



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

GEANICE RAIMUNDA BAIA CRUZ

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
a experiência do Polo UAB/Cametá/PA

Cametá-PA
2019

GEANICE RAIMUNDA BAIA CRUZ

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
a experiência do Polo UAB/Cametá/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, na Linha de Pesquisa Educação Básica, Tecnologias, Trabalho e Movimentos Sociais na Amazônia, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva.

Cametá-PA
2019

**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 pelo(a) autor(a)**

C955e Cruz, Geanice Raimunda Baia
A Educação a Distância no Ensino Superior : a experiência do
Polo UAB/Cametá/PA / Geanice Raimunda Baia Cruz. — 2019.
221 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá,
Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

1. Educação a Distância. 2. Expansão do Ensino Superior.
3. Universidade Aberta do Brasil. I. Título.

CDD 370.7118115

GEANICE RAIMUNDA BAIA CRUZ

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
a experiência do Polo UAB/Cametá/PA

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, na Linha de Pesquisa Educação Básica, Tecnologias, Trabalho e Movimentos Sociais na Amazônia, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará.

Cametá, PA, 10 de maio de 2019.

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva (Presidente)
Orientador, PPGEDUC/UFPA

Profa. Dra. Maria Sueli Corrêa dos Prazeres (Avaliadora interna)
PPGEDUC/UFPA

Profa. Dra. Dulce Maria Pereira (Avaliadora externa)
Universidade Federal de Ouro Preto

Cametá-PA
2019

Aos meus dois filhos e maiores tesouros de
minha vida: Arthur Baia Cruz (23 anos) e
Anthony Baia Cruz (6 anos), pelo tempo que
tive de ficar ausente deles dedicando-me à
pesquisa e à produção dessa dissertação.
A eles dedico todo meu amor.

Aos alunos concluintes do
Curso de Matemática-Turma/2009,
do Polo UAB/Cametá.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos com um trecho da canção “Certas coisas para se dizer”, de Jorge Trevisol, que, por sua letra e significado, muito me toca e que diz o seguinte em um de seus trechos: “*O que eu penso a respeito da vida é que um dia ela vai perguntar: o que é que eu fiz com meus sonhos*”. Espero que a realização deste trabalho possa servir para qualquer sujeito que tenha a oportunidade de o ler, como um instrumento de reflexão, indignação e transformação contra qualquer forma de opressão ou de exclusão, para se ter acesso à educação e aqui voltado para o Ensino Superior. Por traduzir meus pensamentos e minhas crenças, rogo que fiquem registradas minhas análises, denúncias e esperanças na construção de um mundo onde a justiça e a valorização do sujeito prevaleça. Essa produção é, mais que tudo, a disposição de retribuir, meu obrigada a todos que comigo compartilharam essa conquista. Por tudo isso, então que agradeço:

Ao meu esposo, Osias, pelo apoio na caminhada do Curso e, principalmente, pelo amor de pai dispensado aos nossos filhos quando da minha ausência.

À minha mãe, pelas orações e palavras de conforto, quando, cansada da semana, me confortava com sua benção, mesmo de longe.

Ao meu pai que, apesar da pouca educação formal a que teve acesso, me apoiou na obtenção de minha formação acadêmica. Seu amor por mim me fortalece todos os dias.

Às minhas irmãs Geane, Geanilza, Gleyciane, Gleyson e Sarah, pela torcida e pelo afeto vivido entre nós, o que me fortaleceu por ser a primeira a aceitar o desafio do Mestrado na família. Registro que todas têm potencial para fazê-lo.

Ao meu orientador Gilmar Pereira da Silva, pela generosidade e imensa gentileza com que conduziu nossa parceria durante todo o processo de elaboração do meu texto. Suas sugestões e críticas foram inestimáveis nessa caminhada, e dificilmente eu conseguiria realizar um texto com a clareza pretendida sem as suas sábias intervenções.

Aos meus professores Dr. Doriedson Rodrigues, Dr. Cesar Ciebt, Dr^a. Odete Mendes, Dr^a. Maria Sueli Correa, Dr. Eraldo do Carmo, Dr^a. Dinair Hora, Dr. Ariel Friedman e Dr^a Mara Rita Duarte, pela profundidade do ensino e pelo amor latente na partilha de conhecimentos.

À minha amiga de fé, irmã, Maria Rejjane Dias (F.C), pelo apoio, liberações e conselhos.

À professora Dulce Pereira, pelas experiências partilhadas em EaD e pela disponibilidade em fazer parte de minha banca de defesa. Com ela aprendi que a escola pode contribuir para uma educação sustentável.

À professora e amiga Sueli Correa, pelas dicas indispensáveis concedidas na primeira caminhada para a construção de meu texto inicial. Com ela aprendi que precisamos problematizar as situações, se queremos um mundo melhor.

Ao professor José Miguel Veloso, por toda experiência acumulada na educação a distância, pela ousadia de iniciar este projeto em nossa região amazônica e por acreditar em meu trabalho quando vivi a EaD em minha trajetória profissional.

Ao professor Paulo Marques, coordenador do Curso de Matemática da UFPA – EaD-Polo/Cametá, tutor e coordenador de disciplina na modalidade em EaD, meu abraço pelas análises concedidas para o enriquecimento de minha pesquisa.

Aos meus companheiros do mestrado, Dori, Dilma e Isabel, parceiros de disciplinas, seminários, pelas angústias, frustrações, alegrias, conhecimentos e vitórias compartilhadas. Firmamos uma amizade que ficará em nossas memórias para sempre.

Aos colegas da turma: Sara Dias, Nancy, Alexandre Pantoja, Joênia, Ilda, Antonilda, Laércio, Nonato Bacha, Eleuza, Eder, Ellen, Dércio, pela partilha nas discussões, reflexões e aprendizados em sala de aula.

Aos tutores do Polo UAB/Cametá, professores Laércio Machado de Melo e Renata Laurinho pelas entrevistas concedidas. Suas experiências nas disciplinas ministradas e conhecimentos metodológicos na modalidade em EaD, enriqueceram de modo singular as análises deste trabalho.

Aos alunos egressos do Curso de Matemática, turma 2009, do Polo UAB/Cametá: Amorim Caldas, Reyse Mar, Márcia Gisele, Susana Sena, Adonai Gonçalves e Ademir Garcia, pela prontidão em conceder as entrevistas. Sujeitos de importância fundamental, pois suas falas me permitiram reflexões sobre os desafios de se fazer um curso na EaD.

Quero deixar registrado que a experiência que tive na Educação a Distância no Polo UAB de Cametá me permitiu vivenciar, amadurecer e analisar sobre seus fundamentos, organização e atendimento aos sujeitos que viram, nessa modalidade de ensino, uma possibilidade de ingressar em um curso superior. Sei que este trabalho, ainda é um ensaio para futuras pesquisas, mas, ao mesmo tempo, se constitui como o primeiro registro das ações pedagógicas, sociais e políticas empreendidas neste espaço educacional.

A realização desse trabalho só foi possível por ter contado com a colaboração de muitas pessoas, às quais agradeço pelo carinho, apoio intelectual e atenção. Obrigada a todos!

Para encerrar estes agradecimentos, outro trecho da música “*O que eu penso a respeito da vida, é que um dia ela vai perguntar: ‘O que é que eu deixei para as pessoas, que no mundo vai continuar, para que eu não tenha vivido à toa e que não seja tarde demais’*”, dizendo que fazer o Mestrado é um sonho materializado pelas lutas diárias e que nunca é tarde demais para realizar nossos sonhos e lutar por um mundo mais humano e com qualidade de vida para todos.

“Pensar a história como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas fraquezas como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais humano, em que se prepare a materialização da grande Utopia: unidade na diversidade.”

(FREIRE, 2001, p. 20).

RESUMO

O presente trabalho investiga o processo de implantação e implementação do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em Cametá, região do Baixo Tocantins (PA), como uma experiência no ensino superior na modalidade em Educação a Distância, buscando identificar as condições de oferta do ensino, os desafios ou dificuldades sentidos/vivenciados pelos egressos do Curso de Matemática do Polo UAB/Cametá, no período compreendido entre 2009 e 2016. O referencial teórico baseia-se em diferentes autores numa perspectiva marxista como: Marx (1982, 2011), Marx e Engels (2007; 2011), Frigotto (1991; 1993; 1995; 2017) e Kosik (2002). Para tratar da Educação a Distância, esse estudo se apoia em Belloni (1999; 2012; 2015), Mill e Pimentel (2013), Guarezzi (2009) e Preti (2011). A metodologia utilizada traz como método o materialismo histórico dialético na perspectiva do real. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa e possui como instrumentos a análise documental e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa são coordenadores, tutores e alunos egressos do Curso de Matemática/turma 2009. Os dados são analisados com base na análise de conteúdo. Os resultados apontam que a Educação a Distância, sob o discurso da democratização e da universalização do ensino, se expandiu de modo expressivo no ensino superior em nosso País, no entanto, embora a EaD tenha trazido contribuições para a educação brasileira, certamente trouxe consigo também inúmeros desafios e problemáticas que devem ser analisados em relação ao acesso, permanência e sucesso do sujeito da EaD. Formar-se pela EaD, segundo os egressos do Curso de Matemática, turma/2009, foi a oportunidade encontrada para se ter acesso a uma universidade pública e gratuita, mas há de se considerar a correlação de diferentes forças no processo pelo qual se definem e se implementam as políticas públicas, voltadas para a formação do jovem da classe trabalhadora. No que tange ao Polo UAB/Cametá, pelos dados colhidos entre os sujeitos dessa pesquisa, ficou evidenciado que ainda há muito por fazer por ele, entretanto, esse Polo se constituiu como um elo fundamental para a proposição do ensino em EaD no município de Cametá, visto, de modo geral, como uma experiência exitosa em nossa região amazônica.

Palavras-chave: Educação a Distância. Expansão do Ensino Superior. Universidade Aberta do Brasil.

ABSTRACT

This research analyzed “Distance Education in higher education from the UAB Polo/ Cametá/ PA experience”. The main objective of this study was to investigate the implementation and implementation process of the Presence Support Center - UAB / Cametá, as an experience in higher education in the state of Bahia, in the baixo Tocantins / PA region, seeking to identify the conditions of offer of teaching, the challenges or difficulties experienced / experienced by the graduates of the UAB / Cametá Polo Course in Mathematics between 2009 and 2016. The theoretical framework was based on different authors from a Marxist perspective such as: Marx (1982; 2011), Marx and Engels (2007; 2011), Frigotto (1991, 1993, 1995, 2017) and Kosik (2002). In order to deal with Distance Education, I supported Belloni (1999, 2012, 2015), Mill and Pimentel (2013), Guarezzi (2009) and Preti (2011). The methodology used brought dialectical historical materialism as a method in the perspective of the real. The research brings a qualitative approach and as instruments, documentary analysis and semi-structured interview. The subjects of the research were: coordinators, tutors and students graduating from the Mathematics Course / class 2009. Data were analyzed based on content analysis. The results show that Distance Education, under the discourse of democratization and the universalization of education, has expanded significantly in higher education in our country, however, although EaD brings contributions to Brazilian education, it certainly brings with it countless challenges and problems that must be analyzed in relation to the access, permanence and success of the ED subject. According to the graduates of the Mathematics Course, class / 2009, to be trained by EaD was the opportunity found to have access to a free public university, but it is necessary to consider the correlation of different forces in the process by which they are defined and public policies are implemented, aimed at the training of working-class youth. Regarding the UAB / Cametá poles, from the data collected among the subjects of this research, it was evidenced that there is still a lot to be done for the pole, however, this one was constituted as a fundamental link for the teaching proposal in EaD in the municipality of Cametá, seen in general terms, as a successful experience in our Amazon region.

Keywords: Distance education. Expansion of Higher Education. Open University of Brazil.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESTRUTURA ORGÂNICA DA UAB	98
FIGURA 2 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO POLO UAB/CAMETÁ-PA.....	117
FIGURA 3 – IMAGEM DO POLO DE APOIO PRESENCIAL UAB/CAMETÁ-PA.....	118
FIGURA 4 – ESTRUTURA DE RELACIONAMENTO ENTRE AS INSTÂNCIAS ACADÊMICAS DA UFPA/2009 A 2013	136
FIGURA 5 – IMAGEM DA TURMA DO CURSO DE MATEMÁTICA DO POLO UAB/CAMETÁ – 2009	150

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PERCENTUAL DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – 2017	87
GRÁFICO 2 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR MODALIDADE DE ENSINO – 2007-2017.....	88
GRÁFICO 3 – PERCENTUAL DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA, POR SEXO, ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, CATEGORIA ADMINISTRATIVA E MODALIDADE DE ENSINO – 2017.....	89
GRÁFICO 4 – VAGAS OCUPADAS, POR TIPO DE FORMA DE INGRESSO E POR MODALIDADE DE ENSINO – 2017.....	90
GRÁFICO 5 – PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NA REDE PÚBLICA E PRIVADA – 2017.....	90
GRÁFICO 6 – NÚMERO DE CONCLUINTEs EM CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2007-2017	93
GRÁFICO 7 – IDADE DOS ALUNOS INGRESSANTES DO CURSO DE MATEMÁTICA TURMA 2009, POLO UAB/CAMETÁ.....	151
GRÁFICO 8 – SEXO DOS ALUNOS DO CURSO DE MATEMÁTICA – TURMA 2009, POLO UAB/CAMETÁ.	152
GRÁFICO 9 – MUNICÍPIOS/MORADIA DOS ALUNOS DO CURSO DE MATEMÁTICA – TURMA 2009, POLO UAB/CAMETÁ.....	153
GRÁFICO 10 – PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS – TURMA 2009, POLO UAB/CAMETÁ.	154
GRÁFICO 11 – EXPECTATIVA DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO CURSO DE MATEMÁTICA – TURMA 2009, POLO UAB/CAMETÁ.....	155
GRÁFICO 12 – REPRESENTAÇÃO FINAL DO CURSO DE MATEMÁTICA, TURMA 2009, UFPA/EAD.	157

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DEFINIÇÕES CRONOLÓGICAS DE EAD.....	50
QUADRO 2 – INDICADORES DE QUALIDADE PARA CURSOS GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA	62
QUADRO 3 – MUDANÇAS NA EAD A PARTIR DO DECRETO N.º 9.057/2017.....	69
QUADRO 4 – DIFICULDADES APRESENTADAS PELAS INSTITUIÇÕES QUE OFERTARAM EAD DE 2010 A 2016.....	94
QUADRO 5 – ESTRUTURA FUNCIONAL E PEDAGÓGICA DO POLO UAB/CAMETÁ – 2010.....	122
QUADRO 6 – CARACTERÍSTICAS DO POLO UAB/CAMETÁ/PA EM 2010.....	123
QUADRO 7 – RESPONSABILIZAÇÃO PELA UAB-POLO DE CAMETÁ – ANO 2010.....	125
QUADRO 8 – RECURSOS HUMANOS POLO UAB/CAMETÁ: GESTÃO 2009-2012 E 2013-2016	132
QUADRO 9 – INFRAESTRUTURA DO POLO: 2009-2012 E 2013-2016.....	132

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA 2017.....	86
TABELA 2 – QUANTITATIVO DE POLOS UAB NA REGIÃO NORTE	120

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Ensino a Distância
AEDi	Assessoria de Educação a Distância da UFPA
ANFOP	Associação Nacional de Formação de Professores
ATUAB	Ambiente de Trabalho de Coordenação de Polo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEaD/UFOP	Centro de Educação Aberta e a Distância da UFOP
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CGAC	Coordenação Geral de Articulação Acadêmica
CGFO	Coordenação Geral de Supervisão e Fomento
CGTI	Coordenação Geral de Política de Tecnologia da Informação
CGIP	Coordenação Geral de Infraestrutura de Polos
CIAC	Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos da UFPA
CIGIP	Coordenação Geral de Infraestrutura de Polos e Núcleos
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
DED	Diretoria da Educação a Distância
DESUP	Departamento de Supervisão do Ensino Superior da Secretaria de Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
EaD	Educação a Distância
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEAN	General Alacid Nunes
ICEN	Instituto de Ciências Exatas e Naturais da UFPA
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral dos Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Programa de Formação Universitária da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.
PIGEaD	Planejamento, Implementação e Gestão na Educação a Distância

PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFPA
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRODOCÊNCIA	Projeto de Formação do Professor da Educação Básica
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PROINFO	Programa de Informática na Educação
PROMESUP	Projeto Multinacional de Educação Média e Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEED	Secretaria Especial de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SINEaD	Sistema Nacional de Educação a Distância.
SINRED	Criação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto – Belo Horizonte
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	20
1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	20
1.2 INTERESSE PELO TEMA	24
1.3 O MÉTODO DA PESQUISA.....	26
1.4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	32
1.5 ANÁLISE DOS DADOS	36
1.6 ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	38
2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EVOLUÇÃO, CONCEITUAÇÃO E MARCOS LEGAIS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	40
2.1 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE NOS ANOS 1990	40
2.2 CONCEBENDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DEFINIÇÕES E PERSPECTIVAS	49
2.3 MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	59
3. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: A UAB COMO ESTRATÉGIA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	74
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NA AGENDA GOVERNAMENTAL DE 1990: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM FOCO	74
3.2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO VIÉS DA EAD NO BRASIL.....	82
3.3 A UAB COMO ESTRATÉGIA MERCADOLÓGICA DE GOVERNO PARA O ACCESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	96
4. A EAD NO CENÁRIO EDUCACIONAL AMAZÔNICO: A EXPERIÊNCIA DO POLO UAB DE CAMETÁ NO ENSINO SUPERIOR	105
4.1 O CONTEXTO DO SURGIMENTO DA EAD NA UFPA: DESAFIANDO PESSOAS E AMPLIANDO FRONTEIRAS.....	105
4.2 A EXPERIÊNCIA DO POLO/UAB DE CAMETÁ EM EAD: PERCURSOS E DESAFIOS PARA SUA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO	112
4.3 A PRÁTICA POLIDOCENTE EM EAD DOS TUTORES DO POLO UAB/CAMETÁ: FORMAÇÃO, PLANEJAMENTO, METODOLOGIA E ATUAÇÃO	134
4.4 OS DESAFIOS DA UNIVERSALIZAÇÃO DE UM DIREITO SOCIAL CADA VEZ MAIS CONVERTIDO EM MERCADORIA	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS.....	174

APÊNDICE	195
APÊNDICE A – CARTA-CONVITE AOS SUJEITOS DA PESQUISA	195
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	196
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS EGRESSOS	197
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA TUTOR.....	199
ANEXOS	201
ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO MANTENEDOR DO POLO DE APOIO PRESENCIAL SISTEMA UAB	2010
ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO EDITAL DE SELEÇÃO Nº 01/2006- SEED/MEC/2006/2007	203
ANEXO C – LEI DE CRIAÇÃO DO POLO PRESENCIAL DA UAB/CAMETÁ	205
ANEXO D – NOTA TÉCNICA Nº 680/2010/CGS/DRESEAD/SEED/MEC	215

1. INTRODUÇÃO

1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Diante da ampliação do processo de mundialização do capital, que se projeta nas relações de produção capitalista e que marca a área educacional por um contínuo processo de transformação por avanços científicos e tecnológicos, pela valorização do conhecimento, das competências, da autonomia, da iniciativa e da criatividade nas várias formas de possibilitar acesso ao conhecimento, a Educação a Distância (EaD) vem se desenvolvendo em ritmo cada vez mais acelerado no mundo.

E, à medida que avança, ocorre um redimensionamento espaço-temporal do processo de ensinar, modificando-se continuamente em função das demandas sociais e da incorporação das novas tecnologias, que passam a ser utilizadas tanto na educação quanto em outros setores da sociedade. Segundo Belloni (2015), “[...] o processo de mundialização do capital determinou mudanças profundas no mercado mundial e em todas as esferas da sociedade, gerando e impondo novos estilos de vida, de consumo, novas maneiras de ver o mundo e aprender”.

Tal flexibilidade exige uma busca constante por um novo modelo de formação e é a partir dessa necessidade que a educação a distância se insere como uma opção em que, por meio das tecnologias de comunicação e informação (digitais), busca qualificar para o mercado de trabalho um grande número de pessoas, pois, de acordo com Preti (2005, p. 17), esta modalidade de ensino, “[...] apresenta uma maior flexibilidade de acesso e de tempo dedicado aos estudos, e está atrelada diretamente às novas exigências sociais, econômicas e políticas, requerendo dos trabalhadores uma postura que indique interesse em investir na formação continuada, em serviço e ao longo da vida”.

Destarte, ao analisar a expansão produzida nas últimas décadas na modalidade em EaD, pode-se, a princípio, considerar esta estimativa como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior. No entanto, deve-se atentar para alguns efeitos contraproducentes desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses da burguesia para ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais.

Desse modo, é importante ressaltar que o crescimento do ensino superior privado, a produção de conhecimento atrelada à inovação e ao avanço tecnológico, mesmo que advindo de instituições públicas, e, em algumas circunstâncias, a própria expansão do ensino na rede

pública são enfoques de um movimento de expansão que traduzem, de forma crescente, o modo como o capital busca valorizar-se no âmbito dos sistemas de educação superior.

Em nome da democratização do ensino, alarga-se o fortalecimento, a expansão e a oferta de cursos pela EaD com a intencionalidade de, a princípio, ampliar o alcance populacional ao ensino, favorecendo aqueles que não puderam ter acesso a um curso presencial. Entretanto, para que haja a possibilidade de programas de formação com exigências de padrões de qualidade, há a necessidade de uma estrutura técnica e humana das instituições participantes dos programas, de modo que o apoio governamental faça parte de políticas públicas que assegurem a perenidade e a continuidade da proposta para favorecer o seu desenvolvimento e a veiculação das propostas de formação.

Contudo, a partir do proposto para esta pesquisa, buscamos investigar se a EaD pode ou não ser considerada como uma estratégia para democratizar o acesso ao ensino superior no Brasil e, em que contexto, as políticas públicas vigentes consideram a Educação a Distância como uma alternativa para a consolidação do projeto neoliberal, em detrimento da formação para a classe trabalhadora, uma vez que a adoção de estratégias visando a uma maior abertura para o acesso e melhoria da qualidade da educação vem resultando na oferta e no alargamento da EaD para diferentes segmentos da população que ainda não se encontram contemplados pelo acesso ao nível superior.

Esse cenário evidencia aspectos positivos e negativos quanto à oferta do ensino superior pela EaD, pois, segundo Kuenzer (2006, p. 880), garantir o acesso não basta: “[...] por força das políticas públicas ‘professadas’ na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam, em mera oportunidade de certificação e não de qualificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência”. Nesse sentido, apresentamos a seguinte problemática: ***No contexto das políticas neoliberais e da mundialização do capital, como ocorreu o ingresso, a permanência e a saída dos sujeitos que buscaram sua formação ao ensino superior pelos moldes da EaD ofertada no Polo UAB/CAMETÁ-PA no período de 2009 a 2016?***

A partir dessa perspectiva, pontuamos algumas questões importantes que nortearam este estudo: Como ocorreu o processo de implementação e implantação do Polo UAB/Cametá, se considerarmos as relações com o poder público municipal, com as Instituições de Ensino Superior (IES) e com os discentes? Como ocorreu o processo formativo no Polo UAB/ Cametá, se levarmos em consideração os aspectos políticos, infraestruturais e pedagógicos? Que desafios ou dificuldades foram sentidos/vivenciados pelos sujeitos inseridos no Polo UAB/

Cametá, no período compreendido entre 2009 a 2016? Quais as perspectivas apresentadas pelos egressos do Curso de Matemática, quanto à sua formação, a partir da realização de um Curso Superior, por meio da modalidade em Educação a Distância, ofertado no Polo UAB/Cametá?

Para dar conta de responder a estas questões, é necessário refletir sobre a relação estabelecida entre educação e desenvolvimento, uma vez que a ótica mercadológica capitalista, em si, não colabora para entendermos o direcionamento das políticas públicas e a forma de atendimento educacional, nem ajuda a compreender o atual processo de expansão da educação superior brasileira, bem como não auxilia a construir outra forma de expansão montada em outra equação, na qual a formação e o conhecimento possam ser, de fato, socialmente úteis.

Trava-se, assim, uma luta permanente contra qualquer tipo de política que não favoreça a formação do cidadão, em que o aspecto qualitativo seja a mola propulsora do ensino e onde a classe trabalhadora possa ser contemplada pelas políticas públicas no campo da produção do conhecimento científico e tecnológico, uma vez que ter acesso ao ensino superior não basta e, por isso, é necessário que se crie possibilidade para sua permanência e saída com sucesso, pois, segundo Masson (2012, p. 13),

O estudo de uma política educacional requer, para a apreensão de sua essência, considerar a correlação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa uma política pública. Tal processo é marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos, já que a política educacional não se define sem disputas, sem contradições, sem antagonismos de classe.

Nesse sentido, é compreensível o debate em que a classe trabalhadora tem se pautado sobre a importância de políticas educacionais construídas com a participação social, por meio de ações coletivas e de novas formas de organização política, que ainda hoje são marcadas por interesses contraditórios e divergentes. A classe trabalhadora deve, então, fazer frente às lutas por um país onde a educação seja vista como prioridade e seja respeitada e contemplada com políticas públicas educacionais. Nesse sentido, Marx (2011, p. 15) ressalta que “[...] o princípio da política é a vontade do homem”, pois quanto mais unilateral, isto é, quanto mais perfeito é o intelecto político, tanto mais ele crê na onipotência da vontade e tanto mais é cego frente aos limites naturais e espirituais da vontade e, conseqüentemente, tanto mais incapaz de descobrir a fonte dos males sociais.

Dessa forma, destacamos que não conseguiremos modificar a educação em favor da classe trabalhadora sem unir esforços para realizar uma crítica que chegue, como sugere Marx, à raiz do problema e, assim, destruir o modo de produção que cria e imprime essa lógica perversa às políticas educacionais. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital

se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2007, p. 27).

Por isso, o objetivo central deste estudo foi investigar as políticas de implantação e implementação do Polo de Apoio Presencial da UAB/Cametá como uma experiência no ensino superior na modalidade em EaD, na região do Baixo Tocantins, no estado do Pará, buscando identificar as condições de oferta do ensino, os desafios ou dificuldades sentidos/vivenciados pelos egressos do Curso de Matemática desse Polo, no período compreendido entre 2009 e 2016.

Como objetivos específicos, buscou-se apresentar a trajetória histórica da educação a distância no Brasil, conhecer os fundamentos e conceituações de EaD, destacar os marcos legais e sua inserção no sistema educacional, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB n.º 9394/96. Foram analisadas as políticas públicas de cunho neoliberal e seus desdobramentos para o ensino superior na modalidade em EaD, enfocando a década de 1990, com a contextualização dos dados e fatos atuais que possibilitaram a expansão no ensino superior no Brasil. Destacou-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como principal mecanismo de ampliação da EaD no país e, por fim, analisou-se como ocorreu a oferta do ensino em EaD no Polo UAB/Cametá, bem como as condições, contradições entre o proposto e o que foi materializado no período de 2009 a 2016, no contexto da região amazônica.

Destacaram-se ainda nesta pesquisa as questões da abrangência da oferta e do acesso a uma educação pública pela EaD, como propõe a UAB, envolvendo espaços curriculares mediados pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs), como uma alternativa de ingresso ao ensino superior. Por isso, realizou-se uma análise dos motivos e das condições de inserção e de abrangência de um polo de apoio presencial no município de Cametá.

Por fim, apesar das possibilidades emancipadoras e democratizantes por meio das práticas em EaD, fez-se necessário este estudo a fim de possibilitar uma reflexão sobre os fatores determinantes dessa expansão e viabilizar uma melhor apreensão da projeção da EaD, principalmente no Ensino Superior público, uma vez que esse campo de conhecimento vem se materializando e ganhando força 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 dos sujeitos inseridos no contexto da região amazônica. Nessa direção, é importante destacar que a formação de professores pela EaD deve estar ancorada no princípio de que esta se constitui apenas de um novo ingrediente, a distância física, mas não deve estar distanciada do processo de formação que vise à qualidade na educação.

1.2 INTERESSE PELO TEMA

Este trabalho de dissertação despontou de minha trajetória profissional, quando, então, passei por três experiências que foram decisivas para o meu interesse em pesquisar sobre a EaD. Primeiro, em 2009, quando prestei concurso ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), para a função de tutora na modalidade de Educação a Distância, sob a responsabilidade direta da Assessoria de Educação a Distância (AEDi), onde ministrei as disciplinas pedagógicas para a primeira turma do Curso de Matemática a distância, com 50 estudantes matriculados, no polo de Cametá, pelo Sistema da UAB.

O Curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, com encontros presenciais e atividades a distância se tornou um desafio para minha prática pedagógica. Primeiro, pela metodologia utilizada, segundo, pela utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem, entre eles a Plataforma de Acesso Moodle, terceiro e último, pelas ferramentas virtuais utilizadas nas aulas como *chats on-line*, fóruns de discussão e de dúvidas, *blogs*, *e-mails*, conteúdos digitalizados, etc. Destaco essas ferramentas, dentre outras, uma vez que elas me levaram a refletir se haveria, de fato, um aprendizado efetivo pelos estudantes nesta forma de acesso ao ensino, pelas dificuldades que estes apresentavam naquele momento.

A segunda experiência aconteceu no ano de 2013, quando fui convidada pelo Secretário de Educação do município de Cametá, em exercício, para assumir a função de Coordenadora do Polo UAB/Cametá. Aceitado mais esse desafio, procurei participar de encontros regionais voltados para a formação de coordenadores de polo, com o intuito de identificar quais seriam minhas atribuições, além de conhecer quais os caminhos legais necessários para a institucionalização do Polo no município de Cametá, aspecto que estava sendo exigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Por meio do Ambiente de trabalho do Coordenador de Polo (ATUAB), busquei conhecer os documentos oficiais que a CAPES fornecia, além de aprofundar estudos teóricos, metodológicos e práticos sobre a oferta da EaD.

A partir da constatação da complexidade da função de coordenadora de polo e para dar conta de suprir as minhas atribuições, propus-me a realizar um Curso de especialização em EaD, o Planejamento, implementação e gestão na Educação a Distância (PIGEaD), ofertado pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ). Esse Curso foi de extrema importância para o desenvolvimento de meu trabalho no polo de Cametá, pois, por meio dele, compreendi que o sucesso de minhas atividades para uma boa condução das atividades pedagógicas e

administrativas dependia grandemente das relações estabelecidas com o governo local, com as IES que ofertavam os cursos, bem como das condições físicas e estruturais do polo.

Por outro lado, meu envolvimento na dinâmica das atividades realizadas no polo UAB/Cametá, primeiro como tutora e depois como coordenadora, fez com que eu desenvolvesse um zelo criterioso em relação à pesquisa, tal como se requer de um cientista social, uma rigorosidade científica, uma vez que:

A metodologia desta pesquisa busca basear-se em uma perspectiva de pesquisador militante, ou seja, aquela pessoa que, ao mesmo tempo, é sujeito do processo e se envolve na convivência, na experiência cotidiana, no tempo e no espaço, onde teoria e prática permitem a sistematização de uma nova síntese (SILVA, 2002, p.100).

Entretanto, há algumas ressalvas no sentido do envolvimento direto do pesquisador, pois, em uma análise de visão positivista, o pesquisador deveria se enquadrar em uma suposta “neutralidade”. Contrariando essa visão, segundo uma perspectiva marxista, o engajamento do pesquisador, por se relacionar com seres humanos, apresenta características voltadas para uma produção de conhecimento científico socialmente relevante, historicamente construído no coletivo. Isso posto, Silva (2002) nos diz que:

Ao pesquisador cabe duas possibilidades. A primeira é assumir a neutralidade da ciência, o que significa aceitar e referendar a dinâmica em vigor; a segunda é responsabilizar-se pelos riscos da intervenção no processo de modo que subsidie os oprimidos com a sua busca. Esses desafios devem conduzir o pesquisador militante a uma mediação constante, ou seja, ele deve, ao mesmo tempo, valorizar a fala do sujeito pesquisador e expor sua ação a uma ação a uma autocrítica permanente, a fim de frear a empolgação tão rotineira de quem se propõe a viver e conviver com o processo de pesquisa militante (p. 103-104).

Esse fato pode se constituir como um dos maiores desafios para o pesquisador militante, cuja postura deve ser a de um educador que busque decodificar e ressignificar as ações empreendidas no ambiente investigado. Produzir o novo a partir do conhecimento vigente é também elemento essencial para se analisar as relações dialéticas de forma crítica e integrada aos processos científicos da pesquisa.

Por isso, fiz opção pela segunda possibilidade apresentada por Silva (2002), pois o pensar crítico sobre a experiência do polo UAB/Cametá possibilitou-me a análise de um cenário permeado por relações dialéticas, de modo que, enquanto pesquisadora militante, busquei a todo momento valorizar e refletir as falas dos sujeitos, relacionando-as de modo conciso com o referencial teórico selecionado, na perspectiva de se permitir conhecer as mediações, as

contradições e os desdobramentos nos contextos social, político e educacional das condições da oferta de EaD no município de Cametá.

1.3 O MÉTODO DA PESQUISA

O cenário desafiador que a EaD traz para a contemporaneidade impulsionou este estudo a partir de bases teóricas e metodológicas que apresentassem possibilidades de investigação e compreensão do objeto de estudo em sua totalidade. Para Marx (1982, p. 15), “[...] a teoria é uma modalidade peculiar do conhecimento”. Ela se distingue pelas suas especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, de sua estrutura e dinâmica, tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. Segundo Netto (2011, p. 21),

A teoria é para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução que constitui propriamente o conhecimento teórico, será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto.

Por isso, as bases teóricas para a elaboração desta dissertação baseiam-se em obras de Marx (1982) e de estudiosos de base marxista, como: Frigotto (1991; 1993; 1995; 2017), Kosik (2002), Marx e Engels (2007) e Cury (1985), autores estes que corroboram com os estudos a partir da perspectiva histórico-dialética.

Nessa direção, consideramos que esta pesquisa encontra-se ancorada nos parâmetros do *Materialismo histórico-dialético*, uma vez que este tipo de método permite analisar as relações dialéticas entre sujeito, objeto e o lócus da pesquisa, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade (FRIGOTTO, 1991).

Nesse sentido, compreendemos que “[...] a adoção do método histórico-dialético nos permite ir além da superficialidade do fenômeno, ou seja, ir além do campo das ideias em sua pseudoconcentricidade, de sua aparência para se alcançar a essência do fenômeno educativo”, que, segundo Kosik (2002), se isto se suceder, atingiremos o fenômeno em sua realidade concreta. Para Marx, é fundamental a sustentação, para além da aparência, de que a teoria deve ser fundamentada em bases concretas, na essência da realidade, ou seja, “[...] é um método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visando a alcançar a essência do objeto”. Portanto:

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica (MARX; ENGELS, 2007, p. 86-87).

Daí porque o motivo de tomar o contexto político e social da oferta do ensino pela EaD, como uma experiência pioneira no Polo UAB/Cametá, pois esta análise buscou se pautar na construção de uma pesquisa que abordasse a EaD para além de suas questões aparentes, no que diz respeito a métodos e técnicas de ensino. Com efeito, buscou-se refletir a partir de uma abordagem do objeto inserido em uma racionalidade científica, mas também problematizadora de certezas já consolidadas.

Nessa perspectiva, concordamos com Frigotto (2001) quando afirma que precisamos:

[...] ter presente que a busca consciente de uma postura materialista histórica na construção do conhecimento não se limita a apreensão de um conjunto de categorias e conceito. [...] É preciso superar a abstratividade inicial dando-lhe concretude. Esse movimento é um movimento prático, empírico. Há, pois, a exigência necessária de uma concepção de realidade, um método capaz de desvendar as “leis” fundamentais que estruturam um problema que se investiga, da exposição orgânica dos avanços no conhecimento e de novas sínteses no plano da realidade histórica (p. 95).

Por essa abordagem, o materialismo histórico-dialético é um método teórico, metodológico e analítico, utilizado para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Na perspectiva marxiana, conceitualmente, o termo *materialismo* diz respeito à condição material da existência humana, enquanto o termo *histórico* parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e, por fim, o termo *dialético* tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história.

Aqui cabe a interpretação de Triviños (1987), quando reforça que:

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais (p. 51).

Assim, podemos dizer que o materialismo histórico possibilita uma compreensão sistêmica da realidade e o conhecimento dos fatores envolvidos nas relações sociais. Outro ponto de destaque da contribuição do método materialista-histórico e dialético é que as ideias e concepções que a mente humana projeta sobre o mundo estão determinadas pela existência, não

do pensamento, mas pela existência material dos objetos à nossa volta, e estes incidem sobre nós quando nos relacionamos com eles. Para Marx (1983, p. 25),

É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existem, ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer.

