, atribuições, carga horária, salário, consolidado em plano de carreira homologado, entre outros, necessários ao desenvolvimento acadêmico na modalidade EaD, de acordo com a legislação em vigor, respeitadas as prerrogativas de autonomia universitária e ressalvadas as peculiaridades do Sistema UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 2006 (Brasil, 2016, p. 5).

O estado brasileiro, assim, transfere a responsabilidade para as IES ou para os mantenedores dos Polos UAB, que, mesmo dentro de suas condições orçamentárias mínimas, quase sempre não conseguem efetivar as orientações emanadas da Resolução, o que contribui para a desistência de muitos profissionais que se veem no emaranhado de funções a desenvolver ou se sujeitam ao acúmulo de outros trabalhos, tendo em vista a complementação de sua renda.

Assim, as tendências das relações de trabalho na EaD vêm sendo marcadas pela reestruturação produtiva, alicerçada no pós-fordismo, em que se destaca a flexibilização do trabalho com novas faces e dimensões, como o *teletrabalho*, favorável à exploração da mão de obra do trabalhador. Esse tipo de trabalho, tão acentuado na contemporaneidade, de acordo com Silva (1997, p. 276), “[...] ressurge como estratégia do capital para flexibilizar o uso da força de trabalho”. Logo, ele é usado como potencialidade para atender a interesses mercadológicos.

Antunes (2020), dentre várias outras contribuições, registra o ponto de vista empresarial, para quem as vantagens são evidentes. O autor ressalta que, nessa configuração de trabalho, há:

[...] mais individualização do trabalho; maior distanciamento social; menos relações solidárias e coletivas no espaço de trabalho (onde floresce a consciência das reais condições de trabalho); distanciamento da organização sindical; tendência crescente à eliminação dos direitos [...] fim da separação entre tempo de trabalho e tempo de vida. (Antunes, 2020, p. 273).

Esse formato de trabalho na EaD — o *teletrabalho* — se caracteriza, segundo Veloso e Mill (2020, p. 21), “[...] como uma forma de trabalho na qual empregados e empregadores estão dispersos geograficamente, mas mantém-se conectados por meios de tecnologias”. Nesse aspecto, em nome da flexibilização do espaço-tempo, não há um horário regular, nem espaços físicos demarcados, o que induz o trabalhador a desenvolver suas atividades em horários e momentos inoportunos, acarretando, além da retirada de seu tempo formal e da vivência com seus pares, uma sobrecarga denominada, na atualidade, trabalho *ubíquo*, que, segundo os mesmos autores, faz-se referência a:

Uma nova forma de *teletrabalho* que tem surgido na contemporaneidade: a docência *ubíqua*, que segundo (Cunha; Bianchetti, 2018) refere-se ao trabalho docente realizado em razão do caráter ubíquo das atividades que passam a incorporar as tecnologias digitais – incluindo os dispositivos móveis. Embora permita a realização de tarefas simultâneas em distintas ambiências, a ubiquidade aparentemente traz uma série de desvantagens ao trabalhador. A título de exemplo, ela desloca a atenção profunda para uma atenção dispersa, caracterizada pela rápida mudança de foco, além da própria sobrecarga decorrente do acúmulo de atividades e outros problemas que permeiam essa forma de docência (Veloso; Mil, 2020, p. 22).

Independentemente do tipo de trabalho na EaD, para Belonni (2013), a atual política economiza justamente na remuneração e na organização do trabalho docente. Como podemos ver, é nítido que as atividades docentes, no contexto da EaD, são exigentes e complexas. O teletrabalho e o trabalho *oblíquo*, na verdade, se constituem em *sobretrabalho*, por meio de experiências multifacetadas, “[...] afetando não apenas o cotidiano de trabalho na EaD, ou a prática pedagógica dos educadores, mas também sua natureza como categoria de trabalho” (Veloso; Mill, 2020, p. 25). Esses tipos de trabalho são perversos, seduzem e induzem os docentes a uma tripla jornada, sem direitos trabalhistas, com possíveis interferências, inclusive, na vida privada.

O binômio *teletrabalho-sobretrabalho* na EaD potencializa-se na separação dos espaços de produção e reprodução, uma vez que, “[...] no caso docente, isso significa que tempos de descanso de trabalho já não são mais claramente demarcados pelas instalações físicas da universidade, ou pelo horário dentro da sala de aula”. Noutras palavras, as horas extrapoladas

não são computadas para efeito de pagamento. É a mais-valia, que, segundo Marx (2019), corresponderia às horas do trabalho excedente, que beneficia apenas o capitalista. Dessa maneira, trabalho que não é computado não é remunerado.

A despeito de todas essas questões pontuadas sobre a exploração, intensificação e precarização do trabalho em EaD, parece que existe uma naturalização dessas condições de trabalho no atual contexto capitalista. Há, portanto, indícios de que a diversidade e a ampliação do acesso às tecnologias digitais dão sustentação para a manutenção e expansão das situações perversas de exploração do trabalho docente.

Por isso, a fragilidade e as problemáticas apresentadas sobre as práticas de trabalho em EaD precisam ser consideradas, se a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a formação do aluno se constituírem como elementos imprescindíveis para a sua atuação e transformação do cenário educacional brasileiro, e de “[...] como essas condições promovem ou obstaculizam, no tempo presente, o desenvolvimento da individualidade e a formação do sujeito profissional, em sua expansão individual e coletiva” (Santos, 2010, p. 696).

As nossas críticas não se contrapõem à expansão e adoção da modalidade em EaD, como possibilidade de acesso ao trabalho ou ao Ensino Superior público. É certo que há danos no processo de valorização profissional quando não se garante ao professor as condições adequadas para o desenvolvimento qualitativo das atividades pedagógicas, mas, sobretudo, pensar a nossa existência a partir da nossa experiência adquirida na vida, dos sonhos que carregamos e dos projetos que almejamos.

Às vezes, ou quase sempre lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências, com seus desejos, com seus sonhos. (Egresso R. D. D., do Curso de Matemática, da Turma de 2011).

Também é possível se regulamentar a partir dos documentos oficiais e de formalização dos entes federados, com a responsabilização das IES, parcerias com vistas ao incentivo e à fomentação de práticas, que, para além da concessão das bolsas, garantam infraestrutura, organização didática e curricular, horas vinculadas aos seus vencimentos salariais, para que o trabalhador da EaD possa ser mais que utilizado, valorizado e reconhecido como agente promotor do processo de ensinar e aprender com qualidade, na Educação Superior. Essa é a esperança que nos faz acreditar no poder da transformação da educação em nosso país.

Na seção seguinte, aborda-se mais especificamente sobre a EaD, a partir de sua conceituação, histórico e bases legais que a sustentam, enquanto modalidade de ensino para a oferta de nível superior.

3. CONCEITUAÇÃO, HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS DA EAD: A UAB E O POLO PRESENCIAL COMO AGENTES DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção, com o intuito de fomentar uma reflexão em uma perspectiva crítica e acadêmica, trazemos, de forma cronológica, considerando o período de 1997 a 2023, algumas conceituações sobre a EaD, as quais revelam que há entendimentos diversificados, semânticos e complementares, que levam em conta as transformações da sociedade contemporânea. Na subseção, apresentamos o histórico da EaD, que, atrelada ao desenvolvimento tecnológico na Amazônia, determina as diversas formas de relação e comunicação entre as gerações em nosso país. No que se refere às orientações de base legal, a LDB nº 9394/1996 possibilitou que a EaD se regulamentasse, se ampliasse e se fortalecesse no meio educacional. A partir de então, novas bases legais para a EaD foram estabelecidas, entre elas, o Decreto nº 5.800/2006, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil, como um programa articulador para a oferta de cursos e programas de Educação Superior da modalidade de EaD, a partir da articulação e parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas. Por fim, merecem destaque o papel e a configuração dos Polos de Apoio Presencial, como unidades de descentralização, com vistas a atender às demandas locais por educação pública superior.

3.1 CONCEITOS SOBRE A EAD

Também conhecida pela sigla EaD, a Educação a Distância vem passando por grandes transformações nas últimas décadas, devido à sua expansão, configuração e características na contemporaneidade. As discussões sobre o entendimento conceitual da EaD são diversas e permeadas de contradições sobre sua efetividade no campo educacional. É a esse propósito que nos debruçamos para a construção desta subseção, a partir da elaboração de um marco teórico por meio dos estudos de pesquisadores atuais e emergentes, que mais se evidenciam nessa nova configuração sobre o uso desta modalidade de educação no processo formativo dos sujeitos. Soma-se a isso o conhecimento de que estudos específicos ainda são incipientes e deixam muitas lacunas sobre o entendimento da EaD (Mill; Maciel, 2013, p. 16).

Contudo, *a priori*, estudos indicam que as definições encontradas e apresentadas nesse texto têm um ponto em comum no que diz respeito às questões: a distância física entre professor e aluno; a forma que se realiza o estudo e o uso de TICs, como mediação para promover a interação entre os conteúdos e o aluno. Por isso, no sentido do desvelamento, pretendemos, com cuidado e atenção, focar nas definições da EaD nos questionando: O que é educação a distância? Qual é a sua função social? Quais são suas finalidades e a quem ela se direciona?

A seguir, essas e outras questões serão detalhadas de modo cronológico, considerando as definições temporais, a partir do qual a EaD se encontra(va) organizada, estruturada e utilizada para a oferta da educação no Ensino Superior.

Quadro 4 – Definições conceituais sobre a EaD por décadas

AUTOR(ES)	DEFINIÇÃO
DOHMEM (1967) ²	EaD é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo, na qual o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado. O acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isso é possível pela aplicação de meios de comunicação capazes de vencer longas distâncias.
PETERS (1973)	Educação/Ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimentos, habilidades e atitudes, tanto por meio da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.
MOORE (1973)	A EaD pode ser definida como a família de métodos instrucionais, em que as condutas docentes acontecem à parte dos discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas.
HOMBERG (1977)	O termo educação a distância (EaD) cobre várias formas de estudo, nos vários níveis, que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A EaD se beneficia do planejamento, da direção e da instrução da organização do ensino.
KEEGAN (1980)	Keegan apresenta elementos básicos e que ajudam a conceituar a EaD: a separação entre o professor e o aluno, que a distingue da educação presencial; a influência de uma organização educacional, que a distingue do estudo individual; o uso de mídia tecnológica, geralmente impressa, para unir professor e aluno e transmitir o conteúdo educacional; a provisão de comunicação de duas vias de maneira que o aluno possa se beneficiar do diálogo, ou até mesmo iniciá-lo e a possibilidade de encontros ocasionais tanto para fins didáticos quanto para fins de socialização.
MOORE (1990)	A EaD é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia, que requer meios técnicos para mediatizar essa comunicação. Educação a Distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem.
ROMISZOWSKI (1993)	A EaD é qualquer metodologia de ensino que elimina as barreiras da comunicação criadas pela distância ou pelo tempo.
ARETIO (1994)	A EaD é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui a interação pessoal, em sala de aula, entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial, de modo a proporcionar a aprendizagem autônoma dos estudantes.
KEEGAN (1996)	A EaD consiste na separação professor-aluno, que se dá no afastamento entre o ato de ensinar e o ato de aprender. Representam dois sistemas operantes da EaD: o subsistema de desenvolvimento de curso (ensino a distância) e o subsistema de suporte ao aluno (aprendizagem a distância).
NISKIER (1999)	A educação a distância é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre num local diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais organizacionais e administrativos

² As referências a Dohmem (1967), Chaves (1999), Holmberg (1977), Romiszowski (1993), Peters (1973) e Moore (1990), citadas neste quadro, foram extraídas de Guarezi e Mattos (2012, p. 17-24).

CHAVES (1999)	A EaD, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume atualmente, enfatiza-se mais a distância no espaço e se propõe que ela seja contornada pelo uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas estas tecnologias, hoje, convergem para o computador.
ALONSO (2002)	A EaD é uma modalidade de ensino que pressupõe o rompimento da relação “face-a-face” entre alunos e professores. Como é uma modalidade de ensino que tem por base este fato, elementos como os meios de comunicação, os materiais didáticos, a tutoria acadêmica, entre os elementos mais importantes neste tipo de sistema, assume um papel central nos processos educativos na relação professor/aluno.
ARAGÃO (2004)	A EaD é modalidade de educação se reveste de potencialidades, não como solução de todos os problemas da educação, mas exercendo papel relevante na mediação pedagógica da EaD, com o uso das TICs, tendo como eixo a construção do saber a distância, onde professor e aluno tornam-se parceiros na construção do conhecimento.
SANCHEZ (2005)	Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.
MOORE E KEARSLEY (2008)	Educação a Distância é o aprendizado planejado que ocorre, normalmente, em lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação de curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais
GUAREZI (2009)	A EaD é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui a interação pessoal, em sala de aula, entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial de modo a propiciar a aprendizagem autônoma dos estudantes.
FIDALGO E MACHADO (2000)	A EaD é um processo educativo que implica a ausência de barreiras que limitam o acesso ao ensino superior ou a outros graus de escolarização, seja em termos de requisitos de qualificações prévias, seja quanto à determinação de lugares e tempos determinados para os alunos frequentarem as aulas.
BELLONI (2012)	A EaD é uma nova metodologia que se dá por meio dos ambientes virtuais, mediados pelas TICs pode se constituir como uma forma de além de viabilizar uma relação interativa entre discentes e docentes, no sentido de transpor tanto a distância pessoal, como a social e a geográfica, almeja também possibilitar a formação tanto inicial quando continuada dos sujeitos.
BIANCHI (2013)	A EaD é atualmente entendida como uma modalidade de ensino, proporcionando a educação uma maior flexibilidade e acessibilidade para docente e estudante ao fazer uso de TICs em tempos e lugares diferentes.
MILL E SANTIAGO (2021)	A educação a Distância é uma modalidade educacional que faz uso intensivo de diversas tecnologias telemáticas (baseadas nas telecomunicações e na informática) para promover comunicação, interações e construção do conhecimento.
MILL (2018, 2021)	A EaD, é considerada como uma forma alternativa e complementar para a formação do cidadão (brasileiro e do mundo) e tem se mostrado bastante rica em potenciais pedagógicos e de democratização do conhecimento.

Fonte: Elaborado e ampliado pela autora do trabalho, com base em Cruz (2019).

Nesse percurso conceitual, destacamos que Dohmem (1967), Moore (1973), Homberg (1977), Keegan (1980) e Chaves (1999) definem a EaD a partir de elementos básicos, que ajudam a defini-la, levando em consideração principalmente a separação entre o professor e o aluno, distinguindo-a da educação presencial. Segundo esses autores, a EaD se beneficia do planejamento, da direção e da instrução da organização do ensino e é pelo uso de mídia tecnológica, mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas que a interação acontece. A necessidade de comunicação de duas vias de maneira que

o aluno possa se beneficiar do diálogo ou, até mesmo, iniciá-lo e a possibilidade de encontros ocasionais, tanto para fins didáticos quanto para fins de socialização.

Moore e Kearsley (2008) comungam desse mesmo pensamento em relação a como o processo de ensino pela EaD deve ser executado. Entretanto, há de se dar uma atenção especial aos meios operacionais para se chegar à consecução de uma proposição de aprendizado pela EaD, como afirmam Moore e Kearsley (2008, p. 2):

Educação a Distância é o aprendizado planejado que ocorre, normalmente, em lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação de curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Além disso, para estes autores, o mais indicado é adotar a terminologia EaD como Educação a Distância, levando em consideração seus quatro aspectos constitutivos:

1. O estudo da EaD é um estudo de aprendizado e ensino.
2. O estudo da EaD é um estudo de aprendizado que é planejado, e não acidental.
3. O estudo da EaD é um estudo de aprendizado que, normalmente, está em um lugar diferente do local de ensino.
4. O estudo da EaD é um estudo de comunicação por meio de diversas tecnologias. (Moore; Kearsley, 2008, p. 25).

Nesse contexto, os autores defendem que, apesar de se dar em lugar e tempo distintos, para a oferta do ensino na modalidade em EaD há a necessidade de se planejar e organizar as atividades pedagógicas, evidenciando todos os elementos necessários para a sua execução. Selecionar os conteúdos, escolher os recursos tecnológicos, detalhar as etapas de efetivação e definir como e através de que a comunicação chegará até os alunos são aspectos imprescindíveis para que ocorra o ensino e o aprendizado na EaD.

Outro autor que merece ser mencionado é Otto Peters (1973), conhecido como um dos pioneiros na teorização em EaD. Ele proclama ser adepto da autoaprendizagem, pontuando que o aluno deve ter mais autonomia e liberdade dentro do processo educacional a distância. O autor considera a EaD como uma forma industrializada de ensinar e aprender, através de um método racional de partilhar conhecimentos, habilidades e atitudes, aplicando os princípios organizacionais e a divisão do trabalho. Dessa forma, entendemos que o autor enfatiza a EaD como uma forma de independência e autonomia do estudante, uma industrialização do ensino, interação e comunicação. Sobre essa afirmação feita por Peters (1973), há entendimento contraditório, pois, se a EaD for usada como uma moeda de troca para fins mercadológicos, não cumprirá sua real função de proporcionar uma formação que respeite o sujeito em sua integralidade.

Frisando as questões metodológicas, Niskier (1999) apoia-se nos aspectos diferenciados referentes à educação a distância, tanto no que diz respeito ao planejamento do processo ensino e aprendizagem, quanto as tecnologias utilizadas para que esse processo se efetive.

Conforme Alonso (2002) e Aragão (2004), Sanchez (2005) e Guarezi e Mattos (2012), a EaD, de forma preponderante, é uma modalidade de ensino, que se reveste de potencialidades, não como solução de todos os problemas da educação, mas exercendo papel relevante na mediação pedagógica da EaD, com o uso das TICs. De comunicação bidirecional, ela pressupõe o rompimento da relação “face a face” entre alunos e professores, como meio preferencial de interação. Os autores destacam ainda a tutoria acadêmica, como um dos elementos mais importantes para esse tipo de sistema, pois o professor e o aluno tornam-se parceiros na construção do conhecimento a distância.

Por sua vez, Fidalgo e Machado (2000), Belloni (2012) e Bianchi (2013) apontam que a EaD proporciona uma educação de maior flexibilidade e acessibilidade para docente e estudante, pois se baseia em um processo educativo que implica a ausência de barreiras que limitam o acesso ao Ensino Superior ou a outros graus de escolarização, no sentido de transpor tanto a distância pessoal quanto social e geográfica, em termos de possibilitar a formação inicial e continuada dos sujeitos.

Estudos mais recentes apontam para uma conceituação mais abrangente, referendada por Mill e Santiago (2021, p. 22), onde revelam que a:

A EaD é considerada como uma forma alternativa e complementar para a formação do cidadão (brasileiro e do mundo) e tem se mostrado bastante rica em potenciais pedagógicos e de democratização do conhecimento. [...] Em suma, a educação a Distância é uma modalidade educacional que faz uso intensivo de diversas tecnologias telemáticas (baseadas nas telecomunicações e na informática) para promover comunicação, interações e construção do conhecimento.

Todavia, como os mesmos autores destacam, não é tão simples o entendimento que podemos ter da EaD, uma vez que esta, apesar de se apresentar como uma proposição favorável para o acesso e a democratização do ensino, há muitos outros fatores que interferem para que isso ocorra de maneira disforme. Salientamos que há uma complexidade de entendimentos sobre a EaD, pois esta precisa ser pensada a partir de uma visão sistêmica e macroscópica dos modelos utilizados, uma vez que os meios são imprescindíveis para se chegar às finalidades. Sobre isso, reforça Sá (2007, p. 27), a EaD “[...] é fruto de uma trama, de uma teia de inter-relações e interdependências, as quais demandam um entendimento das relações entre as partes e delas em relação ao todo”.

Dessa forma, como aponta Mill (2021, p. 46), a EaD “[...] é um sistema, estruturado pelos subsistemas: sistema de aprendizagem; sistema docente (envolvendo professor e aluno); sistema de sistema de materiais didáticos e conteúdos, sistema de comunicação e tecnologias”; ou seja, cada um desses subsistemas, apresenta suas características próprias ao interagir uns com os outros de forma dinâmica, articulada e consistente.

Em uma concepção mais ampla, de acordo com o “Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância”, elaborado em 2018, por uma grande rede de autores, especialistas e intelectuais, o verbete “Educação a Distância” se apresenta com o propósito de:

Promover e fundamentar reflexões e o intercâmbio de ideias e experiências envolvendo a incorporação de tecnologias emergentes no contexto educacional e, de modo específico e especial, a educação a distância. Em seu âmago, visa fomentar a reflexão situada, mas universalmente engajada, nas questões investigativas. [...] Portanto, as suas origens estão no desenvolvimento dos significados e dos sentidos mais recorrentes sobre educação, tecnologias e sobre educação a distância, como campos de conhecimento, considerando-se as transformações da sociedade contemporânea (Mill, 2018, p. 17).

De forma clara e concisa, este dicionário, numa perspectiva crítica e eminentemente acadêmica, pretende somar com o conjunto de pesquisas científicas já produzidas sobre a educação a distância. Neste verbete, numa acepção mais ampla, a Educação a Distância pode ser definida como:

Uma modalidade de educação, também conhecida pela sigla EaD, no feminino. [...] Assim, a EaD é um modo específico de organizar o ensino aprendizagem e, sendo uma modalidade, deve ser tratada no feminino, como educação (e não ensino) a distância. [...] É uma modalidade, um modo de ensino e aprendizagem que perpassa todos os níveis do sistema educacional brasileiro (educação básica e superior) e pode ser articulada com outras modalidades de ensino. [...] A EaD possui características próprias e diversas. Por isso, quem pensa e faz EaD deve considerar diferentes tipos de organização e configuração de ensinar e de aprender, mediada pelas tecnologias” (Mill, 2018, p. 198-201).

Isso significa dizer que, para Mill (2018), a modalidade de educação pela EaD, nos seus processos formativos ofertados, necessita de organização e de planejamento, ainda que ofertados em locais distintos, uma vez que conhecer seu funcionamento, suas configurações, suas características, sua forma de interação entre professor e aluno, e sua mediação com o uso das tecnologias de informação e comunicação são elementos fundamentais para a compreensão da EaD.

Obviamente que o avanço das TICs também se constitui como elemento propulsor para o desenvolvimento da EaD. Além disso, é uma ilustração da crescente popularidade e uso comum de modernas tecnologias, mas o futuro da EaD depende da maneira como essas

tecnologias forem usadas para fornecer uma educação e capacitação de qualidade, e também do sucesso que muitos sujeitos almejam ter em sua formação em nível superior

Os estudantes dessa nova geração vivem conectados e usam as tecnologias para acessar constantemente informações nas mais diversas redes de comunicação disponíveis. São os “nativos digitais”, que se caracterizam pela facilidade que possuem em usar, interagir e conviver com artefatos digitais. Contudo, cabe uma reflexão sobre quais as potencialidades e cuidados precisamos adquirir sobre este mundo digital, cheio de encantos e facilidades. De que tipo de inovações, adequações ao mundo virtual estamos falando? Nesse sentido, para além de uma compreensão superficial sobre o uso das TICs nos mais diversos setores de nossa sociedade, precisamos atentar para o contexto, a dimensão, a necessidade e a incorporação nas mais diversas tarefas pessoais e profissionais em que se relaciona com o mundo. Sobre essa questão, Castells e Cardoso (2005, p. 17) chamam a atenção de que:

Nós sabemos que a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia.

Para os autores, o nosso mundo está em processo contínuo de transformação estrutural e multidimensional, associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas TICs, ou seja, nossa sociedade está em constante evolução e transformação da nossa sociedade. Assim, as tecnologias podem contribuir de forma exponencial para diferentes proposições e universos multifacetados. Em se tratando da educação, há uma relação intensa com estas e a EaD se potencializa a partir da utilização das inúmeras ferramentas digitais para a oferta de cursos. Porém, ela precisa ser pensada em um contexto que envolva gestão, planejamento, articulação e mediação entre os sujeitos e seus processos formativos nos espaços educacionais.

Outro ponto que embasa o conceito de EaD, como bem explicitado por Mill e Santiago (2021), é que a sigla EaD tem sido tomada frequente, indistinta e equivocadamente, tanto por pesquisadores quanto por educadores, pois, segundo os autores, geralmente a EaD tem sido entendida como representação dos termos: EDUCAÇÃO a distância, ENSINO a distância ou ainda como APRENDIZAGEM a distância (*e-learning*). Nas suas acepções, os significados e abrangências da EaD se dão de forma diferenciada, como bem descritas a seguir:

É importante detalharmos um pouco mais sobre a noção de EaD como “educação”, e não somente como “ensino” ou “aprendizagem”. O entendimento da sigla EaD como **ENSINO** a distância, é apoiada numa visão tradicional, em que o centro do processo está na emissão dos conteúdos e no professor. Podemos, assim dizer que este termo, desresponsabiliza pela aprendizagem do aluno. O uso da **APRENDIZAGEM** a

distância (*e-learning*), também é inadequado pois o aluno é visto como autodidata, aquele que aprende com apenas com o uso dos materiais didáticos, sem a mediação dos docentes. Portanto, o termo **EDUCAÇÃO** a distância é o mais apropriado por considerar a aprendizagem do estudante como centro do processo. Envolve ensinar e aprender, numa interação dialógica entre educador e estudantes, material didático, tecnologias de apoio para a construção compartilhada do conhecimento. (Mill; Santiago, 2021, p. 24).

Dessa forma, conforme explicitado pelos autores, é importante clarificar e aprofundar o real sentido e significado do entendimento sobre a EaD, pois, para além de se apoiar em uma visão tradicional, onde a EaD pode ser tomada como *ensino a distância*, com foco na emissão de conteúdos, no professor e com uma despreocupação com o ato de apreender do educando, a EaD deveria ser entendida como *educação a distância*, buscando agregar-se em uma visão marcada pela interação dialógica entre os diferentes sujeitos desse processo e a construção partilhada do conhecimento.

Em suma, podemos frisar que a EaD se tornou um campo fértil e complexo de entendimentos, seja no campo teórico seja no campo prático. Uma questão que está clara para todos os pesquisadores em EaD é que, nas últimas décadas, ela tem sido utilizada como possibilidade de formação de uma grande parcela de trabalhadores e, embora seja recente sua popularidade e expansão, as concepções são contraditórias e diferenciadas, carecendo de uma reflexão mais apurada sobre o contexto e o modelo pedagógico que se quer implementar da EaD.

Para este estudo, tomamos como ponto de apoio as análises apresentadas por Mill (2018, 2021), uma vez que a EaD é considerada como uma forma alternativa e complementar para a formação do cidadão (brasileiro e do mundo) e tem se mostrado bastante rica em potenciais pedagógicos e de democratização do conhecimento.

3.2 HISTÓRICO DA EAD

Partiremos do entendimento de que a história da EaD acompanha o desenvolvimento tecnológico em nosso país. São as possibilidades de comunicação e interação que influenciaram diretamente as gerações, no que diz respeito ao acesso à educação no Brasil.

No estudo das gerações, descritas no quadro 4, alguns teóricos como Moore e Kearsley (2008) e Peters (2009), as classificam em cinco gerações. Essas gerações “[...] são formas de categorizar a relação entre as diversas formas de configuração da EaD e as tecnologias disponíveis e mais usadas para apoiar a EaD em cada época” (Mill, 2018, p. 294).

Ademais, vale ressaltar que a quantidade de gerações varia de um autor para outro, mas geralmente são apresentadas de cinco a mais caracterizações. Do embasamento das leituras

sobre a trajetória da EaD, apresentamos uma proposição adaptada, considerando para este estudo cinco gerações:

Quadro 5 – Histórico da EaD por gerações

GERAÇÃO	PERÍODO	CARACTERIZAÇÃO
Primeira geração da EaD (escrita e correspondência)	1920 a 1950	Caracterizada pelos <i>estudos por correspondência</i> , nos quais os principais meios de comunicação, eram os <i>materiais impressos</i> , geralmente em forma de guia de estudos, com tarefas e outras atividades enviadas pelo correio, o que impedia a possibilidade de interação entre o aluno e a instituição produtora. Experiências em EaD: Criação do Instituto Universal Brasileiro, a Criação da Universidade do Ar, por meio do SENAC – SESC/SP.
Segunda geração da EaD (rádio e televisão)	Década de 1960	Caracterizada pela integração dos meios de comunicação audiovisual, através do <i>rádio e a televisão</i> . O modelo de EaD era identificado como o modelo fordista de produção industrial por apresentar as seguintes características: racionalização, divisão acentuada do trabalho, alto controle dos processos de trabalho, produção em massa de “pacotes educacionais” concentração e centralização da produção, burocratização. Experiências em EaD: Radio Sociedade do Rio de Janeiro. Criação de universidades abertas e a distância, como a Universidade Nacional de Educación a Distância, na Espanha, a British Open University, o Instituto Português de Ensino a Distância, em Portugal.
Terceira geração da EaD (tecnologias digitais – computador, CD-ROM)	Década de 1970 a 1980	Caracterizada pelo uso da Internet (Web 1.0 e 2.0). Caracterizada pelo uso das novas tecnologias pela integração de redes de conferência por <i>computador e do uso de recursos midiáticos</i> . Universidade aberta como um novo modo de organização da educação com TICs. Difusão das tecnologias de informação e comunicação, e estimuladas pela tendência da modernização produtiva e pela globalização dos mercados. Se destaca as Teleconferências realizadas por satélite. Experiências em EaD: Construção de blogues ou wikis, uso do Youtube, Orkut, Wikipédia, Twitter, Facebook.
Quarta geração da EaD (internet/Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) webconferências por áudio, vídeo e computador)	Anos 1990 a 2020	Caracterizada pelo uso da Internet (Web 3.0) com a incorporação das ferramentas eletrônicas. Uso da Internet em banda larga, conexão avançada, plataformas digitais, uso do celular. Experiências em EaD: Plataformas de Ensino ofertado pelas IES – Uso de softwares, smartphones, tablets.

<p>Quinta geração da EaD (banda larga/hiperconexão, inteligência artificial)</p>	<p>Anos 2020 até os dias atuais</p>	<p>Internet 4.0. Web inteligente. Caracteriza-se pela interação em tempo real, com as tecnologias móveis, com respostas personalizadas. Inteligência das coisas que informam as necessidades dos usuários. Comunicação entre máquinas. Educação ubíqua. Experiências evidenciadas na educação: Metodologias ativas, espaços makers, aulas de robótica. Inteligência Artificial (AI) Internet das coisas (IoT), big-data, impressão 3D. Uso de aplicativos usados nos smartphones Plataformas de comunicação e interação: E-learning, Google Meet; Teams; Google Forms, Portal Educação; Eduzz, EaD Box, etc.</p>
---	---	---

Fonte: Baseado em Cruz (2019) e ampliado pela autora do trabalho.

De acordo com o quadro acima, apesar de inicialmente nos apoiarmos nos autores Moore e Kearsley (2008), que subdividem a EaD em quatro gerações distintas, acrescentamos no quadro, além da quinta geração, novos elementos característicos daquela época, baseados em estudos e pesquisas realizadas sobre a históricos da EaD, como os de Mill (2018), (Cônsole, 2020) e (Fontes, 2013), é possível analisar as transformações históricas, tecnológicas e sociais que moldaram as diversas maneiras de realização das ações educativas a distância.

Assim, consideramos para este estudo que as gerações descritas nos permitem analisar que as discussões sobre a história da EaD passam pelas inovações no campo das tecnologias que, articulada com os modelos pedagógicos de cada época, permitem o surgimento de novas ferramentas para acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A *Primeira geração* é caracterizada pelo estudo por *correspondência*. Nessa fase, para a organização dos cursos, utilizavam-se textos impressos enviados pelos correios. O ensino era fornecido por meio de guias de estudos e pelo uso de tecnologias chamadas independentes, que são aquelas que não dependiam unicamente de recursos eletrônicos para sua utilização e/ou produção. Eram os livros, apostilas impressas que serviam de apoio para o desenvolvimento das atividades educacionais. O acesso era limitado com pouco contato entre professores e alunos, e o rádio era tido como um meio capaz de levar, aos confins do Brasil, notícias, informações e reflexões, contribuindo, sobremaneira, para o processo de conscientização política da população. Neder e Possari (2001, p. 160) citam algumas funções que o material didático assume nos cursos em EaD: “ensejar o diálogo permanente; orientar o estudante; motivar para a aprendizagem e também para a ampliação de seus conhecimentos sobre os temas trabalhados”.

O uso do rádio e da TV se difundiu por todo o mundo, o que possibilitou maior acesso a estes meios de tecnologias por milhões de pessoas. É a *segunda geração* que já começa a

fazer uso das tecnologias através de e-mails, fórum, chat, vídeos, filmes. Para além, esta geração é também conhecida como a geração multimídia, por utilizar material impresso e recursos de áudio e vídeo. Como na geração anterior, esta também apresenta um baixo nível de interatividade, com atendimento esporádico, dependendo de contatos telefônicos, quando possível, com pouca ou nenhuma interação professor/aluno. É ainda um modelo bastante presente em dias atuais (Fontes, 2013).

A *terceira geração em EaD* é considerada a das universidades abertas e surge com a *British Open University*, na Inglaterra. Esta geração teve papel fundamental na EaD, sobretudo na Educação Superior, utilizando-se de guia de estudo impresso, orientação por correspondência, transmissão por rádio e uso da televisão para a oferta de cursos. Também chamada de multimídia, nesse período já eram realizados os encontros presenciais e utilizava-se das tecnologias de telecomunicações/satélite e outros recursos pedagógicos, o que dinamizava o processo de ensinar e aprender, ainda que muitos não tivessem acesso ou não fizessem uso dele. Segundo Litwin (2001, p. 15), a Open University:

[...] mostrou ao mundo uma proposta com um desenho complexo, a qual conseguiu, utilizando meios impressos, televisão e cursos intensivos em períodos de recesso de outras universidades convencionais, produzir cursos acadêmicos de qualidade. [...] A Open University transformou-se em um modelo de ensino a distância.

A *quarta geração em EaD* é caracterizada pela realização das webconferências com o uso da internet, do computador para realização de encontros a distância, em tempo real, entre tutores e alunos. Geralmente o processo formativo ocorre por atendimento síncrono (quando a informação é transmitida e recebida, em um instante de tempo bem definido e conhecido pelo transmissor e pelo receptor, ou seja, estes têm que estar sincronizados) e assíncrono (quando as informações do emissor e do receptor são independentes em fase e frequência, e não precisam necessariamente estar sincronizados), dependendo de instrumentos eletrônicos conectados, com o uso de vídeo e áudio. Sobre isso, Kenski (2012, p. 34) apresenta as redes, citando a internet, como sendo o “[...] espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo que existe no espaço digital, o ciberespaço”.

Por fim, a *quinta geração* ou a geração que vive conectada. A geração da Indústria 4.0 – a revolução digital, caracterizada pelo uso da internet banda larga, computação na nuvem, robótica, *Inteligência Artificial*, Internet das Coisas (IoT), *big data*, impressão 3D, com processos avançados de conexão, onde as aulas são virtuais baseadas no computador celular e na internet, e ocorrem de forma síncrona e assíncrona como na geração anterior, com interações em tempo real ou não, com o professor do curso e com os colegas de curso, tutoria regular por

um tutor, em determinado local (polos de apoio ao ensino) e horários adaptados. De acordo com Maia e Mattar (2007, p. 7), chegamos hoje em um nível de extremo desenvolvimento dos meios de telecomunicação interativos, como as redes interativas de computadores, vídeo e áudio, que tornaram possível um diálogo mais ágil e pessoal”. Nessa geração, os alunos dos dias atuais não se encontram mais centrados em uma única coisa, sua atenção é voltada para várias ações e se conectam com várias informações ao mesmo tempo (Cônsolo, 2020, p. 95).

Nessa geração, segundo a professora Angeles Cônsolo (2020), pesquisadora em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, enfatiza que a escola passa a ser vista como:

[...] um espaço de desenvolvimento do talento e de aprendizagem pertinente para o século XXI, na qual as habilidades desenvolvidas devem estar de acordo com as exigências do mercado de trabalho, tais como: colaboração, criatividade, trabalho em equipe, inovação e empreendedorismo, a capacidade de reflexão, de criticidade, de autonomia, como também condições para avaliar e decidir sobre os problemas da vida e da realidade de uma organização (Cônsolo, 2020, p. 112).

Imagem 4 – Características da geração 4.0



Fonte: Cônsolo (2020, p. 95).

Contudo, apesar dos avanços na sociedade contemporânea, marcados por um mundo de complexidades em relação ao avanço das tecnologias digitais na educação, acreditamos estar inseridos em um tempo que as instituições de ensino estão vivendo incertezas e enfrentando muitos desafios sobre como ensinar e como aprender.

Convém explicitar, nesse sentido, a realidade da EaD na Amazônia, onde as barreiras geográficas, a conectividade limitada e a diversidade sociocultural impõem obstáculos adicionais à implementação da EaD. Esse contexto é analisado no quadro a seguir:

Quadro 6 – Características das gerações no contexto da realidade amazônica – de 1920 aos dias atuais.

GERAÇÃO/PERÍODO	CARACTERIZAÇÃO	REALIDADE DA AMAZÔNIA
Primeira geração da EaD (Escrita e correspondência) 1920 a 1950	Cursos por correspondência e rádio.	Exclusão de áreas rurais devido ao isolamento geográfico, infraestrutura postal precária e apagões de energia elétrica e analfabetismo funcional.
Segunda geração da EaD (Rádio e televisão) Década de 1960	Rádio e TV educativas (ex.: MEB). Conteúdos centralizados e sem adaptação cultural.	Interferências climáticas, línguas indígenas ignoradas e dependência de emissoras urbanas.
Terceira geração da EaD (Tecnologias digitais – computador, CD-ROM) Década de 1970 a 1980	Infraestrutura precária: Polos da UAB (criada em 2005) concentravam-se em cidades como Manaus, excluindo áreas remotas.	Padronização curricular: saberes regionais e demandas locais (ex.: agroextrativismo; gestão de recursos hídricos) não dialogavam com os cursos técnicos ofertados, como Administração.
Quarta geração da EaD (Internet/Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Web conferências por áudio, vídeo e computador) Anos 1990 a 2020	Internet e dispositivos móveis. Plataformas digitais e aplicativos.	Exclusão digital e Evasão, pois os jovens em busca de conhecimento migravam para centros urbanos em busca de conexão, esvaziando comunidades tradicionais.
Quinta geração da EaD (Banda larga/Hiperconexão-Inteligência Artificial) Anos 2020 até os dias atuais	Plataformas adaptativas, IA e dispositivos móveis.	Devido à Pandemia (2020), houve uma aceleração da EaD, ainda assim muitas comunidades da Amazônia ainda não têm acesso à internet. Comunidades indígenas usam a internet para divulgar sua cultura e saberes tradicionais, mas ainda enfrentam muitas barreiras tecnológicas. Avanço quanto ao uso da IA, mas ainda precisando de critérios claros quanto ao seu uso no contexto educacional.

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Como podemos depreender do quadro acima, o contexto da EaD no Brasil teve início na década de 1920 e, ainda que de forma menos evidente, também alcançou a Amazônia. Embora, na primeira geração, se tenha ofertado cursos por correspondência, a Amazônia foi excluída, devido ao isolamento geográfico e à falta de infraestrutura postal. Segundo Silva (2008), “As enormes distâncias aumentavam os custos logísticos, dificultando o acesso a áreas mais afastadas, particularmente as localizadas no interior e em regiões de fronteira”.

Os cursos transmitidos trabalhavam conteúdos centralizados e muitas vezes não consideravam as especificidades culturais e linguísticas das populações locais, tornando as aulas pouco atrativas para os moradores. Também a falta de formação de professores em áreas rurais dificultava a mediação dos conteúdos transmitidos pelos meios de comunicação, limitando o impacto da alfabetização a distância. Sem a capacitação adequada, os educadores

tinham dificuldades em complementar e adaptar o ensino para as realidades locais. Além disso, a ausência de políticas públicas direcionadas e o investimento insuficiente em infraestrutura escolar e tecnológica comprometeram a efetividade desses projetos, dificultando o avanço da educação nessas regiões (Oliveira, 2025).

Essas limitações evidenciam a necessidade de estratégias mais integradas e contextualizadas para promover a alfabetização eficaz em áreas rurais da Amazônia. A combinação entre tecnologia, infraestrutura adequada, formação de professores e políticas públicas bem estruturadas pode contribuir para a superação desses desafios e para o avanço da educação nas regiões mais isoladas do país.

De 1950 até 1990, na segunda geração da EaD, projetos de rádio e TV foram utilizados para alfabetização em áreas rurais do Brasil, incluindo a Amazônia. Mas limitações como a falta de energia elétrica e interferências climáticas, comprometeram a eficácia do ensino junto às populações em áreas remotas. Devido à infraestrutura precária de comunicação, a expansão do rádio e da televisão na Amazônia ocorreu de forma desigual e tardia. A implementação do rádio no Brasil se deu em 1922, mas sua consolidação na Amazônia demorou até 42 anos, limitando o alcance dos programas educativos (Rocha, 2020).

Além disso, os conteúdos eram centralizados e desconsideravam os aspectos culturais específicos de cada comunidade, dificultando o aprendizado de determinados grupos. Outros fatores também comprometeram a efetividade desse modelo, como as interferências climáticas, que prejudicavam a transmissão dos programas, a exclusão das línguas indígenas nos conteúdos educativos e a forte dependência de emissoras urbanas, que não consideravam as particularidades das comunidades locais.

A terceira geração da EaD baseou-se nas tecnologias digitais, como o computador e o CD-ROM, ocorrendo entre as décadas de 1970 e 1980. Sua implementação em regiões remotas como a Amazônia enfrentou desafios significativos, mesmo com a criação da UAB, em 2005. A infraestrutura precária dificultava o acesso à educação, e os polos de ensino concentravam-se em cidades maiores, como Manaus, excluindo comunidades mais isoladas.

Cursos técnicos ofertados, como Administração, não dialogavam com atividades essenciais para a realidade amazônica, como o agroextrativismo e a gestão de recursos hídricos. De acordo com Gonçalves *et al.* (2024), os currículos padronizados frequentemente não incorporam o conhecimento e as práticas culturais indígenas, o que pode alienar os alunos de sua herança. Essa padronização curricular desconsiderava os saberes regionais e as demandas locais, tornando a formação menos relevante para as necessidades das populações atendidas.

A quarta geração da EaD se desenvolveu no período de 1990 a 2020 e suas características mais marcantes foram o avanço da internet e o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), além de realizações — através de áudios e vídeos — de webconferências. Conforme Arruda (2022), projetos de inclusão digital são essenciais para combater a exclusão digital e promover o desenvolvimento regional. Eles podem ajudar a integrar jovens indígenas no Ensino Médio urbano, proporcionando-lhes habilidades tecnológicas básicas.

No entanto, a exclusão digital permaneceu como um grande obstáculo, especialmente, na região amazônica. A falta de infraestrutura adequada e de acesso à internet de qualidade levou muitos jovens, em busca de conhecimento, a migrarem para centros urbanos, em busca de melhor conexão, o que contribuiu para o esvaziamento de comunidades tradicionais e o aumento da evasão escolar nessas localidades.

Na quinta geração da EaD, marcada pelo período da Pandemia e pós-Pandemia (2020-atual), houve uma aceleração da EaD, caracterizada pelo avanço da banda larga, hiperconexão e o uso crescente de inteligência artificial, mas isso não se refletiu de forma contínua na Amazônia. Conforme enfatiza Macedo (2021, p. 274), “[...] a questão das desigualdades digitais, compreendida aqui como fenômeno que opera em várias camadas, teve impacto no aproveitamento diferencial dessas atividades, ferramentas e conteúdos”.

Muitas comunidades amazônicas não tinham internet estável, inviabilizando a democratização do ensino e limitando a inclusão digital. Embora comunidades indígenas utilizem a internet para divulgar sua cultura e saberes tradicionais, esses problemas tecnológicos continuam barrando a qualidade do ensino.

Assim, apesar dos avanços tecnológicos, a EaD ainda enfrenta desafios estruturais que precisam ser superados para garantir um ensino verdadeiramente acessível e inclusivo, fundamental desenvolver estratégias inovadoras que considerem as particularidades regionais, garantindo acesso equitativo ao conhecimento e promovendo a inclusão digital como um direito.

Portanto, ao analisarmos a realidade da EaD na Amazônia, observamos contradições históricas: embora tecnologias como o rádio e satélite tenham expandido o acesso à EaD, desigualdades geográficas e culturais persistem. É mister observar que as políticas educacionais atuais busquem integrar infraestruturas adaptadas, como internet de qualidade (banda larga ou via satélite) e conteúdos contextualizados, reconhecendo a sociobiodiversidade da região. Projetos como a inclusão de saberes tradicionais e a formação de tutores para esse fim são

estratégias para superar a exclusão, porém dependem de investimentos estratégicos e de uma visão crítica sobre o papel da tecnologia na educação. Acreditamos que a escola não pode se transformar apenas em um espaço de implantação de novas tecnologias para suprir a exigência do mercado de trabalho, mas há de ser um espaço de formação e de humanização do sujeito.

Por fim, podemos identificar que as gerações em EaD não se sobrepõem ou se anulam, mas se complementam, uma vez que elas se encontram entrelaçadas em decorrência dos avanços tecnológicos.

A nosso ver, a grande diferença decorre da forma como ocorria/ocorre a interatividade e a participação de professores e alunos no processo ensino-aprendizagem entre as cinco gerações citadas acima, sendo que, nas duas últimas, o aluno passa a assumir um papel de gerenciador de seu aprendizado e o professor, apenas o de mediador.

Na verdade, independente das gerações evolutivas da Educação e, aqui, com ênfase na modalidade em EaD, a partir do desenvolvimento, efetivação e uso necessário das tecnologias digitais, tanto as escolas, os professores, os alunos e as famílias quanto o ensino-aprendizagem, os conteúdos, as metodologias e os recursos tecnológicos precisam se constituir como elementos significativos e importantes para o processo formativo. A tecnologia, por si só, não transforma e ela só proporcionará desenvolvimento de habilidades se houver direcionamento cuidadoso e criterioso, a partir de seu uso de modo crítico e incentivador, como recurso para uma aprendizagem significativa para os diversos sujeitos em formação.

3.3 LEGISLAÇÃO SOBRE A EAD

Após a promulgação da LDB nº 9394/1996, vários decretos, portarias e resoluções normativas foram sancionadas no Brasil sobre o Ensino Superior. Desde então, as orientações de base legal possibilitaram que a EaD se ampliasse e se fortalecesse no meio educacional. Para clarificarmos melhor essas proposições sobre o percurso de cunho legal da EaD, elaboramos o quadro abaixo detalhando como se deu a sua organização e regulamentação em nosso país.

Quadro 7 – Aspectos legais da EaD no período de 1996 a 2023

LEI/DECRETO/ PORTARIA/RESOLUÇÃO	DESCRIÇÃO
Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Determina no artigo 80 que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
Decreto nº 2.494, de 10 de dezembro de 1998	Estabelece que a EaD é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação,

	utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.
Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004	Resolve que as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no artigo 81, da Lei nº 9.394/1996, e no disposto nesta Portaria.
Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005	Este Decreto caracteriza 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. A EaD organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais.
Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil.
Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007	Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil.
Portarias Normativas SEED/ MEC 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007	Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância
Portaria CAPES nº 75, de 14 de abril de 2010	Cria o Grupo Assessor para Sistema Universidade Aberta do Brasil.
Portaria CAPES nº 78, de 14 de abril de 2010	Institui os Fóruns de Área do Sistema Universidade Aberta do Brasil.
Portaria CAPES nº 79, de 14 de abril de 2010	Trata dos Fóruns Nacional e Regionais de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil.
Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011	Institui a Rede e-Tec Brasil com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de Educação a Distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos.
Parecer CNE/CES nº 564/2015	Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.
Resolução Nº 1/03/2016	Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.
Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017	Revoga o Decreto de 2005. Regulamenta o artigo 80, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece que a educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.
Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018	Dispõe sobre a oferta, por IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.
Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019	Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.
Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023	Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação

	Nacional), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis.
Decreto Nº 12.456, de 19 de maio de 2025	Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
Referenciais de Qualidade para EAD, 20 de maio de 2005	Define os Referenciais de qualidade de cursos de Graduação com oferta a Distância.

Fonte: Elaborado e ampliado pela autora do trabalho.

Segundo a LDB 9.394/1996, a EaD é oficializada no artigo 80, quando estabelece que: “[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996b, p. 25). Portanto, é uma modalidade educacional prevista formal e legalmente no Brasil.

A partir dessa regulamentação, a EaD passa a se expandir de forma mais acentuada, vista como uma possibilidade de atender a uma grande demanda de sujeitos que necessitam ter acesso ao Ensino Superior, ou ainda como uma possibilidade aligeirada de qualificação para atender ao mercado de trabalho.

Outro marco importante da regulamentação da EaD é o Decreto de 2005, quando o governo federal brasileiro implementa o Sistema UAB, através do MEC, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, possibilitando a parceria pública entre os entes federados nos três níveis governamentais: federal, estadual e municipal, com a participação das IES, interessadas nas ofertas de cursos em EaD.

O Decreto de 2006 dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB), como uma política de acesso ao Ensino Superior. Em 2007, é instituído o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil). Em 2010, a CAPES cria o Grupo Assessor para SisUAB. Nesse mesmo ano são instituídos os Fóruns de Área do SisUAB e logo após são criados os Fóruns Nacional e Regionais de Coordenadores do SisUAB.

Outro destaque importante para se trazer nessa discussão está relacionado aos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância da Secretaria de Educação a Distância do MEC, que, em complemento às determinações específicas da LDB, do Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto nº 5.773, de junho de 2006, e das Portarias Normativas nº 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007, definem os princípios, as diretrizes e os critérios que sejam referenciais de qualidade para as instituições que ofereçam cursos na modalidade em

EaD. É um documento que busca propiciar debates e reflexões, para atender à necessidade de uma abordagem sistêmica e para compreender as categorias que envolvem, basicamente, os aspectos pedagógicos, os recursos humanos e a infraestrutura.

Com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de EaD, em 2011, instituiu-se a Rede e-Tec Brasil, com a finalidade de ampliar e democratizar a oferta e o acesso à educação. A Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014, aprovou o PNE, com vigência por 10 (dez) anos. Em 2015, foram determinadas as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

A Resolução de 2016, nº 1/03, sancionada pelo Ministério da Educação Básica, da Câmara de Educação Superior, estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância e serve de base para as políticas e processos de avaliação e de regulação dos cursos e das IES, nos âmbitos dos sistemas de educação. Para os fins desta Resolução, no artigo 2º,

A educação a distância é caracterizada 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 pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade real, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (Brasil, 2016, p. 1).

Contudo, de acordo com a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2015), há uma controvérsia em relação ao marco legal da EaD, uma vez que, para este órgão, os atos normativos e regulatórios se apresentam de forma ultrapassada e restritiva, o que acaba por impedir a expansão e a autonomia das IES que ofertam cursos nessa modalidade.

O Decreto nº 9.057/2017 previa que os cursos ofertados em EaD fossem avaliados periodicamente, oferecendo subsídios e indicadores visavam averiguar a qualidade de variados aspectos da modalidade. Como principais pontos abordados pelo decreto, destacou-se a Regulação, que definia os procedimentos para o credenciamento, credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e instituições de educação superior; a Supervisão, que estabelecia mecanismos de acompanhamento e fiscalização da oferta de cursos e instituições, visando garantir a qualidade e regularidade do ensino e a Avaliação, que detalhava o processo de avaliação da educação superior, utilizando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) como referência.

O decreto também detalhava os critérios e prazos para a comunicação de alterações na manutenção das instituições de ensino e estabelecia os procedimentos para a análise de informações falsas ou omissas fornecidas ao MEC.

Entretanto, cabe ressaltar que este Decreto foi revogado pelo novo Decreto de nº 12.456, de 2025 e destaca em seu Art. 1º, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, no sistema federal de ensino.

De acordo com este Decreto, emitido pelo MEC, os parâmetros que norteiam as avaliações se baseiam nos atos normativos no que se refere: à autorização, ao reconhecimento e à renovação dos cursos, independente de a oferta ser presencial ou a distância. Além disso, diminuiu o processo burocrático, pois possibilitou um avanço no credenciamento para a oferta de cursos e a dispensa da avaliação *in loco* de Polos de Apoio Presencial.

A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, orienta sobre a oferta, por IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Nessa Portaria, é esclarecido que as disciplinas na modalidade a distância devem estar claramente identificadas na matriz curricular do curso, e o projeto pedagógico do curso deve indicar a metodologia a ser utilizada nestas disciplinas e que deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de TICs para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso (PPC) e no plano de ensino da disciplina.

A Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, trata sobre a oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso. Destaca ainda que a introdução de carga horária a distância em cursos presenciais fica condicionada à observância das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação Superior, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Nessa resolução, a modalidade EaD é entendida como uma forma de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, que permite a atuação direta do docente e do estudante em ambientes físicos diferentes.

Entretanto, a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade EaD, está condicionada à comprovação de efetivas condições de infraestrutura tecnológica, que possibilitem a interação docente, professor, tutor ou instrutor e estudante em ambiente virtual e a prática profissional na sede e no polo de EaD.

Mais recentemente sancionada, a Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, institui a Política Nacional de Educação Digital e altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, com a finalidade de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis. A Política Nacional de Educação Digital (PNED) apresenta os seguintes eixos estruturantes e objetivos: I - Inclusão Digital; II - Educação Digital Escolar; III - Capacitação e Especialização Digital e IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação.

De acordo com o Decreto nº 12.456, sancionado recentemente, no dia 19 de maio de 2025, o governo federal implementou novas regras para a educação a distância (EaD) no Brasil, onde se altera a forma como cursos de graduação são oferecidos. O decreto estabelece novas regras e diretrizes para a oferta de EaD, incluindo percentuais e reorganização das modalidades.

A principal mudança é a proibição de cursos 100% EaD, exigindo que todos os cursos, mesmo na modalidade EaD, tenham pelo menos 20% da carga horária em atividades presenciais ou síncronas. Além disso, alguns cursos, como Medicina, Direito, Enfermagem, Odontologia e Psicologia, só poderão ser oferecidos na modalidade presencial.

Destaca ainda em seu Artigo 38, que o funcionamento e as regras de compartilhamento dos Polos EaD da UAB serão regidos pelas normas editadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Em relação à Regulamentação de polos EaD, as instituições de ensino devem criar e manter polos EaD, informando-os ao MEC e garantindo infraestrutura adequada.

Resumidamente, as principais mudanças que o Decreto apresenta referem-se ao fim dos cursos 100% EaD; nenhuma graduação poderá ser totalmente a distância, mesmo os cursos EaD deverão ter parte da carga horária presencial. Em relação às atividades presenciais, todos os cursos EaD devem ter, pelo menos, 20% da carga horária em atividades presenciais ou síncronas (aulas *on-line* ao vivo com interação em tempo real). Ressalta-se que os cursos de saúde e

licenciaturas, além dos cursos proibidos no formato EaD, só poderão ser oferecidos nos formatos presencial ou semipresencial.

O decreto define, ainda, os seguintes formatos de oferta:

Presencial: caracterizado pela oferta majoritária de carga horária presencial física, com até 30% no formato EaD.

Semipresencial: composto por, pelo menos, 30% da carga horária em atividades presenciais físicas (estágio, extensão, práticas laboratoriais) e, pelo menos, 20% em atividades presenciais ou síncronas mediadas.

EaD: caracterizado pela oferta preponderante de carga horária a distância, com limite mínimo de 20% atividades presenciais e/ou síncronas mediadas, com provas presenciais.

Além disso, a nova política uniformiza definições como tipos de atividade em EaD: *atividades presenciais*: realizada com a participação física do estudante e do docente em lugar e tempo coincidentes; *atividades assíncronas*: atividade de EaD na qual o estudante e o docente estejam em lugares e tempos diversos; *atividades síncronas*: atividade de EaD na qual o estudante e o docente estejam em lugares diversos e tempo coincidente e *atividades síncronas mediadas*: atividades interativas, com grupo reduzido de estudantes, apoio pedagógico e controle de frequência.

Por fim, há que se considerar que, desde 1996 até a atualidade, novas legislações foram aprovadas, apontando um novo panorama da EaD. Muitas foram criticadas, outras tidas com caráter inovador, estabelecendo diretrizes gerais para a consolidação da modalidade em EaD. Ao nosso ver, cada uma traz algo a ser conhecido e analisado, pois demarca um tempo de expansão e consolidação desta modalidade, principalmente no ensino superior público. O item a seguir aborda o SisUAB, como um programa articulador da oferta da modalidade em EaD para a oferta de Ensino Superior público em nosso país.

3.4 A UAB COMO AGENTE ARTICULADOR DA EAD NA AMAZÔNIA PARAENSE

A EaD, como uma modalidade aprovada na legislação da Educação brasileira, através da Lei de nº 9394/1996, se apresenta como possibilidade para atender às demandas educacionais socialmente excluídas ao longo de décadas, como bem é citada no PNE 2014 a 2024, quando prevê, na Meta 12, “[...] a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”.

Esses dados, apesar de estarem prescritos em um documento oficial e que servem para nortear a oferta de políticas públicas para a educação em nosso país, ainda estão longe de serem concretizadas na prática, pois ainda precisam de ações mais efetivas e menos burocráticas em

relação à qualidade da oferta dos cursos. Contudo, essas possibilidades de mudança no panorama educacional brasileiro, no que diz respeito à expansão e à democratização do acesso ao ensino pela EaD, ocorre principalmente a partir do incentivo do MEC em relação à criação de diversos programas, entre eles o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

O Projeto UAB foi criado em 2005, pelo MEC, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas Políticas e na Gestão na Educação Superior, cujas ações, de forma participativa e consensual, deveriam subsidiar políticas educacionais voltadas para a inclusão e a justiça social, em prol do desenvolvimento sustentado do país. O MEC estabeleceu cinco eixos fundamentais de sua ação:

1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso.
2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
3. A avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
4. As contribuições para a investigação em educação superior a distância no país.
5. O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. (Brasil, 2005).

A partir das interações dialógicas entre os diferentes órgãos e instituições responsáveis pela promoção, implantação, financiamento dos cursos em EaD, a UAB constitui-se em uma proposta ousada e com grandes proporções para a oferta da educação pública. De acordo com o Fórum das Estatais, a UAB deverá promover uma interação mais ampla, seja atuando também com empresas que não são exclusivamente estatais, assim como com as demais instituições superiores, sejam públicas sejam privadas (Brasil, 2005, p. 9).

Instituído pelo Decreto nº 5.800/2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil é considerado um marco histórico na oferta em EaD, no Brasil. O artigo 1º destaca que esse sistema é “[...] voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (Brasil, 2006). São objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006, p.1).

Nesse sentido, segundo a autora, a UAB:

[...] fomenta a modalidade de EaD nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Também incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas. (Bianchi, 2013, p. 44).

Fica evidente que a expansão desta modalidade, nos últimos 20 anos, se dá a partir dos marcos regulatórios que estabelecem parâmetros para a oferta de cursos, com condições adequadas para o atendimento de qualidade aos diversos sujeitos que buscam formação em nível superior público. Para tanto, ao ampliar o acesso à educação superior pública, os entes federados (União, Estado e Município), precisam assumir suas responsabilidades em relação à estrutura dos locais de base de apoio ao ensino, buscando garantir, além da estrutura física, fomentar pesquisas com metodologias inovadoras de ensino superior, apoiadas em TICs. A figura 5 exemplifica como a rede e suas articulações funcionam.

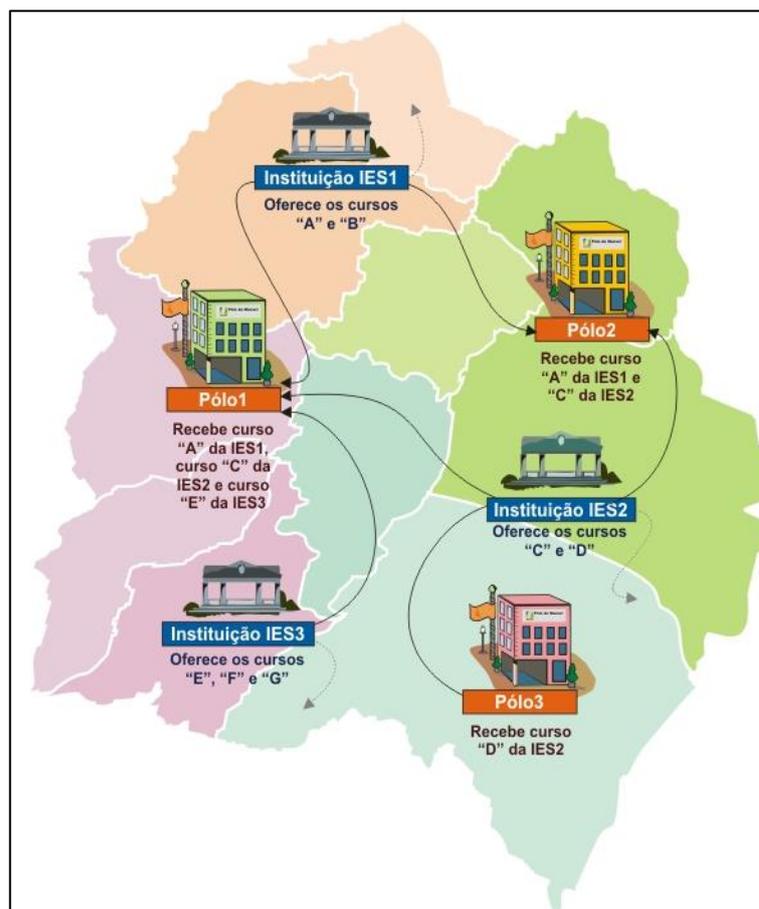
Em outras palavras, podemos afirmar que, para que se oportunizem a oferta dos cursos a distância um curso em EaD, garantindo a sua funcionalidade, é importante a atuação de alguns atores envolvidos, tanto das IES quanto dos Polo, pois, somente assim,

O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, 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 (Brasil, 2006, p. 1).

Esse fato se reforça nas informações contidas no portal do governo federal, que, de acordo com a Capes, fundação do MEC, o Sistema UAB não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas sim, a articulação das já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

Podemos dizer, então, que a criação da UAB apresenta um modelo de expansão para a educação superior, com a ampliação de matrículas, articulação ampla de parcerias e abertura as IES para a oferta de cursos entre estados e municípios.

Imagem 5 – Funcionamento da UAB: presença das IES e polos de apoio presencial



Fonte: Portal Nead-UEM (2023).

Desde então, houve muitas resistências e aceitabilidade em relação à adesão da EaD nas instituições públicas brasileiras. Com base nas reflexões de Mill e Santiago (2021, p. 166):

As instituições de educação superior devem estabelecer metas, objetivos e ações que garantam a plena realização das políticas públicas em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Os projetos pedagógicos dos cursos também devem ser coerentes com as políticas estabelecidas na instituição, possibilitando estreita relação entre a missão e os propósitos institucionais firmados no PDI.

Dessa forma, como aponta o autor, algumas questões merecem atenção: as políticas de ação e implementação da EaD, pela UAB, precisam ser pensadas a partir dos modelos de financiamento contido nos editais, das estruturas necessárias para a oferta dos cursos, a formação de quadros funcionais que irão atuar nos cursos, bem como os desdobramentos de ações que possam atender às especificidades de uma determinada unidade, com definições claras para a sua efetiva institucionalização.

Outra questão que precisa ser enfatizada diz respeito à qualidade na educação pública pela EaD, pois, para Bianchi (2013 *apud* Mill; Santiago, 2021, p. 166):

Garantir qualidade na educação é um grande desafio diante da democratização do acesso ao ensino superior, especialmente na Educação a Distância, pois demanda uma organização administrativa, técnica e pedagógica mais complexa em função da existência de uma metodologia diferenciada e de polos de apoio presenciais fora da sede da instituição.

Dessa forma, para que a qualidade dos cursos em EaD seja assegurada, há legislações existentes, como as exigências citadas no Decreto nº 9.057/2017, que prevê constantes tipos de avaliação, a serem feitas periodicamente, de modo a avaliar a oferta de cursos nas instituições públicas e privadas, em todo território brasileiro. Esse fato evidencia-se no artigo 13, que descreve:

Os processos de credenciamento e reconhecimentos institucionais, de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância serão submetidos à avaliação in loco na sede da instituição de ensino, como objetivo de verificar a existência e a adequação de metodologia, de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso (Brasil, 2017, p. 2).

Diante dessas orientações, os cursos ofertados em nível superior pela EaD passam por três tipos de avaliação: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos. Vale ressaltar que esses instrumentos avaliativos, citados no Decreto nº 9.057/2017, são revisados periodicamente, de modo a atender às novas demandas por ensino superior em EaD. Esse fato é reforçado no artigo 19, § 3º, deste mesmo Decreto:

A instituição de ensino credenciada para educação a distância deverá manter atualizadas junto ao Ministério da Educação as informações sobre os polos, a celebração e o encerramento de parcerias, na forma a ser estabelecida em regulamento, a fim de garantir o atendimento aos critérios de qualidade e assegurar os direitos dos estudantes matriculados. (Brasil, 2017, p. 4).

A partir das discussões apresentadas neste item, podemos depreender que é notória a função da UAB, bem como os interesses para a sua criação e implantação, uma vez que sua expansão na oferta da EaD é evidenciada por Mill *et al.* (2014, p. 120):

[...] tanto pelo credenciamento de várias instituições públicas de ensino para o oferecimento de ensino superior pela modalidade EaD quanto pelo estímulo à criação de cursos a distância. Os avanços na legislação e regulamentação brasileira para a EaD e a criação de programas de formação superior do porte da Universidade Aberta do Brasil (UAB) também demonstram o interesse governamental sobre a modalidade (haja vista a inserção do Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.496/96).

É, portanto, de extrema importância que se tenha consciência das possibilidades e das armadilhas do ensino a distância no Ensino Superior. As questões que colocamos em discussão, no que se refere às condições da oferta pela UAB, é que não basta criar os sistemas para tentar

combater as desigualdades educacionais, mas é necessário oferecer subsídios contínuos para melhorar o serviço que é ofertado e combater o mercantilismo na educação. Na EaD, ainda há muita precarização nos modelos apresentados: estudante considerado cliente, professor considerado tutor, remuneração precária, inexistência de pesquisa e extensão, polos inadequados, exclusão digital, entre outros fatores.

Ademais, a EaD é considerada por muitos estudantes como uma primeira oportunidade de conciliar estudo, trabalho e família. No viés público, ela é entendida como possibilidade de acesso ao Ensino Superior de forma gratuita e a UAB, como um local interligado a uma IES de reconhecimento nacional e local. No dizer de Mill e Pimentel (2013, p. 137), “[...] em um País com tantas necessidades e diversidades, é importante ter projetos consistentes com propostas diferentes, que sejam bem acompanhados e avaliados, principalmente na formação humanística inovadora os futuros professores do Brasil”.

Portanto, pensar esses espaços para as novas mudanças com tecnologias diversificadas pode contribuir para desenvolver projetos de educação que favoreçam a formação dos sujeitos críticos, para além de romper fronteiras, transpondo o ideal para o real, com uso dos novos meios de informação virtual e presencial, de modo que possam desenvolver o potencial do aluno e contribuir com um aprendizado que servirá ao longo de sua vida.

É certo, porém, que há um longo e inevitável caminho a percorrer e desenvolver no âmbito da EaD, de caráter complexo e progressivo. Talvez, em um futuro próximo, ao se garantir os parâmetros de qualidade, autonomia administrativa e pedagógica, os resultados da inclusão dos estudantes no Ensino Superior pela EaD possam se igualar ao ensino presencial, havendo, assim, uma aproximação da formação integral com a criação, implementação e adequação de programas e espaços formativos equipados, que cumpram sua função social: a de garantir uma educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros.

3.5 O POLO DE APOIO PRESENCIAL COMO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PELA EAD

De acordo com Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, em seu inciso § 1º, o Polo EaD funcionará como local de conexão entre a Instituição de Educação Superior e os campos de práticas profissionais e de estágio supervisionado, e como espaço de interação com a comunidade para a promoção de atividades de extensão. Já no inciso § 2º, o Polo EaD deverá possuir espaços e infraestrutura física e tecnológica adequados às especificidades dos cursos ofertados, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e a capacidade de atendimento dos estudantes. Para além, os Polos EaD deverão ainda garantir a acessibilidade nos termos da

legislação. Deve-se ressaltar que, por meio da implantação dos polos, as instituições de ensino poderão viabilizar a expansão, a interiorização e a regionalização da oferta de educação no país.