Nesse sentido, a tomada de consciência, da forma mais ampla possível, das condições necessárias para a melhoria da qualidade de vida, da realidade histórica permeada de contradições sociais, políticas e econômicas em que nos encontramos, mostra-nos que, mesmo sob as relações de exclusão e monopólio aos bens culturais, somos capazes de ir para o enfrentamento por uma materialidade histórica, em uma perspectiva dialética e transformadora. Essa análise permite realçar que é por meio dessa relação antagônica por um mundo onde as pessoas lutem para desbloquear quaisquer mecanismos de exclusão que o ser humano não permanece o mesmo, pois constrói, transforma a si mesmo, altera sua visão de mundo, modificando também a sociedade. “A luta é justamente para que a educação seja concebida como uma prática social, uma atividade humana e social” (FRIGOTTO, 1995, p. 31).

Mesmo em realidades como a brasileira, considerada defasada na produção de conhecimento básicos, somos constantemente desafiados para o uso intensivo das tecnologias na educação, devido à velocidade e expansão que o capitalismo promove nessa área. Sob este ponto de vista, evidencia-se que se faz necessário considerar: o contexto social e político em que a EaD se materializa e se expande, a partir das condições de oferta do ensino; as problemáticas quanto à sua efetivação; as contradições existentes entre o real e o ideal para essa modalidade de ensino; as relações de cunho político e ideológico, que interferem diretamente no desenvolvimento das atividades no polo e que são determinadas pelas relações capitalistas de produção.

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, como relata Frigotto (1995, p. 195). A questão não é, portanto, de se negar o avanço da educação e dos processos formativos e de qualificação por meio da EaD, mas sim de ver essa modalidade como uma possibilidade real de qualificação do jovem trabalhador, em que a qualidade seja efetivamente seu ponto central e não uma solução rápida, voltada apenas para a sua atuação no mercado de trabalho.

Esse pressuposto conduz à análise de que são essas forças individuais e coletivas de acesso ao conhecimento que impulsionam os homens a se constituírem na sociedade como seres

capazes de transformar sua realidade e de redefinir um novo padrão para o atendimento das necessidades e interesses da classe trabalhadora, onde o avanço tecnológico destaque seu papel crucial, mas não exclusivo, para o acesso ao conhecimento. Isso se evidencia na seguinte análise feita por Marx e Engels (2007, p. 129):

Por conseguinte, se quer investigar as forças motrizes que consciente ou inconscientemente, e muito amiúde inconscientemente – estão por trás desses objetivos pelos quais os homens atuam na história e que constituem as verdadeiras alavancas das forças motrizes da história, é necessário não se deter tanto nos objetivos de homens isolados, por mais importantes que sejam, como naqueles que impulsionam as grandes massas, os povos em seu conjunto, e dentro de cada povo, classes inteiras.[...] Mas em ações contínuas que se traduzem em grandes transformações históricas. Pesquisar as causas determinantes que se refletem na consciência das massas que atuam.

Assim, neste texto introdutório, cujo objetivo é o de situar a natureza histórica desse debate, consideramos a concepção marxista, por meio do materialismo histórico-dialético, como um movimento dinâmico, permeado por contradições que envolvem os meios de produção capitalista e todas as mazelas do ser social, enquanto integrante desse sistema capitalista imposto. Por isso, ao relacionar a sociedade com a dinâmica social, serão utilizados instrumentos para compreender os fenômenos sociais destacados nesta dissertação, que são 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 e homem *versus* sociedade.

Frente a isso, para analisarmos o objeto deste estudo, utilizaremos as categorias: *mediação*, *contradição* e *totalidade*, com o intuito de compreender o universo complexo, dialético e expansivo em que a EaD se desenvolve em nossa sociedade, pois, como presumiu Marx, 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”. (MARX, 1982, p. 105).

Assim, na concepção marxista, é imprescindível que elas não se isolem, pois estão historicamente integradas à prática social. Para Cury (1985, p. 22), elas:

[...] não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideramos isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real.

Com esse pensamento corrobora Lukács (2013, p. 41), ao afirmar que:

É claro que jamais se deve esquecer que qualquer estágio do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem caráter de complexo, isto é, que as suas categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição global do nível de ser que se trata. E mesmo um olhar muito superficial ao ser social mostra a inextricável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho, e mostra que aí surgem novas relações de consciência com a realidade e, por isso, consigo mesma etc.

Para dar conta dessa complexidade existente em nossa sociedade, baseada nas relações estabelecidas entre a realidade e os sujeitos, iniciamos uma abordagem fazendo referência à categoria *mediação*, uma vez que ela categoria é expressa por fenômenos, ou melhor, pelo conjunto destes, formando uma teia de relações contraditórias e sobrepostas, que permanecem estritamente ligadas por meio da história. Cury (1985, p. 43) afirma que:

Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, 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, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real.

Por exemplo, nas relações estabelecidas na EaD, pode desenvolver-se uma relação mediada por instrumentos tecnológicos, uma vez que ela não acontece de forma isolada, pois há a necessidade de toda uma estrutura organizacional para a sua efetividade. Assim, essa categoria auxilia na compreensão do meio social e oportuniza a superação dos antagonismos de exploração do homem em seu contexto, bem como permite que haja uma articulação entre o particular e o geral, o todo e as partes.

Outra categoria a ser analisada, a partir do método dialético, diz respeito à *contradição*, uma vez que, apesar de vivermos em uma sociedade dita democrática, composta pela liberdade de pensamento, do direito à educação e à saúde, ela é extremamente contraditória. No sistema capitalista, a ideologia da burguesia ainda se dá de forma dominante, e, se levarmos para as possibilidades de acesso ao ensino superior, veremos que este ainda é elitista e excludente.

Entretanto, para que possamos tentar eliminar esta contradição e atingir a superação deste movimento contraditório social, é necessário superar essas condições, pois, somente assim, haverá o avanço social. Cury reflete que:

Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança. (1985, p. 33).

Dessa forma, observamos que tal movimento é dialético, pois é por meio da não aceitação das condições sociais de subsistência que nos são infringidas, que devemos nos manifestar, frente a todo tipo de injustiças, discriminações, favorecimentos ilícitos, uma vez que é pelo desenrolar das relações sociais que é determinada a luta de classes, essencial para ir além desta condição de alienado e atingir a transformação social.

Partindo da condição de que o homem é fundamental à sociedade, trataremos de outra categoria: a categoria analítica da **totalidade**. Para Cury (1985), “[...] o conceito de totalidade, implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente”. Segundo esse autor, para a categoria totalidade,

[...] cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade. (CURY, 1985, p. 35).

Sabe-se que o homem é um ser social e, como tal, vive em um processo de constante mudança, sendo que, enquanto um ser social, cria e recria sua realidade por meio da práxis. Assim, “[...] a realidade, então, só pode ser conhecida na sua totalidade concreta quando se conhece a mesma na dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética, onde o homem é reconhecido como sujeito da práxis” (CURY, 1985, p. 38). E Marx e Engels (2007, p. 27) acrescentam que “[...] é na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar”.

Portanto, a partir das categorias e das análises apresentadas buscamos articular uma discussão sobre a educação a distância, de forma que a compreensão dessa modalidade de ensino pudesse ocorrer a partir das conexões com outros aspectos, em que o todo supere as partes e permaneça em constante movimento, onde não há totalidade acabada, uma vez que ela é produto dos fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais.

1.4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em consonância com as possibilidades que a pesquisa pode apresentar, a partir do método e das categorias expostos anteriormente, o estudo é referenciado em uma abordagem qualitativa, considerando que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Além disso, a pesquisa qualitativa, que possibilita que o pesquisador tenha um contato com o público-alvo e aproximação do objeto de estudo, trabalha, segundo Minayo (2010), com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Por essa ótica, a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. É uma abordagem de investigação que foca no caráter subjetivo do objeto a ser analisado. Nas análises do autor,

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

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. Nesse sentido, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado em uma perspectiva de amplitude, de conhecimento e com um aprofundamento da interpretação sobre o objeto de estudo. Para tanto, o pesquisador vai a campo com o intuito de entender o objeto, a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os aspectos relevantes para sua existência.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. E acrescenta que:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm que ser entendidos no contexto da história das instituições a que

pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Portanto, por meio da abordagem qualitativa, almejamos explicar o porquê da inserção da EaD no universo educacional e, especificamente, como esse processo se efetivou através do ensino ofertado no Polo UAB/Cametá para a formação do jovem trabalhador, utilizando-se, para isso, de variadas alternativas para a coleta das informações, pois os dados analisados são não métricos e se valem de diferentes abordagens. Dessa forma, colocamos em evidência as ações, os processos e elementos em suas possíveis correlações dos sujeitos que permeiam o mundo da educação a distância.

Nessa relação, esse tipo de pesquisa possui um campo vasto e abrangente, e pode ser conduzida por diversos caminhos. 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. Segundo Yin (2005, p. 32), “[...] o estudo de caso contribuirá sobremaneira para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos envolvidos no processo”.

Por se tratar de estudo relacionado a um contexto específico, optamos ter como lócus da pesquisa a Universidade Aberta do Brasil (UAB), Polo Cametá, como uma experiência de acesso ao ensino superior, considerando como recorte periódico para estas análises desde o ano de sua implantação, ou seja, o ano de 2009, até o ano de 2016, quando então se identificou como um marco decisivo para o ingresso e a permanência dos alunos nos cursos ofertados no Polo em nível de graduação e de especialização.

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 – UAB/Polo Cametá. Cabe enfatizar que pesquisar e estudar esse polo se constituiu como um elemento fundamental para se obter uma visão detalhada de sua abrangência, seus limites, seus desafios, dificuldades e avanços na oferta e na qualidade do ensino em EaD. Para Yin (2005), estudo de caso é “[...] uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos”. E acrescenta Gil (2007, p. 54).

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

Nessa perspectiva, evidencia-se que o estudo de caso não busca a generalização de seus resultados, mas sim a compreensão e interpretação mais e detalhada dos fatos e fenômenos específicos, a partir da delimitação definida para a análise. Assim, ao se abordar a prática do estudo de caso, é primordial destacar as técnicas e os instrumentos que contribuem com a coleta de dados. Dessa forma, esta pesquisa tomou como norte inicial a análise de documentos, que, de acordo com Godoy (1995, p. 22), podem ser considerados uma fonte natural de informação à medida que, por terem origem em um determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto e também é apropriada para estudar longos períodos de tempo.

Já segundo Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, entre outros. Assim, para este estudo, utilizou-se os seguintes documentos oficiais: Termo de Compromisso Cametá-PA, n.º 29.373, de 28/03/2008; Termo de Concessão do Espaço Físico/2008; Relatórios de Avaliação de Polos – Supervisão SEED/MEC/UFGA/2009/2010/2012; Relatórios de visita de monitoramento da CIGIP/DED/CAPES/2010; Projeto Pedagógico do Curso de Matemática – EaD/UFGA/2009; Lei Municipal de Criação do Polo UAB/Cametá, N.º 245 de 20/09/2013 e Plano de Gestão do Polo UAB/Cametá/2013. É importante frisar que esses documentos, por suas informações relevantes, contribuíram de forma significativa para a elaboração desta dissertação.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao curso selecionado para esta pesquisa, o de Licenciatura Plena em Matemática, na modalidade EaD, ofertado pela Universidade Federal do Pará. Sua escolha se deu pelo fato de ser o primeiro a ser ofertado no Polo e por não necessitar de estrutura específica para seu funcionamento. Soma-se a isso que, naquele momento, apresentava-se uma carência muito grande de professores para ministrar a disciplina de Matemática, tanto nas escolas localizadas na área urbana quanto na zona rural. Esses fatores contribuíram para que o mantenedor do Polo solicitasse, via ofício, à CAPES a oferta deste curso para o município de Cametá.

Assim, para que pudéssemos ter acesso às informações sobre o objeto de estudo, selecionamos os sujeitos da pesquisa, a partir do conhecimento da atuação e envolvimento deles, de modo mais direto, tanto no processo de fundação e implantação quanto no desenvolvimento das atividades administrativas e acadêmicas do Polo UAB/Cametá, no período de 2009 a 2016. Destacamos como sujeitos da pesquisa:

SUJEITOS DA PESQUISA	QUANTIDADE
Coordenador Geral da AEDi-UFPA	01
Coordenadora Pedagógica do Curso de Matemática EaD/UFPA	01
Professor de disciplina do Curso de Matemática EaD/UFPA	01
Tutores presenciais do Polo, que ministraram disciplinas no Curso de Matemática, turma 2009, EaD/UFPA	02
Alunos egressos do Curso de Matemática – turma/ 2009, EaD/UFPA	06
TOTAL	11 pessoas

Justifica-se que a escolha dos sujeitos se deu a partir dos seguintes critérios: o Assessor Geral da AEDi/UFPA, o coordenador em exercício no período de 2013 a 2016, por ter sido pioneiro nas articulações para a implantação do Polo UAB de Cametá e por apresentar uma vasta e rica experiência nesta área; o coordenador do Curso de Matemática, da UFPA, por se constituir como elemento-chave para o desenvolvimento pedagógico e a efetivação do Curso durante seu período de vigência; a Coordenadora Pedagógica do ICEN/UFPA, por ter acompanhado todo o processo didático da efetivação do Curso de Matemática do Polo UAB/Cametá; os dois tutores presenciais, pela presença pedagógica constante, a partir da atuação na maior parte das disciplinas específicas ministradas para a turma; os seis alunos egressos da turma de Matemática, por residirem no município de Cametá, o que facilitou o contato e o encontro com eles para a realização das entrevistas e, assim, coletar os dados.

Salienta-se que, para o tratamento dos dados, utilizou-se um documento cujo teor foi uma solicitação, na qual se pediu a permissão declarada ou escrita do sujeito, na forma de um “Termo de Consentimento” entre os sujeitos e o pesquisador, de modo que a identidade do entrevistado não pudesse ser revelada no percurso das falas utilizadas na elaboração desta dissertação.

Para investigar o contexto envolvido na pesquisa, fez-se necessário selecionar instrumentos que permitissem coletar dados sobre o fenômeno estudado. Nesse sentido, como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se, além da análise documental, as entrevistas semiestruturadas. A entrevista semiestruturada é muito utilizada em pesquisas qualitativas, pois permite uma maior aproximação do entrevistador com o sujeito da pesquisa. Ela é definida por Haguette (1997, p. 86) como um “[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Partindo desse entendimento, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com dois tutores, o Assessor Geral da AEDI/UFPA e o Coordenador do Curso de Matemática/UFPA, e com seis alunos concluintes do Curso de Matemática do Polo de Cametá, turma 2009. As entrevistas foram agendadas previamente, a partir das quais buscou-se seguir um conjunto de questões abertas previamente elaboradas sobre o objeto em estudo, mas dentro de um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

Dessa forma, a orientação da escolha e definição da metodologia desta pesquisa, o local para o estudo, a seleção do material, os sujeitos e os instrumentos de trabalho constituíram-se como elementos essenciais para a construção desta dissertação. Por fim, a partir da coleta de dados, o item a seguir direciona para o modo de como foram analisadas as informações com o intuito de identificar e analisar as características similares na oferta do ensino superior a distância pelo Polo UAB/Cametá, levando em consideração sua implantação, oferta, qualidade de ensino e reflexo na formação do jovem trabalhador da EaD no município de Cametá.

1.5 ANÁLISE DOS DADOS

De posse dos dados, a etapa seguinte se direcionou para a seleção dos procedimentos para o tratamento das informações obtidas. Oriundas das entrevistas gravadas com os sujeitos investigados, os registros foram transcritos, o que possibilitou o corpus da pesquisa. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a concepção de Bardin (2011), segundo a qual é preciso obedecer às regras: de exaustividade, ou seja, deve-se esgotar a totalidade da comunicação e não omitir nada; de representatividade, isto é, a amostra deve representar o universo; de homogeneidade, na qual os dados devem referir-se ao mesmo tema, a fim de serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes; de pertinência, de modo que os documentos precisem adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa; e de exclusividade, de modo que um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Por isso, tentamos obter o máximo de informações dos sujeitos da pesquisa, seguindo as regras propostas por Bardin, de forma que as informações pudessem contribuir efetivamente com as análises do objeto da pesquisa. Assim, para a construção deste texto, com base nos dados coletados, focamos na análise de conteúdo, por compreender que, segundo Laville e Dionne (1999), a análise de conteúdo é principalmente aplicada nos dados que se apresentam como discurso, o qual abrange textos extraídos de diversos tipos de documentos, como respostas obtidas em perguntas abertas. Além disso, essa técnica permite a apreensão do fenômeno e do objeto de estudo por meio de outras visões e interpretações.

Essa opção se justifica ainda pelo fato de a técnica de análise de conteúdo se identificar com pesquisas de cunho social, as quais privilegiam a subjetividade individual e grupal, e, por isso, necessitam de uma metodologia que destaque o aspecto singular dos resultados da pesquisa. Dessa forma, uma das etapas mais decisivas para a realização desta pesquisa foi a definição exata das técnicas de coleta e análise dos dados.

Pelo motivo exposto acima, consideramos que Bardin (2011) possui uma base sólida, no rigor metodológico, com uma organização propícia à compreensão aprofundada do método e, ao mesmo tempo, possibilita aos pesquisadores uma porta diversificada que a caracteriza como um método que, historicamente, traduz sentidos e significados nas amostragens presentes no mundo acadêmico.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática. A mesma autora acrescenta que o termo análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

A partir das reflexões da autora, depreendemos que a técnica da análise de conteúdo poderia auxiliar a aprofundar e melhorar a qualidade da interpretação, bem como ampliar o entendimento sobre o objeto de estudo desta dissertação, a partir do entendimento dos sujeitos envolvidos, de modo que, a partir das falas, fosse possível conhecer, ampliar e aprofundar a compreensão da realidade vivida pelos sujeitos da pesquisa e como estes percebiam o fenômeno investigado.

Assim, ao mesmo tempo em que o pesquisador deve ficar atento ao rigor para a aplicabilidade coesa do método, de acordo com os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados, a Análise de Conteúdo deve também ter como ponto de partida uma organização que leve em consideração três fases fundamentais, descritas a seguir:

1. A pré-análise: esta primeira fase pode ser identificada como uma fase de organização, uma vez que nela se estabelece um esquema de trabalho que deve ser seguido, e que apresente procedimentos, mesmo que passíveis de mudanças, bem estruturados.

2. A exploração do material, ou seja, na segunda fase, são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação, os quais

compreende: a escolha de unidades de registro ou recorte; a seleção de regras de contagem, enumeração e a escolha de categorias.

3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação, ou seja, a terceira fase do processo de análise do conteúdo é aquela em que de posse dos resultados brutos, o pesquisador procura torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. (BARDIN, 2011, p. 121).

Por fim, fecha-se o processo de Análise de Conteúdo lembrando que, embora essas três fases devam ser seguidas, há muitas variações na maneira de conduzi-las. As interpretações sobre o objeto de análise dessa pesquisa podem ser abordadas de diferentes formas, entretanto permanece o compromisso de imprimir veracidade entre as falas dos entrevistados e as análises, a partir do quadro teórico que a pesquisa se propõe fundamentar.

1.6 ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Após a definição dos percursos metodológicos deste estudo e tomando como base as considerações aqui apresentadas, esta dissertação foi desenvolvida tal como se descreve a seguir.

No **primeiro capítulo**, são apresentados os fatos que historicamente definiram o atendimento educacional na modalidade a distância com o objetivo de captar seu verdadeiro sentido e de ter uma visão de como se procedeu seu desenvolvimento, suas possibilidades e até mesmo suas limitações, por meio de uma retrospectiva da evolução da EaD, a partir das décadas de 1960, 1970 e 1980, mas também dando um enfoque à década de 1990. Em seguida, faz-se uma abordagem conceitual a partir da visão de teóricos que discutem em sua trajetória acadêmica o que se define por educação a distância, que modelos representavam e quais características apresentavam. Finaliza-se o capítulo focando nos marcos legais que constituem oficialmente a EaD como uma modalidade de Educação, definindo suas atribuições legais, fundamentos e papel no cenário educacional brasileiro.

No **segundo capítulo**, há reflexões pertinentes sobre a educação a distância no contexto das políticas públicas, principalmente na década de 1990, período considerado de grandes reformas de cunho neoliberal, no âmbito educacional brasileiro, principalmente no Ensino Superior. Para a compreensão da consequência dessas políticas, são analisados dados extraídos do Censo da Educação Superior de 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), destacando as variáveis significativas ao longo dos últimos 10 anos, ilustradas em gráficos e tabelas sobre os fatores que contribuíram para a expansão e a massificação do ensino superior no viés da EaD no Brasil. Por fim, destacamos a UAB, como

ponto de referência e análise do último item deste capítulo, uma vez que ela se faz presente nesse cenário de reformas oriundas da década de 1990, como consequência das políticas neoliberais e como possibilidade de universalização e democratização do ensino superior por meio da modalidade em EaD.

No **terceiro e último capítulo**, apresenta-se a análise empírica, a partir dos dados coletados com os sujeitos da pesquisa, vinculados à UAB/Polo Cametá, a fim de conhecer e refletir sobre a inserção da EaD no cenário educacional amazônico. Investiga-se o porquê de se iniciar no ensino a distância na UFPA com o Curso de Matemática. Destaca-se a experiência do Polo UAB/Cametá, detalhando os percursos, os avanços e os desafios do ensino a distância no período compreendido entre 2009 e 2016, buscando refletir como ocorreu sua institucionalização e processo de implementação no município de Cametá, a partir das ações e experiências dos tutores e dos alunos egressos da primeira turma concluinte do Curso de Matemática, turma/2009, do Polo UAB/Cametá.

Considerando a fase expansiva da EaD, este estudo foi desenvolvido com a pretensão de contribuir com futuras e atuais pesquisas nesta área, uma vez que essa modalidade de ensino no município de Cametá, por meio de uma instituição pública e gratuita, possui apenas 07 (sete) anos de implantação, portanto, com apenas três turmas concluintes de cursos em nível superior, inserido na oferta de Ensino Superior no Polo UAB/Cametá.

Sua relevância está no acesso a informações valiosas a partir dos resultados obtidos na pesquisa, uma vez que a Educação a Distância, sob o discurso da democratização e da universalização do ensino, se expandiu de modo expressivo no ensino superior em nosso país. Contudo, as análises apontam que, embora a EaD traga contribuições para a ed

ucação brasileira, certamente traz consigo também inúmeros desafios e problemáticas que devem ser analisados em relação ao acesso, permanência e sucesso do sujeito da EaD.

Por fim, esta pesquisa foi efetivada tendo como referência a Linha de Pesquisa Educação Básica, Tecnologias, Trabalho e Movimentos Sociais na Amazônia, com a pretensão de ampliar a discussão e as reflexões sobre as políticas que são direcionadas para a efetivação da EaD como uma modalidade de ensino superior em nosso país. Além do mais, por ser um mercado com um enorme potencial, faz-se necessário enfatizar a importância do levantamento da situação atual da EaD em nosso país, no estado do Pará e no município de Cametá.

2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EVOLUÇÃO, CONCEITUAÇÃO E MARCOS LEGAIS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A finalidade deste capítulo é analisar alguns traços que, historicamente, definiram o atendimento educacional na modalidade a distância e caracterizar os novos desafios postos na contemporaneidade. Por isso, fez-se necessário refletir sobre as problemáticas vivenciadas na EaD, tanto nas décadas passadas como na atual, para se avançar em sua compreensão, expansão e abrangência na educação brasileira. Destaca-se que associar as análises de suas propostas à sua origem é um exercício necessário para compreender a matriz de seus projetos, captar seu verdadeiro sentido e ter uma visão de como se procedeu seu desenvolvimento, suas possibilidades e, até mesmo, suas limitações. Toma-se como passo inicial, no item primeiro, uma retrospectiva da evolução da EaD, a partir das décadas de 1960, 1970, 1980, dando um enfoque também na década de 1990, por considerá-la um marco decisivo para a consolidação da EaD em nosso país. No segundo item, faz-se uma abordagem conceitual a partir da visão de teóricos que discutem, em sua trajetória acadêmica, o que se define por educação a distância, que modelos representavam e quais características apresentavam. No último item, detalham-se os marcos legais que oficialmente constituem a EaD, enquanto uma modalidade de Educação, definindo suas atribuições legais, fundamentos e papel no cenário educacional brasileiro.

2.1 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE NOS ANOS 1990

A educação a distância se originou e se desenvolveu como resposta a um acúmulo importante de necessidades educacionais. Necessidades de alfabetização, “[...] de incorporação cada vez mais precoce no mundo do trabalho, da população isolada dos centros urbanos ou impossibilitada de ter acesso, por diversos motivos, às formas convencionais de ensino” (LITWIN, 2001, p. 40).

Portanto, diferentes ou semelhantes características determinam sua evolução no ensino, uma vez que a Educação a Distância no Brasil, apesar de sua acelerada expansão, não se constitui em um fenômeno recente, pois seguiu as tendências e experiências em âmbito mundial. Por isso, para a realização dessa retrospectiva evolucionista aqui proposta, optou-se por fazer algumas considerações sobre os principais fatos periódicos e seus destaques, a fim de possibilitar um entendimento acerca das iniciativas em EaD, a partir de pesquisas e estudos elaborados por Guarezzi e Mattos (2009).

Nessa trajetória, aponta-se, mesmo que brevemente, que sua origem data dos anos de 1920 até a década de 1950, considerada como a *primeira geração da EaD*, caracterizada por

estudos por correspondência, nos quais os principais meios de comunicação, eram os materiais impressos, 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. Para esse período, destaca-se, como modelo dominante, o fordismo¹.

Segundo Harvey (1993), “[...] esse modelo industrial propunha produção de massa para mercados de massa e se baseava em três princípios: baixa inovação de produtos; baixa variabilidade dos processos de produção e baixa organização do trabalho”, ou seja, nesse modelo, as propostas educacionais eram voltadas para atender principalmente às necessidades do mercado industrial. Esse modelo predominou, segundo Guarezzi e Mattos (2009), até a década de 1950.

Nesse período, registravam-se, no Brasil, variadas iniciativas de experiências em EaD, como a criação do Instituto Universal Brasileiro, a Criação da Universidade do Ar, por meio do SENAC – SESC/SP, os quais ofereciam uma ampla variedade de cursos profissionalizantes por correspondência, divulgados principalmente por meio de encartes que vinham anexados em revistas de vários gêneros literários. Esse Instituto é, até hoje, reconhecido como ícone nessa modalidade de ensino. Para Campos e Cruz (2006), “[...] a EaD foi iniciada no Brasil na década de 1940”, por meio do ensino por correspondência e, mais tarde, por meio do rádio e da televisão.

Na década de 1960, surge a *segunda geração da EaD*, caracterizada pela integração dos meios de comunicação audiovisual. Segundo Guarezzi e Matos (2009), “[...] essa geração foi o marco inicial de outros modelos de EaD, como o rádio e a televisão, apesar de registros anteriores de iniciativas no Brasil, como a Radio Sociedade do Rio de Janeiro”. Porém, nessa década, efetivaram-se as maiores experiências com esses novos modelos, como, por exemplo, a Beijing Television College, na China, o Bacharelado Radiofônico, na Espanha e a Open University, na Inglaterra. Destaca-se, para esse período, a transição para o pós-fordismo ou toytismo², um modelo econômico e de concepções educacionais atrelados pela evolução da

¹ Nesse período 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. Os modelos de ensino pela EaD eram fracionários, produzindo ensino estandarizado para um mercado de massa, exigindo do estudante-usuário competências de autoestudo e de autogestão (BELLONI, 2015, p. 17-18).

² O modelo pós-fordismo caracteriza-se pelos altos níveis das três variáveis: inovação do produto, variabilidade do processo e responsabilidade do trabalho. Opõe-se ao modelo fordista quanto à divisão do trabalho e ao rígido controle gerencial, encorajando a qualificação e a responsabilização da força de trabalho. Nesse modelo, a EaD teria de ser descentralizada e conservar a integração entre os diferentes modos de estudo (convencional e a distância). A equipe acadêmica deveria manter o controle e a autonomia com relação aos cursos e assim poder ajustar currículos e métodos para atender as necessidades dos estudantes (BELLONI, 2015, p. 18).

tecnologia. Para esta época, inicia-se a queda do modelo fordista, por não haver conseguido mais atender ao processo operacional, emergindo, assim, novos modelos de produção industrial, geradas pelo avanço da tecnologia, em que a eficiência era a principal mola propulsora, exigindo novas formas de organização de trabalho.

A partir dessa transição, a EaD é impulsionada a buscar novas alternativas para superar o paradigma industrial. Para Belloni (1999), “[...] passaram a coexistir duas tendências: de um lado um estilo ainda fordista de educação de massa e do outro uma proposta de educação mais flexível, supostamente mais adequada às novas exigências sociais”. Guarezzi e Matos (2009, p. 31) consideram que:

A transição que se prenuncia, nesse período que precede o uso das novas tecnologias, é por uma educação mais aberta do ponto de vista não apenas do acesso a conteúdos padronizados, mas da possibilidade de atendimento mais personalizado ao aluno, e da diversificação temática, permitindo-se escolhas pela ampliação de oportunidades.

Assim, é evidente que não satisfaz mais as proposições apresentadas sob a ótica do paradigma industrial, em que a centralização, racionalização e a estandardização se configuravam como um “modelo” adequado e possível de ser aplicado no campo da educação. Faz-se necessário, uma outra configuração para a oferta da EaD, em que não basta apenas abrir ou possibilitar outras formas de acesso aos conhecimentos sistematizados por meio de pacotes prontos, mas, e principalmente, que estejam pautados em princípios como descentralização, democratização, universalização e acessibilidade, e que sejam a força motriz das propostas e programas para o atendimento das necessidades de qualificação e para a emancipação do jovem ou adulto trabalhador. Segundo Oliveira e Araújo (2005, p. 18),

Parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social.

A partir desse novo panorama educacional, intensificado mais nas décadas de 1970 e 1980, quando se passa, então, a ser delineado um novo cenário para a América Latina, com a criação de universidades abertas e a distância, como a Universidade Nacional de Educación a Distância na Espanha, a Open Universidade Britânica, o Instituto Português de Ensino a Distância, em Portugal, instituições estas marcadas por intensa mobilização social e participação política estudantil, em que as experiências na modalidade em EaD puderam se constituir como uma alternativa que respondesse à necessidade de uma cobertura do sistema

educacional ao estudante não contemplado pelo sistema convencional, nem pelo ensino presencial, ou por diversas outras razões.

Entretanto, tratava-se de propostas de ensino que se fundiam em enfoques sistêmicos, com o uso de “pacotes de instruções”, os quais descreviam todos os passos para o aluno concluir seu curso, a partir das receitas ou “moldes”, que deveriam ser aplicados a qualquer projeto, independentemente de sua situação particular (LITWIN, 2001, p. 41). Assim, nas décadas de 1970 e 1980, estava posto o desafio para o Estado e para as empresas: “requalificar milhões de trabalhadores para atender às exigências do mercado de trabalho”. (PRETI, 2011, p. 25). Por isso, para atender a essa demanda, uma alternativa encontrada foi recorrer à modalidade a distância, onde as empresas ofereciam cursos de re-qualificação, para tornar os trabalhadores pluriespecialistas, não voltados para sua formação mais qualificada, mas sim para atender ao processo de racionalização do trabalho, visando ao lucro. Ocorre que esse processo de formação dos trabalhadores se efetiva na grande indústria, em que esse trabalhador se submete a uma formação parcial, que permite, segundo Marx, por “[...] separar do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força a servir ao capital” (MARX, 1988, p. 283-284).

Nessa conjuntura de transformações políticas e econômicas, percebe-se nitidamente que, apesar da coexistência dos modelos anteriores, destaca-se, de forma mais acentuada, a transição para o modelo capitalista, que, atendendo a interesses privados, vê a educação como mercadoria, uma vez que, para atender às transformações nos processos de trabalho, a partir da exigência de um novo perfil de profissional muito mais qualificado, a tendência seria a educação se tornar mais “aberta”. Isso ocorre, segundo a visão de Guarezzi e Matos (2009), porque os interesses públicos e privados organizam-se para atender a esse mercado que vê a educação como mercadoria.

Salienta-se ainda que o avanço tecnológico, representado pelos “novos tempos”, contribuiu de forma extensiva para que a educação fosse se tornando cada vez mais aberta. A partir dessa realidade, configura-se a *terceira geração de EaD*, a partir da década de 1990, a qual anuncia um período marcado pelo uso das novas tecnologias e caracterizado pela integração de redes de conferência por computador e do uso de recursos mediáticos.

Com ênfase nessa década, observamos que a globalização da economia e a implantação do neoliberalismo têm conduzido, cada vez mais, a educação e a sociedade a uma inevitável dependência política, econômica e mercadológica, gerando maior competitividade, assim como a exigência de uma formação atrelada ao desenvolvimento de novas habilidades e competências para a atuação no mercado de trabalho. Dessa forma, o desenvolvimento

acelerado das ciências, associado ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, trouxe, em decorrência de sua expansão nas mais diversas áreas, uma diversidade de aplicações que, ao serem utilizadas em educação, ampliaram horizontes de formação e intensificaram a produção de novos conhecimentos. Isto posto, segundo Belloni (2015, p. 8),

Em nossas sociedades contemporâneas, em que a importância das redes telemáticas e da realidade virtual é cada vez maior, a educação deve mais do que nunca ser efetivamente para todos (e não apenas para os mais favorecidos) e deve fazer uso intensivo das TICs, em uma perspectiva humanista de educação para o desenvolvimento, para a solidariedade e para a cidadania.

Nesse contexto, emergem novos cenários para a educação, a partir do progresso técnico-científico e dos processos de crescimento, expansão e diversificação da oferta do ensino, que, associados à difusão das tecnologias de informação e comunicação, e estimuladas pela tendência da modernização produtiva e pela globalização dos mercados, dão espaço a outras modalidades de ensino. Dentre as modalidades de atuação que mais cresceram está a Educação a Distância.

A EaD, nesse cenário de transformações, emerge como uma possibilidade para atender a uma demanda cada vez maior de pessoas que, condicionadas a uma intensa jornada de trabalho, precisam de outras alternativas de acesso ao conhecimento. Dessa forma, a EaD constitui-se como um marco que vem se destacando no quadro de mudanças na oferta de ensino superior, que assumia, a princípio, características emergenciais e com funções paliativas, mas que, na atualidade, configura-se como uma opção de formação. 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 acessibilidades 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. (BELLONI, 2015, p. 7).

Parece claro, portanto, que, embora a EaD seja vista, *a priori*, como uma possibilidade para democratizar a educação brasileira, ela também traz consigo inúmeros desafios e problemáticas que devem ser analisados para que se possa compreender sua funcionalidade, pois não basta ter acesso ao saber escolarizado, há também a necessidade de que efetivamente se tenha uma formação que se relacione com sua forma de viver e com sua cultura, e que tenha respeito pela sua condição humana e social. Hoje, neste mundo globalizado, é necessário lutar pelo direito a uma educação de qualidade, buscando constituir-se enquanto seres de resistência,

não se submetendo a modelos de ensino padronizados, que mais alienam do que educam. Por isso,

[...] o trabalhador reivindica escolaridade porque percebe que saber, no interior das relações sociais em que ele vive, é uma forma de poder. Por isso não lhe interessa estar fora da escola, como não lhe convém a “defesa da desescolarização”. Por outro lado, ele resiste a um tipo de educação que não tem nada a ver com as preocupações concretas por sua existência, ou que nega seu saber acumulado no trabalho e na vida. (FRIGOTTO, 2006, p. 205).

Então, a partir do exposto, um processo de ensino e aprendizagem onde o trabalhador seja respeitado pelo saber acumulado de sua existência histórica poderia ser fundamental e tornar-se um princípio norteador das ações de EaD. Isto significa não apenas conhecer suas experiências de vida e expectativas, mas integrá-las nas metodologias e currículos desenvolvidos, de modo que se crie condições para que o acesso ao saber escolarizado possibilite uma formação cidadã e emancipadora.

Nas análises de Belloni (2015), esses são os desafios para os “sistemas ensinantes” (instituições provedoras de educação a distância), nos quais a EaD poderá vir a tornar-se cada vez mais importante, com grandes contribuições a oferecer, uma vez que é preciso construir um olhar crítico para as políticas públicas formuladas para a educação, pois há a necessidade de se considerar as realidades que emergem no cenário educacional nas várias regiões de nosso país. De fato, “[...] a EaD pode até ser compreendida como uma possibilidade de acesso ao ensino, mas que traga a preocupação central com a qualidade do ensino já que o acesso, por si só, não tem o sentido pleno de democratização da educação” (BELLONI, 2015, p. 46).