A criação dos polos se constitui em uma política para se alcançar a meta prioritária do Sistema UAB, que é a de contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores, a partir das ofertas de vagas destinadas prioritariamente para a formação inicial de docentes em serviço para atuarem na Educação Básica, assim como para dirigentes, gestores e trabalhadores em educação dos estados, municípios e do Distrito Federal.

Esse fato é reforçado nos Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com oferta a Distância (2025), onde conta que “[...] os polos são a presença da IES nas localidades, com atenção especial às regionalidades e seus impactos nas atividades no campo de prática, especialmente as extensionistas” (Brasil, 2025, p. 35). Portanto, de preferência, eles devem ser da própria instituição (polos próprios), podendo ser mantidos por meio de parceiros, desde que atendam unicamente a uma IES e sua parceria esteja devidamente formalizada.

Devemos levar em consideração também as orientações norteadoras emitidas pela Capes, no Portal do Governo Federal, atualizado em 14 de abril de 2025, destacando que o Polo EaD/UAB “[...] é uma estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de Educação a Distância - EaD, de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior - IES” (Brasil, 2018c, p. 1), como bem exemplificado na imagem 6:

Imagem 6 – Relações estabelecidas entre IES e Polos de Apoio Presencial pela UAB em EaD



Fonte: Portal Nead-UEM (2023).

O Polo deve ficar localizado, preferencialmente, em municípios de porte médio, que apresentam um total de habitantes entre 20 e 50 mil, e que não possuam instalações acadêmicas públicas de nível superior. Por isso,

[...] a escolha da localização dos mesmos e sua estruturação devem respeitar as peculiaridades de cada região e localidade, bem como as particularidades dos cursos ofertados e suas respectivas áreas de conhecimento. Essa escolha criteriosa deve

considerar a vinculação entre os cursos ofertados e as demandas locais, em favor do desenvolvimento social, econômico e cultural da região (Brasil, 2007, p. 26).

Ainda que os critérios estabelecidos pela Capes sejam os descritos acima, o polo UAB/Cametá, em nossa região da Amazônia paraense, foi instituído para atender a uma demanda da Secretaria Municipal de Educação de Cametá, que necessitava de professores formados em nível superior nas áreas de maior carência, entre elas, a do ensino de Matemática. Para além disso, visava atender a uma demanda excluída do acesso ao Ensino Superior, pelo Campus de Cametá/UFPA, além de mão de obra qualificada para atuar nos diversos setores da sociedade.

Sobre esse ponto, há que se frisar que a elaboração de um projeto de curso superior a distância precisa apresentar compromisso institucional, em termos de garantir um processo formativo que contemple a dimensão técnico-científica, para o mundo do trabalho, e a dimensão política, para a formação do cidadão.

Dessa forma, para dar conta dessas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político-Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (ii) Sistemas de Comunicação;
- (iii) Material didático;
- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infraestrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira. (Brasil, 2007, p. 7-8).

Daí analisarmos que, para a oferta dos Cursos, as instituições parceiras e responsáveis precisam levar em consideração, de acordo com o artigo 31, do Decreto nº 12.456/2025, a oferta de cursos de graduação semipresenciais e a distância, que poderá ser apoiada por parceria entre a IES regularmente credenciada e outras pessoas jurídicas, para a implementação dos Polos EaD, observado o limite da capacidade de atendimento de estudantes.

Além disso, determina no inciso § 1º deste artigo que a parceria de que trata o *caput*, deverá ser formalizada com previsão de obrigações e responsabilidades das partes e preservar a competência exclusiva da IES quanto à: “I - prática dos atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria; II - contratação do corpo docente e dos mediadores pedagógicos; III - seleção de materiais didáticos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem; e IV - expedição das titulações acadêmicas”

Logo, de acordo com as orientações expressas no artigo 30, as atividades presenciais dos cursos semipresenciais e a distância deverão ser realizadas na sede, em Polos EaD ou em

ambientes profissionais devidamente equipados para esse fim e sob a supervisão acadêmica. Nesse sentido, deve-se garantir a exiguidade da estrutura física, pedagógica e financeira, aliada às definições estratégicas de acessibilidade aos recursos tecnológicos, uma vez que é:

[...] fundamento primeiro para a compreensão da qualidade da oferta da EDUCAÇÃO, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA. [...] [Em outras palavras] embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa. (Brasil, 2007, p. 7).

Ademais, os polos de apoio presencial devem apresentar estruturas essenciais básicas, constituídas de laboratórios de ensino e pesquisa, laboratórios de informática, biblioteca, recursos tecnológicos, entre outros, compatíveis com os cursos que serão ofertados, uma vez que sua finalidade:

[...] é assegurar a qualidade dos conteúdos ofertados por meio da disponibilização aos alunos de material para pesquisa e recursos didáticos para aulas práticas e experimentos, em função da área de conhecimento abrangida pelos cursos. Desse modo, torna-se fundamental a disponibilidade de biblioteca, laboratório de informática com acesso à Internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais. (Brasil, 2007, p. 26).

Esses espaços, em conformidade com a legislação pertinente, são requisito para o processo de implantação e articulação acadêmica, quanto à oferta de cursos na modalidade EaD, pelo Sistema UAB. Em concordância com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do MEC, para a institucionalidade do Polo, faz-se necessário:

- a) Assinatura do Acordo de Cooperação Técnica com a CAPES;
- b) Elaboração e aprovação da Lei de Criação do Polo UAB, contendo as disposições necessárias para garantir sua sustentabilidade financeira pelo mantenedor - município ou estado, observadas as diretrizes gerais da DED/CAPES;
- c) Criação do Conselho Gestor do Polo, observadas as diretrizes gerais da DED/CAPES;
- d) Elaboração e aprovação do Regimento Interno do Polo UAB, observadas as diretrizes gerais da DED/CAPES;
- e) Elaboração e aprovação do Plano de Gestão do Polo UAB observadas as diretrizes gerais da DED/CAPES. (Brasil, 2018, p. 1).

Esses documentos se constituem como elementos formais para processo de adesão da EaD, no que se refere à implantação e implementação de um Polo UAB. Por outro lado, além da parte burocrática e documental, há uma diferenciada composição de recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos na EaD. Os recursos humanos configuram uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos à distância. Compõem a equipe do Polo UAB/EaD:

1. Coordenador de Polo (indicação do mantenedor do polo);
2. Assistente à Docência (de acordo com a quantidade de alunos no polo) (indicação das IES ofertantes de curso no polo);
3. Secretária(o) ou Apoio Administrativo;
4. Técnico(s) de informática do mantenedor;
5. Técnico(s) para laboratórios pedagógicos, desde que exista laboratório de biologia (biologia), química (química), física (física), ateliê de artes (artes), ou quadra poliesportiva (educação física);
6. Pessoal de segurança, opcional no caso de existirem equipamentos e segurança;
7. Pessoal de manutenção e limpeza. (Brasil, 2018c).

Dentre os profissionais do corpo técnico-administrativo, destaca-se o coordenador do polo de apoio presencial, como o principal responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem na unidade. Além desse profissional, o corpo docente e de mediadores pedagógicos deve ser continuamente capacitado para atuar na EaD, por meio de processos de pesquisa, inovação e formação continuada que possibilitem a atualização e o desenvolvimento de competências digitais e metodologias inovadoras de ensino (Brasil, 2025, p. 16).

De acordo com os Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com oferta a Distância (2025), os docentes devem contar com uma equipe técnica multidisciplinar, constituída por diferentes profissionais em diversas áreas com o objetivo de construir e desenvolver conteúdos educacionais, que atendam às necessidades pedagógicas e integrem o planejamento, execução e acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. Nela incluem-se as funções de:

Designer educacional, designer gráfico, revisor(a) técnico-científico(a), revisor(a) e curador(a) de conteúdo, especialista em acessibilidade, produtor(a) audiovisual, coordenador(a) de estágio, entre outras. Além, o professor(a) conteudista; professor(a) regente; mediador(a) pedagógico (a) *on-line*; Mediador(a) pedagógico(a) presencial; coordenador(a) de curso (Brasil, 2025, p. 17).

Nesse mesmo rumo de clarificar as características de um Polo UAB/EaD, parece fundamental acrescentar que, de acordo com as orientações contidas nos Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com oferta a Distância (2025), disponibilizados pelo MEC, a instalação do Polo auxilia o desenvolvimento do curso e funciona como um ponto de referência fundamental para o aluno. Acrescenta ainda que:

[...] a estrutura dos polos deve proporcionar um ambiente de estudo e prover recursos de informática e internet para aqueles estudantes que o necessitam. Precisa também favorecer a socialização, que é fundamental, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, a construção de redes de contato e o enriquecimento do aprendizado por meio da troca de experiências, que acontecem tanto no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), mas também presencialmente no polo e demais áreas de estágio obrigatório de cada curso e atividades de extensão (Brasil, p. 34, 2025).

Mais recentemente, entrevistamos os egressos dos cursos de Matemática, das turmas de 2009, 2011 e 2013, do Polo UAB, buscando estabelecer um diálogo a partir das questões elaboradas por essa pesquisadora. No percurso desta pesquisa, nos anos de 2023 e 2024, foram coletados dados sobre o Polo UAB de Cametá, a partir da oferta de Ensino Superior em EaD, buscando investigar: Qual a representatividade do Polo UAB/EaD para a sua formação acadêmica? Como eram as condições apresentadas no Polo UAB/Cametá para o desenvolvimento do seu curso?

Dentre as reflexões, selecionamos as seguintes falas:

O Polo UAB/Cametá não apresentava uma estrutura confortável aos alunos no início do curso. As salas de aula não eram climatizadas, as cadeiras desconfortáveis, os bebedouros quebrados, os banheiros não apresentavam bom uso aos usuários, goteiras no período chuvoso, enfim, a estrutura física apresentava vários problemas, quanto ao laboratório de informática, não nos dava suporte para as postagens e tutorias *on-line*, também não tínhamos biblioteca para pesquisa. Exigíamos muito da coordenação do polo por melhorias, os tutores do início do curso eram excelentes professores, mas não tinham experiência na modalidade EaD, também passamos por dificuldades no processo ensino-aprendizagem. (Egresso J. M. A. C., do Curso de Matemática, Turma 2009).

Uma máxima que sempre gostei de usar: “não é a escola que faz o aluno, é o aluno que faz a escola” e dentro desta filosofia sempre acreditei que buscaria meu espaço no sentido de eu aprofundar meus conhecimentos adquiridos nas aulas presenciais com estudos dirigidos e em horários diversos (Egresso R. D. D., do Curso de Matemática, Turma 2011).

Como fomos a 1ª turma do polo UAB/Cametá não tínhamos estrutura alguma, a não ser o prédio com as salas de aula. Mas, com o passar do tempo, o Polo foi adquirindo o que precisava como: biblioteca, sala de informática, laboratórios, estrutura pedagógica, etc. Hoje sou professor, graças à UAB/UFPA Polo Cametá e a todos os envolvidos nesse processo (Egressa R. M. P., do Curso de Matemática, Turma 2009).

O Polo UAB significou muito em minha trajetória: a possibilidade de dar prosseguimento em minha formação – o tão sonhado nível superior. Mas, sem dúvida que uma boa estrutura física e o acompanhamento pedagógico contribuiu muito para que aprendêssemos, de fato, apesar das dificuldades do curso ser a distância. Eu estive presente na aprovação da Lei de sua criação na Câmara de Vereadores de Cametá. Foi emocionante o momento (Egresso A. S. C. G., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

As análises das falas dos egressos demonstram claramente que os alunos iniciaram um percurso formativo complexo, com inúmeras dificuldades e limitações, que envolveram desde questões como a inexistência de espaços adequados para a realização das atividades acadêmicas, até a indisponibilidade de recursos humanos com formação específica na área, além, é claro, da necessidade de orçamento próprio para gerir e sanar suas demandas.

De acordo com os Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com oferta a Distância (2025), um polo de educação a distância deve atender às normas da ABNT, abrangendo espaço de recepção, laboratório de informática, espaço para estudos e reuniões de

alunos(as), sala de atendimento aos alunos(as), sala de aula e banheiros, adequados ao número de alunos(as) previstos para serem atendidos. Deve, ainda, oferecer uma rede *wi-fi* com conexão de banda larga de boa qualidade. No entendimento de Andrade (2013, p. 190-191),

[...] em termos de estrutura física, como os cursos planejam suas aulas presenciais e momentos para a tutoria presencial, a disponibilidade de salas confortáveis, equipadas, climatizadas, na quantidade suficiente para atender às diferentes atividades previstas é um elemento que assegura tranquilidade. A falta desses espaços causa tensão e pode gerar desânimo no grupo de estudantes, criando dificuldades para as atividades pedagógicas e comprometendo a qualidade das atividades oferecidas.

Além disso, alerta a mesma autora que a integração entre os membros que compõem o polo também é um aspecto essencial, pois:

Sob uma liderança segura, o trabalho em equipe, com funções definidas, com treinamento de pessoal para exercer suas diferentes funções também precisa ser cuidado. O clima organizacional transparece na forma como a equipe trabalha e no entusiasmo com que desenvolverá seu trabalho e atenderá os estudantes (Andrade, 2013, p. 190).

Esse Polo UAB, visto como uma ponte de acesso ao ensino superior, aparece nos depoimentos dos alunos egressos como uma possibilidade de prosseguimento nos estudos. Contudo, são evidentes as ressalvas quanto às condições de sua criação e manutenção. É preciso um esforço conjunto e contínuo de todas as instituições e parceiros envolvidos quanto à sua organização e aprimoramento, pois “[...] a disponibilidade de um espaço bem construído, limpo, organizado e planejado é um convite para o aluno adentrar nesse universo” (Andrade, 2013, p. 190).

Essa necessidade é reforçada no novo Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que normatiza e regulamenta a oferta da EaD, em seu art. 29, quando determina que “o Polo EaD da Instituição de Educação Superior deverá dispor, no mínimo, da seguinte infraestrutura:

- I - recepção;
- II - sala de coordenação;
- III - salas ou ambientes para estudos individuais e coletivos, compatíveis com as atividades dos cursos ofertados e com o número de estudantes que deverão utilizá-las;
- IV - laboratórios e outros espaços formativos compatíveis com as atividades dos cursos ofertados, quando aplicável; e
- V - equipamentos e dispositivos de acesso à internet e conexão de internet estável e de alta velocidade, compatível com o número de usuários (Brasil, 2025, p. 7).

Além disso, de acordo com o presidente da Capes, no uso das atribuições conferidas pelo artigo 2º, § 2º e § 4º, da Lei nº 8.405, de 05 de janeiro de 1992, e pelo artigo 26, do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, que:

- b) As Políticas do Ministério de Educação, executadas pela CAPES, por meio de ações do Sistema UAB, que visam o fortalecimento da Educação Básica, a ampliação do

acesso à educação superior pública e a articulação entre a pós-graduação e a educação básica;

c) O relevante papel dos polos do Sistema UAB em proporcionar aos estudantes espaço adequado e de qualidade para a realização de seus cursos, assim como acesso às tecnologias e convívio em ambiente universitário (Brasil, 2017c).

Portanto, um ponto fundamental de subsídio, para se consolidar uma educação de qualidade em EaD, perpassa desde a forma como um Polo de Apoio Presencial é implantado e implementado, até o vínculo estabelecido entre os sistemas que irão coordenar e acompanhar todo o percurso do curso que será ofertado, conhecendo profundamente seu projeto pedagógico, a demanda a ser atendida, a metodologia do Curso e a rede de suportes para que os alunos possam não apenas ter acesso ao Ensino Superior, mas que possam também caminhar rumo à consolidação de seu sonho de concluir um curso em nível superior.

Todo esse contexto fomenta e serve como parâmetro para as discussões e para a busca de soluções sobre as deficiências encontradas no sistema educacional brasileiro, em nível superior, principalmente no que se refere a vagas insuficientes para atender à população.

É nesse panorama que o Sistema UAB entra em cena, como uma política de expansão e democratização do acesso ao Ensino Superior pela EaD. Para tanto, é preciso qualificar o Polo de Apoio Presencial, de modo que este ambiente se constitua um ponto de chegada e de continuidade, voltado para a formação de sujeitos críticos e transformadores.

No dizer de Balzzan (2013, p. 207-208),

[...] a ideia não é defender padronização, pois não podemos esquecer que cada região possui sua especificidade local [Entretanto,] [...] parece necessário que sejam estabelecidos direcionamentos e condutas gerais que conduzam os polos para o caminho da institucionalização.

Desse modo, há o reconhecimento e o respeito pelo polo, como uma instituição responsável, séria e profissional perante a comunidade acadêmica, onde este se localiza.

Configura-se, assim, a expansão e a interiorização de programas e cursos a nível superior, como uma necessidade educacional posta em prática pelo Sistema UAB, através da existência dos Polos de Apoios Presenciais, sendo o principal vetor de articulação junto às IPES para atingir os objetivos da UAB.

Além disso, os Polos de Apoio do Presencial do Sistema UAB seguem um processo de admissibilidade, integração e permanência, para os quais são expedidos relatórios de monitoramento que podem resultar em Polos “NA – Não Aptos”, “AP – Aptos com Pendências” e “AA – Aptos”, conforme dispostos nos artigos 11 ao 15, da Portaria Capes nº 218 (Brasil, 2018b), da, de modo que só poderão receber ofertas de cursos os polos considerados aptos.

Distinta não foi a situação do Polo de Apoio Presencial da UAB de Cametá, que passou por muitos momentos de instabilidade. Conforme demonstram as informações constantes no SisUAB, esse Polo teve seu processo de monitoramento iniciado com uma fase de regularização em 01/09/2011. A primeira alteração no seu *status* ocorreu em 01/02/2012, para “Apto com pendências”, sendo considerado oficialmente “Apto” em 05/10 do mesmo ano, *status* este que se manteve por mais dois monitoramentos, que ocorreram respectivamente em 24/01/2013 e 17/11/2014.

Contudo, já no ano de 2020, os primeiros problemas começaram a surgir quando o *status* do Polo mudou de “Apto” para “Apto com pendências”, na avaliação de 05/10/2020; este *status* perdurou por mais dois monitoramentos, o de 14/06/2022 e o de 19/07/2022, passando a ser considerado “Apto” somente em 01/08/2022.

O cenário se tornou alarmante, quando a situação do Polo de Apoio de Cametá passou de “Apto com pendências”, em 20/07/2023, para “Não apto”, em 07/08/2023. Na tentativa de classificar o Polo como apto, foi realizado novo monitoramento em 08/09/2023, pelo qual se manteve o resultado como “Não apto”, passando a ser considerado “Apto” já em 20/09/2023.

Na tabela a seguir, apresenta-se a infraestrutura, recursos humanos e cursos atualmente existentes do Polo UAB/Cametá.

Tabela 1 – Espaços físicos existentes no Polo UAB/Cametá

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
Salas de aulas	06
Laboratório de Informática	01
Laboratório de Matemática	01
Laboratório de Biologia	01
Biblioteca	01
Sala de Coordenação	01
Sala de Secretaria	01
Banheiros	03
Copa	01

Fonte: Secretaria Acadêmica do Polo UAB/Cametá (2025).

Atualmente o Polo UAB/Cametá, conforme Termo de Cessão de Uso Gratuito de Espaço Físico, encontra-se compartilhando o seu espaço físico e equipamentos com o Centro Integrado de Formação Profissional (CIFP), escola pública de nível médio. O compartilhamento de espaço encontra admissibilidade no Termo de Compromisso e Responsabilidade, assinado

pelo Mantenedor, sendo vedado o compartilhamento desse espaço apenas com Instituição de Ensino Superior Privada, com Escolas de Educação Infantil e com outras instituições que estiverem em desacordo com os Referenciais de Qualidade do Ensino Superior.

É oportuno frisar que o Polo de Apoio Presencial da UAB/Cametá passou por um período conturbado e de grande instabilidade em razão do compartilhamento de espaço com o CIFP, tendo gerado muitas discussões acerca do Termo de Cessão de uso gratuito de espaço físico, celebrado entre a Prefeitura Municipal de Cametá e o CIFP.

Foram realizadas diversas reuniões para rediscutir os termos da cessão, conforme se descreve no Ofício nº 802/2023, da Procuradoria Geral do Município (PGM), em que se denota um evidente atrito entre as gestões do Centro e da Universidade, acerca do compartilhamento do espaço, tendo havido muitas negociações na tentativa de apaziguar a situação.

A posteriori, houve, inclusive, a necessidade de produção de um Termo Aditivo, repassado à UAB, via Ofício nº 084/2024/SEMED, na tentativa de alcançar um consenso entre a UAB/Cametá e o CIFP, quanto à divisão de espaços.

Contudo, tal situação atualmente vem sendo cautelosamente articulada entre a Coordenação da UAB e a direção no CIFP, para que não haja prejuízos para os alunos de ambas as instituições de ensino.

Em relação aos cursos ofertados no Polo de Apoio Presencial da UAB/Cametá, estes são de responsabilidade das IPES, conforme dispõe o artigo 2º, II, da Portaria nº 309/2024, que dispõe que “[...] as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), vinculadas ao Sistema UAB, são responsáveis pela oferta de cursos e programas”. Apresentamos, na tabela abaixo, informações sobre essa oferta:

Tabela 2 – Cursos ofertados pelo Polo UAB/Cametá, em 2025

CURSOS	TIPO
Química	Licenciatura Plena
Biologia	Licenciatura Plena
Física	Licenciatura Plena
Biblioteconomia	Licenciatura Plena
Tecnologias Educacionais no Ensino Básico	Especialização

Fonte: Secretaria Acadêmica do Polo UAB/Cametá.

O Sistema UAB é integrado, dentre outros agentes, pelas IPES, as quais têm diversas atribuições, elencadas no artigo 3º, II, da Portaria nº 309/2024, sendo a principal delas a oferta de cursos e programas de Educação Superior a distância.

Sendo assim, no município de Cametá a principal IPES responsável pelos cursos ofertados hodiernamente é a UFPA.

Outrossim, observa-se, na tabela abaixo, os cursos previstos para oferta no ano de 2025 no Polo de Apoio Presencial da UAB/Cametá:

Tabela 3 – Relação da oferta de cursos previstos para o ano de 2025

CURSOS	TIPO
Administração Pública (PNAP)	Bacharelado
Biologia	Licenciatura
Física	Licenciatura
Ciências Biológicas	Licenciatura
Pedagogia	Licenciatura
Ciências Biológicas	Licenciatura
Gestão Pública (PNAP)	Especialização
Gestão Pública	Especialização
Docência para a EPT	Especialização
Educação para as relações étnico-raciais: história e cultura afro-brasileira e africana	Especialização
Ciência é 10	Especialização
Tecnologias Educacionais no Ensino Básico	Especialização

Fonte: Secretaria Acadêmica do Polo UAB/Cametá (2025).

Vale ressaltar que os referidos cursos ainda estão em articulação de emissão de editais, previstos para o segundo semestre deste ano. Não se sabe precisar exatamente se serão ofertados, de fato, pois há apenas uma previsão.

Em se tratando do quantitativo de estudantes matriculados nos cursos ofertados atualmente no Polo UAB/Cametá, apresentamos a seguinte organização:

Tabela 4 – Quantitativo de alunos matriculados no Polo UAB/Cametá

CURSOS	QUANTITATIVO DE ALUNOS
Química	44
Biologia 2021	35
Biologia 2024	42
Física	35
Biblioteconomia	43
Especialização em Tecnologias Educacionais	30

Fonte: Secretaria Acadêmica do Polo UAB/Cametá (2025).

Apesar de inicialmente haver um número satisfatório de alunos matriculados nas turmas dos cursos ofertados pelo Polo, observa-se que atualmente poucos, de fato, presenciam os

encontros semanais com os tutores, tendo havido uma evasão significativa, que pode ter seu fundamento em diversos fatores, mas é evidente que não se pode afastar a possibilidade de muito ter sido influência do período de instabilidade, vivenciado no Polo, em razão da divisão de espaço físico com o CIFP que gerou muitos atritos e prejuízos aos discentes.

Tabela 5 – Quantitativo de alunos frequentes nos cursos ofertados no Polo UAB/Cametá, em 2025

CURSOS	QUANTITATIVO DE ALUNOS
Química 2024	19
Biologia 2021	21
Biologia 2024	18
Física 2024	12
Biblioteconomia 2021	25
Especialização em Tecnologias Educacionais	30
Total de alunos	125

Fonte: Secretaria Acadêmica do Polo UAB/Cametá (2025).

À medida que se percebe essa grande saída de alunos, a Secretaria do Polo tem buscado reavivar neles o desejo pelos estudos, para que possam retornar às turmas, já tendo conseguido, inclusive, que algumas matrículas fossem reabertas através de requerimentos acadêmicos protocolados junto à IPES.

No quesito pedagógico, no Polo UAB/Cametá, as atividades das disciplinas e os encontros são assumidos pelos tutores, os quais se encontram redistribuídos, a partir dos cursos ofertados, da seguinte forma:

Tabela 6 – Quantitativo de tutores no Polo UAB/Cametá, 2025

CURSO	QUANTITATIVO DE TUTORES
Química	03
Biologia 2021	01
Biologia 2024	02
Física	03
Biblioteconomia	02
Total	10

Fonte: Secretaria Acadêmica do Polo UAB/Cametá (2025).

Os tutores dos cursos ofertados pelo Polo da UAB/Cametá são selecionados através de Processo Seletivo, realizado pelas IPES, vinculadas ao Sistema da UAB, conforme artigo 3º, II,

a), da Portaria nº 309/2024/Capes. Esse processo foi efetivado pela UFPA, a partir de editais publicados e seguidas todas as normativas contidas no documento.

Por sua vez, para dar conta de atender a todos os sujeitos que estudam na modalidade EaD, o Polo UAB/Cametá apresenta, atualmente, a seguinte tabela funcional:

Tabela 7 – Recursos Humanos do Polo UAB/Cametá, 2025

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Coordenador de Polo	01
Coordenador Adjunto	01
Secretário Acadêmico	01
Coordenadora Pedagógica	01
Agente Administrativo	03
Coordenadora do Laboratório de Matemática	01
Coordenadora do Laboratório de Biologia	01
Coordenadora de Biblioteca	01
Auxiliar de Biblioteca	01
Auxiliar do Laboratório de Informática	01
Agente de Serviços Gerais	04
Professor Auxiliar	01
Vigilante	01
Total de funcionários	18

Fonte: Secretaria Acadêmica do Polo UAB/Cametá.

A Portaria Capes nº 309/2024, em sua alínea a, III, do artigo 3º, prevê o que se segue a respeito dos recursos humanos do Polo: é competência dos agentes integrantes do Sistema UAB e dos mantenedores (Estados, Municípios e IPES) prover “[...] os recursos humanos, necessários para o funcionamento do Polo UAB e da oferta dos cursos com qualidade, com vistas a atender às fases presenciais exigidas nos planejamentos das disciplinas ofertadas no Polo”.

Neste mesmo sentido, a lei de criação do Polo UAB/Cametá, Lei de nº 245/2013, traz em seu Título III disposições acerca dos recursos humanos do Polo, compreendidas entre os artigos 9º ao 10, de tal modo que a previsão contida no artigo 10 trata de um rol de funções não taxativas, como as de Coordenador do Polo de Apoio Presencial, Coordenador Adjunto, Tutor presencial, Secretário do Polo, Secretário Acadêmico, Coordenador de Biblioteca, Técnico em Informática, Técnico de Laboratório em Biologia ou áreas afins, Técnico de Laboratório de

Apoio Pedagógico e Auxiliar de serviços gerais. Ademais, as atribuições de cada servidor encontram respaldo na referida lei, em seu Título IV, dispostos entre os artigos 11 e 19.

É oportuno destacar que tal disposição é exemplificativa, de modo que é possível ao Polo possuir servidores lotados em funções não especificadas na legislação municipal, conforme autoriza a Portaria Capes nº 309/2024, que deixa explícito em sua redação que o mantenedor deverá prover recursos humanos necessários para o funcionamento do Polo, de modo que devem ser verificadas as necessidades do Polo para a lotação de servidores.

Outrossim, necessário se faz abordar que a Coordenação do Polo UAB/Cametá é o espaço principal de desenvolvimento das atividades administrativas, onde se situa a Coordenadora do Polo e o Coordenador Adjunto, funções previstas nos artigos 11 e 12, da Lei de Criação do Polo (Lei nº 245/2013), responsáveis por articular as principais demandas do Polo, dentre elas as de coordenar os servidores do polo, confeccionar os regimentos internos, editais, articular junto às IPES, zelar e garantir a infraestrutura do polo, dentre outras atividades, de acordo com as previsões contidas no artigo 11, da Lei nº 245/2013. O Coordenador do Polo³ pode ser escolhido mediante Processo Seletivo ou por indicação do Mantenedor do Polo, conforme Portaria Capes nº 309/2024, *ipsis verbis*:

Art. 3º São competências dos agentes integrantes do Sistema UAB: [...] III - Dos Mantenedores (Estados, Municípios e IPES): [...] (d) Realizar o processo de seleção/indicação do Coordenador de Polo em acordo com as orientações emanadas da Capes (Brasil, 2024).

Portanto, de acordo com os Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com oferta a Distância (2025), o polo de educação a distância desempenha um papel essencial na formação integral do(a) estudante universitário, servindo como ponto de contato do(a) estudante com a instituição (IES), contribuindo para a identidade institucional, do curso e do(a) estudante.

Vale ressaltar que, de acordo com essa premissa, o Polo UAB/Cametá vem desempenhando um papel de grande importância para o sistema de EaD. É notório que sua instalação auxilia o desenvolvimento do curso e funciona como um ponto de referência fundamental para o estudante. Além disso, possui horários de atendimento diversificados, principalmente para incluir estudantes trabalhadores, com horário disponível reduzido e funciona durante todos os dias úteis da semana, incluindo o sábado, em dois turnos.

De modo geral, vale ressaltar que a EaD, através de seus polos UAB, vem cada vez mais se expandindo em nosso país. De acordo com os dados publicados no dia 05 de abril de

³ A atual gestão assumiu a coordenação do Polo através das Portarias nº 046 e 052, ambas de 17 de fevereiro de 2025, respectivamente para o Coordenador e Coordenador Adjunto do Polo.

2022, pela Capes, no Portal da Agência Brasil, houve uma expansão na criação de polos UAB, pois, se, em 2018, existiam 777 polos, atualmente, são 967 polos instalados em 850 municípios com 121 mil alunos matriculados em EaD.

Esses dados revelam que os polos em EaD vem se tornando referência de um espaço de formação em nível superior. Sua abrangência e eficácia serão analisados na próxima seção, a partir dos dados obtidos nas entrevistas com os egressos, sobre o percurso formativo em EaD e sua relação com as práticas de trabalho de egressos/as da UAB, na EaD, no polo UAB/Cametá na região tocantina (PA), objeto de estudo desta tese.

4. O PROCESSO FORMATIVO PELA EAD E A RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE TRABALHO DOS EGRESSOS DO POLO UAB/CAMETÁ

Esta última seção versa, a partir das análises dos dados coletados, sobre como ocorreu o processo formativo em EaD, desvelando a trajetória dos egressos do Polo UAB/Cametá, durante o período em que realizaram o curso de Licenciatura em Matemática, com suas dificuldades, limitações e desafios. Para tanto, iniciamos com a subseção 4.1, que apresenta o perfil dos egressos das turmas 2009, 2011 e 2013, vinculados ao Polo UAB. Na subseção 4.2, mostramos qual era a percepção dos egressos sobre o processo formativo pela EaD. Logo após, na subseção 4.3, nos debruçamos sobre o entendimento do Polo de Apoio e sua importância como uma política de acesso ao Ensino Superior e, por fim, buscamos identificar e analisar qual o sentido do trabalho nas trajetórias dos egressos, a partir da formação pela EaD, objeto de análise da subseção 4.4.

4.1 PERFIL DOS EGRESSOS DO POLO UAB/CAMETÁ – TURMAS 2009, 2011 E 2013

Iniciamos a construção desta subseção, com o intuito de conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa – os(as) egressos(as) do Polo UBA/Cametá – turmas 2009, 2011 e 2013, buscando analisar como ocorreu o processo formativo em nível superior em EaD, a partir do Curso de Licenciatura em Matemática, ofertado pela UAB no Polo de Cametá, e sua relação com as possibilidades de acesso às práticas de trabalho.

É fato que a educação favorece o crescimento intelectual, social, político, moral e profissional do sujeito, ou seja, como diz Ciavatta (2015, p. 35), “[...] a educação tem seu sentido fundamental como formação humanizadora, com bases em valores e em práticas éticas e culturalmente elevadas” e o trabalho se concretiza nas relações e na produção social, ou seja, “[...] ele tem um sentido ontológico, de atividade histórica, criativa e fundamental da vida humana” (Ciavatta, 2015, p. 35). Por isso, entendemos que a relação entre trabalho e educação se enraíza nas condições de vida, de trabalho e de educação da sociedade onde se vive.

Contudo, são as contradições, os conflitos, as mediações e as tensões que nos permitem compreender, de forma dialética, a complexidade do sentido e da natureza do trabalho e da educação, bem como as mudanças, as rupturas e as transformações das relações e das condições de modos de produzir a vida.

Para que essa reflexão não se constitua apenas em uma discussão teórica, optamos por envolver os sujeitos que fizeram parte de toda essa conjuntura educacional – os egressos – tendo-os como componentes de uma teia de relações que, para além da aparência, nos possibilita

desvelar os fenômenos na sua essência, para assim pensarmos “[...] como se produz o conhecimento em uma visão dialética, em que o ser é e não é ao mesmo tempo” (Ciavatta, 2015, p. 54).

De acordo com Sousa (2023), o termo egresso é utilizado para descrever aqueles que saíram ou se graduaram em uma determinada instituição, como um sinônimo de graduado ou ex-aluno. Para ela, os egressos de uma instituição de ensino são muito importantes, pois representam um dos principais indicadores da qualidade ou das discrepâncias do ensino oferecido por ela.

Ademais, segundo Sinder e Pereira (2012, p. 6), a pesquisa com egressos

[...] permite verificar, também, a qualidade da certificação, isto é, a validade dos cursos de graduação. Isso é possível ser percebido, por exemplo, por meio do tipo de resposta que os ex-alunos dão às questões referentes à contribuição das disciplinas para a atuação profissional, à preparação dada pelo curso para a atuação no mercado de trabalho, a contribuição do curso para o desenvolvimento cultural e social, o conceito atribuído ao curso e o tempo decorrido da formatura do egresso até a sua inserção no mercado de trabalho.

Com o intuito de fundamentar e aprofundar o estudo, nesta mesma linha de discussão, optamos por realizar um levantamento quantitativo de egressos do Polo UAB/Cametá, compreendendo o período de 2015 a 2019, tempo em que os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática, ofertado pela UFPA, em EaD, já tinham finalizado seus estudos, considerando as turmas de 2009, 2011 e 2013.

Logo após, através de uma análise detalhada e consistente das falas e dos dados coletados, transformados em gráficos, traçamos o perfil dos egressos, evidenciando suas características, suas condições e contradições vivenciadas em seu processo formativo pela EaD e sua relação com o mundo do trabalho.

De acordo com os dados, fornecidos pela Secretaria Acadêmica da Faculdade de Matemática, o seguinte quantitativo de alunos concluiu o Curso de Licenciatura em Matemática, ofertado pela UFPA, na modalidade em EaD, no Polo UAB/Cametá, conforme descrição na tabela 8, a seguir.

Tabela 8 – Quantitativo de estudantes concluintes das Turmas de 2009, 2011 e 2013 – EaD/UFPA

DESCRIÇÃO DA TURMA	QUANTIDADE
Turma do Curso de Matemática - 2009	28 alunos concluintes
Turma do Curso de Matemática - 2011	16 alunos concluintes
Turma do Curso de Matemática - 2013	29 alunos concluintes

Fonte: Secretaria Acadêmica do Curso de Matemática-UFPA.

De posse do quantitativo de alunos concluintes, partimos para a fase seguinte, buscando contactar os egressos do Polo. Após contatos iniciais com o representante da turma de 2009, conseguimos o agendamento de entrevistas com 9 (nove) egressos da turma de 2009, pelo fato de eles fazerem parte de um grupo de Whatsapp ainda ativo até os dias atuais; além disso, devido à proximidade que tive com eles, por ter sido tutora das disciplinas pedagógicas do curso, possuía ainda seus endereços eletrônicos, o que facilitou o contato com quem se dispôs a conceder a entrevista e a responder ao questionário.

Já com egressos de 2011 e 2013, foi possível contactá-los porque eu já os conhecia da época em que desempenhei a função de coordenadora do Polo UAB/Cametá, no período que eles estudaram no Polo ou por conhecer alguns que residiam em Cametá. Assim, coletamos os dados de 5 (cinco) egressos da turma de 2011 e 6 (seis) egressos da turma de 2013.

De posse dos dados obtidos no questionário e nas entrevistas, iniciamos a elaboração e análise dos gráficos, a partir de questões consideradas importantes para elaborarmos o perfil dos egressos do Curso de Matemática, do Polo UAB/Cametá, turmas 2009, 2011 e 2013. Com o objetivo de referendar e comprovar a existência da turma e seus concluintes, apresentamos, de forma ilustrada, as imagens dessas turmas.

Imagem 7 – Turma 2009, do Curso de Matemática em EaD/UFPA, Polo UAB/Cametá



Fonte: Foto cedida pelo egresso J. M. A. C, 2014.

Imagem 8 – Turma 2011, do Curso de Matemática em EaD/UFPA, Polo UAB/Cametá



Fonte: Foto cedida pelo egresso K. M., 2016.

Imagem 9 – Turma 2013, do Curso de Matemática em EaD/UFPA, Polo UAB/Cametá

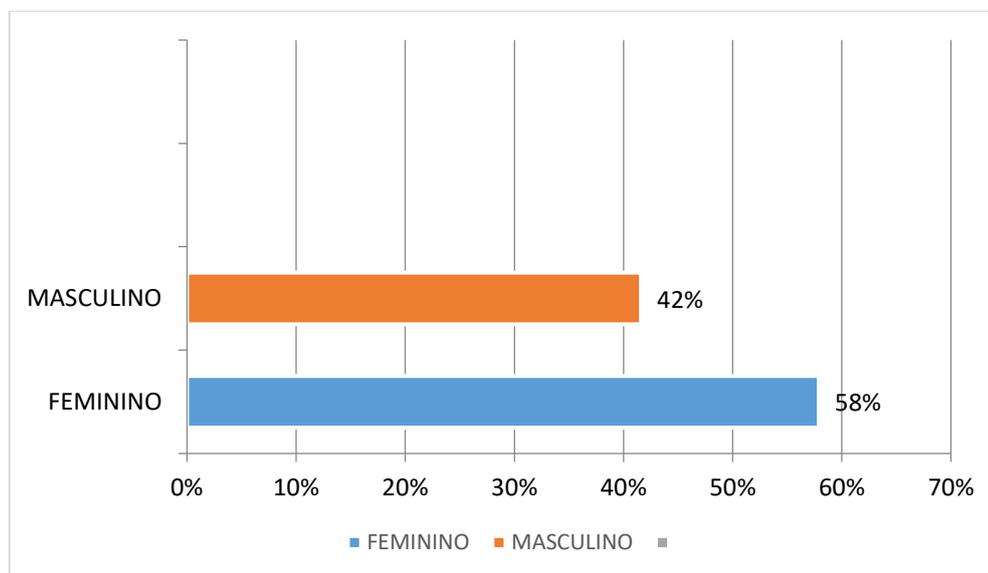


Fonte: Foto cedida pelo egresso R. S. C., 2018.

As imagens apresentadas retratam o momento da certificação, no entanto, alertamos para o fato de que outros estudantes da turma receberam seus diplomas na secretaria da Faculdade. As turmas eram bastantes heterogêneas, com características singulares, as quais passaremos a apresentar na sequência do texto.

Uma das primeiras questões solicitadas referiu-se ao sexo declarado pelos egressos dos Cursos de Licenciatura Plena em Matemática. Os dados coletados, indicam que a maioria são do sexo feminino, evidenciados no gráfico 4.

Gráfico 4 – Sexo dos egressos entrevistados: Turmas de Matemática 2009, 2011 e 2013 – Polo UAB/Cametá.



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Esse gráfico demonstra que a maioria dos alunos que compunham as turmas do Curso de Licenciatura em Matemática, ofertado pela UFPA, eram do sexo feminino, 58%, o que nos permite compreender que o Curso de Matemática, ofertado no Polo de Cametá, se constituiu num atrativo para muitas jovens que tinham interesse em seguir a carreira docente na Educação Básica.⁴ Esse fato se confirma nas seguintes ponderações da egressa, vinculada à turma de 2013:

Eu sempre quis ser professora e da disciplina de Matemática. Quando surgiu a oportunidade de fazer o Curso de Matemática no município de Cametá, e pela UFPA, eu senti que poderia realizar este sonho. Me senti mais alegre ainda, quando cheguei na turma e deparei com muitas mulheres na turma. Durante os estudos, foi possível, identificar que ensinar a matemática não é uma coisa de outro mundo – estática, que ela é dinâmica, envolvente, e que a forma que eu vou ensinar pode despertar esse gosto nos alunos. Minha maior felicidade é perceber o brilho nos olhos dos meus alunos quando lanço um desafio ou um problema para eles resolverem. Hoje, digo convicta que não me arrependo da escolha (Egressa K. M. Curso de Matemática, Turma/2013).

Ao meu ver, cabe aqui uma discussão, ainda que breve, da questão de gênero, não para afirmar quem é mais inteligente ou quem tem mais aptidão para alguma área de conhecimento, mas sim para ressignificar que o entendimento decorre das escolhas feitas pelas egressas e do

⁴ A Matemática ainda é uma área carente na rede municipal de educação de Cametá, o que tem gerado inúmeros contratos temporários. Essa situação só começou a ser minimizada a partir do concurso público realizado em 2013.

fato de a maioria delas almejar ser professora, trabalhar em escola, ministrar a disciplina de Matemática, ensinar crianças e adolescentes a ter gosto pela Matemática e relacioná-la com suas vivências diárias. Para Kofi Annan (2005): “a igualdade de gênero é mais do que um objetivo em si mesmo. É uma condição prévia para enfrentar o desafio de reduzir a pobreza, promover o desenvolvimento sustentável e construir um bom governo”.

Importante frisar que a mulher, no mercado de trabalho, enfrenta desafios como disparidades salariais, dificuldades de ascensão profissional e maior concentração em setores com menor remuneração e proteção social, apesar de ter ocorrido um aumento na participação feminina. Entretanto, ainda que haja recordes de ocupação, persistem as desigualdades de gênero, com mulheres ainda ganhando menos que homens e enfrentando mais dificuldades em alcançar cargos de liderança.

Dados do Ministério do Trabalho e Emprego, divulgados no relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre a empregabilidade das mulheres no mercado de trabalho durante plenária ministerial sobre Emprego do G20 Brasil, em Fortaleza em 2024, a participação das mulheres no mercado de trabalho aumentou nos países que compõem o G20. A maior taxa de empregabilidade das mulheres aconteceu após o Covid-19, porém, as diferenças salariais entre homens e mulheres persistem ainda nos países do G20, e metade desses países participa da Coalizão Internacional pela Igualdade Salarial (EPIC).

De acordo ainda com o relatório, a participação das mulheres no mercado de trabalho aumentou no Brasil. A taxa de participação feminina cresceu de 34,8%, em 1990, para 52,2%, em 2023. Vale pontuar que este número chegou a 54,3%, em 2019, antes da pandemia do Covid-19. No entanto, apesar desse aumento, os desafios são inúmeros pois ainda há disparidade salarial, uma vez que ocorre ainda a concentração em alguns setores, como a predominância feminina em setores como serviços domésticos e cuidados, muitas vezes informais e com menor proteção social. Esse quadro precisa mudar, uma vez que “[...] a igualdade de oportunidades para homens e mulheres é um princípio essencial da democracia” (Rousseff, 2012).

Por outro lado, a diversidade de gênero no mercado de trabalho traz benefícios para as empresas, como maior criatividade, inovação e melhores resultados. Importante notar que a participação das mulheres no mercado de trabalho tem aumentado ao longo dos anos e os avanços têm sido sentidos, como aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, com um aumento significativo no número de trabalhadoras, proporcionado a procura para elevar a sua escolaridade, que é superior à masculina, o que indica um potencial para o avanço

profissional. Para Simone de Beauvoir (1999, p. 432): “é pelo trabalho que a mulher vem diminuindo a distância que a separava do homem, somente o trabalho poderá garantir-lhe uma independência concreta”.

Destaca-se ainda que, de forma tímida, o crescimento em outros setores de trabalho feminino, assim como a igualdade de oportunidades para homens e mulheres, é essencial para o desenvolvimento econômico e social. Lutar por melhores condições de trabalho pela implementação de políticas públicas que promovam a igualdade de gênero e a garantia de direitos e condições adequadas de trabalho contribuem para o bem-estar e para a inserção da mulher nos espaços públicos. Sobre essa questão, reforça Watson (2014): “o feminismo, por definição, é acreditar que tanto homens como mulheres devem ter direitos e oportunidades iguais”.

Essa reflexão se faz relevante no sentido de entendermos como vem ocorrendo a inserção da mulher no mercado de trabalho, perpassando desafios, limitações e avanços em relação ao desenvolvimento de suas funções, e como, por meio mais especificamente da docência, fortalece-se essa presença feminina na educação, que não é apenas numérica, mas também impacta a formação de valores e a construção de uma sociedade mais justa.

Apesar da predominância, a trajetória das mulheres na docência no Brasil foi marcada por desafios e lutas para conquistar seu espaço profissional, uma vez que essas mulheres foram encontrando maneiras de se fazer presentes e superar as dificuldades, transformando desafios em vitórias. Soma-se a isso a forma como elas se entendem como professoras e como isso impacta em suas práticas e concepções sobre o papel da mulher na educação, fortalecendo o protagonismo feminino na educação, como um fator determinante para a transformação social, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa. O papel da mulher na educação vai além da transmissão de conhecimento, envolvendo a construção de valores como empatia, respeito e igualdade de gênero. Segundo Libâneo (2011, p. 71), o trabalho docente:

Ajuda os alunos a terem o domínio, a ter mais segurança e ter um ensino mais duradouro e possuírem conhecimentos científicos; dar condições e meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de

Nesse sentido, a partir da visão do autor, corrobora-se o pensamento de que a escola que sonhamos é aquela em que a melhoria da qualidade da educação básica deva ser seu principal fio condutor, onde os professores sejam os condutores do processo de ensinar e o ensino esteja atrelado à ciência, à pesquisa, ao uso dos meios de comunicação, como mediação do processo, de modo que os sujeitos possam ter as mesmas condições na sociedade, com capacidade para

interpretar os fenômenos sociais de forma crítica e autônoma, com acesso a uma educação crítica e emancipatória.

Sobre essa questão, Gramsci posiciona-se contra a tendência de abolir a escola humanística (formativa) ou reservá-la a uma pequena elite e difundir, cada vez mais, escolas profissionais, onde o destino do aluno está predestinado. Por isso, ele propôs uma “[...] escola única inicial, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual” (Gramsci, 2000, p. 33).

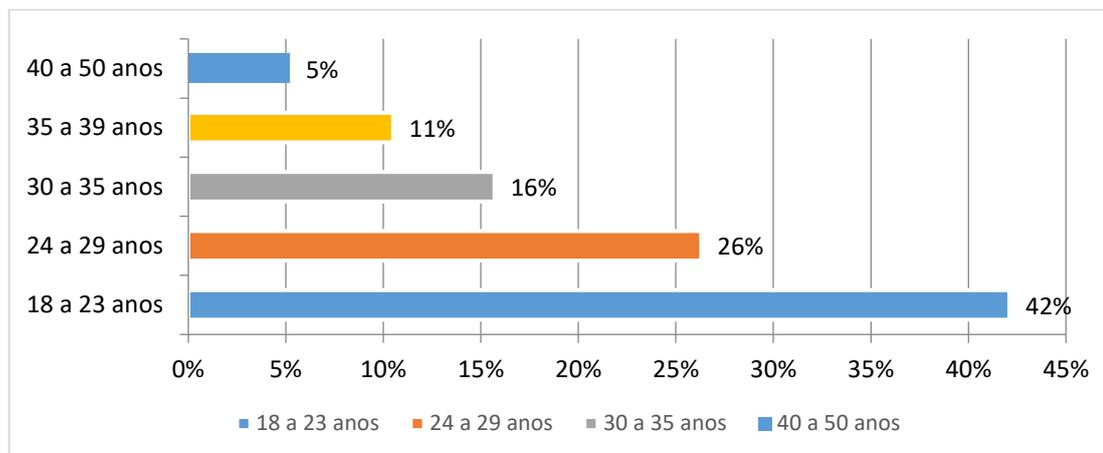
Essa compreensão se reforça também nas reflexões da egressa, quando ela manifesta que:

A escolha do curso de licenciatura plena em Matemática partiu do fascínio por essa ciência exata, tão significativa e essencial para a vida com um todo. Escolher ser professora de Matemática foi desafiador, pois, a partir do momento que escolhi cursar essa licenciatura, sabia das dificuldades e rótulos que receberia. Mas a minha vontade de aprender, lecionar e ser professora foram maiores que qualquer dificuldade e rótulos. Hoje tenho orgulho de ter formado professora de Matemática, de estar ressignificando o aprendizado dos meus estudantes. De relacionar nossas vivências diárias com essa ciência tão incrível. (Egressa R. M. P., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Desse modo, o aprendizado adquirido no Curso de Matemática e a relação com a condição da egressa como docente em sala de aula demonstram se constituir como um projeto de realização pessoal, pois, ao já atuar como professora de Matemática na Educação Básica, a egressa reforça o entendimento de que, independentemente de ser mulher, o fascínio e a responsabilidade pelo aprendizado de seus estudantes tornam-se elementos fundamentais na condução de suas atividades pedagógicas.

Complementarmente, buscamos investigar qual a idade que os egressos apresentavam no momento que entraram no Curso de Matemática, pela EaD, no Polo de Cametá, uma vez que acreditamos ser relevante conhecermos o grau de maturidade que os guiaria para a tentativa de acessar o Ensino Superior, por essa modalidade de ensino, demarcados no gráfico 5.

Gráfico 5 – Faixa etária de ingresso dos egressos do Curso de Matemática UFPA/EaD, Polo UAB/Cametá, 2009 a 2020



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Considerando uma variação de 5 anos, buscamos investigar a idade em que os egressos entrevistados ingressaram nos cursos realizados em EaD e, pelos dados obtidos, conferimos que a maioria, ou seja, 42%, estava na faixa de etária de 18 a 23 anos, o que evidencia que era uma turma bastante jovem a iniciar seu processo formativo no Ensino Superior. Esse fato se comprova nas ponderações feitas pela egressa, quando descreve:

A maioria da média de idade dos colegas da turma, era entre 20 a 30 anos. Uma turma bastante jovem, iniciando seu processo formativo. Alguns sem ter noção de como seria estudar pela modalidade em EaD. A princípio com muitas dúvidas. Mas aos poucos fomos nos adaptando e um ajudando o outro. Porém vários fatores dificultaram nossos estudos, pois estudar a distância carecia de responsabilidade e compromisso de cada um de nós. (Egressa M. G. A. do Curso de Matemática, da turma de 2009).

As falas acima denotam que as relações estabelecidas na turma eram de parceria, de preocupação e também de incentivo, expresso no cuidado que estes dispensavam uns pelos outros, para que ninguém desistisse do curso. Observa-se que era nítida a relação afetiva que se construiu entre eles durante os anos de estudo, fato reforçado a partir do pensamento de Wallon (2010, p. 14), quando aborda que:

É possível pensar a afetividade como um processo amplo que envolve a pessoa em sua totalidade. Na constituição da estrutura da afetividade, contribuem de forma significativa as diferentes modalidades de descarga do tônus, as relações interpessoais e a afirmação de si mesmo, possibilitada pelas atividades de relação.

Nesse sentido, compreendemos que os vínculos afetivos fazem parte do desenvolvimento do ser humano, pois a forma como o sujeito estabelece suas conexões, através dos elos afetivos nas suas relações com os outros, modifica também seu modo de ser e agir, uma vez que essa troca de sentimentos favorece o interagir, o comunicar e o se posicionar para

as adversidades da vida. Ou seja, os laços afetivos construídos no decorrer de uma vivência acadêmica significativa poderão contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa nos seus diversos aspectos. Para Vygotsky (2003, p. 121), “[...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo”, logo, há a necessidade de uma abordagem unificada e evidencia a importância das conexões entre o cognitivo e o afetivo, uma vez que o pensamento fica à espera da motivação que inclui o afeto, as necessidades, as emoções e os interesses do sujeito.

Vale ressaltar que havia um colega da turma de Matemática, do ano de 2009, que tinha 45 anos, sendo que este era tido pelos colegas como o *dad*, o “pai da turma”, o pai velho, por considerá-lo mais maduro e responsável, aquele que guiava a turma, como explicitado a seguir:

Também tínhamos um colega que era mais velho na turma, ele era nosso líder, ele chamava nossa atenção para estudarmos para as provas, a não faltar nos encontros presenciais com os tutores presenciais, a postar nossas atividades no prazo, ia até a coordenação justificar as ausências dos colegas, estava à frente dos eventos, enfim, cuidava de nós com muita atenção e carinho (Egresso A. G., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Numa alusão ao filme 300 (tem a mãe velha - a pessoa mais experiente da tribo) eles me associavam como *dad* (pai em inglês) e nisso aportuguesaram para Pai velho e por incrível que pareça era apenas o bordão. No sentido figurado mesmo, eu era o Pai da turma, porém sempre buscava uma relação de irmão com todos. Acredito que por ser o aluno com maior idade, os demais me repassavam essas responsabilidades, mas também eu fazia por me sentir ajudando a todos e, graças a Deus, sempre funcionou. (Egresso J. A. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

E acrescenta, quando se refere ao quesito de como os colegas da turma se relacionavam:

A relação sempre como se eu fosse a mesma idade, isso nunca foi impedimento, até favorecia em assuntos particulares e familiares (também era o *coach* deles) e exercia o papel da articulação e da responsabilidade junto aos monitores, professores, coordenadores, etc. Literalmente existiam quatro grupos na turma e eu tinha essa interação com todos os grupos e com todos os colegas sem distinção. Nada era imposição e sim foi sendo conquistado e comparado com todos os demais. Entretanto, sempre vinham até mim para as decisões, as ações etc., como uma espécie de consultor e automaticamente eu fui ganhando a amizade e o respeito de todos e me tornando não apenas uma liderança, mas sim um porta-voz e um parceiro de formação (Egresso J.A.C. do Curso de Matemática, da turma de 2009).

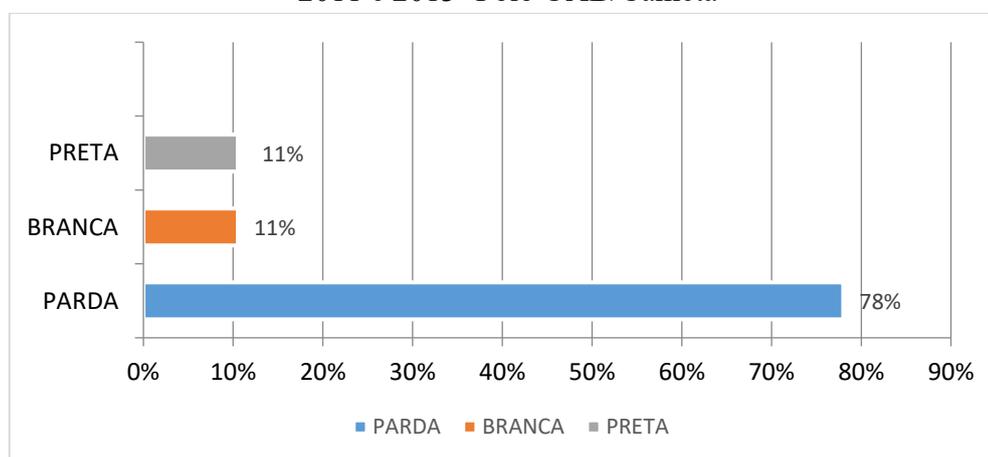
De fato, é importante refletirmos a respeito dos fatores que contribuem para a construção de uma relação de afeto e respeito entre os estudantes e professores das disciplinas, tutores presenciais e a distância, coordenação de polo e demais sujeitos envolvidos no ambiente formativo pela EaD. Conforme afirma Wallon (2010, p. 33), a afetividade e o espaço se entrelaçam, possibilitando experiências de sensações, pois, “[...] o espaço [...] é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento”. Dessa forma,

observa-se que o afeto se faz presente em todos os momentos, movimentos e circunstâncias das ações humanas, sendo que o ambiente possibilita a proximidade ou o afastamento das pessoas.

Vale ressaltar que o incentivo e a confiança depositada nos tutores presencial são essenciais para a condução e o sucesso do trabalho pedagógico e administrativo, tão necessário no processo formativo, pela modalidade de ensino em EaD, como apontada pela egressa (turma 2009): “[...] o que nos ajudou bastante foram nossos tutores presenciais, que nos orientavam nas atividades que o curso exigia. Foram mais que tutores, eram professores mesmo”. Esse fato é reforçado nas palavras do tutor, quando relata que “[...] as turmas eram bastantes unidas, havia preocupação pelo bem estar dos colegas. A amizade, os laços afetivos criados foram se constituindo num alicerce para que estes retornassem aos sábados ao polo para estudar e rever os colegas”.

Para além da idade e das relações cultivadas entre os egressos, buscamos investigar acerca de como estes se percebem enquanto pertencentes a uma cor ou raça, tendo em vista vivermos em uma sociedade tão preconceituosa, seletista e excludente. A partir dos dados tabulados, evidenciou-se que esses egressos apresentavam características próprias, conforme sintetizado no gráfico 6.

Gráfico 6 – Cor ou raça apontadas pelos egressos entrevistados: Turma de Matemática 2009, 2011 e 2013- Polo UAB/Cametá



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Pelo apresentado no gráfico 6, a maioria dos entrevistados se considera pardos, ou seja, 78%, enquanto que apenas 11% se consideram pretos e brancos. De acordo com o Censo do IBGE, realizado no ano de 2022, pela primeira vez, o Brasil se declara mais pardo que branco, apesar de populações pretas e indígenas também crescerem. Nessa região do baixo Tocantins, em que o município de Cametá se insere, há descendentes de índios e pretos, entretanto, a população não se autodeclara, talvez por vergonha, por medo ou por carência de estudos nessa

área que comprovem tal característica. Além disso, o IBGE (2022) destaca que a raça é um conceito mais amplo do que apenas a cor da pele e outras características físicas, envolvendo também outros critérios de pertencimento identitário, como origem familiar e etnia.

Em contrapartida, o fato de os egressos se autodeclararem pardos decorre do reconhecimento de um grupo de pessoas que vivem na Amazônia paraense, que são oriundas de vilas e povoados, que apresentam hábitos simples e específicos dessa região; um povo que manifesta uma cultura rica em grupos folclóricos, como o banguê e o samba de cacete, em produções locais, como a colheita e exportação do açaí, em uma culinária que traz o mapará, peixe de água doce abundante na região, que não é somente recurso alimentar, mas também uma parte da identidade cultural de Cametá⁵. Nas suas falas, isso se torna bem explícito quando:

Sou cametaense nato. Apesar de nossa história revelar que somos descendentes de índios, me autodeclaro pardo, porque acredito que a cor não me define como sujeito. Almejo o melhor para meu município. Respeito as pessoas que se consideram de outra cor. Aqueles que lutam por melhores condições de vida com acesso a comida e a moradia. Nossa cidade ainda é muito carente de empregos. A maioria vive da informalidade, como trabalhador autônomo. Nossa região é rica em mapará, nosso peixe tão saboroso. O açaí que nutre nosso povo. Tenho orgulho de pertencer a esta Amazônia paraense, onde, nasci, me criei, me formei e onde atuo como cidadão. (Egressa M. B. do Curso de Matemática, da turma de 2013).

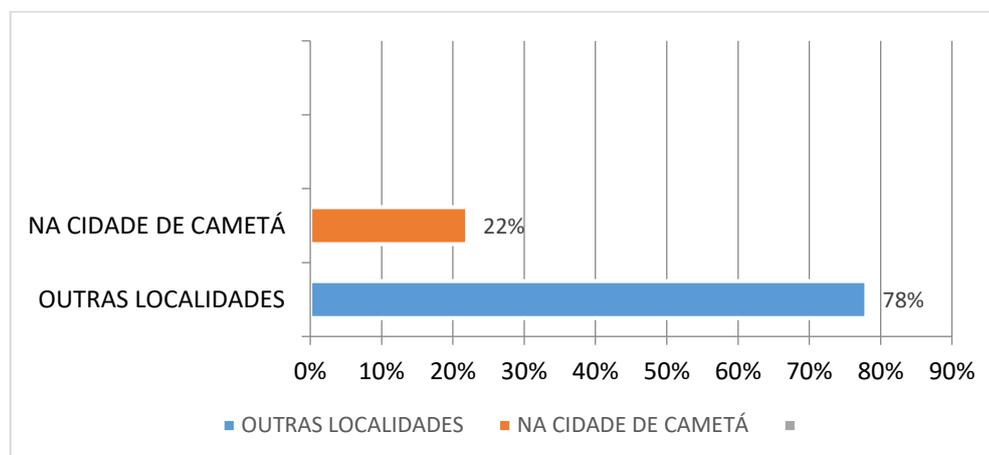
Ainda de acordo com o IBGE (2024), o município de Cametá é o mais antigo e tradicional do baixo rio Tocantins, pela sua importância histórica empresta seu nome à antiga microrregião de Cametá. Dadas as configurações históricas, Cametá possui uma extensão territorial permeadas de rios, povoados, vilas, distritos, nos quais se inserem os sujeitos da pesquisa.

Assim, pelo exposto, nota-se, que os egressos, oriundos dessas localidades, já se assumem como sujeitos pertencentes a um grupo que apresenta, de modo peculiar, um estilo de viver e agir, evidenciado na relação e na valorização de sua história e cultura local, independentemente da cor ou raça que o identifique.

Em uma análise mais geral, tendo em vista identificar a classificação territorial dos egressos, indagamos a origem destes, ou seja, de onde eles se deslocavam para ir estudar até o Polo UAB/Cametá. Os dados apresentados no gráfico 7 esclarecem essa questão.

⁵ A pesca nessa região desempenha um papel vital na subsistência de comunidades ribeirinhas e no fornecimento de alimentos para milhares de pessoas.

Gráfico 7 – Classificação territorial (residência) dos egressos do Curso de Matemática UFPA/EaD, Polo UAB/Cametá – 2009, 2011 e 2013



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Pelos dados obtidos com os egressos entrevistados, muitos acadêmicos do polo de Cametá eram oriundos de outros municípios localizados no baixo Tocantins, das vilas e de outros lugarejos próximos à cidade de Cametá, ou seja, 78%. Esse fator, de acordo com os relatos dos egressos, dificultava a ida até o Polo de Apoio Presencial de Cametá e a permanência no Curso, mas não os impediu de continuar, ainda que dependendo de outras pessoas para locomoção e também da ajuda de colega da turma para dividir um quarto, como explicitado pelo egresso que os recebia nos finais de semana:

Eu morava em um apartamento onde tinha dois quartos, sala e cozinha, onde, no período das nossas aulas, meus colegas de outras cidades ficavam lá comigo, eles vinham de Oeiras do Pará, de Igarapé-Miri, de Muaná, de Limoeiro do Ajuru, de Mocajuba e da Vila de Bom Jardim. Nos organizamos pra dormir ficava uns no meu quarto outros na sala e no outro quarto e assim ficamos o final de semana em casa para estudar, era muito bom por parte, porque ali nós já formávamos um grupo de estudo onde um ajudava o outro tanto nas atividades da faculdade como nas alimentações do cotidiano e, muitas vezes, alguns colegas venham apenas com dinheiro da passagem e assim levamos isso até o final do nosso curso, ajudando e dando força um pro outro para não desistir (Egresso R. S. C. do Curso de Matemática, da turma de 2013).

São latentes as dificuldades e os desafios que os egressos enfrentaram durante o curso a partir da modalidade em EaD, no Polo UAB/Cametá. A partir dessa constatação, Carmo (2010) reforça algumas dessas dificuldades enfrentadas pela EaD ao longo do tempo, com destaque para:

A realidade atual da educação brasileira revela grandes insuficiências em termos de permanência dos alunos durante todo o ciclo da educação básica e, os que permanecem, acabam concluindo a formação em um tempo muito maior do que esperado. Isso sem falar dos aspectos das qualidades da educação oferecida, embora alguns grandes avanços possam ser destacados nessas últimas décadas, como por exemplo a expansão da educação. (Mill; Pimentel, 2013, p. 123).

Em uma perspectiva crítica, apesar da compreensão de que o Polo de Apoio Presencial é visto como propulsor do acesso ao Ensino Superior, contudo, “[...] o sujeito que procura a EaD traz consigo dúvidas, dificuldades para acessar e permanecer estudando” (Mill; Pimentel, 2013, p. 124). Ademais, os rumos da compreensão do papel de um polo presencial dependem:

[...] dos sujeitos envolvidos e também do processo formativo – que demandam atividades, leituras, tarefas, interações com os professores, interações com os colegas e, claro, da estrutura física e pedagógica de apoio presencial disponibilizada aos estudantes (Mill; Pimentel, 2013, p.121).

Nessa mesma linha de pensamento, Mill e Pimentel (2013, p. 121) continuam ainda argumentando que:

A desconfiança ou preconceito em relação à sua qualidade e frágil relação custo-benefício (alto custo com resultados imprevisíveis). Ainda hoje, mantém a desconfiança sob novas roupagens tanto em termos acadêmicos como em termos políticos. Soma-se a isso o oportunismo político-econômico.

As dificuldades financeiras, presentes nas experiências vividas pelos egressos, revelam que as condições, que deveriam ser favoráveis para possibilitar a continuação do processo formativo, eram mínimas, pois esses egressos não eram amparados com nenhuma ajuda para se deslocarem para participar dos frequentes encontros presenciais, realizados nos finais de semana. Na verdade, eles mesmos se colocavam como sujeitos ativos e assumiam os gastos com seu próprio percurso formativo, ainda que de forma precária e sub-humana, como expresso no relato de um egresso, descrito a seguir:

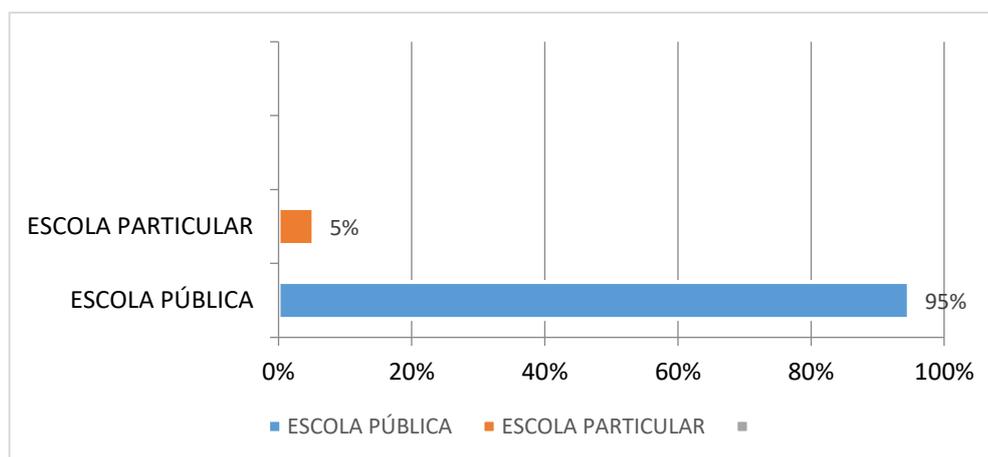
Sou grata porque meu colega nos acolhia na sua casa alugada. No período de provas, estudávamos juntos, um ajudava o outro nas resoluções das questões que tínhamos que postar na plataforma. Vi alguns deles quererem desistir, mas um dava força para o outro. Fazíamos coleta para comprar o churrasquinho da praça. Passamos muitas dificuldades, mas conseguimos terminar o curso, porque tínhamos um objetivo na vida, que era ter nível superior e nos formar em Matemática (Egressa C. C. M. do Curso de Matemática, da turma de 2009).