Ainda segundo a mesma autora, “[...] as desigualdades sociais, inclusive a exclusão digital, a baixa cidadania, a precariedade nos sistemas de educação” contribuem para um repensar sobre a oferta de ensino a partir da necessidade de atendimento das demandas da população e, assim, favorecer a formação inicial e continuada dos sujeitos, tendo em vista diminuir as desigualdades sociais e possibilitar a inclusão social.

Dessa forma, estudos e debates sobre as políticas educacionais direcionadas para formação se intensificam a partir dos anos de 1990, quando a EaD emerge como um projeto de ações de formação aberta e a distância. Por isso, em meio a intensos debates travados sobre a materialidade do ensino na modalidade em EaD, definimos este período como marco referencial para este estudo. O motivo dessa delimitação se sustenta no entendimento de que foi a partir desse período de implementação do ideário neoliberal que se intensificou no país a reforma do Estado brasileiro e a respectiva reforma universitária, eventos diretamente relacionados à expansão massiva da EaD no Brasil. Para Oliveira (2005), impõe-se:

A busca do consenso perdido: de que somos uma nação e não um conglomerado e consumidores. Cabe à universidade um importante papel nesta luta. [...] O malabarismo neoliberal da última década, no vagalhão mundial globalitário, desestruturou perigosamente o Estado e pode levar de roldão a Nação. A universidade é o lugar do dissenso, em primeiro lugar, dissenso do discurso do 'pensamento único'. Passo insubstituível para um novo consenso sobre a Nação, que é obra da cidadania, mas que pede e requisita a universidade para decifrar os enigmas do mundo moderno. (OLIVEIRA, 2005, p. 70).

Assim, diante do desafio de garantir uma formação acadêmica substancial baseada na intelectualidade e na perspectiva investigativa dentro da universidade para a oferta do ensino superior público, há a necessidade de referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância, nos quais os aspectos pedagógicos, os recursos humanos e a infraestrutura sejam considerados como elementos essenciais para a efetivação de uma proposta do ensino em EaD. Por isso, Preti (1996) fala da necessidade de evolução na estrutura das escolas e universidades para atender às novas exigências educacionais, não sem antes refletir que:

A crescente demanda por educação, devido não somente à expansão populacional como, sobretudo às lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade. (PRETI, 1996, p. 11).

Portanto, as políticas que vão se delineando para a educação na modalidade em EaD necessitam ser conhecidas e exploradas, de modo que o trabalhador, ao ter acesso ao ensino superior a partir da evolução de novas formas de prover conhecimentos científicos e tecnológicos, possa ser contemplado no seu direito a uma educação de qualidade. Nas palavras de Frigotto (2006, p. 203), uma escola interessada na real materialidade de uma hegemonia dos trabalhadores deve: “[...] buscar fazer da história do trabalhador o ponto de partida para sua qualificação técnica e consciência política”.

Em nosso entendimento, as políticas públicas para a EaD no Brasil precisam ser amparadas nas mesmas condições da educação presencial, de modo que se garantam os pressupostos de igualdade à educação preconizados na Constituição Federal de 1988, pois a igualdade não pressupõe ainda que o simples acesso à educação por meio da EaD seja garantia do direito a uma formação integral e integrada.

Isso posto, é preciso fazer avançar a discussão sobre a EaD no cenário educacional brasileiro contemporâneo, a partir da década de 1990. Por isso, trouxemos para este debate ações e políticas governamentais que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) acenou para

a formulação de uma política nacional, consideradas decisivas para a oferta, o atendimento e a expansão da EaD no país.

O desenvolvimento desta modalidade de ensino serviu para implementar os projetos educacionais mais diversos e para as mais complexas situações, tais como: cursos profissionalizantes, capacitação para o trabalho ou divulgação científica, campanhas de alfabetização e também estudos formais em todos os níveis e campos do sistema educacional. (LITWIN, 2001, p. 13).

Por meio dessa flexibilidade, surgem múltiplas possibilidades da oferta em EaD. Tomamos como recorte programas e propostas de EaD a partir de 1990, ocasionadas por uma multiplicidade de recursos pedagógicos utilizados com o objetivo de facilitar/possibilitar a construção do conhecimento. Assim é que, na década de 1990, foram criados os programas: Telecurso 2000 e Telecurso Profissionalizante, pela Fundação Roberto Marinho em parceria com o SENAI. Em 1991, através de uma parceria entre o Governo Federal e a Fundação Roquete Pinto, criou-se o programa Um Salto para o Futuro, com o objetivo de capacitar professores de todo o país. A Secretaria Especial de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED-MEC), criada na metade dos anos 1990, lançou o programa TV Escola, unindo-se à programação do projeto Um Salto para o Futuro. Como ações voltadas para o atendimento educacional, via EaD, registre-se, ainda que, no ano de 1997, a SEED lançou o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), cujo objetivo era disseminar o uso das novas tecnologias nas escolas públicas do país. Criou-se ainda: o Futura – Canal do Conhecimento; o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED) e o Sistema Nacional de Educação a Distância (SINEaD).

Nessa mesma proporção vale destacar ainda os programas de formação inicial e continuada de professores como: o PROFORMAÇÃO, desenvolvido sob a responsabilidade do MEC; o Programa de Formação Universitária (PEC), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em convênio com a USP, UNESP e PUC-SP; o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, desenvolvido pelo estado de Minas Gerais, em parceria com várias universidades e instituições de ensino superior daquele estado; o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), em parceria com vários estados, entre tantos outros. Entre os citados, destacamos dois programas, que, pela sua abrangência e investimento, apresentavam as seguintes características:

O **PROGRAMA TV ESCOLA**, com a geração de três horas de programação diária, repetida quatro vezes por dia através de um canal exclusivo, visava à formação e ao aperfeiçoamento do professor, além de que buscava apoiar seu

trabalho em sala de aula. Cerca de 48 mil escolas do ensino fundamental receberam os kits tecnológicos, visando atingir cerca de 20 milhões de estudantes e um milhão de professores. (PRETI, 2011, p. 29).

O **PROINFO**, objetivava promover o desenvolvimento da informática como instrumento de apoio ao processo ensino-aprendizagem. Seriam atingidos 11 milhões de estudantes de 5ª a 8ª séries e de ensino médio. Para sua efetivação foram disponibilizados 450 milhões para a compra de 100 mil computadores. Recursos disponibilizados dos cofres da União e financiado pelo Banco Mundial (BIRD). (PRETI apud OLIVEIRA, 1997, p. 17).

No entanto, nos anos posteriores à sua implantação, inúmeras críticas foram feitas a estes programas, pois,

As pesquisas realizadas, avaliando os programas em EaD que o MEC desenvolveu ao longo dessas décadas, vêm comprovar a “debilidade” de tais ações centralizadas, sem uma estrutura de apoio e acompanhamento *in loco*. Não foram vistas as questões das diferenças culturais, as distâncias, e os problemas sociais. (PRETI, 2011 p. 29).

A realidade, porém, é constatada pela necessidade de infraestrutura adequada para a oferta da EaD: existência de laboratórios equipados com computadores e com acesso à internet; adequação às especificidades dos cursos; acompanhamento efetivo e avaliação *in loco* quanto às condições da oferta e do desenvolvimento do ensino em EaD. Esses fatores se constituem como essenciais para que programas na modalidade em EaD alcancem qualidade e possam proporcionar uma formação adequada para todo cidadão que por ela faz opção.

Se voltarmos nossos olhares especificamente para a oferta do ensino superior em EaD no Brasil, veremos que seu processo de expansão começa a partir de 1996, quando a modalidade é legitimada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, embora regulamentada somente em 20 de dezembro de 2005, pelo Decreto n.º 5.622 (BRASIL, 2005). Além disso, em 2006, por meio do Decreto n.º 5.800/06, o governo federal cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em 2007, no governo do presidente Lula, é criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que promoveu inúmeros programas e ações governamentais na área com o intuito de possibilitar o desenvolvimento educacional do país.

Entre os programas que constituem as ações do PDE, gostaríamos de destacar ainda: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); a instituição do piso salarial nacional para o magistério; a reforma da educação superior; PROUNI; SISU; a ampliação da formação de professores por meio da UAB; a criação do PRODOCÊNCIA, projeto que apoiava a formação do professor da Educação Básica, entre tantas outras.

Diante da evolução cronológica sobre a EaD, de suas características, de modelos diversos de poder com ênfase nas ações e programas definidos principalmente na década de 1990, há de se destacar, com base nas análises propostas neste trabalho, que a inserção da EaD se deu para atender, em grande medida, às necessidades imediatas do mercado em uma perspectiva neoliberal, cujos projetos de reforma educacional têm seguido caminhos diferentes para o atendimento à classe trabalhadora.

Portanto, precisamos defender os princípios por uma educação que instrumentalize o trabalhador para compreender e superar os novos desafios no campo da produção e da vida política, econômica e social. Essa identidade precisa ser construída e fortalecida, pois, segundo Marx e Engels (2007, p. 80),

[...] cada nova classe que ocupa o lugar da que dominava anteriormente vê-se obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade; ou seja, para expressar isso em termos ideais; é obrigada a dar às suas ideias a forma de universalidade, a apresentá-las como únicas, racionais e universalmente legítimas.

Se a EaD é uma opção de acesso ao ensino da classe trabalhadora, necessitamos, então, conhecê-la, contextualizá-la e desafiá-la, para, assim, entendermos suas origens e fundamentos, e ampliarmos nosso entendimento, para retornar a ela com uma compreensão e postura crítica ao que a EaD efetivamente representa para os trabalhadores que buscam o acesso ao ensino superior, por esta modalidade, em nosso país. Assim, no próximo item, são abordados alguns dos referenciais que fundamentam a EaD, suas conceituações e práticas diferenciadas, buscando refletir sobre as seguintes questões: o que é educação a distância? O que ela apresenta em termos evolutivos para a melhoria da educação em nosso país? Que perspectivas contemporâneas ela traz para o cenário educacional brasileiro?

2.2 CONCEBENDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DEFINIÇÕES E PERSPECTIVAS

Antigamente, quando se ouvia falar em educação a distância, logo ela era relacionada a um ensino por correspondência, ou seja, por meio de cartas, telegramas. O tempo passou e seguiu-se para uma outra compreensão, que seria aquela permitida com o uso do rádio, da televisão e, mais recentemente, da internet, com o uso do computador, visto como uma possibilidade de interação entre o ensino e o aprendiz.

Por isso, iniciamos esta unidade na busca de um conceito que defina o que é a Educação a Distância, uma vez que, assim como são inúmeras as definições de EaD, também

são muitas as teorias a seu respeito. Para tanto, faremos uso de variados autores, necessários para definir, explicar e fundamentar a EaD.

Entretanto, de antemão, salientamos que não há unanimidade sobre sua definição. A seguir, após leituras de variados autores que estudam e refletem sobre a EaD, selecionamos aqueles que mais poderiam contribuir com as discussões nesta pesquisa. Para tanto, optamos por defini-las em um quadro, de acordo com sua evolução cronológica, a partir dos estudos elaborados por Guarezzi e Matos (2009), em sua obra “Educação a Distância sem segredos”, e de novas conceituações encontradas no decorrer desta pesquisa, que puderam colaborar com o entendimento do que é a Educação a Distância.

Quadro 1 – Definições cronológicas de EaD

AUTOR	DEFINIÇÃO
DOHMEM (1967) ³	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; a possibilidade de encontros ocasionais tanto para fins didáticos quanto para fins de socialização.

³ As referências a Dohmem (1967), Chaves (1999), Holmberg (1977), Romiszowski (1993), Peters (1973) e Moore (1990), citadas neste quadro, foram extraídas de Guarezzi (2009, p. 17-24).

AUTOR	DEFINIÇÃO
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).
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.
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.
GUAREZZI (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.
BELLONI (2012)	A EaD é uma nova metodologia que se dá por meio dos ambientes virtuais, mediados pelas tecnologias de comunicação e informação 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.
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.

Fonte: Guarezzi e Matos (2009) e Belloni (2015) – adaptado pela autora.

Analisando os conceitos apresentados, verificamos que eles apresentam duas concepções distintas: a primeira, a de que os autores apresentam em comum, na EaD, a separação física entre professores e alunos; e a segunda, destaca a necessidade da existência de tecnologias para mediatizar a comunicação e o processo de ensino-aprendizagem na EaD.

Retomemos uma discussão necessária para refletirmos sobre as diversas definições, uma vez que, a partir dos conceitos citados, evidenciamos que eles se revelam complexos e não apresentam uma unanimidade sobre o assunto.

O parâmetro da distância é entendido por todos como questão de espaço, uma vez que se caracteriza a EaD a partir da perspectiva do ensino convencional em sala de aula. Isso se evidencia, na conceituação de Aretio (1994), quando evidencia que a dificuldade de encontrar uma definição pode ser resultado dos diferentes conceitos atribuídos ao conceito “distância”, bem como à diversidade de formas metodológicas, estruturas e projetos de aplicação desta modalidade em função dos projetos assumidos pelas instituições que ofertam EaD, de modo que possam favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Trazemos, ainda, a conceituação do professor emérito da Fern Universität (Universidade de Ensino a Distância), Otto Peters, que, apesar de ser considerado como um dos teóricos que mais dedicou seu tempo a estudos e pesquisa em EaD, levanta muitas objeções e polêmicas ao utilizar conceitos de economia e uma forma industrializada para definir EaD.

Essa definição feita por Peters se constitui objeto de inúmeras críticas de outros estudiosos ingleses e australianos, por considerar reducionista suas análises teóricas, como evidencia Belloni (2015, p. 29):

Sua ênfase nas diferenças em relação ao ensino convencional, baseado na organização industrial e na separação professor/aluno como elementos definidores de EaD, leva à redução da abrangência do conceito do universo de um tipo específico de sistema: o provedor especializado de grande porte, praticando uma economia de escala, exemplificado pelas universidades abertas europeias. Ora, outras formas de organização de EaD existem e coexistem, tais como as experiências australianas e americanas realizadas por universidades convencionais. Também a confiança excessiva no valor heurístico dos modelos economicistas prejudica as teses de Peters, que deixou de considerar em sua justa medida a especificidade do campo da educação, ao qual pertence, de modo particular e às vezes marginal, as experiências de EaD.

Com efeito, esse modelo industrializado e padronizado de ensino ofertado pelas instituições educacionais, principalmente nas privadas, nos moldes da EaD, geralmente não possibilita o acesso a uma formação ao trabalhador que seja focada no processo para o aprendizado, na qualidade do saber, mas visa à expansão e à massificação como um bem de consumo em que se fornece uma formação rápida, focada apenas nos resultados e na

necessidade do mercado. Segundo Harvey (1993, p. 151), “[...] o próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são cada vez mais organizadas em bases competitivas”.

Considerando esse contexto, observamos que as instituições do setor privado que ofertam cursos em EaD cresceram de modo acelerado, por meio do investimento na diversidade e sofisticação de seu produto – o ensino – para atender a um mercado global e cada vez mais competitivo. Por isso, há a necessidade de se estabelecer parâmetros de qualidade para a EaD, tanto do ponto de vista estrutural quanto do ponto de vista didático-pedagógico, pois a educação deve servir a todos os sujeitos, de modo que o trabalhador possa apropriar-se do conhecimento e utilizá-lo nos diferentes contextos de sua existência. Para Frigotto (1993), este é o desafio, pois,

O resgate efetivo de uma educação de qualidade, de fato, condiciona, grandemente, a possibilidade de se fazer da escola um espaço que reforça e amplia os interesses da classe trabalhadora. Este resgate, demanda organização, disciplina, qualificação técnica e direção política. E necessita de intelectuais que reúnam, ao mesmo tempo, a capacidade técnica e a opção política na direção dos interesses dos dominados. (FRIGOTTO, 1993, p. 185).

Assim, a EaD somente poderá se efetivar em uma proposta integradora, que contemple os interesses da classe trabalhadora, quando se organizar para viabilizar o acesso efetivo ao saber que lhe é negado e expropriado pela classe dominante. Belloni (2015) alerta que, em uma ótica de busca da “qualidade”, parece, pois, essencial deslocar a discussão da “modalidade” para o “método”, dos modos de organização da oferta de ensino para as formas de ensinar e aprender usando novos artefatos tecnológicos, que o progresso técnico coloca à disposição da sociedade.

Entretanto, precisa-se evitar a armadilha de um certo tecnicismo, bastante difundido, que preconiza uma concepção do processo de ensino-aprendizagem, baseada em duas crenças presentes no discurso dominante sobre a EaD: “[...] de um lado a crença de uma interatividade espontânea, oriunda de uma relação natural criada pelas interfaces gráficas, e de outro, de que a autonomia dos estudantes resultaria naturalmente do uso dos aparatos tecnológicos”. (BELLONI, 2015, p. 13).

Essa visão subentende que, na EaD, o indivíduo é responsável direto pelo sucesso ou pelo fracasso com a sua formação, reforçando, dessa maneira, o discurso de produção capitalista de que, baseado na autonomia do trabalhador, este precisa ser flexível e se adaptar aos novos modelos educacionais, por meio de uma aprendizagem mais aberta e democrática. Isso porque, em primeiro lugar, “[...] a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução

de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Um produto a mais entre os muitos a serem consumidos. Em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as ‘competências’ necessárias para atender ao mercado” (MORAES, 2001, p. 9).

Consideremos, então, que o ensino em EaD, mais do que satisfazer a uma sociedade mercadológica e competente, necessita garantir aos seus dependentes, uma formação integrada, com relevância científica, de modo a proporcionar uma qualificação desatrelada do mercado capitalista. Para tanto, torna-se fundamental que a qualidade no seu modelo seja embasada pela seriedade, coerência e exigência científica e pedagógica.

Por outro lado, outros estudiosos destacam vantagens ou oportunidades advindas da EaD, pois, na visão de Santos (2009), a EaD passa a ser vista como uma possibilidade de:

Atender às necessidades de um vasto público: os que não tem tempo de frequentar um sistema convencional de educação superior; os que não tem acesso a universidades por razões geográficas; o que procuram uma forma de educação continuada. [...] A educação a distância passou a ser uma opção também para os estudantes mais jovens, que estão na chamada idade escolar”, mas precisam trabalhar para pagar os custos da educação superior”. Com isso deixou de ser a educação dos desprivilegiados, e passou a ser aceita como um modelo atraente de estudo para as necessidades da sociedade contemporânea. (SANTOS, 2009, p. 291).

Por esse paradigma contemporâneo, a autora sugere que a EaD pode servir a uma sociedade cada vez mais complexa e a um público diverso (jovens e adultos) que, por condições econômicas, sociais ou geográficas, não obteve o acesso ao ensino superior. O mesmo autor acrescenta outros fatores que justificam a sua aceitação para o processo formativo, como a flexibilização de horários, a possibilidade de ajustar o trabalho aos estudos e a dinâmica atrativa quanto à realização de cursos.

Por outro lado, autores como Moore (2007), Sanchez (2005) e Keagan (1996) partem da premissa de que a essência da educação a distância está na capacidade de autodidatismo ou de autoaprendizagem dos alunos, que são, então, assistidos pelos diversos elementos dinamizadores do processo que compõem a rede de apoio da formação a distância. Cabe ressaltar, entretanto, que essa prática não poderá ser confundida com o abandono dos alunos à sua própria sorte, pois a importância do papel dos professores continua a existir, já que há uma mediação e alguém que efetiva o planejamento, seleciona material de apoio, acompanha as atividades no fórum de dúvidas e dá o *feedback* para os alunos.

Moore e Kearsley (2007) relaciona a distância transacional com a dimensão de autonomia do aprendiz, uma vez que, para ele, a “EaD é modalidade de ensino que é constituída

por três elementos distintos, porém interligados: o aprendiz, o professor e o meio de comunicação”. Para que o aprendiz possa compreender o sistema de aprendizagem, é necessário desenvolver o conceito de “aprendiz autônomo”, uma vez que a distância em relação ao professor força o aprendiz a assumir um nível considerável de autonomia (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 663).

Entende-se por aprendizagem autônoma um processo de ensino centrado no aprendiz, pelo qual este gerencia seu tempo, organiza seus horários de estudo. Entretanto, o professor-tutor deve assumir-se como recurso do aprendiz, mediador nos processos de ensino-aprendizagem em EaD, pois, ao mesmo tempo em que dialoga com o grupo, estimula a pesquisa, motivando os aprendizes para que haja um processo de reflexão e interatividade nos ambientes virtuais. Por isso, o professor-tutor tem um papel insubstituível no processo de aquisição de conhecimento de e para o aprendiz, pois de modo geral, os processos de aprendizagem tanto no modelo presencial, quanto a distância, também exigem responsabilidade com o grupo de aprendizes e consigo mesmo.

Keegan (1996, p. 38-39), por sua vez, endossa essa característica da separação entre professor e aluno na educação a distância, em contraposição ao ensino presencial convencional (em relação ao planejamento e organização dirigida). Não considera, porém, a distância entre professor e aluno como necessariamente geográfica, pois, muitos alunos que buscam essa modalidade de educação nem sempre estão longe das instituições de ensino.

Acrescenta ainda que a utilização de meios técnicos de comunicação pode beneficiar o professor e o aluno, ou seja, há outras possibilidades de interação entre os sujeitos da EaD, de via dupla, como na socialização nos encontros presenciais. Outro meio refere-se ao espaço virtual concedido pelo uso da internet, uma vez que permite uma aproximação maior entre estes, conforme destaca Moran (2008, p. 6):

A internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor a faz em um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua.

Outro elemento que deve ser considerado é a existência de locais de encontro, como os polos de apoio presencial, que fomentam a troca de conhecimentos obtidas a partir da leitura do material disponível para o aluno. Sobre isso, Litwin (2001, p. 22) ressalta que “[...] a existência de locais de encontro é o reconhecimento de que o desafio da Educação a Distância

está em propostas que não fomentem o isolamento do aluno, mas que ensinem a valorizar a solidariedade e a participação nas atividades”.

Nesse mesmo entendimento, trazemos também as contribuições de Sanchez (2005), quando reforça que essa modalidade de ensino, apesar de se efetivar por meio de recursos mediáticos das tecnologias de informação e comunicação (TICs), requer que o aluno apresente uma postura organizada e disciplinada. Entretanto, entendemos que essa postura precisa estar integrada a um processo pedagógico dialogado entre o aluno e o tutor, no sentido do *feedback* das atividades pedagógicas propostas pelo ensino na EaD, pois, ao se relacionar com as inovações científicas e tecnológicas no espaço virtual, estas podem servir como recursos importantes para a sua formação. Segundo Kensky (2012, p. 23):

As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como mediáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirimos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade.

Ainda sobre essa questão, Fidaldo (2009, p. 145) reflete que:

A educação a distância que lança mão da tecnologia digital vem se tornando umas das modalidades mais demandadas no campo da formação docente. [...] torna-se fundamental, em cursos de formação continuada, relacionar a educação às inovações científicas e tecnológicas, pois é importante que o professor utilize as tecnologias digitais e comunicacionais como recursos para a aprendizagem dos alunos.

Retomando as discussões apresentadas pelos autores citados neste tópico, nota-se que a autoaprendizagem de estudos é uma constante nas discussões sobre os processos formativos em EaD, mas, no entanto, também é tema de inúmeras críticas, tanto em relação à autoaprendizagem por parte do aluno, a quem é delegada a responsabilidade individual com seus estudos, quanto em relação à importância das ações do professor-tutor na mediação e nas orientações metodológicas sobre o seu aprender fazendo em EaD, como explicitado na visão de Belloni, quando analisa que:

Um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante será então fundamental como princípio orientador de ações de EaD. Isso significa não apenas conhecer o melhor possível suas características socioculturais, conhecimentos e experiências, suas demandas e expectativas, mas integrá-las realmente na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, de modo que se crie deles as condições de auto-aprendizagem. (BELLONI, 2015, p. 32).

Assim, não basta apenas falar das condições para a sua adaptação nos estudos em EaD, nem tampouco disponibilizar materiais didáticos e questões de estudos nas plataformas dos cursos em EaD, há a necessidade, sim, de os conteúdos selecionados relacionarem-se a seu

contexto sociocultural, econômico e político, para que, dessa maneira, o sujeito seja contemplado não apenas para ser um sujeito receptivo e passivo, mas que se torne qualificado para atuar e se posicionar frente aos desafios impostos pela sociedade capitalista.

Outro ponto observado é que as atividades docentes na EaD são bastante complexas e diferem em muito da docência presencial, exigindo habilidades específicas, voltados para essa modalidade. Por isso, vários são os profissionais, que integram o trabalho docente como: professor coordenador da disciplina, tutores presenciais e virtuais, equipe de apoio técnico e pedagógico. Cabe a uma equipe especializada organizar, definir e direcionar as atividades em EaD. Entretanto, por ser responsável pela elaboração e aplicação dos conteúdos da disciplina, o professor/tutor torna-se o responsável por todo o processo formativo, ou seja, do planejamento e da construção da disciplina. Mill e Pimentel (2013) tece pertinentes críticas sobre a função desse profissional e denomina de:

Polidocência o trabalho docente na EaD, definindo-a como uma forma de trabalho caracterizada por um conjunto de profissionais da educação que assumem diferentes tarefas articuladas no processo de ensino e aprendizagem. Esse trabalho só se torna viável, graças às diferentes competências e habilidades dos profissionais envolvidos em uma equipe, na qual, cada um contribui para que os objetivos educacionais delineados possam ser atendidos. (MILL; PIMENTEL, 2013, p. 132).

De fato, a sua sustentação se acentua a partir do entendimento de que o professor da disciplina, o professor conteudista e o professor-tutor constituem-se sujeitos importantes no desenvolvimento de propostas educacionais em EaD. Do trabalho colaborativo dessa equipe, depende grandemente o sucesso acadêmico do aluno, o desenvolvimento dos cursos e a acessibilidade a um ensino de qualidade.

Essas peculiaridades apresentadas na gestão do ensino da EaD possibilitam a reflexão de que é fundamental conhecer o formato e a proposta pedagógica de um curso nessa modalidade. O docente enfrenta vários desafios para a sua atuação, principalmente em relação às tecnologias digitais e ao manuseio das ferramentas disponibilizadas para a sua atuação. Perrenoud (2000) propõe mudanças na composição dos saberes docentes em razão das transformações sociais advindas principalmente do intenso desenvolvimento tecnológico das últimas décadas e inclui, entre as dez competências para ensinar, que o docente deve usar adequadamente as tecnologias digitais na sua prática pedagógica.

Em uma evolução cronológica mais atual, é possível enfatizar que a EaD, a partir dos anos 1990, no bojo das transformações tecnológicas marcadas pelas redes telemáticas, pela disseminação dos computadores, pelo uso da internet, inspiradas em uma sociedade da

informação e do conhecimento, colocam-se novos desafios a partir de pesquisas e experiências sobre EaD. Nesse contexto:

A educação a distância surge nesse quadro de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou emergencial, e assumindo funções de crescente importância, principalmente no ensino pós-secundário, seja na formação inicial (ensino superior regular), seja na formação continuada, cuja demanda tende a crescer de modo exponencial, em virtude da obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento. (BELLONI, 2012, p. 139).

Sendo assim, a EaD é, atualmente, uma modalidade em expansão em nosso meio educacional e sua eficácia já foi e vem sendo muito discutida no meio acadêmico. Contudo, seu crescimento é inegável, e vem sendo impulsionado pelas novas tecnologias de comunicação e informação.

Autores já mencionados como Kensky, Belloni, Guarezzi e Matos contribuem para a reflexão da inserção da EaD, no processo de ensinar e aprender. Para esses autores, a EaD é uma nova modalidade que se dá mediatizada pelo uso das TICs, tendo como eixo a construção do saber a distância, onde professor e aluno tornam-se parceiros na construção do conhecimento, no sentido de transpor a distância, tanto pessoal quanto social e geográfica, almejando também possibilitar as formações inicial e continuada dos sujeitos.

Por outro lado, podemos ressaltar que o uso das TICs na educação a distância não poderá ser visto apenas como um suporte que irá resolver todos os problemas em sala de aula, uma vez que os processos de formação por meio das tecnologias precisam considerar o aspecto da reflexão permanente sobre a prática de modo a modificá-la e melhorá-la e, assim, obter mais qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, concordamos com Belloni (2015), quando ele trata da necessidade eminente de investir na formação de professores “[...] o que nos leva ao problema fundamental da educação, a formação de formadores, pois não se pode pensar em qualquer inovação educacional sem duas condições prévias: a produção de conhecimento pedagógico e a formação de professores” (p. 84).

Contudo, embora se reconheça a adoção de invenções tecnológicas como uma característica dessa modalidade de ensino, precisamos avançar no sentido de analisarmos o contexto social, econômico e cultural, levando em consideração as mudanças na organização educacional e nas práticas de ensino da EaD.

A partir dessa premissa, a EaD vem ocupando papel de destaque nos processos educacionais em todo o mundo, sobretudo como forma de atender a uma diversidade e a uma crescente demanda por educação, sobretudo a da classe trabalhadora. Segundo Carmo (2010),

a crise generalizada do século XXI, somando-se às novas exigências no mercado de trabalho, trouxeram, ao menos, duas consequências para os sistemas educacionais:

Aumento drástico da procura por educação formal, como forma de adaptação aos novos desafios, alargando-a a toda população e aumento da necessidade de formação ao longo da vida, para o qual os sistemas educativos não estavam preparados. No atual quadro da crise mundial, destaca-se a importância da educação no processo de desenvolvimento, principalmente das populações menos qualificadas. (MILL; PIMENTEL, 2013 apud CARMO, 2010, p. 121).

É nesse contexto que se sustenta o ensino pela EaD, uma vez que ela passa a ser vista como uma possibilidade de acesso ao ensino, principalmente para aquela parcela da população que, muitas vezes, é excluída do processo educacional e que almeja obter formação inicial e continuada, independentemente de condições sociais apresentadas.

Entretanto, a intencionalidade não basta para se concretizar uma educação de qualidade e para todos em EaD, de modo que, ao fazermos uma análise dos conceitos apresentados e analisados, podemos constatar que o conceito evoluiu no que se refere aos processos de comunicação entre os alunos e entre alunos e professores, sendo que estes se modificam e se intensificam no decorrer dessa evolução (GUAREZZI; MATOS, 2009, p. 20).

Portanto, apesar dos progressos tecnológicos e da evolução do entendimento conceitual da educação a distância e de muitas vezes nos maravilharmos com a infinidade de recursos e possibilidades oferecidas pela tecnologia para o ato de ensinar e aprender, precisamos definir aspectos organizacionais e garantir exigências legais para a EaD, para, somente assim, pensarmos a formação de um sujeito autônomo e liberto de qualquer forma de opressão, onde a democratização e universalização do ensino, independentemente do nível educacional, sejam suas premissas básicas para se obter uma formação de qualidade.

Por isso, no item seguinte, focaremos nos marcos legais em que a EaD se normatiza como uma metodologia de ensino e como, a partir desses aparatos, desdobra-se e direciona suas propostas pedagógicas para a formação do indivíduo-cidadão.

2.3 MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para possibilitar o entendimento dos marcos regulatórios da EaD no Brasil, faremos uma breve passagem por esse universo em que a EaD se institucionalizou, trazendo como referência decretos e resoluções em que essa modalidade de ensino se fundamenta como uma modalidade de ensino no Brasil.

Como marco inicial, no que tange ao Ensino Superior, percebe-se um grande interesse motivado, em especial, por essa abertura legal. É com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96 que muitas Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a ofertar cursos de graduação e, principalmente, de especialização na modalidade a distância, com base no artigo 80 dessa lei, dando origem, assim, àquilo que, em nossa análise de experiências pioneiras, denominamos Educação a Distância no país. Por essa redação, fica a EaD regulamentada da seguinte forma:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

§1º A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros para a realização de diploma relativo a cursos de educação à distância.

§3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de Educação à Distância e a autorização para a sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (BRASIL, 1996).

Por esses artigos, parágrafos e incisos, garantem-se as condições para que a EaD se constitua como uma modalidade de ensino, entretanto, na prática, ainda há um longo caminho a trilhar para se efetivar as orientações contidas nos documentos oficiais, que mais são descritivos do que normativos.

Há ainda o fundamento da EaD, por meio do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, no Art. 1º, que estabelece o seguinte:

Art. 1º 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. (BRASIL, 1998).

Por essa definição, percebe-se que, pelos moldes da EaD, o aluno é responsável por sua própria aprendizagem, através de suportes tecnológicos, como as plataformas, por exemplo. Apresenta ainda que os cursos poderão ser ofertados em regime especial e com flexibilidade, ficando a instituição responsável pela sua organização, sem que haja perda na carga horária ou no currículo do curso. Entretanto, essa estrutura não condiz com a realidade, uma vez que as especificidades de cada região, como a ineficiência do acesso à internet, por vezes, não permitem que os alunos tenham acesso às plataformas para a interação com o tutor ou para a resolução das atividades propostas. No caso da EaD, o papel da interação por meio dos diversos

meios de comunicação, nem sempre é suficiente para se criar situações de ensino-aprendizagem que propiciem a construção de conhecimento, pois,

No caso da EaD, o papel da interação professor-aluno é exacerbado pelo fato de existir uma clara distinção entre a ação de transmissão da informação e a ação que propicia a construção de conhecimento. A construção de conhecimento não acontece necessariamente com o aluno isolado diante do material de apoio ou de uma tela de computador. Há todo um trabalho, fruto da interação entre o aprendiz e o professor e entre os próprios aprendizes, que deve ser realizado para que essa construção aconteça. (MILL; PIMENTEL, 2013, p. 38).

Ressalta-se que, nesse mesmo período, foi aprovada a Portaria n.º 301, de 7 de abril de 1998, que normatizou os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância; e ainda delegou aos sistemas estaduais e municipais a regulamentação para credenciamento de cursos a distância em nível fundamental e médio, incluindo educação de jovens e adultos e técnicos. Contudo, Frigotto (2017) se contrapõe a isso e alerta que:

A educação não é uma prática descontextualizada: ela não se faz na neutralidade. É fundamental valorizarmos a professora e o professor como educadores, no sentido mais amplo que esta palavra indica, e defender a participação democrática de todas as pessoas que vivem o cotidiano escolar, uma vez que deveria ser impossível pensar que qualquer projeto que se dirija à escola, à revelia de quem ali está. (FRIGOTTO, 2017, p. 99).

Por isso, precisamos combater os princípios de uma educação mecanicista, prescritiva, que defende professores como meros executores e alunos como consumidores passivos, e que se reforça a partir da lógica instrumental das políticas governamentais, de modo que o campo da formação para o trabalho acentua cada vez mais suas dimensões técnicas profissionalizantes em detrimento de uma formação mais orgânica do cidadão trabalhador. Além disso, para Frigotto (1993, p. 29), “[...] a luta por uma escola de qualidade a serviço da classe trabalhadora é, em última instância, um aspecto de luta mais ampla, pelas transformações das relações sociais de produção da existência, que tem como produto a desigualdade e a exploração”.

Contudo, para possibilitar uma formação em EaD, em que a preocupação com a qualidade se torne prioridade no processo de ensinar e aprender, há de se reconhecer os saberes que os alunos apresentam e considerá-los como pessoas plenas, com passado e história e com conhecimento de mundo. Dessa forma, o aprender se torna mais interessante, pois o estudante se sente competente e motivado para participar das aulas, aberto às novas experiências, procurando compreender sua existência no mundo.

Além da preocupação com a aprendizagem do aluno e da atuação do professor-tutor nas atividades pedagógicas, outros fatores merecem destaque na oferta do ensino em EaD, dentre os quais destacamos: o compromisso dos gestores em relação aos convênios e parcerias firmados; a necessidade de infraestrutura de apoio e sustentabilidade financeira; a transferência em seus serviços; o desenho do projeto do curso; a equipe profissional multidisciplinar e a comunicação/interação entre os sujeitos em EaD.

Nesse contexto, ao se considerar a complexidade nos processos formativos em EaD no que se refere ao ato de ensinar e aprender, bem como a questão dos elementos necessários para oferta de cursos de modo a garantir a tão almejada “qualidade”, é que, em 1998, a Secretaria de Educação a Distância do MEC elaborou o documento *Indicadores de Qualidade para Cursos Graduação a Distância*, no qual foram definidos dez indicadores que deveriam ser observados pelas instituições proponentes que preparam seus cursos e programas a distância, referenciados no quadro 2.

Quadro 2 – Indicadores de qualidade para cursos graduação a distância

INDICADORES	AÇÕES NECESSÁRIAS
01	Compromisso dos Gestores
02	Desenho do Projeto
03	Formação de uma equipe profissional multidisciplinar
04	Comunicação/interação entre os agentes
05	Recursos educacionais
06	Infraestrutura de apoio
07	Avaliação contínua e abrangente
08	Convênios e parcerias
09	Transparência nas informações
10	Sustentabilidade financeira

Fonte: BRASIL/MEC/Secretaria de Educação a Distância (1998).

É importante frisar que, apesar de os indicadores definidos no Quadro 2 apresentarem claramente orientações para que as IES pudessem ofertar cursos em EaD, no sentido de reforçar o compromisso com a proposta metodológica, a necessidade da interação entre os sujeitos envolvidos na EaD, bem como a garantia de polos de apoio presencial equipados e com infraestrutura adequada e a efetividade dos acordos e convênios entre os entes federados, por não terem força de lei, não são efetivamente seguidos no momento da garantia e da qualidade dos cursos ofertados.

Por sua vez, a Resolução CES/CNE 01, de 03 de abril de 2001, traz contribuições relativas a cursos de pós-graduação e dispõe, no artigo 4º, que:

Os diplomas de conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu* obtidos de instituições de ensino superior estrangeiras, para terem validade nacional, devem ser reconhecidos e registrados por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior ou em área afim. (BRASIL, 2001).

Ainda nesse mesmo ano, ocorre a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), exigido pela LDB, e que passou a vigorar em janeiro de 2001, com a sanção da Lei n.º 10.172/01, que aborda a Educação a Distância e as Tecnologias Educacionais. O plano refere-se a essa modalidade de ensino como “[...] um meio auxiliar de indiscutível eficácia” para enfrentar “os déficits educativos e as desigualdades regionais”.

Em contrapartida a esse posicionamento, ocorre uma fetichização das tecnologias como se estas fossem capazes de resolver, por si mesmas, os problemas de aprendizagem dos alunos e garantir a apropriação dos conhecimentos, independentemente das condições regionais e locais quanto à sua efetiva utilização nos ambientes educacionais. Parafraseando Feenberg (1999), o fetichismo da tecnologia é a crença prática na utilização das novas tecnologias no mercado como uma possibilidade concreta de democratização do acesso a serviços e produtos antes restritos a uma pequena parcela de privilegiados.

Ademais, concordamos com Barreto (2003) quando ele afirma que:

[...] a política de investimentos tem privilegiado as bibliotecas, o material didático e livros em detrimento da formação do professor, pois o que se espera é que estes recebam apenas treinamento para utilizar adequadamente as novas tecnologias, já que são entendidos como facilitadores do ensino.

No entanto, sabemos da importância do professor para efetivação de uma proposta pedagógica seja ela no sistema presencial seja no sistema a distância, uma vez que é visto como um sujeito capaz de promover a organização do trabalho pedagógico e a interação entre os atores envolvidos no processo educacional.

Por isso, ainda no PNE (2001) são definidos objetivos e metas para a EaD, como as estratégias, prazos, formas de atuação, quantidade e tipos de equipamentos e, ainda, a sua forma de uso. Dentre os objetivos, destacamos aqueles que preconizam a formação docente a distância:

Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica; Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais

instituições de educação superior credenciadas; Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para a educação a distância; Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância. (BRASIL, PNE, 2001, p. 52-53).

Outro ponto que chama a atenção nesse diagnóstico é a afirmação da expansiva contribuição do setor privado, devendo ser consideradas as inúmeras iniciativas que, de acordo com o texto do PNE, têm produzido programas educativos diversos, especialmente para a televisão. Ainda destacam-se as possibilidades do aumento do índice de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, por meio da EaD, e o aperfeiçoamento dos professores que trabalham nesses níveis de ensino. Entretanto, observa-se que há controvérsias em relação a essas constituições, uma vez que:

A ilusão de que o ensino à distância por meio de fornecedores de serviços educativos – para os quais se trata de um mercado potencial gigantesco – seria a solução, resolvendo o problema do acesso ao saber e permitindo reduzir os sistemas educativos até uma porção mínima, é astutamente desenvolvida pelos partidários da mercantilização da educação. É considerar o conhecimento somente como uma informação, que é preciso adquirir, se necessário no âmbito de uma troca mercantil, calando a dimensão sumamente social de qualquer aprendizagem, o papel de guia do professor e da equipe educativa, e mais geralmente das múltiplas funções socializantes que realiza o ato pedagógico educativo (MELENCHON, 2002, p. 62).

Em outras palavras, não é o ensino a distância que resolverá todos os problemas da universalização da educação. O setor privado tem muito interesse em que a formação seja adquirida com menos custos e em tempo menor. Ocorre, com isso, a mercantilização do ensino que, em via de mão dupla, cala o sujeito perante as condições sociais de exclusão a que o povo é exposto. Além de claramente diminuir o papel do professor e dos outros sujeitos envolvidos no ato pedagógico.

Em 2002, é instituída a Portaria n.º 335, de 6 de fevereiro, que define a Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância. No ano seguinte, é assinada a Portaria n.º 4.055, no mês dezembro, a qual credencia a Fundação Universidade de Brasília para a oferta de cursos de graduação e cursos e programas de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância.

Com a Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, normatizam-se os procedimentos de autorização para oferta de disciplinas na modalidade não presencial em cursos de graduação reconhecidos.

No ano de 2005, foi publicada a Portaria n.º 2.201, de 05 de junho, a qual objetivava dar atendimento formal para o credenciamento das instituições públicas de educação superior,

no âmbito dos programas de indução da oferta pública de cursos superiores de formação de professores a distância pelo MEC. Mediante esta portaria, ficou estabelecido que as instituições públicas de educação superior, pré-selecionadas para participar dos programas de formação de professores a distância fomentados pelo MEC, deveriam protocolar os processos de credenciamento e autorização para oferta de cursos superiores a distância no Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIENS), no MEC.

Ainda por meio desta mesma portaria, determinou-se que seria de responsabilidade do Departamento de Supervisão do Ensino Superior da Secretaria de Educação Superior (DESUP/SESU) a designação de comissões de verificação *in loco* para avaliar a existência de condições de oferta dos cursos superiores a distância (BRASIL, 2005).

O Decreto de n.º 5.622/05, no seu artigo 06, trata dos acordos de cooperação técnica e define que:

Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional. (BRASIL, 2005).

De acordo com o art. 30 do Decreto n.º 5.622/2005,

[...] [a]s instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinamentos fundamental e médio a distância, conforme o § 4.º do art. 32 da Lei n.º 9.394, de 1996 [LDB], exclusivamente para: I - a complementação de aprendizagem; ou II - em situações emergenciais. (BRASIL, 2005).

Esse decreto estabelece o reconhecimento no sistema oficial de ensino dos cursos ofertados na modalidade por instituições credenciadas pelo MEC. Com isso expande-se o processo de produção de conhecimento acerca da EaD no Brasil e novos projetos de cursos começam a ser desenvolvidos, propondo-se inicialmente a atender interesses e necessidades específicas de formação de professores da Educação Básica e da Educação Superior.

O Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, decreta no:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. (BRASIL, 2006).

E apresenta como 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).

Vale destacar que a UAB é um projeto criado no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas de ensino superior, que tem como responsabilidade levar o ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender à demanda. Entretanto, apesar de a UAB se apresentar como um cenário promissor, há de se considerar que:

A proposta brasileira de uma Universidade Aberta construída por e nas universidades convencionais parece ser um caminho bastante adequado para ampliar a oferta e democratizar o acesso assegurando a qualidade acadêmica. Tais cenários otimistas dependem, todavia, de políticas públicas enérgicas, realistas e generosas que não estejam baseadas no princípio equivocado e ilusório de que a EaD permite economizar recursos financeiros. A EaD permite economizar tempo, vencer distâncias, inovar metodológica e tecnicamente, mas para dar certo exige investimentos consequentes, não apenas em equipamentos, mas principalmente na formação e remuneração de todos os profissionais envolvidos. (MILL; PIMENTEL, 2013, p. 255).

Por sua vez, o Art. 2º diz que o Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos socioeducacionais 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.

Esse Decreto caracteriza o Polo de Apoio Presencial 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. E orienta que os polos deverão dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB. Andrade (2010) articula uma discussão muito interessante e propicia sobre o Polo de Apoio Presencial, buscando compreender que,

Os Polos de Apoio Presencial são propostos como prédios que dispõem de salas, computadores, acesso à internet, laboratórios, para que este aluno se aproxime de um contexto universitário. Contudo, o sujeito que procura a EaD traz consigo

dúvidas, dificuldades para acessar e permanecer estudando. Nesse sentido, ele pode se tornar uma ponte que facilitará o percurso desse estudante, ou, de forma contrária, colocará mais dificuldades a esse processo. (MILL; PIMENTEL, 2013 apud ANDRADE, 2010, p. 124).

E acrescenta ainda a autora, no que se refere aos sujeitos envolvidos no polo:

Os rumos da compreensão do papel de um polo dependem dos sujeitos envolvidos e, também, do processo formativo – que demandam atividades, leituras, tarefas, interações com professores, interações com colegas e, claro, da estrutura física e pedagógica de apoio presencial disponibilizada aos estudantes. (MILL; PIMENTEL, 2013 apud ANDRADE, 2010, p. 124).

Após as reflexões sobre as finalidades e os regimes de colaboração para a oferta da EaD, da necessidade estrutural de um Polo de Apoio Presencial, e de sujeitos conhecedores de suas funções para atuarem nesta modalidade de ensino em instituições públicas de ensino, o mesmo Decreto 5.622/2005, em seu II Capítulo, abre precedente para o credenciamento de instituições privadas para ofertar EaD.

Com isso, ocorre uma expansão em massa pela iniciativa privada que, a partir da abertura de cursos com número maior de alunos e redução de professores e com menos necessidade de espaço físico, ainda tem a possibilidade de receber verbas federais para abertura de cursos nessa modalidade, ampliando, com isso, a atuação e lucros do setor privado por meio de verbas públicas.

Sendo assim, no período pós-LDBEN (1996-2004), delineia-se um estímulo a iniciativas e diversificação dos modos de funcionamento no Ensino Superior, no qual se evidencia o enquadramento do sistema educacional às regras do mercado, com a busca crescente da classe média baixa e de alguns setores populares pelo acesso à educação superior.

De modo geral, observa-se que:

A política educacional que vem sendo implementada no Brasil, sob a direção do MEC, caracteriza-se pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas. Com isso, temos clareza dos problemas, das deficiências e, conseqüentemente, das vias que devemos trilhar para saná-las. Se os problemas não se resolvem, não é por falta de conhecimento das soluções, nem talvez por insuficiência de recursos. O legado negativo do longo século XX persistirá enquanto as forças dominantes se negarem a pôr em prática as medidas que a experiência já chancelou como sendo as apropriadas para as questões que estamos enfrentando. (SAVIANI, 2014, p. 51-52).

Isso posto, observa-se que são muitos os desafios para a educação em nosso país. Às instituições públicas, cabe os ajustes e adequação aos novos modelos, mesmo que não apresentem estrutura pedagógica e financeira disponível. Dessa forma, a regulamentação do ensino vai sendo feita conforme as urgências definidas pelos grupos que assumem o controle

do país, em grande parte, representada pelos interesses dos grandes grupos empresariais, que, além de atuar no ensino em nível superior, utilizam a EaD, que, ligada a uma rede de atendimento em grande escala pelo setor privado, busca suprir as necessidades do mercado capitalista.

Ressalta-se que, no novo PNE, que abrange os anos de 2011-2020, as mesmas perspectivas do PNE anterior são apresentadas com um texto também direcionado para a participação privada, uma vez que busca: “[...] garantir que os *entes federados* tenham em suas metas o atendimento da população do campo. [...] Expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica *por parte de entidades privadas*. Expansão da oferta por meio da *Educação a Distância*...” (DOURADO, 2011).

Como mais uma referência e mais atualizada sobre a oferta da EaD, por fim, destacamos o Decreto de n.º 9.057, de maio de 2017 o qual, apresenta uma definição mais atualizada da abrangência da Educação a Distância no Art. 1º, afirmando que,

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Por meio desse Decreto, o MEC editou o que estabelece uma nova base de estrutura regulatória para a oferta de EaD no país. A partir dessas normativas, as instituições de ensino superior podem ampliar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância. Entre as principais mudanças, estão a criação de polos de EaD pelas próprias instituições e o credenciamento de instituições na modalidade EaD sem exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial. Outra mudança a partir dessa regulamentação indica ainda que as instituições poderão oferecer, exclusivamente, cursos a distância, sem a oferta simultânea de cursos presenciais. A seguir, no Quadro 3, apresentamos as principais mudanças, e como elas podem impactar na organização e na oferta da EaD em nosso país.

Pelos dados apresentados no Quadro 3, observa-se que, apesar dos avanços percebidos, ainda se tem muito a debater no âmbito regulatório nacional. A nova estrutura regulatória da educação a distância apresentada, cuja base foi estabelecida pelo Decreto n.º 9.057/2017, poderá mudar de forma assertiva a EaD no Brasil.

Quadro 3 – Mudanças na EaD a partir do Decreto n.º 9.057/2017.

PONTOS DE ANÁLISE	ANTES DO DECRETO N.º 9.057/2017	DEPOIS DO DECRETO N.º 9.057/2017
Relação entre modalidade presencial e a distância	A instituição só poderia ser credenciada para a modalidade a distância se oferecer cursos na modalidade presencial.	A instituição pode ser credenciada apenas para a modalidade a distância.
Instituições públicas de Ensino Superior	As instituições públicas precisavam solicitar acreditação de EaD, assim como as instituições privadas.	As instituições públicas estão automaticamente autorizadas a ofertar cursos na modalidade a distância.
Processo de Acreditação	O processo de acreditação das instituições envolvia visitas à sede e aos polos solicitados. Todo o processo levava em média de 03 a 04 anos.	O processo será centralizado na visita à sede da instituição, sem visitas aos polos. Cada Instituição terá direito a abrir um número de polos por ano em função do seu ranking no CI (Conceito Institucional) e IGC (Índice Geral de Cursos). A ser divulgado em portaria complementar.
Crítérios dos Indicadores de Qualidade CI e IGC	O desempenho de qualidade das instituições de ensino superior medido pelo MEC em avaliações oficiais tinha pouca relevância para a autorização e número de polos de apoio presencial.	O número de polos que cada instituição poderá abrir será impulsionado por um bônus regulatório, com base no conceito institucional. O índice geral de Cursos (IGC) também pode ser usado.
Polos de Apoio Presencial	Havia exigências rígidas para a estrutura física dos polos e seu papel didático-pedagógico.	As exigências serão suavizadas. Por exemplo, será permitido o uso da biblioteca digital em substituição da física. A instituição poderá definir o seu papel do polo em função de seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI)

Fonte: CENSO EaD.BR/2016. Relatório analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil – adaptado pela autora.

A nova regra também estabelece que o credenciamento exclusivo para cursos de pós-graduação *latu sensu* EaD fique restrito às escolas de governo. Todas as mudanças tiveram como objetivo, além de ampliar a oferta e o acesso aos cursos superiores, garantir a qualidade do ensino. Os polos de EaD, por exemplo, passam a ser criados pelas instituições, que deverão informá-los ao MEC, respeitados os limites quantitativos definidos pelo ministério com base em avaliações institucionais baseadas na qualidade e infraestrutura.

A partir das proposições apresentadas acima, passaremos, então, para algumas análises, a partir do instituído com o Decreto n.º 9.057/2017. Primeiro, merecem atenção o Art. 5º, quando traz como elemento novo que o polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.

Se anteriormente os polos de educação a distância deveriam manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, com o Decreto “Os polos de educação a distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino”.

Ocorre que, quando se descentraliza da IES, fica a preocupação com a garantia dos padrões concernentes para a realização das atividades presenciais, uma vez que, dependendo do curso ofertado, muito depende do apoio técnico e pedagógico para se prover a qualidade no ensino.

Com essa nova medida, há uma flexibilização visível, no sentido da permissão da criação de novos polos sem a necessidade de fiscalização do órgão competente, o que contribuirá a sua expansão em massa, sem a garantia de um ambiente adequado e que satisfaça as necessidades básicas de um curso a distância.

Segundo análise apresentada ainda sobre o Decreto n.º 9.057/2017, ele versa sobre o processo de credenciamento para a oferta de novos cursos, pois a nova regra estabelece que o credenciamento exclusivo para cursos de pós-graduação *latu sensu* EaD fique restrito às escolas de governo, como bem especificado no Art. 8º, quando aborda que compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades:

- I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- II - ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei n.º 9.394, de 1996;
- III - educação profissional técnica de nível médio;
- IV - educação de jovens e adultos; e
- V - educação especial. (Decreto n.º 9.057/2017).

A oferta de Ensino Fundamental, na modalidade a distância, em situações emergenciais, se refere a pessoas que:

- I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;
- II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;
- III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;
- IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou
- V - estejam em situação de privação de liberdade. (Decreto n.º 9.057/2017).

A possibilidade de ofertar o ensino fundamental pela EaD se constituiu em posições distintas e polêmicas, pela tentativa de ofertar a última série do Ensino Fundamental através dessa modalidade de ensino, o que resultou na manutenção da redação contida no Decreto n.º 9.057/2005.

Em relação à utilização da EaD para a oferta no Ensino Médio, apontado como uma alternativa para democratizar e universalizar o acesso ao ensino, o Decreto abre para a participação do setor privado, favorecendo as corporações educativas, como uma excelente oportunidade de negócio. No entanto, é preciso questionar o significado para a formação da juventude, que, por direito a uma formação integral, é impulsionado a uma formação “simplista”, direcionada apenas para o mercado do trabalho.

Para ambos os níveis, o que se constata é que, o governo, em nome da democratização do ensino, busca massificar a educação básica e o ensino superior, a partir da lógica mercantilista, por meio da entrada dos organismos internacionais que financiam a educação básica, com políticas de menor custo com docentes, técnicos e instalações. Dessa forma, podemos dizer que a inclusão da educação básica é uma estratégia do Estado em prol de um novo mercado para as organizações empresariais.

Terceira questão: quando se trata dos Polos de Apoio Presencial, se anteriormente já havia exigências rígidas para a estrutura física dos polos e seu papel didático-pedagógico e, ainda assim, não se garantia uma estrutura adequada para seu funcionamento, é preocupante saber que, com o novo Decreto, as instituições poderão definir o seu papel do polo em função de seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Como bem se encontra explicitado no Art. 13, quando define que:

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, com o 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, Art. 13, 2009).

Como quarto ponto nesta análise, trazemos para este debate outro aspecto destacado nessa regulação da oferta em EaD, que é a avaliação da instituição por meio de mecanismos de acreditação. Segundo Dias Sobrinho (2003), a acreditação é o processo de credenciamento de instituições, que consiste em dar fé pública das qualidades de uma instituição que capacita profissionais e da própria formação oferecida por ela em seus cursos, que se expressa no reconhecimento desses cursos, segundo critérios da área.

Dessa forma, se, antes, o processo de acreditação envolvia visitas à sede e aos polos solicitados para comprovar se estes apresentavam qualidades necessárias para ao atendimento, sendo que todo esse processo de adaptação durava em média de 3 a 4 anos, atualmente essas exigências serão relegadas a segundo plano, uma vez que a instituição pode definir o papel do seu polo em função de seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), e isso não fica nítido no Decreto.

O quinto aspecto a ser considerado refere-se à questão do *ranking*, elaborado a partir da aplicação de avaliações em larga escala, que, tomando como base o Conceito Institucional (CI) e o Índice Geral dos Cursos (IGC), no caso da educação superior, passam a ser parâmetros para classificar as instituições de educação superior, em determinados patamares, que podem significar mais recursos materiais, humanos e financeiros. Isso é expresso no Art. 16, quando define que a criação de polo de educação a distância, de competência da instituição de ensino credenciada para a oferta nesta modalidade, fica condicionada ao cumprimento dos parâmetros definidos pelo MEC, de acordo com os resultados de avaliação institucional.

A partir dessas determinações, volta-se à centralidade nos resultados obtidos, onde o desempenho é mensurado pelo atendimento de metas estabelecidas, condicionando o seu funcionamento e os recursos investidos na instituição, como uma política de merecimento.

Diversas medidas legais tomadas para a regulamentação da EaD vêm sendo apresentadas sobre a oferta e a organização do Ensino; e questões normativas novas e experimentais, como as do Decreto de n.º 9057/2017, necessitam de um acompanhamento rigoroso, a fim de que o direito a uma formação de qualidade seja a meta principal.

O novo Decreto, no seu Art. 19, abre precedentes para a parceria com instituições privadas de maneira muito ampla, de modo que as organizações possam ofertar o ensino com baixo custo e pouco investimento, o que viabiliza convênios insalubres com as prefeituras, sediados em campi precários, com cursos mediados por monitores ou tutores sem formação adequada e com escassos momentos presenciais, inviabilizando, dessa maneira, uma educação integral para o jovem trabalhador.

Por fim, a partir dos marcos regulatórios da EaD aqui apresentados, percebemos que é visível a expansão da EaD no Brasil. Entretanto, há que se debater até que ponto a EaD é uma estratégia de conquista para o mercado ou uma ampliação do acesso à educação. Entretanto, destacamos que a Educação a Distância, ofertada por instituição pública que zele pela qualidade do ensino, não é o problema. Os investimentos para a EaD, embora oscilantes, necessitam ser garantidos, a fim de se garantir não apenas a oferta, mas a qualidade do ensino, uma vez que, por força da lei, todos temos direito à educação em todos os níveis, a questão que se coloca, segundo Mill e Pimentel (2013), é que tal cenário otimista só poderá ocorrer com algumas condições de ordem prática (políticas, investimentos, equipamentos, instalações, etc.) e de ordem conceitual e institucional, que, em nossa opinião, não estão asseguradas atualmente em nosso país. Por isso, precisamos de políticas públicas que efetivamente se comprometam com a formação e com a emancipação do cidadão brasileiro. Este tema, será objeto de intenso estudo no próximo capítulo desta dissertação.

3. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: A UAB COMO ESTRATÉGIA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.

Neste capítulo, trazemos reflexões pertinentes sobre a educação a distância no contexto das políticas públicas, uma vez que, segundo Shiroma (2011), “[...] compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender as contradições gerais do momento histórico em questão”. Por sua vez, as políticas educacionais, mesmo sob a égide do caráter humanitário e benfeitor, demonstram ser contraditórias e nem sempre inclusivas, com políticas afirmativas descontínuas, passageiras, sendo que, em nome das possíveis redefinições de caráter inovador/transformador, a educação vê-se obrigada a redefinir seu papel para adequar-se à produção e a reprodução das formas de organização da vida e do trabalho. Para a compreensão do leitor, iniciamos conceituando o que é política, política pública, política educacional, seu sentido e abrangência, principalmente na década de 1990, período considerado de grandes reformas de cunho neoliberal, no âmbito educacional em nosso país, principalmente no Ensino Superior. Como consequência dessas políticas, analisamos dados extraídos do Censo da Educação Superior de 2017 do INEP, destacando as variáveis significativas ao longo dos últimos 10 anos, ilustradas em gráficos e tabelas sobre os fatores que contribuíram para a expansão e a massificação do ensino superior no viés da EaD no Brasil. Por fim, citamos a UAB, como ponto de referência e análise do último item deste capítulo, uma vez que esta se faz presente neste cenário de reformas oriundas da década de 1990, como consequência das políticas neoliberal e como possibilidade de universalização e democratização do ensino superior por meio da modalidade em EaD. Para este estudo, a UAB, será objeto de análise quanto à sua origem e aos seus objetivos para a Educação em nosso país.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NA AGENDA GOVERNAMENTAL DE 1990: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM FOCO

A educação, apesar de estar sempre em evidência na agenda governamental como estratégia fundamental para a promoção do desenvolvimento humano e no combate das desigualdades sociais, necessita de políticas públicas direcionadas para a sua implementação.

Diante desses fatos, para melhor compreensão do leitor, iniciaremos estas reflexões, conceituando o que é política, logo após o que é política pública e, por fim, o que são políticas educacionais.

Segundo Oliveira (2010, p. 93), política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo. Assim,

segundo o autor, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território.

Entretanto, historicamente essa participação tomou significados distintos, no tempo e no lugar, sendo que um agente sempre foi essencial no acontecimento da política pública: o Estado. Suas ações e direcionamentos ditam como as sociedades serão atendidas.

Nesse sentido, por políticas públicas, segundo Azevedo (1997), compreende-se um elenco de ações e procedimentos que visam à resolução pacífica de conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos. Sendo assim, as políticas públicas são ações e medidas adotadas pelo Estado para atender às demandas da sociedade.

A autora citada continua refletindo que política pública é a ação (ou não ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental, no movimento de regulação do setor educacional. Nesse sentido, o primeiro destaque a se fazer com relação a essa definição dada por Azevedo (1997) é de que política pública é coisa que o governo se utiliza para manter o domínio e o controle social.

Por sua vez, Azevedo (2003, p. 38) define que “[...] política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Ainda nessa linha de raciocínio, Souza (2003) apresenta o seu entendimento, referendando que:

Políticas públicas é o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (p. 13).

Para a autora, se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação, sendo que essas políticas recebem influência direta dos governos que, em nome da legitimidade e da racionalidade do Estado, utilizam-se de referenciais políticos neoliberais centralizados.

Por isso, Deitos (2010) pondera que a política educacional pode ser entendida como constituinte da política social, e complementa que:

As políticas públicas diretamente definidas e dirigidas pelo Estado são compreendidas como o resultado de mediações teórico-ideológicas e socioeconômicas e estão diretamente imbricadas no processo de produção social da riqueza e, conseqüentemente, de sua repartição e distribuição. A política educacional, particularmente a empreendida no Brasil a partir da década de 1990,

é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social-liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional. (DEITOS, 2010, p. 209).

Nesse sentido, podemos depreender que as políticas para a educação pública sofrem influência das políticas neoliberais, com prescrições educacionais a partir das ações dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, FMI, OMC e seus parceiros, posto o montante financeiro que eles dispõem para seu financiamento e controle estatal. No Brasil, a política do Banco Mundial tem se concretizado por meio de investimentos que “[...] encorajam o crescimento econômico e o desenvolvimento social num contexto de estabilidade macroeconômica” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 11).

O que observamos a partir dos pressupostos de cunho neoliberal impostos pelos organismos internacionais é que as políticas têm sido promovidas em territórios nacionais e espaços regionais, mas que, no entanto, reforçam o impulso e a direção das políticas para privatizar a educação. Essa questão, segundo Shiroma (2011, p. 12), é reforçada no discurso governamental dos organismos multilaterais e empresários brasileiros, os quais deságuam, necessariamente, na afirmação da importância estratégica da escola para a “nova ordem mundial”.

Por isso, as reformas do Estado, institucionalizadas por meio da adoção das diretrizes impostas pelo Banco Mundial, como aborda Leher (2001, p. 62), efetivaram-se na medida que “[...] os empréstimos estão condicionados à adoção pelo país tomador das diretrizes dos organismos”, por meio do MEC, “[...] o que se compara a uma subseção do Banco, onde a convergência é completa”.

Assim, a educação foi concretizada “[...] de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia do credo neoliberal de cunho tecnocrático, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis.” (FRIGOTTO, 2003, p. 9).

É no contexto deste debate que, na visão de Coraggio (1998), a educação é tida pelo Banco Mundial como empresa produtora de recursos humanos devendo ser submetida, como qualquer outra empresa, à reeducação de custos para obtenção de retorno financeiro. Assim, a análise das reformas defendidas pelos organismos internacionais, notadamente do Banco Mundial, aponta a expansão das políticas mais convenientes aos interesses do capital. De acordo com Silva,

O Banco Mundial assume o papel de centro de poder internacional que, articulado ao FMI, impõe aos países em desenvolvimento um programa de ajuste estrutural conveniente aos interesses do grande capital, atuando no sentido de monitorar e aplicar sanções econômicas àqueles países que não se ajustem às suas orientações, consideradas necessárias ao crescimento econômico e à estabilidade sociopolítica. (SILVA, 1999, p. 54).

Ao analisarmos a situação descrita acima por Silva (1999), verificamos que, se forem seguidas as orientações das elites internacionais e se os governos atenderem apenas aos seus interesses, ocorre a intensificação e a consolidação de um projeto explicitamente subordinado à nova ordem internacional e aos processos de globalização, marcados pela lógica da exclusão social, uma vez que, no que “[...] no Estado neoliberal, no Brasil, se preserva, no campo educacional, o autoritarismo histórico presente das nossas relações de poder, reduzindo a patamares mínimos os limites da nossa democracia social” (NEVES, 2000, p. 31).

Dessa forma, podemos analisar que, no que concerne às políticas educacionais imersas nas políticas sociais, entendem os neoliberais que elas são responsabilidade estatal. Contudo, coerentemente, a educação é vista como um produto de mercado, ou seja, educar é investir, pelo que o neoliberalismo entende que deve o mercado obter o retorno do capital investido.

Assim, como predominam os interesses capitalistas nos direcionamentos das ações estatais, as políticas educacionais não estão imunes a este processo. Segundo Mészáros (2011), mesmo que o poder político do Estado seja assumido por governos de diferentes vertentes ideológicas, a essência das políticas se mantém, uma vez que não rompe com a lógica do capital. Para isso, há de se redirecionar as ações do Estado, nem que seja pela articulação e participação da sociedade civil, que, ao não aceitar o que é imposto, se articula por meio dos sindicatos e de outras associações na busca por ações mais efetivas e equalizadoras.

Diante dessa realidade de reordenamento e redefinição das funções do Estado, o governo brasileiro atendeu, completamente, às premissas do neoliberalismo, garantindo para si o papel de “sócio da agenda definitiva” (DOURADO, 2001, p. 61). Dessa forma, as reformas iniciadas em 1990 vieram atender a essa lógica, garantindo a inserção do Estado brasileiro nos dilemas do capitalismo internacional. A ideia de consenso tornou-se realidade, favorecendo a estabilidade política subjacente ao modelo de desenvolvimento neoliberal.

Some-se a isso que as reformas do ensino, na visão de Shiroma (2011, p. 13), constituíram-se como um importante instrumento de persuasão, a fim de compor um consenso, no âmbito da sociedade civil, de que, com as reformas, estariam asseguradas, pelo menos, as condições básicas de uma mudança qualitativa na sociedade. Era a tentativa do consenso das virtudes do mercado para a melhoria da educação, com um sutil discurso, moldado pela

ideologia do neoliberalismo, de que a “[...] ação estatal, deveria ser substituída pela ação pública, baseada na responsabilidade e na solidariedade do cidadão” (SHIROMA, 2011, p. 13).

A partir das discussões aqui apresentadas e diante dessa lógica de políticas neoliberais excludentes, direcionaremos nossas análises para a oferta do ensino superior, a partir da década de 1990, quando, então, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), priorizou-se o financiamento na Educação Fundamental em detrimento da Superior, e é patente a política deliberada de não investimento nas Instituições de Ensino Superior públicas. Estas ações ocasionaram a ampliação do quadro de exclusão educacional, no ensino universitário, de grande parcela da população brasileira.

A reforma educacional concentrou-se no primeiro mandato de FHC, por meio de políticas de financiamento e planejamento, como a instauração do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF⁴), criado pela Lei n.º 9.425/96, e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96.

Esse conjunto de políticas na década de 1990, orquestrado pelo Estado, representou as principais estratégias que consolidaram a reforma da educação e que serviram para materializar a concepção de um governo que estava alinhado às ideologias das políticas neoliberais.

Nesse contexto, tal política, a partir da pressão exercida pelo crescimento da demanda por vagas no ensino superior na década de 1990, trouxe consigo a desregulamentação e a falta de investimento necessário para que as IES públicas pudessem acompanhar o crescimento das demandas sociais por serviços de educação e formação profissional. Daí porque as IES privadas, munidas dos aparatos necessários para sua expansão, responderam por mais de 77,11% do número das IES (TRIGUEIRO, 2000). Assim, as políticas de ajuste econômico e de contenção de despesas afetaram o crescimento das IES públicas, ocasionando um enorme *déficit* educacional.

No que diz respeito ao setor privado, este passou a exercer grande influência nos direcionamentos das políticas educacionais. Para esses novos sujeitos, o Estado deveria ser mais

⁴ FUNDEF – O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentada pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. É caracterizado como um fundo de natureza contábil, com tratamento idêntico ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), dada a automaticidade nos repasses de seus recursos aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. As receitas e despesas, por sua vez, deverão estar previstas no orçamento, e a execução contabilizada de forma específica.

eficiente em suas ações; com isso, a função pública assumiu novos contornos como normalizadora, reguladora e avaliadora (OLIVEIRA; FERREIRA, 2008).

Nesse sentido, estimulados pelo afastamento gradual das IES públicas no atendimento às demandas sociais por educação e formação profissional imediata, as grandes empresas educacionais nacionais e internacionais investiram no aprimoramento das novas tecnologias educacionais que permitissem ampliar a escala e a massa de sujeitos que se beneficiassem da prestação de seus serviços. Na visão de Shiroma (2011, p. 79), “[...] faculta-se às universidades ofertar cursos pagos, vender serviços, firmar convênios, além de outras providencias lucrativas”.

É neste contexto que as IES privadas adotaram a EaD como estratégia de crescimento e inserção competitiva. Tendo como objetivo primeiro, segundo Belloni (1999), ampliar a oferta da prestação de seus serviços a uma escala maior do “mercado educacional” e disseminar o uso de novas tecnologias para o acesso a uma formação mais rápida.

Assim, o risco da massificação e perda de princípios éticos na constituição dos projetos de EaD nas IES privadas passa a ser objeto de desconfiança quanto à credibilidade e à qualidade de seus cursos. O mesmo pode, futuramente, ocorrer nas IES públicas, caso a lógica de “produção” massificadora e a lógica de mercado se tornem prioritárias.

Na visão de Oreste Preti (2000), a crise da escola pública, na perspectiva neoliberal:

É fundamentalmente, uma crise gerencial, necessitando a escola ser submetida a uma reforma administrativa para se tornar competitiva. Deve, portanto, abandonar o campo da política para se adentrar na esfera do mercado. Para isso, necessita estabelecer mecanismos de controle e avaliação dos serviços educacionais, e esses devem estar articulados e subordinados às necessidades do mercado de trabalho. (p. 23).

Essa posição escamoteia o descaso dos órgãos públicos, retira a responsabilidade das ações do Estado e reforça o discurso das empresas de ensino, cujas palavras-chave são “competitividade” e “mercado de trabalho” (PIRES, 1996).

Por sua vez, o processo de aprimoramento das políticas públicas, em especial no campo da educação, depende dos esforços de acompanhamento e avaliações sistemáticas. A desatenção nessas áreas sujeita essas políticas públicas à fragilidade e à descontinuidade.

As políticas públicas, no seu processo de estruturação, devem seguir um roteiro claro de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes delineadas nas normas constitucionais. Esses esforços buscam suprir as necessidades da sociedade em termos de distribuição de renda, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal.

Pensar as políticas públicas, os espaços e instituições públicas, a escola, a universidade nessa história do não reconhecimento e de lutas pelo reconhecimento adquire outras densidades políticas. Significa contrapor-se ao que tem sido mais radical na conformação dos diferentes em nossas sociedades: nem vê-los e tratá-los como inexistentes.

Isso se reforça nas análises de Deitos (2010, p. 216), quando diz que:

Quanto às políticas para a educação é urgente e premente avançar em questões centrais que envolvem diretamente o financiamento e a expansão da política e que continuam perversamente imprimindo política educacionais tímidas e que se arrastam como problemas educacionais nacionais, crônicos, [...] e que deverão ser encarados, caso não se queira protelar e deixar de resolver efetivamente por mais duas ou três décadas.

Quando o Estado é elevado à condição de ator único, as políticas trazem essas marcas, são políticas compensatórias, reformistas, distributivas, para compensar carências, desigualdades, por meio da distribuição de serviços públicos.

Portanto, o debate em torno da elaboração de uma política pública, segundo Boneti (2011, p. 16),

É feito entre os “agentes de poder”, quer seja nacional ou global, constituindo-se, na verdade, de uma disputa de interesses pela apropriação de recursos públicos, ou em relação aos resultados da ação de intervenção do Estado na realidade social, por meio do investimento social ou da ação da regulação, de forma que, um agente de poder defende os seus interesses.

Deve-se ressaltar que, nas sociedades complexas, onde ocorrem conflitos e interesses de diferentes matizes, especialmente de classe, as políticas públicas decorrem do embate de poder determinado por leis, normas, métodos e conteúdos que são produzidas pela interação de distintos atores e grupos de pressão que disputam o Estado. Os principais atores, nesse cenário, são os políticos e os partidos políticos, os segmentos empresariais, os sindicatos, as organizações não governamentais, entre outras. Isso ocorreu a partir da:

Consolidação, sobretudo a partir de 1994, de um novo Estado em nosso país obrigou a significativas transformações nas propostas e formas de atuação dos vários sujeitos políticos da sociedade civil brasileira. Para a igreja, partidos políticos, sindicatos, movimentos comunitários, de sem-terra, etc., o agravamento das condições de existência provocado pelas políticas econômicas, a intensa agenda das reformas econômicas – privatizações, mudanças constitucionais – as questões éticas advindas da deterioração das relações sociais e políticas significaram a necessidade de reestruturação dos conteúdos e formas de sua atuação. (NEVES, 2000, p. 114).