Pelas falas enunciadas, fica claro que os estudantes da EaD são desprovidos do atendimento de políticas públicas educacionais federais ou municipais, como bolsas de estudo, auxílio transporte, casa de hospedagem, auxílio alimentação, etc. Isso se configura em uma contradição permanente, quando sabemos que o acesso à Educação Básica obrigatória é um direito público subjetivo de todo cidadão, garantido pela Constituição de 1988, no artigo 205, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e na LDB, de 1996; esses mesmos documentos também asseguram a todos os brasileiros o acesso à educação pública de qualidade, porém, não garantem a permanência desses estudantes em condições reais para que suas necessidades básicas sejam atendidas.

De outro modo, as parcerias a nível municipal e federal precisam ser mantidas e fortificadas em qualquer etapa da Educação Básica. Em se tratando da EaD, no Polo UAB/Cametá, fica claro que é necessário oferecer condições adequadas que favoreçam não apenas o acesso ao Ensino Superior, mas que se garantam a permanência e a conclusão nos cursos ofertados, com disponibilidade tanto de ajuda financeira para a locomoção, quanto para a estadia e a alimentação, e também com infraestrutura e espaços adequados para a mediação pedagógica, capazes de potencializar um percurso formativo com qualidade educacional para esses sujeitos.

Ainda se referindo ao seu processo formativo, buscamos identificar a que tipo de escola frequentaram antes de adentrar no Ensino Superior, conforme salientado no gráfico 8.

Gráfico 8 – Tipo de escola que frequentaram no Ensino Médio os egressos do Curso de Matemática UFPA/EaD, Polo UAB/Cametá – turma 2009, 2011 e 2013



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Como se pode observar no gráfico 8, o percentual dos egressos que cursaram o Ensino Médio, 95%, na escola pública, é bem elevado, o que nos indica, através da análise de uma egressa entrevistada da turma de 2009, que “[...] devido às condições financeiras de minha família não tinha como pagar as mensalidades das escolas particulares, as dificuldades eram variadas, o que meus pais ganhavam só dava para as despesas básicas”. Outro egresso, da turma de 2013, revela que “[...] não foi fácil terminar o Ensino Médio, tínhamos que morar em casas de família, porque nossos pais residiam no interior”; e o último egresso, da turma de 2011, assegurou que, para cursar o Ensino Médio, “[...] tive que [...] mudar para a cidade e os gastos eram grandes, só dava para a gente comer e comprar material escolar”.

A luta pelo acesso ao Ensino Médio ainda se constitui como um grande desafio para os jovens estudantes da classe trabalhadora. São pessoas que precisam deixar suas localidades para ir até o centro urbano de Cametá, em busca de sua formação, como bem disse a egressa (Turma

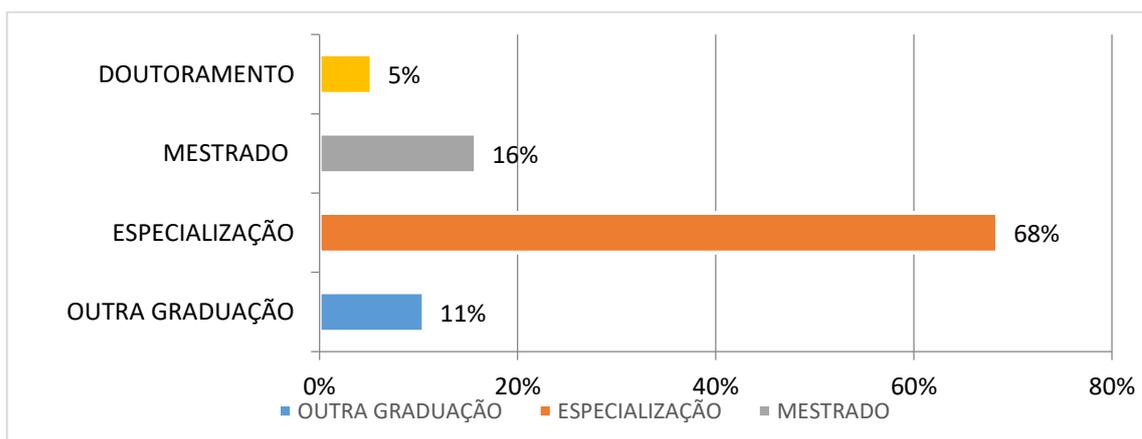
2009): “[...] estudei em escola pública, por conta do acesso, no interior onde morava só têm escola pública e também por conta da condição financeira”. E é exatamente a necessidade de condições financeiras mínimas que contribuem para a grande evasão de estudantes nessa etapa da Educação Básica. Apesar das dificuldades e limitações apresentadas pelos egressos entrevistados no decorrer de seus estudos, eles conseguiram concluir o Ensino Médio.

Embora, a Política Nacional de Ensino Médio mais atual, a Lei nº 14.945/2024, que reestrutura essa etapa de ensino, alterando a Lei nº 9.394/1996 e revogando parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispôs sobre a reforma do Ensino Médio, venham tentando universalizar o acesso ao Ensino Fundamental e ampliando o ingresso no Ensino Médio, não conseguimos assegurar ainda que nossos jovens permaneçam na escola e concluam a Educação Básica.

Em nosso entendimento, apesar das prerrogativas que o novo Ensino Médio apresenta, acreditamos que o processo de adequação às mais variadas realidades brasileiras ainda é motivo de preocupação, pois observamos que as imposições imputadas às escolas que ofertam Ensino Médio são desafiadoras e, quase sempre, impossíveis de serem concretizadas, uma vez que envolvem outras questões, como condições físicas estruturais e de recursos humanos e materiais, insuficientes para atender com qualidade a esse grupo de estudantes.

Para além disso, buscamos conhecer se os egressos avançaram em sua formação inicial – Graduação em Matemática – e o que os motivou a continuarem os estudos, como evidenciado no gráfico 9.

Gráfico 9 – Formação atual dos egressos do Polo UAB/Cametá – 2024



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Esse gráfico nos mostra um panorama bastante interessante e revelador, pois todos buscaram expandir sua formação, ainda que por meio de uma outra graduação (11%), de cursos de Especialização na sua área de atuação (68%), de curso de mestrado (16%) e de Doutorado

(5%). Várias foram as motivações que os levaram a continuar os estudos, para além da graduação, como expresso nas falas a seguir:

O que me impulsionou a continuar minha formação a nível de mestrado e depois o doutorado foi o desafio, além de uma projeção melhor no mercado de trabalho. (Egresso A. G. W., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Percebi que não bastava apenas a graduação, precisava me aperfeiçoar melhor para atuar futuramente, ou fazer um concurso. (Egressa R. S. F., do Curso de Matemática, da Turma de 2013).

Tenho pretensão de ingressar na docência superior, atualmente o mínimo que o professor deve possuir mestrado e doutorado. Outro motivo foi por conta da evolução na carreira de técnico da UFPA, ou seja, a gente recebe uma gratificação pela obtenção da titulação. (Egresso R. C. D., do Curso de Matemática, da Turma de 2011).

Nessa perspectiva, como bem frisado pelos egressos, a busca por qualificações para além da graduação, apesar de seguirem diferentes motivos, tem um direcionamento claro quanto aos objetivos pessoais e profissionais, visando a uma melhor colocação no mundo do trabalho.

Em se tratando da formação inicial do estudante de licenciatura em Matemática, vale ressaltar que, para além do conhecimento teórico, de acordo com o PPC do Curso de Matemática, há também o contato com as práticas, através dos estágios, projetos de ensino e extensão, ao longo do seu processo formativo, o que contribui sobremaneira para a vivências de experiências mais significativas para a construção da sua prática pedagógica:

[...] se queremos formar professores capazes de produzir e avançar os conhecimentos curriculares e de transformar a prática/cultura escolar, então é preciso que adquiram uma formação inicial que lhes proporcione uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo de atuação e que a mesma seja desenvolvida apoiada na reflexão e na investigação sobre a prática. Isso requer tempo relativamente longo de estudo e desenvolvimento de uma prática de socialização profissional e iniciação à docência acompanhada de muita reflexão e investigação, tendo a orientação ou supervisão de formadores-pesquisadores qualificados (Fiorentini, 2008, p. 49).

As questões pontuadas pela autora são ainda mais reforçadas pela ideia de Nóvoa (2009, p. 40), ao afirmar que a formação de professores deve contribuir para “[...] criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais”. Fato este evidenciado pelos egressos, quando, para atuarem na sala de aula com os alunos, buscaram se especializar para assim ensinar sua ciência com qualidade, pois,

A especialização em Metodologia do Ensino da Matemática foi minha escolha para buscar métodos de ensino-aprendizagem mais dinâmicos, para assim despertar o interesse dos estudantes nas aulas (Egressa L. C. M. do Curso de Matemática, da turma de 2009).

Fiz a especialização para me capacitar, ser um profissional completo e estar melhor preparada para lidar com os diferentes desafios que ensinar Matemática exige (Egressa R. M. P. do Curso de Matemática, da turma de 2009).

Como Saviani (1997) deixa claro, ao professor cabe, então, organizar o processo educativo de tal modo a possibilitar ao aluno a apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade. A intenção se torna evidente quando os egressos analisam que a qualidade de sua formação para ministrar a disciplina de Matemática favoreceria a aprendizagem e o sucesso de seu estudante.

Diante de todos os dados coletados e analisados para se construir o perfil dos egressos do Polo UAB/Cametá, apresentamos algumas falas-síntese, a partir das referências disponibilizadas pelos tutores, coordenadores pedagógicos, coordenação de polo e coordenação geral da NITAE/UFPA. Os sujeitos entrevistados na pesquisa buscam ressaltar fatos importantes sobre como eles caracterizavam, de modo geral, os egressos as turmas de 2009, 2011 e 2013, que realizaram o curso de Matemática no Polo UAB/Cametá:

A turma de 2009, a pioneira, sentiu mais as limitações iniciais do Polo, mas era uma turma muito participativa nos eventos dentro e fora do Polo, relacionados à sua área. Foi a turma que mais concluiu alunos, se não me engano, mas de todos os outros polos, parece que foram 28 alunos (Tutor Presencial);

A turma de 2011, sofreu pelas mudanças de tutores, e pelas condições desfavoráveis para o estudo (Coordenação Pedagógica do Curso de Matemática);

A turma de 2013 já foi contemplada com melhorias positivas no acompanhamento pedagógico e administrativo do polo, pois havia uma proximidade positiva entre os estudantes e coordenação do polo e consequentemente com os coordenadores do curso, ofertado pela UFPA (Egresso da turma de 2013).

Buscando explicitar o exposto acima, torna-se relevante citar que, apesar de a turma ser composta por jovens, havia uma expectativa muito grande quanto ao seu processo formativo em nível superior, pela EaD. *A priori*, alguns até poderiam conhecer as características específicas dessa modalidade, uma vez que não teriam aulas presenciais todos os dias, que seriam acompanhados pelos tutores *on-line* e presenciais, pelos professores das disciplinas e dos cursos, “[...]outros se apresentavam totalmente desterritorializados, com todas as expectativas e temores diante do novo que iriam habitar” (Kenski, 2013, p. 62). É o que podemos chamar, de acordo com a mesma autora, de *nativos digitais*, que são aqueles sujeitos da EaD:

Oriundos da cultura passiva e receptiva das escolas tradicionais, os alunos têm dificuldades de perguntar, de explicitar suas dúvidas, de realizar trocas pedagógicas *on-line*. Cabe então, aos professores e tutores a dinamização dos processos de troca, a instalação de um clima de confiança para eles possa apresentar suas dificuldades sem medo. A garantia do aprendizado está nessa explicitação das incompreensões e a reflexão coletiva sobre as questões postas (Kenski, 2013, p. 64).

Portanto, entendemos que o acompanhamento do processo de aprendizagem nessa modalidade não pode ignorar esse momento de introdução dos participantes em uma nova cultura escolar, como bem reforça a mesma autora: “[...] é preciso apresentá-los às especificidades da cultura escolar virtual e lhes oferecer oportunidades de vivenciar os principais códigos, regras e valores do novo ambiente em que irão viver, conviver e aprender” (Kenski, 2013, p. 64).

Por isso mesmo, como relatado por eles, houve vários entraves e dificuldades nesse percurso formativo, confirmado pelos sujeitos que os acompanharam, como o tutor presencial, coordenadores de disciplina e de polo, que, mesmo reconhecendo o potencial da turma, sabiam da necessidade de um acompanhamento mais próximo e efetivo, como evidenciado na fala do tutor presencial: “[...] no início as dificuldades apresentadas eram inúmeras, que incluíam desde os conhecimentos específicos da disciplina até o uso dos computadores para acessar a Plataforma Moodle, para postar as atividades e participar dos fóruns de discussão”. Nesse modelo, como bem referendado por Kenski (2013, p. 65),

O acompanhamento da participação dos estudantes deve ser visto como ação política e pedagógica que interessa a todos os envolvidos no processo. Em termos amplos, por meio dos relatos do que é observado no desenrolar das atividades e por meio de todos os registros disponibilizados nos ambientes dos cursos, a instituição consegue saber as dificuldades e necessidades dos alunos, para reorientar seus cursos a atendê-los no que precisam.

Portanto, daí se origina a importância das visitas técnicas da equipe técnico-pedagógico das IES e do acesso aos relatórios dos órgãos competentes de fiscalização e monitoramento da Capes ao Polo de Apoio Presencial, pois, ao conhecermos as necessidades dos alunos, poderemos saber se o aluno já se encontra integrado ao modelo educacional a distância ou se carece de acompanhamento. Para Neder (2000), acompanhar o estudante significa saber como ele estuda, que dificuldades apresenta quando busca orientação, como e quando interage com os colegas para estudar, se consulta bibliografia de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos, se é capaz de relacionar teoria e prática. E mais, se há necessidade maior investimento financeiro para acolher esse aluno, se o polo apresenta condições adequadas para a aprendizagem, se as aulas estão sendo planejadas, se há preparação dos materiais didáticos, se são possibilitados momentos de escuta para identificar as principais dificuldades dos alunos e, dessa forma, garantir não apenas seu ingresso, mas a sua permanência e saída com sucesso da modalidade e curso pretendido.

Vale ressaltar que, de modo geral, os egressos das turmas 2009, 2011 e 2013 eram, na sua maioria, jovens, que se consideravam pardos, do sexo feminino, oriundos da rede pública

de ensino, já avançando no processo formativo com a realização de outros cursos e especializações e que almejavam atuar como docentes no ensino da Matemática.

Portanto, conhecer e desbravar o universo da EaD é exercitar nosso olhar crítico e analítico sobre as condições e as contradições a partir do olhar de outrem — os egressos — de como esta modalidade de educação vem sendo ofertada e difundida pelo mundo e, em particular, nos municípios e estados do Brasil, pois é evidente que muito ainda precisa ser feito para atender a essa demanda. Desse modo, o processo formativo do aluno trabalhador, pela sua formação teórica, política e social precisa se fundamentar na concepção de uma educação crítica e emancipatória, em uma formação por inteiro, capaz de possibilitar, no sujeito, o discernimento a qualquer forma de exploração e o despertar de uma reflexão de que, para bem podermos viver e conviver em uma sociedade de forma plural e inclusiva, precisamos implementar políticas públicas que tragam, em suas diretrizes, parâmetros e garantia de uma educação de qualidade para todos e todas, independentemente da modalidade adotada.

4.2 PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE O PROCESSO FORMATIVO PELA EAD

O ensino a distância é uma tendência global na área da educação e saber como funciona essa modalidade é o primeiro passo para preparação a essa nova realidade. Realizar uma formação em nível superior pela EaD é desafiador, uma vez que essa modalidade de educação se desenvolve a partir de diversas configurações, em um contexto amplo e peculiar, que demanda estratégias e instrumentos em uma interação rica, significativa e eficaz das partes com o todo. Sá (2008, p. 27) compreende que a EaD, como “[...] fruto de uma trama, de uma teia de inter-relações e interdependências, as quais demandam um entendimento das relações entre as partes e delas em relação ao todo”, ou seja, isso pressupõe a necessidade de conhecermos como o sistema funciona, suas complexidades e suas singularidades, bem como as relações entre os sujeitos envolvidos para se aproximar de sua efetividade.

Assim, além de conhecer seu sistema de funcionamento, é importante frisar que a EaD possui suas próprias características, no que diz respeito ao processo de estruturação organizacional, pois, de acordo com Mercado (2009, p. 23),

A EaD pode ser conceituada como uma modalidade educacional fundamentada em uma metodologia sistêmica multidirecional desenvolvida na forma semipresencial e ou *on-line* na qual os sujeitos dessa relação, nos seus mais variados níveis de gestão, produção e ensino, buscam estabelecer uma autonomia através da personalização da informação e comunicação utilizando-se as TIC disponíveis à realidade de cada grupo

Pelo nosso entendimento, a conceituação acima reforça que a EaD possui uma

metodologia própria de ensino, buscando estabelecer uma relação de autonomia entre os sujeitos, mediatizada pelo uso das TICs. Como ressaltam Garbin e Dainese (2010, p. 2), que a EaD “[...] é uma modalidade de ensino que utiliza recursos tecnológicos para os processos de gestão acadêmica, administrativa e para o desenvolvimento de atividades de ensino”.

Esse entendimento abre caminhos para pensar a sua utilização na EaD, no sentido de qualificar o uso das tecnologias digitais para promover os processos formativos em nível superior, se utilizadas com responsabilidade e como possibilidade de acesso ao conhecimento, de forma inclusiva, observando sempre que o caminho para o seu emprego no processo educacional requer cuidados quanto à sua complexidade e que deve ser norteado por especialistas, gestores, pesquisadores, apoiados nas leis e normativas nacionais quanto à sua implantação.

Pode-se dizer, então, que a mediação feita pelo uso das tecnologias digitais, no processo formativo pela EaD, se constitui como um elemento mediador entre o ensinar e aprender, pois,

O ambiente de aprendizagem deve permitir que o indivíduo utilize a tecnologia e aproveite os recursos de forma a garantir flexibilidade intelectual, capacidade de criar, inovar e, principalmente, enfrentar o desconhecido para promover reflexão. Quando o ambiente é contextualizado e significativo, proporciona o envolvimento (Garbin; Dainese, 2010, p. 3).

Dessa forma, em função das características inerentes da metodologia em EaD, os processos formativos necessitam de organização e planejamento em todas as fases, e todos os recursos, materiais e equipamentos, precisam estar em consonância com a proposta acadêmica do curso.

Com as tecnologias muitos trabalhos que antes a pessoa precisava sair de casa para exercer, hoje são desenvolvidos na própria residência, e com a tecnologia em massa a redução de mão de obra aumenta. (Egresso da Turma de 2011).

Para Ramos e Pasion (2021, p. 165), “[...] é claro que a TICS não resolverão os problemas da escola, nem podem ser vistas como redentoras da educação, mas podem, sim, apoiar mudanças, criar condições de inovações e experiências pedagógicas vindouras”; ou seja, as TICs podem servir de mediação entre o ensinar e o aprender, onde se analise até que ponto elas devem ser incorporadas, de fato, à educação, caso se almeje uma educação de qualidade e não uma expansão massificada da tecnologia.

Apesar da sua utilização representar um passo importante rumo à democratização do ensino, para que o processo de mediação ocorra, é necessário ampliar as oportunidades e os benefícios quanto ao seu uso para fins educacionais e contemplar todos os sujeitos que dela dependem para a condução de seu processo formativo, sempre considerando os limites e as

possibilidades no contexto social em que o sujeito da EaD está inserido. Segundo Ahad (2016, p. 50),

O desafio no século 21 é garantir o acesso ao conhecimento como forma de reduzir as desigualdades sociais, consolidar o processo democrático, melhorar o nível educacional e promover o bem-estar social. Este processo passa necessariamente pela inclusão digital que por sua vez, depende da melhoria do poder aquisitivo das classes menos favorecidas. Esse ciclo só poder ser combatido quando o direito ao conhecimento e à inclusão digital também for um direito humano inalienável.

Pensar na qualidade da educação, no acesso ao Ensino Superior mediatizado pelos meios tecnológicos, pode se constituir como uma vantagem para o desenvolvimento de um curso em EaD, se considerarmos que o foco da educação é formar cidadãos conscientes e críticos de sua condição existencial, pois “[...] é preciso buscar uma formação, que leve ao educando o desenvolvimento de habilidades intelectuais, que desperte sua consciência crítica, autônoma e libertadora” (Ahad, 2016, p. 54).

É certo que a EaD precisa ser pensada a partir de um projeto estruturado, com garantia de padrões de qualidade e com objetivos que não fiquem apenas no discurso; ela também não pode ser vista apenas como uma possível solução para as dimensões continentais brasileiras do acesso à educação, mas que se materialize na prática, para além das críticas oriundas das lacunas educacionais, em uma perspectiva formativa mais contemporânea, empreendendo as modificações pedagógicas e organizacionais a favor dos sujeitos que buscam a sua formação em nível superior.

Nessa perspectiva, fica evidente que estamos vivendo uma época em que a EaD tem sido vista como alternativa a uma série de problemas de ordem educacional, econômica, social, (in)formacional, política, etc. Isso se torna óbvio, em nossa região amazônica, pela carência de formação em nível superior, pois as vagas que são ofertadas nas universidades públicas não são suficientes para suprir a demanda. Daí porque a EaD passa a ser considerada como uma opção para vários sujeitos, que, por diversos motivos, não conseguem ingressar no Ensino Superior pelo regime presencial.

Investigar como vem ocorrendo esse processo nos motiva para esta pesquisa, que tem nos egressos dos cursos ofertados em EaD no Polo UAB/Cametá, sujeitos cujas falas serviram de base para as reflexões e análises desta tese. E mais, pesquisar sobre as possibilidades de acesso à educação, direito de todo cidadão em nosso país, requer um olhar crítico, pois, mais do que modernizar o ato educativo, é preciso formar sujeitos por inteiro, uma formação em seus aspectos cognitivo, afetivo, social e subjetivo.

Nesse sentido, investigamos, junto aos egressos do Curso de Matemática, turmas de 2009, 2011 e 2013, do polo UAB/Cametá, como eles analisam a expansão e a abrangência da EaD em nossa Amazônia paraense, ainda que imbuída de toda ressalva quanto à garantia das condições para sua implantação e manutenção, ao que prontamente nos responderam:

A EaD é uma modalidade que ainda se faz muito incipiente nas universidades públicas em nossa região, por outro lado, nas universidades privadas, já teve seu *boom*. Devido às dificuldades de acesso às universidades “convencionais” e com a facilidade que você tem pra fazer um curso a distância, acredito que seja a modalidade mais adequada à nossa realidade (Egresso J. M. A. C., do Curso de Matemática – Turma de 2009).

Pela fala expressa do egresso acima, nota-se que o grande dilema vivido em nosso país ainda é o de romper com as desigualdades de acesso à educação. As dificuldades são visíveis para se empreender alternativas pedagógicas e organizacionais que permitam construir uma formação mais humana e qualificada. Arruda (2016, p. 109) reforça esse entendimento quando reflete que é nesse contexto:

[...] que a educação a distância (EaD) emerge como resposta as ausências promovidas na história da educação brasileira. A educação a distância torna-se “democratizadora do acesso a educação”, “solução para as dimensões continentais brasileiras”, recursos para “levar formação de qualidade aos professores brasileiros”, dentre outros aspectos argumentativos favoráveis a EaD. Os argumentos criadores podem ser aqueles que ajudam na materialização da crítica à EaD, na medida em que, em uma dimensão de educação de (e para) a massa, corre-se o risco da busca pelo atendimento qualitativo e político.

Assim, para que o processo de ensino-aprendizagem na educação a distância ocorra com qualidade, não basta apenas a implantação de um polo apenas para atender aos interesses políticos ou a oferta de cursos para suprir a demanda do mercado capitalista, mas é imprescindível um sistema em EaD bem organizado, que contemple desde as questões pedagógicas até as administrativas, tecnológicas, orçamentárias, etc. Ou seja, a EaD exige necessita de uma (re)estruturação institucional, que englobe, segundo Mill (2006, p. 66), “[...] a gestão pedagógica e de formação, gestão de avaliação e acompanhamento, gestão tecnológica e de informação, gestão de polos de apoio presencial, gestão acadêmico administrativa etc.”.

Essas questões nos direcionaram para uma reflexão sobre como se deu o acesso ao Ensino Superior e como ocorreu o processo formativo pela EaD dos egressos, a partir dos cursos ofertados no polo UAB/Cametá. Nesse sentido, as seguintes falas chamaram nossa atenção:

O processo formativo pela EaD ocorreu de forma conturbada, pois, era algo novo esse tipo de estudo. Nunca fui de estudar o conteúdo antes, sempre (no ensino fundamental e médio) esperávamos os professores explicar para depois irmos estudar e entender. Portanto, essa transição levou um tempo (1ano) e foi superada gradativamente quando, de fato, entendemos que nós deveríamos buscar a informação/conhecimento,

aí sim, depois de entender o processo ficou fácil de estudar pela EaD. (Egresso A. G. V., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Eu já tinha começado outras graduações, mas por conta do trabalho acabou que eu tive que abandonar as três graduações, porque o tempo não dava para cursar. Com muito empenho, dedicação e ajuda, realizei o curso de Matemática até o final. Hoje estou concluindo o mestrado, portanto foi na EaD o pontapé inicial. (Egresso R. C. D., do Curso de Matemática, da Turma de 2011).

Fiz o PSS ofertado pela UFPA em EaD, passei no Curso de Licenciatura em Matemática. No início pensava que teria facilidade por ser a distância, mas no decorrer, a metodologia do curso exigia muito de nós. Tivemos que nos adequar para dar conta. Foi muito difícil a adaptação. (Egressa R. C. F., do Curso de Matemática, da Turma de 2013).

É relevante salientar que, para compreender a implantação de um processo formativo pela EaD, ainda são inúmeras as questões que precisam ser pontuadas e analisadas quanto às possibilidades da oferta dessa modalidade de ensino em uma região tão carente de formação em nível superior, como é a Amazônia paraense.

Fico muito feliz com essa expansão educacional na nossa região, pois, temos mais pessoas/profissionais com formação superior e, com isso, a região tocantina se desenvolve, logo, todos ganham (Egresso J. M. A. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Questões como adaptação à metodologia de estudos pela EaD, tempo dividido com o trabalho e estudo individualizado são o que mais se destaca nas falas dos egressos, mas, apesar de ainda haver muitos desafios, caracterizaram a EaD como o “pontapé inicial” em seu processo formativo.

Para tanto, cabe frisar que é imprescindível conhecermos a questão estrutural dos cursos em que se oferta EaD. Assim, pelas orientações contidas nos Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com oferta a Distância (2025), consideram-se as seguintes atividades para que se efetive o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade:

II - atividade presencial - atividade formativa realizada com a participação do estudante e do docente ou de outro responsável pela atividade formativa em lugar e tempo coincidentes;

III - atividade síncrona - atividade de educação a distância realizada com recursos de áudio e vídeo, na qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares diversos e tempo coincidente;

IV - atividade síncrona mediada - atividade síncrona realizada com participação de grupo de, no máximo, setenta estudantes por docente ou mediador pedagógico e controle de frequência dos estudantes;

V - atividade assíncrona - atividade de educação a distância na qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares e tempos diversos. (Brasil, p. 2, 2025)

A partir dessas orientações em relação aos vários tipos de atividade que se pode utilizar na EaD, foi dada ênfase para outras situações, entre as quais, destacamos: como a EaD era vista

ou entendida para a formação em nível superior dos diversos sujeitos do baixo Tocantins? É interessante observar que as análises retratam a condição de ser do egresso e sua inserção na região amazônica, uma vez que:

Depois que me formei, não tenho acompanhado a EaD na região, mas tenho minha opinião como um profissional formado nesta modalidade. Sabemos que esta modalidade ainda sofre uma resistência muito grande na sociedade. Existe um certo “preconceito”, mas posso garantir que é, sim, uma alternativa muito importante e eficaz na formação de professores que queiram e que tenham interesse de ter uma boa formação (Egresso A. S. C. G., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Os desafios geográficos, as vagas insuficientes na UFPA também levam muitos jovens a buscar outras alternativas para se qualificar. Esse foi o meu caso. Tentei primeiro na UFPA, quando não consegui e soube que haveria o vestibular na UAB, me inscrevi e passei. Para mim foi uma vitória a qual sou grata até hoje. (Egressa R. C. F., do Curso de Matemática, da Turma de 2013).

A graduação na modalidade a distância traz muitas vantagens, como: autonomia do estudante com sua rotina e ritmo de estudos; economia financeira, uma vez que o curso foi ofertado por uma instituição pública, não teve pagamento de mensalidades e os livros didáticos também foram disponibilizados gratuitamente para todos os discentes do curso; acessibilidade, como os encontros presenciais só acontecem no fim de semana, a educação a distância se tornou um fator de inclusão e acesso para as pessoas que residem em locais distantes dos polos educacionais, dessa forma não precisam se deslocar todos os dias. (Egressa M. G. A., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

A EaD, no Brasil, a despeito de todas as críticas e preconceitos no meio educacional, vem crescendo de forma exponencial, a partir das possibilidades do acesso à Educação Superior a indivíduos que antes eram impossibilitados pela distância física ou temporal, pela ausência de oferta, ou ainda pelo custo econômico dos cursos presenciais. Para os autores, apesar da grande potencialidade da EaD para a democratização do acesso ao Ensino Superior,

Ela não pode ser vista como a uma modalidade que, por si só, poderá resolver os graves problemas educacionais brasileiros. A EaD deve ser vista como mais uma modalidade de organização das atividades de ensino e de extensão das instituições públicas, que pode contribuir para maior dinamização dos projetos pedagógicos de cada curso de graduação de acordo com os princípios, as diretrizes e as normas que regem o ensino superior. (Garbin; Dainese; Ramos, 2012, p. 5).

Daí nosso entendimento de que a EaD não pode ser pensada de forma descontextualizada da realidade amazônica paraense. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática em EaD, da UFPA (2024, p. 16), o curso de Matemática a distância destina-se a “[...] formar Professores de Matemática para a Educação Básica, sobre os pilares de Ensino, Pesquisa e Extensão, promovendo a cidadania em favor da construção de uma sociedade inclusiva e sustentável”.

No caso específico do ensino da Matemática na rede pública estadual e municipal, as dificuldades de qualificação de pessoal são amplamente conhecidas, sendo a licenciatura em

Matemática tida como uma das prioridades para atuar nessa área. Foi por esse motivo, que o mantenedor de Cametá solicitou à UFPA esse curso, devido à dificuldade de expansão do corpo docente.

A seriedade com que se deve ofertar a educação precisa estar expressa nas suas mais variadas formas de atendimento, desde a oferta inicial do curso, com o acolhimento dos alunos para adaptação às especificidades da EaD, até o desenvolvimento efetivo das atividades pedagógicas, inerentes ao Projeto Político-Pedagógico do Curso, que se oferta nessa modalidade de ensino.

Atualmente, de acordo com o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, houve modificações significativas nos formatos de oferta dos cursos de graduação na modalidade em EaD, expressa no artigo 4º (Brasil, 2025, p. 4), que define os seguintes formatos de oferta:

- ✓ Presencial: caracterizado pela oferta majoritária de carga horária presencial física, com até 30% no formato EaD.
- ✓ Semipresencial: composto por, pelo menos, 30% da carga horária em atividades presenciais físicas (estágio, extensão, práticas laboratoriais) e, pelo menos, 20% em atividades presenciais ou síncronas mediadas.
- ✓ EaD: caracterizado pela oferta preponderante de carga horária a distância, com limite mínimo de 20% atividades presenciais e/ou síncronas mediadas, com provas presenciais.

Diante das mudanças realizadas para a oferta de cursos de graduação em EaD pelo MEC, a partir deste ano de 2025, imbuída de todas as discussões acerca da seriedade com que se deve planejar as ofertas dos cursos nos polos EaD, nos debruçamos sobre a oferta do Curso pela UFPA, no Polo UAB/Cametá no período de 2019 a 2023, o que nos permitiu evidenciar que:

Uma máxima que sempre gostei de usar: “não é a escola que faz o aluno, é o aluno que faz a escola” e, dentro desta filosofia, sempre acreditei que buscaria meu espaço no sentido de eu aprofundar meus conhecimentos adquiridos nas aulas presenciais com estudos dirigidos e em horários definidos e diários em *home*. Pra mim, ficou dentro de todas as expectativas, e hoje tenho uma formação e qualificação solidificada com base na EaD (Egresso J. M. A. C, do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

O curso não deixou a desejar. Quem concluiu o curso, saiu preparado para atuar em qualquer turma em qualquer instituição de ensino, como professor. Nossos tutores nos preparam muito bem, eram excelentes profissionais (Egresso A. S. C. G., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

O curso ofertado pela UFPA foi excelente, um curso de qualidade, mas que exigia de nós dedicação e compromisso com os estudos. Os profissionais envolvidos conheciam como deveria ser organizado o curso e como atuar também. Recebíamos visitas frequentes dos professores do Curso de Matemática da UFPA (Egressa R. C. F. do Curso de Matemática, da Turma de 2013).

Os relatos acima evidenciam que os cursos ofertados pela UFPA foram planejados e assistidos com seriedade e responsabilidade pelos coordenadores de curso e pelos professores das disciplinas. De acordo com o PPC do Curso de Matemática em EaD/UFPA, este pretende:

Preparar licenciados(as) capazes de exercer eticamente lideranças intelectual, social e política que, com conhecimentos das nossas realidades social, econômica e cultural, a níveis regional e nacional, possam atuar efetivamente no sentido de melhorar as condições de ensino e aprendizagem vigentes, visando o desenvolvimento de princípios éticos, de solidariedade e, através do exercício pleno da cidadania, a colaboração na consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (UFPA, 2024, p. 17).

Assim, o Curso de Matemática, com o intuito de assegurar a produção e a difusão de conhecimentos matemáticos para a Educação Básica, almeja também garantir os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, bem como promover processos de avaliação orientados para a melhoria contínua da qualidade da oferta educativa desse componente de ensino.

Por isso, a preocupação dessa IES era constante com o desenvolvimento das atividades acadêmicas no Polo e o compromisso com que os tutores presenciais conduziam as ações propostas nos planos de curso das disciplinas permitia que os alunos tivessem a oportunidade de ir além dos muros do prédio onde estudavam. Os egressos reforçam em suas falas que:

Nossos tutores faziam contatos com as escolas para que pudessemos participar das feiras sobre metodologias de se ensinar matemática. Eles incentivavam a efetivação de projetos nas escolas, a gente mapeava as escolas que estavam em defasagem com a aprendizagem de matemática. Construíamos nossos recursos e íamos para a sala de aula. A gente aprendia muito também. Nosso tutor convidava o pessoal de Belém para vir assistir. Nosso tutor dizia que colocava no relatório dele também para que todos soubessem como estávamos aprendendo (Egresso A. S. G. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Quanto à estrutura pedagógica, os tutores nos ajudaram muito, pois faziam além das atividades que eram designadas para um tutor, pois, na verdade, se nós formos caracterizar a função de um tutor, ele é apenas para tirar dúvida dos alunos que chegam naquele encontro presencial e não é para dar aula. Os tutores que nós tivemos faziam esse papel de professor mesmo, eles davam aula pra gente, tiravam nossas dúvidas. Então eles faziam além daquilo que era designado pelos professores das disciplinas (Egresso A. G. W., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

O curso foi ofertado da melhor maneira possível naquele momento, recebíamos todo o material didático, tínhamos a Plataforma Moodle para sanar possíveis dúvidas, nossos tutores presenciais que fizeram toda a diferença em nossa formação (Egressa S. M. V. S., do Curso de Matemática, da Turma de 2011).

De acordo com a Secretaria Acadêmica do Curso de Matemática em EaD/UFPA, sempre houve um trabalho rigoroso, cuidado e acompanhado periodicamente. Durante o planejamento pedagógico, os tutores se reuniam com os coordenadores das disciplinas, a coordenação e a

secretaria do curso, para definir os estudos do semestre. Além disso, eles participavam de palestras e debates sobre temas essenciais para sua prática em sala de aula. As etapas ocorriam tanto de modo presencial quanto a distância, como expresso na seguinte fala:

No início de cada semestre, nossos tutores participam do Planejamento Pedagógico, realizado geralmente em Belém. Durante esse período, eles assistem a palestras e oficinas focadas em Educação e Matemática, além de planejar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos ao longo do semestre (Secretaria da EaD, UFPA, 2024).

Além disso, todo o calendário e planejamento do curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, é cuidadosamente elaborado durante esse encontro semestral, antes do início das aulas. Esse calendário define os dias das avaliações presenciais e as aulas que os alunos devem estudar a cada semana, orientando seus estudos individuais e em grupo. Concordamos com o pensamento de Libâneo (1994), quando assegura que o planejamento escolar é uma tarefa docente, que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação, em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação, no decorrer do processo de ensino. Logo, “[...] o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação” (Libâneo, 1994, p. 221).

Sobre o processo avaliativo em EaD, o calendário entregue aos alunos no início do semestre especifica as datas dos três momentos de avaliação presencial. Entretanto, é importante frisar que as avaliações dos alunos não se limitam apenas a essas provas. Essas atividades são definidas pelos coordenadores de disciplina e orientadas durante o planejamento pedagógico com os tutores. Suas notas finais também incluem o desempenho em atividades extras, como listas de exercícios (atividades a distância), apresentações de seminários, pesquisas, entre outras. Parafraseando Luckesi (1997), a avaliação para a formação do sujeito está diretamente associada ao que ele chama de *pedagogia de ensino e da aprendizagem*, pois essa forma de avaliação se preocupa com a aprendizagem construída pelos sujeitos envolvidos durante o processo.

Sobre esse ponto, algumas observações foram feitas pelos egressos:

A demora do resultado das provas presenciais nos atrapalhava um pouco, pois impedia que a gente se matriculasse no semestre (Egressa S. C. S., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Às vezes, devido à falta de computadores com uma conexão boa de internet, perdíamos o prazo para postar as atividades avaliativas na plataforma (Egressa C. C. M., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Não era apenas provas presenciais que realizávamos no curso, tinham os seminários, as listas de exercícios, oficinas, atividades de intervenção nas escolas do município de Cametá. (Egressa M. B., do Curso de Matemática, da Turma de 2013).

Portanto, é oportuno destacar que, no quesito pedagógico, apesar das condições de comunicação nem sempre se constituírem de modo favorável durante o percurso formativo dos egressos do Polo UAB/Cametá, houve uma preocupação com o ir além da sala de aula. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Matemática em EaD/UFPA (2024, p. 40),

A avaliação de cada disciplina é parte integrante dos processos de ensino e para promoção dos alunos nas atividades curriculares, será considerada a pontualidade nas aulas e tutorias, a participação em sala (autonomia de ideias, coerência na articulação do conhecimento, evidencição de concepção crítica), e frequência no caso das disciplinas de oferta presencial, bem como, o envolvimento e desempenho dos alunos na execução de todas as atividades avaliativas acordadas coletivamente no planejamento.

Nota-se, assim, que as atividades que envolviam a comunidade escolar e as práticas junto às escolas do município possibilitaram um conhecimento das dificuldades que os alunos enfrentavam no momento. Nesse sentido, cabe ao tutor: “[...] oferecer apoio e subsídios pedagógicos e metodológicos para que os alunos alcancem os objetivos propostos e auxiliá-los no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao aprendizado ao conteúdo curricular do curso” (Fontes, 2016, p. 72).

Tendo em vista essas necessidades dos egressos do Polo de Cametá, o trabalho docente conduzido pelos tutores também foi fator decisivo para os alunos pudessem ampliar sua formação, através dos projetos e atividades desenvolvidas no chão das escolas cametaenses. Todo esse processo era descrito no relatório mensal, objeto de análise da condução dos encontros e que era, posteriormente, enviado para os professores das disciplinas.

Assim, nesse processo de aprendizagem, o papel do tutor é fundamental, uma vez que:

O tutor é um elemento dinamizador da interação e da re(construção) do saber pelos aprendizes – alunos, estudantes, educandos, cursistas ou como se prefira chamar. A tutoria medeia e enriquece a interação entre os aprendizes, os conteúdos disponibilizados pelos materiais didáticos e a instituição educacional que os organiza. A tutoria estimula e orienta os aprendizes a realizarem as atividades propostas para que avancem no seu conhecimento. (Tractenberg, 2013, p. 3).

Por isso, destacamos que o tutor, de acordo com as reflexões do autor e dos egressos entrevistados, além de se constituir como agente mediador do processo de ensinar e aprender, também é aquele que estimula, motiva e direciona os alunos para a construção e ampliação de seus saberes na área em que estão estudando. Para Garbin, Dainese e Ramos (2012, p. 10),

[...] os tutores, realmente comprometidos com a formação integral dos alunos, passam a ser guias, mediadores, parceiros dos alunos na busca e interpretação crítica da informação. Este processo de conhecimento baseado no processo de construção da aprendizagem coletiva é facilitado pela relação entre os sujeitos e o objeto, relação em que os dois termos não se opõem, mas se solidarizam, tendo a interação o ponto de partida.

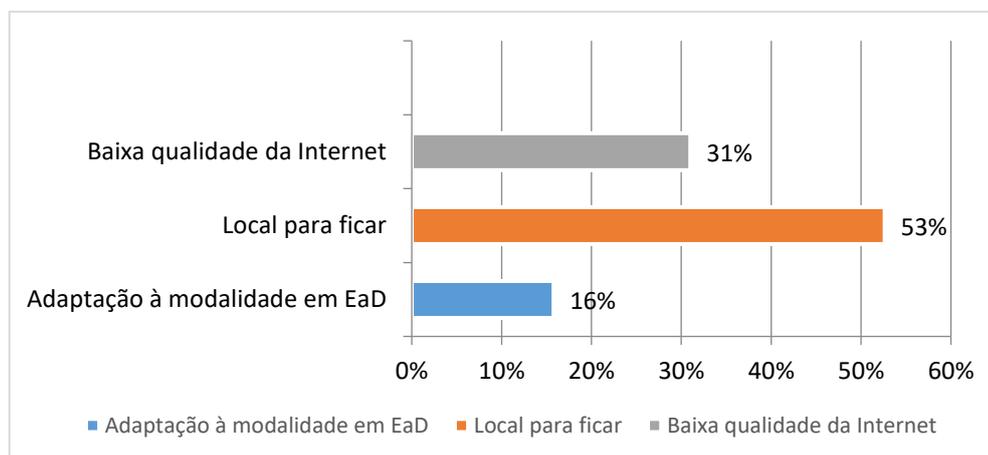
Dessa forma, podemos considerar o tutor como um sujeito ativo, dinâmico, que interage com todos os outros sujeitos envolvidos em um processo formativo pela EaD. Fica claro, então, que o tutor é um agente necessário e importante no fortalecimento e na efetivação do planejamento pedagógico de um curso ofertado a distância.

O planejamento do trabalho dos tutores compete ao professor coordenador da disciplina. Antes do começo do período letivo, os tutores selecionados farão uma formação intensiva sobre o conteúdo da disciplina e também sobre o uso dos Ava SIGAA e Moodle. A coordenação de tutoria (sob a comando da coordenação institucional da UAB) estará em contato contínuo com os tutores para dar suporte enquanto a procedimentos, técnicas e metodologias que permitam que as tutorias, presenciais ou à distância, tenham o melhor aproveitamento possível. Os tutores devem apresentar relatórios periódicos para que o professor formador possa adaptar o plano de ensino e pensar em novas formas de trabalhar com as turmas. (UFPA, 2024, p. 39).

Mas, a despeito da relevância de seu papel, de sua atuação e dos desdobramentos de suas ações, o tutor ainda é um sujeito que precisa ser valorizado e reconhecido em suas inúmeras funções nesse universo complexo e diverso que medeia a educação na modalidade em EaD.

Paralelamente a essa discussão, outra questão instigante que requer aprofundamento neste item diz respeito às dificuldades e desafios enfrentados no percurso formativo pela EaD, como exposto no gráfico 10.

Gráfico 10 – Dificuldades enfrentadas pelos egressos durante a realização do curso



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Esse gráfico oferece um panorama das dificuldades que os egressos enfrentaram durante a realização do curso em EaD, pois, muitos fatores se fizeram presentes em seu percurso formativo, a começar pela baixa qualidade da internet ofertada no Polo UAB/Cametá, o que, para 50% destes, dificultava sobremaneira a efetivação das tarefas demandadas do Curso, além da falta de um local para se alojarem no final de semana, quando ocorriam os encontros

presenciais no Polo, já que 42% dos egressos não possuíam residência fixa na cidade de Cametá, conforme informado pelos próprios egressos:

Minha maior dificuldade foi sair da minha cidade pra estudar em Cametá, porque eu não tinha emprego e meus pais ganhavam apenas um salário mínimo, portanto eu tive que vir embora em busca de emprego pra Cametá, pra poder estudar, mas, graças a Deus, deu tudo certo. Estudei trabalhando. (Egresso R. S. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2013).

No início foram inúmeras as dificuldades, desde a falta de estrutura física, humana e pedagógica — acesso precário da internet, computadores obsoletos, docentes e discentes se adequando à EaD, pois todos nunca tinham utilizado este meio de ensino/aprendizagem. Para além das dificuldades operacionais a internet (mesmo via satélite) era de baixa qualidade no Polo, o que trazia uma série de transtornos até para os monitores dos cursos em EaD. (Egresso J. A. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

O Polo precisava ser melhor estruturado e equipado para atender às demandas do Curso, o que não ocorria pela inexistência de computadores suficientes para a realização das atividades *on-line* (Egresso M. K. M. R., do Curso de Matemática, da Turma de 2013).

Nessa ótica, um curso ofertado a distância precisa ser implementado a partir da integração de vários elementos estruturais, como, por exemplo, distintas tecnologias assistivas, dar ênfase ao planejamento, aos objetivos das atividades pedagógicas e, principalmente, à garantia de um espaço educacional condizente com as demandas específicas para esta modalidade de educação, visando atender às múltiplas necessidades formativas do aluno que adentra em um curso em nível superior pela EaD, como proposto a seguir:

Ao tratar a EaD no ensino superior de um país com dimensões continentais é essencial, para atingir grande contingente da população, dispor de propostas alternativas considerando as condições de vida e aprendizagem do alunado, a disponibilidade de infraestrutura para acesso aos recursos e às tecnologias, assim como as concepções teórico-metodologias assumidas em consonância com as diretrizes e políticas públicas (Almeida, 2013, p. 90).

Interessante observar que, quando direcionamos nossa investigação para o aspecto dos ambientes de apoio ao ensino no polo, em que se destacam as questões da infraestrutura física do Polo UAB/Cametá, em relação às salas de aula, laboratórios, biblioteca, internet, etc., e da relação ao acompanhamento pedagógico, fica evidente como eram as condições iniciais e o que já havia sido melhorado no decorrer dos anos, como expressam as falas a seguir:

No início do curso o Polo UAB/Cametá não oferecia uma internet de qualidade, o município não cumpriu o que foi acordado com a UFPA. Nosso curso sofreu até ameaças de transferência para outro município, a coordenação deixava muito a desejar e não nos oferecia oportunidades de diálogo para a resolução dos problemas que o polo apresentava, como a inexistência de uma biblioteca física e um laboratório com computadores que funcionassem e que tivesse uma boa conexão para acessarmos a Plataforma. (Egresso A. S. G. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Como citado anteriormente, as dificuldades foram imensas no início da implantação do Polo UAB em Cametá, mas, na base do comprometimento, foram construídas as bases de sustentação da modalidade de ensino. Com a participação dos atores e dos órgãos governamentais envolvidos (novo secretário de educação e nova coordenação de polo), foram sendo amenizados e resolvidos os principais entraves. (Egresso J. M. A. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

De fato, é importante frisar que as responsabilidades pela oferta dos cursos em EaD abrangem estratégias financeiras e pedagógicas, em que os parceiros precisam assumir. Às IES cabe a elaboração do projeto de um curso em EaD, levando em consideração as especificidades do local, com profissionais capacitados e habilitados para dar o suporte necessário aos alunos. Aos mantenedores municipais ou estaduais, cabe a garantia de condições físicas estruturais para a realização das atividades nos polos de apoio ao ensino; e, ao mantenedor federal, cabe a implementação de políticas públicas de atendimento ao aluno, garantindo a eles, no mínimo, moradia e alimentação para a sua permanência no curso. Resumindo, aí está a complexidade do processo formativo pela EaD.

Outra questão constatada no percurso formativo em EaD trata-se da evasão dos alunos da turma de 2009, 2011 e 2013, pois identificamos um percentual bastante expressivo, como exposto na tabela a seguir.

Tabela 9 – Percentual de alunos evadidos nas Turmas 2009, 2011 e 2103

CONDIÇÃO DO ALUNO	TURMA 2009	TURMA 2011	TURMA 2013
INGRESSANTE	49	47	53
CONCLUINTE	26	18	26
EVADIDO	23	29	27
PERCENTUAL	46,94%	61,70%	50,91%

Fonte: Secretaria Acadêmica do Curso de Matemática – EaD (UFPA, 2024).

Os dados apresentados chamam a atenção para os fatores que levaram a números bastante elevados de alunos evadidos em todas as três turmas do Curso de Matemática, ofertado no Polo de Cametá. Vale destacar que a turma de 2009 foi a que apresentou o menor percentual de evadidos, ou seja, 46,94%, a turma de 2013, 50,91%, e a turma de 2011, foi de 61,70%, ou seja, o maior percentual de evadidos. De acordo com as falas expressas dos sujeitos da pesquisa, os motivos são diversificados, entre eles, apresentamos os que mais se repetiram:

Um dos fatores que contribuíram para a evasão foi a distância, devido muitos alunos inscritos no PSE virem de outras localidades, e a dificuldade de deslocamento devido aos custos fez com que muitos desistissem do curso (Secretária do Curso de Matemática M. M. S., 2024).

Analiso que um dos motivos foi o fato de não conhecer a metodologia da EaD e não conseguir se adaptar à forma de estudo (Tutor presencial, L. J. M. M., 2023).

Eu acredito que foi a questão da falta de políticas de apoio estudantil, como alojamento, alimentação, trabalho, família (Egresso do Curso de Matemática, R. C. D., da Turma de 2011).

Nota-se que variados são os fatores apontados que levaram os egressos a evadir do curso. Sobre isso, refletem Andriola, Andriola e Moura (2006, p. 374): “[...] a desinformação acerca do curso e da carreira superior escolhida é um fator responsável pela evasão discente”. Entretanto, os conceitos são complexos e abrangentes, pois, de acordo com Santos *et al.* (2008, p. 2), evasão é “[...] a desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso e a mesma pode ser considerada como um fator frequente em cursos à distância”. Por outro lado, para Baggi e Lopes (2011), a evasão também se dá quando ocorre a perda do estudante antes de concluir o curso. Por sua vez, para o MEC, o conceito adotado é “[...] saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes” (Brasil, 1996a, p. 19).

Ainda buscando a compreensão ou a relação entre evadidos e desistentes, Favero (2006) também considera a evasão como a desistência do curso, incluindo até os que nunca estiveram ou se manifestaram no decorrer do curso para seus professores, tutores e colegas. Além disso, conforme Branco, Conte e Habowski (2020), a questão da EaD não está somente na democratização do acesso e na ampliação de vagas, mas na qualidade da educação oferecida ao estudante. Por isso,

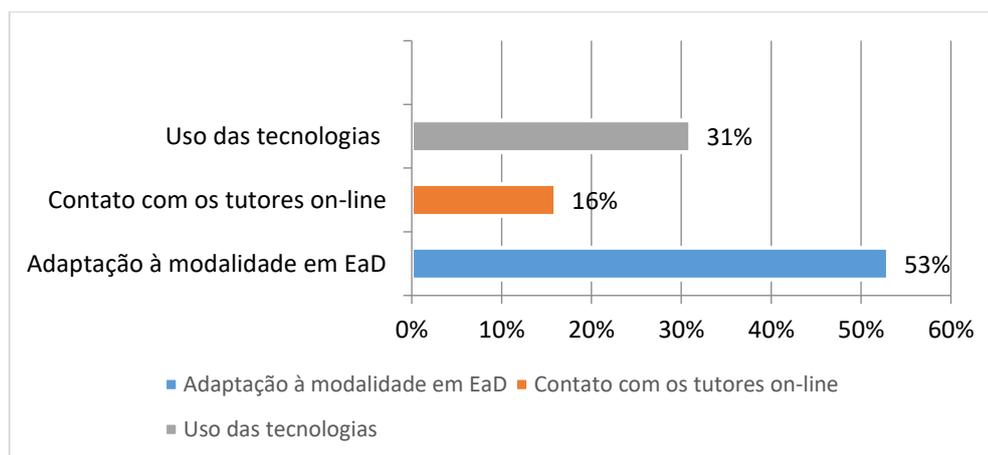
[...] é preciso dar condições de permanência e perspectivas de melhoria nesse campo da educação, para evitar a perpetuação da reprodução, via EaD, de desigualdades sociais e culturais. Podemos considerar que a evolução das pesquisas nesse campo tem sido acompanhada pela problemática da evasão, pelos contrapontos e contradições formativas da EaD no país. As fragilidades e os entraves apontados para o processo educativo estão nos limites da comunicação, na falta de interação humana, de suporte, de feedback, ausência de letramento digital, resistência quanto a mudança de fisicalidade, temporalidade e espacialidade. Uma postura cooperativa exige corresponsabilidade por parte dos envolvidos e implica abertura ao aprender conjunto, no diálogo construído em grupo. (Branco; Conte; Habowski, 2020, p. 148).

Em outras palavras, pelos relatos colhidos nas entrevistas com os egressos que realizaram cursos em EaD, fica evidente que só a possibilidade do acesso ao Ensino Superior não garante o sucesso educacional do aluno. Por isso, os pontos e os contrapontos precisam ser analisados sob a ótica das contradições e das fragilidades apresentadas na EaD, como familiaridade com as especificidades dos curso, em que a fisicalidade, a temporalidade e a espacialidade não se constituam como fatores que contribuam para a evasão, mas focar em um

processo formativo inclusivo, onde as corresponsabilidades sejam assumidas, visando à qualidade do ensino no curso ofertado.

Na sequência, para além da questão da evasão, optamos também por analisar quais foram os maiores desafios enfrentados pelos egressos do curso de Matemática, turmas dos anos de 2009, 2011 e 2013, ressaltadas no gráfico 11.

Gráfico 11 – Desafios sentidos pelos egressos durante a realização do Curso



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

De acordo com esse gráfico, inúmeros foram os desafios apresentados pelos egressos ao estudarem na modalidade em EaD. Para 53%, foi muito perceptível a questão da adaptação, pois, para além dos encontros presenciais, eles precisavam usar as tecnologias disponíveis no Polo de Cameté para acessar a plataforma de estudos, o que representou, para 31%, motivo de preocupação devido à baixa conexão da internet disponibilizada para o Polo. Soma-se a isso o quase inexistente retorno dos tutores *on-line*, quando estes apresentavam dúvidas sobre os conteúdos ou atividades avaliativas, conforme detalhado pelo egresso:

Nosso maior desafio se dava pelo fato de dependermos muito das tecnologias da informação que ainda era incipiente no município e parte dos discentes não tinham habilidades com os equipamentos e, às vezes, nenhuma vivência com essa forma inovadora de formação educacional, pois estávamos acostumados no regime presencial, com o uso físico dos recursos. (Egresso J. A. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Um ponto estratégico que Kenski (2013, p. 60) frisa é que “[...] será preciso discutir as formas de integração entre as duas realidades — ensino presencial e a distância — seus pontos comuns, os limites de atuação, a interpenetração das ações e a abrangência dos processos”. Daí, que conhecer as especificidades de um curso em EaD passa pelo conhecimento das mais variadas formas de conexão, bem como da ambientação dos espaços virtuais de aprendizagem, disponibilizando programas de apoio com tutoriais claros, incentivando-os a desenvolver

habilidades necessárias para aprender e, assim, fazer melhor uso das tecnologias disponíveis para favorecer o seu aprendizado.

Nesse modelo, como bem referendado por Kenski (2013),

O acompanhamento da participação dos estudantes deve ser visto como ação política e pedagógica que interessa a todos os envolvidos no processo. Em termos amplos, por meio dos relatos do que é observado no desenrolar das atividades e por meio de todos os registros disponibilizados nos ambientes dos cursos, a instituição consegue saber as dificuldades e necessidades dos alunos, para reorientar seus cursos a atendê-los no que precisam (Kenski, 2013, p. 65).

Concomitante a estes fatos, acreditamos que as estratégias e o acompanhamento pedagógico do aluno que opta pelo estudo em EaD colaboram para a promoção da tão pretendida interação entre os atores envolvidos em um efetivo processo pela EaD (professores, coordenadores de disciplinas, coordenador de polo, tutores, alunos e conhecimento), de modo que se evidenciem suas potencialidades e capacidades, independentemente da conjuntura social na qual estão inseridos.

Esses fatos se evidenciam nas falas dos egressos quando afirmam categoricamente que, além do tutor presencial e do professor das disciplinas, o coordenador de polo de apoio presencial também é tido como uma figura central para o bom desenvolvimento das atividades no polo. De acordo com Santos (2016, p. 164), o coordenador de polo é “[...] a pessoa encarregada de todo o sistema de gestão do polo, em seus aspectos administrativo, acadêmico e pedagógico”. De modo geral, ele é o responsável por manter a comunicação com a Capes, IES e com o mantenedor do município.

De acordo com a Portaria de nº 232, de 9 de outubro de 2019, que estabelece a forma de ingresso, as atribuições e os parâmetros atinentes aos Coordenadores de Polo UAB, determina-se, no artigo 2º, que:

O Coordenador do Polo é um profissional graduado que atuará no Polo com o apoio do Assistente a Docência, se existente, com o objetivo de administrar, zelar pela infraestrutura física do Polo e dar suporte nas atividades de ensino, no acolhimento, manutenção dos alunos, redução da evasão, assim como assegurar o bom funcionamento do polo e manter diálogo com o mantenedor, Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES e DED/CAPES, com o intuito de dar continuidade às atividades do Polo e ao Sistema Universidade Aberta do Brasil no Município ao qual pertence. (Brasil, 2019, p. 1).

Em relação às suas atribuições, a portaria assevera, em seu artigo 3º, que o Coordenador do Polo desenvolverá suas atividades no polo de educação a distância, no município ao qual ele foi selecionado para atuar, sendo suas tarefas voltadas para atividades típicas de gestão e administração do espaço do polo, no âmbito do Sistema UAB. Destacamos, entre elas:

- a) Apoiar as ações gerenciais da CAPES e as acadêmicas das IPES;
- b) Organizar, a partir de dados das IPES presentes no polo, calendário acadêmico e administrativo que regulamente as atividades nos diversos cursos;
- c) Participar e colaborar com o processo de acolhimento dos alunos nos Polos UAB;
- d) Acompanhar, executar e coordenar as atividades administrativas do polo;
- e) Garantir a prioridade de uso da infraestrutura do polo às atividades da UAB quando for o caso;
- f) Articular-se com o mantenedor do Polo com o objetivo de prover as necessidades materiais de pessoal e de ampliação do polo;
- g) Estabelecer contato permanente com os alunos, divulgando as ações sob sua responsabilidade no polo, buscando saber as suas dificuldades e razão de ausências, a fim de promover a sua permanência e aproveitamento no curso;
- h) Elaborar e encaminhar à COAP/DED/CAPES e a IPES relatórios periódicos de acordo com definições da Diretoria de Educação a Distância – DED. (Brasil, 2019, p. 1).

Com efeito, considerando os desafios da função, percebe-se que a identidade do Coordenador de Polo tem se constituído ao longo desta década, com base nos desafios e experiências vivenciadas no exercício de sua função, uma vez que este “[...] deve ser capacitado de forma a adquirir conhecimento suficiente para responder às demandas do sistema de gestão do polo”, pois, se pretende promover uma gestão participativa, o Coordenador de Polo deverá “[...] desenvolver uma visão ampla das instituições e segmentos que compõe a Educação a Distância” (Santos, 2016, p. 165).

Nesse sentido, o Coordenador de Polo se torna uma ponte entre os agentes gerais (coordenador da Capes, gestor da IES, mantenedor do polo) e agentes específicos (coordenador de curso, professor de disciplina, tutor presencial, estudante), uma vez que suas funções exigem que este profissional desenvolva não apenas atividades de cunho técnico-administrativo, mas também de cunho político e afetivo, pois, segundo Santos (2016, p. 172), “[...] com isso o coordenador cria uma identidade para o estabelecimento, esta postura exige um conhecimento que vai além de atividades operacionais no polo, pois na prática o que é necessário é conhecimento humanístico e científico”. Essas percepções estão embutidas nos entendimentos dos egressos, quando, em suas vivências, ainda que em períodos diferentes, relembram que:

De 2009 a 2012, sentíamos muito a ausência da coordenação de polo, a falta de assistência do mantenedor era bem visível. Os trabalhos estavam iniciando, tudo era novo e as limitações eram inúmeras (Egresso J. M. A. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

A partir de 2013, houve uma mudança de governo municipal que então mudou radicalmente e que revolucionou o polo UAB de Cameté. Era uma coordenadora muito atenciosa e muito dedicada no seu trabalho tanto ela como as pessoas que rodeavam ela. Tinha o saudoso Marcelo, que foi um grande parceiro pra gente, ele partiu, mas deixou muita saudade, nos acompanhou durante todo o nosso Graduação. (Egresso R. C. D., do Curso de Matemática, da Turma de 2011).

Com relação à estrutura pedagógica, não tínhamos uma coordenação de polo presente, esse fator fez no início vários estudantes desistirem do curso, pois não havia comunicação entre as partes. Mas no decorrer do curso, a coordenação mudou e foi um fator bastante positivo. (Egresso M. G. A., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

A coordenação do polo fazia o papel de articulação, esse papel político e também de levar as nossas reivindicações até a coordenação do curso. Tínhamos uma coordenação de polo atuante, experiente, que procurava fazer o seu trabalho de forma correta. (Egresso R. S. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2013).

Percebe-se, portanto, que a gestão da EaD é mais dinâmica e complexa do que a presencial, pois, antes de se implementar um curso em EaD, faz-se necessário verificar a viabilidade e a sustentabilidade do projeto do curso, levando em consideração a adequação da estrutura institucional de uma universidade pública. Isso também inclui todos os sujeitos que desenvolvem as ações pedagógicas na EaD — coordenadores, tutores, mediadores(as) pedagógicos(as) e professores(as), equipes multidisciplinares, estudantes — e deles são exigidos o conhecimento da concepção de educação em EaD, o currículo e os elementos para pensar o ensinar e o aprender, que compõem essa modalidade de educação. Desse modo, explica Mill (2013, p. 32),

Um sério pecado observado com recorrência é querer gerenciar os processos da EaD com os mesmos princípios e métodos organizacionais adotados para a educação presencial. A dinâmica e complexidade da modalidade EaD extrapola os limites dos modelos administrativos tradicionais. Ainda estamos por desenvolver um “modelo” gestor para a educação a distância de modo sistêmico e integrado à vida universitária. [...] Em outras palavras pode-se dizer, que num plano geral, estamos ainda por profissionalizar a gestão da EaD, pois ainda há muito amadorismo na gestão dos poucos recursos, não há padronização de certos processos e fluxos (logística), despreocupação com a viabilidade e sustentabilidade dos projetos, redundância nas produções, etc.

Outro entendimento que decorre dessa análise é a questão da responsabilidade social com a formação pela EaD, pois há a necessidade de projetos que pensem na qualidade do ensino e da aprendizagem, e isso perpassa a gestão dos recursos humanos e materiais, financiamento da EaD, infraestrutura adequada, pessoal qualificado, elementos constitutivos e fundamentais para a efetividade de iniciativas educacionais em EaD.

Nesse universo complexo, com todas as contradições, desafios e dificuldades para se implementar um curso em nível superior, fez-se necessário interrogarmos os egressos sobre a percepção que eles têm sobre a expansão e a abrangência do ensino pela EaD na região amazônica paraense, através do polo UAB/Cametá. Suas análises são bastantes expressivas:

Se formos analisar a Amazônia do ponto de vista de sua configuração histórica, veremos que a Amazônia é permeada pelas relações do uso da força, pelas trocas desiguais, pela exploração de nossas riquezas naturais, sempre pela lógica da expansão e acumulação capitalista. Por outro lado, é exatamente pelos conhecimentos

desses fatos e por entender que estamos inseridos na era da revolução científica-tecnológica, que nos mobilizamos, por meio da ciência, da educação e da pesquisa, para o movimento das possibilidades críticas e inovadoras, em que através de uma base educacional sólida, consolidada por uma Universidade Pública, possamos lutar e resistir para a transformação de nosso local de existência, a partir da fomentação de uma consciência crítica do modo como as pessoas se relacionam, produzem, pensam e agem para além da sustentabilidade de nossa Amazônia. (Egresso R. C. D., do Curso de Matemática, da Turma de 2011).

Em nossa região tocantina, como no mundo todo, a EaD está se expandindo a cada dia, um grande salto dessa modalidade de ensino, foi no período da pandemia da Covid-19. (Egressa R. C. F., do Curso de Matemática, da Turma de 2013).

Fico muito feliz com essa expansão educacional na nossa região, pois, temos mais pessoas/profissionais com formação superior e, com isso, a região tocantina se desenvolve, logo, todos ganham. (Egresso A. G. W., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Sem dúvida, na perspectiva desses egressos, houve uma expansão significativa de cursos ofertados em EaD em nossa região amazônica. Para alguns, o polo se constitui como um local de referência para o Ensino Superior, apesar de todas as mazelas mencionadas nas entrevistas. A fomentação de uma consciência crítica, refletida no modo como as pessoas se relacionam, produzem, pensam e agem, para além da sustentabilidade de nossa Amazônia, se consolida, a partir do curso ofertado pela UFPA, como uma forma de luta e resistência existencial, em que a ciência, a pesquisa e a tecnologia se interligam em prol da qualificação de um sujeito, tão explorado e alijado de seus direitos essenciais, como o da educação.

Outrossim, ser estudante da/na Amazônia paraense, como frisa o egresso R. C. D., da Turma de 2009, é reconhecer um território que, historicamente, é marcado pela exploração de nossas riquezas naturais, permeado pelas relações do uso da força, pelas trocas desiguais, induzidas sempre pela lógica da expansão e acumulação capitalista. Porém, é exatamente pelos conhecimentos desses fatos e por entender que precisamos resistir aos desmandos e a toda forma de exploração, segregação e exclusão, que impede o crescimento econômico de nossa região, que a Universidade se torna um espaço de referência, por meio de seus processos formativos, e nos permite uma reconfiguração de suas representações, como uma potência regional, pelas suas características e pujança natural.

Acesso ao conhecimento, democratização do ensino, equidade e igualdade de oportunidades deveriam ser uma constante em nossa sociedade. No entanto, instala-se um paradoxo quanto às possibilidades, de um lado, de “ingressar no nível superior” e, de outro, como caminhar para chegar “até o final da jornada”. Para os egressos, o acesso ao ensino superior só foi possível por causa da oferta do Curso de Matemática, na modalidade em EaD, pela UFPA, embora permeado de dificuldades, limitações, desafios; e o sentimento que eles

demonstram é repleto de esperança de uma vida melhor, como expresso pela egressa que conclui sua entrevista dizendo:

Acredito que cada um de nós realizou um sonho que não era só da gente, mas de uma coletividade (família, professores, amigos), e que, apesar do processo formativo ter sido proporcionado pela EaD, e não ter sido só alegria, pois as dificuldades, os desafios acadêmicos e financeiros, nos fortaleceram para continuar acreditando que na Amazônia paraense, em Cametá, sujeitos como nós, filhos de trabalhadores, conseguimos galgar um espaço representativo em nossa sociedade, que nos dá esperança por melhores condições de vida e de um futuro promissor para todos nós que acreditamos inicialmente nesse sonho, mas que se tornou realidade. (Egressa R. C. F., da Turma de 2013).