Em verdade, é preciso destacar que, com a eleição de FHC, constituiu-se um bloco de poder que possibilitou condições políticas para a implementação de uma política neoliberal em

nosso país. No campo educacional, as reformas econômicas e as necessidades de formação para a atuação nas empresas multinacionais exigem profissionais qualificados.

Por isso, depreendemos que a EaD se apresenta como uma opção com forte e inegável potencial para sanar esta necessidade imediata por qualificação. A partir dessa premissa, a EaD passa a ser utilizada como uma fonte de lucro e um “avanço” natural nessas empresas, no que concerne à ampliação do mercado de prestação de seus serviços educacionais e no fornecimento de inúmeros cursos de formação e qualificação profissional; fato esse expresso nas análises de Preti (2011, p. 158):

A EaD deve ser pensada não de maneira mítica ou panaceia, como a salvadora dos problemas da educação no país, oferecendo por si só mudança de paradigma na educação. Trata-se de uma prática social, que, portanto, está determinada por um contexto social, econômico e político, por condições objetivas e subjetivas de atuação, por valores e concepções. O que marca e diferencia qualquer ação educativa a distância é seu projeto pedagógico, e não suas ferramentas, a sofisticação de certas tecnologias, o deslumbramento diante de número de estudantes matriculados e de sua expansão territorial e mercadológica.

Todavia, a efetividade de processos de ensino-aprendizagem pela EaD, que prime pela qualidade do ensino, bem como as possíveis mudanças com sua implementação, provoca o entendimento de que a mesma só poderá ser pensada como uma política de acesso ao ensino superior quando refletirmos sobre a forma como ocorre sua expansão e a quais interesses mercadológicos atende. Sobre isso, Shiroma (2011, p. 57) apresenta que a UNESCO, no relatório sobre a Educação para o século 21, traz um diagnóstico de que:

[...] o Ensino Superior é visto como motor do desenvolvimento econômico, depositário e criador de conhecimento mediante o ensino e a pesquisa, *locus* da alta especialização adaptada à economia e à sociedade. Polo da “educação ao longo da vida”, a ele são dirigidas as políticas de educação a distância.

Como se vê, a partir do documento da UNESCO, a EaD é considerada como um efetivo meio de formação, a partir da instituição de novas modalidades de educação superior, com estudos mais flexíveis menos formais de especialização e atualização. Contudo, algumas situações contraditórias são latentes no ensino a distância, entre eles podemos citar: a dependência de “programas/projetos” de governos, que a serviço do capital, fomentam a descontinuidade de financiamento e ações que poderiam contribuir com uma formação de qualidade dos sujeitos que adentram no ensino superior pelos moldes da EaD.

Em uma análise mais geral, podemos depreender que alguns desafios são postos para a efetivação das políticas públicas em EaD em nosso país, as quais se destacam: revisão da legislação vigente firmadas: nos Decretos 5.622/2005 e 5.800/2006; na portaria 4.059/2004; na

atualização dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007); na revisão dos Instrumentos de Avaliação Institucional e de Cursos EaD e na definição de uma instância governamental para tratar as especificidades inerentes à EaD em convergência com as demandas da Educação Superior. Por isso, torna-se relevante alertar que:

A EaD, cujas flexibilidade espaço-temporal e possibilidades da formação superior, principalmente dos professores, apesar de promissoras, necessita ser pensada como parte das políticas implantadas para reduzir as desigualdades, não como um instrumento para aprofundá-las. (LITWIN, 2001, p. 59).

Portanto, há a necessidade de políticas públicas comprometidas com investimentos em conectividade e mobilidade na oferta do ensino a distância, com financiamento na matriz orçamentária de forma similar aos cursos presenciais, com a capacitação contínua para os sujeitos que atuam e para uso das TICs na educação superior e definição de linhas de fomento para pesquisa, inovação e desenvolvimento de tecnologias e recursos educacionais acessíveis, como laboratórios de apoio pedagógico, equipamentos e infraestrutura das universidades que ofertam cursos na modalidade em EaD.

Somente assim, podemos pensar em um ensino superior público, inclusivo, gratuito e de qualidade, de modo a fazer valer os direitos que a atual LDB garante para os que buscam formação nos moldes da EaD. Em outras palavras, o problema não é o ensino a distância, mas a maneira como ele é tratado, seja em relação ao financiamento, a sua expansão, como no que diz respeito à qualidade social. Veremos como este tema será discutido no item a seguir.

3.2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO VIÉS DA EAD NO BRASIL

É fato que a educação superior passa por um extenso processo de mudanças nos últimos vinte anos, não somente no âmbito nacional, mas também em praticamente todo o mundo, isso porque é nesse período que as reformas governamentais instigam a expansão do sistema EaD, o que de fato ocorreu, mesmo que a intensidade seja variável se compararmos aos países da Europa e da América do Norte.

Em linhas gerais, a expansão da EaD no Brasil provém, entre outros fatores, da política formulada pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990, com o intuito de promover a expansão do ensino superior, implementando assim várias diretrizes contidas nos seus planos educacionais, bem como vislumbrando a facilidade para credenciar instituições e cursos para a oferta da EaD, o que em muito difere se a compararmos à estrutura dos cursos presenciais.

Mill (2013, p. 269 apud SHIROMA, 2002), ao apresentar a reforma do ensino superior como política educacional dos anos dos anos 1990, analisa que:

O processo de reconfiguração da educação superior no Brasil focando os elementos essenciais que estruturam as políticas nacionais, sublinha aspectos conflituosos que caracterizam a reforma do ensino nos anos de 1990, como por exemplo, a exaltação das forças do mercado, com as respectivas políticas de liberação, a desregulamentação, a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas, a polêmica em torno da apropriação dos avanços tecnológicos, em todas as esferas, aliadas ao discurso de que para sobreviver frente aos concorrentes do mercado, para manter-se no emprego, para ser, enfim, um cidadão do século XXI, seria necessário dominar os códigos da modernidade.

Ou seja, como consequência dessas políticas, o ensino superior tem se expandido consideravelmente, porém precisamos nos debruçar sobre o contexto em que ele se configura. E é nesse contexto das reformas e das várias possibilidades de ter acesso ao ensino superior que a EaD se materializa. Fato esse constatado nos documentos internacionais que corroboram para as mudanças educacionais, demandadas pela reestruturação produtiva em curso no nosso país.

Ao nos embasarmos nos documentos relacionados à implantação da EaD no Brasil, principalmente os emanados do MEC, é plausível a análise mais detalhada de um deles cujo título é “Documento de Recomendações – Ações Estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional” (BRASIL, 2005). Esse documento foi organizado por uma comissão de especialistas cognominados pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e teria como objetivo maior “[...] oferecer subsídios para a formulação de ações estratégicas para a Educação à Distância (EaD) a serem implementadas nas universidades, em consonância com as políticas da Secretaria de Educação a Distância” (BRASIL, 2005).

Passados mais de dez anos de sua elaboração, o documento citado apresenta vários pontos e aspectos que permanecem em pauta, alguns destacados exatamente pelo aumento maciço de ofertas que a EaD vem admitindo ao longo dos anos, sobretudo na formação de professores, ou seja, são muitos os pontos favoráveis e também as críticas quanto à implantação e a maneira como funcionam os cursos EaD no Brasil, tanto os que são vinculados às universidades públicas, quanto os de faculdades particulares.

Partindo desse pressuposto, verificamos que existem dois pontos muito discutidos nas pesquisas sobre EaD, referendando que a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser vista como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, enquanto que devemos atentar para alguns efeitos contraditórios desse mesmo processo, particularmente no que se refere ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, perpassando pelos interesses da burguesia desse setor em aumentar seu capital com a venda de serviços educacionais.

Nesse sentido, o contexto em que ocorreu a inserção da política de EaD na Educação Superior está intimamente inter-relacionado com os interesses do capital, buscando reforçar a competição, acumulação e maximização dos lucros por meio da prestação desses serviços educacionais (provenientes da revolução microeletrônica).

Dessa forma, a EaD é 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.

Diante disso, analisamos os anos de 1995 a 2016, em detalhe, direcionando o foco desta discussão em como e porque houve um exponencial aumento das matrículas e, conseqüentemente, da expansão dos cursos EaD na educação superior do Brasil. Isso se evidencia no fato de que, em 1995, o número de matrículas no EaD era tão pequeno que sequer foi divulgado oficialmente, tanto que os primeiros dados sobre o uso do EaD só passam a fazer parte das estatísticas oficiais brasileiras em 2000, constando o insignificante número de 1.682 matrículas, todas na rede pública.

A partir dos anos 2000, ainda com base nos dados referentes às matrículas entre 1995 e 2010, ocorreu um crescimento no número total de matrículas (presenciais e a distância), que passou de 1.759.703, em 1995, para 6.379.299, em 2010, com um crescimento, portanto, da ordem de 262,52% no espaço de tempo de dezesseis anos (BRASIL, 2011).

Registra-se que, no ano de 2002, “[...] a expansão da matrícula no ensino superior de graduação, mostra um crescimento sem precedentes diante das mudanças sociais e econômicas da sociedade brasileira” (MILL, 2013, p. 271), impulsionada pelo PNE, aprovado pelo decênio 2011-2020, que previa a oferta de mais vagas no ensino superior.

Os dados fornecidos pelo MEC-INEP, no ano de 2011, analisam como, em 1995, início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, registrava-se apenas oferta de 39,8% das matrículas de educação superior em instituições públicas, enquanto que 60,2% ofertadas nas privadas. Tal demanda aumentou em 2002, no final de seu mandato, onde ocorreu a tendência privatizante da educação superior, chegando a um nível recorde de 30,8% das matrículas em instituições públicas para 69,2% nas privadas.

Assim, entre 1995 e 2010, ocorreu no Brasil um crescimento no número total de matrículas da ordem de 262,52%. Entretanto, indiscutivelmente, o que mais se expandiu no período foram as matrículas nas instituições privadas, que tiveram um crescimento da ordem de 347,15%, enquanto na rede pública o aumento foi apenas de 134,58%. No Brasil, o

percentual de matrículas na rede privada não parou de crescer, alcançando em 2010, conforme dados do Censo deste mesmo ano, um patamar superior a 74,2% (BRASIL, INEP, 2010).

Ainda em 2010, no final do segundo governo do presidente Lula da Silva, o crescimento da rede privada permaneceu fortemente, chegando-se a 25,8% de matrículas nas IES públicas e 74,2%, nas privadas. O traço mais marcante dessa complexa expansão do ensino na rede privada em nosso país é que “[...] a educação superior reorganiza-se em grande medida segundo a lógica do capital e controle rígido do Estado” (SGUISSARDI, 2000, p. 170) e que este, por sua vez, se reorganiza segundo a lógica privada (mundialização do capital). Assim, é fundamental esclarecer ao público do Ensino Médio, potenciais ingressantes ao ensino superior, o conhecimento da realidade ideológica, política, econômica e social em que estão inseridos e como acessar meios para atuar neste contexto.

De acordo com dados disponibilizados pelo INEP, no ano de 2015, o número de cursos de licenciatura a distância cresceu 5,04%, em 2015, em relação a 2014. Já as licenciaturas presenciais, que vinham aumentando até 2012, registram quedas constantes desde 2013. Por sua vez, os bacharelados e os cursos de tecnólogo seguem aumentando na modalidade presencial.

Continua registrando que o crescimento dos cursos na modalidade a distância foi o maior desde 2011, que, em relação a 2010, aumentou em 7,29%. Em 2015, eram 625 cursos, o que correspondeu à maior fatia do total de 1.473 cursos a distância no país. Na modalidade presencial, o número de cursos passou de 7.261, em 2014, para 7.004, em 2015, uma queda de 3,5%. No total, considerados os cursos a distância e presenciais, as licenciaturas crescem desde 2005. Em 2015, foram registrados 32.028 cursos entre instituições públicas e privadas (BRASIL, 2015).

Tais dados, explicam plenamente a afirmação de que tanto as instituições de ensino superior privadas quanto governos, principalmente o da escala federal, investiram de forma intensa na ampliação de cursos a distância. De acordo com Shiroma, Evangelista e Moraes (2011, p. 120), “[...] inaugura-se um promissor nicho de mercado, favorecendo, na expressão de Apple, a expansão dos capitalistas do ensino”.

Em relação a 2016, o número de matrículas na rede pública é 2,8% maior, enquanto a rede privada no mesmo período registrou um crescimento de 3,0%. Quando se comparam os anos de 2007 e 2017, observa-se um aumento no número de matrículas de 59,4% na rede privada e de 53,2% na rede pública. Dessa forma, as IES privadas têm uma participação de

75,3% (6.241.307) no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 24,7% (2.045.356).

No período compreendido entre 2015 e 2016, o número de alunos novos dos cursos presenciais no ensino superior caiu 3,7%, de acordo com o Censo de Educação Superior 2016, divulgado pelo INEP. Já na modalidade a distância, houve um aumento de mais de 20% do grupo de ingressantes. Como, apesar do encolhimento dos cursos presenciais, o ensino a distância cresceu, o total de alunos novos se manteve praticamente estável. Em 2015, eram 2,92 milhões de ingressantes, no ano seguinte, foram 2,98 milhões (2,2% a mais).

Reflexo dessa expansão para a rede privada apresenta-se no período compreendido entre 2010 e 2017, quando ela cresce 53,1%. Em 2017, o número de ingressantes teve um crescimento de 8,1% em relação a 2016. Entre os anos de 2016 e 2017, houve um aumento no número de ingressantes na rede pública (11,3%), apesar da queda registrada no período 2015/2016 (0,9%).

Tendo por base, dados disponibilizados a partir do Censo de 2017, feito pelo INEP, e apresentados na Tabela 1, constata-se que houve um aumento considerável de Instituições IES, sendo: 296 IES públicas e 2.152 IES privadas.

Tabela 1 – Instituições de educação superior, por organização acadêmica 2017.

ANO	TOTAL	UNIVERSIDADE		CENTRO UNIVERSITÁRIO		FACULDADE		IEF E CEFET	
		PÚBL.	PRIV.	PÚBL.	PRIV.	PÚBL.	PRIV.	PÚBL.	PRIV.
2017	2.448	196	83	8	181	142	1.878	40	n.a

Fonte: INEP/MEC, dados estatísticos do Censo da Educação Superior, Diretoria de Estatísticas Educacionais/DEED, 2017 – adaptada pela autora.

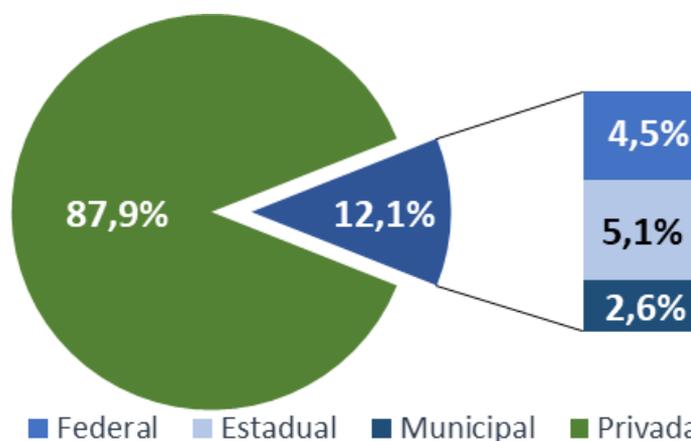
Nota: n.a. Não se aplica.

Do rico conjunto de informações da Tabela 1, fica evidente ainda que a expansão na modalidade em EaD vem ocorrendo de forma intensa, sobretudo nas instituições privadas, a partir principalmente da flexibilização na oferta de cursos em nível superior. Isso ocorreu principalmente após a promulgação da LDB, Lei 9394/96, que, no seu artigo 80, título VIII, das Disposições Gerais, prevê 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, 1996).

A partir de então, observa-se que, no Brasil, na primeira década dos anos 2000, o ensino superior passou por inúmeras transformações. Apesar da oferta do ensino superior na rede pública das demandas advindas dos municípios e estados, o número de matrículas se

expandiu muito nesse período, tendo como fator determinante o aumento no número de matrículas no ensino superior privado, conforme demonstrado na Tabela 1 e no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Percentual de instituições de educação superior – 2017



Fonte: INEP, dados estatísticos do Censo da Educação Superior, Diretoria de Estatísticas Educacionais/DEED (2017).

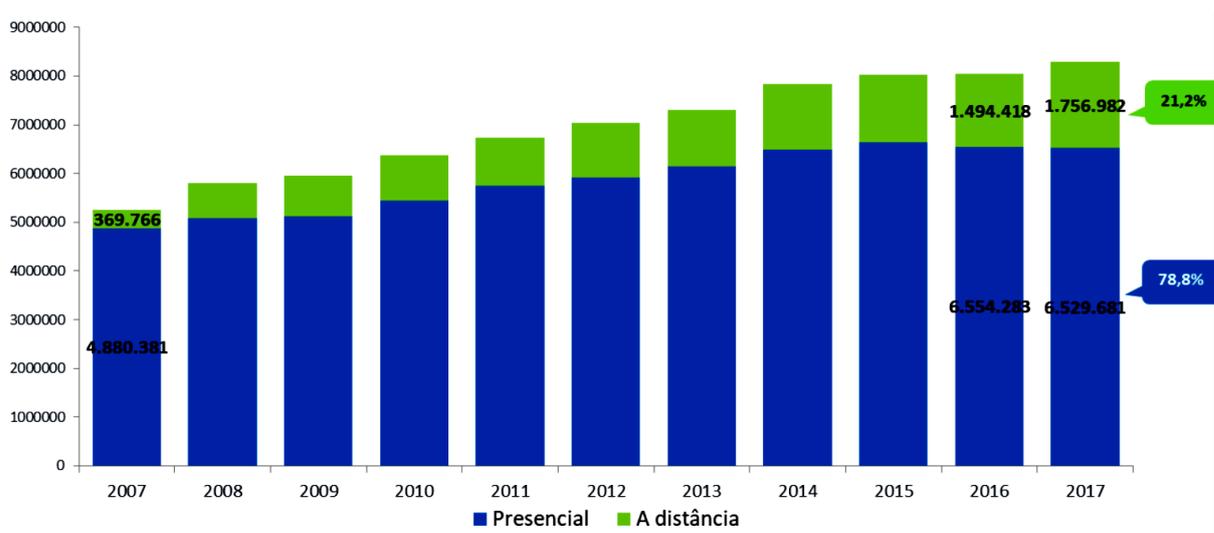
Dos dados apresentados na Tabela 1 e no Gráfico 1, constata-se inicialmente que, em relação às IES: há 296 IES públicas e 2.152 IES privadas. Em relação às IES públicas: 41,9% estaduais (124 IES); 36,8% federais (109 IES); e 21,3% municipais (63 IES). A maioria das universidades é pública (53,3%). No entanto, entre as IES privadas, predominam as faculdades (87,3%), sendo que quase 3/5 das IES federais são universidades e 36,7% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).

Salienta-se que essa expansão decorre do aumento das matrículas de cursos tecnológicos, uma vez que mais de 46% já são a distância. Esse percentual era 16,3% no ano de 2007 e cresceu, em 2017, mais de 586% em relação à variação positiva de 54,1% no número de matrículas de cursos presenciais no mesmo período (BRASIL, 2017).

Entretanto, a rede privada continua com a expansão do número de ingressantes. Em 2016/2017, há uma variação positiva de 7,3%. Em 2016, quando comparado com 2015, a alta registrada foi de 2,9%. O volume de ingressos em 2017 teve um aumento significativo na modalidade a distância, enquanto que, na modalidade presencial, houve um leve crescimento. 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 (NOGUEIRA, 2003).

Esse crescimento vertiginoso ocorrido entre os anos de 2007 e 2017, visualizado no Gráfico 2, mostra que o número de ingressos variou positivamente 19,0% nos cursos de graduação presencial e mais de três vezes (226,0%) nos cursos a distância, enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância, em 2007, era de 15,4%, essa participação, em 2017, é de 1/3. Esse fato reforça a ideia da expansão em massa da procura pelo nível superior a partir da modalidade em EaD. Essa evolução é perceptível no Gráfico 2, quando explicita os seguintes dados:

Gráfico 2 – Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – 2007-2017



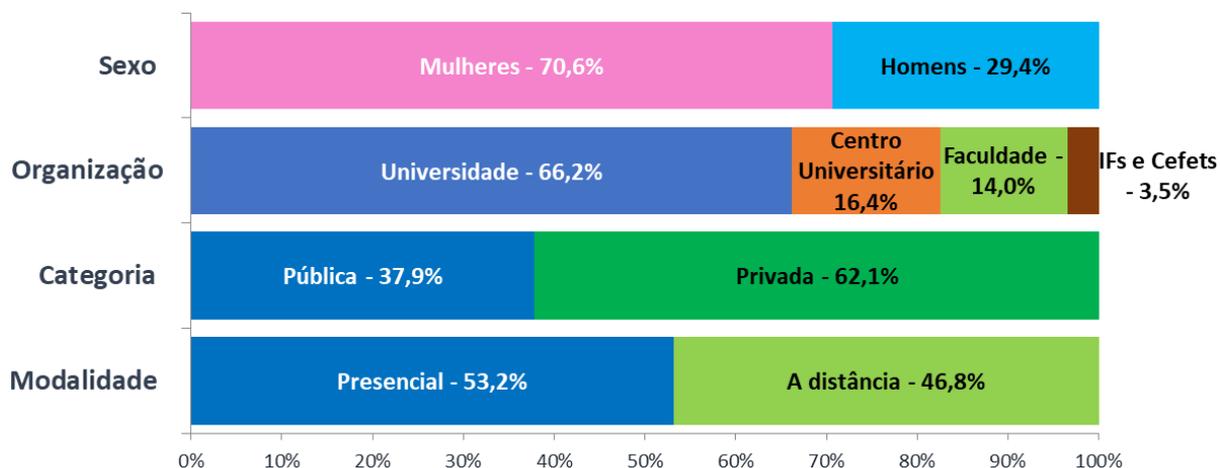
Fonte: INEP, dados estatísticos do Censo da Educação Superior, Diretoria de Estatísticas Educacionais/DEED (2017).

O Gráfico 2 oferece um panorama de que houve uma preferência pelos estudos na modalidade a distância, uma vez que, no contexto da crise estrutural do capitalismo, a conjuntura econômica, política e tecnológica tornou favorável a implementação da EaD. (PRETI, 2011, p. 25). Por isso, ela passou a ocupar posição instrumental estratégica para satisfação e necessidades de qualificação dos indivíduos que almejam atuar no mercado de trabalho.

Por sua vez, o número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 0,4% entre 2016 e 2017. Sendo que, na modalidade a distância, o aumento é de 17,6% no mesmo período, maior percentual registrado desde 2008. Entre 2007 e 2017, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 375,2%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 33,8% nesse mesmo período. Pelos dados atuais do Censo de 2017, o número de matrículas na modalidade a distância, continua crescendo, atingindo quase 1,8 milhão, em 2017, o que já representa uma participação de 2,2% do total de matrículas na graduação.

Outra característica importante a ser destacada no ensino superior refere-se ao público que adentra no curso de graduação em licenciatura, pois, de acordo com o Gráfico 3, esse público encontra-se discriminado da seguinte maneira:

Gráfico 3 – Percentual de matrículas em cursos de graduação em licenciatura, por sexo, organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino – 2017.



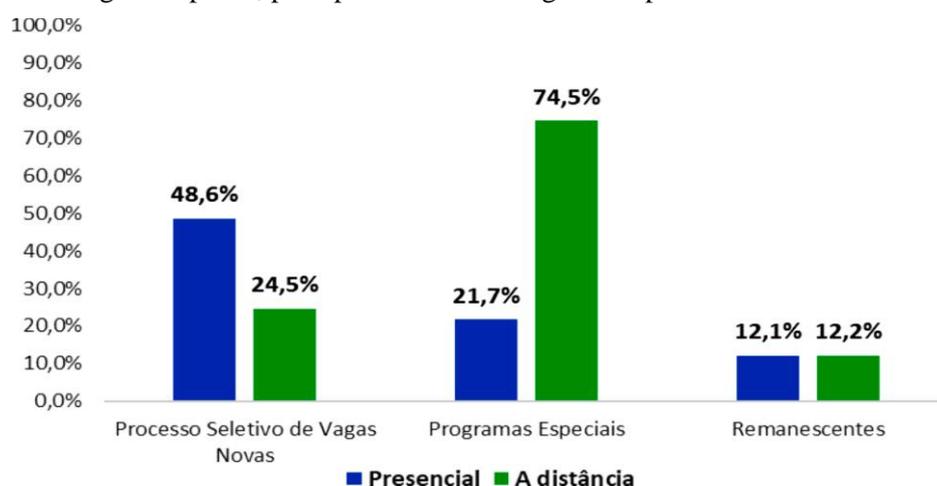
Fonte: INEP, dados estatísticos do Censo da Educação Superior, Diretoria de Estatísticas Educacionais/DEED (2017).

O Gráfico 3 revela que 70,6% das matrículas nos cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 29,4% são do sexo masculino. Além disso, das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2017, 37,9% estão em IES públicas e 62,1% estão em IES privadas. Continua destacando que, em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de graduação presencial representam 53,2%, enquanto na modalidade a distância são 46,8% no total de matrículas.

Acrescenta ainda que mais de 46% das matrículas de cursos tecnológicos já são a distância. Esse percentual era de 16,3% em 2007. Esse aumento da participação de cursos EaD se deve, principalmente, ao crescimento das matrículas dessa modalidade no grau tecnológico nos últimos anos, que, entre 2007 e 2017, cresceu mais de 586% em relação à variação positiva de 54,1%, no número de matrículas de cursos presenciais no mesmo período. As matrículas em cursos de graduação presenciais de grau tecnológico mantêm a tendência de queda registrada desde 2013.

Por sua vez, o número de matrículas em cursos de graduação no sistema presencial, em relação à preferência do público para o nível superior, apresenta um dado que ainda vigora nas estatísticas atuais no que refere à opção por cursos em bacharelado, também na modalidade em EaD, como enunciado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Vagas ocupadas, por tipo de forma de ingresso e por modalidade de ensino – 2017

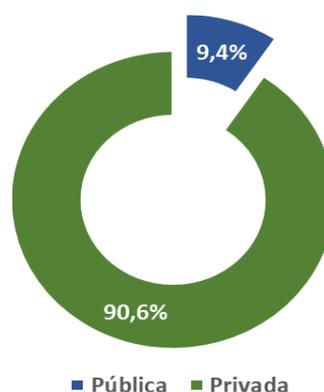


Fonte: INEP, dados Estatísticos do Censo da Educação Superior, Diretoria de Estatísticas Educacionais/DEED (2017).

O Gráfico 4 demonstra, de modo geral, que quase metade (48,6%) das vagas ofertadas nos processos seletivos de vagas novas para cursos presenciais é preenchida, enquanto na educação a distância apenas 1/4 estão ocupadas. Observa-se que, nos programas especiais, quase 75% das vagas oferecidas pelas IES em cursos a distância são cobertas. Nos cursos presenciais essa cobertura é de 21,7% e nas vagas remanescentes a modalidade presencial ocupou 12,1% e a distância, 12,2%.

Os dados apresentados no Gráfico 5 permitem destacar que, nos processos seletivos de vagas ao nível superior, a EaD supera a presencial, resultando em uma modalidade de ensino cada vez mais com adeptos, seja por aspectos pessoais ou profissionais, que buscam se adequar a um novo paradigma de ensino, o qual vem acompanhado pela evolução das tecnologias digitais e pelo uso da internet, na busca por formação e, até mesmo, por novas formas de conhecimento. Esses fatos se confirmam nos dados mencionados no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Percentual de matrículas na rede pública e privada – 2017



Fonte: INEP, dados Estatísticos do Censo da Educação Superior/Diretoria de Estatísticas Educacionais/DEED (2017).

Essas informações obtidas a partir do Gráfico 5 corroboram para o entendimento de quanto foi expressivo o crescimento dos cursos EaD nas universidades particulares em comparação às públicas, isso porque governos municipais, estaduais e especialmente a União, por inúmeros motivos, proporcionavam vários subsídios e facilidades ao ensino privado, sobretudo sob a forma de isenções de impostos e financiamento estudantil, como são os casos do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), cujo número de bolsas aumentava a cada ano.

Isso revela que mudanças também ocorreram, do ponto de vista espacial. As instituições de ensino superior se espalharam pelos municípios em um processo de interiorização. Diretrizes do governo federal, como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), levaram instituições públicas para o interior dos estados. Porém, não foram apenas instituições públicas que determinaram o processo de interiorização, uma vez que observar que muito da interiorização também foi feita pelas instituições privadas, algo consistente com o grande aumento de matrículas no ensino superior privado nas últimas décadas.

Mas, apesar da criação de programas e financiamentos, conforme os dados do IBGE (2017),

Entre as pessoas de 15 a 17 anos de idade, ainda em idade escolar obrigatória, 78,3% se dedicavam exclusivamente ao estudo, aumento de 1,5 % frente a 2016. No grupo das pessoas de 18 a 24 anos, a maior parte (34,7%) estava ocupada e não estudava, porém, o maior crescimento, de 2016 a 2017, se deu entre as pessoas não ocupadas nem estudando, 26,3% em 2016 para 28% em 2017. Já grupo das pessoas de 25 a 29 anos, 57,4% estava ocupada e não estudava, e 25,6% estava não ocupada e não estudava. Observa-se que, entre 2016 e 2017, cujo momento econômico foi de declínio da ocupação, a educação e a qualificação profissional não ganharam espaço entre as pessoas de 18 a 29 anos. (IBGE/PNAD, 2017).

Os dados apresentados acima alertam para o fato de que, apesar do crescimento das matrículas no ensino superior verificado ao longo da década de 1990, este nível de ensino atinge baixa parcela da população de jovens dentro da faixa etária para cursá-lo. Por outro lado, estudos demonstram que há um forte crescimento nas matrículas em cursos noturnos, o que revela uma população trabalhadora mais velha, com perfil diferente do aluno tradicional de graduação, pelo fato de estes já estarem atuando no mercado de trabalho. A mediação da expansão, segundo Morosini e Franco (2004, p. 9), é oriunda pelas exigências do mercado, das pressões da sociedade do conhecimento, em um mundo internacionalizado e, especialmente, dos novos interlocutores.

Por sua vez, o número de estudantes por EaD nos níveis de graduação e pós-graduação aumentou em mais de 100%, de 2003 para 2004; e de 2000 a 2008, esse número cresceu mais de 90 vezes em algumas modalidades educacionais. A região Sudeste é a que abriga o maior número de instituições credenciadas, somando 54% de todas as universidades que oferecem EaD no Brasil. Observa-se, novamente, que 53% é a quantidade de alunos a distância só nessa região. O Nordeste tem o segundo maior grupo, com 18,7% do total de alunos, seguido pela região Sul, com 17% (ABED, 2017). Dados do INEP do ano de 2016 sobre a localização das instituições nas regiões que ofertaram EaD, no período de 2010 a 2016, revelam que:

A maioria das instituições respondentes dos últimos sete anos está localizada no Sudeste do Brasil, com uma média de 42% de representação. Observaram uma queda, em 2013, para 40% e, em 2016, para 37%. Segundo o censo do INEP de 2015, a região Sudeste concentra 42% das instituições que ofertam EaD. Já na região Sul, a média histórica é de 23%, e em 2016 houve um crescimento importante na participação, passando aos 27%. Segundo o censo do INEP de 2015, a região Sul abriga 24% das instituições. No Centro-Oeste, a média é de 13%, com uma representação menor em 2016, de 11%. Já para o INEP, a região tem 7% de participação. A região Norte, que em 2010 representava 3%, em 2016 passou para 7%, ficando muito perto do reportado pelo INEP, que é de 6%. O Nordeste também teve um leve crescimento nos últimos dois anos, passando de uma média de 16% para 18%. Para o INEP, o Nordeste concentra 21% das instituições. (INEP, 2016).

A partir dos dados expostos, fica evidenciado que as regiões Sul e Sudeste concentram 64% das instituições que ofertam ensino pela modalidade EaD. Isso se justifica pelo fato de esses Estados, além de possuírem a maior população do país, apresentarem uma maior concentração de faculdades que ofertam curso em EaD. Soma-se a isso a modernização das redes, o aumento da velocidade de conexão com a internet, bem como pelas TICs disponíveis, que facilitam o acesso de muitos jovens que, devido à exigência de formação em seus trabalhos, optam por essa modalidade de ensino.

A partir desse panorama, é visível a expansão do número de vagas no ensino superior e o crescimento na oferta de cursos na modalidade em EaD. Nesse sentido, diante do impacto das tecnologias e dos novos paradigmas educacionais, faz-se necessário considerar um conjunto de elementos ou de aspectos que constituem a ação educativa, o que envolve desde questões micro, como as de cunho pedagógico, até aspectos mais abrangentes, ou seja, macro, como as ações desenvolvidas pelas instituições de ensino superior.

Segundo estudos realizados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), o quadro configurado quantitativamente da EaD no Brasil, em 2017, não foi nada mal. Os números comprovam o aumento da complexidade positiva, da expansão e do amadurecimento da oferta e operação de aprendizagem por meio de mediação tecnológica no

país – características das quais toda a comunidade educacional pode se orgulhar. Relata ainda que:

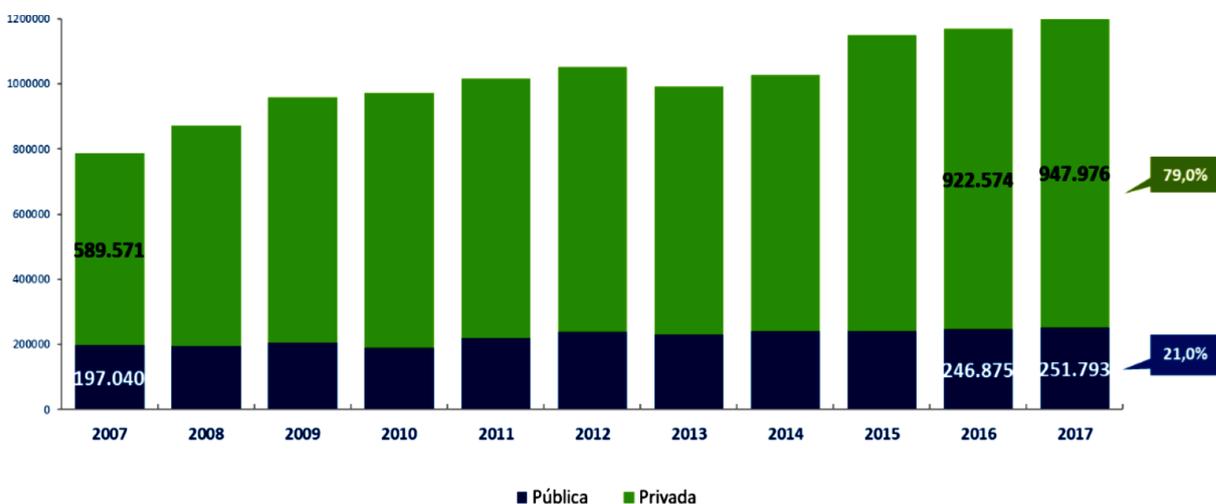
Os números comprovam o aumento da complexidade positiva, da expansão e do amadurecimento da oferta e operação de aprendizagem através de mediação tecnológica no país — características das quais toda a comunidade educacional pode se orgulhar. Pode ser que estejamos, de novo, perto do patamar qualitativo e quantitativo de atividade em EaD que o Brasil manteve como um dos países mais destacados no mundo durante a década de 1970. Mas vamos deixar que os outros decidam se já chegamos lá ou não. (ABED, 2017).

Apesar de todos os avanços registrados e apresentados por diversos estudos e pesquisas a nível nacional sobre a EaD, há de se destacar que ainda são muitos os desafios das instituições que ofertam EaD, pois, constata-se que, com o passar do tempo, o ensino pela modalidade em EaD foi tomando outras dimensões.

Sendo assim, a opção por esse modelo de formação também atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino que, segundo Freitas (1999), negam toda a trajetória do movimento dos educadores na luta pela melhoria das condições de formação profissional, retirando das faculdades/centros de educação a experiência construída historicamente de formação de professores e de produção de conhecimento na área educacional.