Conforme enunciado no início desta discussão, espera-se que tenhamos suscitado sua reflexão sobre os fatos apresentados e contribuído para o conhecimento de como ocorreu o processo formativo pela EaD, a partir da visão e das impressões dos egressos que realizaram o Curso de Matemática no Polo UAB/Cametá. É certo que as análises não se findam aqui, pois ainda há muitas outras questões que mereceriam um enfoque mais abrangente, entretanto, pensamos que alcançamos o objetivo pretendido, que foi o de analisar como se deu o acesso ao Ensino Superior e como ocorreu o processo formativo pela EaD dos egressos, a partir dos cursos ofertados em um Polo UAB.

4.3 CONFIGURAÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO POLO DE APOIO PRESENCIAL PARA A OFERTA EM EAD: A QUE SE PROPÕE O POLO UAB/CAMETÁ?

De acordo com a redação dada pelos Referenciais de Qualidade de cursos de graduação com oferta a distância (Brasil, 2025), “[...] os polos são a presença da IES nas localidades, com atenção especial às regionalidades e seus impactos nas atividades no campo de prática, especialmente as extensionistas”. Eles ainda devem, de preferência, “[...] ser da própria instituição (polos próprios), podendo ser mantidos por meio de parceiros, desde que atendam unicamente a uma IES e sua parceria esteja devidamente formalizada” (p. 34).

Acrescentem-se a isso as determinações do Decreto de nº 12.456, de 19 de maio de 2025, no seu § 1º “o Polo EaD funcionará como local de conexão entre a Instituição de Educação Superior e os campos de práticas profissionais e de estágio supervisionado, e como espaço de interação com a comunidade para a promoção de atividades de extensão” (Brasil, 2025, p. 8). Ou seja, as atividades presenciais dos cursos semipresenciais e a distância deverão ser realizadas na sede, em Polos EaD ou em ambientes profissionais devidamente equipados para esse fim e sob a supervisão acadêmica.

Além disso, para ser credenciado, o MEC avalia se o polo tem estrutura física e tecnológica e de recursos humanos suficientes para a oferta do curso EaD. No polo EaD, os

estudantes podem: realizar avaliações presenciais; assistir às aulas presenciais ou às teleaulas; realizar atividades de tutoria presencial; consultar a biblioteca física; realizar atividades em laboratórios; realizar defesa de trabalhos; realizar estágios; participar de eventos e utilizar outros espaços para estudar. Ou seja, para Mill (2018, p. 515), o PAP também pode ser entendido como ambiente de socialização, pois, nele, os discentes podem organizar grupos de estudo, bem como realizar atividades presenciais em conjunto, a fim de promover o contato físico que está ausente na EaD.

Dessa forma, é no PAP que o estudante realiza as atividades de tutoria presencial, por meio do uso de espaços de suporte ao seu aprendizado, como salas de aula, bibliotecas, laboratórios de informática, laboratórios específicos, salas de estudo e área administrativa. Ele também pode utilizar toda a infraestrutura tecnológica para contatos com a instituição ofertante e/ou participantes do respectivo processo de formação; e especifica nos Referenciais de Qualidade de cursos de graduação com oferta a distância:

[...] a estrutura dos polos deve proporcionar um ambiente de estudo e prover recursos de informática e internet para aqueles estudantes que o necessitam. Precisa também favorecer a socialização, que é fundamental, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, a construção de redes de contato e o enriquecimento do aprendizado por meio da troca de experiências, que acontecem tanto no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), mas também presencialmente no polo e demais áreas de estágio obrigatório de cada curso e atividades de extensão (Brasil, 2005, p. 34).

Feita essas considerações iniciais, sobre a caracterização de um PAP, a partir das orientações normativas da Capes e do MEC, destacamos que o polo, para desenvolver suas funções, de modo a atender às necessidades dos cursos ofertados em EaD, precisa se constituir como um espaço que atenda ao tripé do Ensino Superior — ensino, pesquisa e extensão —, como referenciado por Fávero (2004, p. 198):

Não será demasiado insistir que a instituição universitária, por suas próprias funções, deverá se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento a fim de responder a necessidades sociais amplas e ter como preocupação tornar-se uma expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, sem a ilusão de respostas prontas e acabadas.

No que diz respeito à estruturação dos PAP, é pertinente ressaltar que, de acordo com os Referenciais de Qualidade de cursos de graduação com oferta a distância, as instalações e a infraestrutura devem ser espaços adequados para a oferta de cursos pelas IES a que o PAP está ligado, quanto às exigências legais para sua abertura e funcionalidade.

Daí se frisar que, para nortear a ação dos mantenedores dos polos sobre os polos UAB, a Capes apresentava as seguintes orientações: os polos de apoio presencial são unidades

operacionais que têm por objetivo o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas IES, no âmbito do Sistema UAB. São mantidos pelos municípios ou governos do estado, oferecendo infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para o acompanhamento das atividades dos cursos à distância, pelos alunos (Brasil, Capes/UAB, 2019).

Diante disso, direcionamos nosso olhar para o lócus dessa pesquisa — o Polo de Apoio ao Ensino Presencial UAB/Cametá, buscando analisar, a partir da ótica dos egressos entrevistados, de que forma o polo se configura, sob o ponto de vista da oferta e do acesso ao Ensino Superior para os sujeitos que vivem na Amazônia paraense. De acordo com as análises dos egressos do Polo UAB/Cametá, estes compreendem que:

No geral entendo que o polo da UAB Cametá, assim como qualquer instituição de ensino superior pública, que garante acesso à formação de pessoas de classes sociais mais baixas, muito importante para a sociedade e que deve ser cuidada e garantida pelas esferas governamentais que são responsáveis pela sua existência (Egresso A.S.C. G., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Eu caracterizo o Polo UAB como uma alternativa rica de se cursar um ensino superior, pois, para mim que trabalhava de manhã e de tarde, não tinha tempo de estudar e o polo surgiu como uma oportunidade real (Egresso R. C. D., do Curso de Matemática, da Turma de 2011).

Ainda que o curso ofertado em nível superior fosse na modalidade em EaD, pela discriminação quanto à sua estrutura e atendimento, para mim foi uma oportunidade única que abracei e lutei para entrar, cursar e concluir. Posso dizer que atualmente já atuo na área porque fiz um curso em nível superior (Egressa R., do Curso de Matemática, da Turma de 2013).

Pelo exposto pelos egressos, fica subtendido que o Polo UAB/Cametá se constituiu como uma instituição que possibilitou aos jovens da classe trabalhadora ter acesso ao ensino superior público, também como alternativa de conciliar trabalho e estudo, pois o polo se localiza próximo de suas residências e ainda como opção para estudar, concluir o nível superior e poder atuar na área de Matemática.

Outra questão abordada sobre o PAP é que este precisa ser administrado com responsabilidade e zelo, pelas esferas governamentais que são responsáveis pela sua existência física, administrativa e pedagógica, uma vez que gerir um polo de apoio presencial demanda uma prática coerente, habilidosa e articulada dos entes responsáveis, tendo em vista o bem coletivo.

O Termo de Compromisso n.º 29.373/2008 (ver Anexo A), o primeiro assinado pelo mantenedor do município e com o MEC, definia de forma muito clara as responsabilidades de cada esfera, em especial dos municípios que propunham ofertar cursos em nível superior em EaD, por meio do PAP/UAB, conforme as recomendações destacadas no documento:

A garantia de que o Município dispõe de dotação orçamentária para a reforma, construção da edificação (quando necessário), aquisição de equipamentos [...]; Disponibilizar os recursos humanos com as ações necessárias ao funcionamento adequado da infraestrutura física, tecnológica e recursos humanos indispensáveis à oferta de cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, de acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do Ministério da Educação. (Brasil, 2008).

Outro documento legal que reforça as responsabilidades do município sobre a funcionalidade do PAP é a lei de criação do polo, Lei nº 245, de 20 de setembro de 2013, que dispõe sobre a criação do polo universitário de apoio presencial da UAB, no âmbito do município de Cametá, sobre a oferta de cursos na modalidade a distância, institui nos seus artigos:

Art. 1º: Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a proceder, em Convênio com o Ministério da Educação e Cultura - MEC, a instalação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no Município de Cametá/PA, através da criação do Polo de Apoio Presencial, unidade educacional e voltada para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, no âmbito Municipal.

Art. 5º - Fica instituído, no Município de Cametá, o Polo de Apoio Presencial para Educação à Distância, Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Art. 7º - A infraestrutura, física e logística, de funcionamento do Polo de Apoio Presencial será responsabilidade integral do Município (Cametá, 2013).

Nesse sentido, de acordo com o ato normativo da Portaria Capes nº 2/2021, órgão responsável por estabelecer diretrizes para o funcionamento, avaliação e permanência dos PAP da UAB, exige-se que, para haver a autorização do funcionamento do polo, é necessário atender não apenas aos requisitos de aptidão, dispostos nos documentos orientadores da área de avaliação, mas deve também possuir uma infraestrutura mínima, descrita no artigo 9º da portaria supramencionada.

O Polo da UAB/Cametá não está isento de cumprir com tais requisitos de aptidão, os quais são analisados através de um processo de monitoramento, por meio documental, e através de visitas, podendo ser considerado “Apto” ou “Não apto”, conforme artigos 8º e 10, do mesmo ato normativo, conforme especificados nos artigos:

Art. 8º A fim de obter ou manter sua autorização, o polo EaD deve estar “apto”, ou seja, possuir adequação da infraestrutura física, tecnológica, documental, de recursos humanos, bem como adequação a todos os requisitos de aptidão. [...]

Art. 10. Durante o processo de autorização, os polos EaD serão avaliados por meio documental e receberão visitas, de acordo com cronograma estabelecido pela CAPES, para verificação *in loco* do cumprimento dos requisitos de aptidão e da existência da infraestrutura prevista no art. 9º. Essas visitas serão realizadas por servidor da CAPES ou consultor *ad hoc* cadastrado em sistemas da CAPES e serão utilizadas como subsídios à análise de mérito realizada pelas comissões de avaliação de APCN e Conselho Técnico-Científico da Educação Superior - CTC-ES. (Brasil, 2021).

Vale ressaltar que a condição Apto (AA) indica a adequação da infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo, bem como a existência de toda a documentação necessária. O polo está liberado pela DED/Capes para a articulação de cursos que não requeiram instalações específicas e para cursos que precisem de instalações e equipamentos pedagógicos, caso o polo disponha de tais instalações e equipamentos.

No entanto, é importante salientar que cabe à Entidade Mantenedora, através de ATC, a ser firmado com a Capes, e de Termo de Compromisso, sendo responsabilidade do Mantenedor a disponibilização e a manutenção da infraestrutura adequada, conforme a Portaria Capes nº 309, de 27 de setembro de 2024, que descreve na alínea a, do Inciso III, do artigo 3º, que cabe aos mantenedores (Estados, Municípios de IPES) “[...] prover e manter infra estrutura física, tecnológica, documental e de recursos humanos, necessária para o funcionamento do Polo UAB e da oferta dos cursos com qualidade” (Brasil, 2024, p. 1).

Para esse atendimento, o município de Cametá firmou o Acordo de Cooperação Técnica nº 323/2023, Processo nº 23038.021135/2017-33, pelo qual a Prefeitura Municipal de Cametá, representada pelo chefe do poder executivo municipal, o Prefeito Victor Correa Cassiano, assumiu o compromisso e a responsabilidade como Mantenedor do Polo UAB/Cametá, de acordo com o descrito na cláusula primeira, que trata do objeto:

O presente acordo de Cooperação Técnica minuta tem por objeto o estabelecimento de compromisso entre o mantenedor de polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e CAPES, com vistas a implementação ou continuidade de cursos a distância de polos do Sistema UAB por meio da disponibilização e manutenção adequada de estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de graduação e pós graduação em Educação a Distância – EaD, cursos esses de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior – IES, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. A ser executado no Polo UAB/Cametá, conforme de plano de trabalho elaborado (Acordo de Cooperação Técnica nº 323 – Capes/PMC, 2023, p. 2).

Ademais, de acordo com este mesmo documento, na cláusula quinta, que trata das obrigações do mantenedor, é de sua inteira responsabilidade:

Institucionalizar, mediante instrumento legal específico, junto aos órgãos competentes do município/estado, o polo UAB, a fim de garantir dotação orçamentária para a criação implantação, manutenção e continuidade do polo, bem como o pleno desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas referentes aos cursos (Acordo de Cooperação Técnica nº 323 – Capes/PMC, 2023, p. 3-4).

Para a região da Amazônia paraense, o Polo UAB/Cametá, apesar de se constituir como um espaço de acesso ao Ensino Superior público pela UFPA, de acordo com os egressos do Polo UAB/Cametá, nos anos iniciais do Curso em EaD (2009), esse acordo nem sempre foi cumprido, pois eram inúmeras as limitações e os desafios que dificultavam as articulações entre

os entes federados para o bom andamento das atividades acadêmicas e administrativas do Polo de Cametá, entre elas, destacamos as seguintes:

O Polo UAB de Cametá funcionava em uma antiga escola municipal, doada para o desenvolvimento das atividades em EaD, chamada de GEAN, e que se localiza na Praça da Cultura. Em relação às limitações, dificuldades, foram inúmeras, desde as adequações físicas do Polo até questões pedagógicas e administrativas. (Egresso J. A. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

As problemáticas foram tantas que, uma vez, tivemos a presença da coordenação geral da AEDi em Cametá. Foi dado um prazo para o mantenedor se adequar, do contrário, havia até a possibilidade de transferir para outro local, pois não se estava cumprindo com o que descrevia o acordo de cooperação técnica existente entre a IES e o município (Egresso A.S.C. G. do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Não podemos esquecer de que cabe ao MEC disponibilizar as orientações básicas para configuração e localização de um PAP, reforçando que o prédio deve ser instalado:

De preferência em local de fácil acesso para a comunidade local, observando as condições mínimas para transporte coletivo, segurança, acessibilidade, iluminação, entre outros. [...] O MEC, por meio de formulários para avaliação *in loco*, toma como base um modelo de estrutura mínima que deve ser observada pelo proponente local. [...] O polo de apoio presencial configura-se como um importante espaço para que os alunos tenham condições de executar os procedimentos requeridos pelos docentes. [...] A estrutura pode variar de acordo com as demandas específicas da localidade, dos cursos, das universidades e da quantidade de alunos atendidos pelo programa. (Balzzan, 2013, p. 202).

Ao relacionar essas orientações com as problemáticas apontadas pelos egressos, ou seja, as dificuldades, limitações e desafios no seu percurso formativo, nos permite perceber que, quando o Polo de Cametá foi implantado, no ano de 2009, ele ainda não apresentava as condições mínimas estruturais, para a oferta do Curso de Matemática, o que se constituiu como barreira para o processo de ensinar e aprender na EaD.

Somente alguns anos depois, em 2013, de acordo com os relatos dos egressos, quando uma nova gestão municipal (2013-2016) assumiu, é que houve mudanças bastantes significativas no que se dizia respeito ao uso do laboratório de informática, com a aquisição e manutenção dos computadores, instalação de um local adequado para o funcionamento da biblioteca, disponibilização de profissionais capacitados para atendimento no polo nos turnos matutino, vespertino e diurno, além da fluidez de comunicação com a coordenação e com os professores das disciplinas dos cursos ofertados pela UFPA, conforme evidenciado nas abordagens feitas pelos egressos:

Iniciamos com o mínimo, éramos apenas turma em teste de consolidação do Polo, tudo que tínhamos era tutores que foram de suma importância para nos manter no curso. Pois, concluímos com um polo mais organizado, com laboratórios, biblioteca, sala de computação. Isso só foi possível com o empenho da direção e algumas

reivindicações dos alunos. (Egressa C. C. M., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Para a nossa turma de 2013, no polo, já tínhamos uma infraestrutura confortável salas climatizadas, laboratório que dava total apoio para nossos trabalhos acadêmicos. Tivemos todo o apoio da administrativa do polo que sempre estava melhorando para que pudéssemos finalizar nosso curso. (Egresso R. S. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2013).

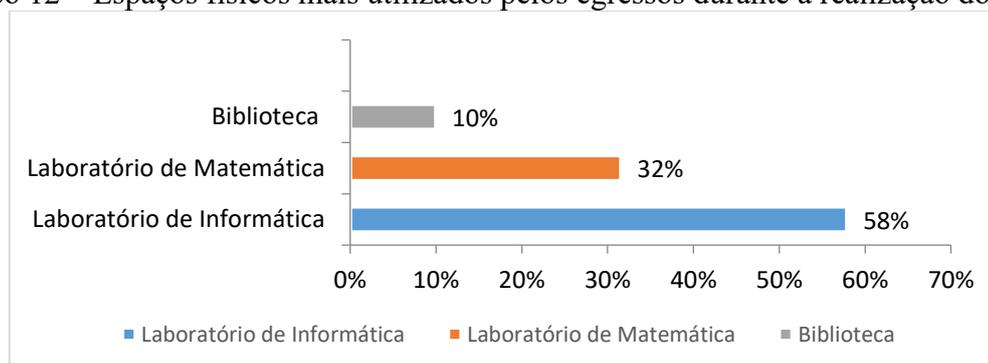
Dessa forma, há que se considerar as complexidades existentes em cada local da implantação de um PAP, que vão desde as questões estruturais até as questões de apoio técnico-administrativo e acompanhamento pedagógico das atividades do curso. Assim, o local que servirá para o aluno ter acesso ao mundo universitário adquire importância nesse contexto (Andrade, 2013, p. 189).

No que diz respeito à questão de infraestrutura, a Capes determina que o PAP precisa apresentar:

- a) Espaços gerais do Polo UAB
 - Sala para coordenação do Polo UAB (obrigatório);
 - Sala para secretaria do Polo UAB (obrigatório);
 - Sala de reunião (opcional);
 - Banheiros (ao menos um feminino e outro masculino) com acessibilidade, conforme o que demanda as Leis 10.908, de 19 de dezembro de 2000, e 11.982, de 2009;
- b) Espaços de apoio do Polo UAB (obrigatório)
 - Laboratório de informática com instalações elétricas adequadas (rede estabilizada);
 - Biblioteca física, com espaço para estudos;
- c) Espaços acadêmicos
 - Sala multiuso - para realização de aula(s), tutoria, prova(s), vídeo/webconferência(s), etc.;
 - Laboratório pedagógico (quando couber) (Brasil, 2022).

Esta foi uma das questões abordadas na entrevista com os egressos do Polo UAB/Cametá, quando perguntamos sobre quais foram os espaços de apoio pedagógico ao ensino que mais utilizaram e que contribuíram com o desenvolvimento das disciplinas e das atividades solicitadas. Evidencia-se, no gráfico abaixo, que:

Gráfico 12 – Espaços físicos mais utilizados pelos egressos durante a realização dos cursos



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

De acordo com os egressos entrevistados, dentre os espaços existentes apresentados no gráfico 12, o Laboratório de Informática, utilizado por 58%, se constitui em um espaço físico essencial até para a autorização de funcionamento do Polo, pois, conforme o artigo 9º, I, b, da Portaria Capes 02/2021, e deve possuir recurso tecnológico em pelo menos 50% de acordo com a quantidade de vagas previstas no Polo. O Regimento Interno do Laboratório de Informática do Polo UAB/Cametá ressalta, em seu artigo 1º, a importância deste no apoio ao processo de ensino-aprendizagem, não apenas para os alunos do Polo, mas também para a comunidade em geral, promovendo a alfabetização digital e o acesso a tecnologias.

Já o Laboratório de Matemática foi apontado também como um dos mais utilizados, com 32%. Acredita-se que esse percentual foi devido ao curso que os entrevistados realizaram. O Laboratório de Apoio Pedagógico ao Ensino da Matemática (LAPEM), de acordo com a descrição no regimento interno da UAB, no artigo 3º,

[...] se constitui em um espaço vinculado a Universidade Aberta do Brasil – UAB Polo/Cametá e será regido pelo presente regimento. O laboratório de Ensino de Matemática destina-se ao desenvolvimento de atividades no ensino das disciplinas do Curso de Licenciatura em Matemática, podendo ser utilizado para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas ao curso de Licenciatura de Matemática.

Dentre os objetivos estabelecidos para o LAPEM, todos elencados no Regimento Interno, encontra-se a finalidade de “[...] propiciar apoio às atividades que visem à melhoria do processo ensino-aprendizagem da matemática, em consonância com as necessidades regionais” e ainda possui a premissa de possibilitar a convergência entre a teoria e a prática, necessária à formação dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática.

Já a biblioteca, utilizada por 10% dos egressos, é um espaço físico que deve apresentar um acervo bibliográfico que atenda às necessidades dos cursos ofertados, devendo ser atualizada, através da Entidade Mantenedora e demais partícipes, a partir de compras, doações e permutas, visando ampliar seu acervo bibliográfico. O espaço de estudos com acesso à biblioteca é exigido no artigo 9º, da Portaria Capes nº 2/2021, e integra a infraestrutura do PAP para o Sistema UAB. De acordo com o Regimento Interno do Polo UAB, que versa sobre o funcionamento da biblioteca, reforça-se, no artigo 4º, que a biblioteca do referido polo tem por finalidade atender aos acadêmicos, aos tutores, aos funcionários e à comunidade nas suas necessidades, sendo uma fonte de consulta, pesquisa e leitura, e, no artigo 5º, diz que é facultada ao acadêmico do polo, aos tutores, aos funcionários e à comunidade para consulta e que o sistema de empréstimo é exclusivo para os acadêmicos do Polo Universitário.

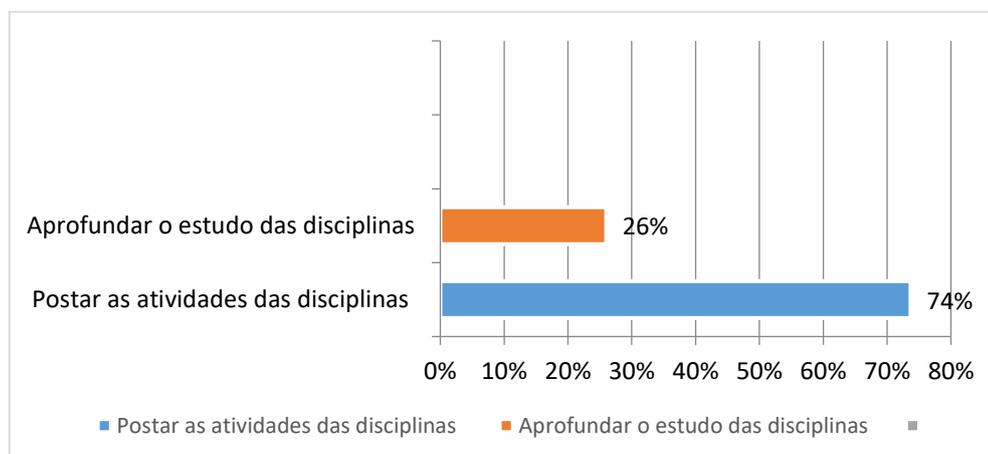
Como bem observado por Andrade (2013, p. 191), a falta desses espaços causa tensão e pode gerar desânimo no grupo de estudantes, criando dificuldades para as atividades pedagógicas e comprometendo a qualidade das atividades oferecidas. Fato este muito bem evidenciado nas falas do egresso:

Devido à nossa turma ser a primeira nesta modalidade, era um programa de formação em fase inicial, as dificuldades e limitações eram muitas, como salas com cadeiras inadequadas, laboratório com acesso precário da internet, ausência de uma biblioteca física pouco pessoal para nos atender. (Egresso J. A. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Conhecer as especificidades de cada local é essencial para a oferta de cursos em EaD, pois o Polo UAB se constitui como o espaço acadêmico-operacional da IPES na cidade do estudante (ou na cidade mais próxima dele), onde acontecem os encontros presenciais, o acompanhamento pedagógico, a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais.

Na sequência, buscamos conhecer quais as finalidades em relação ao uso das dependências físicas do Polo UAB, pelos egressos, cujas respostas estão no gráfico 13.

Gráfico 13 – Finalidade do uso das dependências do Polo UAB/Cametá pelos egressos



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Para 74% dos egressos, a principal finalidade do uso dos espaços do polo, como o Laboratório de Informática, era a de postar as atividades avaliativas da disciplina, uma vez que estas se constituíam na somatória das notas para cada disciplina que cursavam, mas também servia para aprofundar os estudos, para realizarem as atividades avaliativas, como expresso na fala da seguinte egressa:

Os espaços do Polo de Cametá, no início do curso, eram precários. Salas de aulas escuras, carteiras de madeira, laboratório com computadores insuficientes para o acesso, internet lenta. Do ponto de vista estrutural, tínhamos dificuldades nas

postagens das atividades, o que prejudicou muito o aprendizado das primeiras disciplinas. (Egressa R. M. P., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

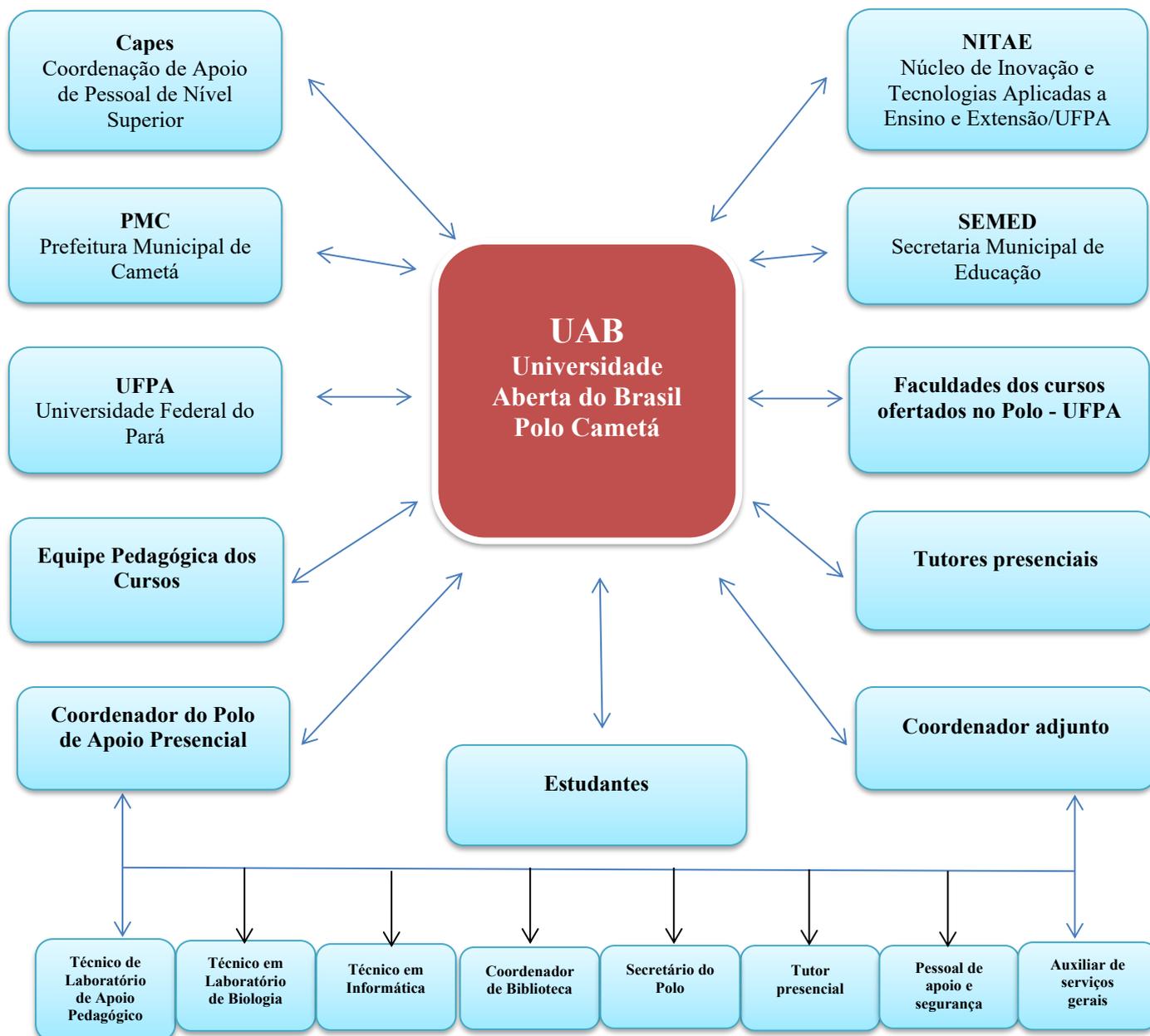
De modo geral, ressalta-se que os espaços disponíveis no Polo EaD pela UAB devem garantir o pleno desenvolvimento das atividades previstas, em regime de compartilhamento, por todas as IES nele atuantes. Portanto, como os espaços servem de mediação no processo de ensinar e aprender, devem estar disponíveis: espaços gerais, como coordenação, secretaria e banheiros com acessibilidade; espaços de apoio, como laboratório de informática e biblioteca (na ausência de biblioteca virtual); assim como espaços acadêmicos, como salas de aula e laboratórios pedagógicos. Cabe salientar que, de acordo com Mill (2018, p. 515), o PAP também está intimamente ligado à noção de ambiente, um “local de encontro”, onde são promovidos os momentos presenciais, com interações ricas e diversas, durante seu uso como as avaliações, as atividades práticas laborais.

Conforme explicitado na Lei nº 245/2013, a cada curso ofertado, o Município firmará novo ATC, tendo em vista suas disponibilidades estruturais para tal finalidade, sendo assinado o mais recentemente, o de nº 323/2023, visando à continuidade da parceria voltada para a formação de professores entre a Capes e a PMC. O Município poderá, ainda, estabelecer parcerias com órgãos locais, governamentais ou não governamentais, para viabilizar a oferta de cursos, através de acordos ou convênios.

O Polo UAB/Cametá é tipificado como ativo e efetivo, uma vez que se encontra com oferta de cursos e atende às exigências feitas pela Capes para seu funcionamento. A Prefeitura Municipal de Cametá é responsável pela gestão administrativa e financeira dos acordos e convênios necessários para a implantação, operacionalização, implementação e sustentação do Polo no município.

Esse organograma (figura 10) que apresenta a institucionalização da UAB e, consequentemente, os PAP, é constituído dos variados e importantes agentes, fundações, IES, Prefeituras e Faculdades. Entre eles, citamos a Capes, que é uma fundação do MEC e que tem como missão a expansão e a consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil. Ela regula e avalia os programas de pós-graduação, autoriza a abertura de novos cursos e avalia os cursos em funcionamento, periodicamente. Há também o Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE), da UFPA, que é um centro de referência no ensino e na pesquisa, promovendo estudos transdisciplinares, voltados às tecnologias e às metodologias da informação e comunicação, e acompanha todos os polos onde há oferta de cursos, fornecendo as diretrizes e as normativas para a efetivação desses cursos.

Imagem 10 – Organograma do Polo UAB/Cametá, em 2025



Fonte: Plano de Gestão do Polo UAB/Cametá.

Além deles, há ainda a UFPA, que é uma IES, localizada em Belém, Pará, que oferece cursos de graduação e de pós-graduação e que também realiza processos seletivos para admissão de estudantes; a Prefeitura Municipal de Cametá (PMC), que é responsável por todo o funcionamento do polo; a SEMED, pela solicitação dos cursos, de acordo com as necessidades apresentadas nas etapas de que é responsável; a equipe pedagógica dos cursos, que é composta por: Coordenador do Curso, Professor formador, Professor conteudista, Professor da disciplina, Tutor presencial e Tutor a distância; as secretarias dos cursos ofertados, responsáveis pelos

direcionamentos da organização do trabalho pedagógico das disciplinas; os coordenadores e adjuntos dos polos, responsáveis pelo gerenciamento e manutenção da infraestrutura do polo, e pelo apoio às atividades de ensino no acolhimento junto aos tutores, buscando incentivar a permanência dos alunos para redução da evasão nos cursos, além de assegurar o bom funcionamento do Polo UAB.

Pelo exposto, as responsabilidades pela existência e manutenção de um Polo UAB são variadas e subdivididas. Em se tratando do Polo UAB/Cametá, a PMC, ao firmar os compromissos para a instalação de um polo em EaD, por meio da assinatura de ATC com a União e com os Estados, e de Convênios com IPES, precisa estabelecer os critérios quanto às necessidades estruturais, físicas, administrativas e pedagógicas, para o curso que pretende ofertar e para o atendimento ao aluno, pois, de acordo com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, fica claro que a criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional. Diante disso, é essencial observar que a parceria entre as IES e o órgão que oferta os cursos precisa ser ativa, presente e constante.

Em relação aos recursos humanos, a Lei nº 245/2013 estabelece, no artigo 10, que os sujeitos que fazem parte da estrutura do PAP, no âmbito do município de Cametá, são:

- I - Coordenador do Polo de Apoio Presencial;
- II – Coordenador Adjunto;
- III – Tutor Presencial;
- IV – Secretário do Polo;
- V – Secretário Acadêmico;
- VI – Coordenador de Biblioteca;
- VII – Técnico em Informática;
- VIII – Técnico de Laboratório em Biologia ou áreas afins;
- IX – Técnico de Laboratório de Apoio Pedagógico;
- X – Auxiliar de serviços gerais (Cametá, 2013, p. 3).

Vale ressaltar que a garantia e a integração de uma equipe que apresentam funções definidas são essenciais para a efetivação das atividades de um PAP. O trabalho em equipe permite demonstrar como ocorre seu funcionamento. Para Andrade (2013, p. 190), “[...] o clima organizacional transparece na forma como a equipe trabalha e no entusiasmo com que desenvolverá seu trabalho e atenderá os estudantes”, como apontam os depoimentos a seguir:

No início de cada semestre, a partir de 2013, éramos acolhidos com um saboroso café da manhã, e logo após com uma palavra de incentivo da coordenadora de polo e até mesmo do secretário de educação de Cametá. Ficava claro que havia relações de parceria em prol do polo. (Egresso A. S. C. G., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Sempre que a coordenação pedagógica vinha até o polo, traziam notícias motivadoras para o nosso curso. Melhorias na plataforma, no *feedback* com os professores das disciplinas. (Egressa M. K. M. R., do Curso de Matemática, da Turma de 2011).

O pessoal da secretaria estava sempre disposto a nos atender. No recebimento e nos encaminhamentos de nossos requerimentos, em nossas solicitações de avaliações de segunda chamada, no resultado das nossas notas, etc. (Egressa R. S. F., do Curso de Matemática, da Turma de 2013).

Balzzan (2013) considera essas questões importantes, argumentando que:

O polo é um privilegiado laboratório metodológico para a modalidade de EaD. A equipe deve estar sensível aos procedimentos, aos resultados e às manifestações dos alunos para que, a partir destas melhorias e readequações, possam ser planejadas. [...] Outro item importante, é a forma de contato com a comunidade, pois o polo tem que ser conhecido pelas pessoas da região, suas modalidades e metodologias devem ser divulgados (Balzzan, 2013, p. 210).

Complementando o exposto, as rotinas organizacionais, administrativas e funcionais de um polo de apoio ao ensino fomentam um olhar sobre as dificuldades e as deficiências sobre esse espaço de formação acadêmica. Assim, é propício destacar a importância do Plano de Gestão do Polo (2015), pois é “[...] a partir do plano de gestão que o polo direciona as atividades, garante recursos, objetiva ampliação, colabora com o sistema UAB, oferta serviços de qualidade aos alunos e às universidades (Balzzan, 2013, p. 210).

Nessa perspectiva, torna-se relevante alertar que o Plano de Gestão do Polo serve para nortear o gerenciamento dos objetivos propostos no planejamento pedagógico, operacionalizar as diretrizes e as metas propostas no Projeto Pedagógico do Polo e organizar e direcionar o trabalho da equipe, bem como as atividades internas relacionadas aos cursos que são ofertados. O Plano de Gestão do Polo de Cametá, ao ser implantado, tinha como objetivo:

Oportunizar a comunidade da região meios de profissionalizar-se através de cursos a distância, de qualidade e gratuitos, atendendo, assim, a demanda sintonizada com as necessidades do mercado local e regional, com uma metodologia com tempo e espaço condizentes às condições do alunado (Cametá, 2013).

Apesar de estar assegurado no Plano de Gestão de Polo UAB/Cametá a possibilidade de ingresso e permanência a esse espaço de formação — Polo de Apoio Presencial — visando atender às necessidades de pessoal qualificado para atuar na Educação Básica do município de Cametá e municípios próximos, queremos finalizar esse item registrando e refletindo sobre as condições e contradições no percurso formativo em EaD, tanto no aspecto físico, administrativo e pedagógico, quanto nas mais variadas expectativas, objetivos, metas e finalidades sentidas e vividas pelos egressos, que enfrentaram tantas adversidades para estudar em um curso de nível superior em nossa Amazônia paraense. Nesse sentido, na perspectiva dialética, um programa em EaD pode ser considerado um dispositivo de formação, constituído de um conjunto de atores

(aprendizes, tutores, responsáveis pela formação) e de ferramentas técnicas, organizadas no espaço e no tempo, em razão de uma meta de aprendizagem (Mill, 2018, p. 428).

Por isso, os recursos financeiros precisam ser garantidos para, sempre que se fizer necessário, realizar as adequações, ampliações ou construção de novos espaços para as especificidades dos cursos que são ou poderão ser ofertados, pois, conforme explicitado no ATC nº 323 – Capes/PMC (2023, p. 4), ainda é de responsabilidade do mantenedor “[...] adequar o polo as condições requeridas pelos projetos político-pedagógicos dos cursos”.

Depois de toda a investigação e dos dados coletados e analisados neste item que tratou da configuração e da organização do PAP para a oferta em EaD e, especificamente, do que se propõe o Polo UAB/Cametá, direcionamos a última pergunta de nossa entrevista, indagando aos egressos: “De modo geral, como você caracteriza/vê/analisa o Polo UAB de Cametá a partir da oferta de ensino superior em EaD, na Amazônia Paraense?”. Apresentamos, a seguir, algumas das respostas obtidas junto aos egressos entrevistados:

Caracterizo como algo extremamente útil a sociedade, a presença desse Polo em nosso município foi uma grande conquista (Egressa R. M. P. do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Para mim o Polo UAB Cametá foi uma oportunidade que trouxe o meu ensino superior, sem deixar de trabalhar, me trouxe a livre escolha de estudar fora do horário de trabalho, aprendi a mexer mais com a ferramenta tecnológica (Egressa M. K. M. R., do Curso de Matemática, da Turma de 2013).

O Polo UAB Cametá é um espaço relevante para a sociedade de Cametá e região, pois, muitos jovens vão até esse polo em busca de um sonho, de cursar o ensino superior e conquistar sua formação profissional. Através do polo UAB tivemos acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade. (Egressa M. G. A. do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Sinteticamente, com essas últimas arguições dos egressos, esperamos ter suscitado uma reflexão para além de apenas uma descrição física de um espaço de formação acadêmica. Nossa intenção não foi propiciar apenas uma visão panorâmica do Polo UAB, mas refletir sobre o porquê da existência desse espaço em nossa Amazônia paraense. A pesquisa revela, de forma nítida, que o Polo UAB/Cametá serviu como uma ponte que facilitou o acesso do egresso para a obtenção da formação em nível superior pela EaD, contribuindo para a sua atuação como professor de Matemática, apesar de ter dificultado o processo, por não oferecer as condições ideais para o desenvolvimento do curso de Matemática. De todo modo, no dizer do egresso

O Polo UAB é de grande importância para o município. Cametá é uma cidade ribeirinha e existem centenas de jovens que moram nas ilhas e que vivem da pesca e da colheita do açaí e que, muitas vezes, esse jovem quer estudar um curso em nível superior, mas a locomoção para a sede todos os dias se torna um obstáculo (J. A. A. V., do Curso de Matemática, da Turma de 2011).

Vejo como uma possibilidade, um horizonte, pois desafios sempre vamos enfrentar, a questão é saber como vamos lutar para superar. Ter sempre esperança na mudança. Como fomos alunos da primeira turma, enfrentamos, sim, muitas dificuldades, talvez a maior foi entender como a modalidade se desenvolvia. Daquele tempo, para os dias de hoje, houveram [sic] muitos avanços, mais cursos foram ofertados, outras áreas foram contempladas na educação básica. Para mim, foram várias as possibilidades: formação em nível superior de forma gratuita, conciliar naquele período os estudos com o trabalho, conseguir trabalhar na minha área de formação (T. T. G., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Deduz-se dessas informações que o percurso formativo e o processo de adequação para se estudar em EaD, no Polo UAB/Cametá, tornaram-se desafiadores para os egressos, pois muitas foram as lutas empreendidas para que fossem contempladas as necessidades desses sujeitos, o que potencializa a nossa compreensão de que as políticas públicas para essa modalidade ainda estão longe de atender a essa demanda. Por isso, se se quer realmente diminuir as desigualdades de acesso ao Ensino Superior e, assim, fortalecer a democratização do ensino, o desenvolvimento econômico e a expansão com qualidade da EaD, devem ser feitos mais investimentos e garantias singulares. Portanto, cada ação empreendida e assumida pelos órgãos competentes que compõem o Polo UAB, ou seja, a soma das partes de cada setor ou órgão responsável fortalece todo um processo e que, embora permeado de contradições e desafios, possa se constituir em novas formas de propor o ensino pela EaD, conforme destaca Mill (2018, p. 429): “[...] as relações com os objetos conduzem os sujeitos-usuários a novos usos do artefato e as novas formas de realização, além de permitirem transformações no próprio sujeito e em seu meio”.

Levando em consideração as questões expostas, é que, de forma bastante clara, consta no ATC nº 323/2023, que os objetivos do Sistema UAB convergem com as outras ações tanto do MEC, quanto do PNE (2014-2024), quando, ao se garantir sua implantação, pelo viés do Ensino Superior público, promove-se a expansão da interiorização, pela oferta de programas de Ensino Superior, além de contribuir para o melhoria do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e de incentivar o desenvolvimento local e regional, contribuindo com a oferta de profissionais qualificados para atuar na Educação Básica no município de Cametá.

De certa forma, se o Polo UAB/Cametá é visto pelos egressos como uma “conquista”, um “espaço importante, relevante”, “extremamente útil” para a formação em nível superior no município de Cametá, há que se dar o crédito pelos avanços em relação ao conjunto de profissionais que, ao terminarem o curso de Matemática pela EaD, já estavam atuando como professores de Matemática, crendo que seja pela busca do fortalecimento de uma educação de qualidade em que o sujeito seja contemplado em todos os âmbitos de sua vida.

Por isso, o processo formativo, seja pelo viés da EaD seja pelo modelo presencial, precisa basear-se na formação omnilateral, assegurando o desenvolvimento de todas as capacidades humanas para todos os indivíduos, sem distinção de classe. Ao menos em Cametá, o Polo UAB tem demonstrado ser um espaço propositivo e útil para a educação, pois, “[...] se os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, é preciso lembrar que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e o educador tem, ele próprio, de ser educado” (Marx, 1982c, p. 2).

Temos visto que, a despeito de todas as dificuldades iniciais, mudanças estão sendo feitas, melhorias estruturais, alargamento das ofertas de outros cursos, como o de Pedagogia, Letras, sendo que, atualmente, já são ofertados os cursos de Biologia, Química, Física e Biblioteconomia. De todo modo, “[...] deixemos que os conflitos e as ambiguidades em relação a cursar nível superior sejam apenas de ordem do sujeito e que a falta de um local adequado não coloque mais dificuldades nesse processo, especialmente depois que a esperança foi criada” (Andrade, 2013, p. 198).

Portanto, ter esperança, no sentido proposto por Freire (1992, p. 110-111), não é ficar esperando que as mudanças ocorram para podermos nos lançar, pois “[...] esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”. Que assim, a partir das falas dos vários egressos apresentados nessa pesquisa, possamos refletir sobre a conjuntura social, política, social e educacional de nosso país e também possamos servir como uma oportunidade de dar voz a sujeitos e, assim, por meio deles, denunciarmos os descasos, apontarmos os responsáveis, identificarmos as necessidades de políticas de inclusão, necessárias para a qualidade da formação do trabalhador da Amazônia paraense.

4.4 PRÁTICAS DE TRABALHO DOS EGRESSOS A PARTIR DA FORMAÇÃO PELA EAD NA AMAZÔNIA PARAENSE

A especificidade do território paraense na Amazônia reside em sua diversidade cultural, ambiental e econômica, além de sua importância histórica, como um dos principais polos de desenvolvimento educacional da região Norte.

É importante frisar que o conhecimento das realidades da Amazônia brasileira, marcadas por características geográficas e territoriais distintas e abrangentes, com o intuito de promover o processo de ensino e aprendizagem, deveria se constituir como elemento na atual conjuntura socioeducacional de nosso país, para as reais possibilidades de acesso ao ensino

superior público e gratuito de muitos jovens que nem sempre têm condições de fazê-lo do seu local de origem.

De acordo com o Atlas da Amazônia Brasileira (2025), essa realidade reflete diversas questões estruturais e históricas que permeiam a região, resultando frequentemente no êxodo rural e na desterritorialização dos jovens. A migração forçada para áreas urbanas em busca de melhores condições de vida impacta negativamente a identidade cultural dos jovens e enfraquece as comunidades rurais e tradicionais da Amazônia. Esse impacto resulta do entendimento de que:

[...] as áreas rurais da Amazônia muitas vezes carecem de escolas de qualidade e instituições de ensino superior, limitando o acesso dos jovens a uma educação completa. A falta de infraestrutura escolar adequada, assim como de recursos educacionais especializados e a escassez de professores qualificados tornam o aprendizado uma tarefa árdua para muitos. Sem uma educação adequada, os jovens encontram poucas opções de desenvolvimento pessoal e profissional em suas comunidades de origem (Atlas, 2025, p. 64).

Essa singularidade se manifesta na Educação a Distância por meio da oferta de cursos que consideram as particularidades e necessidades de profissionais locais para atuar na educação básica no município de Cametá, que são cercados por inúmeras comunidades e vilas ribeirinhas, através do uso de tecnologias acessíveis e a adaptação das ofertas para as diferentes realidades amazônicas, como no Pará. Para Bertha (2005, p.123), “[...] o território é um espaço carregado de significados e relações sociais, especialmente para as comunidades tradicionais que historicamente habitam a região”, e devem, portanto, conhecer as características de seu povo, para pensar nas diversas formas de promover a educação de forma igualitária e inclusiva.

Por isso, entende-se que a EaD, no Pará, também tem um papel importante na formação de professores para atuar nas escolas na Amazônia paraense, com cursos que abordam metodologias de ensino adequadas à realidade amazônica e promovem a valorização da identidade local. Seu principal objetivo é ousar garantir, o acesso à educação para os sujeitos cametaenses, independentemente de sua localização geográfica ou condição social, materiais gratuitos e apoio pedagógico para os alunos, antes acessíveis somente nos grandes centros e comunidades dos estados da Amazônia brasileira.

O enunciado acima sobre nossa localização e territorialidade nos permite compreender que o processo formativo no Ensino Superior é fundamental para o desenvolvimento de práticas de trabalho, uma vez que pode possibilitar que os estudantes sejam capazes de aplicar conhecimentos teóricos em contextos práticos. Isso pode ser alcançado por meio do

desenvolvimento de competências técnicas e sociais, práticas profissionais, visando à integração com o mundo de trabalho.

A partir dessa análise inicial, após a realização de estudos e pesquisas, identificamos que o conceito de prática é amplo e pode ser abordado por diferentes teóricos. Destacamos alguns deles a seguir.

Para Bourdieu (2009), a prática:

[...] é um conjunto de ações e comportamentos que são influenciados pela estrutura social e cultural em que os indivíduos estão inseridos. Ele argumenta que as práticas são resultado da interação entre as disposições individuais (habitus) e as estruturas sociais.

Já Giddens (1996) define a prática como uma “[...] sequência de ações que são repetidas e têm um significado para os atores envolvidos”. Ele argumenta que as práticas são resultado da interação entre a estrutura social e a ação individual.

Conforme Lave e Wenger (1991), a prática corresponde a uma “[...] participação em uma comunidade de prática”, ou seja, ela é resultado da participação ativa dos indivíduos em comunidades de prática, onde eles aprendem e desenvolvem suas habilidades e conhecimentos.

A prática, para Marx (1845), seria a atividade subjetiva, sensível e social dos homens, mas também objetiva, que pode ser entendida como produção (sua “Prática das práticas”), como trabalho humano sobre a natureza, ou seja, “[...] como ação instrumental apenas, e não devidamente apreciada na especificidade de sua dimensão humana de interação dos homens entre si enquanto sujeitos de intersubjetividade”. Esse autor reforça ainda a ideia de uma “essência” do homem que teria seu lugar nas relações sociais em desenvolvimento, aquelas em que justamente a atividade prática (produtiva) os introduz.

Dentre os conceitos e entendimentos apresentados, adotamos o de Marx, por entender que a prática tem uma dimensão humana que envolve a interação entre os homens e a transformação da natureza e da sociedade. Ele critica a visão instrumental da prática, que a reduz a uma mera ação instrumental, para alcançar fins predeterminados. Ele argumenta ainda que a prática é uma atividade sensível e social que envolve a transformação da natureza e da sociedade por meio do trabalho humano.

Assim, entendemos que o trabalho faz parte da existência humana e precisamos dele para satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência. Enquanto homens racionais, somos impelidos a produzir a nossa própria vida. Em outros termos, segundo Saviani (1994, p. 152):

Diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-se

às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de *trabalho*. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo precisa estar continuamente produzindo a sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência.

A partir dessa concepção de Saviani (1994) sobre a relação entre trabalho e educação, consideramos o entendimento sobre trabalho na atualidade, em que a sociedade deixa de se organizar segundo o direito natural e passa a se organizar a partir do direito estabelecido formalmente por convenção contratual. Concordamos, portanto, com o entendimento de Saviani (1994, p. 155) de que isso rompe com o caráter servil da Idade Média, pois, agora, “[...] a sociedade moderna arranca o trabalhador do vínculo com a terra e o despoja de todos os seus meios de existência. Ele fica exclusivamente com sua força de trabalho e é obrigado a operá-la”.

Isso é posto em evidência quando a sociedade capitalista rompe com as relações “naturais”, para serem predominantemente “sociais”, e opera, segundo Marx, sobre a vida do trabalhador, a partir de dois sentidos contraditórios:

O trabalhador se converte em trabalhador livre porque desvinculado da terra, livre porque pode vender sua força de trabalho, mas também porque é despojado de todos os seus meios de existência. A liberdade posta num sentido contraditório, duplo, aparentemente positivo-livre para dispor de sua força de trabalho – mas também no sentido negativo na medida em que é desvinculada dos seus meios de existência (Saviani, 1994, p. 155).

Essa relação de dependência de sua existência material, que é camuflada, quando anuncia que o homem é livre para escolher o trabalho que melhor pode lhe prover, marca a vida do trabalhador ao relacionar com a sua formação intelectual/profissional, uma vez que “[...] incorpora a ciência como potência material no processo produtivo” (Saviani, 1994a, p. 156), pois, quanto mais avança o processo industrial, mais se exige uma formação ampla para atender aos interesses do capital.

Dessa forma, as qualificações preteridas para atender a esse “novo modelo produtivo”, exigem um trabalhador polivalente, competente, multifuncional, capaz de desenvolver suas atividades a partir de uma visão de conjunto do processo de trabalho em que se insere. São os subcontratados, os temporários, os explorados, a categoria geral em que os trabalhadores, em sua maioria, se encontram vinculados, fato este “[...] que com o advento do capitalismo, houve uma transformação essencial, que alterou e tronou complexo o trabalho humano” (Antunes, 2013, p. 9).

Essas novas formas de relações trabalhistas se tornam bastante evidentes na sociedade atual, uma vez que se exige um profissional polivalente, capaz de desenvolver várias atividades em um mesmo setor. Além disso, a remuneração quase sempre não garante os direitos básicos assistenciais, definidos por lei. Todavia, em razão de sua subsistência e de seus familiares, o trabalhador se submete a contratos temporários, com salários abaixo da média nacional, pois “[...] o que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência” (Antunes, 2013, p. 8).

Nesse contexto, retomamos a hipótese desta pesquisa de que as bases teórico-epistemológicas desenvolvidas no processo formativo pela EaD e as condições das ofertas dos cursos no Polo UAB/Cametá se consolidam como uma possibilidade real para a inserção no mundo do trabalho dos egressos, em que a empregabilidade não representa formas diversificadas, intensivas e precarizadas em sua atuação profissional nas mais variadas instituições existentes na região amazônica paraense. Sobre essa questão, um dos egressos se manifesta dizendo que:

Entendo que a educação é uma área que precisa urgentemente da valorização dos profissionais com justiça social (salários dignos, infraestrutura adequada, qualificação e aperfeiçoamento dos profissionais, etc.), que, com certeza, vai levar a melhorias na qualidade da educação e dos educandos e formandos (Egresso J. M. A. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

É com esse intuito investigativo sobre a relação do processo formativo pela EaD com as possibilidades de acesso ao mundo do trabalho, frente às contribuições capitalistas, a partir dos cursos ofertados pela UAB/Cametá, que nos debruçamos neste item específico a partir das falas dos sujeitos da pesquisa.

Com o foco direcionado, iniciamos as análises buscando sondá-los sobre que concepção de trabalho que eles apresentavam, evidenciados no quadro abaixo:

Quadro 8 – Entendimento do que é trabalho apresentada pelos egressos do Curso de Matemática – Turmas 2009, 2011 e 2013

EGRESSOS/TURMAS	ENTENDIMENTO DO QUE É TRABALHO
L. C. M. – Curso de Matemática – Turma 2009	Segundo o dicionário, é a aplicação da atividade física e intelectual, serviço, esforço, fadiga e ocupação. Partindo da afirmação do dicionário, ressalto que trabalho é a evolução a partir da ocupação de cada um, ao desenvolvimento da sociedade e ao progresso de cada trabalhador e trabalhadora em diversas áreas. É a maneira de se viver dignamente, a conquista da autonomia, identidade, contribuindo para o alicerce de uma vida com qualidade.
S. C. G. – Curso de Matemática – Turma 2009	O trabalho se relaciona com a forma de exercer uma ação sempre com muito profissionalismo onde eu estiver e na função que estiver, sempre

	estar aberto à transformação e procurando me realizar profissional e economicamente.
C. M. – Curso de Matemática – Turma 2009	Trabalho é o sucesso que conseguimos através de nossa ação. No nosso caso, com a educação.
S. C. S. – Curso de Matemática – Turma 2009	Trabalho é uma atividade realizada pelo ser humano, sendo que existem diversos tipos de trabalhos.
G. W. – Curso de Matemática – Turma 2009	Trabalho é um conjunto de atividades que exigem esforço, dedicação e foco para se alcançar metas. No meu caso, como professor, preciso me dedicar no planejamento e estudos para poder repassar o conteúdo aos meus alunos. Desse modo, a constância e tempo de estudo é necessário nesse caso uma dedicação exige para no final do processo os alunos compreendam a matéria.
J. M. A. C. – Curso de Matemática – Turma 2009	Acredito que o trabalho seja a forma de você sentir a realização e o prazer naquela profissão que você exerce, onde a recompensa financeira seja o segundo plano e o foco principal seja fazer bem feito o que você se propôs ao entrar numa universidade para fazer uma graduação.
R. M. P. – Curso de Matemática – Turma 2009	O trabalho é o combustível que precisamos para nos sentirmos útil à sociedade, pois nos dignifica e nos encoraja a buscar melhorias tanto para nossa vida profissional quanto para a pessoal
M. G. A. – Curso de Matemática – Turma 2009	O trabalho é a atividade que tem um propósito, na qual se faz uso da capacidade física e mental, para realizar diversas tarefas.
T. G. T. – Curso de Matemática – Turma 2009	Relaciono trabalho com a minha profissão e, pra mim, é você realizar as atividades inerentes a uma função, mas que me traga retorno financeiro.
J. A. S. C. – Curso de Matemática – Turma 2011	Trabalhar é uma necessidade do ser humano, pois, além de ajudar a si mesmo, podemos ajudar outras pessoas. Uma boa parte de nossa vida, passamos no trabalho, então é muito importante escolhermos uma profissão que gostamos, pois, assim, iremos fazer um ótimo trabalho e conseguir viver em harmonia no ambiente que estamos. Posso dizer, que escolhi a profissão certa, pois desde criança que gosto de educar.
E. R. S. – Curso de Matemática – Turma 2011	Trabalho seria um esforço realizado, para conseguir subsídios, para construir ou realizar uma meta.
S. M. V. F. S. – Curso de Matemática – Turma 2011	Ato desenvolvido por uma pessoa o (trabalhador) em troca de uma recompensa financeira esse caso o salário
R. D. D. – Curso de Matemática – Turma 2011	Trabalhar não é apenas cumprir tarefa, mas é um meio de evolução, pois cada desafio e cada interação que esse trabalho vem nos proporcionar, também traz aprendizado e nos oportuniza de alguma forma a se aprimorar a melhorar cada vez mais em nossa atuação profissional e, conseqüentemente, para a nossa qualidade de vida.
E. V. S. – Curso de Matemática – Turma 2011	O trabalho desempenha um papel fundamental na nossa vida, fornecendo meios de subsistência, desenvolvimento pessoal e integração na sociedade.
M. G. O. – Curso de Matemática – Turma 2013	Atividade física realizada pelo ser humano com o objetivo de transformar ou obter algo para a realização pessoal e desenvolvimento econômico.
R. C. D. – Curso de Matemática – Turma 2013	O trabalho nos permite sobreviver. Apesar de, às vezes, nos sobrecarregar, mas nada é mais realizador do que trabalharmos para dar o sustento para as nossas famílias.

K. M. R. – Curso de Matemática – Turma 2013	O trabalho é fundamental para a nossa vida. É o reconhecimento de todo estudo que fazemos. Trabalhamos para viver bem. Para ganharmos o sustento de nossas famílias.
R. S. C. – Curso de Matemática – Turma 2013	O trabalho nos dignifica. Acredito que é o reflexo de nosso profissionalismo e também é o retorno do que aprendemos quando estudamos.
W. S. M. – Curso de Matemática – Turma 2013	Trabalho é o que realizamos todos os dias. Mas o trabalho remunerado é aquele que exige de nós ação e reflexão sobre o que produzimos. Ou seja, ele nos ajuda a desenvolver habilidades e competências que são essenciais para o nosso sucesso pessoal e profissional.

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

A partir das concepções apresentadas pelos egressos sobre o que entendem sobre o trabalho, podemos entender, de forma geral, que, antes de tudo:

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Antunes, 2013, p. 31).

Ou seja, o trabalho é uma atividade exclusivamente humana, “[...] fundamentalmente porque produzem seus meios de vida, sua vida material” (Marx; Engels, 1979, p. 27). Dessa forma, utilizamos nossas capacidades físicas e intelectuais para nos apoderarmos do objeto para a satisfação de nossas necessidades, buscando transformar nosso meio social, aquele ao qual dependemos para viver, como referendado pela egressa M. G. A.: “[...] o trabalho é a atividade que tem um propósito na qual se faz uso da capacidade física e mental, para realizar diversas tarefas”.

Ademais, de acordo com o egresso L. C. M., da Turma de 2009, partindo da afirmação do dicionário, trabalho é “a aplicação da atividade física e intelectual, serviço, esforço, fadiga e ocupação”. Acrescenta ainda que o trabalho é “a evolução a partir da ocupação de cada um, ao desenvolvimento da sociedade e ao progresso de cada trabalhador e trabalhadora em diversas áreas. É a maneira de se viver dignamente, a conquista da autonomia, identidade, contribuindo para o alicerce de uma vida com qualidade”.

Por sua vez, para além da compreensão do trabalho como uma mera mercadoria, a egressa R. M. P. afirma que “[...] o trabalho é o combustível que precisamos para nos sentirmos útil a sociedade, pois nos dignifica e nos encoraja a buscar melhorias tanto para nossa vida profissional, quanto para a pessoal”. O que significa dizer que o trabalho, tido como ponto de

partida para a humanização e emancipação do homem, se converte em uma relação de reciprocidade. Por outro lado, a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado e fetichizado. Por isso, Marx vai afirmar, nos *Manuscritos econômicos filosóficos*, que:

O trabalhador decai a uma mercadoria, torna-se um ser estranho, um meio da sua existência individual. O que deveria ser fonte de humanidade se converte em desrealização do ser social, alienação e estranhamento dos homens e mulheres que trabalham. E esse processo de alienação do trabalho não se efetiva apenas na perda do objeto, no produto do trabalho, mas também no próprio ato de produção, que é resultado da atividade produtiva já alienada. (Antunes 2013, p. 8).

Ao meu ver, são distintas as formas de subordinação do trabalho ao capital. Cabe a nós conhecermos a riqueza, a complexidade e a importância do trabalho, como meio e fim, para a sua sociabilidade e transformação humana e social. E é nas mediações históricas, nas nossas relações e ações com outros sujeitos, situados em determinados contextos, que damos sentido ao trabalho, uma vez que “[...] o trabalho tanto pode se realizar como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade aviltante, penosa, que aliena o ser humano de si mesmo, dos produtos de seu trabalho e dos produtos de seu trabalho e dos outros homens” (Ciavatta, 2015, p. 61).

Isso porque, segundo Antunes (2009b, p. 175), nas relações capitalistas, é nítido, que a “[...] disputa pelo tempo de trabalho é questão vital e decisiva e o tempo de trabalho incorporado na força de trabalho é sempre menor do que o tempo de trabalho que a força de trabalho é capaz de despende no processo de produção”. Essa dependência econômica, advinda do mercado capitalista, que visa somente ao lucro, sujeita o trabalhador a se permitir explorar sua força de trabalho, subjugando todas as condicionantes que possibilitaram sua educação.

Contudo, precisamos aqui fazer uma reflexão sobre o trabalho e educação, tal como o propôs Ciavatta (2015, p. 60):

Mas de que trabalho e educação estamos falando? Da ação educativa atenta e responsável? De ações integradas e criativas, de relações recíprocas respeitadas? [...] ou falamos das desigualdades extremas na remuneração do trabalho que acompanha a divisão das classes, principalmente nos países da periferia dos centros hegemônicos do capital, como o Brasil? Falamos das desregulações dos contratos de trabalho, de sua terceirização e precarização? Do trabalho que eleva, qualifica, educa ou o que degrada? [...] de que mundo de trabalho estamos falando?

A questão que se coloca nessa reflexão é que são diferenciadas as formas de entendimento do que é o trabalho, com condições distintas de produção e com valores diferentes atribuídos à força de trabalho empreendida, uma vez que “[...] nas bases do sistema capitalista, do trabalho assalariado, o valor da força de trabalho é fixado como o de uma mercadoria qualquer” (Antunes, 2013, p. 72).

Esse entendimento é reforçado nos escritos de Marx, em *O Capital* (2019), pois reforça que o trabalho, quando ocorre como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, apresenta dois fenômenos distintos:

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence o seu trabalho. O capitalista cuida em que o trabalho se realize de maneira apropriada e em que se apliquem adequadamente os meios de produção, não se desperdiçando matéria-prima [...] Além disso, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. O capitalista paga, por exemplo o valor diário da força de trabalho. [...] Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria que comprou, a força de trabalho, que só pode consumir adicionando-lhe meios de produção (Marx, 2019, p. 219).

Assim, à medida que essa relação de dependência se estabelece entre o capitalista e o trabalhador, há também, em contrapartida, a incorporação da ciência ao processo produtivo, pois, quanto mais se avança na sociedade urbana, tida como modernizada, mais se incorpora uma nova forma de organização social, baseada no desenvolvimento científico, que exige sujeitos que compreendam que é pela educação que nos tornamos aptos para reivindicar direitos indelévels, como, por exemplo, o acesso a uma formação em determinado tipo de instrução, como Adam Smith entendia na Educação Básica: “[...] instrução para os trabalhadores, porém em dose homeopáticas”, de modo que o mínimo interessa ao capitalista e, ao ultrapassar esse mínimo, o trabalhador entra em contradição com o que lhe é imputado.

Segundo Saviani (1994, p. 160), “[...] é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho”, por isso não pode deter o saber total, de tal modo que ele possa se contentar com o mínimo para poder operar a produção. Mas, é pela educação, pela formação de um sujeito por inteiro que se cria uma nova perspectiva de acesso ao mundo do trabalho, de tal forma que, em detrimento do mínimo, seja dada a possibilidade de atender ao máximo suas necessidades básicas e entender e des(entender) como as novas implicações, advindas da aceleração do mundo contemporâneo, refletem-se na atualidade nos processos de relação entre as mais variadas formas de trabalho.

Ao relacionar a formação com a atividade funcional que os egressos desempenham, estes se opõem a muitas situações exploratórias e contraditórias no campo laboral, como revelado a seguir:

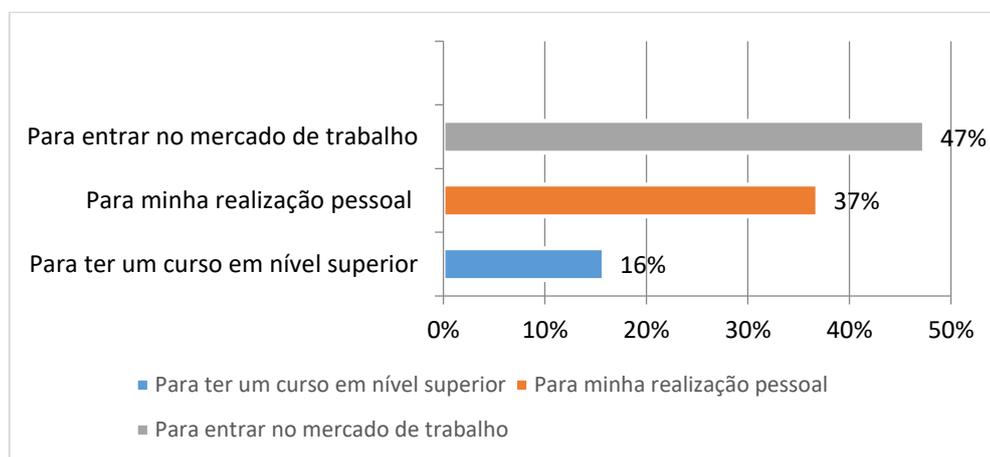
Muita coisa que aprendi no curso de graduação, realizado no Polo pela UFPA, ou seja, durante a minha formação acadêmica, tem me ajudado na minha atual função de professor. Os conhecimentos científicos adquiridos durante a realização do curso têm me ajudado a não aceitar algumas “condições”, diria até de exploração, ou superlotação de carga horária no sistema municipal que estou vinculado. Se hoje tenho voz, foi porque aprendi a me posicionar, frente ao que me é imposto. (Egressa M. G. A., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Hoje sou sindicalizado, amparado pelo PCCR. Não espero que reconheçam meus direitos, eu luto por eles. Tenho pena de quem é contratado, que tem seus direitos desrespeitados. (Egresso A. S. G. A., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Em outras palavras, para além de bens e serviços, o trabalho também produz conhecimentos, reflexões sobre seu agir, implica apropriação, criação e recriação da natureza, de modo que o ser humano possa compreender e dar sentido ao que faz, ao que desenvolve no seu dia a dia, buscando ampliar suas capacidades e potencialidades humanas.

Outra questão interposta aos egressos interrogava sobre a motivação quanto à realização do Curso de Licenciatura Plena em Matemática, cujas respostas apresentamos no gráfico 14, a seguir.

Gráfico 14 – Motivação dos egressos quanto à escolha do curso realizado – Curso de Licenciatura em Matemática – Turmas 2009, 2011 e 2013



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Ainda que os egressos tenham sido enfáticos em assegurar que tinham gosto pelo curso de Matemática e que, por isso, o escolheram, o gráfico 14 indica que 47% deles almejavam entrar no mundo do trabalho, ou seja, a motivação principal era mesmo passar em concursos ou atuar como professor(a) de Matemática.

Pelos dados obtidos, reafirmamos a informação contida no gráfico 14 de que os egressos entrevistados são, em sua maioria, mulheres e que atualmente já estão trabalhando como professoras de Matemática, através de concursos ou contratos temporários, na rede municipal ou estadual de ensino, após a graduação realizada. Sobre esse aspecto, é interessante destacar que:

É evidente que a ampliação do trabalho feminino no mundo produtivo das últimas décadas é parte do processo de emancipação parcial das mulheres, tanto em relação à sociedade de classes quanto às inúmeras formas de opressão masculina, que se fundamentam na tradicional divisão social e sexual do trabalho. Mas – e isso tem sido

central – o capital incorpora o trabalho feminino de modo desigual e diferenciado em sua divisão social e sexual do trabalho. (Antunes, 2009, p. 109).