Outro dado relevante, também oriundo do Censo de 2017, refere-se ao número de alunos concluintes na modalidade em EaD, uma vez que, no ano de 2016, houve uma queda e, no ano de 2017, houve um aumento de 0,9% em relação ao ano de 2016. Em uma estimativa total, a modalidade a distância aumentou 9,3% no mesmo período, como detalhado no gráfico a seguir.

Gráfico 6 – Número de concluintes em cursos de graduação, por categoria administrativa – 2007-2017



Fonte: INEP, dados Estatísticos do Censo da Educação Superior, Diretoria de Estatísticas Educacionais/DEED (2017).

Segundo o Gráfico 6, entre 2016 e 2017, o número de concluintes na rede pública aumentou 2,0%, já na rede privada a variação positiva é de 2,8%. No período de 2007 a 2017, a variação percentual do número de concluintes em cursos de graduação é maior na rede privada, com 60,8%, enquanto na pública esse crescimento é de 27,8% no mesmo período. Desses, 21,0% dos estudantes que concluíram os cursos de graduação em 2017 são da rede pública e 79,0% são da rede privada.

Outro aspecto apresentado no Censo de 2016 (ABED, 2017), refere-se às dificuldades apontadas pelas instituições, nos anos de 2010 a 2016. Entre elas podemos indicar, em um grau de extensão, e também frisar que não foi possível sanar algumas das dificuldades, no decorrer dos anos, conforme detalhado no quadro abaixo:

Quadro 4 – Dificuldades apresentadas pelas instituições que ofertaram EaD de 2010 a 2016.

Períodos	Dificuldades apresentadas
2010 a 2014	Evasão dos alunos. Desafios organizacionais de ensino presencial para EaD. Resistência dos educadores à modalidade EaD. Resistência dos alunos à modalidade EaD. Restrições legais (normas educacionais, de segurança, etc.). Custos de produção dos cursos. Suporte de Tecnologias de Informação para docentes.
2015 e 2016	Oferecer EaD exige inovação tecnológica constante. Oferecer EaD exige padrão de infraestrutura mais complexo que o presencial. O corpo docente da minha instituição acredita que a EaD permite atingir públicos que não poderiam estudar em um formato totalmente presencial. Oferecer EaD exige inovação constante de processos administrativos. Oferecer EaD exige o desenvolvimento estruturas complexas de apoio ao aluno. Oferecer EaD exige alto padrão de infraestrutura.

Fonte: ABED (2017) – adaptada pela autora.

Basicamente, as exigências feitas sobre a oferta da EaD, nos anos de 2001 a 2014, se concentravam apenas na evasão e na resistência das pessoas à modalidade, são substituídas por questões não apenas de inovações tecnológicas e pedagógicas, mas também de infraestrutura, de espaços de apoio aos alunos, de valorização do professor/tutor, entre outros.

Já em 2016, um novo ponto é apresentado e as instituições declaram como principal desafio a inovação em abordagens pedagógicas. Esse aspecto merece atenção e reflexões, porque certamente incidirá sobre a qualidade da oferta do ensino em EaD, bem como na formação dos estudantes e na inserção destes no mundo do trabalho.

Outra questão de interesse abordado pela ABED refere-se ao atendimento nos polos que ofertam cursos em EaD, pois, segundo dados apresentados no Censo de 2016, a quantidade de polos também aponta sinais da retração dos investimentos – em 2015 foram relatados 7.463 polos de apoio presencial, enquanto, em 2016, esse número caiu para 5.746. Isso pode decorrer das dificuldades do início deste século que, até o momento atual, não foram equacionados em termos de regulação e de infraestrutura, a começar pelas instalações de bibliotecas físicas, laboratórios de apoio ao aluno, biblioteca digital, percentual de horas a distância em cursos presenciais, uso e papel do polo de apoio presencial, papel do tutor, da equipe multidisciplinar.

Esse resultado, por outro lado, contradiz as tendências expansionistas e as informações dos técnicos da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) do MEC, que indicavam um crescimento no número de processos de credenciamento de polos e levaram esse Ministério a atualizar suas políticas com relação à EaD. Por outro lado, demonstra um enxugamento e retenção nos investimentos em EaD.

Outro fato importante apresentado, refere-se ao número de profissionais informado ao Censo EaD, que caiu de 62.990, em 2015, para 53.378, em 2016. As áreas profissionais mais afetadas por essa retração foram docência e tutoria. Uma vez que, pela intensificação do trabalho docente, sem que este se sinta valorizado como docente na modalidade em EaD, se torna cada vez mais difícil a disponibilidade destes para atuar, pois se torna um subemprego, como uma complementação salarial, o que nem sempre compensa pelas exigências pedagógicas.

Podemos dizer, por fim, que os dados ora apresentados neste texto revelam a possibilidade de expansão e desenvolvimento da EaD, mas seu reconhecimento como uma modalidade em que a qualidade do ensino seja seu ponto forte dependerá certamente da forma como os projetos de governo, destinados às instituições, lidarão com uma série de desafios que vêm sendo frequentemente discutidos no meio da EaD. Para Scheibe (2002, p. 2), os projetos governamentais da última década evidenciaram claramente um “caráter social pragmático”, centrado na formação do “cidadão-cliente”, necessário para a reconfiguração de um Estado que se adapta cada vez mais à “lógica do desenvolvimento neoliberal”.

Por fim, os dados apresentados neste texto, referentes aos anos de 2016 e 2017, apontam, de modo geral, que o número de estudantes matriculados em graduação a distância no Brasil aumentou 17,6%. Foi o maior avanço em um ano desde 2008, segundo dados do Censo de Educação Superior 2017. Registre-se que, no ano de 2016, o Brasil tinha 1,8 milhão de universitários estudando a distância, o que representa mais de 20% do total de graduandos.

De 2007 a 2017, década analisada pelo Censo, esse número mais que quadruplicou (eram cerca de 30 mil alunos em 2007). A quantidade de estudantes novos na modalidade a distância também cresceu mais de três vezes (226%) no mesmo período. Entre os que ingressaram na graduação no ano passado, aproximadamente três a cada dez se matricularam em um curso de EaD. Esse percentual aumentou 27,3% entre 2016 e 2017. A modalidade presencial, por outro lado, viu um crescimento de apenas 0,5% na quantidade de calouros.

Assim como os estudantes no geral, os alunos de licenciatura estão, em sua maioria, na rede privada: 62,1%. A maioria também é mulher – sete a cada dez –, tendência que se repete na população universitária como um todo. Os alunos dos cursos presenciais são, em média, mais novos que aqueles que estudam a distância, ingressam mais cedo no ensino superior e também se formam com menos idade.

Portanto, podemos depreender que esse fenômeno é atribuído em grande parte à Criação do Sistema UAB, como um principal programa de fomento ao uso da modalidade a distância no Ensino Superior no Brasil. Sua consolidação dá-se como consequência das políticas educacionais implementadas pelo governo federal, a partir dos anos de 1990.

Veremos, no item a seguir, como esse processo ocorreu e como a UAB pode afirmar-se como uma estratégia governamental, com ênfase no acesso e na democratização do ensino superior público e gratuito.

3.3 A UAB COMO ESTRATÉGIA MERCADOLÓGICA DE GOVERNO PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A criação da Universidade Aberta do Brasil advém de uma estratégia do governo que, regulamentado pelo Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006, institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o qual possibilitou a expansão da EaD, em nome da universalização e democratização do ensino superior. Ela surge dentro de um contexto que, segundo Mill e Pimentel (2011, p. 200), foi:

Uma ideia constituída como estratégia prática de ampliação, democratização e interiorização do ensino superior no Brasil. Essa ação foi o fruto que amadureceu das discussões realizadas no Fórum das Estatais pela Educação, que ocorreu no ano de 2004. Nesse Fórum foram discutidos os problemas da educação superior no Brasil e seus desafios. Um dos objetivos foi o de implementar políticas públicas no sentido de ampliar as oportunidades de ingresso e permanência do aluno no espaço acadêmico.

Insera-se nesse contexto ainda:

O resumo técnico, resultante do censo superior, realizado pelo INEP (2011) revelou que o número de candidatos ao ensino superior era maior que o dobro da oferta de vagas. Observou-se também que a educação superior era prioritariamente privada, o que revelou uma baixa democratização no ensino. (MILL; PIMENTEL, 2013, p. 200).

Nesse sentido, fomentado por esses fatores apresentados, bem como as discussões sobre as dificuldades e as deficiências no sistema educativo do Brasil, com ênfase na universalização e democratização e para a formação e qualificação dos docentes da Educação Básica, entra em cena o Sistema UAB, com os seguintes objetivos:

- 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).

É por esses objetivos que a UAB, coordenada pela Diretoria de Educação a Distância (DED), sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é criada. De caráter público e após assinatura de Acordo de Cooperação Técnica entre os entes federados, busca oferecer cursos de nível superior para camadas da população que tem dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação presencial. De acordo com as análises de Mota, Chaves Filho e Cassiano (2006),

[...] a oferta de educação superior [tem] como base a adoção e o fomento da modalidade de educação a distância, visando a atender demandas reprimidas no Brasil e contribuindo para enfrentar as assimetrias educacionais, apresentando-se, portanto, como uma alternativa para a democratização do acesso ao ensino superior.

Por essa visão, a proposta da UAB chega através desses aparatos legais e instituições que a legitimam, com muito entusiasmo para a sociedade brasileira, porque se demonstra como um “ambiente” interessante e desafiador para a democratização do atual sistema de ensino superior brasileiro, quais sejam: expansão, desenvolvimento e abrangência da UAB nas longínquas e precárias localidades do país.

Nas palavras do Ministro da Educação, Fernando Haddad, sobre a Universidade Aberta do Brasil, o Programa UAB,

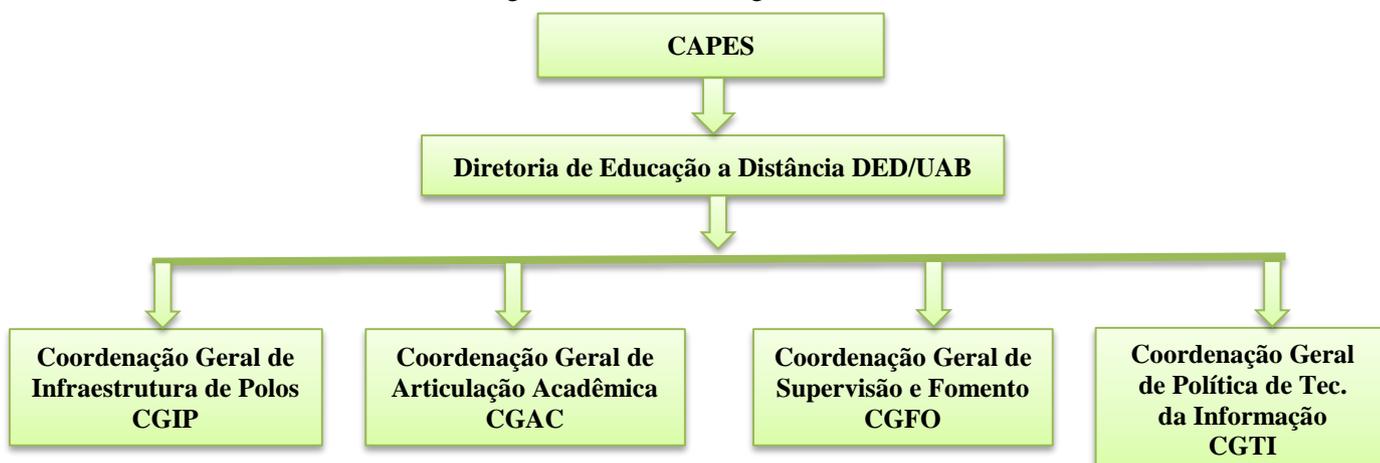
[...] construído em estreita colaboração entre as três esferas de governo, as instituições de educação superior e a sociedade civil, [e que] será um divisor de águas no tocante à solução definitiva do problema da carência de professores na educação básica, bem como da democratização do acesso dos jovens à educação superior pública, gratuita e de qualidade. (HADDAD, 2006, p. 8).

Entretanto, para suprir essas deficiências, houve a necessidade de uma regulamentação mais abrangente para a EaD, traduzida em decretos, portarias e resoluções, tendo em vista que, em 2002, havia sido feita uma primeira proposta de regulamentação pela Assessoria do MEC, que ficou em suspenso até 2005, quando, então, usando como seus instrumentos estratégicos, cria o Sistema UAB na rede pública e o expande de modo intenso na rede privada.

Sua idealização se deu a partir do Fórum das Estatais pela Educação, em 2005, com o objetivo prioritário de capacitar os professores da educação básica e buscar interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, atuando com prioridade na formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica com a utilização de metodologias do EaD. O Fórum tinha como proposição inicial fortalecer as universidades públicas e, ao mesmo tempo, atender às necessidades das empresas, enfatizando o papel da educação no desenvolvimento econômico brasileiro.

Nessa perspectiva, a UAB não cria uma nova instituição de ensino paralelo às IES, mas articula as IES já existentes, mediante convênios e parcerias que envolvem as esferas de governo, por meio da União, dos Estados e Municípios; e instituições federais e estaduais de ensino superior, contando com acompanhamento e avaliação da CAPES. Segundo a CAPES, a UAB apresentava a seguinte estrutura:

Figura 1 – Estrutura orgânica da UAB



Fonte: Adaptado pela autora do portal INEP/MEC-2018.

Destaca-se que variados setores são encarregados pelos direcionamentos e diretrizes para efetivação de propostas em EaD. Cada uma das coordenações encontra-se ligada diretamente à Diretoria de Educação a Distância (DED), onde são implementados vários programas que visam a contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação básica e estimular experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância.

Para atender a essa demanda, constituiu-se de um sistema integrado por universidades públicas que oferecia cursos superiores por meio da EaD, prioritariamente para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, mas também de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação dos estados, municípios e do Distrito Federal.

A respeito do Sistema UAB, Santos (2011, p. 2) pontua que:

Não é uma universidade física, mas sim um consórcio de instituições públicas de ensino superior. [...] O conceito contido neste projeto segue a filosofia da “Open University” e complementa que “esse modelo de universidade virtual pode garantir importantes melhorias sociais, pois pretende se dirigir a todas as classes econômicas”.

Esse modelo de universidade virtual, como a Open University, a qual foi criada por um governo trabalhista em 1969 na Inglaterra, que visava ampliar a democratização do ensino superior, foi referência para muitos modelos de EaD, quando começou a oferecer cursos em 1971. Isso se evidencia nas análises de Nunes (2009, p. 6), quando relata que “[...] hoje mais de 200 mil alunos estudam em casa ou no local de trabalho por intermédio de materiais diversos (Impressos, vídeos, Kits, fitas de áudio, softwares, jogos e internet)”. Nesse sentido, acrescenta ainda o autor, a Open University foi criada no contexto das possibilidades que a televisão tinha para promover as mudanças educacionais desejadas para a incorporação de grandes contingentes populacionais nos sistemas de ensino.

Por sua vez, no Brasil, a modalidade em EaD:

[...] já acumulava algumas experiências a partir de projetos desenvolvidos desde 1978 pela Fundação Roberto Marinho. Em conjunto com a Fundação Padre Anchieta, apresentando o Telecurso 2º Grau [...] Em 1991, a fundação Roquete Pinto, juntamente com a Secretaria Nacional de Educação Básica e as Secretarias Estaduais de Educação implantaram um programa de atualização de docentes, destinados a professores das quatro series do ensino fundamental e estudantes de formação de professores, que passou a se chamar “Um salto para o futuro”. Em 2000, foi criada a Universidade Virtual Publica (UNIREL), um consorcio entre 70 instituições públicas de ensino. Em 2004, por meio de edital, o MEC, convocou instituições públicas e comunitárias, devidamente qualificadas, a manifestarem interesse em participar de programa de formação inicial para professores em exercício no Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), apresentando

proposta de cursos a distância, nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia e Pedagogia. (MILL; PIMENTEL, 2013, p. 200-201).

Para a efetivação das propostas em EaD, o MEC abre as inscrições (editais) às universidades públicas para que estas se integrem ao programa, e as universidades elaboram um projeto completo de oferta de curso superior com os polos pré-selecionados entre as cidades brasileiras. Cada polo pode receber cursos de uma ou várias IES, conforme as necessidades de cada região e da particularidade de cada instituição universitária. Dessa forma, segundo as análises de Mill e Pimentel (2013), ainda pelo Decreto de 2005, o sistema é composto:

Pelo MEC, que é responsável pelo fomento e gerenciamento, por instituições Públicas de Ensino Superior incumbidas de atuar no processo pedagógico e acadêmico, e pelos Estados/Municípios/Distrito Federal, responsáveis por destinar recursos para construir e manter os Polos de Apoio Presencial em funcionamento, para atender as necessidades do projeto. (MILL; PIMENTEL, 2013 p. 202-203).

Nesse sentido, passa a ser fundamental a definição de princípios, diretrizes e critérios que sejam referenciais de qualidade para as instituições que oferecem cursos na modalidade a distância. Daí que, para a Implementação e funcionamento da UAB nos municípios, segundo o Decreto de 2005, há a necessidade dos seguintes passos: os municípios que desejam participar do projeto devem montar um polo presencial, com laboratórios e biblioteca para os alunos, e demais infraestruturas aos tutores presenciais que ficam à disposição dos alunos. Os cursos e o material didático-pedagógico são de responsabilidade das instituições de todo o país.

Além disso, o MEC fornece orientações precisas para nortear as ações dos mantenedores, estados e/ou municípios, e oferecer uma base de estimativa para os investimentos que deverão ser feitos na adequação de prédios públicos, a CAPES disponibiliza no *site* uma proposta de estrutura mínima de um polo de apoio presencial. Nele constam: (a) as dependências administrativas e o equipamento e o mobiliário especificado por dependência administrativa; (b) os recursos humanos referentes à equipe técnica, administrativa e docente (tutores presenciais e coordenador). No formulário de 19 páginas de avaliação de polos, disponibilizado pelo MEC, no Portal da UAB (2006), é possível verificar que ele desce a minúcias, no que se refere ao mobiliário e ao equipamento; entretanto, dedica apenas meia página à especificação dos recursos de tutoria e equipe de apoio ao estudante.

O mecanismo de adesão, sob forma de convocação da rede pública de Ensino Superior, pode ser percebido nas orientações para a participação de instituições federais (universidades e centros federais de educação tecnológica) constantes do Portal da UAB, que explicita: “[...] a

ampliação das atividades nas instituições federais e nos polos com o projeto UAB contribuirá significativamente para justificativa de obtenção de novas vagas docentes” (Brasil, 2006, p. 1).

Para o seu desenvolvimento organizacional, a UAB toma por base a mesma organização do Centro Universitário de Ensino a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ): utilização de polos educacionais nos municípios; uso do sistema de tutoria presencial nos polos municipais e tutoria a distância nas instituições de Ensino Superior; bem como pagamento de bolsas tanto para tutores como para coordenadores de disciplinas. Registre-se que o Cederj, é um consórcio formado, em 2002, pelas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, que iniciou com os cursos de licenciatura plena em Matemática e Biologia, depois expandindo para a oferta dos cursos de Química, Geografia e História.

Após o Decreto de 2005, em julho de 2006, o MEC institui o Sistema UAB, pelo Decreto 5.800/2006, direcionado para desenvolver as ações pedagógicas na modalidade em EaD. Esse novo Decreto trazia a seguinte demanda:

O processo de ampliação do Sistema UAB, a partir do segundo edital, ficou conhecido também como UAB-2, quando então, se fez a segunda chamada pública para Municípios/Estados/Distrito Federal que manifestassem interesse em instalar um Polo de Apoio Presencial, e também para Universidades Públicas que quisessem ofertar cursos de graduação e de pós-graduação para o Sistema UAB, na modalidade a distância – Semipresencial. (MILL; PIMENTEL, 2013, p. 201).

Do mesmo modo, como ocorreu com a proposta de expansão de matrículas nos níveis de graduação e pós-graduação, que deu origem ao Cederj, constatamos que a UAB também é fruto de uma política pública, mais do que de um projeto educacional. No caso da UAB, trata-se de uma política de expansão quantitativa de vagas na rede pública de educação superior, pelos números que pretende alcançar e pelos mecanismos de adesão que adota.

Este fato é constatado principalmente por meio do Decreto 6.755/2009, instituído pelo governo federal, que trata da política nacional de formação do magistério da educação básica. Entre seus fundamentos citamos: o regime de cooperação entre os entes federados e os fóruns estaduais. A partir dos fóruns estaduais, buscaram-se soluções para as demandas educacionais de cada estado, que também tinham a função de orientar a implantação dos Polos de Apoio Presencial, bem como a oferta de Cursos. Essa terceira fase de implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil é chamada de UAB-3. Registre-se que, no final do ano de 2009, já se tinha:

Em síntese 557 Polos de Apoio Presencial em funcionamento em todo o Brasil, 193 polos em processo de implantação, 418 cursos, 88 instituições de Ensino Superior abrangendo Universidades Federais e Universidades Estaduais,

totalizando o atendimento de 180 mil estudantes. Nessa perspectiva, a intenção é constituir e formatar o sistema com mil polos presenciais, atendendo a aproximadamente 800 mil estudantes até o ano de 2013. Para isso, o investimento, em 2009, foi de 385 milhões; em 2010 será de 819 milhões e, para 2011 estima-se que será investido em bilhão de reais. (MILL; PIMENTEL, 2013, p. 202).

Do ano de 2011 para o ano de 2017, esse quadro se expandiu de forma vertiginosa. Segundo dados atualizados em janeiro de 2018 e disponibilizados no Portal do Governo Federal, atualmente, o Sistema UAB conta com 109 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), ofertando 800 cursos em 771 polos.

Assim, podemos depreender que, do ponto de vista do processo legal da EaD, este ocorre de forma estrutural, principalmente por meio de Decretos.

Passamos agora a analisar as contradições em que ocorre a expansão da EaD, bem como as condições e o processo de sua implantação. Começamos, então, por acreditar que sua expansão foi impulsionada pelas políticas do governo, as quais foram apresentadas, de forma explícita, no PNE (2011), como uma forma de acelerar o cumprimento de dois compromissos desse Plano, em relação à Educação Superior: “[...] prover até o final da década a oferta de educação para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” e “estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país” (BRASIL, 2001, p. 37-39). Já o PNE de 2014 a 2024 “[...] destaca que uma das metas do plano é exatamente elevar a taxa de matrículas em 40% das novas matrículas na educação superior, envolvendo principalmente a população entre 18 a 24 anos”.

No entanto, na prática, nem todo município possui IES capazes de disponibilizar cursos de nível superior. Entretanto, o acesso à formação é um direito garantido. Os municípios que não possuem essa condição têm duas alternativas. A primeira é contemplar essa meta no Plano e buscar parcerias para viabilizar a iniciativa. A segunda, quando não existe a possibilidade de garantir essa oferta, consiste em apoiar os estudantes, facilitando o acesso ao ensino a distância ou a cursos em outros municípios próximos.

Outro ponto fundamental a ser discutido, do ponto de vista financeiro, é que estamos longe de atendermos plenamente esta “demanda reprimida”, justamente pela necessidade de investimentos financeiros necessários para que não ocorra somente o acesso, mas que se promova condições favoráveis para sua permanência e conclusão nos cursos ofertados pelos moldes da EaD.

Do ponto de vista da adesão à EaD, em que ocorre a expansão na oferta de cursos de graduação e pós-graduação, e se analisarmos as condições e o processo de sua implantação,

podemos perceber que estamos longe de atendermos plenamente a essa “demanda reprimida”, justamente pela necessidade de investimentos financeiros para que não ocorra somente o acesso, mas que se promovam condições favoráveis para sua permanência e conclusão nos cursos ofertados pelos moldes da EaD.

Por outro lado, de acordo com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), a UAB representa uma das maiores ameaças à universidade brasileira, além de levar ao descrédito o próprio sentido do ensino superior a distância, que funciona com boa adequação em outros países, pois, no Brasil, a UAB não representaria nem mesmo uma universidade em sentido pleno, uma vez que a pesquisa e a extensão inexistem.

Assim concebida, a UAB possui um grande potencial para a oferta de vagas no ensino superior, porque não considera os mesmos padrões de investimento das IES. Porém, se for feito dessa maneira, muda estruturalmente o perfil da universidade, os rumos de sua valorização e o prestígio, por meio do sucateamento desse nível de ensino. Em acréscimo, contribui para a intensificação do trabalho docente e a dissociação entre “ensino-pesquisa-extensão”.

Na análise de Segenreich (2009, p. 219), criou-se “[...] uma subclasse docente, apesar da importância do tutor no processo ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino”. Configura-se, assim, um processo de precarização e flexibilização das relações de trabalho, no caso da UAB, dentro da própria universidade pública.

Outras críticas que merecem ser analisadas estão relacionadas à criação da UAB, dentre as quais destacamos as seguintes: pela UAB não possuir um corpo de funcionários próprios, sendo que o corpo docente trabalha por intermédio de bolsas concedidas a professores e tutores, onde, em muitos casos, nem a qualificação necessária possuem em termos de titulação e produção acadêmica; requer um estudo e debate qualificado com a comunidade acadêmica sobre a formação e atuação de professores da educação básica formados em cursos ofertados na modalidade em EaD; há a necessidade de critérios ou de um sistema de avaliação institucional para a verificação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (SILVA JÚNIOR; MARTINS, 2013).

Por outro lado, orientada por um discurso de democratização do acesso para uma parcela da população historicamente excluída da educação, a expansão indiscriminada dos cursos na modalidade EaD acarreta vários problemas para a formação e para os que nela trabalham, problemas estes que merecem ser debatidos (SILVA JÚNIOR; MARTINS, 2013). O primeiro deles é a ausência de infraestrutura adequada. Nesse sentido, a implantação de cursos a distância exige altos investimentos em seu estágio inicial, sendo que, posteriormente,

é preciso considerar novos recursos para a manutenção e atualização tecnológica e a expansão das funções e qualificações docentes. Os municípios parceiros das IES públicas são os responsáveis por questões que envolvem o financiamento e a disponibilidade física, bibliotecas, laboratórios, serviços de comunicação e pagamento de coordenadores locais, o que demanda responsabilidades do mantenedor do polo, autonomia financeira e gerencial. Dessa forma, a organização da EaD, por meio das IES públicas, traz várias interpretações sobre sua responsabilização, conforme relatam os autores citados a seguir:

A organização da EaD nas IES públicas como instituições com finalidade dupla, de cursos *dual mode* e associadas se caracterizam como um padrão induzido pela política pública da UAB e pode estar encontrando dificuldades [...] justamente pelo tipo de associação que se estabelece e a descentralização da responsabilização dos polos para os entes federados sem vocação para o ensino superior [...] É possível que, apesar desta forte indução de modelos, abordagens e organização nas universidades públicas brasileiras, as próprias IES, a partir das experiências que realizam e das dificuldades que vivenciam, projetem novos modelos, abordagens e formas de gestão, devido ao amadurecimento gerencial que passam a vivenciar e que lhes possibilite criar autonomamente o modelo de EaD que julguem o mais adequado às suas necessidades. Porém, é preciso mudanças nos processos de financiamento que, no Sistema UAB ainda é forte indutor dos modelos analisados. Autonomia financeira e gerencial dos cursos a distância nas universidades públicas são ainda uma questão séria a se desenvolver nas políticas públicas educacionais de fomento à EaD. (FARIA; LIMA; TOSCHI, 2013, p. 29-30).

Diante disso, a EaD, na oferta de cursos no ensino superior público pela UAB, ainda se constitui como um objeto de reflexões pertinentes sobre sua adequação e mudanças urgentes e necessárias como política pública educacional. Almejar o ideal faz parte do desejo por uma educação de qualidade, seja ela em qual nível de ensino for ofertada. Difícil é efetivar um projeto ou ações em uma sociedade onde a questão do acesso a uma educação de qualidade ainda não é vista como prioridade. Conhecer os desafios, os entraves ou as dificuldades encontradas nessa modalidade de ensino, bem como denunciar situações que, por ventura, não garantam esse direito básico, é condição *sine qua non* para a oferta da educação a distância.

No capítulo a seguir, veremos uma experiência desenvolvida em um polo UAB, localizado na região amazônica, no estado do Pará, destacando aspectos tanto infraestruturais quanto pedagógicos e administrativos, e como esses aspectos interferiram ou contribuíram na oferta de cursos a distância e no processo de formação dos alunos egressos da primeira turma contemplada por essa modalidade de ensino, no município de Cametá.

4. A EAD NO CENÁRIO EDUCACIONAL AMAZÔNICO: A EXPERIÊNCIA DO POLO UAB DE CAMETÁ NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo buscamos situar o contexto em que se dá esta pesquisa. Iniciamos este percurso apresentando fatos relevantes de como se deu o surgimento da EaD na UFPA, identificando personagens e ações fundamentais para sua efetivação como uma proposta de acesso ao ensino superior. Para se chegar ao contexto em que se implanta o polo UAB em Cametá, lócus dessa pesquisa, necessário se fez, primeiro, destacar aspectos da cidade de Cametá, com dados pertinentes que podem justificar a escolha para a implantação de um polo em EaD nesta região da Amazônia. Em seguida, tratamos sobre o lócus da pesquisa, apresentando de forma detalhada as nuances que possibilitaram sua existência no município de Cametá. Identificamos nesta etapa ações imprescindíveis e, até certo ponto, ousadas, bem como as relações estabelecidas entre as esferas de governo.

Apresentamos ainda as análises dos sujeitos eminentemente pioneiros na consolidação de uma proposta de ensino a partir da modalidade em EaD. De antemão, aguçamos a curiosidade de cada um(a) para prosseguir neste último capítulo e chegar aos resultados desta pesquisa que foi efetivada com a intenção de proporcionar reflexões profundas sobre o como, o porquê, para quem e em que contexto a EaD se instalou e se propagou como uma experiência no Ensino Superior no Polo UAB/Cametá, e quais as condições disponibilizadas para o acadêmico em relação ao ingresso, as possibilidades de adequação para a sua permanência de modo que pudesse concluir o curso ofertado na modalidade em EaD e como este contribuiu, efetivamente, com a qualidade de sua formação e atuação como cidadão e profissional no município de Cametá e, em extensão, na nossa região amazônica.

4.1 O CONTEXTO DO SURGIMENTO DA EAD NA UFPA: DESAFIANDO PESSOAS E AMPLIANDO FRONTEIRAS

Certamente que o surgimento da EaD, como apresentado no primeiro capítulo, remonta a algumas décadas atrás, com a implantação de ações, projetos e programas diversos a partir da proposição a distância, citados no decorrer dos textos contidos nessa dissertação.

Também é de conhecimento que não há dúvida de que a atual LDB n.º 9.394/96 contribuiu de forma decisiva para que ocorressem mudanças significativas no panorama educacional do Brasil. Entre elas, foram lançados inúmeros projetos e programas com propostas inovadoras para o ensino a distância, tornando a EaD uma realidade concreta para o cenário educacional brasileiro. Dentre eles podemos destacar:

- Projeto “Um Salto para o Futuro”;
- Lançamento pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (MEC) da publicação da “Educação a Distância - Integração Nacional para a qualidade de Ensino”;
- Programa Nacional de Teleducação;
- Acordo firmado com a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) da Espanha;
- Acordo firmado com Teleuniversité - Canadá, TV5;
- Intercâmbio Sistemático com a França para a formação de recursos humanos e desenvolvimento de projetos conjuntos;
- Instalação do Sistema Nacional de Educação a Distância (SINEaD);
- Criação do Consórcio Interuniversitário. (FORTE; LEITE, 1996, p. 61).

A partir desse contexto, em que há firmamento de acordos, adesão a programas e estabelecimento de intercâmbios em nosso país, é que a EaD se descortina na UFPA, por meio tanto da expansão do uso das redes de rádio, da televisão, do uso da informática, como também devido aos esforços coletivos e individuais, governamentais e institucionais.

Desse modo, temos na UFPA como principais figuras pioneiras nesse processo, a professora Maria Cândida Fortes, Pró-Reitora de Ensino (PROEG) e representante da UFPA no Projeto Multinacional de Educação Média e Superior (PROMESUP-OEA), que, interessada nas discussões sobre a EaD, visitou a Universidade Aberta da Venezuela no início da década de 1990 e se impressionou com a experiência em EaD naquele país. Juntamente com ela, outra personagem importante foi a professora Selma Dias Leite, que também era membro da equipe e foi incumbida de dar prosseguimento nas discussões sobre a EaD na UFPA.

Logo após a visita da professora Maria Cândida, lançaram-se proposições na oferta do ensino a distância, sendo que, para isso, foi criada a Comissão de Implantação da EaD, no período do Reitor Marcos Ximenes (1993-1997). Com isso, foram dados passos decisivos para o desenvolvimento de uma proposta de EaD, a partir do contato com outras experiências nas universidades abertas, como bem está retratado nas palavras da professora Marlene de Freitas, então Pró-Reitora de Ensino e Graduação e Administração Acadêmica:

Tudo começou com o incentivo da atual Administração da UFPA, cuja gestão se iniciou também como um de seus compromissos, o desenvolvimento de programas de educação à distância. Foi constituída a Comissão encarregada de elaborar o respectivo projeto e promover as ações para a implantação da Educação a Distância no âmbito da Instituição, sob a supervisão da Pró-Reitoria de Extensão e Graduação. Essas ações tiveram início com um processo de sensibilização da comunidade acadêmica através de palestras, as quais se seguiram seminários, cursos de capacitação e de treinamento na elaboração de material didático e instrucionais. A esses foram acrescidas sondagem das expectativas e do levantamento de propostas e/ou iniciativas já existentes ou a construir, objetivando a concretização das metas próprias. (FREITAS, 1996 apud LEITE, 2010, p. 26).

Esse fato é reforçado nas palavras do assessor da AEDi, quando relata que:

Quando entrei na Pró-Reitoria, a professora Selma Leite já tinha uma comissão de EaD dentro da PROEG, que já tinha sido criada pela professora Cândida Fortes, que foi Pró-Reitora de Ensino. Eles já tinham cursos de formação, de especialização planejados ou então em funcionamento. Então, nessa parte, já existia um movimento de criar EaD na UFPA. Não foi algo fácil, porque quando a gente andava por aí e falava disso o pessoal te olhava como se fosse um marciano; quer dizer, hoje, é algo que tá ali, todo mundo sabe, mas na época as coisas eram muito difícil, mesmo dentro da Faculdade de Matemática. (VELOSO, 2018).

Diante desses fatos, constata-se que o processo de aceitação da proposição da EaD, dentro da UFPA foi lento e com muitas reservas, a começar pela ausência de recursos financeiros para conduzir o projeto e espaço físico para a realização das atividades. Esses desafios se expressaram nas falas de Leite (2010, p. 25), quando anunciava que “[...] a terra não estava pronta, seria necessário arar o terreno e assim lançar as primeiras sementes do ensino a distância na UFPA”.

Entretanto, com o apoio da Reitoria daquele momento, mais precisamente no ano de 1995, deram-se início às atividades com a constituição da Comissão, a qual foi responsável pela elaboração do projeto em EaD, bem como se apresentou a proposta por meio de palestras, seminários, visitas para conhecimento de outras experiências, e, por último, definiram-se as ações de cunho pedagógico, por meio de treinamentos para a elaboração de material didático que seriam utilizados nos cursos.

Depois do término do mandato do professor Marcos Ximenes, no período de 1997-2001, assume a Reitoria Cristovam Diniz. Nesse período, o MEC organizava uma visita de reitores das universidades federais a várias instituições europeias. Na oportunidade dada, o reitor Cristóvão Diniz, visita a Open University (Universidade Aberta Britânica) e já voltava com projeto de aplicar o curso de Matemática da Open University na UFPA. Sendo assim, o primeiro curso de graduação que foi ofertado em EaD na UFPA, foi o Curso de Matemática. Isso se reforça nas colocações feitas pelo assessor da AEDi/UFPA, em relação às primeiras ações para que a EaD avançasse na UFPA, enfocando que:

A educação a distância aqui na Universidade Federal do Pará passou por várias etapas. A minha entrada nesse processo se dá quando eu fui Pró-Reitor de Ensino e de Pesquisa e depois passei a ser Pró-Reitor de Ensino de Graduação. O reitor naquela época era o professor Cristóvão Diniz, que foi numa visita a várias universidades europeias, numa comissão que o MEC organizou de vários reitores que tinham sido nomeados recentemente e uma das universidades que ele escolheu visitar foi a Universidade Aberta Britânica, que foi uma das primeiras universidades organizadas para ensino a distância. Então ele trouxe da Universidade Aberta a proposta de usar o Curso de Matemática da Open

University, aqui na UFPA. Então, quando ele voltou, ele me chamou e me propôs que eu fizesse o projeto original desse curso. Então, nós fizemos uma proposta dentro da universidade, aprovamos essa proposta e, de um lado, ele levou isso pro Conselho Nacional de Educação. Um ano depois o Conselho Nacional de Educação aprovou o curso, em caráter experimental. Acho que foi a primeira resolução de um curso a distância no Brasil. (VELOSO, 2018).