Nesse contexto, nossa atenção voltou-se para conhecer como o processo de inserção dessas mulheres ocorreu no mundo do trabalho, como elas eram valorizadas pelas funções que desempenhavam nas instituições e quais vínculos elas possuíam. Diante dessa indagação, obtivemos a seguinte resposta:

Eu trabalho como professora, ministrando a disciplina de Matemática, numa escola de Ensino Fundamental, na rede privada, via processo seletivo interno. Também possuo vínculo na rede estadual de educação, com a disciplina de Matemática, para o Ensino Médio, via processo seletivo simplificado. O salário na rede privada é mais baixo, que na estadual (Egressa R. M. P., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

A partir desse contexto, o entendimento se torna mais complexo, pois entender o significado do mundo do trabalho implica o conhecimento social da existência que está imbricado por dentro das relações econômicas, sociais, culturais e políticas, em um tempo histórico. O conceito de mundo de trabalho, portanto, inclui, segundo Ciavatta (2015, p. 60):

Tanto as atividades materiais, produtivas, como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Queremos, com isso, evocar o universo complexo, que, as custas de enorme simplificação, reduzimos a uma das formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, forma da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações.

De outra parte, em se tratando do trabalho feminino no interior da classe trabalhadora, ao nosso ver, há um aumento expressivo da atuação da mulher, tanto a nível municipal quanto a nível estadual e mundial, aumento este que, segundo Antunes (2009b, p. 140), “[...] tem suprido principalmente (ainda que a ele não se restrinja) o espaço do trabalho precarizado, subcontratado, terceirizado”.

Outra questão que se enquadra na lógica do capital, como bem disse Marx (1971, p. 411), é que o capital operou a separação entre trabalhadores e meio de produção, entre “[...] o caracol e a sua concha”, aprofundando-se a separação entre a produção voltada para o atendimento das necessidades humano-sociais e as necessidades de autorreprodução do capital. Fato este estabelecido na quantidade de vínculo que uma das egressas possui, pois, quanto mais se trabalha, mais a força do trabalho é explorada, o que contribui para a intensificação de suas horas de trabalho excedentes.

Sou professora de Matemática do Ensino Fundamental e Médio, tanto da rede pública, quanto privada. Carteira assinada na primeira e contrato temporário de 2 anos na segunda. (Egressa L. C. M., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

A egressa, ao assumir três atividades laborais, nos permite refletir que sua jornada é triplicada, o que a sobrecarrega e lhe impede de viver sua qualidade de tempo livre, principalmente junto à sua família, como revelado pela mesma egressa: “[...] meu tempo é muito corrido, minha filha tem mais minha atenção final de semana, quando paro um pouco, mas o fato de dar aula no estado para outra vila, isso assim me consome”.

Sobre isso, Antunes (2009b, p. 260) corrobora o pensamento de Marx, quando pontua que:

O trabalho, sob o império (e o fetiche) da mercadoria, a atividade vital – o trabalho – metamorfoseava-se em atividade imposta, extrínseca e exterior, forçada e compulsória [...] e que, ao longo do século XX, o trabalho assalariado e fetichizado expandiu-se como nunca, assumindo a forma alienada e estranhada do trabalho.

Para este autor, o trabalho configura-se, então, “[...] numa força de trabalho mais complexa, multifuncional, sintonizada com a fase da empresa enxuta, flexibilizada e toyotizada, em que a força de trabalho é explorada de maneira ainda mais intensa e sofisticada, material e imaterialmente, quando comparada à fase taylorizada-fordizada” (Antunes, 2009b, p. 71), o que é evidente, do ponto de vista da exploração do trabalho assalariado, quando se leva em conta os direitos legais do(a) trabalhador(a).

Por sua vez, há os egressos que conseguiram galgar melhores colocações no mundo do trabalho, entretanto, referenciam sua formação em nível superior, a partir de um percurso formativo gradual — graduação e especialização — e denotam ter conhecimento de seus direitos trabalhistas, como reforçado abaixo pelo egresso:

Sou concursado em outro município desde março de 2017. Professor efetivo de Matemática, licenciado e especialista, nas séries finais do Ensino Fundamental, nível II. Como é um município que paga Piso Nacional dos Professores e ainda oferece 40% de Gratificação de Nível Superior + 10% de Titulação + 20% de Magistério, é viável e compensatório. Acredito que há compensação de trabalhar nesse município, no Currealinho, da Ilha do Marajó do Pará (Egresso J.A.C., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

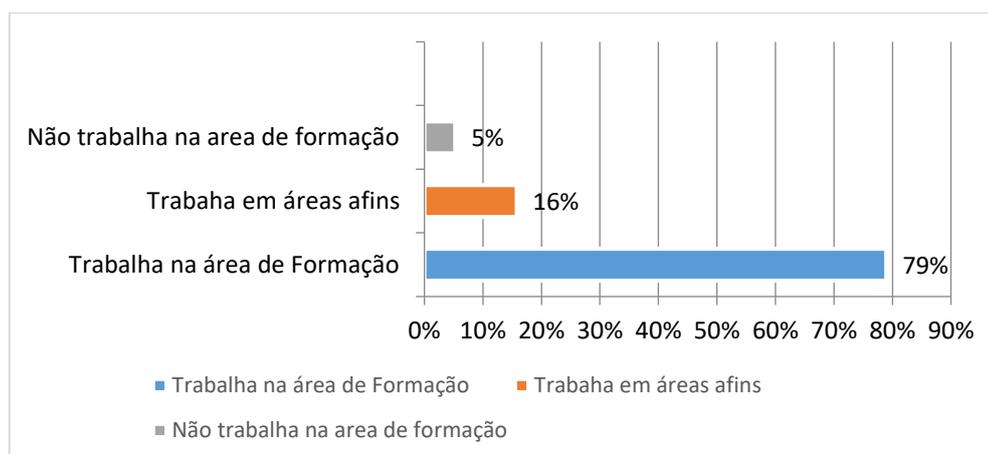
De acordo com Cruz (2019, p. 166), apesar de alguns dos alunos já terem obtido a oportunidade de atuar na educação, no município de Cametá, outros não tiveram a mesma garantia. Mas, viam no curso uma possibilidade de ascensão profissional e obtenção de uma colocação no mundo do trabalho.

É o caso ocorrido com o egresso J. A. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2009, pois, ao não ter oportunidade de trabalhar em sua cidade, optou por realizar concurso em outro município, mas que lhe trazia algum tipo de compensação. Esse fato nos leva a refletir que “[...]”

o trabalho, portanto, é a forma fundamental, mais simples e elementar daqueles complexos cuja interação dinâmica constitui-se na especificidade do ser social” (Antunes, 2009, p. 141).

Entrelaçada com a discussão sobre a motivação dos egressos quanto à escolha do curso realizado — Curso de Licenciatura em Matemática —, apresentada no gráfico 14, direcionamos nosso olhar para as possíveis relações entre a formação específica recebida e as atividades profissionais desenvolvidas na atualidade por eles, conforme estabelecida no gráfico 15.

Gráfico 15 – Trabalho desenvolvido pelos egressos na atualidade



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Com efeito, a relação entre trabalho e educação se inicia, na história humana, a partir de uma relação de identidade, pois os homens aprendem a (re)produzir no próprio ato de produzi-la. Assim, “[...] é o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas, é o que se conhece como trabalho” (Ramos, 2010, p. 95). Na visão do egresso R. D. D., da Turma de 2011, o trabalho é uma das formas mais significativas, porque permite tanto o crescimento individual quanto o profissional. O trabalho é um espaço de desenvolvimento, onde se constroem experiências com outras pessoas e isso gera impacto seja de forma direta, na nossa vida pessoal, seja de forma indireta, na vida das outras pessoas.

Nesse sentido, reforçamos o entendimento de que o trabalho é uma atividade básica para a sobrevivência e o desenvolvimento humano, pois permite que as pessoas produzam bens e serviços necessários para satisfazer às suas necessidades básicas e para melhorar sua qualidade de vida. Paraphraseando Ramos (2010), a vida produtiva do ser humano é, então, inicialmente, a própria criação da vida e isso inclui desde a produção de alimentos e abrigo até a criação de tecnologias e serviços que melhoram a qualidade de vida das pessoas.

Paralelo a esse entendimento, diz o egresso R. D. D., da Turma de 2011, que:

[...] trabalhar não é apenas cumprir tarefa, mas é um meio de evolução, pois cada desafio e cada interação que esse trabalho vem nos proporcionar, também traz aprendizado e nos oportuniza de alguma forma a se aprimorar a melhorar cada vez mais em nossa atuação profissional e, conseqüentemente, para a nossa qualidade de vida.

O que significa dizer que, de acordo com Ciavatta (2015, p. 61), “[...] que os homens produzem em sociedade, não produzem apenas bens materiais, mas também ideias, representações, cultura, conhecimento, ciência, o que, em seus termos inovadores, significa a produção da existência”. Em outros termos, é a forma que nos manifestamos perante a vida, das relações que estabelecemos com os outros, da nossa consciência de ver a realidade que nos torna seres humanos reflexivos capazes de agir e transformar o nosso contexto. Para Lukács (2012), a conscientização é decisiva para a transformação social da realidade e das próprias pessoas por meio da “atividade crítica e prática”.

Portanto, é através do trabalho vital que o homem faz o intercâmbio com a natureza e com suas necessidades de sobrevivência, pois, é “[...] no tipo vital que está todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem” (Marx, 2001, p. 116). Isso significa dizer que, além de ser uma necessidade para a sobrevivência, o trabalho também pode ser uma fonte de realização pessoal e de satisfação.

Partindo dessa premissa, o trabalho também é um meio pelo qual as pessoas contribuem para a sociedade. Quando as pessoas trabalham, elas estão contribuindo para a produção de bens e serviços, que beneficiam não apenas a si mesmas, mas também às suas comunidades e à sociedade como um todo. Esse fato demanda uma significativa análise, como exposta pelo egresso J. M. A. C., da Turma de 2009, quando assegura que “[...] o trabalho bem realizado com comprometimento, disciplina, responsabilidade, ética são qualidades essenciais para construirmos uma trajetória sólida e significativa em qualquer área de atuação”.

Uma das questões centrais, pontuadas nessa pesquisa, referiu-se às práticas de trabalho que os egressos vêm devolvendo ou não a partir de sua área de formação. Por isso, indagamos aos egressos se eles já estavam atuando no mundo do trabalho e como ocorreu a relação entre o Curso de Licenciatura de Matemática realizado e o trabalho que desenvolviam na atualidade. Para 79% deles, esse fato se consolidou devido a algumas questões importantes, como bem acentuado nas alocações reproduzidas abaixo:

A Licenciatura em Matemática é um curso que prepara para a formação de professores e hoje estou atuando como professor na rede municipal, e tudo que foi trabalhado nos 5 anos de graduação, hoje está servindo como base fundamental para o meu desenvolvimento profissional. (Egresso J. M. A. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

O curso contribuiu, sobremaneira, para meu ingresso no serviço público. Hoje sou professor graças ao Curso de Matemática, ofertado pela UAB/UFPA, Polo Cametá, e a todos os envolvidos nesse processo. (Egresso A. S. G. A., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Sou funcionária pública e exerço a profissão de professora de Matemática, foi importante para minha formação e a maneira de ensinar para meus alunos também (Egressa C. C. M., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Para 16% dos egressos que atuavam nas áreas afins, eles assumiam as seguintes perspectivas:

Atuo como gerente numa loja, mas uso todo o conhecimento adquirido no meu curso, para realizar meu trabalho. Mas pretendo fazer concursos e atuar como professora (Egressa E. R. S., do Curso de Matemática, da Turma de 2011).

Não estou exercendo a profissão de professor, assim minha expectativa é passar em um concurso na minha área e ganhar estabilidade (Egresso A. S. C. G., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Estou aguardando a realização do concurso aqui em meu município, já passei em outro, mas não foi possível assumir lá. Mas, então posso dizer que meu curso me ajudou na minha aprovação (Egresso M. K. M. R., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Encontramos nessas narrativas elementos determinantes que comprovam que houve uma relação significativa entre o curso de licenciatura em Matemática, realizado em EaD, e a atuação da maioria dos egressos, pois, 75% destes já estão exercendo a docência; e, apesar de um percentual reduzido se inserir em outras áreas ou áreas afins, isso só foi possível mediante a obtenção do curso superior, ainda que tenha sido na área de Matemática, como frisado pela egressa E. R. S., quando assegura que “[...] o curso foi vantajoso para meu desempenho, pois sempre estou utilizando no meu dia a dia, apesar de não corresponder à minha profissão atual, mais utilizo no trabalho administrativo na loja em que sou gerente”.

No contexto empresarial, a produtividade se define a partir de padrões ou exigências estabelecidas pelas empresas. Na atualidade, os trabalhadores estão marcados profundamente pela “[...] ideia de que são mais competentes aqueles que fazem, produzem mais rapidamente, com qualidade reconhecida ou certificada (Ciavatta, 2015, p. 21).

Exige-se um profissional que se adapte à égide da ideologia neoliberal, em que, ao acompanhar os avanços das tecnologias, seja produtivo, competente e flexível, que atenda aos interesses do capital: sua força de trabalho. Por isso, a fim de complementar essa discussão, indagamos aos egressos quais seriam suas expectativas em relação ao trabalho que desenvolvem, no que os depoimentos são bastantes esclarecedores:

Poder continuar colaborando com a educação, buscando sempre estabelecer um espaço de aprendizagem coletiva, para potencializar o trabalho com as diversas áreas do conhecimento, desenvolver uma escuta atenta e uma gestão participativa,

mediando a relação entre escola, comunidade e família. (Egressa M. G. A., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Era passar no concurso público. Hoje sou funcionária pública concursada com 120 horas na SEMEC, de Mocajuba. (Egressa S. C. S., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Ser aprovada no concurso. Hoje trabalho na Escola Governador Telles de Menezes, como professora, com 180 horas, em Tucuruí. (Egresso A. G. W., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Ser professora de Matemática. Atualmente sou professora no município de Novo Repartimento e Tucuruí, com a carga horária de 270 horas. (Egressa T. T. S., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

E como se sentiam já trabalhando na sua área de formação, como expressado a seguir:

Desde 2015 venho atuando em sala de aula, no serviço público municipal, me sinto realizada como profissional, apesar dos desafios da docência. (Egressa C. C. M. do Curso de Matemática, da turma/2009).

No mercado de trabalho eu já estava, mas não era profissional da educação e com certeza o curso que realizei em EaD contribuiu para que eu entrasse no mercado de trabalho na função de professora. Atribuo a essa conquista porque o curso me proporcionou uma bagagem de conhecimento e autonomia para traçar e alcançar objetivos profissionais. (Egressa T. G. T. do Curso de Matemática, da turma/2009).

Assim, quando as pessoas estão envolvidas em um trabalho que elas amam e que lhes permite usar suas habilidades e talentos, elas tendem a se sentir mais realizadas e felizes. De acordo com Freire (1978, p. 19), deve-se conhecer os problemas centrais e a maneira como podem ser confrontados, de forma participativa e dialógica: “ver, ouvir, indagar e discutir”. O trabalho não pode ser visto como algo mecânico, mas sim como algo que pode nos satisfazer a partir do que fazemos, uma vez que necessitamos ter clareza política na determinação do que produzir, do como, do para quê e do para quem produzir. E os demais entrevistados complementam ainda sobre esse mesmo quesito, mas trazendo outros pontos relevantes para a nossa discussão, um deles refere-se às novas exigências para atuar no mundo do trabalho e, mais especificamente, na docência, a partir das exigências legais e do mercado de trabalho.

O âmbito escolar, o desenvolvimento do trabalho exige qualificação e modernidade para o processo ensino-aprendizagem, principalmente tecnologias digitais inovadoras. Quantas mais habilidades tivermos, mais conseguimos desenvolver nosso trabalho. As expectativas a serem alcançadas passam por mediar o conhecimento, planejar e ministrar os conteúdos bases, seguindo a BNCC, alcançar os objetivos traçados ao longo do processo. (Egressa L. C. M., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Sobre essa questão, segundo Ciavatta (2015, p. 27), existem duas compreensões: a *lógica da produção*, que se baseia no: “[...] o lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que deve ser realizada a atividade produtiva, no corte dos custos, no aumento da

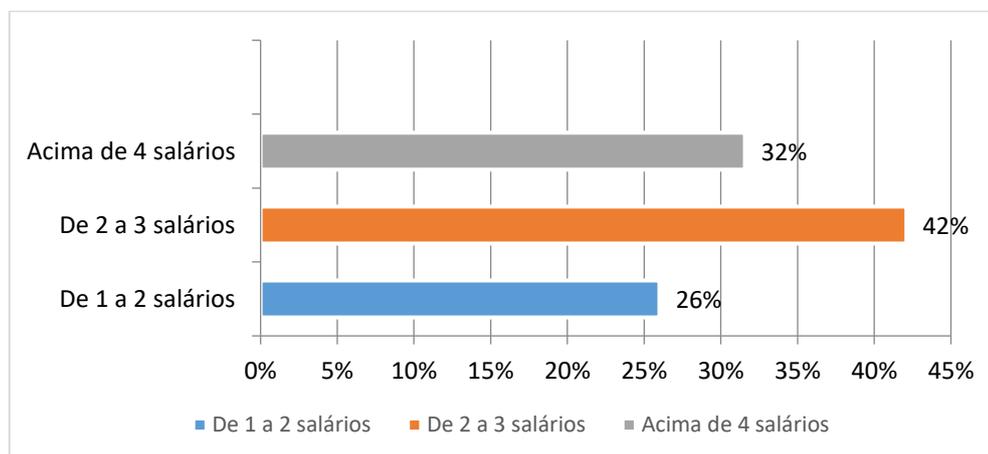
produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização do trabalho de toda a produção humana” e a *lógica da educação*,

[...] em que se situa o plano ideal das políticas e das pesquisas educacionais, tem a finalidade de formar o ser humano. Deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo da aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito a sua individualidade, a participação construtiva e a cidadania. (Ciavatta, 2015, p. 27).

Para Marx e Engels (1845, p. 30), “[...] o trabalho é a fonte de toda riqueza, mas o trabalho alienado é a fonte de toda miséria”, ou seja, se formos pensar sobre a lógica da produção, o trabalho precisa atender às demandas do mercado capitalista, compreendendo todas as características descritas pela autora e pela lógica da educação; então, as possibilidades se alargam a partir de libertação de amarras que nos impedem de sermos seres mais completos e humanizados. Desconstruir essa lógica é a bandeira de luta da classe trabalhadora.

Subjacente à atuação profissional dos egressos entrevistados, achamos importante também averiguar qual era a renda básica dos egressos e como isso se relacionava com seu percurso formativo, desde a formação inicial até o momento atual, o que chama atenção pelos dados exibidos no gráfico 16.

Gráfico 16 – Renda mensal dos egressos do Curso de Matemática UFPA/EaD, Polo UAB/Cametá – 2024



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Podemos verificar, no gráfico 16, que os egressos já se encontram desenvolvendo atividades remuneradas, compreendendo 42%, ou seja, a maioria ganha de 2 a 3 salários mínimos, o que revela, em contrapartida, a baixa remuneração desses profissionais, ainda que sua formação seja específica na sua área e eles já se constituírem como especialistas.

Esse fato comprovado nos permite analisar que, de acordo com os dados estatísticos publicados em 2023, pelo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o rendimento médio mensal real, habitualmente recebido de todos os trabalhos (calculado para as pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas), foi estimado em R\$ 2.979,00, em 2023, um aumento de 7,2%, em relação a 2022 (R\$ 2.780,00) e de 1,8%, na comparação com 2019 (R\$ 2.927,00).

De acordo com relatos de Gustavo Geaquinto (Cabral, 2023), analista da PNAD
Contínua:

[...] o aumento considerável da massa de rendimento do trabalho em 2023, comparando com o ano anterior, se deve tanto à expansão da população ocupada quanto à elevação do rendimento médio do trabalho. Em 2023, em relação a 2022, tinha 4,0 milhões a mais de pessoas ocupadas com rendimento do trabalho. Com essa expansão, a massa de rendimentos do trabalho também superou o valor de 2019.

Ainda que se comprove o aumento de pessoas trabalhando, na faixa de etária de 14 anos ou mais, o retorno, entretanto, na forma de salários, ainda é incipiente para os proventos de suas famílias, pois vários também são seus dependentes financeiros. O fato de assumir até três ocupações revela que os proventos recebidos, conforme o depoimento da egressa L. C. M., da Turma de 2009, quando informa que trabalha como docente em três esferas, infelizmente não acompanham a evolução da economia, pois os preços dos produtos básicos disponíveis não correspondem ao poder de compra da população.

Assim, entendemos que o salário mínimo é o valor mais baixo de salário que os empregadores podem legalmente pagar aos seus funcionários pelo tempo e esforço gastos na produção de bens e serviços no âmbito nacional e que, apesar das expectativas positivas em relação ao reajuste do salário mínimo, em 2025, em nosso país, é importante ressaltar que o valor previsto de R\$ 1.518,00 ainda está abaixo das projeções iniciais por parte do governo federal e não atende, de forma satisfatória, às necessidades básicas dos trabalhadores.

É dentro dessas contradições que a precarização do trabalho se estrutura, pois, de acordo com Antunes (2015, p. 123), “[...] sabemos que há um amplo contingente da força humana disponível para o trabalho, em escala global, que se encontra exercendo trabalhos parciais, precários, temporários, ou já vivenciava a barbárie do desemprego”. Sobre isso, fica evidente que:

Após um ano de conclusão do meu curso, tive a oportunidade de ingressar no trabalho temporário, foi uma experiência incrível, e tudo que aprendi no curso foi de total contribuição para minha atuação em sala de aula. Hoje atuo na área de Informática, trabalho cujo mesmo tem uma disciplina no curso da minha formação, e com minha especialização na área da Informática Educativa, foi de suma importância para meu trabalho atual. (Egressa E. V. W., do Curso de Matemática, da Turma de 2011).

A outra variante crítica, que reforça esse quadro complexo de contradições, também se reflete na relação estabelecida entre trabalho, tempo e salário. Desse modo, Antunes (2015), apresenta, de forma sucinta, algumas teses centrais sobre o presente (e o futuro) do trabalho, sendo que suas análises ampliam a compreensão de que:

Se o fundamento da ação social for voltado radicalmente contra as formas de (des)sociabilização e mercadorização do mundo, a batalha imediata pela redução da jornada ou do tempo do trabalho torna-se inteiramente compatível com o direito ao trabalho (em jornada reduzida e sem redução do salário). Desse modo, a reivindicação central, para o mundo do trabalho, pela imediata redução da jornada (ou do tempo) de trabalho e a luta pelo emprego são profundamente articuladas e complementares, e não excludentes (Antunes, 2015, p. 147).

Isso porque é o trabalho assalariado que dá sentido ao capital e que, por seus mecanismos de subordinação, favorece a criação de barreiras entre tempo de trabalho e tempo de produção, desprovido de sentido. Nesse sentido, as colocações do autor nos oferecem uma análise minuciosa das transformações que atingem, hoje, a realidade do trabalho, uma vez que ficou bem claro, nas falas dos egressos, que a relação entre o tempo gasto, para dar conta de todas as atividades assumidas, não corresponde ao salário que recebem e, mais ainda, não é o suficiente para suprir às suas necessidades e às de seus dependentes, como descrito a seguir:

Seria muito bom se o salário que ganhássemos fosse o suficiente para suprir todas as nossas necessidades e a de nosso..., mas parece que o tempo nunca é suficiente para dar conta de fazer tudo. Parece que não fizemos quase nada no final do dia, mas o cansaço no meu corpo mostra outra coisa (Egressa L. C. M., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Resgatar o verdadeiro sentido do trabalho vivo, contra o sentido desestruturante do trabalho abstrato, como diz Marx (2019), é compreender o trabalho como atividade vital, cheia de sentido, para além da lógica do capital — o trabalho dotado de sentido dentro do trabalho — em que o tempo de trabalho seja suscitado para a imersão de novas formas de sociabilidade, de modo que o ser social possa se humanizar e emancipar-se, como sujeito autônomo e produtor de coisas úteis, que possam dar sentido à sua existência neste mundo tão competitivo e desigual.

Nesse contexto, a perspectiva de formar filhos de trabalhadores precisa ultrapassar o ideal das relações capitalistas de produção, “[...] em que a educação do trabalhador é submetida à necessidade de reprodução da força de trabalho como mercadoria” (Ramos, 2010, p. 107). Para isso, se faz necessário um amplo debate para repensarmos a forma como as políticas públicas educacionais são concebidas e implementadas em nosso país.

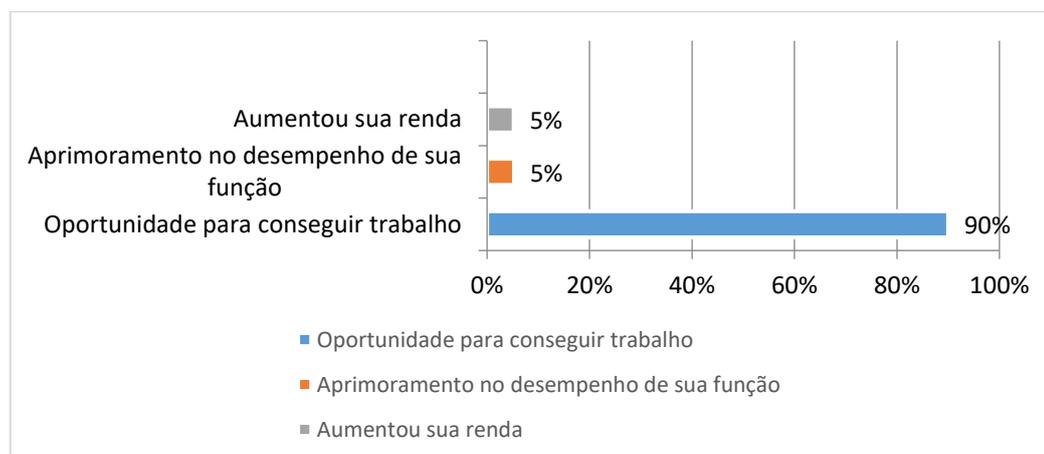
Uma delas, ao nosso ver, seria desarticular o foco da educação da mera preparação para o mercado de trabalho para a formação integral do ser humano, assim também como necessita

de ações coletivas para se almejar uma educação que ultrapasse o ideal das relações capitalistas de reprodução, reconhecendo-a como um direito humano fundamental e não como uma mercadoria, que pode ser comprada e vendida, a partir da ótica capitalista, pois “O trabalho é uma atividade que não apenas transforma a natureza, mas também transforma o próprio trabalhador, constituindo-se como uma fonte de formação da identidade humana” (Antunes, 2000, p. 20).

Outra questão interposta para os egressos dizia respeito a quais benefícios eles possivelmente receberam durante a realização do curso. Em uma visão preliminar, penso que, ao adentrar na vida acadêmica, o objetivo primeiro seria o de adquirir uma formação em nível superior, almejando, para além da qualificação, o crescimento tanto pessoal quanto profissional, além, é claro, das possibilidades de obter um emprego bem remunerado e que nos realize enquanto seres humanos.

Os dados exibidos no gráfico 17 validam que, para 90% dos egressos, o curso era tido como uma possibilidade de conseguir trabalho, enquanto que 5% viam como uma possibilidade de aprimoramento profissional e aumento de sua renda, como apresentado a seguir.

Gráfico 17 – Benefícios que os egressos receberam a partir do curso realizado



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Nota-se que o principal benefício com a realização do curso era obter um emprego, entretanto, há que se considerar que seria também o de poder trabalhar como professor(a) de Matemática. Esse fato ficou latente nas falas dos egressos:

Primeiro me formar em nível superior, depois conseguir desenvolver minhas atividades como professora com qualidade educacional (Egressa L. C. M., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Eu vi no curso a oportunidade de adquirir um emprego na minha área de formação (Egresso R. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2013).

Realizei o curso com o objetivo de desenvolvimento pessoal e profissional (Egressa M. G. A., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Almejava a formação superior para me oferecer mais opções de carreira e maior flexibilidade para atuar em áreas afins (Egressa E. R. S., do Curso de Matemática, da Turma de 2011).

O curso EaD possibilitou que eu tivesse a experiência de trabalhar na área que eu estava estudando e isso me ajudou muito para que eu entrasse no mercado de trabalho de forma efetiva (Egresso J. A. A. V., do Curso de Matemática, da Turma de 2011).

Nessa mesma linha, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2023, a partir da pesquisa intitulada “Trabalhadores com ensino superior: área de formação, ocupação e diferencial de rendimentos em relação aos trabalhadores com ensino médio”, a diferença salarial varia consideravelmente de acordo com a área de formação. Ela destaca ainda que os trabalhadores com Ensino Superior no Brasil recebem remunerações significativamente mais altas em comparação àqueles que possuem apenas o Ensino Médio. No dizer do egresso:

Entendo que a educação é uma área que precisa urgentemente da valorização dos profissionais com justiça social (salários dignos, infraestrutura adequada, qualificação e aperfeiçoamento dos profissionais, etc.), que, com certeza, vai levar a melhorias na qualidade da educação e dos educandos e formandos (Egresso J. M. A. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Outra pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), em 2024, revela que 75% dos egressos do Ensino Superior estão empregados até um ano após o término do curso de graduação. Ademais, a pesquisa demonstra também que mais de 83% desses egressos atuam em sua área de formação, o que demonstra a relevância da formação superior para o mercado de trabalho.

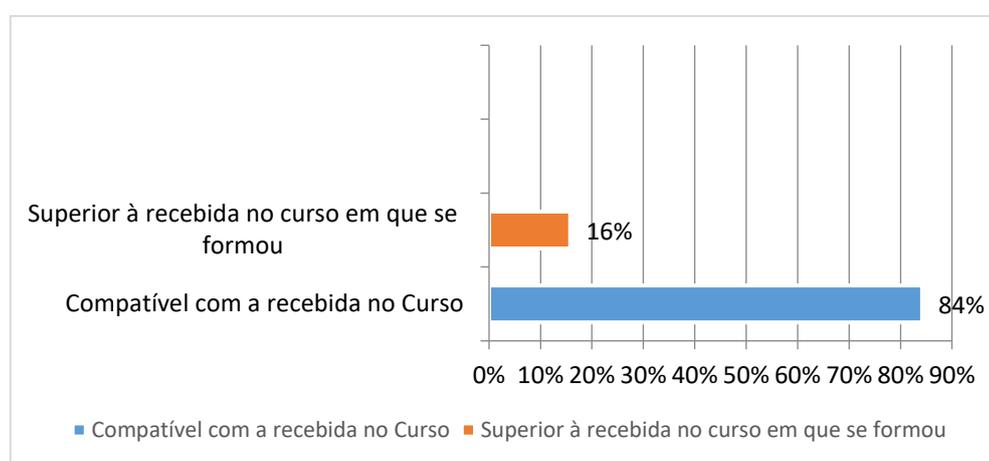
Portanto, buscar se formar em nível superior, em uma época em que o mercado de trabalho está passando por uma série de transformações com o uso das tecnologias como mediadoras do processo, em diversas áreas e setores, impulsiona muitos sujeitos a buscarem alternativas diversificadas de formação, como a ofertada pela EaD. Essa visão foi apontada pelos egressos, quando sugerem:

Atualmente, a sociedade vive constantes mudanças tecnológicas, principalmente a população jovem que vive um processo de evolução digital, sobretudo aquelas relacionadas ao acesso à informação e comunicação. Nesse sentido, há uma exigência em refletir um educar contemporâneo e a EaD oferece ao alunado uma interação diversificada e conectada. (Egresso W. S. M., do Curso de Matemática, da Turma de 2013).

No âmbito escolar, o desenvolvimento do trabalho exige qualificação e modernidade para o processo ensino-aprendizagem, principalmente com a utilização das tecnologias digitais inovadoras. O ensino pela EaD, nos proporcionou o acesso a diferentes ambientes de trabalho (Egressa L. C. M., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Entretanto, essas mudanças criam novas demandas por profissionais com habilidades específicas nessas áreas e com um nível mais alto de qualificação, devido ao valor adicional que eles trazem para o desenvolvimento de sua função. Por isso, como pode ser visto, a seguir, perguntamos sobre o nível de exigência a que eram submetidos para desenvolverem suas atividades laborais e se era possível estabelecer uma relação compatível com os conhecimentos teóricos e práticos recebidos/desenvolvidos durante a realização do Curso de Matemática, como pode ser visto no gráfico a seguir.

Gráfico 18 – Nível de exigências na atuação dos egressos, a partir de sua formação o Curso de Matemática em EaD



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

É fato que a formação em nível superior deveria oferecer conhecimentos e relevantes para qualificar os profissionais para atuarem nas suas áreas de formação. De acordo com o estabelecido na Resolução CNE/CP nº 04, de 29 de maio de 2024, a respeito da formação inicial em nível superior de profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, que acresce que os(as) licenciados(as) devem ter condições para:

[...] o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o desenvolvimento da comunicação efetiva, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e autonomia; e o reconhecimento dos diferentes ritmos, tempos e espaços do futuro estudante da educação escolar básica, considerando as dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica.

Acrescenta-se, ainda, no Projeto Pedagógico do Curso de Matemática (UFPA, 2024, p. 17-18) que:

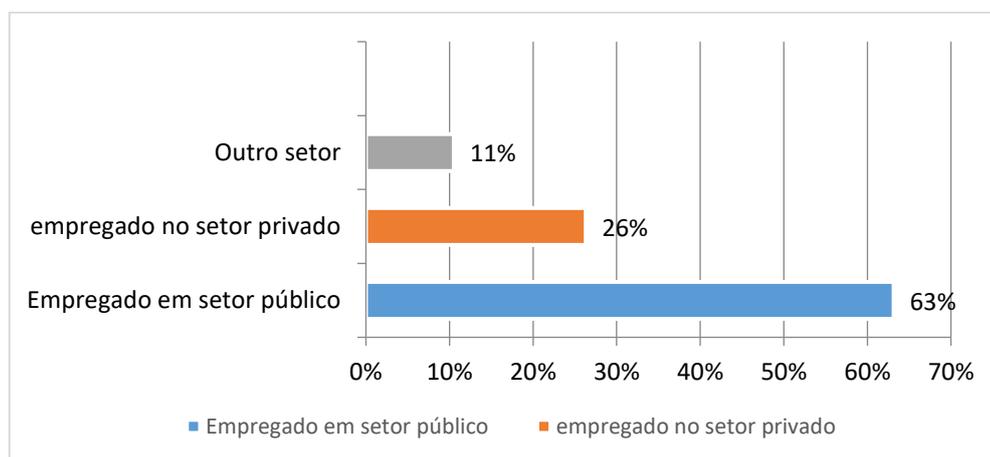
[...] os egressos da Licenciatura em Matemática devem possuir sólida formação em conteúdos de Matemática. Pois, sem isso, não é possível uma articulação orgânica e segura entre teoria e prática que supere discussões “mumificadas” acerca dessa dicotomia, cuja polarização vem sendo danosa para a educação brasileira (adotando aqui os termos do Parecer CNE/CP 4/2024 sobre as DCNs). Além disso, os(as)

licenciados(as) devem estar preparados(as) para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Considerando essas colocações, para que haja uma consolidação das competências que os(as) Licenciandos(as) em Matemática, em conformidade com o Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 e a Resolução CNE/CP nº 04, de 29 de maio de 2024, há a necessidade de o egresso possuir o “[...] domínio do conhecimento Matemático específico e não trivial, o concebendo de modo rigoroso, formal e dedutivo, e o compreendendo como produto da atividade humana e historicamente construída” (UFPA, 2024, p. 18).

Dito de outra maneira, conhecer profundamente a ciência em que busca se graduar é reconhecer as fases da sua evolução histórico-epistemológica e atrelá-la à sua prática profissional, resultando na possibilidade de interações da Matemática com outras áreas do conhecimento, nas quais ela se inspira e se aplica, e de metodologias para ensiná-la em diferentes contextos interdisciplinares e públicos diferenciados. E é versando sobre as diversas possibilidades de setor de atuação, que apresentamos, no gráfico 19, o tipo de vinculação profissional que os egressos do Curso de Matemática do Polo UAB/Cametá se encontram constituídos.

Gráfico 19 – Setor de atuação dos egressos, a partir de sua formação o Curso de matemática em EaD



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho.

Os dados ora apresentados revelam que a maioria dos egressos está vinculada no setor público, isto é, 63% do total, talvez por ser a Matemática um componente curricular fundamental no currículo escolar da Educação Básica e, em nosso município, haver uma demanda constante por professores formados nessa área. O setor público atrai os egressos em Matemática porque oferece oportunidades de emprego estáveis, com uma remuneração melhor,

garantindo hora-atividade e outros direitos garantidos no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) do município de Cametá. Além disso, os professores de Matemática, no setor público educacional, geralmente têm acesso a benefícios, como plano de saúde e aposentadoria, etc. Os dados podem ser comprovados, quando se ressalta no PPC do Curso de Matemática (UFPA, 2024, p. 38) que os:

Egressos da Licenciatura em Matemática se inserem no mercado de trabalho, inclusive tendo sucesso em concursos públicos das redes municipal e estadual de ensino. Usufruem também de oportunidades de prosseguir com suas formações acadêmicas em especializações, mestrados profissionais e mestrados acadêmicos.

Ademais, ressalta-se para o egresso que:

Com a minha formação em nível superior, através da graduação realizada na área de Matemática, vejo como um requisito para minha entrada em programas de pós-graduação, como mestrado e doutorado (Egresso A. G. W., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

E reforçado pela egressa C. C. M., da Turma de 2009, que diz:

O curso de Graduação em Matemática, realizado no Polo de Cametá, buscou atender à necessidade do município, devido à carência de professores para ensinar Matemática no ensino fundamental.

Sabe-se que os egressos podem atuar em diferentes níveis do sistema educacional, desde o Ensino Fundamental e Médio até o Ensino Superior. Grande parte dos entrevistados se veem na condição de professores incentivadores e que podem impactar de forma positiva na vida dos estudantes, buscando ajudá-los nas atividades práticas, na resolução de problemas e em projetos que desafiem os estudantes a pensar de forma criativa e crítica.

Esse fato é exemplificado pela egressa C. C. M., da Turma de 2009, quando relaciona suas atividades a partir de sua compreensão sobre as possibilidades do seu fazer pedagógico no ensino da Matemática e explica que “[...] sou muito empenhada em fazer meus alunos aprender, já obtivemos alguns êxitos, como medalhas nas olimpíadas de Matemática, a nível federal e municipal”. Somam-se a isso as locuções do egresso J. M. A. C., do Curso de Matemática, da Turma de 2009, quando afirma que a relação que ele estabelece com sua formação e atuação reverbera o seu posicionamento:

Acredito que seja a forma de você sentir a realização e o prazer naquela profissão que você exerce, onde a recompensa financeira seja o segundo plano e o foco principal seja fazer bem feito o que você se propôs ao entrar numa universidade para fazer uma graduação.

Apesar de as condições se apresentarem de modo palpável para o sucesso do processo formativo em Matemática, pela modalidade em EaD, do Polo UAB/Cametá, se considerarmos

toda a caminhada, por vezes limitada, teremos que fazer algumas considerações importantes: a contradição se manifesta na EaD quando, apesar de oferecer flexibilidade em termos de tempo e local, para garantir a qualidade do ensino, requer também estruturas físicas, humanas e materiais adequados; a mediação ocorre a partir da definição de metas e objetivos claros para o ensino em EaD, que acontece por meio de plataformas de aprendizado, vídeos, fóruns de discussão, livros, artigos, etc., que servem para interligar a teoria e a prática, permitindo que os alunos apliquem o conhecimento adquirido em situações reais.

Cada parte citada, para ser vista como um sistema total na EaD, deve incluir o professor, o aluno, os recursos educacionais e a tecnologia, como elementos interconectados e necessários para se pensar a qualidade do ensino pela EaD e o impacto que a formação pode trazer para sua realização pessoal e profissional; e estudar um objeto é concebê-lo na totalidade das relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc. (Ciavatta, 2015, p. 62).

Se o Polo de Cametá pode ser considerado pela egressa L. C. M., da Turma de 2009, como “[...] porta de entrada para ribeirinhos, quilombolas, baixa renda, também pessoas que não tiveram oportunidades logo que saíram do Ensino Médio, por questões familiares, econômicas e localização”, o Curso de Matemática, para outro egresso:

[...] foi de total importância, pois consegui adquirir vários conhecimentos, inclusive conhecimentos básicos, que são aplicados no Ensino Fundamental e Médio. Ele me ajudou muito, pois hoje exerço a profissão para a qual eu me formei e até hoje uso alguns ensinamentos da faculdade na minha prática docente. (Egresso J. A. A. V., do Curso de Matemática, da Turma de 2009).

Já para a egressa T. G. T., “[...] trabalhar ensinando a Matemática é despertar o potencial dos meus alunos, no que tange a buscar soluções para os problemas diários e lutar por melhores condições de vida por meio dos estudos, de uma formação humana e integral”. Considerar-se como parte integrante do processo é necessário se o que fazemos reverbera no aprendizado de outras pessoas. A consciência de que somos mais do que meros professores em sala de aula, de que somos formadores de opiniões e que lidamos com seres humanos, conscientes dos limites e potenciais que apresentamos, é que faz com que possamos agir para sermos cada vez melhores em nossas práticas e transformadores de realidades. É a nossa condição existencial, é a conscientização do proletariado, como condição histórica, que se faz decisiva para a transformação do ser e a transformação social da realidade (Lukács, 2012).

Portanto, há sentido na trajetória acadêmica dos egressos do Curso de Matemática, realizado no Polo UAB/Cametá, e sua relação com as práticas de trabalho desenvolvidas por esses sujeitos. Há que se ressaltar que o processo formativo ora realizado, ainda que permeado

de inúmeras dificuldades e limitações, se constituiu como porta de entrada para seu ingresso no mundo do trabalho.

Desvendar esses fatos se constituiu em uma caminhada rigorosa e desafiadora nesta pesquisa, pois buscar desvelar seu objeto de estudo, como fonte inspiradora, é que nos fez seguir firmes e conscientes de que o que estamos fazendo tem um propósito: conhecer, analisar e transformar vidas, a partir do olhar crítico e consciente desta pesquisadora, que, por ora, se sente contemplada com os resultados obtidos nesta tese. O conhecimento teórico está sempre atrelado com o fazer prático, que, por sua vez, se conecta com o desenvolvimento do sujeito, se for considerada a sua condição de ser e de estar nesse mundo tão competitivo e excludente. A luta é sempre para sermos mais, mais humanos e dignos de uma educação de qualidade, plural e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar o processo formativo pela EaD em nível superior dos(as) egressos(as) do Polo UAB/Cametá e sua relação com as possibilidades de acesso às práticas de trabalho, no período compreendido entre 2009 e 2025, a partir dos cursos ofertados em EaD, pela UFPA, identificando dados sobre qualidade da formação, processo de ensino e aprendizagem, inserção profissional e impactos socioeconômicos provocados na vida pessoal e social destes sujeitos.

Para subsidiar essas discussões, analisou-se o contexto da EaD, identificando marcos históricos, legais, de abrangência, expansão e outras mudanças ocorridas ao longo do tempo, principalmente em nosso país. Buscamos analisar os limites e as possibilidades do processo de formação de professores em EaD, pela UAB do Polo de Cametá, considerando o papel exercido pela sua forma de organização para a promoção do ensino e da aprendizagem nos municípios e nas universidades para a realização dos cursos.

Durante todo o percurso da pesquisa, caminhamos arduamente e com rigor científico, buscando elucidar algumas questões que elegemos como fundamentais para o desenvolvimento deste estudo: que formação tem sido pretendida e proporcionada aos trabalhadores através dos cursos ofertados em EaD, pela UAB, e como esse processo formativo tem se relacionado com a atuação dos egressos no campo profissional? Até aqui, segundo os egressos oriundos de um percurso formativo em EaD, a formação adquirida serviu/está servindo como ponte de acesso para suas práticas de trabalho em escolas e empresas. Além disso, constatou-se que, ainda que eles se sujeitem às mais variadas formas de adequação laborais, suas ações/atuações estão contribuindo para a valorização da vida, nas mais variadas formas de produção na constituição de um ser humano e transformador.

O que trago nesta tese é a demarcação de alguns aspectos que, julgo, necessários retomar à guisa de algumas considerações acerca da questão-problema que nos instigou a realizar a pesquisa de mestrado e dos objetivos definidos para esta tese de doutorado, e ir mais além, que seria a de analisar se o processo formativo ofertado pela EaD, no Polo UAB/Cametá, propôs-se a qualificar e habilitar os sujeitos para o exercício de ocupações e profissões que lhes permitissem intervir, de modo crítico e social, nos processos produtivos, ou se está a serviço da instrumentalização do mercado de trabalho com o propósito de atender às necessidades do capital.

Diante da questão exposta, pretendeu-se, re(conhecer) como a EaD vem se configurando, no campo das pesquisas educacionais, no Ensino Superior no Brasil, a partir das

políticas públicas educacionais, dos embates teóricos e dos resultados já apresentados quanto à adesão, abrangência e expansão na sociedade capitalista. Os apontamentos teóricos trazidos a partir de pesquisas realizadas sobre a EaD, bem como as análises dos sujeitos, nos alertam para o fato de que é preciso creditar à EaD importantes avanços no desenvolvimento da educação não só nessa modalidade, mas também no ensino presencial.

A expansão do Ensino Superior ganha uma valiosa contribuição da EaD, a partir do Programa UAB, que reconhece a EaD como mecanismo de políticas públicas para a formação de professores e para a expansão e democratização do Ensino Superior, destacando o PAP como unidade de descentralização, com vistas a atender às demandas locais por educação pública superior.

Pensamos que a EaD não pode ser responsabilizada isoladamente pela baixa qualidade da educação. Pelo contrário, levando-se em consideração as múltiplas possibilidades tecnológicas implementadas na EaD, ela representa fértil campo de estudos, aberto a contribuições relevantes à educação e ao Ensino Superior. Observa-se, assim, que “[...] as bases de consolidação dessa modalidade no âmbito da educação brasileira têm se aberto por oportunidades de novas pesquisas, interrogações de práticas em andamento, revisitação a sua trajetória, etc., de modo a ampliar o conhecimento sobre a EaD” (Araújo; Nogueira, 2016, p. 45).

Pela natureza e finalidade desta pesquisa e pelo momento histórico que estamos vivendo nestes tempos de mudanças estruturais nas várias formas de acesso ao Ensino Superior e na (re)configuração do mundo do trabalho, advindo da crescente privatização da ciência e da tecnologia, dos desmontes da esfera pública e da negação e exploração dos direitos dos trabalhadores, não caberia propriamente aqui uma conclusão.

Considerou-se fundamental para esta pesquisa analisar a EaD pelo prisma das políticas públicas educacionais. Para isso, documentos reguladores foram consultados e constatou-se que a educação, na modalidade a distância, passou por diversas alterações fundamentais no cenário da Educação Superior. Destacou-se também a delineação de como a política da UAB se materializou nas IES e nos municípios, a partir da implantação e implementação dos Polos. Mill e Pimentel (2013, p. 235) reforçam essa ideia ao expressar que “[...] a definição de políticas públicas e de diretrizes intrainstitucionais exige um intenso esforço dos dirigentes, [bem como] [...] é extremamente importante, para o sucesso do sistema, o apoio governamental”.

A partir da década de 1990, percebe-se a EaD como mecanismo de políticas públicas para a expansão do Ensino Superior no Brasil. No entanto, é importante entender que as questões apresentadas pela literatura convidam o leitor para a reflexão de que a EaD precisa ser

vista e analisada dentro de uma estrutura social, política e econômica mundial, que se fortaleceu em nosso país e que gerou muitas incertezas e problemáticas sobre as variáveis necessárias para a oferta do Ensino Superior por essa modalidade de ensino. Para Neves (2004, p. 1), os anos de 1990 e os anos iniciais do século XXI no Brasil “[...] vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial monopolista”.

Como política pública, a EaD pode até vir a favorecer a democratização do acesso de muitos sujeitos ao Ensino Superior, mas também pode colaborar para atender à demanda do mercado capitalista, que necessita de mão de obra qualificada para corresponder às novas configurações do trabalho e às perspectivas de evolução que se instauraram no processo de ensino por essa modalidade.

Constatou-se que, para a oferta da EaD, a UAB e o Polo Presencial se apresentam como os principais agentes de acesso ao Ensino Superior. A partir de uma abordagem histórica, procurou-se compreender os conceitos, a história e os marcos legais da EaD. Para tanto, utilizou-se como base o percurso regulatório da EaD no Brasil, associado aos fatores políticos e sociais, no âmbito da Educação Superior. Em relação à regulamentação da EaD no país, pode-se afirmar que a consolidação ocorreu, sobretudo, com a publicação da LDB atual e sua regulamentação pelo Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. A partir dessas bases legais, a modalidade passou a ser estruturada e ofertada mais intensamente, especialmente no contexto de expansão da Educação Superior para a formação de professores.

Nesse cenário, como política pública para formação docente a distância, foi publicado o Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, que instituiu o Sistema UAB, com o objetivo de democratização do acesso à Educação Superior no Brasil. Esse programa surgiu com a promessa de interiorizar a oferta dos cursos em lugares no país onde o acesso a esse nível de ensino era limitado ou nulo, por meio da modalidade a distância, além de articular e promover a interação e a efetivação de iniciativas que estimulassem a parceria dos três níveis governamentais (Federal, Estadual e Municipal) e com as universidades públicas. Para Mill e Pimentel (2013, p. 235), uma das principais dificuldades para a implantação efetiva de um sistema em EaD “[...] está no processo de institucionalização da modalidade, seja a nível micro (dentro da IES) ou macro (como política governamental)”.

Ademais, pelos seus objetivos, o programa visou também resolver o problema da formação de professores para atuarem na Educação Básica, por isso a concentração maior na oferta de cursos de licenciatura nos municípios. Para além disso, considerou-se importante

apresentar os aspectos positivos do programa, principalmente o aumento do número de vagas na Educação Superior por meio do curso.

É necessário refletir que, se a UAB, por um lado, demonstrou ser de grande potencial na promoção do acesso à Educação Superior no interior do Brasil, por outro lado, ela pouco contribuiu para o desenvolvimento da institucionalização da EaD nas IPES. Mas também procurou-se apresentar uma análise crítica do programa, sobretudo com o risco de legitimar uma aparente democratização, caso esse acesso não venha acompanhado de uma educação de qualidade.

Na sociedade capitalista, as políticas neoliberais resultantes da globalização produziram profundas transformações nas relações entre educação e trabalho. Essas mudanças estruturais trouxeram alterações que atingiram a sociedade em suas diferentes instâncias. No contexto do capitalismo, a precarização do trabalho representa uma das principais características das mudanças introduzidas pelo capitalismo a impactar todos os setores da sociedade, pois se (re)configura e torna-se mais complexo com a presença de tecnologias cada vez mais avançadas e a EaD torna-se campo fecundo para a ampliação do contexto de ensino-aprendizagem, a partir das novas configurações do espaço e do tempo, dos caminhos didáticos e metodológicos estruturados com a utilização das novas tecnologias.

Nesse sentido, compreendemos que há uma alteração no espaço/tempo de trabalho e nas novas/velhas formas de ensinar e aprender, que, atreladas a uma evolução tecnológica, traz novas exigências no trabalho, fortemente estruturadas pela revolução das TICs. É a (re)configuração do trabalho, referendado pela nova morfologia do trabalho docente, (im)produtivo no contexto capital-trabalho, que destaca como consequências a precarização e intensificação do trabalho. Marx (1967, p. 177) já alertava que “[...] o trabalho é um processo de criação, pelo qual o homem transforma a natureza e cria valores de uso”.

Nessa seção tratamos das novas configurações de trabalho que se apresentam de forma estrutural, em que o aumento da produtividade, a competitividade e a exploração são a mola propulsora para o desenvolvimento do capital; em outras palavras, vivemos tempos nebulosos, de negação de direitos e o trabalho, como atividade inerente à vida, de ordem social, como afirmador de emancipação do ser humano, precisa ser entendido a partir das relações entre capital-trabalho, na envergadura de suas contradições, de seus movimentos e de seus horizontes de superação. Por isso mesmo que “[...] o trabalho é uma atividade humana que, além de ser uma fonte de exploração e alienação, é também uma fonte de criação, inovação e realização humana” (Frigotto, 2005, p. 23).

Muito se tem falado sobre as sequelas do ensino remoto emergencial no trabalho docente. Reflexo disso é o percentual de professores e alunos que adoeceram devido às constantes formas de pressão para que houvesse a continuidade do processo de ensinar. Ocorre que esse fazer acarretou sobrecarga e intensificação no labor diário de vários profissionais da educação. Então, a partir de estudos e pesquisas, confirmou-se que o período da pandemia, vivido por todos nós, acentuou e aumentou as desigualdades sociais, o trabalho precarizado e as várias formas de exclusão. Marx (1844, p. 115) chama a atenção para o fato de que “[...] o trabalho alienado é o trabalho que não é mais uma atividade humana, mas sim uma atividade que é imposta pelo capital”.

É importante enfatizar ainda que o trabalho docente, no contexto da Pandemia, sofreu ataques e teve de lutar e resistir a práticas impositivas e excludentes, no que ficou evidente, à época, o descaso do governo federal com a saúde e com a educação pública, implicando na falta de investimentos em políticas públicas para a educação, quando se expôs a situação precária de nossas escolas, necessitando de laboratórios, como espaços de acesso ao ensino, e assistência aos professores, no que diz respeito à formação como direito e como investimento, para a melhoria da qualidade do ensino.

O processo de mercantilização do Ensino Superior é apontado como responsável pela educação em massa, a partir dos interesses mercantis, o que constitui uma possibilidade ameaçadora a EaD, no quesito qualidade, em que questões como gestão, organização didática, formação epistemológica e infraestrutura adequada para a oferta de ensino se tornam elementos importantes e constituintes. Dentre estas, chamamos atenção para o risco de, por via da EaD, consentir que se percam valores essenciais para a formação de trabalhadores, constituídos pelo aligeiramento de cursos, que, para além dos saberes teóricos e filosóficos do conhecimento, se toma um modelo padronizado, dissociado do tripé ensino, pesquisa e extensão, para servir aos interesses imediatos do capital. “A educação é uma prática libertadora, que pode ajudar as pessoas a se conscientizarem de sua situação e a lutar por seus direitos” (Freire, 1970, p. 67).

Por isso, conhecer a história, as definições conceituais e os apontamentos legais sobre a EaD na contemporaneidade se fez necessário para compreendermos a relação dela com as mediações das tecnologias e com as novas configurações no mundo do trabalho, passando pela transposição da modalidade de educação presencial à modalidade de educação a distância, em que o docente virtual precisa desenvolver conhecimentos, competências e saberes para o seu fazer pedagógico, a custo, muitas vezes, da exploração de seu trabalho.

A lógica mercantilista busca promover e consolidar a universidade-empresa, que faz pesquisa como produto, visando ao interesse do mercado. Acreditamos que não adotar a lógica mercadológica capitalista, nos moldes de cunho empresarial, expõe a Universidade, perante o Estado, como uma instituição que não se adéqua ao que é exigido, passando, então, a ser vista como uma instituição, que, mesmo imbuída de contradições, busca se legitimar por denunciar as desigualdades sociais, a exploração do trabalho frente à expansão da política neoliberal de caráter racional e fragmentado, que se materializa nos mecanismos de mercantilização e privatização do setor educacional, responsável pela deterioração das políticas educacionais brasileiras.

A Universidade tem uma função social, pelas contradições reconhecidas das ações que passam por dentro desse espaço de luta. Por isso, destacamos, na atualidade, a Universidade Federal do Pará e sua importância para a região amazônica, enquanto produtora do conhecimento, que integra ensino, pesquisa e extensão, em uma relação dialética, e que, para além de descritivos conceitos, almeja a formação de sujeitos capazes de promover uma sociedade sustentável, crítica e inclusiva.

Acredita-se que, se uma IES é comprometida em suas atividades de formação como um todo, ela pode ser considerada em qualquer modalidade de ensino e trabalhar para uma formação concreta. Para isso, é preciso pensar questões referentes à estrutura dos cursos, bem como todo o aparato necessário para o seu desenvolvimento efetivo, que incluem desde a disponibilidade de materiais de apoio pedagógico até o tempo de estudo e de formação dos participantes, com as condições históricas reais de trabalho, de modo que eles sejam capazes de problematizar a teoria e sua própria atuação prática.

Daí que as categorias do materialismo histórico, escolhidas para fundamentar a análise do objeto — a contradição, a mediação e a totalidade — são fundamentais para o entendimento dialético dos acontecimentos e da realidade em que os egressos se encontravam no momento de sua formação.

A contradição permitiu que pudéssemos entender o processo formativo pela EaD, como um processo dinâmico e contraditório, em vez de algo estático e imutável. Além disso, estimulou a análise crítica e a reflexão sobre as relações estabelecidas entre a formação e as práticas de trabalho adquiridas ou conquistadas pelos egressos, apresentando as condições quanto ao acesso ao Ensino Superior pela EaD, para que eles pudessem identificar e compreender as contradições subjacentes a todo um sistema educacional e, por fim, permite o desenvolvimento do pensamento dialético, a partir do entendimento de que vivemos processos

intensos de mudanças e de transformações no cenário educacional. Uma das questões que podemos destacar é que a EaD pode permitir a interatividade entre estudantes e professores, por meio de plataformas *on-line*, mas também pode levar ao isolamento e à falta de interação social.

A categoria mediação estimulou a análise dos egressos quanto aos processos mediatórios, para a proposição do ensino a distância, levando em consideração as condições históricas, sociais e culturais, além de permitir-lhes que entendessem as relações entre os fenômenos e como esses fenômenos se influenciam mutuamente. Como exemplo de mediação na EaD, podemos citar a Plataforma Moodle, os fóruns de discussão, as mentorias, as avaliações, etc.

A categoria totalidade permitiu a análise das partes e do todo, ajudando os egressos a entenderem como as partes se relacionam com o todo e como o todo se relaciona com as partes. Essa categoria é fundamental para o desenvolvimento da visão holística dos sujeitos, a fim de que estes possam entender a realidade como um sistema complexo e interconectado. Para os egressos a importância de possibilitar o pensamento crítico, a partir da visão mais abrangente da EaD, entendendo que cada elemento é fundamental para sua efetivação. As partes somam um todo na EaD. De modo geral, para Cury (1985, p. 23-25), as categorias mediação, contradição e totalidade são fundamentais para entender a realidade educacional e social.

Por sua vez, a Universidade, como uma instituição de ensino público e gratuito, que, por meio da pesquisa, suscita novos conhecimentos, constrói saberes, valoriza a cultura local e impulsiona o desenvolvimento econômico, a partir de programas, projetos e ações que tenham como objetivo, além de possibilitar o acesso ao Ensino Superior, contribuir para a inserção no mundo do trabalho e, conseqüentemente, com a melhoria da qualidade de vida de diversos trabalhadores nossa região amazônica paraense.

Como campo empírico, foi selecionado o Polo UAB/Cametá, localizado no Nordeste Paraense, pela singularidade e importância para o desenvolvimento educacional e econômico dessa região. Ainda que somado a outras instituições que ofertam Ensino Superior público e gratuito, é comprovado que as vagas não são suficientes para atender à demanda dos que desejam ter um curso em nível superior e almejam atuar em um campo profissional.

Tido como “um lugar de esperança”, o Polo se destaca pela expansão e transformações por que passou no decorrer de seus 16 anos de existência. Se sua trajetória registra que iniciou ofertando apenas um curso (a Licenciatura em Matemática), hoje oferta mais 4 cursos em outras áreas (Física, Química, Biologia e Biblioteconomia), o que evidencia, apesar de todas as

problemáticas enfrentadas, que ele se constitui como um espaço de possibilidades de formação para os sujeitos oriundos de uma região carente em muitos sentidos.

Além disso, os dados obtidos na pesquisa e que foram apresentados na seção quatro desta tese revelam que o Polo UAB/Cametá é visto pelos egressos entrevistados como uma instituição pública voltada para a formação inicial, continuada ou em serviço pela modalidade em EaD e que se concretiza na medida em que oferta cursos em nível superior de graduação na área de Matemática. Essa constatação empírica confirmou a hipótese de que há uma relação intrínseca com a formação em nível superior, a partir dos conhecimentos epistemológicos adquiridos durante seu processo formativo e suas práticas de trabalho, como docentes na Educação Básica.

Sobre a organização do Polo, foram evidenciados dificuldades e avanços no decorrer de sua implantação e implementação, sendo evidente que ele só ficou bem equipado e melhorou sua estrutura quando foi instalada uma gestão municipal preocupada com o desenvolvimento dessa política de formação docente. Uma questão apontada pelos egressos, de modo recorrente, em relação ao Polo de Cametá, se relaciona ao uso dos laboratórios de apoio às atividades pedagógicas, uma vez que estes se encontravam em reforma e o acesso à internet era limitado, o que dificultou sobremaneira as postagens das atividades e acesso a plataforma de estudos.

Reforçamos que o acesso às percepções dos egressos das turmas do curso de graduação em Matemática, dos anos de 2009, 2011 e 2013, do Polo UAB/Cametá, sobre a formação e atuação profissional, foi fundamental nesta pesquisa. Por meio da triangulação dos dados das entrevistas e dos documentos consultados, foi possível chegar aos seguintes resultados: 1) a escolha pela modalidade está associada ao perfil dos sujeitos que almejavam acessar o Ensino Superior, o desejo de atuar na educação básica como professor(a), sua condição socioeconômica, motivada pela flexibilidade de horário e possibilidade de administrar melhor o tempo, conciliando estudo, trabalho e vida familiar. Esse perfil é predominantemente feminino (58%) e está concentrado em uma faixa etária abrangente que vai de 18 a 23 anos. A maioria é oriunda de outros municípios ou localidades (78%), tem renda mensal de 1 a 2 salários mínimos (42%) e optou por continuar os estudos após conclusão da graduação, sendo que 68% destes já fizeram alguma especialização. Dentre os respondentes, 78% declararam ser pardos e 95%, oriundos de escolas públicas.

Considerou-se relevante esclarecer que, em se tratando especificamente do processo formativo, a estrutura pedagógica do Curso de Matemática, ofertado pela UFPA, atendeu parcialmente à formação dos egressos, mesmo tendo havido a disponibilização de recursos

didáticos, como livros, plataforma e orientações pedagógicas, ficou uma lacuna em relação ao *feedback* pelos tutores *on-line* e aos processos avaliativos. A mediação feita pelas tecnologias e pelos espaços de apoio (laboratório de informática) favoreceu o processo de ensino e aprendizagem (58%) e, para 74% destes, a principal finalidade do uso dos espaços do polo, como o laboratório de informática, era a de postar as atividades avaliativas das disciplinas que compunham o Curso de Matemática.

Apesar de o processo de ensino e aprendizagem ser considerado autônomo pelos egressos, contudo, estes não ignoram a participação dos professores e tutores nesse processo, pois, além de se considerar fundamental para o êxito nos estudos a interação alunos-professores, alunos-tutores e alunos-alunos, os egressos consideraram o processo de ensino e aprendizagem da EaD com um grau alto de exigência, o que demandou de cada um(a), disciplina, dedicação e organização do tempo, ao longo do curso e estimulou o desenvolvimento de competências e habilidades.

Entretanto, há que se frisar, de acordo com os egressos, que o processo de formação também aumentou a capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre as problemáticas de nossa sociedade, em relação ao trabalho, sob as mais variadas formas de exploração, através do trabalho temporário, flexível e adaptado as exigências das empresas trabalhistas, muitas vezes passando por cima dos seus direitos garantidos em lei.

E, ao pretender se formar como professores de Matemática, para atuarem na Educação Básica, tanto no setor público quanto no privado, constatou-se contentamento dos egressos com relação à formação recebida e às condições para realizarem as atividades laborais, ainda que tenha sido apresentado por eles um *déficit* na formação, com relação às atividades práticas que os preparassem melhor para atuação no mundo do trabalho. Verificou-se, assim, um índice de satisfação positiva com relação aos objetivos dos egressos antes da inserção no curso e os benefícios alcançados por meio da formação em nível superior.

Entre os egressos que disseram pretender obter com o curso melhores chances de trabalho, 47% conseguiram esse benefício com a formação. Já os que desejaram aumento de renda, 72% obtiveram o ganho. Daqueles que almejavam promoção no trabalho, 79% conseguiram atuar em sua área de formação, ou seja, como docentes.

Por ora, podemos depreender que esse resultado reforça o potencial formativo da EaD, especialmente dos cursos inseridos no Programa UAB pela UFPA, ainda que a estrutura do PAP de Cametá, para as primeiras turmas, como demonstrado nos depoimentos dos egressos da turma de 2009, tenha atendido parcialmente as demandas dos egressos nas atividades dos

curso, apresentando uma certa precariedade no que diz respeito à estrutura física para realização das atividades do Curso de Matemática.

Essa questão pontual evidencia a necessidade de uma normatização mais eficiente para garantir maior qualidade no funcionamento dos polos, seja por meio da dotação orçamentária dos mantenedores seja pelo governo federal. As interrupções de recursos do Programa UAB, causados pelos constrangimentos dos governos que passaram pelo programa, foram sentidos pelos egressos e interferiram na qualidade do curso e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos. Por isso, é necessário refletirmos sobre as responsabilidades dos que promovem e dos que recebem a formação pela EaD, pois “[...] ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro o exercício de direitos” (Freire, 2017, p. 105).

Na EaD são vários os sujeitos que desempenham papéis fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, entre estes podemos citar: os coordenadores de curso, os estudantes, os professores/tutores, os instrutores, os professores conteudistas, a equipe de suporte técnico e as instituições de ensino. Para tanto, é imprescindível que cada sujeito conheça suas funções e saiba como desempenhá-las. Além disso, de acordo com Mill (2016, p. 133), é essencial, como ponto de partida, “[...] que os envolvidos tenham clareza do tipo de configuração de EaD que está sendo implementado, caracterizando bem os tipos e modelos do sistema que se deseja”.

Em relação à atuação dos profissionais que atuaram no Polo UAB/Cametá, os egressos destacaram a atuação dos coordenadores dos cursos, do coordenador de polo (2013-2016), dos professores e tutores presenciais, no processo ensino e aprendizagem, com uma avaliação considerada como fundamental para o desenvolvimento do Curso de Matemática. De modo geral, “[...] a equipe deve estar sensível aos procedimentos, aos resultados e as manifestações dos alunos para que, a partir destas melhorias e readequações, possam ser planejadas” (Balzzan, 2013, p. 210).

Ademais, pelas falas reveladas, os egressos ressaltaram os impactos socioeconômicos da formação, destacando que a maioria já trabalha no setor público (63%), além, é claro, do aumento na renda mensal e da ascensão profissional, obtidas por meio de mudanças alcançadas no campo profissional, uma vez que estes, após a formação em EaD, passaram a atuar no município de Cametá e em outros municípios, como professores da Educação Básica, e esse resultado representa um impacto direto para a região amazônica paraense, onde atualmente a maioria residem e trabalham. A postura que precisamos assumir é de que “[...] nenhum direito

de que resulta a desumanização das classes populares é moralmente direito. Pode até ser legal, mas é uma ofensa legal” (Freire, 2017, p. 125).

Podemos destacar que a EaD, no Polo UAB/Cametá, ainda que com todas as limitações, vem se propondo, há mais de uma década, a formar jovens e adultos trabalhadores para contribuir com o desenvolvimento educacional e econômico dos municípios integrados no Amazônia paraense.

Entretanto, para a garantia do acesso ao Ensino Superior com qualidade pela EaD, urge garantir as diretrizes apresentadas no Projeto de Lei de Criação do Polo de Cametá, quando assegura que os governos, em sistema de parceria, serão responsáveis pela gestão administrativa e financeira, através de acordos e convênios, necessários para a implantação, operacionalização, implementação e sustentação do Polo no município.

Os modelos de EaD, adotados pelas IES que ofertam cursos nos Polos, precisam implantar projetos de pesquisa e extensão, que visem ao desenvolvimento socioeducacional do estudante trabalhador, de modo que as bases teórico-epistemológicas desenvolvidas no processo formativo pela EaD e as condições das ofertas dos cursos no Polo de Cametá se consolidem como uma possibilidade real para a inserção no mundo do trabalho dos egressos, em que a empregabilidade não represente formas diversificadas, intensivas e precarizadas em sua atuação profissional.

Como se observa, os resultados sobre a percepção dos egressos da EaD, do Polo de Cametá, acerca de sua formação e de sua relação com as práticas de trabalho, forneceram importantes dados, que poderão trazer contribuições enormes para um processo de análise institucional, pois demonstram suas limitações, desafios e avanços sobre o processo formativo pela EaD e também sobre as possibilidades de acesso às práticas laborais desses sujeitos que, imbuídos de sonhos e perspectivas de vida, almejavam contribuir com a educação nas escolas dos municípios da Amazônia paraense. Nas palavras de Freire (2017, p. 103), “[...] ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte”.

É relevante desatacar que, a partir dos resultados apresentados, considerou-se importante avaliar os efeitos sobre a análise através de três prismas:

1. O primeiro prisma seria um olhar panorâmico, político e institucional sobre o processo formativo pela EaD. O Programa UAB, através do Polo UAB/Cametá, pode até cumprir o seu objetivo de expansão da Educação Superior no Brasil, porém apresenta falhas na garantia de um ensino de qualidade, a partir dos resultados apresentados sobre as estruturas dos polos e do impacto das crises de gestão sentida pelos egressos,

que, conseqüentemente, comprometem o processo de democratização do acesso à Educação Superior e, mais ainda, quando não se tem o apoio institucional do mantenedor do Polo.

2. O segundo prisma, focado no sujeito desta pesquisa, o egresso do Polo UAB/Cametá. Resultado da experiência e dos impactos da formação na vida dos egressos, leva em consideração o perfil apresentado na pesquisa. Percebeu-se um grau de satisfação alto dos egressos participantes da pesquisa com a novas oportunidades de emprego, aumento da renda e busca de capacitação na sua área de atuação, ou seja, para os egressos, o acesso à Educação Superior oportunizou maior qualidade de vida.
3. O terceiro prisma, sob o ponto de vista institucional, abarca um projeto de formação, voltado para as análises das dimensões da formação. Os programas de formação de educadores que utilizam os recursos da EAD devem realizar uma autoavaliação sistemática, além das avaliações oficiais, para que seja gerado um diagnóstico e um prognóstico em relação aos sujeitos e à formação dos envolvidos. Um projeto de curso a distância precisa abarcar a dimensão técnico-científica e política de formação do cidadão.

Portanto, pelos resultados obtidos, levando em consideração todas as análises realizadas nesta tese, podemos afirmar que este estudo não se finda aqui, pois ainda há muito o que investigar sobre essa temática. A título de ilustração, poderiam ser desenvolvidas pesquisas a respeito do “efeito universidade-trabalho” na vida dos egressos de curso de graduação a distância, sobre as conquistas obtidas pelos egressos após a conclusão do curso de Matemática, sobre a qualidade do conhecimento adquirido nesses cursos, a valorização profissional dos docentes após a formação, ao aumento da autoestima dos envolvidos e ao investimento municipal nos polos de apoio presencial.

Os resultados mostram que:

1. o processo formativo realizado pela EaD, considerando o campo empírico inserido no contexto amazônico paraense, em que uma série de problemas de ordem estrutural, territorial e financeira, se apresentam no Município de Cametá, ainda assim, foi possível a partir da UFPA, de acordo com os egressos, a obtenção de uma formação qualitativa para atuarem como docentes de matemática;
2. possibilitou a um conjunto de mulheres uma formação em nível superior, em contrapartida a um paradigma existencial em que o campo masculino apresenta predominância;

3. evidenciou-se, a partir das falas e análises dos egressos, que o processo formativo ofertado pela EaD, no Polo UAB/Cametá, os qualificou e os habilitou para o exercício de suas profissões como docentes, além de lhes permitir intervir de modo crítico e social nos processos produtivos existentes na Amazônia paraense, em contrapartida aos ditames do capital.

No que diz respeito à institucionalização do acompanhamento de egressos da EaD pelas IES, constatou-se que ainda existem poucos estudos sobre esse tema, o que torna pertinente a realização de pesquisas com egressos, abrangendo diferentes aspectos e enfatizando determinadas questões que não foram aprofundadas neste estudo.

Por fim, é fato comprovado, pelas falas dos egressos entrevistados, que a complexidade da organização do Polo UAB/Cametá vai além das demandas das instituições e dos cursos, ao exigir uma atenção do município para a organização e a estruturação desse espaço. Pode-se afirmar que um polo com mais IES e com mais cursos vai exigir para seu funcionamento maior complexidade na organização e na estruturação, e isso só será alcançado se cada órgão responsável assumir a sua responsabilidade, como está ocorrendo no Polo UAB/Cametá. Todo esse esforço tem como fim garantir que o processo de ensinar e aprender ocorra, de fato, com qualidade, para efetivação de sonhos e projetos dos sujeitos que procuram a formação pela EaD, afinal, sonhos fazem parte de nossa realização pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EaD.BR**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2015. [S.l.], 2015.
- AHAD, Ana Maria Abdul. Tecnologias de Informação e Comunicação como estratégia pedagógica para a educação. *In*: NEVES, I. N. S. V.; CORRADI, W.; CASTRO, C. L. F. (org.). **EaD: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes**. Barbacena, MG: EdUEMG, 2016.
- ALMEIDA, M. E. B. Currículo, avaliação e acompanhamento na Educação a Distância. *In*: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. O. (org.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013.
- ALONSO, Kátia M. A avaliação e a avaliação na Educação a Distância. *In*: PRETI, O. (org.). **Educação a Distância: sobre discursos e práticas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2002. p. 91-106.
- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.
- ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Grupo de Trabalho de Política Educacional. Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. [S.l.], 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 20 set. 2020.
- ANDRADE, S. L. O acesso à educação e os Polos de Apoio Presencial: sujeitos em transformação. *In*: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. O. (org.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013. p. 185-198.
- ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, 2006.
- ANNAN, K. **Mensagens para o Dia Internacional da Mulher**. Brasília, DF: ONU, 2005.
- ANTUNES, Ricardo L. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, Ricardo L. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho = **La ciudadanía negada**: políticas de exclusión en la educación y el trabajo (Capítulo II. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000a.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000b.
- ANTUNES, Ricardo L. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009a.
- ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009b.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo L. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo L. **Coronavírus:** o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo, Boitempo, 2020.

ARAGÃO, Cláudia Regina Dantas. **A interatividade na prática pedagógica da EAD on-line:** um estudo de caso no curso Comunidades de aprendizagem e ensino *on-line*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2004.

ARAUJO, Ronaldo de Lima. Universidade e Trabalho: a função social da educação frente ao mundo do trabalho. *In:* SILVA, João Batista do Carmo; SILVA, Gilmar Pereira da (org.). **Universidade e trabalho no Brasil:** a formação do trabalhador amazônica em foco. Curitiba: Appris, 2020. p. 37-52.

ARETIO, L. G. **Educación a Distancia hoy.** Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Políticas Públicas em EaD no Brasil: marcas da técnica e lacunas educacionais. *In:* NEVES, I. N. S. V.; CORRADI, W.; CASTRO, C. L. F. (org.). **EaD:** diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes. Barbacena, MG: EdUEMG, 2016.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina E. Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, jul./set. 2015.

ARRUDA, Naira Alice Andrade. **Aldeia conectada:** a inclusão digital na floresta amazônica Professora EBTT - Especialização Informática Instituição. Porto Velho: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, 2022.

ATLAS da Amazônia Brasileira: fatos, dados e saberes da maior floresta tropical do mundo. [S.l.], 2025.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BALZZAN, E. C. Gestão de Polos de Apoio para o Sistema Universidade Aberta do Brasil. *In:* MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. O. (org.). **Educação a Distância:** desafios contemporâneos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70; São Paulo: Persona, 2011.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. *In:* OLIVEIRA, D. A. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo.** São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

- BECKER, B. K. **Geopolítica da Amazônia**. Belém: Editora da UFPA, 2005.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea).
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; 56).
- BIANCHI, P. C. F. **Avaliação da Aprendizagem na educação a distância**: algumas concepções e práticas avaliativas desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade EaD, da UFSCar, 2013 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.
- BIANCHI, P. Notas sobre a legislação educacional e da Educação a Distância. *In*: MILL, D.; SANTIAGO, G. **Luzes sobre a Gestão da Educação a Distância**: uma visão propositiva. São Carlos, SP: SSeD; UFSCar, 2021.
- BIANCO, M. F.; ALMEIDA, H. A. C. D.; BINDA, J. Análise do trabalho numa perspectiva singular de gestão: um estudo em diferentes Unidades de Saúde da Família. *In*: FERNANDES, S. C.; GOMES, E. B. F. (org.). **Tecnologias de gestão e subjetividades**: por uma abordagem multidisciplinar. Vitória: EDUFES, 2012. V. 3.
- BOBBIO, N. **Dicionário de política**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1986.
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.
- BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. **A formação de professores a distância no Sistema UAB**: análise de duas experiências em Minas Gerais. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3921>. Acesso em: 29 set. 2024.
- BRASIL. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Relatório da comissão especial de estudos sobre evasão nas universidades públicas brasileiras. Brasília, DF: ANDIFES; ABRUEM; SESu/MEC, 1996a.
- BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996b.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação (2001-2010) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade para cursos de graduação a distância**. Brasília, DF: MEC/SEED, 2001b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/tvescola/indicadoresdequalidade.htm>. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. **Fórum das Estatais pela Educação**. Projeto: Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF, 2005a.

BRASIL. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.br/seede/arquivo/pdf/dec-5622.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/-Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 02 de 2007, sobre Credenciamento dos Polos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Seção 01, Página 08, Brasília, DF, 11 jan. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>. Acesso em: 21 maio. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**: versão preliminar. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Referências de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Brasília, DF: MEC, 2007c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Decreto n.º 6.301, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6301.htm. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 1/2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 maio 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Brasília, DF: IBGE, 2017b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>? Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. Capes. Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 jan. 2017c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d8977.htm. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Capes. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 dez. 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=108231-portaria-1428&category_slug=fevereiro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Portaria Nº 218, de 24 de setembro de 2018. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, n. 186, seção 1, página 39, Brasília, DF, 26 set. 2018b. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=81#anchor>. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. CAPES. Mantenedores de Polo. Brasília, DF: Capes, 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/mais-sobre-o-sistema-uab/mantenedores-de-polo>. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 232, de 9 de outubro de 2019**. Estabelece atribuições, forma de ingresso e parâmetros atinentes aos Coordenadores de Polo UAB e regulamenta o Art. 7º da Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, que prevê a realização de processo seletivo com vistas à concessão das bolsas UAB criadas pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017 e pela Portaria CAPES nº 139 de 13 de julho de 2017. Brasília, DF: Capes, 2019a.

BRASIL. Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: MEC; Inep, 2019b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria n. 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência

da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 08 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 329, de 11 de março de 2020. Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação - COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, ed. 49, seção 1, Brasília, DF, p. 165, 12 mar. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-329-de-11-de-marco-de-2020-247539570>. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. IBGE. **Cametá**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Capes. Portaria n.º 309. Regulamenta critérios, estrutura organizacional e normas para seleção de bolsistas e o pagamento de bolsas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF: Capes, de 27 set. 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=16423>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. IBGE. **Cametá**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta/panorama>. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. MEC. Decreto n.º 12.456. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, ed. 93, seção 1, p. 1, Brasília, DF, 19 maio 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade de cursos de Graduação com oferta a distância**. Brasília, DF: MEC, 2025.

CABRAL, Cleiton Lopes. **Percepção de qualidade de vida urbana em Cametá-PA**. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CABRAL, Umberlandia Alves. **Em 2023, massa de rendimentos e rendimento domiciliar per capita atingem recorde**. Brasília, DF: Agência IBGE Notícias, 19 abr. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39809-em-2023-massa-de-rendimentos-e-rendimento-domiciliar-per-capita-atingem-recorde>. Acesso em: 14 out. 2024.

CAMETÁ. **Plano de Gestão do Polo UAB/Cametá**. Cametá, PA: SEMED/PMC, 2013/2025. Ms.

CAMETÁ. Câmara de Vereadores. Decreto Municipal de n.º 97/2013, de 29 de julho de 2013. Lei Municipal de Criação do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil UAB/Cametá, n.º 245/09/2013. Cametá, PA: PMC, 2013.

CAMPOS, Regina Célia Pereira. **Subjetividade e Trabalho Docente em Cursos de Educação a Distância**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CARDOSO, A. C. D.; GUIMARÃES, G. J. da S.; LIMA, J. J. F. Alterações no espaço urbano de Cametá e os impactos a jusante da UHE Tucuruí. In: CASTRO, E (org.). **Cidades na floresta**. São Paulo: Annablume, 2009.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (org.). **A sociedade em rede: do conhecimento à acção política**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2005. Disponível em: <http://labds.eci.ufmg.br:8080/bitstream/123456789/62/1/CASTELLS%3B%20CARDOSO.%20Sociedade%20em%20rede.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2023.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAVES, E. **Conceitos básicos: educação a distância**. [S.l.], 1999.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, A. **A Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CIAVATTA, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

COMPARIN, Alberti Rocio Eliane do. **Concepções e tendências do trabalho docente na educação a distância: um estudo de caso**. 2013. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CÔNSOLO, Angeles Treitero García. Educação 4.0: onde vamos parar? In: SOLIMAR, G. (org.). **Gestão 4.0 em tempos de disrupção**. São Paulo: Blucher, 2020. p. 93-114.

CRUZ, Geanice Raimunda Baia. **A Educação a Distância no Ensino Superior: a experiência do Polo UAB/Cametá/PA**. 2019. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, 2019.

CRUZ, Geanice Raimunda Baia; SILVA, Gilmar Pereira da; SILVA, João Batista Carmo. Trabalho, educação e universidade na Amazônia: desafios para a formação do trabalhador no contexto do capital. **Revista Cocar**, v. 17, n. 35, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5710>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Superior a distância: novos marcos Regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XjRnGPhw6sBR9W5BXw9wSrt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 mar. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. (relator). **Parecer CNE nº 564/2015**. Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, DF: MEC; CNE, 2015.

DUARTE, A. **Roquette-Pinto e a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro**. 2008. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, Escola de Ciências Sociais e História, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.

DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. Revisões temáticas: glossário da Ergologia. **Laboreal**, v. 4, n. 1, p. 23-28, 2008.

ENGELS, Frederic. Concepção materialista da história. In: FERNANDES, Florestan (org.). **Marx e Engels: história**. São Paulo: Ática, 1983.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 197-226, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10096/9317>. Acesso em: 20 maio 2024.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; INEP, 2006.

FAVERO, Rute Vera Maria. **Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância**. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre o Trabalho e Educação, 2000.

FIorentini, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, n. 29, p. 43-70, 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTES, Marcos Aurélio. As cinco gerações tecnológicas na Educação a Distância. [S.l.], 2013. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/as-cinco-geracoes-tecnologicas-na-educacao-a-distancia/10945>. Acesso em: 18 jun. 2024.

FONTES, Priscila Rondas Ramos Cordeiro Torres. Competências do Tutor e Andragogia: conceito, princípios e aplicabilidade. In: NEVES, I. N. S. V.; CORRADI, W.; CASTRO, C. L.

F. (org.). **EaD: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes**. Barbacena, MG: EdUEMG, 2016.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 3 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)Exame das relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: Temas Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-759.

GARBIN, Tania Rossi; DAINESE, Carlos Alberto. **Complexidade da Gestão**. Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.

GARBIN, Tania Rossi; DAINESE Carlos Alberto; RAMOS, Rosana Cardial dos Santos. Gestão da EaD: a evasão e a permanência dos alunos em cursos a distância. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD, 9., Recife, 19-21 ago. 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade: esboço de uma teoria da estruturação**. Tradução: Álvaro de Vita. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **ERA – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 22, 1995.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. *In*: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUAREZI, Rita de Cássia; MATTOS, Márcia Maria de. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

INFORMANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. Ensino remoto em substituição ao presencial? Tô fora! **Informativo**, n. 106, julho de 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/informandes_-_julho_2020_-_hi. Acesso em: 20 set. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, a distância. In: MILL D. R. S.; PIMENTEL, N. M. O. **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. **A Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1985.

LAVE, J.; WENGER, E. **Aprendizagem situada: participação periférica legítima**. Tradução: Cristina Costa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1991.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento da era da Informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LITWIN, Edith (org.). **Educação a Distância: temas para debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, USP, v. 16, n. 37, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v16n37/v16n37a06.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MACEDO, Renata M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2007.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de Formação de Professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Formação de Professores).

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, mar. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. V. 1.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Tradução: José Paulo Netto. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982a.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982b.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Lisboa: Avante, 1982c.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I, volume I. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução: Reginaldo Sant'Ana. 36.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. Tradução: José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 1845.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., Belo Horizonte: UFMG, 2012.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. *In*: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. (org.). **Polidocência na Educação a Distância**: múltiplos enfoques. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010. p. 23-40.

MILL, Daniel. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MILL, Daniel. Ensino e aprendizagem na educação virtual: noções elementares para educadores e gestores. *In*: MILL, D.; MACIEL, C. (org.). **Educação a Distância**: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. *In*: MILL, D.; REBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de. (org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. 2.ed. São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2014. p. 25-42.

MILL, Daniel. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e tecnologias e de educação à distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

MILL, Daniel. Reflexões sobre a gestão estratégica da Educação a Distância. *In*: MILL, D.; SANTIAGO, Glauber. **Luzes sobre a Gestão da Educação a Distância**: uma visão propositiva. São Carlos, SP: SSeD; UFSCar, 2021.

MILL, D.; MACIEL, C. (org.). **Educação a Distância**: elementos para pensar o ensino aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

MILL D.; PIMENTEL, N. M. O. **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2013.

MILL, D.; SANTIAGO, G. (org.). **Luzes sobre a Gestão da Educação a Distância**: uma visão propositiva. São Carlos, SP: SeaD-UFSCar, 2021.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem *on-line*. 3.ed. São Paulo: Cengage Learning, 1973.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thompson, 2008.

NASCIMENTO, Alberico Francisco do. **Educação a Distância e Fetichismo Tecnológico**: Estado e capital no projeto no projeto de ensino superior no Brasil. 2011. Tese (Doutorado em

Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2011.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. A orientação acadêmica na educação a distância. *In*: PRETI, O. **Educação a Distância**: construindo significados. Brasília, DF: Plano; Cuiabá: NEaD; UFMT, 2000.

NEDER, Maria Lucia Cavalli; POSSARI, Lucia Helena V. Oficina para produção de material impresso. *In*: MARTINS, Onilza Borges (org.). **Curso de formação em educação a distância**: Educação e comunicação em educação a distância. Módulo 3. Curitiba: UNIREDE, 2001. p. 139-189.

NEVES, L. M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, MG, nov. 2004. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPED, 2004.

NISKIER, A. **Educação a distância**: a tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Telegráfica, 2009.

ODDONE, I. Reflexiones sobre el modelo obrero italiano. **Salud, Trabajo y Medio Ambiente**, v. 2, n. 5, p. 280-291, 2007. Disponível em: http://www.bvsst.org.ve/documentos/pnf/salud_trabajo_y_ambiente_revista_sindical.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

OLIVEIRA, Cristiana Chaves de. **Qualificação para o trabalho no capitalismo contemporâneo**: as tecnologias da informação e Comunicação na Formação Docente Inicial na UFMG. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Feral de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

OLIVEIRA, Luciéte Carmen Gomes de. O papel das políticas públicas na promoção da alfabetização em áreas rurais: desafios e oportunidades. **Revista FT**, v. 29, n. 142, 31 jan. 2025.

PADINHA, M. R. **Em terras precárias quem tem pouco é centro**. O papel das pequenas cidades na rede urbana amazônica: uma análise a partir de Cametá-PA. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

PARO, Vítor. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção Questões de Nossa Época; 56).

PASTRÉ, P. Apprendre à faire. *In*: BOURGEOIS, E.; CHAPELLE, G. (dir.). **Apprendre et faire apprendre**. Paris: PUF, 2006. p. 109-121.

PETERS, O. **Die didaktische Struktur des Fernunterrichts**. Untersuchungen zu einer industrialisierten Form des Lehrens und Lernens. Weinheim: Beltz, 1973.

PINTO, Thiago Belchior. **Egressos de cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Minas Gerais**: uma avaliação dos processos formativos e da trajetória profissional. 2020. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

PRETI, O. **O Estado da Arte sobre “Tutoria”**. Modelos e Teorias em Construção. Relatório de Pesquisa “O sistema de orientação Acadêmica no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso”. Campo Grande: UFMT, 2003. Disponível em: https://setec.ufmt.br/uploads/files/pcientifica/tutoria_estado_arte.pdf. Acesso em: 07 mar. 2023.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores da saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.

ROCHA, J. V.; SANTOS, S. R. M. A importância do controle da evasão na Educação à distância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2701-2719, out./dez. 2021.

ROMISZOWSKI, Alexander J.; ROMISZOWSKI, Hermelina P. **Dicionário de Terminologia de Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 1998.

ROSIN, Claudia Aparecida Bueno. **A Educação a Distância no Brasil**: limites e possibilidades na implantação da EaD no ensino superior. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2010.

ROUSSEFF, D. **Discurso no Dia Internacional da Mulher**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

SÁ, R. A. **Educação a Distância**: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

SÁ, R. A. Educação a Distância: estudo exploratório e analítico de curso de graduação, na área de formação de professores. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 31, p. 307, 2008.

SANCHEZ, Fábio (coord.). **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância** – ABRAEAD 2005. São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

SANTOS, Ariane Fontes dos. **O tutor**: atribuições na mediação em EaD. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, B. S. **Descolonizar o saber, reinventar o poder**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Elaine Maria dos et al. Evasão na Educação a Distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, p. 1-10, maio 2008.

SANTOS, Márcio Miranda. Percepção de um Coordenador de Polo de Apoio Presencial sobre o desenvolvimento da UAB. *In*: NEVES, I. N. S. V.; CORRADI, W; CASTRO, C. L. F. (org.). **EaD: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes**. Barbacena, MG: EdUEMG, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso J. *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 147-164.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Reflexão em torno de um exemplo de trabalho operário. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.). **Trabalho & Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói, RJ: EdUFF, 2010. p. 37-46.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Covid-19: Trabalho e Saúde Docente, ANDES-SN, p. 36-49, jan. 2021.

SCHWARTZ, Y.; DUC, M.; DURRIVE, L. A linguagem em trabalho. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.). **Trabalho & Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2.ed. Niterói, RJ: EdUFF, 2010. p. 131-148.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. 14.ed. São Paulo, 2024.

SHIROMA, E. **Política educacional**: uma análise crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Gilmar Pereira da. **Trabalho, educação e desenvolvimento**: o norte da educação da CUT na Amazônia. 2005. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

SILVA, Gilmar Pereira da. Trabalho e Educação: em busca de uma síntese. **Revista Trabalho & Educação**, v. 15, n. 2. jul./dez. 2006.

SILVA, Glaucia Eli da. **Trabalho Docente no Ensino superior à Distância**: Estado do Conhecimento. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberaba, Uberaba, MG, 2015.

SILVA, João Batista do Carmo. **Universidade, Trabalho na Amazônia**. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, João Batista do Carmo; SILVA, Gilmar Pereira; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. A Universidade frente ao desenvolvimento da Amazônia. In: SILVA, João Batista do Carmo; SILVA, Gilmar Pereira da (org.). **Universidade e trabalho no Brasil**: a formação do trabalhador amazônida em foco. Curitiba: Appris, 2020. p. 53-75.

SILVA, L. H. da. Trabalho a domicílio. In: CATTANI, A. D. (org.). **Trabalho e Tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 275-278.

SILVA, Benilda Miranda Veloso. **Educação A Distância como política pública educacional para a formação de professores e professoras no período de 2009 a 2019, no estado do Pará.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

SINDER, M.; PEREIRA, R. C. A pesquisa com egressos como fonte de informação sobre a qualidade dos cursos de graduação e a responsabilidade social da instituição. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2012. Disponível em: <https://sites.google.com/site/pgiproplanuff/numeros/sintese>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SOUSA, Priscila. **Egresso** – O que é, conceito, importância e exemplos. [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: <https://conceito.de/egresso>. Acesso em: 13 mar. 2024.

TELLO, C. Las epistemologías de las políticas educativas. Simposio. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN, LENGUAJE Y SOCIEDAD: “LA EDUCACIÓN EN LOS NUEVOS ESCENARIOS SOCIOCULTURALES, 2., La Pampa, Argentina. **Actas** [...] La Pampa, Argentina, 2009.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. V. 1.

THOMPSON, E. P. **Costume, lei e direito comum**. Costumes em comum. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 86-149.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Organização: Antonio Luigi Negro e Sérgio Silva. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

TRINDADE, Madson Jesus Farias; SILVA, João Batista do Carmo. A interiorização da universidade pública: um estudo na sede (Polo Cametá) do Campus de Cametá – UFPA. **Revista Extensão**, v. 7, n. 1, 2023.

UFPA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática em EaD**. Belém: UFPA, 2024. Mimeo.

VELOSO, B.; MILL, D. Trabalho docente na Educação a Distância: teletrabalho ou sobretabalho? *In*: MILL, D. (org.). **Escritos sobre a Educação a Distância**: perspectivas e dimensões teórico-práticas. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020.

VENDRAMINI, Célia Regina; TIRIBA, Lia. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 34., Natal, 2011.

VIEIRA, Mariana Novais. **A configuração do trabalho docente na educação superior à distância**: uma análise do trabalho do tutor. 2019. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BBQGSJ>. Acesso em: 15 out. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, H. Algumas contribuições da psicogenética atividade educativa. **Revista de Educação da A.E.C.**, Brasília, v. 23, n. 91, p. 45-51, abr./jun. 2010.

WATSON, E. **Discurso na ONU**. Brasília, DF: ONU Mulheres, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
 ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE

TERMO DE COMPROMISSO

ENTREVISTA – EGRESSOS(AS) DOS CURSOS OFERTADOS EM EAD, POLO UAB/CAMETÁ

Prezado/a _____

Eu, **GEANICE RAIMUNDA BAIA CRUZ**, matrícula de Nº 202177280022, estudante do Curso de Doutorado em Educação na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA/REDE EDUCANORTE, Associação Plena em Rede, na linha de Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, do Polo Belém da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Professor Dr. Gilmar Pereira da Silva, assumimos a elaboração da pesquisa intitulada: **O PROCESSO FORMATIVO PELA EAD E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA DE TRABALHO DE EGRESSOS/AS DO POLO UAB/CAMETÁ NA AMAZÔNIA PARAENSE.**

Nesse sentido, para contribuir no avanço da pesquisa da Tese, necessitaremos de informações importantes dos Egressos dos Cursos ofertados em EaD, no Polo UAB/Cametá, sobre o processo formativo nesta modalidade de ensino e algumas questões específicas sobre sua inserção no mundo do trabalho.

Gostaríamos de contar com sua **COLABORAÇÃO** respondendo algumas questões elencadas no roteiro de entrevista apresentado por esta pesquisadora.

Para tanto, o entrevistado assinará um **TERMO DE CONSENTIMENTO**, permitindo que as informações sejam objeto de análise desta pesquisadora. Na oportunidade, garantimos que, se for de sua vontade, manteremos sua identidade em sigilo.

Contando com sua colaboração, agradecemos o seu esforço e atenção.

Na ciência das partes, agradecemos sua disponibilidade em contribuir com o desenvolvimento desta Tese de Doutorado.

 Assinatura do(a) Entrevistado(a)

CPF: _____

Cametá-PA, ____ de _____ de ____.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EGRESSOS DOS CURSOS EM EAD – POLO UAB/CAMETÁ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EGRESSO(A) DE CURSO EM EAD – POLO UAB/CAMETÁ

Nome: _____ Idade: _____

Formação Acadêmica: _____

Nome do curso realizado em EaD: _____

Data de início do curso: _____ Data de término do curso: _____

QUESTÕES DA ENTREVISTA

- 1- Como ocorreu o seu processo formativo pela EaD no Polo UAB/Cametá?
- 2- Como eram as condições apresentadas no Polo UAB/Cametá no seu percurso inicial? Em relação à infraestrutura física (salas de aula, laboratórios, biblioteca, internet, etc.); estrutura pedagógica (tutores, material didático, *feedback*, processo avaliativo, etc.); estrutura administrativa (coordenação de polo, coordenação do curso, coordenação pedagógica, etc.)
- 3- Como você analisa o Curso ofertado pela UFPA no Polo UAB/Cametá?
- 4- Estamos vivendo uma época em que a EaD tem sido vista como alternativa a uma série de problemas: de ordem educacional, econômica, social, (in)formacional, política etc. Como você vê a expansão e a abrangência da EaD nessa região tocantina paraense?
- 5- Como você relaciona o curso realizado na modalidade em EaD, com as possibilidades de inserção no mundo de trabalho? A que fatores você atribui essa possibilidade?
- 6- Qual o seu entendimento sobre o trabalho?
- 7- Como você vê, na contemporaneidade, o trabalho a partir do uso das tecnologias digitais? (flexibilidade de tempo, de espaço, questões trabalhistas, etc.). De que maneira a tecnologia afeta a organização do trabalho, os postos e a qualificação do trabalho e dos(as) trabalhadores(as)?
- 8- Como você caracteriza o Polo UAB/Cametá a partir da oferta de Ensino Superior em EaD?
- 9- Quais as suas expectativas em relação ao trabalho que desenvolve?
- 10- Como você analisa sua condição de egresso, em relação às possibilidades de acesso ao Ensino Superior, ainda que com todas as contradições percebidas e vividas durante a realização de seu curso em EaD/UFPA no baixo Tocantins? Como você analisa sua condição de sujeito quanto à sua formação e atuação no contexto amazônico?
- 11- Sobre sua situação atual/vínculo empregatício:
Trabalha? () Sim () Não
Se sim, especifique:
() Carteira assinada () Contrato () Autônomo
() Funcionário público () Concursado () Contratado
() Desenvolve outra função? Qual? _____

Carga horária: _____

Local onde trabalha: _____

Assinatura do(a) Entrevistado(a): _____

Data: ____/____/____.

APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE MATEMÁTICA EM EAD



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO
PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE MATEMÁTICA EM EAD – POLO UAB/CAMETÁ

Sexo

Feminino Masculino Outro:

Cor ou raça

Branca Parda Preta Outra: _____

Faixa etária de ingresso no curso

18 a 23 anos 24 a 29 anos 30 a 35 anos 35 a 40 anos 40 a 50

Classificação territorial (residência)

Zona urbana – na cidade de Cametá Zona rural – outras cidades e municípios
 Comunidade indígena Comunidade quilombola

Estado civil

Solteiro(a) Casado(a) Outros (separado, divorciado e viúvo)

Tipo de escola que frequentou no Ensino Médio

escola pública escola privada Outros

Grau de escolaridade

Graduação
 Especialização em andamento Especialização concluída
 Mestrado em andamento ou concluído
 Doutorado em andamento ou concluído

Renda mensal

Não possuía renda Dependia dos pais ou de outra pessoa
 Até 1 salário mínimo De 1 a 2 salários mínimos
 De 2 a 3 salários mínimos Acima de 4 salários mínimos

Dependentes de sua renda

Apenas eu 1 pessoa
 2 pessoas Mais de 3 pessoas

2. Dados sobre a infraestrutura do Polo UAB Cametá para atender o curso realizado em EaD

Como eram as salas de aula do polo, utilizadas no seu curso?

Salas amplas, climatizadas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado.
 Salas pequenas, mal ventiladas, iluminação inadequada, pequenas em relação ao número de estudantes e com mobiliário inadequado.

Como você avalia o acervo existente da biblioteca do polo frente às necessidades curriculares do seu curso?

- Adequado Pouco adequado Inadequado

Em relação aos laboratórios de ensino: Laboratório de Biologia, Laboratório de Ensino da Matemática e Laboratório de informática do polo, como você analisa o atendimento e o desenvolvimento das atividades pedagógicas do curso feito por você?

- Adequado Pouco adequado
 Inadequado Nunca usei os laboratórios

Entre os espaços utilizados no polo, qual você destaca ou mais utilizou?

- Laboratório de Informática Laboratório de Ensino da Matemática
 Biblioteca do Polo

Com qual frequência você utilizava as dependências do Polo UAB/Cametá (Biblioteca, Laboratórios, etc.)?

- Somente nos finais de semana nos encontros presenciais
 Durante a semana
 Nunca usou

Com que finalidade você utilizava as dependências do Polo UAB/Cametá (Biblioteca, Laboratórios, etc.)?

- Para postar as atividades das disciplinas
 Para aprofundar os estudos das disciplinas
 Para estudar para as avaliações

COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO PELA EAD

Dentre as ferramentas comunicação e mediação utilizadas na EaD, quais você utilizou com mais frequência no seu curso?

- Fóruns de discussão Fóruns de dúvida
 Webconferência Plataformas digitais (Moodle, Meet)
 Internet Telefone
 Chats Outro

3. Dados sobre o seu Curso em EaD

Qual foi o motivo da escolha do curso que você realizou?

- Precisava ter um curso em nível superior
 Era o curso que gostaria de fazer, para minha realização pessoal
 Escolhi o curso pela possibilidade de entrar no mercado de trabalho
 Não consegui entrar em outra instituição, devido ao número insuficiente de vagas

Quais as dificuldades enfrentadas no decorrer do curso realizado?

- Aumentar sua renda/salário para se manter financeiramente
 Conseguir promoção no trabalho
 Melhorar o seu desempenho no trabalho

Quais os benefícios você recebeu a partir do curso realizado?

- Obteve melhores oportunidades para aumentar sua renda
 Contribuiu para o aprimoramento no desempenho de sua atuação no trabalho
 Possibilidade para conseguir trabalho

Quais os desafios que você recebeu a partir do curso realizado?

- Adaptação à modalidade em EaD
 Usar as tecnologias para realizar as atividades dos curso
 Contato com os tutores *on-line* – *feedback* das atividades.

Com relação à estrutura pedagógica necessária para o atendimento de seu curso:

- Atendeu plenamente Atendeu parcialmente.
 Atendeu precariamente Não atendeu às necessidades

Além do curso de Graduação, que cursos realizou?

- Outra graduação Especialização
 Mestrado Doutorado

4. Dados sobre sua inserção profissional no mercado de trabalho

Atualmente você está exercendo atividade profissional na sua área de formação?

- Trabalho na área de formação do curso
 Trabalho em área afim com a formação do curso.

Especifique a área: _____

- Nunca trabalhei na área de formação do curso

Quanto tempo houve entre a formatura e o início de sua atividade profissional?

- Durante a realização do curso
 Menos de 1 ano após o término do curso
 De 2 a 3 anos após o término do curso
 De 3 a 4 anos após o término do curso
 Ainda não iniciei nenhuma atividade profissional após a realização do curso

Em qual setor você exerce sua atividade profissional?

- Empregado em setor privado com carteira assinada
 Empregado em setor privado sem carteira assinada
 Empregado no setor público (concursado/efetivo)
 Empregado no setor público
 Empregador/empresário
 Autônomo, trabalha por conta própria
 Outro

Na atualidade, como ocorre a exigência na sua atuação profissional em relação à sua formação acadêmica?

- Compatível com a recebida no curso
 Superior à recebida no curso em que se formou
 Inferior à recebida no curso em que se formou

5. De modo geral como você classifica sua formação pela EaD? Numere:

- Excelente, atendeu a todas as expectativas
 Poderia ser melhor, se as condições estruturais fossem adequadas
 Poderia ser melhor, se as condições pedagógicas atendessem às necessidades do curso efetiva e contínua
 Ruim, com muitas lacunas e problemáticas referentes à estrutura do curso.

Outras observações importantes:

Assinatura do(a) Entrevistado(a): _____

Data: ____ / ____ / ____.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TUTOR PRESENCIAL EM EAD



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TUTOR PRESENCIAL EM EAD
 POLO UAB/CAMETÁ**

Nome: _____ Idade: _____
 Formação acadêmica: _____
 Curso que ministrou a disciplina: _____
 Turma(s): _____ Ano: _____

QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS

-
- 1- Como ocorreu seu processo de inserção como tutor na EaD/UFPA, no Polo de Cametá?
-
- 2- Como foi sua experiência como tutor na modalidade em EaD?
-
- 3- Como você analisa o Curso ofertado pela UFPA no Polo UAB/Cametá?
-
- 4- Quais as dificuldades ou desafios encontrados durante a realização do Curso de Matemática?
-
- 5- O Polo de Apoio Presencial lhe dava o apoio necessário para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas?
-
- 6- Como ocorria o processo de orientação pedagógica com a IES que ofertava o Curso? Professor do Curso, da disciplina, coordenador de polo, etc.?
-
- 7- Como você caracteriza a(s) turma(s) em que você ministrou a(s) disciplina(s)?
-
- 8- Como era seu relacionamento com os estudantes do Curso de Matemática?
-
- 9- Como você vê na contemporaneidade o trabalho a partir do uso das tecnologias digitais? (flexibilidade de tempo, de espaço, questões trabalhistas, etc.). De que maneira a tecnologia afeta a organização do trabalho, os postos e a qualificação do trabalho e dos(as) trabalhadores(as)?
-
- 10- Você tem conhecimento em relação as ocupações/trabalhos que os egressos ocupam na atualidade? E que cargos e em que esfera?
-
- 11- Sobre os trabalhos realizados pelos egressos, você acha que há relação com o processo formativo em EaD? De que forma você acha que podem contribuir com a educação na região amazônica paraense?
-

Assinatura do(a) Entrevistado(a): _____

Data: ____/____/____.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO CAMETÁ-PA – SEED/MEC/28/03/2008

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL
SUPERIOR – CAPES
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UAB

TERMO DE COMPROMISSO

Edital de Seleção nº 01/2006-SEED/MEC/2006/2007

A Prefeitura do Município de Cametá, sediada no Estado Pará e inscrita no CNPJ/MF sob o nº 05105283/0001-50, representada neste ato pelo Excelentíssimo Senhor Prefeito **José Waldoni Filgueira Valente**, brasileiro, portador da cédula de identidade e órgão expedidor nº 2434722 SSP/PA, inscrito no CPF sob o número 023146732-04, assume o compromisso de adequar e manter o pólo de apoio presencial pré-selecionado, para a instalação, o funcionamento e o acompanhamento de cursos no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, dentro dos parâmetros estabelecidos pelo MEC e com especial atendimento as Orientações da Comissão de Seleção, instituída pela Portaria MEC N. 1.097.

Para fins deste Termo de Compromisso, entende-se por adequar e manter o Pólo de Apoio Presencial pré-selecionado além do atendimento às recomendações apresentadas pela Comissão de Seleção, a garantia de que o Município dispõe de dotação orçamentária para reforma, construção da edificação (caso necessário), aquisição de equipamentos e mobiliários, bem como para disponibilizar os recursos humanos necessários ao funcionamento do Pólo.

O presente Termo configura-se como requisito para a continuidade da proposta do Polo no processo de avaliação e seu cumprimento será objeto de avaliação in loco por equipes de especialistas indicadas pelo MEC, tendo em vista posterior articulação com as Instituições Superiores de Ensino para a oferta dos cursos, em conformidade com o Edital de Seleção nº 01/2006-SEED/MEC/2006/2007 e a legislação pertinente à oferta de cursos a distância.

**RECOMENDAÇÕES PARA ADEQUAÇÃO BÁSICA DO PÓLO DE APOIO PRESENCIAL
PRÉ-SELECIONADOS – UAB**

1. Atualização dos dados referentes ao proponente:

Nome do Proponente: Prefeitura Municipal de Cametá
Contatos:
CNPJ: 05105283/0001-50
Endereço: Av. Gentil Bittencourt nº 01 – Centro – Cametá/PA
CEP: 68400-000
Email para contato: jucacastro@hotmail.com
Telefone: 91596511

2. Atualização dos dados referentes ao pólo:

Identificação do Pólo: UAB Pólo Cametá
Endereço do Pólo: Av. Gentil Bittencourt s/n – Centro.
Estado: Pará
CEP: 68400-000
Município: Cametá
Nome do Responsável pelo Pólo: José Joaquim Martins de Castro

3. Itens para adequação do pólo de apoio presencial – UAB

3.1- Infra-estrutura física

Possuir Edificação compatível aos propósitos do pólo, com espaços físicos adequados, acesso fácil, banheiros femininos e masculinos, rede elétrica adequada para suporte dos equipamentos técnicos, acessibilidade, enfim, ambientes compatíveis ao bom andamento das atividades educacionais.

- Possuir sala com espaço físico adequado, para a **Coordenação de Pólo** com computador conectado a internet.
- Possuir sala com espaço físico adequado para a **Secretaria Acadêmica** com computador conectado a internet.
- Possuir salas com espaço físico compatível e adequado às **atividades presenciais** para atendimento e acompanhamento aos estudantes: salas com mobiliário adequado.
- Possuir espaço físico adequado às **atividades de tutoria** com computadores completos e conectados a internet.
- Possuir espaço físico para a **biblioteca** com mobiliário adequado.
- Possuir espaço físico para **Laboratórios de Informática** que comporte no mínimo 25 computadores completos com acesso a internet para atendimento aos estudantes dos cursos.

3.2 Recursos Tecnológicos

Rede de Internet

- Possuir número de pontos de acesso compatíveis às atividades acadêmicas do pólo.
- Possuir acesso a Internet com banda larga ou via rádio.
- Outro tipo de acesso à internet. Qual _____

Computadores

- Possuir número de 25 computadores, necessários às diferentes atividades a serem executadas no pólo.

3.3 Recursos Humanos

- Secretária
- Técnico em Informática
- Serviços Gerais

3.4 Sustentabilidade Financeira (origem dos recursos)

Declaro que a Prefeitura do município de CAMETÁ se compromete a disponibilizar os recursos necessários para manter a infra-estrutura e atividades do pólo.

Desta forma, declaro verdadeiras as informações e reafirmo o compromisso em manter o Pólo de Apoio presencial pré-selecionado em condições adequadas para a oferta dos cursos oferecidos no município.

Cametá, 28 de março 2008.

Levi Macedo Valente
Prefeito Municipal

ANEXO B – RELATÓRIO DE VISTORIA DE SUPERVISÃO – DRESEAD/SEED/MEC –
14/05/2010



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DEPARTAMENTO DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

RELATO GLOBAL

Nome e instituição do Avaliador	ERBENIA MARIA MARTINS DE ARAÚJO / FUNDAÇÃO HEMOAM/DEPARTAMENTO DE ENSINO E PESQUISA
Polo (Cidade):	Cametá – PA
Parceiro / Convênio:	Universidade Federal do Pará – UFPA
Localização do Polo:	Av. Gentil Bittencourt, 1582, Centro – Cametá
Endereço de oferta dos cursos:	Av. Gentil Bittencourt, 1582, Centro – Cametá
Curso(s) ofertado(s) no polo:	Licenciatura em Matemática
Coordenadora do Polo	Rosinélio Rodrigues da Trindade, graduado em Letras, Especialista em Linguística Textual e mestrando em Estudos Linguísticos.

I - INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta as considerações da Professora Erbenia Maria Martins de Araújo, da Coordenação de Educação a Distância, da Fundação de Hematologia e Hemoterapia do Amazonas, sobre as condições de oferta de educação superior na modalidade a distância pela UFPA, no polo de apoio presencial com sede em Cametá - PA, localizado na Av. Gentil Bittencourt, 1582, Bairro Centro, a partir de vistoria *in loco* realizada no dia 14 de maio de 2010 às 17 horas. Conforme determinação da Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância – SEED/MEC.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Logo depois da fundação da cidade de Belém, os colonizadores foram atraídos pelas riquezas da região do Rio Tocantins. Apesar das lutas entre portugueses, franceses e holandeses, empenhados na conquista da Calha amazônica, os portugueses utilizando-se da cruz e da espada fixaram-se à margem esquerda do rio Tocantins por primeiro.

Em 1617, Frei Cristóvão de São José, religioso dos Padres Capuchos da Ordem de Santo Antônio, sobe o Rio Tocantins, desembarcando “numa margem de terra à esquerda do Rio”. É o início da civilização Cristã entre os índios CAMUTÁS. No começo de século XVIII, verificou-se a mudança da Vila do local onde foi erguida inicialmente, para onde hoje está a cidade, lugar chamado pelos índios de Murajuba, por causa do fenômeno natural da erosão de sua ribanceira (margem).

Em 21 de Outubro de 1848, Cametá obteve o status de cidade.

A cidade de Cametá teve o papel destacado, durante todo o Movimento da Cabanagem, foi de Cametá que o Dr. Ângelo Corrêa, foi a Belém, atendendo ao chamado do Governo Cabano chefiado por Antônio Vinagre, para assumir a presidência da província, após uma série de desentendimentos, não pôde assumir o governo. Retorna a Cametá onde toma posse do cargo perante a Câmara Municipal. Assim, por um breve período, Cametá foi a sede do Governo da Província. Convém ressaltar que o Município sempre teve destacado papel na história do Pará.

A denominação Cametá, de origem TUPY, relaciona-se ao fato dos Índios Camutás, construírem nos troncos das árvores casas para espera de caça, conhecida também como “CAAMUTA”, que em linguagem nativa, significa armação elevada de copa de árvore, pois “CAA” é explicado como Mato, floresta ou bosque e “MUTA” como degrau, armação ou elevação.

Conhecidas por seus patrimônios históricos, suas belas praias, tranqüilidade e natureza exótica. Para se chegar lá pela estrada atravessa as lindas Águas do Tocantins em balsa ou então em barcos que saem de Porto Velho em Belém.

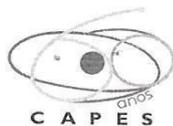
É uma cidade agradável, com clima quente, com um comércio forte onde a feira diária mistura-se com os burburinhos e cheiros do cotidiano. Para chegar em Cametá tem que se enfrentar uma viagem muito cansativa pois ao sair de ônibus da rodoviária de Belém, além de pegar uma estrada de condições regulares ainda tem que sair do ônibus na metade da viagem pegar uma voadeira e percorrer 1 hora pelo Rio Tocantins.

PÓLO DE CAMETÁ-PA

A visita ao Polo foi realizada às 17 horas do dia 14 de maio onde fui acompanhada pelo Coordenador do Polo UAB local, Prof. Rosinélis Rodrigues da Trindade. O Polo encontra-se ativo com um curso de Licenciatura em Matemática. Funciona em uma antiga escola de ensino fundamental que foi desativada para ser transformada no polo UAB de Cametá. A sede pertence ao município e o prédio é cedido pela prefeitura sob responsabilidade da Secretaria de Educação e não é compartilhado. A localização é de fácil acesso e em uma área central da cidade.

Cabe ressaltar que além do curso de matemática oferecido pela UAB local, a UFPA oferece o mesmo curso no modo presencial e a distância e a Universidade Estadual do Pará – UEPA também oferece matemática em Cametá. Atualmente possui 50 alunos matriculados, sendo que apenas 42 estão frequentando as aulas.

ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO CAMETÁ-PA – SEED/CAPES/29/08/2011



CGIP

- 29/08/2011

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES
 DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – DED
 COORDENAÇÃO-GERAL DE INFRAESTRUTURA DE POLOS E NÚCLEOS - CGIP
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, 7º andar, CEP 70040-020
 Tel.: (61) 2022-6427 – Fax: (61) 2022-6405

**TERMO DE COMPROMISSO
 MANTENEDOR DO POLO DE APOIO PRESENCIAL
 SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB**

A assinatura do presente Termo é requisito para a continuidade do processo de implantação e articulação acadêmica, em conformidade com o Edital de Seleção nº 01/2006-SEED/MEC/2006/2007, publicado em 20/05/2008, e com a legislação pertinente à oferta de cursos na modalidade educação à distância.

O Município de Cametá, inscrito no CNPJ sob o número 05105283000150, representado neste ato pelo Senhor Prefeito **JOSÉ WALDOLI FILGUEIRA VALENTE**, brasileiro, casado, portador do Registro Geral nº 2434722 SSP/PA, inscrito no CPF sob o número 023146732-04, assume por este Termo o compromisso de instalar e garantir a manutenção do Polo de Apoio Presencial localizado no endereço: Avenida Gentil Bittencourt, 1582, CEP: 68400-000 (Anexo I), com as ações necessárias ao funcionamento adequado da infra-estrutura física, tecnológica e recursos humanos indispensáveis à oferta de cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, de acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do Ministério da Educação - MEC, conforme Anexo II.

A instalação e manutenção do Polo serão realizadas conforme requisitos da Diretoria de Educação a Distância da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED/CAPES/MEC).

O Município de Cametá deverá dispor de dotação orçamentária destinada à instalação e manutenção de infra-estrutura física, tecnológica e recursos humanos, conforme disposições abaixo:

1. INSTITUCIONALIZAÇÃO DO POLO

- a) Assinatura do Acordo de Cooperação Técnica com a CAPES;
- b) Elaboração e aprovação da Lei de Criação do Polo UAB, contendo as disposições necessárias para garantir sua sustentabilidade financeira pelo mantenedor - município ou estado, observadas as diretrizes gerais da DED/CAPES;
- c) Criação do Conselho Gestor do Polo, observadas as diretrizes gerais da DED/CAPES;
- d) Elaboração e aprovação do Regimento Interno do Polo UAB, observadas as diretrizes gerais da DED/CAPES;
- e) Elaboração e aprovação do Plano de Gestão do Polo UAB observadas as diretrizes gerais da DED/CAPES;

2. INFRA-ESTRUTURA FÍSICA

A CAPES adverte que a infra-estrutura do polo não seja compartilhada com Instituição de Ensino Superior Privada, escolas de educação infantil ou outras atividades em desacordo com que os Referenciais de Qualidade do Ensino do Superior (Ver ANEXOII).

Para a instalação do Polo UAB o mantenedor deverá apresentar a CGIP/DED/CAPES a disponibilidade de edificação compatível com os requisitos do Sistema UAB. A edificação para o polo UAB poderá ser cedida pelo município/estado, com um termo de cessão específico para esse fim. Em caso de compartilhamento de espaços físicos ou equipamentos com escola pública, o mantenedor deverá providenciar espaço exclusivo para atendimento dos alunos do polo. Todos os ambientes e mobiliários do polo devem ser adequados aos usos previstos, ao atendimento de adultos e aos portadores de necessidades especiais, observados os requisitos a seguir:

- a) Sala para a **Coordenação do polo**, com computador conectado a internet;
- b) Sala para a **Secretaria Acadêmica** com computador conectado a internet;
- c) **Salas para aulas presenciais**;

Jaques

- d) Espaços físicos para **laboratórios pedagógicos**.¹
- e) **Acervo bibliográfico** básico e complementar para os cursos ofertados;
- f) **Laboratório de Informática** com acesso a internet;
- g) **Banheiros femininos e masculinos** com acessibilidade;
- h) **Placa de identificação**, conforme manual visual da Universidade Aberta do Brasil.

3. RECURSOS TECNOLÓGICOS

3.1 - Rede de Internet

- Acesso **permanente** à internet banda larga, com configuração acima de 2,0 MB e número pontos compatível com a demanda das atividades acadêmicas do polo, via rádio ou outros meios.

3.2 - Computadores

Número mínimo de 25 computadores, compatível com a demanda das atividades no polo.

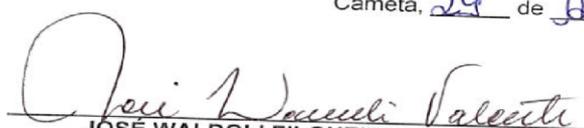
4 RECURSOS HUMANOS DO POLO

Quadro técnico administrativo para gestão do polo, composto por servidores vinculados à entidade mantenedora, constando no mínimo de:

- a) Coordenador ²;
- b) Secretária (o);
- c) Bibliotecário ou Auxiliar de Biblioteca;
- d) Técnico em informática;
- e) Técnicos de Laboratórios Pedagógicos;
- f) Serviços Gerais;
- g) Técnico de apoio para manutenção predial.

Neste ato, o Município de Cametá, representado neste ato pelo Senhor Prefeito **JOSÉ WALDOLI FILGUEIRA VALENTE**, se compromete a disponibilizar os recursos necessários para manter a infraestrutura e atividades do polo de apoio presencial para oferta de cursos oferecidos no âmbito da UAB.

Cametá, 29 de Agosto de 2011.


JOSÉ WALDOLI FILGUEIRA VALENTE
 Prefeito Municipal de Cametá

¹ Laboratórios de: Biologia, Química, Física, Anatomia, Artes Visuais, Pedagogia e Educação Física, adequados aos projetos pedagógicos dos cursos ofertados no polo.

² Conforme requisito da DED/Capes e legislação vigente, o coordenador de polo deve ser profissional em efetivo exercício no magistério da rede pública, com, no mínimo, 03 (três) anos de experiência e disponibilidade integral para o exercício da função. Para escolha do coordenador de polo deve ser realizada em parceria pelo mantenedor (Município/Estado), deve indicar 03 (três) currículos, para seleção, pelas Instituições Públicas de Ensino Superior que ofertam cursos no polo.

ANEXO D – RESULTADO DA VISITA DE MONITORAMENTO AO POLO DO
MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PA, NO ÂMBITO DO SISTEMA UAB/DED/CAPES-
27/02/2012



FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – DED
COORDENAÇÃO-GERAL DE INFRAESTRUTURA DE POLOS E NÚCLEOS - CGIP
Setor Bancário Norte, Quadra 2, Lote 06, Bloco L, 7º andar, CEP 70040-020, Brasília - DF

SPArq 017209/2012

OFÍCIO nº 310/2012-CGIP/DED/CAPES

Brasília, em 27 de fevereiro de 2012.

A Sua Excelência o Senhor
JOSE WALDOLI FILGUEIRA VALENTE
Prefeito do Município de Cametá
Av. Gentil Bittencourt, 1 – Centro
68400-000 Cametá/PA

C/C
Ao Senhor
JOSE MIGUEL MARTINS VELOSO
Coordenador UAB da Universidade Federal do Pará – UFPA
Av. Augusto Correa, 1 Caixa Postal 479, Prédio da Reitoria – Guamá
66075-110 Belém/PA

C/C
Ao Senhor
CELSO JOSÉ DA COSTA
Coordenador UAB da Universidade Federal Fluminense – UFF
Rua Miguel de Frias, 9 – 7º andar – ICARAI
24220-008 Niterói/RJ

Assunto: **Resultado da visita de monitoramento ao polo do município de Cametá/PA no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.**

Senhor Prefeito,

1. Encaminhamos, para conhecimento e providências cabíveis, o Instrumento de Monitoramento de Infraestrutura de Polos de Apoio Presencial do Sistema UAB referente à visita de monitoramento realizada por representante desta Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES ao polo do município de **Cametá/PA**, no dia 1º de fevereiro de 2012.
2. Em consequência da mencionada visita, o Polo de **Cametá/PA** foi classificado como “**Apto com pendências**” para oferta de cursos a distância pelo Sistema UAB, indicando a necessidade de adequações na infraestrutura física e de recursos humanos do Polo, bem como o envio de documentação faltante à DED/CAPES.
3. Desta forma, relacionamos a seguir as providências a serem adotadas para que o Polo possa ser considerado “Apto” a apoiar cursos a distância ofertados pelo Sistema UAB:
 - a. Adequar as condições de acesso aos portadores de necessidades especiais às instalações sanitárias; 

- b. Adequar a velocidade de conexão à internet para, ao menos, 2 MB.
4. Outrossim, recomendamos que seja providenciada, mediante projeto de lei, dotação orçamentária para manutenção da infraestrutura e do pessoal do Polo, com a especificação de valores e prazos.
5. Por fim esclarecemos que a oferta de novos cursos do Sistema UAB no Polo **Cametá/PA** somente ocorrerá após a comprovação por parte dessa Secretaria de Educação do cumprimento das recomendações acima relacionadas. A documentação comprobatória deverá ser encaminhada à DED/CAPES, no prazo de 90 dias a contar da data deste Ofício.
6. Colocamo-nos à disposição para outras informações pertinentes por intermédio do telefone 2022-6427 e do e-mail: uabpolos@capes.gov.br.

Atenciosamente,


JEAN MARC GEORGES MUTZIG
Diretor de Educação à Distância - Substituto
DED/CAPES

De acordo.


JOÃO CARLOS TEATINI DE SOUZA CLÍMACO
Diretor de Educação à Distância
DED/CAPES

ANEXO E – LEI MUNICIPAL DE CRIAÇÃO DO POLO Nº 245/2013



PODER EXECUTIVO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ - PMC
GABINETE DO PREFEITO

LEI MUNICIPAL Nº. 245 /2013, DE 20 DE SETEMBRO DE 2013.

Dispões sobre a criação do polo Universitário de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil, no âmbito do Município de Cametá, sobre a oferta de cursos na modalidade à distância, criação do Conselho e dá outras providências.

Faço saber que a Câmara Municipal de Cametá aprovou e eu, Prefeito Municipal de Cametá, sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º - Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a proceder, em Convênio com o Ministério da Educação e Cultura - MEC, a instalação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no Município de Cametá/Pa, através da criação do Polo de Apoio Presencial, unidade educacional voltada para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, no âmbito Municipal.

Art. 2º - Esta Lei dispõe sobre a expansão de cursos profissionalizantes de Ensino Médio e Cursos Superiores, com qualidade e promoção da inclusão social, por meio da Educação à Distância, modalidade educacional prevista no artigo 80 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96).

Art. 3º - A mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorrerá com a utilização de meios e tecnologias de informações e comunicação, com estudantes e professores, os quais desenvolverão atividades educativas em lugares e tempos diversos, dentro das diretrizes para uma nova Política Educacional no Município.

Art. 4º - A Educação à Distância, propõe-se:

I – Oferecer, prioritariamente, cursos de Licenciatura e Formação Continuada aos Professores da Educação Básica.

II – Proporcionar, Cursos Superiores e Cursos Profissionalizantes de Ensino Médio, que venham fomentar o desenvolvimento sustentável no Município, através de Convênios e Parcerias, com as Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES, com o Ministério da Educação e entidades afins;

III - Implantar projetos, pesquisa e extensão que visem o desenvolvimento sócio-educacional em regime de colaboração com Empresas Privadas, Estatais e ONGs.

Parágrafo Único - Para fins desta Lei, o Polo de Apoio Presencial será utilizado tanto para os cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil-UAB (graduação e pós-graduação), quanto para os cursos de formação e extensão ofertados pelo mantenedor local.

Av. Gentil Bittencourt nº 01- Bairro Central – CEP: 68400-000. Cametá – Pará
E-mail:prefeituradecameta@gmail.com



**PODER EXECUTIVO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ - PMC
GABINETE DO PREFEITO
TÍTULO II
DO POLO DE APOIO PRESENCIAL**

Art. 5º - Fica instituído, no Município de Cametá, o Polo de Apoio Presencial para Educação à Distância, Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Parágrafo Único – Caracteriza-se Polo de Apoio Presencial, Unidade Operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades didático-pedagógicas e administrativas, relativas à cursos e programas ofertados à distância, sendo indispensáveis os períodos presenciais mínimos, de acordo com a Regulamentação da Educação à Distância no Brasil, Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Art. 6º - Para formalização do Polo Municipal previsto no artigo anterior, o Poder Executivo Municipal deverá firmar Acordo de Cooperação Técnica com a União, com os Estados, e, Convênios com Instituições Públicas de Ensino Superior.

§ 1º - A cada curso ofertado, o Município firmará novo Acordo de Cooperação Técnica, tendo em vista suas disponibilidades estruturais.

§2º – O Município poderá, ainda, estabelecer parcerias com Órgãos Locais, Governamentais ou não Governamentais, para viabilizar a oferta de Cursos, através de Acordos ou Convênios.

Art. 7º - A infraestrutura, física e logística, de funcionamento do Polo de Apoio Presencial será responsabilidade integral do Município.

Art. 8º - A Secretaria Municipal de Educação - SEMED, será responsável pela gestão Administrativa - financeira dos Acordos e Convênios necessários para a implantação, operacionalização, implementação e sustentação do Polo no Município.

**TÍTULO III
DOS RECURSOS HUMANOS**

Art. 9º - Às Universidades Parceiras compete a Administração dos cursos.

Parágrafo Único: Denominam-se Universidades Parceiras todas as Instituições Públicas de Ensino Superior que possuam Acordo de Cooperação Técnica para com o Município.

Art. 10 - Fazem parte da estrutura do Polo Presencial, no Âmbito do Município de Cametá:

I - Coordenador do Polo de Apoio Presencial;

II – Coordenador Adjunto;

III – Tutor Presencial;

IV – Secretário do Polo;

V – Secretário Acadêmico;

VI – Coordenador de Biblioteca;

Av. Gentil Bittencourt nº 01– Bairro Central – CEP: 68400-000. Cametá – Pará
E-mail:prefeituradecameta@gmail.com



**PODER EXECUTIVO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ - PMC
GABINETE DO PREFEITO**

- VII – Técnico em Informática;
- VIII – Técnico de Laboratório em Biologia ou áreas afins;
- IX- Técnico de Laboratório de Apoio Pedagógico;
- X – Auxiliar de serviços gerais;

**TÍTULO IV
DAS ATRIBUIÇÕES DOS SERVIDORES DO POLO**

Art. 11 - O cargo de Coordenador do Polo de Apoio Presencial, será exercido por 01 (um) Professor da Rede Pública Municipal, em efetivo exercício há mais de 03 (três) anos em Magistério na Educação Básica.

§ 1º - É competência do Coordenador de Campo:

- I – Intermediar assuntos e temas relativos às políticas públicas para a área educacional, entre o Município e o Instituto de Educação Superior, abrangendo desde a Educação Básica até a Educação Superior.
 - II - Zelar junto aos demais servidores públicos municipais e estaduais, para que o polo seja um espaço social, acadêmico e cultural, determinante para as metas do desenvolvimento regional sustentável.
 - III – Gerir atividades de gestão e manutenção da infraestrutura, satisfatória às melhores condições de aprendizagem;
 - IV - Representar o mantenedor do Polo nas articulações com as Instituições de Ensino Superior (IES), que atuam no Polo e a DED/CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, responsável pela coordenação e operacionalização da UAB.
 - V - Garantir o adequado funcionamento do Polo, em relação às atividades educacionais e administrativas que se fizerem necessárias, bem como na interlocução entre os participantes do sistema Universidade Aberta do Brasil (Ministério da Educação, Instituições de Ensino Superior, Município e Estudantes).
- § 2º** – A seleção do Coordenador do Polo de Apoio Presencial, obedecerá as diretrizes emanadas pela Resolução CD/FNDE, nº 26 de 5 de junho de 2009, do Ministério da Educação, e será de inteira responsabilidade das Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES, vinculada ao Sistema UAB, observando os seguintes critérios:
- I - ser professor efetivo da Rede Municipal;
 - II - residir no Município de Cametá;

Av. Gentil Bittencourt nº 01– Bairro Central – CEP: 68400-000. Cametá – Pará
E-mail:prefeituradecameta@gmail.com



**PODER EXECUTIVO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ - PMC
GABINETE DO PREFEITO**

III – possuir experiência de 03 (três) anos no Magistério;

IV – possuir experiência na Educação à Distância;

V – possuir formação Superior em Licenciatura Plena, com Pós- Graduação.

§ 3º – O Professor selecionado para o exercício da função de Coordenador do Polo de Apoio Presencial receberá uma bolsa mensal, do Programa Universidade Aberta do Brasil através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.

Art. 12 - O cargo de Coordenador Adjunto do Polo de Apoio Presencial, será exercido por 01 (um) Professor da Rede Pública Municipal, em efetivo exercício há mais de 03 (três) anos em Magistério na Educação Básica, com formação em Nível Superior.

Parágrafo Único – O servidor municipal designado para exercer a função de Coordenador Adjunto de Polo, será de livre nomeação por Portaria do Chefe do Poder Executivo Municipal, e receberá vencimentos equivalentes à sua ocupação anterior.

Art. 13 - O Tutor Presencial é o professor intermediador, comprometido com a educação, ativador dos alunos, para assegurar uma aprendizagem efetiva, observando os termos do Regimento Interno da UAB.

§ 1º - A seleção dos Tutores Presenciais será realizada pela Instituição Superior, vinculada ao Sistema UAB, por meio de concurso público, segundo edital emitido pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, observando os seguintes critérios:

I - ser professor da rede municipal;

II - residir no Município de Cametá;

III – possuir formação de Nível Superior – Licenciatura – e experiência comprovada de no mínimo um ano no magistério, na educação básica.

§ 2º - Será selecionado um (01) Tutor para cada turma de 25 alunos e um (01) Suplente, se houver necessidade, sob a ótica da Universidade Parceira em comum acordo com a coordenação do polo.

§ 3º – O Professor da Rede Pública Municipal selecionado para o exercício da função de Tutor Presencial, receberá uma bolsa mensal, do Programa Universidade Aberta do Brasil UAB, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.

Art. 14 - Um funcionário da Rede Municipal de ensino, indicado pelo Secretário Municipal de Educação, com curso de Secretariado a Nível Médio/Superior e/ou experiência no mínimo de dois anos na função, será o Secretário Acadêmico do Polo, tendo como atribuições:

I - controlar e divulgar todas as atividades do Polo, como calendário, boletins de aproveitamento e rendimento dos alunos, enviados pelos Departamentos Acadêmicos e afins;

II - elaborar todos os tipos de correspondências;

Av. Gentil Bittencourt nº 01– Bairro Central – CEP: 68400-000. Cametá – Pará
E-mail:prefeituradecameta@gmail.com



**PODER EXECUTIVO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ - PMC
GABINETE DO PREFEITO**

III – desempenhar entre outras atividades correlatas por determinação do Coordenador do Polo;

§ 1º - O cargo de Secretário Acadêmico será exercido por servidor municipal efetivo com formação em Nível Superior.

Art. 15 - Um Profissional da área da educação, com experiência de, no mínimo, um (01) ano na função de Bibliotecário, exercerá as funções de Auxiliar de Biblioteca.

§ 1º – Será designado para a função de Auxiliar de Biblioteca, um profissional integrante do quadro efetivo de funcionários do Município, selecionado pelo Secretário Municipal de Educação ou pelo Coordenador de Polo, de acordo com a formação e experiência na área.

Art. 16 - Coordenador de Tecnologias (Suporte de Rede) é o profissional com habilitação comprovada na área de informática com, no mínimo, 02 (dois) anos de experiência, comprovada da utilização do Linux, ou outro sistema compatível ou superior, e de plataformas de Educação à distância, o qual será indicado pelo Secretário Municipal de Educação ou pelo Coordenador de Polo, de acordo com a formação e experiência na área.

Art. 17 – Técnico de Laboratório em Biologia ou Áreas Afins é aquele Profissional com habilitação comprovada na área de Biologia, Física, Química ou Ciências Naturais, o qual será indicado pelo Secretário Municipal de Educação ou pelo Coordenador de Polo, de acordo com a formação e experiência na área.

Art. 18 – Técnico de Laboratório de Apoio Pedagógico é aquele Profissional com habilitação comprovada na área de Pedagogia, o qual será indicado pelo Secretário Municipal de Educação ou pelo Coordenador de Polo, de acordo com a formação e experiência na Área.

Art. 19 – Auxiliar de Serviços Gerais será o funcionário encarregado de fazer os trabalhos de limpeza, conservação e manutenção nas diversas dependências do prédio.

Parágrafo único – Serão designados do quadro de funcionários do Município de acordo com a necessidade do Polo Universitário os profissionais para exercerem a função de Auxiliar de Serviços Gerais.

TÍTULO V

DO CONSELHO DO POLO DE APOIO PRESENCIAL

Art.20 - Fica criado o Conselho do Polo de Apoio Presencial - CAMETÁ, organizado na forma de órgão colegiado e terá atribuições normativas e deliberativas com a finalidade de acompanhar a implementação e execução das atividades do Polo de Apoio Presencial vinculado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB/CAPES/MEC, de forma a assegurar o seu pleno funcionamento, os benefícios educacionais a sociedade e a qualidade do ensino ofertado no Município.