Contudo, inúmeras ações foram definidas para que o projeto se efetivasse. Entre elas, a elaboração do Projeto Acadêmico e Financeiro, sendo que, no ano de 1998, o Projeto Acadêmico foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, sob o Parecer de CES 670/98, de 1º de outubro de 1998, onde se propagava:

Diante de todo o exposto, é favorável o credenciamento, pelo prazo de cinco anos, da Universidade Federal do Pará, com sede em Belém, Estado do Pará, para desenvolver e implementar o “Programa Ensino da Matemática a Distância”, autorizando o funcionamento do curso de Matemática, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura Plena, nos termos do artigo 80, da Lei 9.394/96 e regulamentação correspondente. Uma vez que o programa será ministrado de forma modular, a instituição poderá conceder certificações progressivas, dentro da perspectiva de diversificação de modalidades de ofertas da educação superior. (Brasília-DF, 1998).

A partir desse parecer, o Curso de Matemática foi autorizado a funcionar na UFPA, em Belém. No entanto, havia outros fatores determinantes para a sua efetivação e expansão, pois, para a implantação de Cursos Superiores, responsabilidades teriam que ser divididas com os outros setores, como: o financiamento seria a cargo da SEED/MEC; os cursos implantados, sob responsabilidade das IES, e os Polos de Apoio Presencial, aos cuidados do mantenedor dos municípios ou estados.

É notório percebermos que há uma contradição latente nessas condições, ou seja, entre o ofertar e o garantir que os programas sejam efetivados como políticas para a educação, uma vez que estes deveriam beneficiar a população dos municípios, sem que este fosse responsabilizado com inúmeras atribuições. Sendo assim, as formas de possibilitar as políticas socioeducativas caberiam ao Governo Federal. Para Arroyo (2010), quando o “Estado é elevado à condição de ator único, as políticas trazem essas marcas, são políticas compensatórias, reformistas, distributivas. Pretendem compensar carências, desigualdades, através da distribuição de serviços públicos”.

Por outro lado, nessas tentativas de suprir a necessidade do acesso aos bens públicos, como a educação, percebe-se que a relação entre o Estado, as políticas públicas educacionais oferecidas e as instituições que as recebem têm se revelado incapazes de ocultar a expansão e a massificação da oferta do ensino em EaD, que passa a ser visto como “uma barganha de mão de troca”.

Complementando o exposto, muitos desafios e dificuldades se apresentavam para a efetivação dos cursos em EaD na UFPA. Entre elas destacamos: baixo financiamento do curso, uma vez que o MEC, após vários anos, financiou apenas R\$ 60.000,00; o pagamento de “royalties” à Open University; a desvalorização do real, o que tornou o custo alto; a utilização de material didático do Consórcio CEDERJ, que nem sempre se tornava compatível para a nossa região. Os cursos preparatórios iniciaram em 2004, com financiamento apenas das prefeituras e foi direcionado para professores municipais e estaduais. Reflexo do baixo custeio do governo e de suas consequências, segundo a assessoria da AEDi/UFPA, evidencia-se quando:

Por outro lado, a gente fez também um projeto financeiro pro MEC, que não foi tão rápido, pois era um projeto um pouco caro. A proposta iria começar, atendendo mil alunos, entretanto eles deram um dinheiro muito pequeno pra gente, só deu para comprar uma coisa básica para montar uma estrutura mínima lá no Centro de Exatas, e aí, nós, no final o professor Cristóvão, nos propôs que a gente fosse atrás dos municípios para financiar o curso. Esse processo levou praticamente todos os quatros anos que ele esteve na reitoria, e no final acabou o mandato dele e a gente não tinha implantado o curso ainda.

Ou seja, não foi fácil o percurso inicial para a proposição da oferta do ensino superior na modalidade em EaD, uma vez que muito se criticava, mas, aos poucos, ousavam levar adiante a implantação de um sistema de EaD para cursos de graduação em uma universidade, sendo então a professora Sônia Leite protagonista nesse percurso. Esse fato expressou-se nas falas do então Secretário de Educação a Distância do MEC, Carlos Eduardo Bielschowsky, quando relatou:

A Universidade Federal do Pará foi um desses casos, sob a liderança da professora Selma Leite. Não era fácil ter a coragem de fazê-lo, primeiro porque não tínhamos pessoas qualificadas para as suas diferentes tarefas, tais como produzir material didático, elaborar e executar sistema de gestão, montar e realizar um bom sistema de tutoria, entre outras dificuldades técnicas. Além disso, eram muitos os problemas oriundos da falta de apoio financeiro institucional, sem contar com o preconceito de alguns professores. (LEITE, 2010, p. 6).

No entanto, apesar de todas as dificuldades, a EaD foi ganhando terreno e se regularizando de forma legal e estrutural. Isso se evidencia pelos registros que datam de 2005, quando ocorre a primeira oferta de curso no estado do Pará, nos municípios de Altamira, Belém, Capanema, Marabá e Santarém. Em Cametá, a primeira oferta de cursos em EaD ocorreu em 2007, o Curso de Pró-Licenciatura em Matemática, no Campus Universitário do Tocantins/Cametá. No ano de 2009, ofertou-se o Curso de Matemática no Polo de Cametá, motivo pelo qual este é referendado no decorrer desse trabalho.

No ano de 2009, temos como marco significativo a gestão do professor Alex Fiúza de Melo, uma vez que a educação a distância tornou-se um dos eixos principais na sua gestão. Houve, assim, o fortalecimento, a sistematização e a legitimação de várias ações do ensino a distância na UFPA. O projeto era de ousadia e inovações, como descrito nos relatos do assessor da Educação a Distância naquele período:

A expansão das instituições superiores naquele momento era lenta e não estava acompanhando o ritmo de expansão do ensino médio. Sendo que, no Estado do Pará, registrava-se um atendimento em torno de 10% da demanda requerida, apesar do esforço da UFPA no processo de interiorização de cursos presenciais e da ampliação da oferta de vagas, estas ainda seriam insuficientes para diminuir a extensão entre oferta e demanda no ensino superior. (Assessor da AEDi/UFPA).

Por essa justificativa, apontava-se a urgência de se fomentar discussões e proposições sobre as dificuldades e deficiências no sistema educacional brasileiro e paraense, otimizando as propostas de ensino tanto presencial, quanto a distância, instalada na UFPA de forma a atender, principalmente, às necessidades de formação de magistério para os níveis fundamental e médio. Dessa forma, a EaD, passa a ser vista como uma estratégia que poderia contribuir para a democratização e melhoria na formação dos docentes e discentes da Educação Básica.

Analisava-se que a região da Amazônia, por ser uma das regiões do Brasil onde se registram os maiores índices de retardamento escolar, aumentava extraordinariamente a disputa pelas vagas oferecidas no vestibular, pressionando o aluno que está na idade certa para os estudos superiores. A EaD passava a ser vista como uma oportunidade de inserção no ensino superior de muitos jovens que, por diversas condições econômicas e sociais, ficavam à margem deste processo. Assim como preconizava Mello em seu depoimento ainda em 2009, explicitando que:

[...] Essa experiência de interiorização da educação a distância em lugares mais longínquos possíveis no Estado do Pará e da Amazônia é um diferencial na nossa imagem em nível nacional. A educação a distância veio fazer com que a universidade nos próximos anos dobre ou triplique as vagas que já ofertava para a sociedade paraense. Hoje nós temos mais de cinco mil, há dois anos tínhamos pouco mais de mil. Então o crescimento é geométrico. [...] É por isso que essa metodologia de ensino não pode mais parar, porque é fator de democratização do acesso à educação superior para aqueles que jamais a teriam, se fossemos usar apenas a modalidade presencial. (MELLO, 2009, Série de depoimentos, apud LEITE, 2010, p. 55).

A partir da reflexão de Melo (2009), torna-se evidente que a EaD era vista, naquele momento inicial, como uma possível solução para a expansão do ensino superior para outros lugares mais longínquos. Segundo Martins (2005), “[...] pensar a modalidade de Educação a Distância é, sobretudo, considerar os projetos de educação em caráter emergencial, no sentido

de atender, nas diversas regiões do país, à demanda de jovens, professores leigos, e, ao mesmo tempo, a qualificação dos docentes para atuar na EaD”.

Cabe analisar como a EaD pode contribuir para que o jovem tenha acesso a uma formação que se constitua em extensão condição para a sua emancipação como sujeito de direitos, despertando a consciência de “si”, por meio de um processo educacional privilegiado de discussões, reflexões e de libertação a qualquer forma de opressão. Daí a ênfase dada por Marx e Engels (2011, p. 8), de que “[...] a emancipação dos indivíduos, sua libertação das condições opressoras só poderia ocorrer quando tal emancipação alcançasse todos os níveis. Somente a educação, a ciência e a extensão do conhecimento, o desenvolvimento da razão, pode conseguir tal objetivo”.

Por isso, é importante salientar que a EaD somente se constituirá como uma alternativa para se obter acesso ao ensino quando ela favorecer a formação de um sujeito capaz de usar o conhecimento adquirido para refletir sobre sua condição na sociedade. A questão que se coloca para reflexão não é a oferta do Ensino pela modalidade em EaD, como explicitamos no segundo capítulo, quando abordamos sobre sua expansão, mas as condições disponibilizadas para o ingresso, as possibilidades de adequação para permanência, de modo que ele conclua o curso e este contribua efetivamente com a qualidade de sua atuação, enquanto cidadão e profissional.

A despeito das críticas, a EaD tem crescido nos últimos anos, os programas a ela relacionados e, principalmente, o Sistema UAB tem adquirido cada vez mais espaço dentro de renomadas IES públicas, tanto nas esferas estaduais quanto nas instituições federais. Entretanto, segundo Mil e Pimentel (2013, p. 119) “antes de implementar um sistema de EaD, os gestores precisam conceber uma proposta pedagógica para os cursos, de acordo com os interesses institucionais e para o sistema, conforme os interesses e parâmetros governamentais”.

Nesse contexto, trazemos para este debate o espaço intermediário para a oferta da EaD, ou seja, o Polo de Apoio Presencial, onde a Universidade Aberta do Brasil tem sido mola propulsora e que tem levado as IES públicas para os municípios mais interiorizados e distantes, proporcionando, assim, a muitos sujeitos o contato desses espaços com a cultura universitária. No tópico a seguir, destacamos o Polo UAB/Cametá, como um espaço protagonista na oferta da EaD no município de Cametá, e buscamos analisar como ocorreu o processo de sua implantação, bem como o reflexo do ensino na formação dos jovens trabalhadores na região tocantina.

4.2 A EXPERIÊNCIA DO POLO/UAB DE CAMETÁ EM EAD: PERCURSOS E DESAFIOS PARA SUA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

A implantação do Polo UAB no município de Cametá, estado do Pará, formalizou-se por meio da assinatura do Termo de Compromisso, através do Edital de Seleção n.º 01/2006 – SEED/MEC, entre a Prefeitura do Município de Cametá e a CAPES, o qual foi assinado no dia 28 de março de 2008, pelo mantenedor do Polo, representado pelo prefeito em exercício àquela época (2013-2016), assumindo o compromisso de adequar e manter o Polo de Apoio Presencial 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, em especial, atendimento às Orientações da Comissão de Seleção, instituída pela Portaria MEC n.º 1.097.

O Termo de Compromisso, além de definir os parâmetros para manter o Polo de Apoio Presencial, apresenta ainda outras recomendações:

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, MEC/Termo de Compromisso Cametá-PA, n.º 29.373/2008).

Diante das condicionantes para a instalação e manutenção do Polo de Apoio Presencial, deveriam ser cumpridos os requisitos da Diretoria de Educação a Distância e da CAPES, definidos pelo MEC, sendo que o Polo, para a oferta de cursos, dependeria ainda das avaliações feitas periodicamente por este órgão. Assim, a institucionalização dele dependeria das seguintes etapas:

- 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. (Minuta Termo de Compromisso-DED/CAPES, 2008).

A partir das normativas estabelecidas para se aderir à proposta de oferta de cursos na modalidade em EaD, no caso específico da UAB, necessário se fazia que:

Estados e municípios, de um lado, e universidades públicas, de outro, estabelecem acordos de cooperação técnica. Por meio deles, os entes federados mantêm polos de apoio presencial para acolher professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos já graduados ou aqueles que por condições diversas não tiveram acesso ao ensino Superior. A UAB dialoga assim com os objetivos do PNE: Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, programas de formação em serviço, que assegurem a todos os professores, a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares. (BRASIL, MEC/PDE, 2007, p. 17-18).

Dessa forma, de acordo com as orientações do MEC, evidencia-se que o acordo de cooperação técnica entre as partes responsáveis precisa ser efetivado para que se promova o acesso ao ensino superior pela UAB, segundo o estabelecido na LDB, nas metas estabelecidas pelo PNE e nas Diretrizes Curriculares para a Educação a Distância.

Nesse sentido, a partir do processo de institucionalização do Polo UAB/Cametá e mediante a assinatura do Termo de Compromisso entre as partes, seguiu-se, então, para a sua implantação no município de Cametá. Assim, o processo teve início a partir da permissão da CAPES em relação à cedência de outros espaços físicos, quando foi assinado o **Termo de Concessão**, em 2008, entre o Conselho da Instituição e o Coordenador do Polo, no qual se desativava uma antiga Escola, denominada de Escola Municipal de Ensino Fundamental Gean, para que o Polo de Apoio Presencial fosse instalado.

No documento citado acima, 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 os Referenciais de Qualidade do Ensino Superior. Alerta ainda que, em caso de compartilhamento de espaços físicos ou equipamentos com escola pública, o mantenedor deverá garantir espaço exclusivo para atendimento dos alunos do polo.

Ressalta-se que a escolha da localização do polo 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.

Segundo a Portaria Normativa n.º 02/2007, “[...] o polo de apoio presencial é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados à distância” (BRASIL, 2017). Dessa forma, nessas unidades serão realizadas atividades presenciais previstas em lei, tais como avaliações dos estudantes, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico, quando for o caso, estágio obrigatório – quando previsto em legislação pertinente – além de

orientação aos estudantes pelos tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de informática e da biblioteca, entre outras.

Além das questões legais, volta-se a atenção para a questões infraestruturais do polo, uma vez que todos os seus espaços e mobiliários devem ser adequados aos usos previstos ao atendimento de adultos e aos portadores de necessidades especiais, observados os requisitos a seguir:

Espaços gerais do Polo UAB

- a) Sala para coordenação do Polo UAB (obrigatório);
- b) Sala para secretaria do Polo UAB (obrigatório);
- c) Sala de reunião (opcional);
- d) 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;

Espaços de apoio do Polo UAB (obrigatório).

- a) Laboratório de informática com instalações elétricas adequadas (rede estabilizada);
- b) Biblioteca física, com espaço para estudos;

Espaços acadêmicos

- a) Sala multiuso – para realização de aula(s), tutoria, prova(s), vídeo/webconferência(s) etc.;
- b) Laboratório pedagógico (quando couber). (CAPES/Polo UAB, 2018).

Além desses espaços, um Polo UAB deve ter uma infraestrutura tecnológica composta, basicamente, por:

- I. Computadores em número adequado para atender o quantitativo que alunos(as) que se pretende atender no Polo.
- II. Conexão à internet em banda larga (recomenda-se acesso mínimo de 2 Mb) para todos os ambientes do Polo.
- III. Ferramentas pedagógicas tais como data-show; lousa, podendo ser digital; equipamentos para conferência web ou videoconferência. (CAPES/Polo UAB, 2018).

Além dos espaços físicos citados anteriormente e da infraestrutura tecnológica, a CAPES exige ainda a composição de um quadro técnico-administrativo para gestão do polo, composto por servidores vinculados à entidade mantenedora, constando no mínimo de:

- 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;
- 5. Bibliotecário ou auxiliar de biblioteca;
- 6. 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);
- 7. Pessoal de segurança, opcional no caso de existirem equipamentos e segurança;
- 8. Pessoal de manutenção e limpeza. (CAPES/Polo UAB, 2018).

Noutras palavras, o polo de apoio presencial, sendo uma unidade para atendimento aos estudantes, e local das atividades presenciais, além da estrutura física adequada, deve contar com uma equipe capacitada para atender aos estudantes em suas necessidades. A composição desta equipe dependerá da natureza e dos projetos pedagógicos dos cursos, sendo, no mínimo, composta pelo coordenador do polo, os tutores presenciais, técnicos de laboratório de ensino, técnicos para laboratório de informática, bibliotecário e pessoal de secretaria.

Desse modo, o polo desempenha papel de grande importância para o sistema de EaD. Sua instalação auxilia o desenvolvimento do curso e funciona como um ponto de referência fundamental para o estudante.

O processo de efetivação desses anseios, bem como da realização de suas metas, da identificação de suas dificuldades, dos avanços sentidos e da abrangência e qualidade de sua oferta, será clarificado pelas nossas análises a partir deste momento, destacando o ano de 2009, quando ocorreu a implantação até o ano de 2016, quando houve um avanço significativo tanto na expansão da oferta de cursos quanto nas melhorias em questões estruturais e acadêmicas do polo, conforme descrição nas avaliações dos relatórios emitidos pela CAPES, durante o referido período.

Nesse contexto, para iniciarmos as análises da experiência do Polo UAB/Cametá, dos percursos e desafios percorridos para a oferta do ensino superior em EaD, é necessário, antes de qualquer discussão, apresentar o município de Cametá, detalhando aspectos relevantes para a sua implantação e implementação na região amazônica.

Cametá é um município do estado do Pará fundada em 24 de dezembro de 1635, sendo uma das cidades, mais antigas da Amazônia. Também é denominada “Pérola do Tocantins”, “Cidade dos Notáveis” e “Cidade Invicta”. Fica localizada à margem esquerda do rio Tocantins, em um espaço que compreende cerca de 3 km de extensão. Sua população, estimada no ano de 2018, segundo o IBGE, é de 136.390 pessoas. A cidade de Cametá encontra-se no Nordeste Paraense, compondo a região de integração do Tocantins. A cidade faz parte de uma unidade sub-regional, destacando-se por exercer função polarizadora na microrregião do baixo Tocantins, formada pelos seguintes municípios: Baião, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará (IBGE, 2017). 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. Encontra-se distribuída em nove distritos: sede do município (Cametá), Juaba, Carapajó, São Raimundo dos Furtados, Moiraba, Curuçambaba, Porto Grande e Joana Coeli, além das vilas de: Areião e Vila do Carmo do Tocantins (IBGE, 2017).

No aspecto econômico, segundo Padinha (2010), “[...] a cidade apresenta uma centralização de serviços importantes, forte dinâmica de sua feira livre e volumoso comércio varejista, integrante da rede urbana regional formada desde o período colonial”. E, segundo Cardoso, Guimarães e Lima (2009), por muito tempo, “[...] a infraestrutura e as funções urbanas da cidade de Cametá foram consideradas uma das mais importantes para a região do baixo Tocantins”.

Na área da educação, Cametá é considerada a melhor referência da região, mediando a relação com Belém, por meio da transferência das pessoas em busca do estudo nas universidades. Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 3.9 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.3. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 82 de 144. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 94 de 144.

Segundo dados fornecidos pelo IBGE, no Brasil, em 2017, das 48,5 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade, 23,0% (11,2 milhões) não estavam ocupadas nem estudando ou se qualificando. Em 2016, o percentual dos que não estudavam nem trabalhavam era de 21,8% (10,5 milhões). De um ano para o outro, houve um aumento de 5,9% nesse contingente, o que equivale a mais 619 mil pessoas nessa condição. Essa trajetória pode estar relacionada ao momento econômico vivido pelo país.

De acordo com Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), entre as pessoas de 18 a 24 anos, a taxa de escolarização foi de 31,7% em 2017, contra 32,8% em 2016. A taxa ajustada de frequência escolar líquida no Ensino Superior foi de 23,2%, chegando a 26,8% para as mulheres, contra 27,9% em 2016. Entre as pessoas brancas a taxa foi 32,9%, alcançando a meta do PNE (33,0% até 2024), mas entre as pessoas pretas ou pardas ela ficou em 16,7%.

Por sua vez, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi 7,0% em 2017, e se manteve acima da meta intermediária do PNE, de 6,5% em 2015. As regiões Centro-Oeste (5,2%), Sudeste e Sul (ambas com 3,5%) já estavam abaixo da meta nacional, mas o Nordeste (14,5%) e o Norte (8,0%), não.

A pesquisa indica que cerca de 25,1 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade que não alcançaram o ensino superior completo não estavam estudando ou se qualificando em 2017.

Os motivos mais frequentes alegadas foram: trabalhava, procurava trabalho ou conseguiu trabalho que iria começar em breve (39,7%); não tinha interesse em estudar (20,1%); e por ter que cuidar dos afazeres domésticos ou de pessoas (11,9%).

Talvez por esses motivos, houve uma demanda bastante significativa pela procura de cursos superior em EaD no município de Cametá. Esses registros encontram-se relatados nas falas do aluno 6, que revela:

Aluno 6: “Hoje a educação a distância é procurada por aqueles jovens que têm expectativa de conseguir um emprego, e veem nesta modalidade um caminho para se qualificar e buscar uma boa formação. Não basta mais de ter o ensino médio, precisa ter o ensino superior. O problema são as vagas nas universidades gratuitas, que ainda são insuficientes e fica difícil pagar um curso, no momento de crise que estamos vivendo.”

Nesse contexto, na região tocantina, especificamente no Ensino Superior, o público é atendido por Universidades Públicas, sendo elas: Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade Federal do Pará (UFPA); Instituto Federal do Pará (IFPA) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). E pelas Universidades Particulares: Uniasselvi; Uninter; Centro Universitário Anhanguera e Unopar. Para este estudo, 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 abaixo, faz parte do município de Cametá, no estado do Pará. 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 em que havia maior carência. Posteriormente, deu-se abertura para que a demanda social, ou seja, a população interessada pudesse participar do processo seletivo da UAB/Polo/Cametá.

Figura 2 – Mapa de localização do Polo UAB/Cametá-PA



Fonte: MARTINS. FORPROP Norte (Fórum de Pró-Reitoria de Graduação-Norte/UFPA/Belém/2016).

O Polo de Apoio Presencial da UAB/Cametá encontra-se localizado na Avenida Gentil Bittencourt, 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). Foi inaugurado no dia 22 de agosto de 2009, com apenas uma turma ofertando 50 vagas para o Curso de Licenciatura Plena em Matemática, pela UFPA.

A sede pertence ao município de Cametá, onde funcionava a antiga EMEF Governador Alacid Nunes (GEAN), que foi cedida pelos conselheiros em um termo assinado de doação à PMC, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e não era compartilhado naquele momento. Atualmente, cede suas dependências para o Instituto Federal do Pará (IFPA), o qual também oferta cursos no município. Sua localização é de fácil acesso e fica instalada em uma área central da cidade, ao lado do prédio da Prefeitura Municipal.

Figura 3 – Imagem do Polo de Apoio Presencial UAB/Cametá-PA



Fonte: Imagem registrada pela autora (2013).

Para a região amazônica, o Polo UAB/Cametá, segundo o Plano de Gestão elaborado em 2013, tem como objetivo geral oportunizar à comunidade da região meios para que as pessoas possam se profissionalizar por meio 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. Como objetivos específicos, almeja:

- ofertar e divulgar cursos de graduação em áreas de maior carência em nosso município;
- buscar parcerias com diferentes IES (Instituições de Ensino Superior) que atendam às 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; e
- buscar parcerias através de diferentes vertentes que possam proporcionar cursos, visando atender a demanda regional. (PLANO DE GESTÃO DO POLO/CAMETÁ, 2013, p. 3).

Os objetivos acima descritos reforçam que o polo presencial se constitui como uma instituição importante para a promoção da formação inicial e continuada de todos os cidadãos que optarem por esta modalidade. Além disso, é considerado como um ponto de apoio fundamental para que os alunos possam desenvolver atividades laboratoriais, acesso ao acervo da biblioteca, contato com os tutores e realização de avaliações. Entretanto, para que a oferta de cursos seja efetivada, segundo o Decreto n.º 5.800/2006, o Polo de Apoio Presencial para o Sistema UAB deve:

Atender uma demanda, ampliar as vagas para a educação superior; interiorizar a oferta para as regiões distantes dos grandes centros educacionais; democratizar o acesso; colaborar para a melhoria da formação docente, destinando parte de seus esforços para atender os profissionais da educação básica em formação específica e planejando a oferta de cursos de formação continuada. Também pretende atender aos gestores e administradores públicos. (MILL; PIMENTEL, 2013, p. 202).

Nesse sentido, para a criação de um polo, há exigências legais, estruturais e acadêmicas. Sua função é eminentemente voltada para prover o acesso, de forma democrática, por meio de uma formação em EaD que atenda aos profissionais para atuarem na educação básica. Nesse sentido, segundo as normativas do MEC, o polo é um “[...] importante espaço para que os alunos tenham condições de executar os procedimentos requeridos pelos docentes”.

Dados de 2016, organizados e apresentados pelo assessor da EaD/UFPA, no FORPROP Norte (Fórum de Pró-Reitoria de Graduação-Norte/UFPA/Belém), temos em nosso país as seguintes informações para compreendermos em que avançamos, e a partir de quais interesses: 728 polos existentes, sendo que 701 encontram-se aptos para funcionamento; presença de 127 IES que ofertam EaD, com 365 Cursos de Licenciatura e 68 Cursos de Bacharelado. Nesses cursos, atende-se a 170.000 alunos no ensino pelos moldes da EaD. Somente no estado do Pará há 23 polos, como demonstrado na Tabela 2, sendo que 21 encontram-se aptos, segundo avaliação da CAPES, para funcionamento de Cursos.

Tabela 2 – Quantitativo de polos UAB na região Norte

ESTADO	N.º DE POLOS APTOS	N.º DE POLOS ATIVOS
Acre	8	8
Amapá	4	4
Amazonas	11	10
Pará	23	21
Rondônia	5	5
Roraima	13	11
Tocantins	16	16
TOTAL NORTE	80	75

Fonte: FORPROP Norte (Fórum de Pró-Reitoria de Graduação – Norte/UFPA/Belém/2016).

A Tabela 2 demonstra que muitos polos que foram criados estavam aptos, mas não ativos, ou seja, apesar de poderem ofertar cursos, eles passaram por avaliações e não foram aprovados pela CAPES. O MEC, segundo Mill e Pimentel (2013), “[...] por meio de formulários para avaliação *in loco*, toma como base um modelo de estrutura mínima que deve ser observada pelo proponente local”. Isso se refletiu na fala de um aluno do polo entrevistado que dizia:

Aluno 6: Lembro que o Polo de Cametá recebia visitas constantes da CAPES, porque apresentava inadequações para a oferta do ensino. Se cobrava do prefeito melhorias, nós cobrávamos do coordenador do polo. O que nos acalentava era a parte pedagógica, uma vez que os tutores nos davam atenção. Mas sabíamos que precisávamos do Polo de Cametá.

É nesse contexto da necessidade da formação em nível superior para a educação básica no município de Cametá e da demanda de muitos jovens de nossa região para o acesso a este nível de ensino, em que se pesava ainda a exigência da LDB n.º 9394/96 e os dados da SEMED, ao relacionar a carência de professores formados na área de Matemática, bem como os interesses daquele momento pelo poder público municipal de Cametá, que o mantenedor, em negociação com a CAPES, decide então aderir ao programa SISUAB e inicia a implementação do Polo UAB de Cametá. Pelas orientações da CAPES,

O Polo 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. O polo UAB é voltado para o atendimento de um público das regiões vizinhas. Ressalta-se que os espaços disponíveis no polo UAB devem garantir o pleno desenvolvimento das atividades previstas, em regime de compartilhamento por todas as IES nele atuantes. (CAPES/Polo UAB, 2018).

Em consonância com as orientações da CAPES, o Polo de Cametá foi criado com a pretensão de suprir a uma demanda das localidades e municípios vizinhos, sendo que a “[...]”

estrutura do polo, pode variar de acordo com as demandas específicas da localidade, dos cursos, das universidades e da quantidade de alunos atendidos pelo programa” (MILL; PIMENTEL, 2013, p. 203).

Com suas finalidades expostas, estruturas exigidas, parcerias realizadas, responsabilidades definidas, faremos, a partir de então, um percurso pelos aspectos mais significativos de implantação do Polo UAB/Cametá, dentro de um recorte cronológico, compreendendo o período de 2009 a 2016, levando em consideração para estas análises, documentos existentes sobre o Polo, como: Termo de Cooperação Técnica com o município de Cametá (2008); relatórios anuais e periódicos de avaliação, emitidos pelos órgãos de regulação da CAPES (2010; 2012); Plano de Gestão do polo de Cametá (2013), bem como as orientações contidas na Lei de Criação do Polo de Apoio Presencial de Cametá (2013).

Dessa forma, o ano de 2009 demarca como o marco inicial do ensino a distância, no Polo de Cametá. Ainda no primeiro semestre, concentra suas ações nas adequações físicas, nos treinamentos presenciais no Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN/UFPA/Belém), bem como na habilitação e na organização para o acolhimento da primeira turma de ingressantes a um curso em nível superior pela UAB.

Por meio dos relatos dos alunos concluintes da Turma de 2009 e tutores do Polo de Cametá, foi possível identificar os desafios e as dificuldades iniciais, tanto advindos das exigências da CAPES quanto das necessidades dos alunos para o desenvolvimento do curso de matemática ofertado no Polo. Esse fato só pôde ser analisado pelo acesso a documentos disponibilizados durante o período desta pesquisa e quando do exercício da função de tutora e coordenadora do Polo de Cametá.

Entre os documentos citados, obtivemos acesso ao Relatório de Vistoria de Supervisão do Departamento de Regulação e Supervisão em Educação a Distância (DRESEaD), da Secretaria de Educação a Distância (SEED), ligada ao MEC. No dia 14 de maio de 2010, o Polo de Cametá recebeu a visita da Supervisora, a senhora Erbenia Maria Martins de Araújo, com o objetivo de verificar as condições de oferta da educação superior na modalidade a distância no Polo de Apoio Presencial sediado em Cametá, município do estado do Pará.

A partir dos dados apresentados nesse Relatório de Vistoria do Polo, realizada após um ano da inauguração do espaço, ou seja, no ano de 2010, tornou-se possível conhecer e identificar algumas características que o Polo de Cametá possuía tanto em relação à questão infraestrutural quanto no que dizia respeito à forma como era ofertado o ensino em EaD.

Nesse sentido, tomando como base as análises contidas no relatório de 2010, o Polo, naquele momento, encontrava-se ativo com a oferta de apenas um curso de Licenciatura em Matemática. O Quadro 5 apresenta um resumo de como o polo se encontrava naquele momento. As informações coletadas encontram-se detalhadas, a fim de se tecer um parecer fidedigno sobre a real situação do Polo de EaD do município de Cametá, sendo que algumas questões pontuadas precisavam de atenção imediata.

Quadro 5 – Estrutura funcional e pedagógica do Polo UAB/Cametá – 2010

1. O polo está ativo, mas com vários problemas, tais como o acesso à internet, a falta de livros na biblioteca, insatisfação financeira por conta dos tutores e pessoal de apoio.
2. O prédio é muito antigo sendo necessário fazer uma reforma geral. Em alguns locais já foram feitas algumas reformas como o laboratório de informática e duas salas de aula. Mas salas de pedagogia, biblioteca, sala de tutoria, espaço de convivência necessitam de uma melhoria na infraestrutura.
3. A doação dos livros é de responsabilidade da prefeitura, mas até o momento ainda não foi recebido nenhum livro. Todo o acervo da biblioteca foi doado pela escola de ensino fundamental que funcionava anteriormente. São livros antigos e que não atendem às necessidades da UAB. Na verdade, estão apenas ocupando espaço nas prateleiras os periódicos da atualidade.
4. Os alunos elogiaram a atuação dos tutores locais e nunca entraram em contato com os professores das disciplinas devido à demora em conseguir via e-mail ou telefone e quando conseguem ocorre a demora em receber uma resposta.
5. Não existe teleaula, e nunca tiveram aula presencial a não ser quando da inauguração, dificultando que os alunos resolvam seus cálculos matemáticos.
6. Os computadores não dispõem de webcam e não lêem DVD.
7. O compartilhamento da internet com a prefeitura prejudica todo o polo, pois para não sobrecarregar locais como sala de tutores, secretaria e biblioteca, esses não possuem internet.
8. Os alunos dificilmente conseguem o acesso à internet, e segundo eles, utilizam os computadores mais para fazer exercícios e atividades solicitadas pelos tutores. Apesar dos computadores serem novos, muitas vezes o aluno só consegue fazer trabalhos no Word devido à dificuldade em conseguir um acesso à internet.
9. Na sexta à noite e sábado pela manhã os alunos frequentam o polo, pois são os melhores dias para conseguir acesso à internet, e, mesmo assim, no máximo 3 computadores dão acesso à internet.
10. Sobre as avaliações, segundo os alunos as notas demoram muito a aparecer no site e às vezes acontece de terminar um semestre e iniciar outro sem os alunos saberem se foram aprovados no semestre anterior.

Fonte: Relatório da DRESEaD/SEED/MEC/UFPA (2010, p. 9-10).

Nas sínteses prévias da avaliadora sobre a infraestrutura do Polo, demonstrado no Quadro 5, fica claro que ele aparentava estar fora dos requisitos exigidos, no momento da avaliação, devido à necessidade de melhorias na estrutura física, haja vista que se tratava de um prédio antigo, utilizado durante muitos anos como uma escola de ensino fundamental. As únicas ferramentas de que dispunha, segundo o relatório, eram os computadores que vieram sem as antenas, uma internet que praticamente não funcionava e a reforma das salas de aula e do

laboratório de informática que havia sido concluído a menos de um mês. Sobre isso, conforme exposto no Decreto n.º 5.800/2006, concebia: “Os Polos de Apoio Presencial precisam apresentar espaços físicos dotados de infraestrutura, recursos humanos, equipamentos, mobiliários que servirão como ponto de apoio para que a universidade possa descentralizar atividades pertinentes” (MILL; PIMENTEL, 2013, p. 203).

Pelas orientações da CAPES, os polos deveriam ser constituídos como:

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 à distância pelas IES e devem oferecer infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para o acompanhamento das atividades dos cursos à distância, pelos alunos. (CAPES/UAB, 2018).

Ocorre que essas orientações, ainda que fossem colocadas como condição para a oferta dos cursos, isto não se efetivava na prática, pois o Polo de Cameté ainda precisava de muitos ajustes tanto na parte administrativa, quanto na parte pedagógica para a efetivação das atividades acadêmicas. Fato esse confirmado a partir do relato de um dos alunos entrevistados da turma de 2009:

Aluno 6: No começo tivemos muita dificuldade para se adaptar, viemos todos de uma modalidade de ensino presencial, mas aos poucas as coisas foram se encaixando, os professores foram fundamentais para essa adaptação, tivemos dificuldades estruturais e de comunicação com os professores a distância por conta da internet ruim, demorava o *feedback*, e porque tudo era novo o processo de implementação se deu aos poucos.

Dessa forma, observa-se que as condições para a instalação dos polos são exigidas por lei para a validação oficial de propostas de ensino na modalidade em EaD. O não cumprimento disso compromete tanto o desenvolvimento das atividades pedagógicas, como o aprendizado e rendimento do aluno em EaD. Espaços adequados e equipados servem como apoio para que os encontros presenciais possam atender às necessidades e expectativas dos alunos, e, assim, as instituições de ensino podem viabilizar a expansão, interiorização da oferta da EaD. De acordo com o Relatório de Avaliação de Polos – Supervisão SEED/MEC/UFPA, evidenciava-se a seguinte situação do Polo de Cameté, no ano de 2010, descrita no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Características do Polo UAB/Cameté em 2010

PONTOS POSITIVOS POLO UAB-CAMETÁ - 2010
<ul style="list-style-type: none"> • A demanda existia, pois havia uma necessidade premente de qualificar melhor a população de Cameté, pois é um município com uma população significativa de jovens; • A maioria dos alunos pertenciam a comunidades conhecidas como ribeirinhas (zona rural) e buscavam se qualificar para atuarem como professores em suas localidades; • Existia uma organização, envolvimento e compromisso dos tutores locais;

<ul style="list-style-type: none"> • Há um bom espaço físico para o polo. Após reforma, poderá atender a demanda da UAB; • Localização central e de fácil acesso; • Os municípios possuem muitos jovens necessitando de qualificação, principalmente os que moram mais distante, na zona rural; • Existência de Tutoria/coordenação envolvida e compromissada.
FRAGILIDADES DO POLO UAB-CAMETÁ - 2010
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de equipamentos, como é o caso de nobreak para os computadores; • Tutores à distância não respondiam aos e-mails de dúvidas dos alunos; • Inexistência de laboratórios importantes, como o pedagógico e de matemática, dentre outros; • No período entre 2009 e 2010, os alunos não tiveram aulas presenciais; • A falta de internet era considerada como o maior problema do polo, por ser uma ferramenta imprescindível, para que os alunos realizassem seus estudos, e como a rede era dividida com a prefeitura o acesso ficava a desejar; • Necessidade de maior investimento por parte da prefeitura no Polo da UAB/Cametá, naquele momento; • Falha no feedback dos professores das disciplinas à distância com os alunos.