Art. 21 - Compete ao Conselho do Polo de Apoio Presencial:

Av. Gentil Bittencourt nº 01– Bairro Central – CEP: 68400-000. Cametá – Pará
E-mail:prefeituradecameta@gmail.com



**PODER EXECUTIVO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ - PMC
GABINETE DO PREFEITO**

- I. Acompanhar e apoiar o desenvolvimento das atividades realizadas no Polo;
- II. Requisitar, junto ao Poder Executivo Municipal e/ou Estadual, a infra-estrutura e as condições materiais necessárias ao pleno desenvolvimento das atividades do Polo, observando-se as orientações prescritas no Edital de Seleção, os resultados das avaliações in loco e as normativas da UAB/CAPES/MEC;
- III. Participar da elaboração da demanda de cursos graduação e de pós- graduação que atendam as reais necessidades do Município e micro região;
- IV. Subsidiar a elaboração do planejamento estratégico do Polo de Apoio Presencial;
- V. Participar da formulação das políticas e diretrizes para a implementação do Polo de Apoio Presencial, no âmbito do Município;
- VI. Apresentar propostas para elaboração do Regimento Interno do Polo, observando-se as diretrizes e normativas da UAB/CAPES/MEC e das IES ofertantes dos cursos;
- VII. Manter, se necessário, intercâmbio com os responsáveis institucionais, IES atuantes no Polo e MEC no sentido de resolver questões relativas à organização do Polo;
- VIII. Manter e tomar decisões colegiadas visando o bom funcionamento do Polo, de acordo com as diretrizes e normas do Sistema Universidade Aberta do Brasil, das IES ofertantes dos cursos e as finalidades do Polo;
- IX. Aprovar o calendário acadêmico anual do Polo;
- X. Aprovar as datas de realizações de exames vestibulares no Polo;
- XI. Cumprir as diretrizes da UAB/CAPES/MEC no que se refere à seleção do Coordenador de Polo.

**TÍTULO VI
DA COMPOSIÇÃO**

Art. 22 - O Conselho do Polo de Apoio Presencial terá a seguinte composição:

- I. O Coordenador do Polo;
- II. Um representante da Secretaria Municipal ou Estadual de Educação, indicado pelo Poder Executivo;
- III. Um representante de cada IES que oferece os cursos no Polo;
- IV. Um representante dos tutores;
- V. Um representante da sociedade civil, indicado pela Câmara de Vereadores ou pela Secretaria de Educação do Estado.

Av. Gentil Bittencourt nº 01- Bairro Central – CEP: 68400-000. Cametá – Pará
E-mail: prefeituradecameta@gmail.com



**PODER EXECUTIVO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ - PMC
GABINETE DO PREFEITO**

VI. Um representante dos Estudantes do Polo.

§ 1º. A cada membro titular corresponderá um suplente.

§ 2º. Os membros titulares e suplentes, exceto o Coordenador de Polo, terão um mandato de dois anos, permitida uma única recondução para mandato subsequente por apenas uma vez.

§ 3º. A nomeação dos membros, exceto o Coordenador de Polo, ocorrerá a partir da indicação ou eleição por parte dos segmentos ou entidades participantes desse Conselho.

§ 4º. Caberá ao membro suplente completar o mandato do titular e substituí-lo em suas ausências e impedimentos.

§ 5º. O Presidente e o vice-presidente do Conselho serão eleitos por seus pares para mandato de dois anos, com obtenção de maioria simples dos votos.

**TÍTULO VII
DAS ATRIBUIÇÕES DO PRESIDENTE DO CONSELHO**

Art.23 - Ao Presidente do Conselho compete:

- I- Convocar e presidir as reuniões ordinárias e extraordinárias;
- II- Presidir, supervisionar e coordenar os trabalhos do Conselho, promovendo as medidas necessárias à consecução das suas finalidades;
- III- Coordenar as discussões e tomar os votos dos membros do Conselho;
Resolver as questões de ordem;
- IV- Expedir documentos decorrentes de decisões do Conselho;
- V- Aprovar "ad referendum" do Conselho, nos casos de relevância e de urgência, matérias que dependem de aprovação pelo colegiado;
- VI- Representar o Conselho.

Parágrafo Único. O presidente será substituído pelo vice-presidente em suas ausências ou impedimentos.

**TÍTULO VIII
DOS MEMBROS DO CONSELHO E SUAS COMPETÊNCIAS**

Art. 24 - A cada membro do Conselho compete:

- I. Participar das reuniões do Conselho;
- II. Estudar e relatar, nos prazos estabelecidos, as matérias que lhes forem distribuídas pelo presidente do Conselho;

Av. Gentil Bittencourt nº 01- Bairro Central – CEP: 68400-000. Cametá – Pará
E-mail:prefeituradecameta@gmail.com



**PODER EXECUTIVO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ - PMC
GABINETE DO PREFEITO**

- III. Formular indicações que lhe pareçam do interesse da educação;
- IV. Exercer outras atribuições, por delegação do Conselho.
- V. Sugerir normas e procedimentos para o bom desempenho e funcionamento do Conselho;

Art. 25 - Perderá o mandato o membro do Conselho que faltar a quatro reuniões consecutivas ou a seis intercaladas durante o ano.

Art.26 - A atuação dos membros do Conselho não será remunerada e é considerada atividade relevante de interesse social.

**TÍTULO IX
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 27 - A Assistência Técnica será prestada por empresa prestadora de serviço de instalação, manutenção, configuração dos equipamentos e manutenção periódica da rede, a ser contratada pelo Município de acordo com a Legislação vigente.

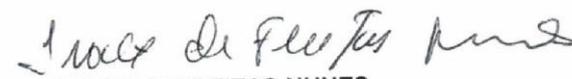
Art. 28 - Devido às necessidades de funcionamento do polo aos finais de semana, os funcionários cedidos pelo mantenedor local poderão receber gratificação por dedicação exclusiva de acordo com a legislação municipal vigente.

Art. 29 – Após a publicação desta lei, deverá, por iniciativa da atual Coordenação do Polo, ser convocada e realizada Assembleia Geral de criação do Conselho do Polo em até 30 dias, após, reunir-se-á o Conselho eleito que aprovará seu Regimento Interno que tratará de seu funcionamento e demais disposições.

Art. 30 - As despesas resultantes da aplicação da presente Lei correrão por dotação orçamentária da Secretária Municipal de Educação –SEMED, ficando, para tanto, o Chefe do Poder Executivo autorizado a realizar as adaptações necessárias na legislação orçamentária municipal.

Art. 31 - Revogadas as disposições em contrário, esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Cametá, 20 de setembro de 2013.


IRACY DE FREITAS NUNES
PREFEITO MUNICIPAL DE CAMETÁ

ANEXO F – RESULTADO FINAL DO MONITORAMENTO DO POLO
2013/CGIE/DED/CAPES – 18/03/2013



Ministério da Educação
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Diretoria de Educação a Distância
Setor Bancário Norte, Quadra 02, Bloco L, Lote 06 7º Andar
CEP 70040-020 - Brasília, DF

SPArq 016753 / 2013

OFÍCIO nº 461 / 2013 / CGIE / DED / CAPES

Brasília, 18 de março de 2013.

Ao(A) Sua Excelência o(a) Senhor(a)
IRACY DE FREITAS NUNES
Prefeitura Municipal de Cametá
Avenida Gentil Bittencourt, 1 - Centro
68400-000 - Cametá/PA

C/C
A(o) senhor(a),
ROSINÉLIO RODRIGUES DA TRINDADE
Coordenador(a) do Polo de Cametá/PA
Avenida Gentil Bittencourt, 1582 – Centro (Antiga escola Governador Alacid Nunes)
68400-000 – Cametá/PA

C/C
A(o) Senhor(a),
JOSE MIGUEL MARTINS VELOSO
Coordenador(a) UAB da Universidade Federal do Pará - UFPA
Avenida Augusto Correa, 1
66075-110 - Belém/PA

C/C
A(o) Senhor(a),
CELSO JOSÉ DA COSTA
Coordenador(a) UAB da Universidade Federal Fluminense - UFF
Rua Miguel de Frias, 9 - Icarai
24220-008 - Niterói/RJ

Assunto: **Resultado final do monitoramento ao polo do município de Cametá - PA no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.**

Senhor(a) Prefeito(a),

1. Confirmamos a Vossa Excelência, em decorrência da visita complementar de monitoramento realizada por representante da Diretoria de Educação a Distância – DED/Capes, no dia 24 de janeiro de 2013, a classificação do polo de **Cametá - PA** como “**Apto**” para oferta, pelo Sistema UAB, de cursos a distância que não requeiram instalações específicas, situação previamente informada por meio do Ofício nº 2079/2012-CGIE/DED/CAPES, de 29 de novembro de 2012.

3. Nessa revisita foi constatado, conforme informado pelo coordenador do Polo ao representante da DED/Capes, que o Polo não recebeu o kit de matemática e de livros.
4. Adicionalmente, solicitamos que seja confirmada dotação orçamentária destinada à manutenção da infraestrutura e do pessoal do Polo, com especificação de valores e prazos, bem como a Lei de Criação do Polo.
5. De forma a antecipar demanda desta DED/CAPES, assim como dos Órgãos de Fiscalização e Controle, solicitamos que nos seja enviado, via ofício assinado pelo mantenedor, no prazo de 30 dias a contar da data de recebimento deste Ofício, o “Formulário para Conferência de Equipamentos ProInfo” anexo, sob pena de não mais estar habilitado para o recebimento de novos equipamentos.
6. As informações detalhadas levantadas durante a visita de monitoramento já se encontram disponíveis para consulta na aba “ARQUIVOS” da plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil – SisUAB (<http://www.uab.capes.gov.br/sisuab>).
7. Ressaltamos que, caso haja interesse em sediar outros cursos cujas ofertas dependam de instalações específicas, deverá ser encaminhada à DED/Capes a comprovação da disponibilidade de laboratório, pessoal, materiais e equipamentos para o seu funcionamento em sua edificação ou a possibilidade (formalizada) de sua utilização em outro local.
8. Colocamo-nos à disposição para outras informações pertinentes por intermédio do telefone: 2022-6427 e do e-mail: uabpolos@capes.gov.br.

Atenciosamente,


JEAN MARC GEORGES MUTZIG
Diretor de Educação a Distância - Substituto
DED/CAPES

ANEXO G – RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DO POLO UAB/CAMETÁ
31/03/2022

	Relatório de Monitoramento de Polo
Identificação do Polo	
Nome do Polo: <u>CAMETÁ-PA CENTRO</u>	
Situação de Monitoramento: <u>Em Funcionamento</u>	
UF: <u>PA</u>	
Município: <u>Cametá</u>	
Situação: <u>AP</u>	
Status: <u>Ativo</u>	
Codigo INEP: <u>FAC1054536</u>	
Mantenedor: <u>PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETA</u>	
Consultor Responsável pela Visita: <u>JANETE FARIAS TELES</u>	
Informações do Polo	
Endereço do Polo	
CEP: <u>06400-000</u>	
Logradouro: <u>Av Genl Silveira</u> Número: <u>1582</u>	
Complemento: _____ UF: <u>PA</u>	
Município: <u>Cametá</u> Bairro: <u>Centro</u>	
Informações de Georeferenciamento	
Latitude: <u>-2.242667</u> Longitude: <u>-49.487582</u>	
Houve alteração no endereço do polo? <input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	
Contatos do Polo	
Telefone: <u>(91) 3781 - 2122</u> Telefone Alternativo: <u>(91) _____</u>	
Endereço Web do Polo: <u>https://www.facebook.com/uab.polocameta.7</u>	
E-mail: <u>uabcametá@gmail.com</u>	
E-mail Alternativo: <u>farisoteles@gmail.com</u>	

Dados do Mantenedor do Polo

CNPJ: 05.105.283/0001-50

Dependência Administrativa: MunicipalRazão Social: PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETAO Mantenedor do Polo permanece o mesmo? Sim NãoEspecifique: MUDANÇA DE GESTÃO. SEGUEM DOCUMENTOS DA ATUAL GESTÃO.Anexos: DECRETO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO.pdf**Autoridade Máxima**Nome: IRACY DE FREITAS NUNESCargo: Autoridade Máxima**Representante**Informado? Sim Não**Contato**Informado? Sim NãoNome: JOSE JOAQUIM MARTINS DE CASTROCargo: ContatoSituação da Edificação: Sede Própria Prédio Alugado Prédio CedidoPossui Alvará de Funcionamento e/ou Certidão de Habite-se? Sim NãoTodas as dependências do polo estão localizadas no mesmo endereço? Sim NãoPossui placa de identificação UAB? Sim NãoA placa está de acordo com o Manual Visual da CAPES? Sim NãoA entrada para edificação apresenta condições adequadas de acessibilidade? Sim NãoOutras atividades compartilham o polo com os cursos UAB? Sim NãoEspecifique as atividades compartilhadas: ESCOLA DA REDE PÚBLICA

Expediente do Polo:

Turno	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
Manhã	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Tarde	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Noite	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

Observações:

espaços

03/2022

VERSÃO PRELIMINAR

Espaços Gerais

● Coordenação

Espaço existente? Sim Não

Espaço de uso exclusivo da UAB: Sim Não

O espaço se localiza em endereço externo à Sede? Sim Não

Condições de acessibilidade: Sim Não

Possui acesso à internet: Sim Não

Tipo de acesso à internet: Wifi Cabo

Área total (m²): 16

Capacidade total: 20

Iluminação: Existente Inexistente

Condições da Iluminação: Adequado Inadequado

Mobiliário: Existente Inexistente

Condições do Mobiliário: Adequado Inadequado

Ventilação adequada para o espaço: Sim Não

Condições de ventilação: Ar Condicionado Ventilador Ventilação Natural Sem Ventilação

Quantidade de Computadores:

Concedente	Quantidade
FNDE	0
CAPES	2
Outro	0

Observações:

● Fachada frontal

Espaço existente? Sim Não

● Instalações Sanitárias (para alunos)

Espaço existente? Sim Não

O espaço se localiza em endereço externo à Sede? Sim Não

Condições de acessibilidade: Sim Não

Área total (m²): 15

Iluminação: Existente Inexistente

Condições da Iluminação: Adequado Inadequado

Quantidade de banheiros masculinos: 2

Quantidade de banheiros masculinos com acessibilidade: 1

Quantidade de banheiros femininos: 2

Quantidade de banheiros femininos com acessibilidade: 1

Existem banheiros exclusivos para portadores de necessidades especiais? Sim Não Quantos: 2

Os banheiros possuem condições adequadas de higiene, conservação e limpeza? Sim Não

Observações:

● Placa de Identificação Visual

Espaço existente? Sim Não

● Secretaria

Espaço existente? Sim Não

Espaço de uso exclusivo da UAB: Sim Não

Condições de acessibilidade: Sim Não

Possui acesso à internet: Sim Não

Tipo de acesso à internet: Wifi Cabo

Área total (m²): 20

Iluminação: Existente Inexistente

Condições da Iluminação: Adequado Inadequado

Mobiliário: Existente Inexistente

Condições do Mobiliário: Adequado Inadequado

Ventilação adequada para o espaço: Sim Não

Condições de ventilação: Ar Condicionado Ventilador Ventilação Natural Sem Ventilação

Corpo Técnico:

Função	Com vínculo com Mantenedor	Sem vínculo com Mantenedor
Secretário(a)	1	0

Quantidade de Computadores:

Concedente	Quantidade
FNDE	0
CAPES	2
Outro	0

Observações:

Espaços de Apoio

● Biblioteca

Espaço existente? Sim Não

Espaço de uso exclusivo da UAB: Sim Não

O espaço se localiza em endereço externo à Sede? Sim Não

Condições de acessibilidade: Sim Não

Condições de segurança: Sim Não

Possui acesso à internet: Sim Não

Tipo de acesso à internet: Wifi Cabo

Área total (m²): 44

Capacidade total: 50

Iluminação: Existente Inexistente

Condições da Iluminação: Adequado Inadequado

Mobiliário: Existente Inexistente

Condições do Mobiliário: Adequado Inadequado

Ventilação adequada para o espaço: Sim Não

Condições de ventilação: Ar Condicionado Ventilador Ventilação Natural Sem Ventilação

Existe acervo bibliográfico: Sim Não

Existe controle de acervo bibliográfico: Sim Não

Espaço para estudantes: Sim Não

Capacidade de alunos para estudo individual: 25 Capacidade de alunos para estudo coletivo: 60

Corpo Técnico:

Função	Com vínculo com Mantenedor	Sem vínculo com Mantenedor
Auxiliar de Biblioteca	1	0
Bibliotecário(a)	0	0

Quantidade de Computadores:

Concedente	Quantidade
FNDE	0
CAPES	1
Outro	0

Observações:

• Laboratório de Informática

Espaço existente? Sim Não

Espaço de uso exclusivo da UAB: Sim Não

O espaço se localiza em endereço externo à Sede? Sim Não

Condições de acessibilidade: Sim Não

Condições de segurança: Sim Não

Possui acesso à internet: Sim Não

Tipo de acesso à internet: Wifi Cabo

Quantidade de espaços: 1

Área total (m²): 32

Capacidade total: 50

Iluminação: Existente Inexistente

Condições da Iluminação: Adequado Inadequado

Mobiliário: Existente Inexistente

Condições do Mobiliário: Adequado Inadequado

Ventilação adequada para o espaço: Sim Não

Condições de ventilação: Ar Condicionado Ventilador Ventilação Natural Sem Ventilação

Corpo Técnico:

Função	Com vínculo com Mantenedor	Sem vínculo com Mantenedor
Técnico de Informática	1	0

Quantidade de Computadores:

Concedente	Quantidade
FNDE	0
CAPES	25
Outro	0

Observações:

• Salas Multiuso (em endereço externo à Sede do Polo)

Espaço existente? Sim Não

• Salas Multiuso (na Sede do Polo)

Espaço existente? Sim Não

Espaço de uso exclusivo da UAB: Sim Não

Condições de acessibilidade: Sim Não
 Condições de segurança: Sim Não
 Possui acesso à internet: Sim Não
 Tipo de acesso à internet: Wifi Cabo
 Quantidade de espaços: 1
 Área total (m²): 20
 Capacidade total: 35
 Capacidade da menor sala: 35
 Capacidade da maior sala: 35
 Iluminação: Existente Inexistente
 Condições da Iluminação: Adequado Inadequado
 Mobiliário: Existente Inexistente
 Condições do Mobiliário: Adequado Inadequado
 Ventilação adequada para o espaço: Sim Não
 Condições de ventilação: Ar Condicionado Ventilador Ventilação Natural Sem Ventilação
 Utilização das Salas Multiuso:
 Atividades Presenciais
 Outra Utilização
 Provas
 Reuniões
 Tutoria
 Quantidade de Computadores:

Concedente	Quantidade
FNDE	0
CAPES	1
Outro	0

Observações:

● **Velocidade da internet**
 Espaço existente? Sim Não

Espaços Acadêmicos Específicos
 ● **Ambiente para o Curso de Artes**
 Espaço existente? Sim Não

● **Ambiente para o Curso de Biologia**
 Espaço existente? Sim Não
 Espaço de uso exclusivo da UAB: Sim Não
 O espaço se localiza em endereço externo à Sede? Sim Não
 Situação do Ambiente: Sede Própria Prédio Alugado Prédio Cedido
 Condições de acessibilidade: Sim Não
 Condições de segurança: Sim Não
 Possui acesso à internet: Sim Não
 Tipo de acesso à internet: Wifi Cabo
 Quantidade de espaços: 2

31/03/2022 VERSÃO PRELIMINAR 6

Área total (m²): 28

Capacidade total: 40

Iluminação: Existente Inexistente

Condições da Iluminação: Adequado Inadequado

Mobiliário: Existente Inexistente

Condições do Mobiliário: Adequado Inadequado

Ventilação adequada para o espaço: Sim Não

Condições de ventilação: Ar Condicionado Ventilador Ventilação Natural Sem Ventilação

Equipamentos: Sim Não

Material de consumo: Sim Não

Corpo Técnico:

Função	Com vínculo com Mantenedor	Sem vínculo com Mantenedor
Técnico de Laboratório	0	1

Quantidade de Computadores:

Concedente	Quantidade
FNDE	0
CAPES	1
Outro	0

Observações:

● Ambiente para o Curso de Educação Física

Espaço existente? Sim Não

● Ambiente para o Curso de Física

Espaço existente? Sim Não

Espaço de uso exclusivo da UAB: Sim Não

O espaço se localiza em endereço externo à Sede? Sim Não

Situação do Ambiente: Sede Própria Prédio Alugado Prédio Cedido

Condições de acessibilidade: Sim Não

Condições de segurança: Sim Não

Possui acesso à internet: Sim Não

Tipo de acesso à internet: Wifi Cabo

Quantidade de espaços: 2

Área total (m²): 68

Capacidade total: 50

Iluminação: Existente Inexistente

Condições da Iluminação: Adequado Inadequado

Mobiliário: Existente Inexistente

Condições do Mobiliário: Adequado Inadequado

Ventilação adequada para o espaço: Sim Não

Condições de ventilação: Ar Condicionado Ventilador Ventilação Natural Sem Ventilação

Equipamentos: Sim Não

Material de consumo: Sim Não

Corpo Técnico:

Função	Com vínculo com Mantenedor	Sem vínculo com Mantenedor
Técnico de Laboratório	0	1

31/03/2022 VERSÃO PRELIMINAR 7

Quantidade de Computadores:

Concedente	Quantidade
FNDE	0
CAPES	1
Outro	0

Observações:

• Ambiente para o Curso de Química

Espaço existente? Sim Não

Espaço de uso exclusivo da UAB: Sim Não

O espaço se localiza em endereço externo à Sede? Sim Não

Situação do Ambiente: Sede Própria Prédio Alugado Prédio Cedido

Condições de acessibilidade: Sim Não

Condições de segurança: Sim Não

Possui acesso à internet: Sim Não

Tipo de acesso à internet: Wifi Cabo

Quantidade de espaços: 2

Área total (m²): 68

Capacidade total: 50

Iluminação: Existente Inexistente

Condições da Iluminação: Adequado Inadequado

Mobiliário: Existente Inexistente

Condições do Mobiliário: Adequado Inadequado

Ventilação adequada para o espaço: Sim Não

Condições de ventilação: Ar Condicionado Ventilador Ventilação Natural Sem Ventilação

Equipamentos: Sim Não

Material de consumo: Sim Não

Corpo Técnico:

Função	Com vínculo com Mantenedor	Sem vínculo com Mantenedor
Técnico de Laboratório	0	1

Quantidade de Computadores:

Concedente	Quantidade
FNDE	0
CAPES	1
Outro	0

Observações:

Recursos Tecnológicos

Recurso Tecnológico	Quantidade
Copiadoras	2
Headset (fone de ouvido com microfone)	32
Kit projeção (projektor multimídia, tela de projeção e computador)	4
Computadores	38
Impressoras simples	1
Impressoras multifuncionais	2
Equipamentos de videoconferência	1

Recurso Tecnológico		Quantidade
Webcam		8

Máquina	Velocidade média de download aferida pelo agente de medição Zabbix	Data e Hora da Medição	Velocidade Download encontrada (em Mbps)
Nenhum registro encontrado			

Acesso à Internet: Satélite ADSL Rádio Linha dedicada (ex. fibra ótica) Cabo

Observação:

Recursos Humanos

Informações do Coordenador Cadastrado

Nome Completo: JANETE FARIAS TELES

CPF: Telefone: (R1)

Vínculo: Municipal Tipo: Coordenador de Polo - Básica

E-mail:

Existe coordenador de polo? Sim Não

O coordenador cadastrado é o coordenador em atividade? Sim Não

Qual a disponibilidade do trabalho? Parcial Integral

Detalhes da disponibilidade: Disponibilidade de trabalhar US (isto) horas distribuídas em dois turnos -

Função	COM vínculo com o mantenedor	SEM vínculo com o mantenedor
Outros	8	0
Pessoal de Conservação e Limpeza	4	0
Segurança	4	0
Técnicos Administrativos de Apoio	3	0

Observação:

Documentação

	Tipo do Documento	Nome do Documento
<input checked="" type="checkbox"/>	Comprovante de dotação orçamentária - R\$ 22.000,00 (Anual)	1140.pdf
<input checked="" type="checkbox"/>	Lei de Criação do Polo	lei de criação do polo.pdf
<input checked="" type="checkbox"/>	Termo de Compromisso do Mantenedor	
<input checked="" type="checkbox"/>	Termo de Uso de Edificação	

Observações:

Campo de preenchimento obrigatório caso algum dos documentos acima relacionados não tenha sido inserido

Resultado Monitoramento

Recomendações

Pessoal

- Outros (pessoal)
- Providenciar contratação de técnico de laboratório
- Realizar processo seletivo para coordenador de polo

Infraestrutura

- Instalar agente de monitoramento da conexão de internet
- Outros (infraestrutura)
- Providenciar a adequada distribuição e/ou conservação de ambientes
- Substituir a placa de identificação do polo, de acordo com manual de visualização da Capes

Documentação

- Atualizar termo de cessão ou contrato de aluguel da edificação
- Implantar sistema de controle do acervo bibliográfico
- Outros (documentação)
- Providenciar alvará de funcionamento/certidão de habite-se para a edificação
- Providenciar atualização do termo de compromisso do mantenedor

Pendências

Pessoal

- Inexistência do coordenador do polo
- Insuficiência de profissionais
- Outras limitações solúveis no prazo de 90 a 120 dias (pessoal)

Infraestrutura

- Inadequação das condições de acessibilidade nos ambientes da edificação, inclusive nas instalações sanitárias
- Inadequação quanto às condições de iluminação, ventilação e/ou climatização
- Inexistência da placa de visualização do polo
- Insuficiência, má distribuição, ou má conservação de ambientes
- Insuficiência de equipamentos e/ou mobiliário
- Outras limitações solúveis no prazo de 90 a 120 dias (infraestrutura)

Documentação

- Ausência ou iminência do vencimento do termo de cessão, contrato de aluguel ou documento de dominialidade da edificação
- Inexistência de documentação comprobatória de condições de segurança física (alvará de funcionamento ou certidão de habite-se)
- Inexistência de documentação de institucionalização do polo

- Inexistência de previsão orçamentária para custeio do polo
- Inexistência do termo de compromisso atualizado
- Outras limitações solúveis no prazo de 90 a 120 dias (documentação)

Restrições**Pessoal**

- Inexistência total de corpo técnico
- Outras limitações restritivas e insolúveis no prazo de 90 a 120 dias (pessoal)

Infraestrutura

- Inexistência de ambientes acadêmicos
- Inexistência de ambientes administrativos
- Inexistência de biblioteca
- Inexistência de conexão de internet
- Inexistência de instalações sanitárias
- Inexistência de laboratório de informática
- Inexistência total de condições de acessibilidade (lei federal 10.098, de 19 de dezembro de 2000)
- Outras limitações restritivas e insolúveis no prazo de 90 a 120 dias (infraestrutura)
- Problemas graves em ambientes acadêmicos
- Problemas graves em ambientes administrativos
- Problemas graves em biblioteca
- Problemas graves em instalações sanitárias
- Problemas graves em laboratório de informática
- Problemas que comprometam a segurança dos usuários do polo

Documentação

- Inexistência total de documentação
- Outras limitações restritivas e insolúveis no prazo de 90 a 120 dias (documentação)

Após o monitoramento in loco, constato que o Polo de Apoio Presencial está:

- APTO
- NÃO APTO
- APTO COM PENDÊNCIAS

O polo está habilitado para os seguintes cursos:

- A - Artes
- B - Biologia
- E - Educação Física
- F - Física

Q - Química

X - Sem necessidade de infraestrutura específica

Data da Visita: 18/09/2020

Obsações Finais:

Responsável pelo Acompanhamento

CPF:

Nome Completo: JANETE FARIAS TELES

Órgão de Origem: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Cargo: COORDENADORA

E-mail: [redacted]@gmail.com

Telefone Comercial: (91) 2781-2122

Telefone Celular: (91) [redacted]

Conferência de Materiais

CAPES

Nenhum registro encontrado

FNDE

Nenhum registro encontrado

Observação:

Imagens do Polo

Espços Gerais

• Coordenação



INTERIOR DA SALA 01



02



03

ANEXO H – PROCESSO DE MONITORAMENTO AO POLO DO SISTEMA UAB –
COAP/CGIE/DED/CAPES – 10/06/2022



CAPES

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
Setor Bancário Norte (SBN), Quadra 2, Bloco L, Lote 06, Edifício Capes, 7º andar - Bairro Asa Norte, Brasília/DF,
CEP 70040-020
Telefone: (61) 2022-6422 - www.capes.gov.br

Ofício nº 636/2022-COAP/CGIE/DED/CAPES

Brasília, 10 de junho de 2022.

Ao(a) Senhor(a)
Iracly de Freitas Nunes
Prefeitura Municipal de Cametá/PA

C/C
Ao(a) Senhor(a)
Janete Farias Teles
Coordenação do Polo EaD UAB de Cametá/PA

Assunto: Processo de monitoramento ao polo do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Prezado(a) Senhor(a),

1. Comunicamos que a Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES realiza recorrentemente processo de monitoramento aos polos EaD UAB com o objetivo de acompanhar suas condições de infraestrutura física, documental, de recursos humanos e tecnológicas para o recebimento de ofertas de cursos superiores à distância por Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES integrantes do Sistema UAB.
2. O monitoramento pode ser realizado presencialmente ou de forma remota, de acordo com critérios e requisitos definidos pela DED/CAPES. No caso em questão, o polo EaD UAB de Cametá/PA passou por processo de monitoramento remoto, tendo a situação alterada de "Apto" para "**Apto com Pendências**" considerando as seguintes pendências:
 - I - Ausência de alvará de funcionamento;
 - II - Dotação orçamentária desatualizada;
 - III - Ausência de termo de compromisso;
 - IV - Ausência de termo de uso de edificação;
 - V - Ausência de fotos do laboratório de informática em que se visualize o ar condicionado.
3. Diante do resultado acima mencionado informamos que será concedido o prazo de 30 dias a contar do envio deste ofício, para que seja enviada

a comprovação da resolução das fragilidades apontadas.

4. Ressaltamos que, dentre outras implicações, a situação do polo como Apto com Pendências impede novas ofertas de cursos no polo pelo Sistema UAB, assim como pós graduações *stricto sensu*.

5. Agradecemos e colocamo-nos à disposição para outras informações pertinentes por intermédio do e-mail uabpolos@capex.gov.br.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **João Franco da Silva Neto**, **Coordenador(a) de Apoio a Polos**, em 14/06/2022, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 54, inciso II, da Portaria nº 06/2021 da Capes.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Marques Pova**, **Coordenador(a)-Geral de Inovação em Ensino a Distância**, em 15/06/2022, às 10:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 54, inciso II, da Portaria nº 06/2021 da Capes.



Documento assinado eletronicamente por **Carlos César Modemel Lenuzza**, **Diretor(a) de Educação à Distância**, em 15/06/2022, às 15:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 54, inciso II, da Portaria nº 06/2021 da Capes.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.capes.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1731146** e o código CRC **2E251E24**.

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 23038.016610/2020-55

SEI nº 1731146

ANEXO I – TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE 2022



Ministério da Educação
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
 Diretoria de Educação a Distância
 Setor Bancário Norte, Quadra 02, Bloco L, Lote 06 7º Andar
 CEP 70040-020 - Brasília, DF

**TERMO DE COMPROMISSO
 MANTENEDOR DO POLO DE APOIO PRESENCIAL
 SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB**

A assinatura do presente Termo é requisito para a continuidade do processo de implantação e articulação acadêmica, em conformidade com a Portaria N° 1.369 de 07 de dezembro de 2010, e com a legislação pertinente à oferta de cursos na modalidade educação à distância.

A **PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ**, inscrita no CNPJ/MF sob o número **05.105.283/0001-50**, representada neste ato pelo(a) excelentíssimo(a) Senhor(a) Prefeito(a) **VICTOR CORREA CASSIANO**, brasileiro, casado, portador do Registro Geral nº 6200730, 3º via, inscrito no CPF sob o número **002.498.652-62**, assume por este Termo o compromisso de instalar e garantir a manutenção do Polo de Apoio Presencial localizado no endereço: **Avenida Gentil Bittencourt, 1582, CEP68.400-000 (Anexo I)**, com as ações necessárias ao funcionamento adequado da infraestrutura física, tecnológica e recursos humanos indispensáveis à oferta de cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, de acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do Ministério da Educação - MEC, conforme Anexo II.

A instalação e manutenção do Polo serão realizadas conforme requisitos da Diretoria de Educação a Distância da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED/CAPES/MEC).

A **PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ**, deverá dispor de dotação orçamentária destinada à instalação e manutenção de infraestrutura física, tecnológica e recursos humanos, conforme disposições abaixo:

1. INSTITUCIONALIZAÇÃO DO POLO

- a) Assinatura do Acordo de Cooperação Técnica com a CAPES;
- b) Elaboração e aprovação da Lei de Criação do Polo UAB, contendo as disposições necessárias para garantir sua sustentabilidade financeira pelo mantenedor - município ou estado, observadas as diretrizes gerais da DED/CAPES;
- c) Criação do Conselho Gestor do Polo, observadas as diretrizes gerais da DED/CAPES;
- d) Elaboração e aprovação do Regimento Interno do Polo UAB, observadas as diretrizes gerais da DED/CAPES;
- e) Elaboração e aprovação do Plano de Gestão do Polo UAB observadas as diretrizes gerais da DED/CAPES;

2. INFRAESTRUTURA FÍSICA

A CAPES adverte que a infraestrutura do polo não seja compartilhada com Instituição de Ensino Superior Privada, escolas de educação infantil ou outras atividades em desacordo com que os Referenciais de Qualidade do Ensino do Superior.

Para a instalação do Polo UAB o mantenedor deverá apresentar a CGIE/DED/CAPES a disponibilidade de edificação compatível com os requisitos do Sistema UAB. A edificação para o polo UAB poderá ser cedida pelo município/estado, com um termo de cessão específico para esse fim. Em caso de compartilhamento de espaços físicos ou equipamentos com escola pública, o mantenedor deverá providenciar espaço exclusivo para atendimento dos alunos do polo. Todos os ambientes e mobiliários do polo devem ser adequados aos usos previstos, ao atendimento de adultos e aos portadores de necessidades especiais, observados os requisitos a seguir:

- a) Sala para a **Coordenação do polo**, com computador conectado a internet;
- b) Sala para a **Secretaria Acadêmica** com computador conectado a internet;

- c) Salas para aulas presenciais;
- d) Espaços físicos para laboratórios pedagógicos.¹
- e) Acervo bibliográfico básico e complementar para os cursos ofertados;
- f) Laboratório de Informática com acesso a internet;
- g) Banheiros femininos e masculinos com acessibilidade;
- h) Placa de identificação, conforme manual visual da Universidade Aberta do Brasil.

3. RECURSOS TECNOLÓGICOS

3.1 - Rede de Internet

- Acesso permanente à internet banda larga, com configuração acima de 2,0 MB (medidos) e número pontos compatível com a demanda das atividades acadêmicas do polo, via rádio ou outros meios.

3.2 - Computadores

Número de computadores compatível com a demanda das atividades no polo.

4 RECURSOS HUMANOS DO POLO

Quadro técnico administrativo para gestão do polo, composto por servidores vinculados à entidade mantenedora, constando no mínimo de:

- a) Coordenador²;
- b) Secretária (o);
- c) Bibliotecário ou Auxiliar de Biblioteca;
- d) Técnico em informática;
- e) Técnicos de Laboratórios Pedagógicos;
- f) Serviços Gerais;
- g) Técnico de apoio para manutenção predial.

Neste ato, a PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ se compromete a disponibilizar os recursos necessários para manter a infraestrutura e atividades do polo de apoio presencial para oferta de cursos oferecidos no âmbito da UAB.



CAMETÁ (PA), 30 de junho de 2022.

VICTOR CORREA
CASSIANO:0024986
5262

Assinado eletronicamente por VICTOR CORREA
 CASSIANO:0024986
 MD: C-EM, O=UFPA, OU=AC S01.011 Multiple v5, OU=INFORMÁTICA, OU=PROFESSOR, OU=Cametá PA At, CN=VICTOR CORREA CASSIANO:0024986
 Serial: 82 eiv e autor deste documento
 Localidade
 Date: 2022.06.30 09:43:25-0300
 Conf: CIP, Serial: 5262, V2.2.0

VICTOR CORREA CASSIANO
Prefeito Municipal de Cametá

¹ Laboratórios de: Biologia, Química, Física, Artes Visuais, e Educação Física, adequados aos projetos pedagógicos dos cursos ofertados no polo.

² A escolha do coordenador de polo deve ser realizada de acordo com orientações divulgadas pela DED/CAPES.

ANEXO J – PROCESSO DE MONITORAMENTO AO POLO DO SISTEMA UAB –
COAP/CGIE/DED/CAPES – 01/08/2022



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
Setor Bancário Norte (SBN), Quadra 2, Bloco L, Lote 06, Edifício Capes, 7º andar - Bairro Asa Norte, Brasília/DF,
CEP 70040-020
Telefone: (61) 2022-6422 - www.capes.gov.br

Ofício nº 1059/2022-COAP/CGIE/DED/CAPES

Brasília, 01 de agosto de 2022.

Ao(a) Senhor(a)
Vitor Correa Cassiano 
Prefeitura Municipal de Cametá/PA

C/C
Ao(a) Senhor(a)
Janete Farias Teles
Coordenação do Polo EaD UAB de Cametá/PA

Assunto: Processo de monitoramento ao polo do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Prezado(a) Senhor(a),

1. Comunicamos que a Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES realiza correntemente processo de monitoramento aos polos EaD UAB com o objetivo de acompanhar suas condições de infraestrutura física, documental, de recursos humanos e tecnológicas para o recebimento de ofertas de cursos superiores à distância pelas Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES integrantes do Sistema UAB.
2. O monitoramento pode ser realizado presencialmente ou de forma remota, de acordo com critérios e requisitos definidos pela DED/CAPES. No caso em questão, o polo EaD UAB de **Cametá/PA** passou por processo de monitoramento remoto e foi considerado, **Apto - AA** para oferta de cursos a distância.
3. Contudo, informamos que será concedido o prazo de 10 dias a contar do envio deste ofício, para que sejam enviadas fotos do laboratório de informática, em plano amplo, em que seja possível ver o laboratório e o ar condicionado.
4. O não envio da documentação solicitada dentro do prazo informado implicará na alteração da situação do polo para Apto com Pendências, o que implica diretamente na impossibilidade de o polo iniciar novas ofertas de cursos UAB.
5. Ressaltamos que, caso haja interesse em sediar outros cursos cujas ofertas dependam de instalações específicas, deverá ser encaminhada à DED/CAPES a comprovação da disponibilidade de laboratório, pessoal, materiais e

equipamentos para o seu funcionamento em sua edificação ou a possibilidade (formalizada) de sua utilização em outro local. Os cursos para os quais são exigidas instalações específicas são: Educação Física e Artes, além daqueles já constantes no relatório de monitoramento.

6. Informamos que toda documentação deverá ser encaminhada via Correios para o endereço: Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, - CEP: 70040-020, Brasília - DF - A/c da Coordenação de Apoio a Polos - COAP/CGIE/DED/Capes. Porém, se a documentação estiver assinada eletronicamente qualificada (Govbr / SEI ou outra assinatura que contenha código validador), em todos os documentos que exigirem assinatura, poderá ser encaminhada via e-mail para uabpolos@capes.gov.br

7. Agradecemos a colaboração e colocamo-nos à disposição para outras informações pertinentes por intermédio do e-mail uabpolos@capes.gov.br.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **João Franco da Silva Neto, Coordenador(a) de Apoio a Polos**, em 01/08/2022, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 54, inciso II, da Portaria nº 06/2021 da Capes.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Marques Povoá, Coordenador(a)-Geral de Inovação em Ensino a Distância**, em 04/08/2022, às 09:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 54, inciso II, da Portaria nº 06/2021 da Capes.



Documento assinado eletronicamente por **Carlos César Modernel Lenuzza, Diretor(a) de Educação à Distância**, em 04/08/2022, às 15:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 54, inciso II, da Portaria nº 06/2021 da Capes.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.capes.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1764103** e o código CRC **5E9BB6EC**.

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 23038.016610/2020-55

SEI nº 1764103

ANEXO K – OFÍCIO Nº 69 DA COORDENAÇÃO DO POLO UAB/CAMETÁ – SEMED/CAMETÁ



OFÍCIO Nº 69/2022 – UAB

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL- POLO DE CAMETÁ

Cametá, 30 de novembro de 2022.

Para: ÊNIO DE CARVALHO

Secretário Municipal de Educação- SEMED

ASSUNTO: Informação

Senhor secretário,

Após o ocorrido na manhã do dia 30/11/22, faz-se necessário alguns esclarecimentos:

A aprovação da implantação de um polo da Universidade Aberta do Brasil em um determinado município necessita passar por várias etapas, dentre elas: espaço físico com estrutura adequada para seu efetivo funcionamento; termo de compromisso de instalar e garantir a manutenção do polo de apoio presencial assinado pelo poder público municipal (prefeito), assegurando o funcionamento adequado da infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos indispensáveis à oferta de cursos.

Portanto, como solicitação pela CAPES, na ocasião de implantação do Polo EaD UAB-Cametá, houve a necessidade do espaço para seu funcionamento, o qual foi submetido a um processo de doação de prédio pela Secretaria Estadual de Educação –SEDUC-, inclusive esse fato ocorre em meio ao processo de municipalização do ensino fundamental (2000), que além da gerência dos docentes, houve um “pacote” de prédios doados, tais como: Escola General Osório, Escola Coronel Raimundo Leão, Escola Santa Santos, Escola Santa Maria e etc.... Bem como a exigência da assinatura do termo de cooperação técnica, pois o Polo Efetivo é de responsabilidade da entidade mantenedora (Municipal), seja pela infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos.

Ressalta-se que os espaços disponíveis no polo EaD UAB devem garantir o pleno desenvolvimento das atividades previstas, em regime de compartilhamento por todas as IES (Instituições de Ensino Superior) nele atuantes.

De acordo com a Lei de Criação do Polo UAB em nosso município (LEI MUNICIPAL Nº 245/ 2013 DE 20 DE SETEMBRO DE 2013), alguns requisitos são fundamentais:

Infraestrutura necessária:

a) Espaços gerais do Polo UAB

Sala para coordenação do Polo UAB (obrigatório);

Sala para secretaria do Polo UAB (obrigatório);

Sala de reunião (opcional);

Banheiros (ao menos um feminino e outro masculino) com acessibilidade, conforme o que demanda as Leis 10 908, de 19 de dezembro de 2000 e 11 982, de 2009;

b) Espaços de apoio do Polo UAB (obrigatório): Laboratório de informática com instalações elétricas adequadas (rede estabilizada); Biblioteca física, com espaço para estudos;



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL- POLO DE CAMETÁ

c) Espaços acadêmicos: Sala multiuso - para realização de aula (s), tutoria, prova (s), video/webconferência (s) etc.; Laboratório pedagógico (quando couber);

Desse modo, é elementar a disponibilidade de espaços gerais, como coordenação, secretaria, e banheiros com acessibilidade; espaços de apoio como laboratório de informática e biblioteca (na ausência de biblioteca virtual); assim como espaços acadêmicos, como salas de aula e laboratórios pedagógicos para o cumprimento das exigências da CAPES.

O Polo UAB existe por um convênio entre o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e o Poder Executivo Municipal devidamente assinado (anexo); apesar da oferta dos cursos ser na modalidade EaD, em que 60% do curso de modo online e 40% presencial (conforme Resolução EeD-UAB), as dependências do polo precisam funcionar nos três turnos (manhã, tarde e noite), garantindo suprir as necessidades dos discentes.

A matrícula do ano de 2022 iniciou com quatro turmas: Pedagogia, Letras (UEPa); Biologia e Biblioteconomia (UFPa), sendo que as turmas da UEPA concluíram em junho/22. Já com a definição para o ano de 2023 da aquisição de mais três turmas, conforme resultado da prova do ENEM, graduações em: Biologia, Química e Física.

Um Polo EaD UAB deve ter uma infraestrutura tecnológica composta, basicamente, por:

- I. Computadores em número mínimo de dez, porém, em quantidade adequada para atender o quantitativo que alunos (as) que se pretende atender no Polo;
- II. Conexão à internet em velocidade adequada e wi-fi para todos os ambientes do Polo
- III. Ferramentas pedagógicas tais como data-show; lousa, podendo ser digital; e equipamentos para webconferência (webcam e microfone).

Importante ressaltar que, o Polo Uab é uma política de educação inclusiva que possibilita aos moradores de locais afastados que não são atendidos por cursos presenciais possam cursar uma graduação a distância que seja gratuita e de qualidade. **O Sistema UAB é um instrumento de universalização do acesso ao ensino superior**

Uma das funções do sistema UAB é fazer a ponte entre União, estados e municípios para estimular a criação de centros de formação. Esses polos de educação a distância são implantados de forma permanente em regiões estratégicas.

Sem mais para o momento, renovamos nossos votos de apreço.

Atenciosamente,

Janele Farias Teles
 Janele Farias Teles
 Coordenadora da UAB - Polo Cametá
 Decreto 018/2017

ANEXO L – ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA 323/2023

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
 Setor Bancário Norte (SBN), Quadra 2, Bloco L, Lote 06, Edifício Capes, 7º andar - Bairro Asa Norte, Brasília/DF, CEP 70040-020
 Telefone: (61) 2022-6422 - www.capes.gov.br

ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 323/2023

PROCESSO Nº 23038.021135/2017-33

ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA QUE ENTRE SI CELEBRAM A COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR E A **PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMETÁ-PA**, VISANDO O A CONTINUIDADE DE PARCERIA VOLTADA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

A União, por intermédio da **COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR**, com sede no Setor Bancário Norte, Quadra 02, Bloco L, Lote 06, CEP 70.040-020, Brasília/DF, inscrita no CNPJ/MF nº 00889834/0001-08, neste ato representada pela Diretora de Educação a Distância, Senhora **SUZANA DOS SANTOS GOMES** brasileira, portadora da Carteira de Identidade nº M485.116 SSP/MG, CPF nº 525.844.616-68, nomeada pela PORTARIA Nº 2.174 DE 30 DE MARÇO DE 2023, residente e domiciliado em Brasília; e a **Prefeitura do Município de Cametá/PA**, com sede no(a) Av. Gentil Bittencourt No. 01, CEP 68400-000, CAMETÁ-PA, inscrita no CNPJ sob o nº 05.105.283/0001-50, mantenedor do polo **CAMETÁ-PA CENTRO** no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, neste ato representado pelo(a) **PREFEITO VICTOR CORREA CASSIANO**, brasileiro, portador da Carteira de Identidade nº 6200730 – SSP/PA, CPF nº 002.498.652-62, residente e domiciliado em CAMETÁ-PA.

RESOLVEM celebrar o presente ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, tendo em vista o que consta do Processo nº 23038.000305/2019-16 e em observância às disposições da Lei nº 8666/1993, legislação correlacionada a política pública e suas alterações, mediante as cláusulas e condições a seguir:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente Acordo de Cooperação Técnica Minuta tem por objeto o estabelecimento de compromisso entre o mantenedor de polo(s) da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a CAPES, com vistas à implementação ou continuidade de curso(s) a distância em polo(s) do Sistema UAB por meio da disponibilização e manutenção adequada de estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de graduação

e pós graduação em Educação a Distância - EaD, cursos esses de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior - IES, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. A ser executado no Polo EaD UAB, conforme especificações estabelecidas no plano de trabalho em anexo.

CLÁUSULA SEGUNDA – DO PLANO DE TRABALHO

Para o alcance do objeto pactuado, os partícipes obrigam-se a cumprir o plano de trabalho que, independente de transcrição, é parte integrante e indissociável do presente Acordo de Cooperação Técnica, bem como toda documentação técnica que dele resulte, cujos dados neles contidos acatam os partícipes.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES COMUNS

Dos obrigações comuns:elaborar o Plano de Trabalho relativo aos objetivos deste Acordo;

executar as ações objeto deste Acordo, assim como monitorar os resultados;

designar, no prazo de 90 (noventa) dias, contados da publicação do presente instrumento, representantes institucionais incumbidos de coordenar a execução deste Acordo;

responsabilizar-se por quaisquer danos porventura causados, dolosa ou culposamente, por seus colaboradores, servidores ou prepostos, ao patrimônio da outra parte, quando da execução deste Acordo;

analisar resultados parciais, reformulando metas quando necessário ao atingimento do resultado final;

cumprir as atribuições próprias conforme definido no instrumento;

realizar vistorias em conjunto, quando necessário;

disponibilizar recursos humanos, tecnológicos e materiais para executar as ações, mediante custeio próprio, relativas ao cumprimento de suas atribuições;

permitir o livre acesso a agentes da administração pública (controle interno e externo), a todos os documentos relacionados ao acordo, assim como aos elementos de sua execução;

fornecer ao parceiro as informações necessárias e disponíveis para o cumprimento das obrigações acordadas;

manter sigilo das informações sensíveis (conforme classificação da Lei nº 12.527/2011- Lei de Acesso à Informação - LAI) obtidas em razão da execução do acordo, somente divulgando-as se houver expressa autorização dos partícipes; e

obedecer as restrições legais relativas à propriedade intelectual, se for o caso.

Subcláusula única – As partes concordam em oferecer, em regime de colaboração mútua, todas as facilidades para a execução do presente instrumento, de modo a, no limite de suas possibilidades, não faltarem recursos humanos, materiais e instalações, conforme as exigências do Plano de Trabalho.

CLÁUSULA QUARTA - DAS OBRIGAÇÕES DA CAPES

Para viabilizar o objeto deste instrumento, são responsabilidades da DA CAPES:

Fomentar os cursos aprovados nas instâncias superiores das Instituições de Públicas de Ensino Superior – IES, validados nos editais propostos no âmbito do Sistema UAB, desde que haja recursos orçamentários;

Acompanhar, avaliar, orientar, controlar e fiscalizar a execução do presente ACT, por intermédio da DED/CAPES, visando ao seu cumprimento e ao funcionamento harmônico do Sistema UAB;

Zelar pelo cumprimento do compromisso ora assumido pelo <município, estado="" ies="" ou="">, quanto à disponibilização da infraestrutura necessária ao pleno funcionamento do Polo UAB;</município,>

Realizar os procedimentos técnico-operacionais relativos ao monitoramento in loco dos polos UAB, a fim de garantir o cumprimento do item anterior;

Realizar acompanhamento periódico da implementação de cursos e programas no âmbito das instituições e dos polos que integram o Sistema UAB;

Apoiar financeiramente, mediante instrumento legal específico, às IES, observando a legislação aplicável e o interesse da Administração Pública, bem como os projetos e cursos selecionados a serem ofertados;

Exercer, junto às IES, função gerencial fiscalizadora dentro do prazo regulamentar da execução/prestação de contas, ficando assegurado aos seus agentes o poder discricionário de reorientar ações e de acatar ou não justificativas quanto a eventuais disfunções havidas na sua execução;

Analisar e emitir parecer sobre a prestação de contas referente à aplicação dos recursos alocados, sem prejuízo da realização de auditorias internas e externas;

Propor medidas para a institucionalização dos polos UAB, a fim de garantir a sua manutenção bem como estimular a prática de decisões colegiadas;

Supervisionar a efetiva utilização da logomarca do Sistema UAB, em conformidade com o Manual de Aplicação Visual da CAPES.

Zelar pelo cumprimento das políticas, normas e diretrizes atinentes às tecnologias de informação e comunicação educacionais vigentes, no âmbito do Sistema UAB.

CLÁUSULA QUINTA - DAS OBRIGAÇÕES DO MANTENEDOR

Para viabilizar o objeto deste instrumento, são responsabilidades do mantenedor de polos UAB:

Criar e manter infraestrutura física, tecnológica, documental e de recursos humanos, necessárias para o funcionamento do polo UAB e a oferta dos cursos com qualidade;

Institucionalizar, mediante instrumento legal específico, junto aos órgãos competentes do município/estado, o polo UAB, a fim de garantir dotação orçamentária para a criação, implantação, manutenção e continuidade do polo, bem

como o pleno desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas referentes aos cursos;

Disponibilizar aos órgãos de controle, à CAPES, às Instituições de Ensino Superior - IES e aos representantes do Sistema UAB, o acesso às informações da gestão, administrativa e financeira do polo, e outras pertinentes, colaborando com o trabalho de acompanhamento e avaliação da infraestrutura e dos cursos;

Manter atualizadas e com cópia arquivada no polo as informações sobre a infraestrutura física, tecnológica, documental e de recursos humanos.

Sempre que solicitado, elaborar relatórios, prestar contas ou inserir novas informações e dados nos sistemas informatizados da CAPES, responsabilizando-se por sua veracidade;

Acompanhar, manter atualizado, salvaguardar a veracidade e prestar contas dos dados e informações fornecidos nos sistemas informatizados da CAPES e nos relatórios solicitados.

Adequar o polo às condições requeridas pelos projetos político-pedagógicos dos cursos;

Garantir e acompanhar, durante todo o período de execução, as atividades administrativas, a fim de proporcionar condições adequadas para o pleno desenvolvimento dos cursos;

Acompanhar as atividades desenvolvidas nos polos, apresentar relatórios e prestar contas, quando solicitado pela CAPES ou pelas IES, mantendo atualizados e disponíveis dados e informações;

Adequar os polos para o atendimento de novas demandas quanto à oferta de cursos a distância, observando as orientações previstas nas normativas da CAPES e do Ministério da Educação;

Realizar o processo de seleção/indicação do Coordenador de Polo, de acordo com as orientações emanadas pela CAPES;

Atribuir ao Coordenador de Polo carga horária para o atendimento das atividades do polo, observando-se o número de cursos e as orientações da IES, bem como da CAPES;

Comunicar à CAPES, formalmente, a substituição do coordenador de polo, com antecedência mínima de 10 dias;

Cumprir integralmente o objeto do acordo firmado, visando manter as atividades didático-pedagógicas no polo, a despeito de qualquer doação e/ou benefício recebido por parte da CAPES, do MEC ou de Instituições de Ensino Superior, nos termos da legislação pertinente;

Registrar todos os equipamentos recebidos dos diferentes órgãos a fim de mantê-los, com prioridade para as atividades do polo, em cumprimento aos registros patrimoniais, de acordo com a legislação pertinente;

Responsabilizar-se e garantir a segurança e manutenção dos equipamentos e materiais didáticos disponibilizados pela CAPES, MEC e outros órgãos, incluindo reposição e atendimento local;

Utilizar a logomarca do Sistema UAB, de acordo com as orientações constantes do Manual de Aplicação Visual da CAPES, tanto na identificação do polo, quanto na produção de materiais relacionados aos cursos, projetos e programas do Sistema UAB;

Comparecer a eventos e reuniões promovidos pela CAPES e pelas IES, quando solicitado;

Disponibilizar no polo ambientes (coordenação, secretaria, salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, banheiros, dentre outros) e mobiliários adequados (mesas, cadeiras, computadores, dentre outros) aos usos previstos, ao atendimento de adultos e a portadores de necessidades especiais;

Instalar e manter em adequadas condições a placa de identificação do polo, conforme manual visual da Universidade Aberta do Brasil;

Disponibilizar acesso permanente à internet banda larga com configuração acima de 5,0 MB (medidos), ou, se abaixo dessa referência, a melhor disponível no município; e, no mínimo 10 (dez) computadores, ou número compatível com a demanda das atividades acadêmicas do polo;

Incrementar o link de internet eventualmente disponibilizado pelo MEC, de acordo com a quantidade de alunos;

Disponibilizar oficialmente ao polo todos os recursos humanos, quais sejam: coordenador (a) do polo, secretário (a), bibliotecário (a) ou auxiliar de biblioteca, técnico(a), de informática (pode ser compartilhado com demais órgãos públicos), segurança (pode ser eletrônica) e limpeza;

Garantir o pleno funcionamento do polo, principalmente nos dias e horários de maior fluxo de alunos, sendo, em geral, de segunda a sexta a noite e aos sábados durante o dia.

CLÁUSULA SEXTA -DO GERENCIAMENTO DO ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA

No prazo de 90 (noventa) dias a contar da celebração do presente acordo, o mantenedor designará formalmente, mediante portaria, preferencialmente servidores públicos envolvidos e responsáveis para gerenciar a parceria; zelar por seu fiel cumprimento; coordenar, organizar, articular, acompanhar, monitorar e supervisionar as ações que serão tomadas para o cumprimento do ajuste.

Quanto à designação do responsável no âmbito da CAPES, fica a cargo da Diretoria de Educação a Distância por meio da Coordenação de Apoio a Polos gerenciar a parceria; zelar por seu fiel cumprimento; coordenar, organizar, articular, acompanhar, monitorar e supervisionar as ações que serão tomadas para o cumprimento do ajuste.

Subcláusula primeira. Competirá aos designados a comunicação com o outro partícipe, bem como transmitir e receber solicitações; marcar reuniões, devendo todas as comunicações serem documentadas.

Subcláusula segunda. Sempre que o indicado não puder continuar a desempenhar a incumbência, este deverá ser substituído. A comunicação deverá ser feita ao outro partícipe, no prazo de até 90 (noventa) dias da ocorrência do evento, seguida da identificação do substituto.

CLÁUSULA SÉTIMA -DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS E PATRIMONIAIS

Não haverá transferência voluntária de recursos financeiros entre os partícipes para a execução do presente Acordo de Cooperação Técnica. As despesas necessárias à plena consecução do objeto acordado, tais como: pessoal, deslocamentos, comunicação entre os órgãos e outras que se fizerem necessárias, correrão por conta das dotações específicas constantes nos orçamentos dos partícipes.

Os serviços decorrentes do presente Acordo serão prestados em regime de cooperação mútua, não cabendo aos partícipes quaisquer remunerações pelos mesmos.

CLÁUSULA OITAVA -DOS RECURSOS HUMANOS

Os recursos humanos utilizados por quaisquer dos PARTÍCIPES, em decorrência das atividades inerentes ao presente Acordo, não sofrerão alteração na sua vinculação nem acarretarão quaisquer ônus ao outro partícipe.

As atividades não implicarão cessão de servidores, que poderão ser designados apenas para o desempenho de ação específica prevista no acordo e por prazo determinado.

CLÁUSULA NONA – DO PRAZO E VIGÊNCIA

O presente instrumento entra em vigor a partir da data de sua assinatura, com vigência de 5 (cinco) anos, devendo ser prorrogado, nas hipóteses em que o vencimento seja anterior ao término dos cursos que estiverem em andamento, ao menos até o limite de sua finalização.

Subcláusula única: O prazo de vigência deste Acordo de Cooperação poderá ser prorrogado, mediante a celebração de aditivo.

CLÁUSULA DÉCIMA- DAS ALTERAÇÕES

O presente instrumento poderá a qualquer tempo ser modificado, mediante termo aditivo, desde que tal interesse seja manifestado, previamente e por escrito, por um dos partícipes, devendo em qualquer caso haver a anuência da outra parte com a alteração proposta, sendo lícita a inclusão de novos partícipes, cláusulas e condições desde que mantido o seu objeto.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - DIREITOS INTELECTUAIS

Os direitos intelectuais, decorrentes do presente Acordo de Cooperação, integram o patrimônio dos partícipes, sujeitando-se às regras da legislação específica. Mediante instrumento próprio, que deverá acompanhar o presente, devem ser acordados entre os mesmos o disciplinamento quanto ao procedimento para o reconhecimento do direito, a fruição, a utilização, a disponibilização e a confidencialidade, quando necessária.

Subcláusula primeira. Os direitos serão conferidos igualmente aos partícipes, cuja atuação deverá ser em conjunto, salvo se estipulado de forma diversa.

Subcláusula segunda. A divulgação do produto da parceria depende do consentimento prévio dos partícipes. O presente Acordo de Cooperação Técnica Minuta reger-se-á pelo disposto no art. 116 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, na Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, e legislação correlata.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA- DO ENCERRAMENTO

O presente acordo de cooperação técnica será extinto:

por advento do termo final, sem que os partícipes tenham até então firmado aditivo para renová-lo, desde que não existam cursos em andamento;

por denúncia de qualquer dos partícipes, se não tiver mais interesse na manutenção da parceria, notificando o parceiro com antecedência mínima de 90 (noventa) dias;

por consenso dos partícipes antes do advento do termo final de vigência, devendo ser devidamente formalizado; e

por rescisão.

Subcláusula única. Havendo a extinção do ajuste, cada um dos partícipes fica responsável pelo cumprimento das obrigações assumidas até a data do encerramento, em especial no que se refere a correta manutenção de funcionamento do polo até que os cursos em andamento sejam concluídos.

CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA - DA RESCISÃO

O presente instrumento poderá ser rescindido justificadamente, a qualquer tempo, por qualquer um dos partícipes, mediante comunicação formal, com aviso prévio de, no mínimo, 90 (noventa) dias, nas seguintes situações:

quando houver o descumprimento de obrigação por um dos partícipes que inviabilize o alcance do resultado do Acordo de Cooperação; e

na ocorrência de caso fortuito ou de força maior, regularmente comprovado, impeditivo da execução do objeto.

CLÁUSULA DÉCIMA QUARTA – DA PUBLICAÇÃO

O presente Acordo de Cooperação Técnica Minuta será publicado, na forma de extrato, até o quinto dia útil do mês subsequente ao da sua assinatura, no Diário

Oficial da União, conforme disposto no art. 61, parágrafo único, da Lei nº 8.666/1993, ficando as despesas da publicação a cargo da CAPES.

CLÁUSULA DÉCIMA QUINTA – DA AFERIÇÃO DE RESULTADOS

Os partícipes deverão aferir os benefícios e alcance do interesse público obtidos em decorrência desse Acordo mediante a elaboração de relatório individual ou conjunto de execução de atividades relativas à parceria, discriminando as ações empreendidas e os objetivos alcançados, no prazo de até 180 (cento e oitenta) dias após o encerramento.

CLÁUSULA DÉCIMA SEXTA – DOS CASOS OMISSOS

As situações não previstas no presente instrumento serão solucionadas de comum acordo entre os partícipes, cujo direcionamento deve visar à execução integral do objeto.

CLÁUSULA DÉCIMA SÉTIMA – DA CONCILIAÇÃO E DO FORO

As controvérsias decorrentes da execução do presente Acordo de Cooperação Técnica, que não puderem ser solucionadas diretamente por mútuo acordo entre os partícipes, deverão ser encaminhadas ao órgão de consultoria e assessoramento jurídico do órgão ou entidade pública federal, sob a coordenação e supervisão da Câmara de Conciliação e Arbitragem da Administração Federal – CCAF, órgão da Advocacia-Geral da União, para prévia tentativa de conciliação e solução administrativa de dúvidas de natureza eminentemente jurídica relacionadas à execução da parceria.

Subcláusula única. Não logrando êxito a tentativa de conciliação e solução administrativa, será competente para dirimir as questões decorrentes deste Acordo de Cooperação o foro da Justiça Federal da Seção Judiciária do Distrito Federal, nos termos do inciso I do art. 109 da Constituição Federal.

E, por assim estarem plenamente de acordo, os partícipes obrigam-se ao total e irrenunciável cumprimento dos termos do presente instrumento, o qual lido e achado conforme, foi assinado eletronicamente pelos partícipes com fundamento no art. 25, inciso II, da Portaria nº 01/2016 da CAPES, para que produza seus jurídicos e legais efeitos, em Juízo ou fora dele.

ANEXOS AO ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA

PLANO DE TRABALHO

A União, por intermédio da **COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR**, com sede no Setor Bancário Norte, Quadra 02, Bloco L, Lote 06, CEP 70.040-020, Brasília/DF, inscrita no CNPJ/MF nº 00889834/0001-08, neste ato representada pela Diretora de Educação a Distância, Senhora **SUZANA DOS SANTOS GOMES** brasileira, portadora da Carteira de Identidade nº M485.116 SSP/MG, CPF nº 525.844.616-68, nomeada pela PORTARIA Nº 2.174 DE 30 DE MARÇO DE 2023, residente e domiciliado em Brasília; e a **Prefeitura do Município de Cametá/PA**, com sede no(a) Av. Gentil Bittencourt No. 01, CEP 68400-000, CAMETÁ-PA, inscrita no CNPJ sob o nº 05.105.283/0001-50, mantenedor do polo **CAMETÁ-PA CENTRO** no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, neste ato representado pelo(a) **PREFEITO VICTOR CORREA CASSIANO**, brasileiro, portador da Carteira de Identidade nº 6200730 – SSP/PA, CPF nº 002.498.652-62, residente e domiciliado em CAMETÁ-PA.

RESOLVEM celebrar o presente PLANO DE TRABALHO, tendo em vista o que consta do Processo nº 23038.000305/2019-16 e em observância às disposições da Lei nº 8666/1993, legislação correlacionada a política pública e suas alterações, mediante as cláusulas e condições a seguir:

IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO

Mediante a definição das responsabilidades de cada integrante da parceria, o Acordo de Cooperação Técnica - ACT visa, por meio desse Plano de Trabalho, a disponibilização e manutenção adequada de estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de graduação e pós graduação em Educação a Distância - EaD, cursos esses de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior - IES, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

DIAGNÓSTICO

O Sistema UAB tem a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, desenvolvendo a modalidade de Educação a Distância (EaD). Seguindo o Plano Nacional de Educação - PNE, que estabelece as metas da educação nacional no decênio 2014-2024. Seus objetivos convergem ainda, juntamente com outras ações do Ministério da Educação (MEC), para o atingimento das metas 12, 15 e 16 do Plano Nacional de Educação.

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

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política

nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

O Sistema UAB cumpre suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos EaD.

Caracteriza-se o polo EaD como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.

A articulação entre os cursos e programas de educação superior a distância e os polos EaD será realizada mediante edital publicado pela CAPES, que disporá sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o Sistema UAB.

Os polos EaD deverão dispor de infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB.

A fim de atingir tais objetivos, a CAPES firmará acordos de cooperação técnica com os entes federativos interessados em manter polos EaD do Sistema UAB.

A regulamentação das diretrizes de admissibilidade de polos possibilita a presença da UAB em regiões isoladas ou com pouca oferta de cursos superiores gratuitos resultando na melhoria da qualidade de vida e garantindo o direito à educação conforme a Constituição Federal.

Fez-se necessário um acordo entre o mantenedor do polo e a CAPES para operacionalizar a oferta desses cursos. O ACT prevê a necessidade de responsabilização no caso de descumprimento de alguma cláusula do acordo, regulamentando a parceria. A previsão de responsabilizações no caso de descumprimento de alguma cláusula do acordo se viu necessária mediante dificuldades encontradas anteriormente com mantenedor de polo que, sem aviso prévio, determinou o fechamento do polo UAB no município, deixando os discentes desguarnecidos e sem locus para a realização de suas atividades acadêmicas.

Entendemos também, em decorrência da experiência dos últimos anos, que havia a necessidade de regulamentar melhor o término da parceria, ampliando o prazo de aviso prévio para 90 dias em detrimento aos 30 dias atuais, a fim de ampliar o prazo para encaminhar-se solução para as necessidades dos eventuais discentes ativos.

ABRANGÊNCIA

Os mantenedores de polos objeto deste padrão de ACT estão localizados por todo o território nacional, preferencialmente, em municípios de porte médio, que apresentam um total de habitantes entre 20 e 50 mil, perfazendo cerca de 900 municípios individuais integrantes do Sistema UAB.

No presente ACT, trata-se do **polo UAB CAMETÁ-PA CENTRO do município de Cametá/PA, com mantenedor a Prefeitura Municipal.**

O público alvo prioritário são os profissionais da educação básica pública para a formação inicial e continuada por meio da oferta de cursos de graduação e pós-graduação.

JUSTIFICATIVA

O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Esse sistema é integrado, por Instituições Públicas de Ensino Superior e polos EAD/UAB, distribuídos em todas as unidades da federação, atendendo ao objetivo de oferecer prioritariamente cursos de licenciatura e de formação continuada para professores da educação básica.

Nessa perspectiva, o Sistema UAB opera em regime de colaboração entre a União e os entes federados, em especial os municípios, estimulando a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas. Ele ainda propicia a criação e a efetivação de tecnologias de informação e comunicação (TICs), vinculadas à melhoria do ensino. Ressalta-se que tais parcerias devem ser formalizadas para que o público alvo tenha garantias da execução do acordo.

Dessa maneira, garantindo a presença da universidade pública no interior do País, o Sistema UAB e seus objetivos convergem, juntamente com outras ações do Ministério da Educação (MEC), para o alcance das metas do PNE 2014-2024. Ademais, o Sistema contribui para a melhoria do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e incentiva os desenvolvimentos local e regional.

OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Como objetivo geral deste ACT, procura-se estabelecer o compromisso entre o mantenedor de polo(s) UAB e a CAPES, com vistas à implementação ou continuidade de curso(s) a distância em polo(s) do Sistema UAB.

Como objetivos específicos, acompanhar, avaliar, orientar, controlar e fiscalizar a execução do presente ACT, por intermédio da DED/CAPES, visando ao seu cumprimento e ao funcionamento harmônico do Sistema UAB, assim como garantir que o mantenedor de polo crie e mantenha a infraestrutura física, tecnológica, documental e de recursos humanos, necessárias para o funcionamento do polo UAB e a oferta dos cursos com qualidade;

METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO

Compete aos partícipes zelar pelo cumprimento das obrigações acordadas enquanto vigente o ACT.

À CAPES compete gerir o Sistema UAB e apoiar o mantenedor de polo. Dentre suas ações deve: acompanhar as atividades dos partícipes por meio de visitas *in loco* e/ou remotas a fim de verificar as exigências mínimas de um polo UAB no tocante aos espaços gerais, espaços de apoio, espaços acadêmicos, documentação e recursos humanos, conforme documentos orientadores disponibilizados pela CAPES; avaliar a situação do polo periodicamente; orientar por meio de ofícios, portarias, comunicados e mensagens eletrônicas; controlar e fiscalizar a execução do presente ACT visando ao seu cumprimento e ao funcionamento harmônico do Sistema.

Ao mantenedor compete a incumbência de fornecer a manutenção adequada da estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de Educação a Distância da UAB.

UNIDADE RESPONSÁVEL E GESTOR DO ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA

Na CAPES, a unidade responsável pelo presente ACT é a Diretoria de Educação a Distância - DED, representada por seu gestor, o Diretor de Educação a Distância.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se uma infraestrutura ideal a um polo UAB contemplando a questão documental e de Recursos Humanos, possibilitando uma qualidade adequada aos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica pública a distância no polo.

Espera-se manter a manutenção e/ou atualização dos computadores do polo no máximo a cada 5 anos, e as condições gerais das instalações sem prejuízo para a oferta dos cursos por meio de verificação por acompanhamento executado pela CAPES.

Espera-se a manutenção da equipe necessária para o efetivo funcionamento do polo. Outro resultado esperado é a interiorização dos cursos superiores EaD.

PLANO DE AÇÃO

O plano de ação foi dividido entre atividades de competência da CAPES e atividades de competência dos mantenedores de polo como se segue:

De competência do mantenedor de polo.

	Eixos	Ação	Responsável	Prazo	Situação
1	Manutenção	Atualização e/ou manutenção dos computadores do polo	Mantenedor do polo	A cada 5 anos	5 Em andamento

2	Manutenção	Manutenção geral das instalações	Mantenedor do polo	Contínuo	Em andamento
3	Recursos Humanos	Manter no polo toda a equipe prevista no ACT	Mantenedor do polo	Contínuo	Em andamento

De competência da CAPES.

	Eixos	Ação	Responsável	Prazo	Situação
1	Documental	Formalização e renovação do ACT	CAPES e mantenedores de polo	A cada 5 anos	Em andamento
2	Análise da qualidade	Monitoramento in loco dos polos / Acompanhamento	CAPES	Contínuo	Em andamento
3	Dos cursos/ofertas	Financiamento dos cursos/ofertas (na medida de limitações técnicas, orçamentárias e do interesse na oferta por parte das IES) Cursos/ofertas em andamento: BIOLOGIA BIBLIOTECOMIA	CAPES		
	Obs.:	Previsão de término dos cursos/ofertas			

previstos (5
anos)

Documento assinado eletronicamente por Victor Correa Cassiano, Usuário Externo, em 25/08/2023, às 08:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 54, inciso II, da Portaria nº 06/2021 da Capes.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.capes.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2035863 e o código CRC E5C1E5FC.

ANEXO M – PROCESSO DE MONITORAMENTO REMOTO AOS POLOS DO SISTEMA UAB – 25/07/2024



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
Setor Bancário Norte (SBN), Quadra 2, Bloco L, Lote 06, Edifício Capes, 7º andar - Bairro Asa Norte, Brasília/DF, CEP 70040-020
Telefone: (61) 2022-6422 - www.capes.gov.br

Ofício nº 1627/2024-COAP/CGPOT/DED/CAPES

Brasília, 25 de julho de 2024.

Ao(a) Senhor(a)
Janete Farias Teles
Coordenação do Polo UAB de Cametá/PA Centro

C/C
Ao(a) Senhor(a)

Prefeitura Municipal de Cametá/PA

Assunto: Processo de monitoramento remoto aos polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Prezado(a) Coordenador(a) de Polo,

1. Conforme informado na Plataforma ATUAB, visando celeridade no processo de monitoramento aos polos que estão no sistema UAB, esta DED/CAPES elaborou um novo processo, o Monitoramento remoto, que consiste na avaliação do polo a ser realizada pelo(a) próprio(a) Coordenador(a) de Polo.
2. Sendo assim, o(a) Coordenador(a) de Polo deverá preencher o relatório disponível no SisUAB para posterior validação do resultado pela CAPES.
3. Diante do exposto, informamos que o(a) Coordenador(a) de Polo deverá proceder com os seguintes passos:
 - 3.1. Preencher o relatório disponível no SisUAB, para isto é necessário acessar o SisUAB (<https://sisuab2.capes.gov.br/>); clicar em "Acesso Restrito"; colocar o CPF e senhas cadastrados. A partir daqui há duas maneiras:
 - a) A primeira consiste em: clicar na mensagem "Existem fichas de monitoramento abertas para você. Clique aqui para respondê-las" em sua tela inicial.
 - b) Já a segunda maneira, consiste em:
 - I - clicar nas três barras brancas ao lado do nome "SisUAB";
 - II - clicar em "Monitoramento" (abaixo de polo);
 - III - clicar em "Registrar Informações";
 - IV - clicar no lápis;
 - V - preencher então todo o relatório;
 - VI - salvar quando considerar conveniente; e

VII - clicar em "finalizar".

3.2. Lembrando que todos os campos com (*) são obrigatórios e que os campos não deverão ficar em branco, se não houver valor a ser digitado, então deverá ser digitado (zero). Na aba "imagens" deverão ser anexadas as fotos conforme os ambientes do polo. Considerando que o processo de monitoramento visa verificar as condições atuais dos polos, ressaltamos a necessidade de que as fotos inseridas correspondam a situação atual do polo e atentamos que imagens de monitoramentos anteriores não serão aceitas.

4. Adicionalmente, informamos que (a) Coordenador(a) do Polo tem o prazo de até **15 dias** a partir da data de envio deste ofício para finalizar o relatório no SisUAB. A não finalização até a referida data resultará na mudança da situação do polo, o que, dentre outras implicações, impede novas ofertas de cursos no polo pelo Sistema UAB, assim como pós graduações *stricto sensu*, e em último caso em seu desligamento do sistema.

5. Ressaltamos que, no ato do preenchimento do relatório de monitoramento serão exigidos os seguintes documentos do polo:

- I - Alvará de funcionamento ou Habite-se ou Laudo Técnico atestando os requisitos de segurança da infraestrutura;
- II - Lotação de pessoal;
- III - Documento de institucionalização do polo;
- IV - Dotação orçamentária;
- V - Documentação de propriedade, aluguel ou cessão do espaço; e
- VI - Termo de cessão de uso de espaços pedagógicos que estejam em endereços distintos do polo;

6. Colocamo-nos à disposição para outras informações pertinentes por intermédio do endereço eletrônico: uabpolos@capes.gov.br.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **João Franco da Silva Neto, Coordenador(a) de Apoio a Polos**, em 29/07/2024, às 15:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 54, inciso II, da Portaria nº 06/2021 da Capes.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Marques Pova, Coordenador(a)-Geral de Polos e Tecnologias Educacionais**, em 31/07/2024, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 54, inciso II, da Portaria nº 06/2021 da Capes.



Documento assinado eletronicamente por **Antônio Carlos Rodrigues de Amorim, Diretor(a) de Educação à Distância**, em 31/07/2024, às 15:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 54, inciso II, da Portaria nº 06/2021 da Capes.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.capes.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2427225** e o código CRC **72FCEADE**.

ANEXO N – PLANO DE GESTÃO E FUNCIONAMENTO DO POLO UAB-CAMETÁ/PA



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB
POLO DE APOIO PRESENCIAL CAMETÁ/PA

PLANO DE GESTÃO E FUNCIONAMENTO DO POLO UAB-CAMETÁ/PA



CAMETÁ-PA

2025



PREFEITO DE CAMETÁ

Exmo. Sr. Victor Corrêa Cassiano

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Prof. José Osvaldo Oliveira de Barros



ESTRUTURA FUNCIONAL DO POLO DE CAMETÁ/2025

COORDENADOR DO NITAE (Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e

Extensão) UFPA – BELÉM- PARÁ

Prof. Dr. Márcio Lima do Nascimento

COORDENADORA DA UAB POLO CAMETÁ

Prof. Dra. Geanice Raimunda Baia Cruz.

COORDENADOR ADJUNTO DO POLO UAB CAMETÁ

Prof. Edson Luiz Martins Mocbel.



PREFEITURA DE
CAMETÁ
TRABALHO *contínuo*



SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	4
2. IDENTIFICAÇÃO.....	5
2.1 ORGÃO RESPONSÁVEL PELO PROGRAMA.....	5
2.2 ORGÃO MANTENEDOR.....	5
2.3 ESTABELICIMENTO.....	6
2.4 HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO.....	6
2.5 PRINCIPAIS ATOS NORMATIVOS OU A ESTE EQUIPARADOS.....	6
2.6 IDENTIFICAÇÃO DO COORDENADOR E ADJUNTO.....	7
3. CARACTERIZAÇÃO DO POLO.....	8
3.1 HISTÓRICO DE CAMETÁ.....	8
3.2 ASPECTOS FÍSICO-TERRITORIAIS.....	9
3.3 LOCALIZAÇÃO.....	9
3.4 ORIGEM E POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ.....	10
3.5 O POLO DE APOIO PRESENCIAL DA UNIVERDADE ABERTA NO BRASIL- UAB/ CAMETÁ/PA.....	11
3.6 OBJETIVOS DO POLO DE APOIO PRESENCIAL – CAMETÁ.....	12
3.6.1 OBJETIVO GERAL.....	12
3.6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
3.7 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO POLO.....	13
3.7.1 - RECURSOS FÍSICOS.....	13
3.7.2 RECURSOS HUMANOS.....	14
3.8 CURSOS ATIVOS OFERTADOS NO POLO, OFERECIDOS POR UNIVERSIDADES PARCEIRAS.....	14
3.9 CURSOS PREVISTOS PARA OFERTA NO ANO DE 2025.....	15
3.10 CURSOS OFERTADOS EM ANOS ANTERIORES (INATIVOS).....	15
4. DA CARACTERIZAÇÃO E ATRIBUIÇÕES DOS PRINCIPAIS CARGOS.....	16
4.1 COORDENADOR DO POLO.....	16
4.2 COORDENADOR ADJUNTO DO POLO DE APOIO PRESENCIAL.....	16
4.3 O TUTOR PRESENCIAL.....	17
4.4 SECRETÁRIO ACADÊMICO.....	18
4.5 COORDENADOR DE BIBLIOTECA.....	19
4.6 COORDENADOR DE TECNOLOGIAS.....	20
4.7 TÉCNICO DE LABORATÓRIO EM BIOLOGIA.....	20
4.8 TÉCNICO DE LABORATÓRIO DE APOIO PEDAGÓGICO.....	20
4.9 AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS.....	21
4.10 AUXILIAR DE VIGILÂNCIA E SEGURANÇA.....	21
5. O CONSELHO DO POLO DE APOIO PRESENCIAL.....	21
5.1 COMPETE AO CONSELHO DO POLO DE APOIO PRESENCIAL.....	21
6. GESTÃO ORÇAMENTÁRIA.....	22
7. METAS.....	22
7.1 METAS GERAIS.....	22
7.2 METAS ESPECÍFICAS.....	23
8. ORGANOGRAMA DO POLO DA UAB - POLO CAMETÁ.....	23
9. PRINCIPAIS PARCERIAS.....	24
10. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO.....	24
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
12. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	26
13. ANEXOS.....	27

1. APRESENTAÇÃO

O presente Plano de Gestão do Polo UAB/Cametá/PA, foi elaborado objetivando destacar sua importância e relevância para o acesso ao ensino superior público nos municípios que compõe o Baixo Tocantins, bem como estabelecer metas e projetos, perpassando pela origem do Polo, contextualização histórica, sua institucionalidade, aspectos administrativos e pedagógicos, suporte legal no seus atos normativos, parceiros nos âmbitos municipal, estadual e federal, e demais componentes que materializam a oferta do ensino superior na Amazônia Paraense.

O Polo de Apoio Presencial da UAB de Cametá foi criado formalmente pela **Lei nº 245/2013**, mas seu funcionamento já havia se iniciado em **22 de agosto de 2009**, e ofertava inicialmente apenas 1 curso: **Curso de Licenciatura em Matemática a Distância – ofertado pela UFPA**. Já em agosto de 2011, foi iniciado o curso de Bacharelado em Administração Pública e mais uma turma do Curso de Licenciatura em Matemática, ambos ofertados pela UFPA. O polo de constitui como um local de referência para o município de Cametá na oferta de Curso superior e gratuito para todos os sujeitos em processo de formação.

Sua origem encontra-se instituído pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil/UAB, que foi criado em 2005, e oficializado pelo Ministério da Educação, em 2006, a partir do **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. O objetivo principal se assenta na articulação e integração de um sistema nacional de Educação Superior a Distância, visando sistematizar as ações, programas, projetos, e atividades que envolvem políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil.

Esta iniciativa congrega importantes Políticas Públicas para a área da Educação e tem ênfase em Programas voltados para a expansão da Educação Superior com qualidade e promoção da inclusão social. Em sua essência, o projeto é caracterizado pela reafirmação do caráter estratégico desse nível educacional, do desenvolvimento científico e da inovação tecnológica para o crescimento sustentável do País, promovendo o desenvolvimento regional, gerando empregos e maior equidade social.

Os municípios que desejam dispor do Sistema UAB devem preencher alguns requisitos mínimos para possuir um Polo de apoio presencial, os quais são definidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através de atos normativos. Atualmente, dentre as exigências de infraestrutura mínima temos: salas de aula, laboratórios, tutores para os alunos, biblioteca e outros recursos.

Além da necessidade de infraestrutura mínima definida pela CAPES, é imprescindível que seja firmado o Acordo de Cooperação Técnica e o Termo de Compromisso e responsabilidade, o qual é avançado entre a Entidade Mantenedora e o Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No município de Cametá a Entidade Mantenedora é a Prefeitura Municipal representada pelo chefe do poder executivo.

Vale ressaltar que o Polo de Cametá, de acordo com o Acordo de Cooperação Técnica (ATC) de nº 323/2023, destaca que “o público alvo prioritário são os profissionais da educação básica pública para a formação inicial e continuada por meio da oferta de curso de graduação e pós-graduação”. Ou seja, a demanda prioritária de atendimento se volta para os profissionais que atuam na educação básica ou que pretendem atuar na área educacional.

Atualmente conta com **04 turmas de licenciatura e 1 de bacharelado**, sendo elas: **Biblioteconomia/2021, Química/2024, Física/2024, Biologia/2021/2024**, além de **01 turma de especialização em Tecnologias Educacionais no ensino básico**, e diversos cursos de extensão, graduação, bacharelado e especializações previstos para o ano de **2025**, dentre eles: **Administração Pública, Biologia, Física, Ciências Biológicas, Pedagogia, Ciências Biológicas, Gestão Pública, Docência para a EPT, Educação para as relações étnico-raciais: História e cultura afro-brasileira e africana, Cursos de especialização Ciência é 10, Tecnologias Educacionais no Ensino Básico, Ensino da matemática, Educação especial na perspectiva da educação inclusiva, Educação das relações étnico-raciais e quilombolas**.

Portanto, reforçamos que a instalação do Polo de Apoio Presencial em Cametá se constitui em uma oportunidade para os estudantes/funcionários públicos e população de modo geral, terem acesso a um Curso Superior Público, totalmente gratuito e de alta qualidade, minimizando assim os índices de exclusão social, capacitando mão-de-obra qualificada, para o crescimento socioeconômico de seus habitantes, priorizando principalmente a formação dos profissionais da Educação.

2. IDENTIFICAÇÃO

2.1- ORGÃO RESPONSÁVEL PELO PROGRAMA:

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES

Endereço: Esplanada dos Ministérios da Educação – Subloja, sala 118

Brasília – DF – CEP: 70359-970

2.2 - ÓRGÃO MANTENEDOR

Autoridade máxima: Victor Corrêa Cassiano

Razão social: Prefeitura Municipal de Cametá.

CNPJ: 05.105.283/0001-50

Endereço: Avenida Gentil Bittencourt nº 01

Bairro: Central

CEP: 68.400-000

E-mail: prefeituradecameta@gmail.com

Gestor Administrativo-financeiro: Secretaria Municipal de Educação de Cametá.

2.3- ESTABELICIMENTO

Denominação: Polo de Apoio Presencial da UAB Cametá/PA.

Endereço: Avenida Gentil Bittencourt nº 1582

Bairro: Central

CEP: 68400-000

Cidade: Cametá – Pará

Fone: (91) 9323-4093

E-mail: uabcameta@gmail.com

2.4 - HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO: 8h às 12h – 14h às 22h (seg. a sábado) adequações rotativas, conforme a necessidade de atendimento aos discentes.

2.5 – PRINCIPAIS ATOS NORMATIVOS OU A ESTE EQUIPARADOS:

- **Decreto nº 12.456/2025** – Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação.

- **Decreto nº 5.800 de 08 de julho de 2006** – Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

- **Lei de Criação do Polo nº 245/2013**

- **Portaria Capes 309/2024**- Regulamenta critérios, estrutura organizacional e normas para seleção de bolsistas e o pagamento de bolsas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

- **Portaria Capes 02/2021**- Regulamenta o art. 8º da Portaria CAPES nº 90, de 24 de abril de 2019, estabelecendo as diretrizes para autorização de funcionamento e para a Avaliação de permanência de Polos de Educação a Distância (polo EaD) para oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu.

- **Termo de Compromisso** com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a entidade mantenedora, o Município de Cametá.

- **Acordo de Cooperação Técnica (ACT), nº 323/2023**- firmado entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a entidade mantenedora, o Município de Cametá, estabelecendo direitos e deveres entre ambos para a criação e manutenção do Polo e do Sistema UAB no âmbito do Município.

- **Portaria MEC nº 378/2025** – Dispõe sobre os formatos de oferta dos cursos superiores de graduação.

- **Decreto Nº 12.456, de 19 de maio de 2025** - Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

2.6 - IDENTIFICAÇÃO DO COORDENADOR e ADJUNTO:

Nome: GEANICE RAIMUNDA BAIA CRUZ

Formação: Licenciatura Plena em Pedagogia, Habilitação em Administração Escolar e Especialização em Educação Ambiental (UFPA), Especialização em Gestão em EAD –

PIEAG/UFF; e Coordenação Pedagógica. Mestrado em Educação e Cultura pelo PPGEDUC/UFPA e Doutorado em Educação na Amazônia pelo PGEDA/UFPA.

Tempo de atuação na EAD: há 10 anos.

Tel. (91) 99323-4093

E-mail: geanice.cruz@ufpa.com.br/geanicecruz@gmail.com.br

Nome: EDSON LUIZ MARTINS MOCBEL

Formação: Licenciatura Plena em Geografia, Especialização em Ensino da Geografia.

Tempo de atuação na EAD: há 05 anos.

Tel. (91) 998444-2980

E-mail: mocbelluiz60@gmail.com

3. CARACTERIZAÇÃO DO POLO

3.1- HISTÓRICO DE CAMETÁ

Segundo o IBGE (2022) Cametá é um município do estado do Pará, no Brasil. Faz parte da mesorregião do Nordeste Paraense e é sede da microrregião de mesmo nome. Localiza-se a uma latitude 02°14'40" sul e a uma longitude 49°29'45" oeste, estando a uma altitude de 10 metros. Possui uma área de 3 081,367 quilômetros quadrados.

Em 2022, a população era de 134.184 habitantes e a densidade demográfica era de 43,55 habitantes por quilômetro quadrado. Compondo a região de integração do Tocantins, a cidade de Cametá encontra-se no Nordeste Paraense e faz parte de uma unidade sub-regional, destacando-se por exercer função polarizadora na microrregião da Amazônia paraense. Cametá fica a uma distância de aproximadamente 150 km, em linha reta, da capital paraense.

É uma das cidades mais antigas do estado do Pará e do Brasil e desempenhou papel crucial na Cabanagem, quando chegou a ser capital da Província do Grão-Pará. Seus inúmeros bens culturais materiais e imateriais lhe renderam o título de Patrimônio Histórico Nacional.

É um município que situa-se à margem esquerda do Rio Tocantins, num território habitado antigamente pelos índios chamados "Caamutás" e outras tribos dos tupinambás. A palavra "Cametá" vem do tupi "Ka'a" (floresta, mato, vegetação densa) e "Mutá" (degrau, palanque, elevação), logo, Cametá, numa tradução livre significa "degrau da floresta".

De acordo com o Plano Diretor do Município de Cametá (IBGE, 2023), o município possui em 11 (onze) distritos, sendo eles: Torres Cupijó, Areião, Bom Jardim, Cametá Urbano, Carapajó, Janua Coeli, Juaba, Moiraba, Vila do Carmo, Mupi Torrão e Porto Grande.

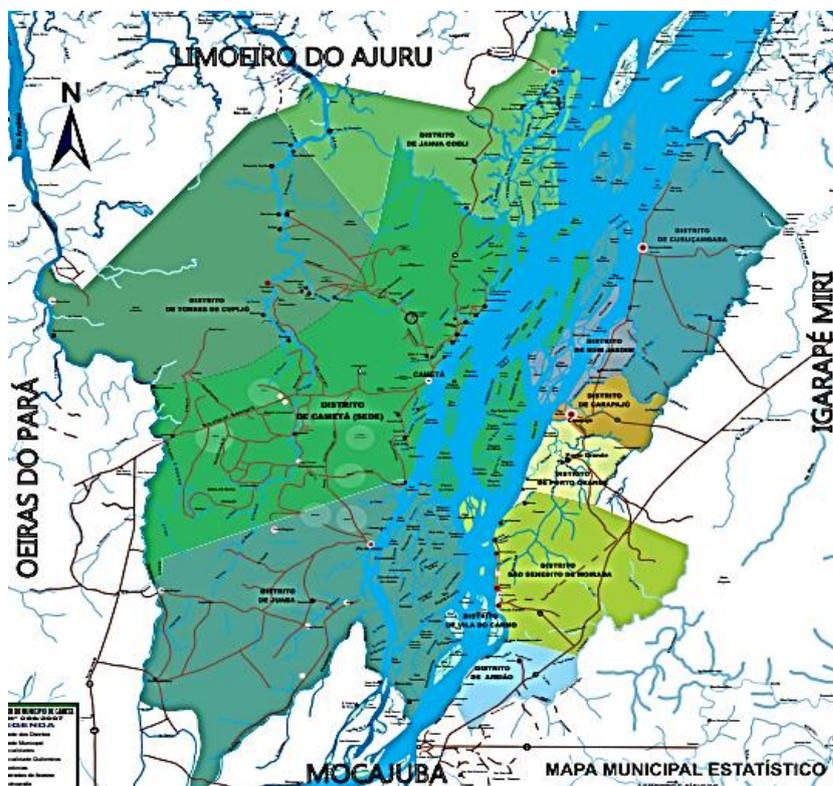
O município de Cametá é o mais antigo e tradicional dos baixos rios do Tocantins, pela sua importância histórica empresta seu nome à antiga microrregião de Cametá. Com uma história

interessante, Cametá passou recentemente a categoria de Patrimônio Histórico Nacional pela Lei n.º 7537, de 16 de setembro de 1986 pela sua notável tradição histórica.

Na área da educação, no ano de 2023, de acordo com o IBGE (2022), o IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública era de 4,1 e, para os anos finais, de 3,5. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 115 e 116 de 144. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 5.256 e 5.091 de 5.570. De acordo com as metas definidas no Plano Municipal de Educação (PMC) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Cametá (2021-2024) e pela referência nacional, definiu-se um índice a ser alcançado a curto e longo prazo: para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a referência, para o ano de 2022, seria a média de 4,5 e, para 2024, seria a de 4,8; já para os anos finais desta etapa de ensino, para o ano de 2022, a média seria de 4,0 e, para 2024, seria a de 4,5. As metas são exponenciais, as expectativas são grandes, as estratégias foram estabelecidas e os resultados estão sendo aguardados.

3.2 - ASPECTOS FÍSICO-TERRITORIAIS

O Município de Cametá pertence a Mesorregião do Nordeste Paraense e a Microrregião de Cametá. A sede Municipal, tem as seguintes coordenadas geográficas: 02° 14' 54" de latitude Sul e 49° 30' 12" de longitude a Oeste de Greenwich. Limites: Ao Norte - Municípios de Limoeiro do Ajuru e Igarapé-Miri Ao Sul - Município de Mocajuba A Leste - Município de Igarapé-Miri e A Oeste - Município de Oeiras do Pará.

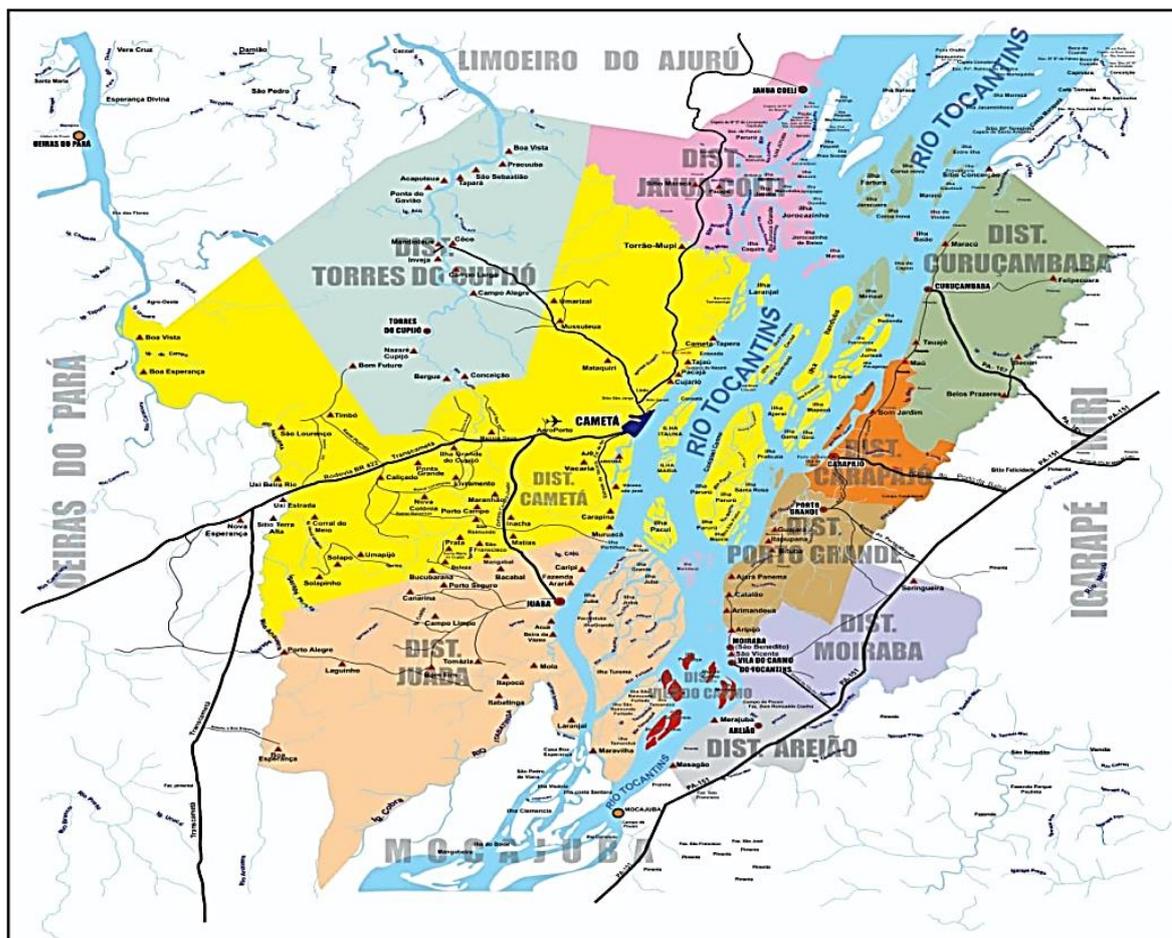


Fonte: Portal da PMC (2025)

3.3 - LOCALIZAÇÃO

No que diz respeito ao município de Cametá, ele compõe a região do baixo Tocantins, junto com os municípios de Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia. A seguir, apresentamos um mapa de Cametá com os seus respectivos distritos.

Mapa do município de Cametá e seus distritos



<i>Cor no mapa</i>	<i>Distritos</i>
Amarelo	Cametá
Verde	Torres Cupijó
Laranja	Curuçambaba
Roxo	Moiraba
Cinza	Areião
Laranja claro	Juaba
Rosa	Janua Coeli
Laranja escuro	Porto Grande
Marrom	Carapajó
	Mupi (ver Lei nº 472/2025)

Fonte: PMC (2025), SIGIEP (2023), IBGE (2000), UFPA (2006).

3.4 - ORIGEM E POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ

De acordo com o IBGE (2022), Cametá, localizada no estado do Pará, é um município com rica história e população significativa. Sua origem remonta a 1635, quando foi fundada como Vila Viçosa de Santa Cruz de Camutá. A cidade foi elevada à categoria de município e sede em 1848.

Apresenta algumas características únicas e interessantes, descritas abaixo:

População no último censo 2022	134.184
População estimada 2024	143.837
Área da unidade territorial (km ²)	3.082,190
Densidade demográfica (hab./km ²)	43,55
Código do Município	1502103
Gentílico	Cametaense
Prefeito	Victor Correa Cassiano

Fonte: IBGE, 2022.

3.5 –POLO DE APOIO PRESENCIAL DA UNIVERDADE ABERTA NO BRASIL- UAB/ CAMETÁ/PA.

O Polo de apoio presencial da UAB/ Cametá/PA, foi criado em 2009, objetivando minimizar os índices de exclusão da Educação Superior, formando a nível superior a comunidade escolar local e dos municípios vizinhos, suprimindo assim a carência de profissionais habilitados, a princípio, priorizando a área da Educação para dispor de profissionais capacitados para atuar no âmbito da educação básica.

O Polo UAB, pertence ao município de Cametá, onde funcionava a antiga Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Alacid Nunes (GEAN), que foi cedida pelos conselheiros em um termo assinado de doação à PMC, sob responsabilidade da SEMED. Sua localização é de fácil acesso, pois fica instalada em uma área central da cidade, ao lado do prédio da Prefeitura Municipal.

Acrescenta ainda, a pesquisadora que justifica-se a abrangência do Polo UAB/Cametá, uma vez que está contido no Acordo de Cooperação Técnica (ATC) Capes/PMC que “[...] o público-alvo prioritário são os profissionais da educação básica pública para a formação inicial e continuada por meio da oferta de cursos de graduação e pós-graduação” (ATC, 2023, p.11).

Nesse sentido, um dos maiores desafios em relação ao acesso às políticas educacionais, nos últimos anos, tem sido ampliar o número de vagas e melhorar a qualidade da oferta do Ensino Médio. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, objetivava, na meta 03 (três),

[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE,

a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (Brasil, 2014).

Por sua vez, a meta 12 (doze) do PNE, Lei n.º 13.005/2014, visa:

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (Brasil, 2014).

Por isso, a fim de atender os requisitos legais citados no PNE, o Polo UAB/Cametá se constitui como um espaço de formação acadêmica, o qual pelos dados apresentados, rememora que o 1º Edital de vestibular/2009 realizado para discentes da UAB/Cametá/PA foi de 1683 inscrições geradas para as 150 vagas ofertadas, o 2º Edital/2011 foi de 720 inscrições geradas para 100 vagas ofertadas, o 3º Edital/2012 foi de 812 inscrições para 160 vagas ofertadas o que denota uma grande busca da população por formação e capacitação.

Os dados destacados acima, comprovam a importância e a necessidade do Polo de apoio presencial no município de Cametá, através da parceria com o MEC e as Instituições credenciadas, que ofertam vagas de Nível superior gratuita, pois somente desta forma a diversidade de oferta de trabalho e a riqueza de matéria prima existente nesta terra interiorana poderá suscitar novos empreendimentos, possibilitando que o município supere a escassez de mão de obra qualificada e cresça socioeconomicamente.

3.6. OBJETIVOS DO POLO DE APOIO PRESENCIAL - CAMETÁ

3.6.1 OBJETIVO GERAL

➤ Oportunizar às pessoas da região amazônica paraense meios para que possam se profissionalizar através de cursos a distância, de qualidade e gratuitos, atendendo, assim, à demanda sintonizada às necessidades do mercado local e regional, com uma metodologia de tempo e espaço condizentes às condições do alunado.

3.6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ofertar e divulgar cursos de graduação em áreas de maior carência em nosso município;
- buscar parcerias com diferentes IES que atendam as necessidades da região tocantina;
- promover o desenvolvimento científico- cultural e tecnológico da região;
- divulgar os cursos oferecidos pelas IES no Polo especialmente aos alunos egressos do ensino médio;
- realizar projetos de pesquisa voltados às necessidades da comunidade a fim de promover a qualidade de vida a todos os cidadãos;
- zelar pela estrutura física, mantendo-a compatível com os propósitos da educação nacional;

- promover a formação continuada aos profissionais da região com cursos de especialização;
- buscar parcerias através de diferentes vertentes que possam proporcionar cursos, visando atender a demanda regional.

3.7 - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO POLO:

O Polo está vinculado à Prefeitura Municipal, e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), tais como Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Instituto Federal do Pará (IFPA), entre outras. Os recursos humanos do Polo têm vínculo empregatício com a Prefeitura do Município e por ela são cedidos, exceto os Tutores, os quais têm vínculo direto com o sistema UAB - Ministério da Educação e são selecionados através de edital promovido pela IPES conforme orientações da Portaria 309/2024/CAPES, e a Coordenação do curso que tem vínculo tanto com a entidade mantenedora quanto com o sistema UAB.

Atualmente, o Polo possui dezessete funcionários, sendo uma coordenadora do Polo, um Coordenador Adjunto, um Secretário Acadêmico, um Coordenador Pedagógico, um secretário administrativo, dois auxiliares de secretaria, um Coordenador do laboratório de matemática, uma Coordenadora do laboratório de Biologia, uma Coordenadora de Biblioteca, uma auxiliar de biblioteca, um coordenador do laboratório de informática e um auxiliar do laboratório de informática, três agentes de serviços gerais e um vigilante, todos cedidos pela Secretaria Municipal de Educação. Possui ainda 09 tutores responsáveis pelas turmas dos cursos em formação pelo Polo, dispostos na seguinte maneira: 01 tutores na turma de química 2024, 01 tutor de biologia 2021, 02 tutores biologia 2024, 03 tutores de física 2024, 02 tutores de biblioteconomia 2021.

As IPES vinculadas ao sistema da UAB possuem as seguintes funções descritas na Portaria 309/2024/CAPES:

- Selecionar os bolsistas de que trata esta Portaria;
- Cadastrar e manter atualizados os dados pessoais e acadêmicos de seus discentes e bolsistas em sistemas informatizados próprios e aqueles determinados pela Capes;
- Gerenciar os procedimentos internos atinentes ao pagamento dos bolsistas;
- Manter os registros das informações necessárias ao adequado controle e acompanhamento acadêmico dos cursos em sistemas informatizados próprios e aqueles determinados pela Capes, e
- Supervisionar, avaliar e manter registros das atividades dos bolsistas.

3.7.1 - RECURSOS FÍSICOS

- Laboratório de informática;

- Laboratório de matemática;
- Laboratório de Biologia;
- Biblioteca;
- Salas de aulas;

- Sala da secretaria;
- Sala da coordenação;
- Cozinha;
- Banheiros;
- Espaço de convivência;
- Quadra esportiva.

3.7.2 - RECURSOS HUMANOS

Fazem parte da estrutura do Polo Presencial, no Âmbito do Município de Cametá conforme Lei nº 245/2013:

- I** - Coordenador do Polo de Apoio Presencial;
- II** – Coordenador Adjunto
- III** – Tutor Presencial;
- IV** – Secretário do Polo;
- V** – Secretário Acadêmico;
- VI** – Coordenador de Biblioteca;
- VII** – Técnico em Informática;
- VIII** – Técnico de Laboratório em Biologia ou áreas afins;
- IX**- Técnico de Laboratório de Apoio Pedagógico.
- X** – Auxiliar de serviços gerais;

3.8 CURSOS ATIVOS OFERTADOS NO POLO, OFERECIDOS POR UNIVERSIDADES PARCEIRAS.

Nº	CURSOS	TIPOS DE CURSOS	IPES	ANO
01	BIOLOGIA	LICENCIATURA	UFPA	2021
02	BIOLOGIA	LICENCIATURA	UFPA	2024
03	FÍSICA	LICENCIATURA	UFPA	2024
04	BIBLIOTECONOMIA	LICENCIATURA	UFPA	2021

05	QUÍMICA	LICENCIATURA	UFPA	2024
06	TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO BÁSICO	ESPECIALIZAÇÃO	UFPA	2025

3.9. CURSOS PREVISTOS PARA OFERTA NO ANO DE 2025

01	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	BACHARELADO	UFPA	2025
02	BIOLOGIA	LICENCIATURA	UFPA	2025
03	FÍSICA	LICENCIATURA	UFPA	2025
04	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	LICENCIATURA	UFRA	2025
05	PEDAGOGIA	LICENCIATURA	UEPA	2025
06	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	LICENCIATURA	UFRA	2025
07	GESTÃO PÚBLICA	ESPECIALIZAÇÃO	UFPA	2025
08	GESTÃO PÚBLICA	ESPECIALIZAÇÃO	UFRA	2025
09	DOCÊNCIA PARA A EPT	ESPECIALIZAÇÃO	IFPA	2025
10	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	ESPECIALIZAÇÃO	IFPA	2025
11	CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO CIÊNCIA É 10	ESPECIALIZAÇÃO		2025
12	ENSINO DA MATEMÁTICA	ESPECIALIZAÇÃO	UFPA	2025
13	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CURSO DE EXTENSÃO	UFRRJ/UFPA	2025
14	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E QUILOMBOLAS	CURSO DE EXTENSÃO	UFPA	2025

3.10. CURSOS OFERTADOS EM ANOS ANTERIORES (INATIVOS)

Nº	CURSO	TIPO DE CURSO	IPES	ANO
01	PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A DIVERSIDADE	APERFEIÇOAMENTO	UFPA	2010
02	PLANEJAMENTO IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	ESPECIALIZAÇÃO	UFF	2011
03	PLANEJAMENTO IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	ESPECIALIZAÇÃO	UFF	2013
04	PLANEJAMENTO IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	ESPECIALIZAÇÃO	UFF	2014
06	PEDAGOGIA	LICENCIATURA	UEPA	2017
07	MATEMÁTICA	LICENCIATURA	UFPA	2009
08	MATEMÁTICA	LICENCIATURA	UFPA	2011
09	MATEMÁTICA	LICENCIATURA	UFPA	2013

10	LETRAS PORTUGUÊS	LICENCIATURA	UEPA	2017
11	BIOLOGIA	LICENCIATURA	UFPA	2017
12	GESTÃO EM SAÚDE	ESPECIALIZAÇÃO	UFPA	2013
13	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	BACHARELADO	UFPA	2010

4- DA CARACTERIZAÇÃO E ATRIBUIÇÕES DOS PRINCIPAIS CARGOS

4.1- COORDENADOR DO POLO

O cargo de Coordenador do Polo de Apoio Presencial, obedecerá às diretrizes emanadas pela **Resolução CD/FNDE, nº 26 de 5 de junho de 2009**, do Ministério da Educação, a **Lei Municipal 245/2013** e a **Portaria 309/2024/CAPES**, observando os seguintes critérios: ser preferencialmente professor efetivo da Rede Municipal; residir no Município de Cametá, possuir experiência de 03 (três) anos no Magistério, possuir experiência na Educação à Distância e possuir formação Superior em Licenciatura Plena, com formação mínima em nível de mestrado. São atribuições do Coordenador de Polo:

- Intermediar assuntos e temas relativos às políticas públicas para a área educacional, entre o Município e o Instituto de Educação Superior, abrangendo desde a Educação Básica até a Educação Superior.
- Zelar junto aos demais servidores públicos municipais e estaduais, para que o polo seja um espaço social, acadêmico e cultural, determinante para as metas do desenvolvimento regional sustentável.
- Gerir atividades de gestão e manutenção da infraestrutura, satisfatória às melhores condições de aprendizagem;
- Representar o mantenedor do Polo nas articulações com as Instituições de Ensino Superior (IES), que atuam no Polo e a DED/CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, responsável pela coordenação e operacionalização da UAB.
- Garantir o adequado funcionamento do Polo, em relação às atividades educacionais e administrativas que se fizerem necessárias, bem como na interlocução entre os participantes do sistema Universidade Aberta do Brasil (Ministério da Educação, Instituições de Ensino Superior, Município e Estudantes).

4.2- COORDENADOR ADJUNTO DO POLO DE APOIO PRESENCIAL

O Coordenador Adjunto do Polo de Apoio Presencial, será exercido por 01 (um) Professor da Rede Pública Municipal, em efetivo exercício há mais de 03 (três) anos em Magistério na Educação Básica, com formação em nível de mestrado.

- Acompanhar as atividades docentes e administrativas do Polo;

- Garantir às atividades discentes a prioridade de uso da infraestrutura;
- Participar das atividades de capacitação e atualização;
- Acompanhar as atividades dos tutores presenciais;

- Acompanhar e gerenciar o recebimento de materiais e a entrega dos materiais didáticos aos alunos;
- Relatar problemas enfrentados pelos alunos aos coordenadores dos cursos;
- Articular-se com o mantenedor para prover as necessidades materiais, de pessoal e de ampliação do prédio;
- Receber e prestar informações aos avaliadores externos do MEC;
- Dar suporte pedagógico e administrativo durante a organização das práticas curriculares, seminários, estágios supervisionados e trabalho de conclusão de curso.

4.3- O TUTOR PRESENCIAL

O Tutor Presencial é o professor intermediador, comprometido com a educação, ativador dos alunos, que visa assegurar uma aprendizagem efetiva, observando os termos do Regimento Interno da UAB. Sua seleção será realizada pela Instituição Pública de Ensino Superior, vinculada ao Sistema UAB, por meio de concurso público, segundo edital emitido pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, observando os seguintes critérios: ser professor da rede municipal, residir no Município de Cametá, possuir formação de Nível Superior – Licenciatura.

São atribuições do tutor:

- Conhecer o projeto pedagógico do curso e o material didático da disciplina sob sua responsabilidade, demonstrando domínio do conteúdo específico da área.
- Conhecer o plano de Ensino da disciplina e atentar para a programação nele descrita, dominando as informações referentes às atividades;
- Orientar o aluno para o estudo a distância, buscando mostrar a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem e pesquisa;
- Estabelecer constante contato com os alunos via plataforma, para comunicar as atividades agendadas para encontros presenciais, buscando motivá-los para a participação nas atividades presenciais;
- Incentivar o aluno para o uso das tecnologias e ambientes virtuais de aprendizagem (plataforma Moodle);
- Manter toda comunicação com os tutores a distância e alunos, EXCLUSIVAMENTE pela plataforma, nunca por e-mail pessoal;
- Estimular a interatividade dos alunos via plataforma Moodle;

- Identificar os alunos que não estão participando das atividades on-line, detectando suas causas por meio de contato com os mesmos, e estimulando o retorno as atividades;
- Orientar os alunos nas atividades de laboratório, práticas ou trabalhos em grupos estabelecidos pela coordenação da disciplina;
- Comunicar ao professor e ao tutor a distância os casos de dificuldades de compreensão da metodologia aplicada, propondo revisão do método adotado;
- Ter assiduidade e pontualidade nos encontros designados para atendimento aos alunos obrigatoriamente aos sábados e nos dias que forem acordados com a coordenação do polo;
- Mediar a comunicação de conteúdos entre professores, tutores a distância e alunos;
- Acompanhar e orientar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso, atendendo as especificações do plano de Ensino da disciplina;
- Disponibilizar em sala de aula, os vídeos aula, favorecendo o acesso aos alunos, esclarecendo dúvidas;
- Interagir permanentemente com o professor da disciplina nas atividades planejadas;
- Interagir constantemente com os tutores a distância para o acompanhamento de todas as ações desenvolvidas junto aos alunos, bem como, esclarecer dúvidas de conteúdos e critérios de avaliação;
- Acompanhar permanentemente e mediar às atividades discentes;
- Elaborar relatórios de atividades após os encontros semanais e encaminhar a coordenadoria de tutoria, comunicando com clareza os principais acontecimentos dos encontros presenciais e postar no Moodle até as terças-feiras, no local indicado na plataforma e entregar para a coordenação de polo uma cópia;
- Registrar a frequência semanal dos alunos durante os encontros e entregar na coordenação ou secretaria do polo para envio posterior a coordenação do curso;
- Em caso de mudança de contato, comunicar imediatamente à coordenação do curso e de tutoria;
- Pensar estratégias e ações que previnam a evasão e comunicar imediatamente pedagógicos e de tutoria para as devidas providencias;
- Atender com presteza às solicitações da secretaria do curso;
- Participar do processo de avaliação presencial da disciplina, sob responsabilidade do professor;
- Repassar ao professor o resultado das avaliações (notas) das atividades realizadas.
- Manter a comunicação permanente com a coordenadoria de tutoria.

4.4 - SECRETÁRIO ACADÊMICO

O Secretário Acadêmico do Polo será um servidor público municipal efetivo com formação em Nível Superior.

São atribuições do secretário do Polo:

- ter conhecimento e manter organizadas a legislação, resoluções e instruções referentes ao Polo;
- manter organizada a correspondência, ordens de serviço, regulamentos, leis e demais documentos;
- conhecer e cumprir as orientações dos superiores hierárquicos;
- coordenar ações pertinentes à função que lhe compete;
- apresentar ao coordenador, em tempo hábil, os documentos que devem ser assinados;
- expedir documentos, devidamente assinados;
- manter atualizada a documentação do corpo docente, discente, técnico e administrativo;
- zelar pela guarda e sigilo da documentação;
- organizar, registrar, arquivar e expedir documentos;
- acompanhar e conferir os documentos elaborados e de sua responsabilidade;
- orientar e acompanhar os serviços de limpeza e de manutenção bem como outros serviços de apoio;
- auxiliar o coordenador nas atividades de controle orçamentário, prestação de contas na forma da lei;
- exercer outras atividades, quando solicitado, que contribuam para o desempenho eficiente do Polo;
- cumprir horário de trabalho pertinente à função.

4.5 – COORDENADOR DA BIBLIOTECA

Para Auxiliar nos serviços da Biblioteca, será selecionado um profissional integrante do quadro efetivo de funcionários do Município, pelo Secretário Municipal de Educação ou pelo Coordenador de Polo, de acordo com a formação e experiência na área.

São atribuições do Coordenador de biblioteca

- fichar os livros recebidos;
- elaborar avisos e informativos;
- manter o mural da biblioteca atualizado;
- zelar pelo acervo;
- auxiliar o cursista na localização do acervo;
- orientar o usuário sobre o funcionamento e regulamento da biblioteca;
- cadastrar o usuário;
- emprestar material do acervo;
- controlar o fluxo de empréstimo do acervo e cobrar devolução, quando necessário;
- fazer levantamento bibliográfico;
- localizar material do acervo;

- atualizar os cadastros de usuários;
- confeccionar cartão de identificação do usuário;
- carimbar e cadastrar documentos;
- manter o acervo em ordem e organizado de acordo com o sistema de classificação adotado;
- manter o ambiente e o acervo higienizados;
- realizar trabalhos de reparação de material;
- inventariar o acervo;
- preencher planilhas e dados estatísticos;
- operar equipamentos audiovisuais;
- auxiliar na manutenção dos equipamentos.

4.6 – COORDENADOR DE TECNOLOGIAS

O Coordenador de Tecnologias (Suporte de Rede) é o profissional com habilitação comprovada na área de informática com, no mínimo, 02 (dois) anos de experiência, comprovada da utilização do Linux, ou outro sistema compatível ou superior, e de plataformas de Educação à distância, o qual será indicado pelo Secretário Municipal de Educação ou pelo Coordenador de Polo, de acordo com a formação e experiência na área.

São atribuições do técnico de Informática:

- orientar os cursistas no processo de ambientação;
- prestar assistência permanente aos cursistas no seu expediente de trabalho;
- zelar pela manutenção do equipamento;
- colaborar com o tutor presencial no desempenho de suas atividades laboratoriais;
- informar ao coordenador do Polo sobre qualquer problema ocorrido ou necessidade detectada;
- ligar e desligar os equipamentos, quando concluído o período de funcionamento;

4.7 - TÉCNICO DE LABORATÓRIO DE BIOLOGIA

Técnico de Laboratório em Biologia ou Áreas Afins é aquele Profissional com habilitação comprovada na área de Biologia, Física, Química ou Ciências Naturais, o qual será indicado pelo Secretário Municipal de Educação ou pelo Coordenador de Polo, de acordo com a formação e experiência na área.

4.8 – TÉCNICO DE LABORATÓRIO DE APOIO PEDAGÓGICO

O Técnico de Laboratório de Apoio Pedagógico é aquele Profissional com habilitação comprovada na área de Pedagogia, o qual será indicado pelo Secretário Municipal de Educação ou pelo Coordenador de Polo, de acordo com a formação e experiência na Área.

4.9 - AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS

20

Auxiliar de Serviços Gerais será o funcionário encarregado de fazer os trabalhos de limpeza, conservação e manutenção nas diversas dependências do prédio.

São atribuições do pessoal de apoio:

- realizar as tarefas de limpeza das dependências do Polo;
- manter os ambientes arejados e higienizados;
- proceder a limpeza de pisos, vidros e móveis;
- fazer os pedidos de suprimento de material de limpeza;
- comunicar à coordenação, quando perceber alguma anormalidade;
- executar limpeza de equipamentos e instrumentos da cozinha;
- preparar, quando solicitado, chás, cafés e outras refeições ligeiras.

4.10- AUXILIAR DE VIGILÂNCIA E SEGURANÇA

- Responsável pela guarda e segurança do patrimônio do prédio.

5. O CONSELHO DO POLO DE APOIO PRESENCIAL

O Conselho do Polo de Apoio Presencial - CAMETÁ, previsto no art. 20 ao 25 da Lei Municipal 245/2013, é organizado na forma de órgão colegiado e terá atribuições normativas e deliberativas com a finalidade de acompanhar a implementação e execução das atividades do Polo de Apoio Presencial vinculado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB/CAPES/MEC, de forma a assegurar o seu pleno funcionamento, os benefícios educacionais a sociedade e a qualidade do ensino ofertado no Município.

5.1- COMPETE AO CONSELHO DO POLO DE APOIO PRESENCIAL:

- Acompanhar e apoiar o desenvolvimento das atividades realizadas no Polo;
- Requisitar, junto ao Poder Executivo Municipal e/ou Estadual, a infraestrutura e as condições materiais necessárias ao pleno desenvolvimento das atividades do Polo, observando-se as orientações prescritas no Edital de Seleção, os resultados das avaliações in loco e as normativas da UAB/CAPES/MEC;
 - Participar da elaboração da demanda de cursos graduação e de pós-graduação que atendam as reais necessidades do Município e micro região;
 - Subsidiar a elaboração do planejamento estratégico do Polo de Apoio Presencial;
 - Participar da formulação das políticas e diretrizes para a implementação do Polo de Apoio Presencial, no âmbito do Município;
 - Apresentar propostas para elaboração do Regimento Interno do Polo, observando-se as diretrizes e normativas da UAB/CAPES/MEC e das IES ofertantes dos cursos;

- Manter, se necessário, intercâmbio com os responsáveis institucionais, IES atuantes n 21 MEC no sentido de resolver questões relativas à organização do Polo;
- Manter e tomar decisões colegiadas visando o bom funcionamento do Polo, de acordo com as diretrizes e normas do Sistema Universidade Aberta do Brasil, das IES ofertantes dos cursos e as finalidades do Polo;
- Aprovar o calendário acadêmico anual do Polo;
- Aprovar as datas de realizações de exames vestibulares no Polo;
- Cumprir as diretrizes da UAB/CAPES/MEC no que se refere à seleção do Coordenador de Polo.

6. GESTÃO ORÇAMENTÁRIA

A gestão orçamentária do Polo está vinculada, conforme acordo firmado com a Prefeitura Municipal de Cametá, à qual é responsável pela adequação e manutenção da infraestrutura, incluída na Secretaria Municipal de Educação com rubrica específica.

7. METAS

O plano de metas consiste na organização de objetivos gerais e específicos na busca pelo avanço da educação de acordo com as necessidades sociais regionais, bem como o progresso e ampliação do Polo.

Tais metas tratam-se de perspectivas amplas, contudo não únicas, não afastando as metas semestrais e anuais estabelecidas, mas servindo como norteadoras para definição destas.

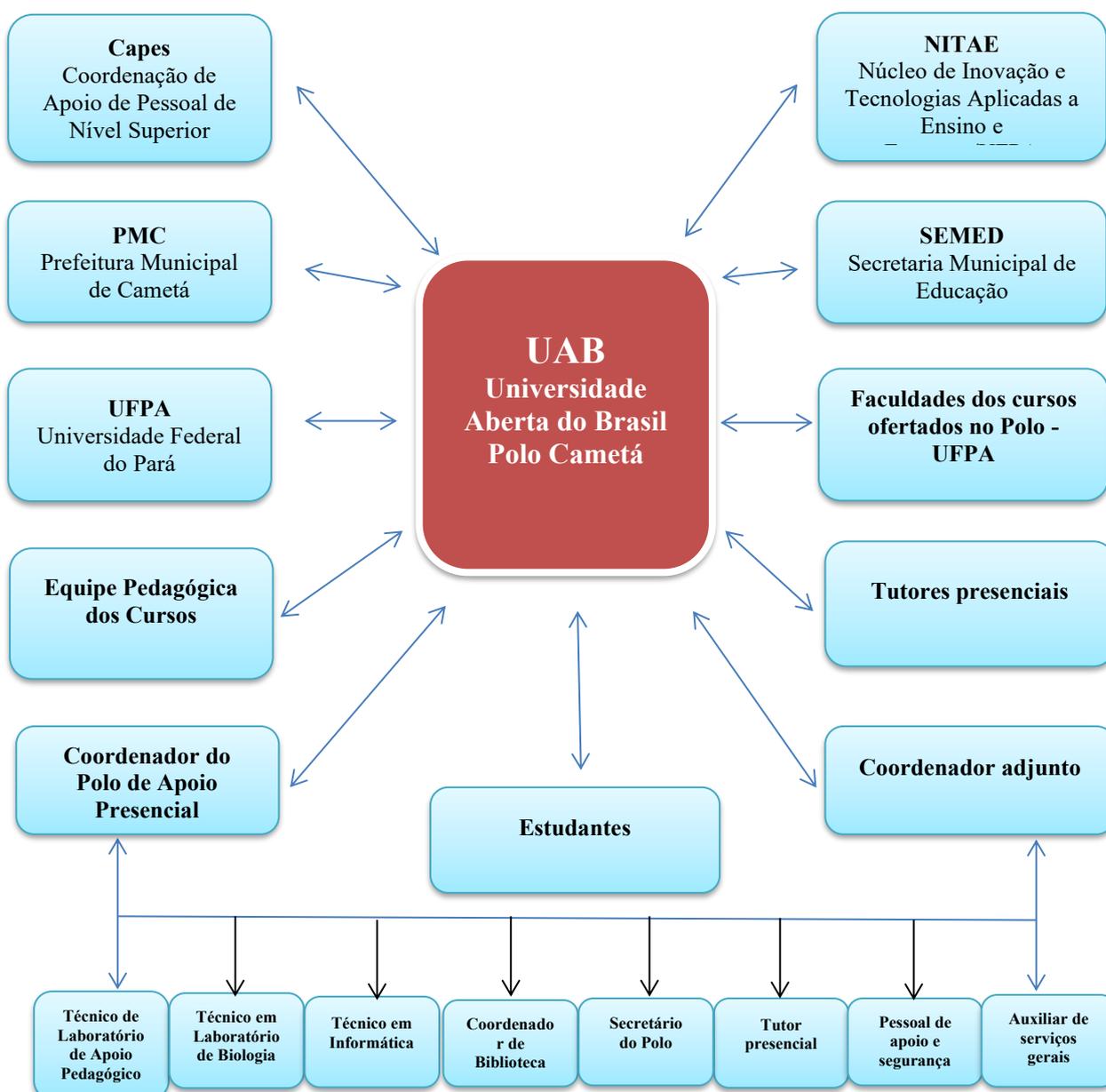
7.1- METAS GERAIS

- a) Implantar cursos de graduação e pós-graduação a fim de atender as necessidades profissionais da comunidade, com foco na Educação Básica e nos diplomados do ensino médio.
- b) Modernizar as instalações existentes, a fim de tornar o ambiente compatível com sua destinação.
- c) Oportunizar cursos de capacitação e de relacionamento humano para o pessoal técnico do Polo.
- d) Incentivar a comunidade acadêmica a participar das atividades multidisciplinares com especificidade àquelas voltadas para o desenvolvimento regional.
- e) Buscar parcerias para implantação de novos cursos e aumentar as vagas dos já existentes.
- f) Buscar parceria para a aquisição de novos equipamentos necessários à modernização dos laboratórios já existentes.
- g) Ampliar a estrutura do prédio com a construção de novas salas de aula, sala de projeção de películas, depósito de material, cozinha, anfiteatro, auditório.
- h) Buscar meios que oportunizem maior integração entre o Polo e a comunidade.
- i) Desenvolver, com enfoque, atividades que polarizem a essencialidade do Polo UAB no Município.

7.2- METAS ESPECÍFICAS

- a) Reformar a Lei de criação do Polo.
- b) Reconstituir o Conselho do Polo.
- c) Construir um laboratório moderno específico para o curso de química.
- d) Criar um departamento jornalístico próprio para divulgar as ações realizadas.
- e) Reformar todos os regimentos internos referentes aos espaços do Polo, moldando-o as novas perspectivas.
- f) Ampliar e atualizar o acervo da biblioteca, afim de adequá-la às novas tecnologias de informação e comunicação.

8 - ORGANOGRAMA DO POLO DA UAB - POLO CAMETÁ.



9. PRINCIPAIS PARCERIAS

- Ministério da Educação e Cultura – MEC, através da Secretaria de Educação a Distância – SEED, responsável pela articulação e gestão do sistema UAB.

- Prefeitura Municipal de Cametá- mantenedor geral da estrutura física, Rh e de materiais e suprimentos do Polo.

- Secretaria Municipal de Educação-Responsável pela modulação da equipe de funcionários, acompanhamento dos cursos ofertados no Polo e Gestor Administrativo Financeiro vinculado a PMC.

- **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**- IPES responsável pela oferta de cursos;

- **INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ**- IPES responsável pela oferta de cursos;

- **UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARA**- IPES responsável pela oferta de cursos.

10. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

A avaliação das atividades desenvolvidas no Polo é feita de diversas formas de acordo com as hierarquias:

- CAPES - Avaliação da Estruturação do Polo;

- SECRETARIA DOS CURSOS: Avaliação dos Coordenadores e Tutores do Polo;

- Secretaria Municipal de Educação: Avaliação do atendimento no Polo;

- Coordenadores dos Cursos: Avaliação dos Cursos;

- Coordenador de Polo: Avaliação do desempenho dos funcionários do Polo;

- Coordenadores de Disciplinas: Avaliação dos tutores do Polo;

- Tutores presencial/mediadores pedagógicos: Avaliação dos Estudantes do Polo;

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises, dados e metas apresentados no Plano de Gestão do Polo UAB/Cametá (2025), o polo é implantado e implementado no Município de Cametá, com a finalidade de promover a oferta de ensino superior na modalidade à distância, objetivando expandir e suprir a oferta de cursos e programas de educação superior em nossa região amazônica Paraense

De acordo com a pesquisa realizada por Cruz (2019), podemos destacar que a EaD, no Polo UAB/Cametá, ainda que com todas as limitações, vem se propondo, há mais de uma década, a formar jovens e adultos trabalhadores para contribuir com o desenvolvimento educacional e econômico dos municípios integrados na Amazônia paraense.

Entretanto, para a garantia do acesso ao Ensino Superior com qualidade pela EaD, urge garantir as diretrizes apresentadas no Projeto de Lei de Criação do Polo de Cametá (2013) e nos Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação em oferta a Distância (2025), quando assegura que os governos, em sistema de parceria, serão responsáveis pela gestão administrativa e financeira, através de acordos e convênios, necessários para a implantação, operacionalização, implementação e sustentação do Polo no município.

Por isso, a equipe gestora do Polo UAB/Cametá, para o ano de 2025, firmando suas parcerias no âmbito federal, estadual e municipal, voltar-se-á para esta finalidade, disseminar o acesso ao conhecimento a todos que a integram, através do seu processo formativo, almejando sempre os ideais de equidade, qualidade e justiça social.

Atualmente o Polo de Cametá, de acordo com o resultado de Monitoramento de 2025, realizado pela DED/CAPES, encontra-se Apto, com condições favoráveis para oferta de cursos a distância, com uma estrutura adequada para o atendimento pedagógico dos alunos, com uma rede de apoio de tutores presenciais, coordenação de polo, coordenação pedagógica, professores dos cursos, das disciplinas, técnicos dos laboratórios, etc. Vale ressaltar que a condição Apto (AA) indica a adequação da infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do Polo, bem como a existência de toda a documentação necessária.

Por fim, podemos destacar que as expectativas são amplas e diversas para a oferta da EaD, pela UAB e o Polo Presencial se apresentam como os principais agentes de acesso ao Ensino Superior no interior da Amazônia Paraense, uma vez que busca oportunizar às pessoas da região amazônica paraense meios para que possam se profissionalizar através de cursos à distância, de qualidade e gratuitos, atendendo, assim, à demanda sintonizada às necessidades do mercado local e regional, com uma metodologia de tempo e espaço condizentes às condições dos sujeitos dessa região.

12- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, K. M. **Fundamentos de Educação a Distância**. Guia Didático. Cuiabá: NEAD/UFMT, 2001.

ALONSO, K. M. e NEDER, M. L. C.; In PRETI, Oreste. **A Licenciatura Plena em Educação Básica 1ª e 4ª séries**, através de modalidade de EAD. Cuiabá: UFMT, 1996.

ALONSO, K. M. e NEDER, M. L. C. **O Projeto de Educação a Distância da Universidade Federal do Mato Grosso: aspectos definidores de sua identidade**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, p. 120-125. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação a Distância**. Acesso em maio de 2010. Disponível em (<http://www.uab.capes.gov.br>)

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade de cursos de Graduação com oferta a distância**. Brasília, DF: MEC, 2025.

CAMETÁ. **Lei de Criação do Polo UAB/ Cametá, nº 245, de 20 de setembro de 2013**. Prefeitura de Cametá.

BRASIL. **Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília. DF: Diário Oficial da União.

CAPES. **Portaria 309 de 27 de setembro de 2024**. Regulamenta critérios, estrutura organizacional e normas para seleção de bolsistas e o pagamento de bolsas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Publicada no DOU de 30/09/2024 – Seção 1 - págs. 39-40.

CAPES. **Portaria 02 de 4 de janeiro de 2021**. Regulamenta o art. 8º da Portaria CAPES nº 90, de 24 de abril de 2019, estabelecendo as diretrizes para autorização de funcionamento e para a Avaliação de permanência de Polos de Educação a Distância (polo EaD) para oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu. Publicada no DOU - Seção 1 - 07/01/2021, págs. 26-27.

CRUZ, G. R. B. **A Educação a Distância no Ensino Superior: a experiência do Polo UAB/Cametá/PA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

NEDER, M. L. C. **Educação Aberta e a Distância: concepções e modelos**. Fascículo do Curso de Especialização em EAD para a Formação de Orientadores Acadêmicos. Cuiabá: UFMT, 1999.

NEDER, M. L. C. **Avaliação na Educação a Distância: significações para definição de percursos**. In: PRETI, O. (org.). Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: EdUFMT, 1996. P. 75-94.

NEDER, M. L. C. **A Orientação Acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional**. In: PRETI, O. (Org). Educação a Distância: construindo significados. Brasília: Plano, 2000.

13. ANEXOS

13.1 - FUNCIONÁRIOS DO POLO E SEUS RESPECTIVOS CARGOS.

Nº	NOME	CARGO/FUNÇÃO
01	GEANICE RAIMUNDA BAIA CRUZ	PROFESSORA/COORDENADORA DO POLO UAB
02	EDSON LUIZ MARTINS MOCBEL	PROFESSOR/COORDENADOR ADJUNTO
03	EMILLY MARIZANA WANZELER COSTA	AG. ADMINISTRATIVO/SECRETÁRIA ADMINISTRATIVA
04	WENDERSON DE MELO VIANA	AG. ADMINISTRATIVO/AUXILIAR DE SECRETARIA
05	ADRIANA VIANA VALENTE	PROFESSORA/SECRETÁRIA ACADÊMICA
06	EGÍDIO GIL VIANA CARDOSO	AG. ADMINISTRATIVO/AUXILIAR DE SECRETARIA
07	CRISTINA PROGÊNIO MIRANDA	PROFESSORA/COORD. DO LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA
08	MARTHA LIDIANE MENDES GONÇALVES	PROFESSORA/COORD. DO LABORATÓRIO DE BIOLOGIA
09	LENIRA VALENTE ANDRADE	PROFESSORA/AUXILIAR DE BIBLIOTECA
10	GEANE DO PILAR MORAES BAIA	PROFESSORA/ APOIO PEDAGÓGICA
11	MAIRLEY DO SOCORRO BARATA PIMENTEL	PROFESSORA/COORDENADORA DE BIBLIOTECA
12	LÉO TAVARES AZEVEDO	TEC. EM INFORMÁTICA/COORD. DO LABORATÓRIO DE INFOR.
13	ANA MARIA GOMES SILVA	AG. DE SERVIÇOS GERAIS
14	ANA MARIA RODRIGUES TENÓRIO	AG. DE SERVIÇOS GERAIS
15	MARIA MADALENA DAS NEVES MARTINS	AG. DE SERVIÇOS GERAIS
16	ANTÔNIO CARVALHO	VIGILANTE
17	JOSÉ AUGUSTO DA SILVA PINTO	PROFESSOR/COORDENADOR DO LAB. DE INFORMÁTICA

13.2 TUTORES PRESENCIAIS (2025)

NOME DO TUTOR	CURSO/ANO	DISCIPLINA
SAMANTA BARRA DOS SANTOS	BIOLOGIA/2021	Química e física para o ensino de biologia, Morfologia animal comparada, Morfofisiologia
LEILA GISELY TENÓRIO VIANA	BIOLOGIA/2024	Genética básica, Biologia celular
VANIELSON DE JESUS RAMOS DOS PRAZERES	BIOLOGIA/2024	Genética básica, Biologia celular
DJHON MACIEL	FÍSICA/2024	Física básica 1
JOSÉ AUGUSTO M. PINTO	FÍSICA/2024	Probabilidade e estatística
NATHÁLIA BARRA VIANA	FÍSICA/2024	Química experimental
JOSEANNE RODRIGUES ALVES	BIBLIOTECONOMIA/2021	Bases teóricas da administração de ambientes de informação
RAFAELA DA SILVA VALENTE	BIBLIOTECONOMIA/2021	Leitura e ação cultural
JURIVALDO COSTA OLIVEIRA	QUÍMICA/2024	Química geral, química inorgânica