Fonte: Adaptado pela autora a partir do Relatório de Avaliação de Polos – Supervisão SEED/MEC/UFPA (2010).

Diante das fragilidades que o Polo apresentava, podemos identificar inúmeras dificuldades nos dois primeiros anos de sua existência (2009 e 2010), tais como a ausência de teleaulas, a falta de livros na biblioteca, a ineficácia do laboratório de informática, a insatisfação financeira por conta dos tutores e pessoal de apoio e, principalmente, a carência de acesso a uma internet de qualidade que proporcionasse aos alunos o desenvolvimento com precisão e agilidade as atividades acadêmicas disponibilizadas na plataforma de ensino. Pela compreensão de Alonso (2010, p. 29):

Muitos municípios não dispõem de condições para organizar os polos com a qualidade necessária, de modo que, muito provavelmente, os estudantes também não terão acesso fácil a bibliotecas equipadas com um bom acervo literário, nem ao necessário contato pessoal com outros estudantes e professores da mesma área e, muito menos, com estudantes e professores de áreas diferentes, o que normalmente ocorre nas universidades.

Frente à situação que o Polo de Cametá se encontrava, e após a visita técnica em 2010, a avaliadora indicou objetivamente as sugestões e encaminhamentos para melhorias/correção de deficiências e irregularidades, entre outros, aos partícipes responsáveis pela estruturação do Polo, bem como as ações que deveriam ser tomadas para a solução de problemas por parte dos responsáveis pelo sistema UAB. Como nota final, após a visita da técnica da CAPES, mesmo com todas as problemáticas, a ele foi atribuído o conceito Bom.

Logo, abstraímos que é necessário desvelar a aparência do objeto investigado, pois, segundo Kosik (2002), “[...] para conhecê-lo na sua essência, precisamos partir das reflexões e observações advindas das relações antagônicas do objeto com outros fenômenos”, ou seja abstrair o real, o concreto que se dá nas relações dialéticas entre o objeto e o sujeito, uma vez que, de acordo com o pensamento de Marx (2013, p. 90):

A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real e identificar suas contradições.

Este fato demonstra a contradição no que se refere à oferta do ensino em EaD no polo de Cametá, pois não bastava possibilitar apenas a expansão da oferta em ensino superior público, mas garantir as condições para acesso a um ensino de qualidade. Dessa forma, questões bem maiores como recursos financeiros disponíveis e articulações com as IES e com o governo federal são imprescindíveis para que se assegure a formação inicial e continuada do sujeito da EaD, ou seja,

Isso significa que os sistemas de educação terão necessariamente que expandir sua oferta de serviços, ampliando seus efetivos de estudantes em formação inicial criando novas ofertas de formação continuada. Tal expansão e tais mudanças na estrutura do ensino parecem dificilmente realizáveis sem transformações profundas no atual modelo de ensino superior. (BELLONI, 2015, p. 6).

Dessa forma, o Polo UAB/Cametá apresentava-se como uma possibilidade para atender a uma demanda de pessoas que necessitavam de vaga no ensino superior. Por isso, o caminho seria buscar alternativas viáveis para a superação das problemáticas apresentadas no relatório.

Na tentativa de colaborar para a mudança desse cenário, como proposição para sanar as deficiências que o Polo de Cametá apresentava, a partir da realização de entrevistas com estudantes, coordenação do polo, tutores presenciais e pessoal do corpo técnico-administrativo e de acordo com os indicadores de qualidade em relação à missão, objetivo e organização do Polo, foram sugeridas, pela avaliadora, ações específicas direcionadas para cada responsável, contidas no Acordo de Cooperação Técnica entre as partes, como explicitado no Quadro 7:

Quadro 7 – Responsabilização pela UAB-Polo de Cametá – ano 2010

Responsabilidade da CAPES	Responsabilidade da Prefeitura de Cametá	Responsabilidade das IES vinculadas – UFPA
Deveria exercer uma maior cobrança perante a Prefeitura de Cametá, para o cumprimento dos seus compromissos junto ao polo,	Deveria demonstrar um maior interesse pela situação daquele momento e se mobilizar para melhorarias no	Buscar proporcionar outras atividades presenciais além das tutorias dos finais de semana;

como a compra de equipamentos, o funcionamento da biblioteca e disponibilização do acesso à internet que fosse direcionada apenas para o polo.	polo de Cametá, atendendo às necessidades materiais, com o intuito de alcançar a excelência na qualidade do processo ensino-aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer teleaulas, responder às dúvidas dos alunos e realizar lançamento de notas em prazo correto; - Providenciar melhorias para a linha de atendimento 0800. - Deveria cobrar um maior envolvimento e compromisso por parte dos tutores à distância.
--	---	---

Fonte: Relatório de Avaliação de Polos – SUPERVISÃO SEED/MEC e UFPA (2010).

Em decorrência das problemáticas apresentadas nos anos de 2009 e 2010 e pelo panorama apresentado no relatório de avaliação de polos, a partir dos problemas identificados, das soluções apontadas, responsabilidades direcionadas, a avaliadora da CAPES determinou que a Prefeitura de Cametá teria um prazo de 90 (dias) dias para sanar tais deficiências, quando então ocorreria outra visita ao polo, e, caso não atendesse, haveria a possibilidade de transferência de alunos e fechamento do Polo UAB/Cametá.

Em 2011, após ações pontuais para resolver algumas irregularidades por parte da PMC, quanto ao aspecto administrativo, com a disponibilidade de mais funcionários para o funcionamento do Polo, este se tornava “Apto” novamente para a oferta de cursos, mas ainda com pendências. Foi decidido pelo mantenedor do Polo, em consonância com a UFPA, pelas carências de professores formados na área de Matemática no município de Cametá, que se ofertaria novamente o Curso de Licenciatura em Matemática, um novo Curso de Bacharelado em Administração Pública, ambos no ano de 2011.

Sobre esse período, é interessante mencionar que os relatos feitos pelos entrevistados foram contundentes em afirmar que pouco foi feito em relação à melhoria do trabalho pedagógico no Polo, pois não foram sanadas muitas questões, como ampliação da rede de internet para o Polo, e os alunos ainda encontravam dificuldades para acesso às atividades disponibilizadas na Plataforma Moodle; isso contribuiu muito para os baixos rendimentos ou mesmo reprovações dos alunos nas primeiras disciplinas do Curso.

Aluno 4: apesar das visitas de avaliação do pessoal da CAPES, era visível as deficiências que o polo apresentava. Fomos os pioneiros; e que mais sofremos. Ficamos reprovados em uma disciplina porque não levamos nossos CDs com os trabalhos. Tínhamos dúvidas e nem sempre os tutores a distância nos ajudavam. Tivemos vários tutores das disciplinas específicas que desistiram. Eles não se adaptaram à metodologia do ensino a distância. O laboratório de informática não atendia nossas necessidades. Não tínhamos internet boa para participar dos fóruns, para postar nossas atividades. Tivemos muitas dificuldades no início. Mas fomos persistentes e não desistimos de nossa formação.

No dia 1º de fevereiro de 2012, o Polo de Cametá recebeu novamente a visita técnica da Coordenação Geral de Infraestrutura de Polos e Núcleos (CIGIP), da DED, sendo que, em 27 de fevereiro, o Polo foi notificado a partir do conteúdo do Ofício de n.º 310/2012, do CIGIP/DED/CAPES, direcionado ao mantenedor, para conhecimento, encaminhamentos e providências cabíveis, que:

Em consequência da mencionada visita, o Polo de Cametá/PA, fora classificado como “Apto com pendências” para a oferta de cursos à distância pelo Sistema UAB, indicando a necessidade de adequações na infraestrutura física e de recursos humanos do Polo. Dessa forma, relacionamos a seguir as providências que deveriam ser adotadas para que o Polo possa ser considerado apto para apoiar cursos à distância ofertados pelo sistema UAB:

- a) deveria se adequar as condições aos portadores de necessidades especiais às instalações sanitárias;
- b) deveria se adequar a velocidade da conexão à internet para, ao menos, 2MB;
- c) e que fosse providenciado, mediante projeto de lei, dotação orçamentária para a manutenção de infraestrutura e do pessoal do polo, com a especificação de valores e prazos. (Relatório da Visita de Monitoramento da CIGIP/DED/CAPES - Ano 2012).

A partir do descrito no relatório referente a 2012, o Polo de Cametá ainda permanecia com as mesmas deficiências, o que dificultava as atividades acadêmicas desenvolvidas. Devido à persistência das problemáticas, contou-se com a presença do Assessor Geral da AEDI/UFPA, da EaD, para que fossem feitos os possíveis encaminhamentos junto à Prefeitura de Cametá, a fim de tentar sanar as deficiências apresentadas, esclarecendo que a oferta de novos cursos do Sistema UAB, no Polo de Cametá, somente ocorreria após a comprovação, por parte da SEMED, ao cumprimento das recomendações acima relacionadas, com documentação comprobatória encaminhada a DED/CAPES, no prazo de 90 dias, a contar da data de recebimento do ofício.

No dia 24 de janeiro de 2013, ocorreu uma outra visita complementar, feita por um representante da DED/CAPES, para averiguar se as pendências haviam sido sanadas no polo. Após a visita, confirmava-se a classificação do Polo de Cametá, como “Apto”, para a oferta, pelo Sistema UAB, de cursos a distância, desde que não fossem requeridas instalações específicas. Adicionalmente foi feita uma solicitação ao mantenedor do Polo, de dotação orçamentária para a sua manutenção, bem como a efetivação da Lei de Criação do Polo de Cametá.

Nesse mesmo ano, sob a responsabilidade de uma nova gestão no município de Cametá (2013-2016), outra equipe assume, sendo que, após os trâmites legais junto à CAPES/UFPA, também tomou posse uma nova Coordenação do Polo UAB/Cametá. Essa nova composição,

enraizada numa concepção de gestão democrática e participativa, buscou consolidar um trabalho em parceria com a PMC, visando a atender às necessidades imediatas dos sujeitos que faziam parte do Polo. Para tanto,

[...] o enfrentamento dessa realidade provavelmente será através de estruturas de organização que favoreçam uma verdadeira socialização das soluções de problemas, requerendo, urgentemente, imaginar, experimentar e promover estruturas de organizações e estilos de decisões orientadas para o aprofundamento da democracia. (LEVY, 1998, p. 62).

Daí que a superação das dificuldades existentes, a partir das estruturas organizativas, iria depender, dentre outros fatores, dos objetivos, da concepção pedagógica adotada, da proposta de formação, do perfil do público-alvo que o Polo UAB de Cametá apresentava naquele momento, e das relações estabelecidas entre os sujeitos que compunham o atendimento e as instituições que ofertavam cursos.

É fato que, a partir desse apoio estrutural do governo no município de Cametá, montou-se uma equipe de profissionais especializados (secretário acadêmico, coordenador pedagógico, técnico de laboratório de informática, auxiliar de biblioteca), pois o ensino em um sistema em EaD exige diversidade de profissionais qualificados, com formação na área, assim como depende de recursos financeiros, físicos, materiais e equipamentos, bem como os serviços de apoio ao estudante. Por isso, os avanços no tocante à expansão da oferta e das IES para a oferta de cursos via EaD pelo Polo de Cametá são expressados nas análises feitas por um dos alunos entrevistados:

Aluno 6: Percebemos que, com o apoio e parceria dos gestores do município, o Polo ganhou outra imagem. O Polo saiu de dentro dos muros. Ganhou evidência. Fizemos feiras, participamos de eventos nas escolas do município. Até outras universidades renomadas quiseram ofertar cursos pelo Polo de Cametá, como a UFF e a UFOP. Houve muita procura pelos cursos. Muitos pensavam que eram pagos. Nem sabiam que era pública e gratuita. Posso assegurar isso, porque sei que, no início, tudo foi muito difícil. Mas lutamos muito para que isso acontecesse atualmente.

Nesse contexto, no ano de 2013, no Polo de Cametá, houve uma expansão significativa na oferta de Cursos de Especialização. Consta que no dia 31 de agosto, o Polo acolheu a turma de 2013 do Curso de Matemática – Modalidade a Distância. Nesse mesmo ano foram ofertados diversos Cursos de Especialização, como Curso de Planejamento, Implementação e Gestão da EaD (PIGEaD), ofertado pela Universidade Federal Fluminense (UFF). No dia 15 de outubro, ofertava-se também o Curso Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA, oferecido pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da

Universidade Federal de Ouro Preto (CEaD/UFOP). Logo, em seguida, no ano de 2014, foi ofertado o Curso de Especialização em Gestão e Saúde, pela UFPA.

Outro fato que muito se destacou, no ano de 2013, foi a elaboração do Projeto de Lei (PL) de Criação do Polo de Cametá, que, após apreciação e alteração pelo setor jurídico da PMC, foi encaminhado, alguns meses depois, para a Câmara de Vereadores do Município, sendo que, no dia 18 de setembro de 2013, foi aprovado pela bancada de magistrados, contando com a presença significativa de alunos, ex-alunos, tutores, funcionários, coordenação do polo, secretário de educação do município, coordenador do Campus de Cametá-UFPA e representantes das IES, que ofertavam cursos na UAB. Ressalta-se que foi um momento festivo e de suma importância para a garantia dos direitos legais para a sustentabilidade para o Polo de Cametá, como bem se expressa nas falas de um dos alunos que, no momento, se fazia presente:

Aluno 4: A legalização do Polo UAB/Cametá significou a efetivação legal do processo de valorização da educação e com isso a confirmação de que o ensino superior através da EaD no Polo UAB veio trazer somente benefícios ao município de Cametá e municípios circunvizinhos, pois assim teria mais uma opção de ter acesso a uma educação superior de qualidade e gratuita.

Com essa perspectiva, no dia 20 de setembro de 2013, foi assinada pelo prefeito em exercício no município de Cametá, a Lei n.º 245/2013, que, aprovada pela Câmara Municipal de Cametá e publicada no dia 01/10/2013, dispunha sobre a criação do Polo Universitário de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil, no âmbito do município de Cametá, e decreta, no seu Art. 1º, que:

Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a proceder, em Convênio com o Ministério de 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. (PMC – Lei n.º 28/2013).

Com as características apresentadas, 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 EaD, modalidade educacional prevista no artigo 80 da LDB n.º 9.394/96. Nesse sentido, a lei rege, em seu Art. 4º, que a EaD se propõe a:

- 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. (PMC, Lei n.º 243/2013).

Esse artigo faz referência à oferta de cursos no Polo, o qual deveria priorizar os Cursos de Graduação e Pós-Graduação, Cursos Profissionalizantes de Ensino Médio, Cursos de Extensão, para fomentar estratégias ao desenvolvimento local. Em relação à oferta de cursos, a Lei aborda que:

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. (PMC, Lei N.º 28/2013).

Entretanto, para a formalização dessas ofertas, a Lei determina no Art. 6º, que o Polo Municipal de Cametá, junto ao Poder Executivo Municipal, deve firmar Acordo de Cooperação Técnica com a União, com os Estados, e Convênios com Instituições Públicas de Ensino Superior. Esse tipo de acordo acontece quando o município apresenta alguma carência em algum setor de serviços públicos, onde a União entra com “[...] uma ajuda ao ente menor quanto às tarefas que ele não consegue realizar por si, com eficácia” (ABRUCIO, 2001, p. 42), juntamente com outras instituições, para que, assim, este apresente condições de ofertar seus serviços. Para esse autor:

Os acordos cooperativos seriam constituídos, desta maneira, através de redes associativas ou instituições que promovessem o contato entre as diferentes organizações dos entes federados sem se perder de vista o pluralismo e a autonomia necessários de cada um. (ABRUCIO, 2001, p. 48).

Esta argumentação possibilita levantar a hipótese de que, para atender às necessidades da população, o município precisa estabelecer parcerias para desenvolver seus programas, como estratégia para promover ações educacionais das mais diferentes modalidades. Entretanto, há de se registrar que, mesmo diante da potência adquirida, grande parte dos municípios encontram dificuldades, especialmente financeiras, para levar adiante os programas estabelecidos com o Governo Federal.

Segundo a Lei de Criação do Polo UAB/Cametá, n.º 28/2013, no parágrafo §2º:

O Município pode ainda estabelecer parcerias com Órgãos Locais, Governamentais ou não Governamentais, para viabilizar a oferta de Cursos, através de Acordos ou Convênios. Para cada curso ofertado, o Município deve firmar um novo Acordo de Cooperação Técnica, tendo em vista suas disponibilidades estruturais.

Por esse parágrafo, fica claro que a infraestrutura física e logística, de funcionamento do Polo de Apoio Presencial seria de responsabilidade integral do mantenedor do município. Para fins administrativos, evidencia-se, no Art. 8º:

[...] a determinação de que a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, será responsável pela gestão Administrativa e financeira dos Acordos e Convênios necessários para a implantação, operacionalização, implementação e sustentação do Polo em Cametá.

A partir dessas orientações, conforme as análises feitas por um dos estudantes entrevistados, do Curso de Matemática/EaD/UFPA, turma 2009, a nova gestão do Polo UAB/Cametá, em comunhão com a SEMED, procurou direcionar suas ações para a melhoria tanto da infraestrutura do Polo, em relação à efetivação do espaço da biblioteca, equipando-a com livros nas áreas de oferta de cursos, quanto em relação à melhoria do atendimento no Laboratório de Informática, referente à velocidade e distribuição da rede de internet, compatível com as necessidades dos tutores e alunos. Esse avanço se confirma na medida em que:

Aluno 4: Analiso que com a nova gestão do Polo UAB/Cametá, período compreendido entre 2013 a 2016, foi possível manter uma parceria com o Prefeito e Secretário de Educação do município, no sentido de melhorias na estrutura física do Polo, além da cedência de funcionários para que fôssemos atendidos nos três turnos, porque, muitas das vezes, devido ao nosso trabalho, só poderíamos ir à noite no laboratório para postar nossos trabalhos. O Polo realizava anualmente as amostras das produções dos alunos. Fomos convidados para participar de feiras e outros eventos. Assim, no quesito pedagógico foi perceptível nosso avanço.

Por outro lado, ainda quando se refere à questão pedagógica, fica claro como essa mediação deveria acontecer, conforme explicitado no 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. (PMC, Lei 28/2013).

Assim, de acordo com o descrito nesse Projeto de Lei, até o ano de 2016 o Polo de Apoio Presencial de Cametá vinculava-se administrativamente à PMC, e, pedagogicamente, às Instituições Federais de Ensino Superior que ofertavam cursos, nesse período a UFF, UFOP e UFPA. Os recursos humanos que atendiam no Polo possuíam vínculos empregatícios com a PMC, exceto os tutores que possuíam vínculo direto com o Sistema UAB, CAPES e MEC. Nesse mesmo ano, o Polo de Cametá contava com uma equipe composta por vários profissionais, conforme Quadro 8, abaixo:

Quadro 8 – Recursos humanos Polo UAB/Cametá: Gestão 2009-2012 e 2013-2016

SUJEITOS/ FUNÇÕES	QUANTIDADE 2009/2012	QUANTIDADE 2013/2016
Coordenador de Polo	01	01
Secretário Acadêmico do Polo	-	01
Coordenador Pedagógico do Polo	-	01
Tutores	02	09
Técnico do laboratório de Informática	-	01
Instrutores de Informática	01	02
Técnico do laboratório de Biologia	-	01
Auxiliar de biblioteca	-	03
Assistente administrativo	02	03
Agentes de portaria	-	03
Auxiliares de serviços gerais	03	06
Agente de apoio e segurança	05	05
TOTAL	14	36

Fonte: Relatório Anual da Coordenação do Polo UAB/Cametá (2016).

Pelos dados evidenciados no Quadro 8, fica comprovado que o número de funcionários efetivamente se expandiu a partir do ano de 2013, com a nova gestão. Seu funcionamento ocorria nos três turnos (matutino, diurno e noturno), de modo que seus setores dependiam de funcionários para atender às necessidades acadêmicas do Polo de Cametá. Destaca-se que essa estrutura de atendimento permitiu que os alunos, independente do horário, pudessem realizar suas pesquisas e postar suas atividades na plataforma. As informações do Quadro 9, a seguir, expõem que o Polo de Apoio Presencial de Cametá apresentava as seguintes dependências, a partir dos períodos especificados:

Quadro 9 – Infraestrutura do Polo: 2009-2012 e 2013-2016

MATERIAIS	QUANTIDADE 2009 A 2012	QUANTIDADE 2013 A 2016
Linha telefônica	01 (um orelhão na entrada do polo)	02 (linha de celular disponível)
Linha 0800	01	01
Xérox	0	03
Laboratório de Informática	01	01
Laboratório de Biologia	01	01
Laboratório de Apoio ao Ensino de Matemática	0	01
Tele sala – salas	0	01
Velocidade da Internet	2 megas	4 megas
Banheiro – Acessibilidade	01	01
Banheiros	01	04

Sala de aula	02	05 (climatizadas)
Sala de coordenação do Polo	01	01
Sala de reunião	0	01
Sala de Tutoria	0	01
Sala de Secretaria para atendimento aos alunos	01	01
Biblioteca	0	01
Televisão	0	02
Vídeo	0	01
DVD	0	01
Data show (projektor multimídia)	01	02
Notebook	01	01
Computadores nas dependências	02	10
Carteiras	150 (madeira)	200 (padronizadas)
Placa de identificação do Polo (CAPES)	0	01
Computadores no laboratório (funcionando)	05	40
Cozinha	01	01
Área para convivência	01	01
Quadra Poliesportiva	0	01 (sendo reformada)
Auditório	0	(projeto de ampliação enviado à CAPES)

Fonte: Relatório da Coordenação do Polo – ATUAB/CAPES – Ano 2012/2016.

Se nos anos de 2009 a 2012 o polo se limitava pela ausência de espaços e materiais necessários, o período de 2013 a 2016 apresentou avanços positivos. Ressalta-se que, mesmo com as dificuldades, limites e desafios nos primeiros anos de sua existência, houve um avanço significativo no ensino superior em EaD ofertado pela UAB no segundo período apresentado, devido aos investimentos por parte do poder público municipal de Cametá nesse período, tanto no aspecto estrutural, com a compra de novo mobiliário, como as carteiras novas padronizadas para todas as salas, com a climatização das outras salas de aula, com o investimento para o funcionamento integral da biblioteca com um acervo significativo de mais de mil livros nas áreas de Matemática, Administração, Biologia, Química e Física à disposição dos alunos; quanto no aspecto pedagógico, que, após respondidas as exigências da CAPES, o polo recebeu nos anos de 2014 a 2016, dois *kits* de material didático para a criação do Laboratório de Apoio ao Ensino da Matemática (LABEM), o que contribuiu de modo significativo para a formação dos acadêmicos do Polo; e, nos aspectos legal e financeiro, no que diz respeito à criação do Conselho Acadêmico do Polo, para gerir as possíveis verbas advindas do Governo Federal.

Por essas características, o Polo de Cametá encontrava-se apto, efetivo, sem pendências, e ofertava o Curso de Graduação de Licenciatura em Matemática, turma 2013, além de, nesse

mesmo ano, ter feito, via ofício, uma solicitação à CAPES e DED de cursos para o Polo de Cametá, enquanto aguardava a liberação do curso de Biologia pela UFPA, pela demanda apresentada no município de Cametá e região do baixo Tocantins.

Outro fator de excelência acadêmica ocorreu quando a SEMED, por meio de seu gestor, apoiou a participação dos alunos em cursos, eventos nacionais, em outros municípios e em outras atividades acadêmicas que possibilitaram práticas de extensão para a comunidade cametaense. Em relação ao aspecto administrativo, o Polo avançou de modo significativo, uma vez que disponibilizou funcionários com noções ou com alguma formação em EaD, isso porque o projeto de educação que se tinha para aquele momento pautava-se nos moldes de uma universidade pública, gratuita e de qualidade para todos.

Na seção seguinte, trazemos, de forma mais clara e consubstanciada, os resultados dos dados coletados durante a pesquisa de campo, advindos das análises feitas pelos tutores e alunos da primeira turma de concluintes ligada ao Polo UAB/Cametá, no período compreendido entre os anos de 2009 e 2016.

4.3 A PRÁTICA POLIDOCENTE EM EAD DOS TUTORES DO POLO UAB/CAMETÁ: FORMAÇÃO, PLANEJAMENTO, METODOLOGIA E ATUAÇÃO

A introdução de novas tecnologias na educação oportuniza a reflexão sobre o papel do formador e seu trabalho docente. Podemos dizer que isso ocorre com maior profundidade quando voltamos o olhar para a atuação docente na EaD. Dessa forma, para possibilitar o aprendizado dos alunos na modalidade em EaD, é preciso ter conhecimento amplo dos processos do que é educar a distância. Daí porque o papel e as atribuições dos tutores tanto presencial quanto a distância constituem um tema que vem sendo discutido com muita frequência no âmbito do ensino superior em EaD.

Nesse sentido, a preparação de tutores para atuar na EaD é imprescindível para a implementação das propostas pedagógicas dos cursos, uma vez que há a necessidade do conhecimento básico, isto é, não apenas do conteúdo, mas também de todas as etapas de construção e implementação do sistema de ensino a distância, dos diversos modelos existentes e das teorias de aprendizagem mais adequadas à modalidade.

A partir dessa concepção, “[...] o professor-tutor atua como mediador, facilitador, incentivador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal” (ALMEIDA, 2001, p. 20). A ele, cabe utilizar todos os recursos disponíveis,

principalmente os meios de comunicação e tecnológicos para enriquecer a prática educativa e facilitar a relação entre todos os envolvidos no processo da EaD.

Devido a esse novo repensar da atuação docente em EaD, configura-se o novo papel do professor-tutor, o qual precisa ser repensado para que não se reproduzam nos atuais ambientes de EaD, concepções centradas apenas na figura do professor ou somente no aluno, o qual nem sempre tem a noção do processo de estudo a distância, que envolve desde questões administrativas a situações didáticas, pertinentes para o favorecimento de sua aprendizagem. A partir desse entendimento, reconfigura-se o entendimento do papel do professor, pois, “[...] mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender [...], concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 139).

Reforça-se ainda que a atuação do tutor é de extrema importância para o sucesso de um curso e do desenvolvimento cognitivo dos alunos, e para o alcance de um ensino de qualidade. Cabe lembrar que o papel do tutor na EaD é central, tendo em vista que ele pode suscitar discussões, facilitar o aprendizado e fomentar no aluno interesse pelos estudos, ajudando esse discente em suas dúvidas e possíveis dificuldades, tornando-se, assim, um facilitador para o aprendizado dos estudantes.

Dentro dessa nova configuração que a EaD traz para o repensar da prática pedagógica, as relações entre professor e aluno, aluno e escola precisam ser melhores compreendidas e investigadas para fazer frente às mudanças que se impõem. A EaD, via mídias digitais, redefine o papel e as atribuições do professor que, no momento atual, assume posição diversificada daquela conhecida no decorrer de seu processo histórico. Conforme Niskier (1999, p. 93), o papel do tutor é:

1. Comentar os trabalhos realizados pelos alunos.
2. Corrigir as avaliações dos estudantes.
3. Ajudá-los a compreender os materiais do curso, através das discussões e explicações.
4. Responder às questões sobre a instituição.
5. Ajudar os alunos a planejarem seus trabalhos.
6. Organizar círculos de estudo.
7. Fornecer informações por telefone, fac-símile e e-mail.
8. Supervisionar trabalhos práticos e projetos.
9. Atualizar informações sobre o progresso dos estudantes.
10. Fornecer feedback aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes.
11. Servir de intermediário entre a instituição e os alunos.

Dessa forma, as funções do tutor a distância são múltiplas: além de propiciar a interação entre os alunos e de atender à demanda dos alunos, apoiando-os no conteúdo específico, é também um incentivador, trabalha em intensa colaboração com o coordenador da disciplina e com os tutores presenciais. Mill (2006, p. 70) nomeia-o como docente-tutor e faz as seguintes considerações:

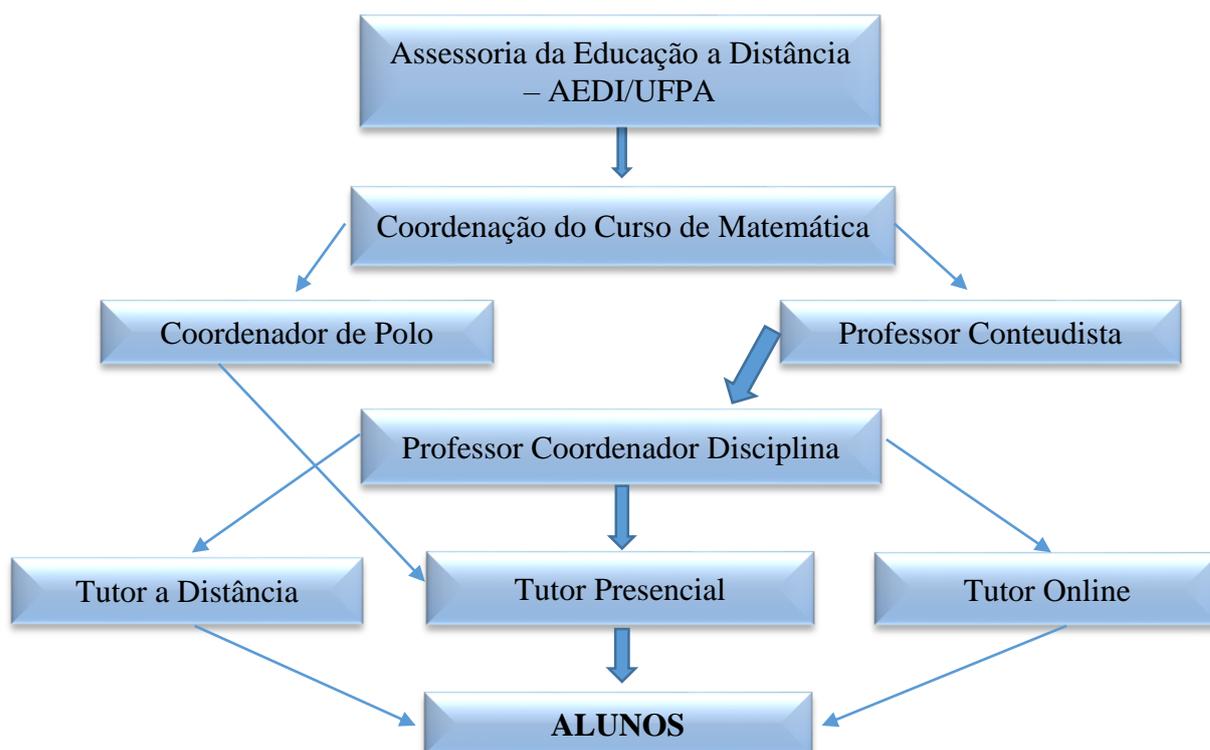
[...] entre as denominações atribuídas a este docente percebemos tutor virtual, tutor eletrônico, tutor presencial, tutor de sala de aula, tutor local, orientador acadêmico, animador e diversas outras. O que caracteriza este trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, na verdade, pela intensa mediação tecnológica.

Na verdade, o professor-tutor, apesar de sua função orientativa durante os encontros presenciais, devido às situações que se apresentam, assume muitas outras funções em sala de aula com os alunos da EaD, o que poderia identificá-lo como tutor local, tutor orientador, a fim de acompanhar de forma mais aproximada o desenvolvimento do aluno, procurando sanar as dificuldades apresentadas. Podemos dizer que aí está o ponto fundamental da não evasão dos alunos que estudam em EaD. E acrescenta o autor:

O docente tutor participa do ensino-aprendizagem mais como um mediador e motivador na relação do aluno com material didático, em busca do conhecimento. Independentemente da denominação que recebe, o tutor é responsável pela mediação pedagógica da construção do saber de seus alunos. (MILL, 2006, p. 70).

Assim, para dar conta da complexidade do ensino a distância, percebe-se a necessidade da formação de uma equipe que trabalhe para desenvolver as atividades inerentes a cada curso. Suas atribuições se constituem como ponto de partida e de reencontro para a efetivação da proposta pedagógica dos cursos. Na Figura 4, demonstramos, por meio de um organograma, como se encontram organizadas as relações entre os sujeitos da EaD/UFPA.

Figura 4 – Estrutura de relacionamento entre as instâncias acadêmicas da UFPA/2009 a 2013



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As setas do organograma apresentado na Figura 4 indicam que há uma rede de relações com necessidade de constante comunicação entre todos os integrantes do sistema, de modo que todos os sujeitos desenvolvam suas funções de acordo com as orientações das universidades consorciadas. Nesse caso, expressa-se a que é utilizada na UFPA, para assim garantir a maior eficiência no processo de aprendizagem do aluno e das atividades acadêmicas propostas pelos cursos ofertados. Por isso, há a necessidade de conhecer os papéis dos principais sujeitos do processo de aprender e ensinar: coordenadores de tutoria, de curso, de disciplina, de polo, assim como os professores-tutores e alunos envolvidos no ensino a distância.

De fato, para melhor esclarecer como ocorre essa relação entre esses sujeitos e quais são suas respectivas atribuições para o desenvolvimento das atividades nos polos, podemos frisar que, dependendo do organograma das universidades parceiras, são constituídas por docentes designados pelas coordenações dos cursos para exercer a função de coordenador de disciplina, responsável pela organização da disciplina em relação à sua implementação e respectiva tutoria.

Por sua vez, a equipe de professores na área que exercem a função de coordenação de tutoria tem como atribuições planejar, gerenciar e organizar todo o processo de tutoria dos cursos. Já a equipe que atua nos polos é dividida por áreas e constitui-se de tutores por disciplina, coordenados pelo tutor-coordenador de área. Mill, Oliveira e Ribeiro (2010, p. 132) denominaram Polidocência o trabalho docente na EaD, definindo-a como:

Uma forma de trabalho caracterizada por um conjunto de profissionais da educação que assumem diferentes tarefas articuladas no processo de ensino aprendizagem. Esse trabalho só se torna viável graças às diferentes competências e habilidades dos profissionais envolvidos em uma equipe, na qual um contribui para que os objetivos educacionais delineados sejam atingidos.

Feitas essas considerações sobre o papel, funções e atribuições do tutor na EaD e sobre os sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino, passaremos a dialogar com as falas dos tutores entrevistados, a fim de analisar como se desenvolvia essa relação de tutoria no polo de Cametá, em parceria com a AEDI/UFPA, a partir da oferta inicial do Curso de Licenciatura em Matemática.

A investigação dos fenômenos, por meio das análises das entrevistas, possibilitou-nos ter acesso às informações essenciais para que houvesse a compreensão de como a EaD e seus processos eram pensados e entendidos pelos tutores, a partir da experiência realizada no Polo UAB/Cametá, no período de 2009 a 2016. Nesse sentido, “[...] construir a crítica autêntica sobre

o objeto, permitirá desmistificar o aspecto fenomênico e desvelar o verdadeiro sentido das coisas, ou seja, a essência se manifesta no fenômeno” (KOSIK, 2002, p. 15).

Inicialmente, a pesquisa buscou saber como surgiu o interesse em atuar como tutor na EaD, levando em consideração a opção pela docência neste sistema de ensino. Em suas assertivas, afirmaram que:

Tutor 1: Meu primeiro contato sobre a educação a distância foi através de informativos da própria UFPA. Foi a partir daí que me interessei em pesquisar sobre e participar do processo seletivo para ser tutor no Polo de Cametá.

Tutor 2: Primeiro eu fui aluna da educação a distância. Então, eu não fui do convênio UAB/UFPA, eu fui do Convênio Pró-licenciatura pela UFPA. Eu vivi a educação à distância durante os 5 anos do meu Curso. Quando terminei o meu Curso, eu fiz o processo seletivo para tutoria. Passei e continuei na educação a distância, pelo fato de já ter experiência como aluna.

Entretanto, para que o profissional possa atuar na EaD, na tutoria, alguns pré-requisitos precisam ser atendidos, pois, de acordo com a Resolução CD/FNDE n.º 44, de 29 de dezembro de 2006, o tutor presencial é:

[...] professor da rede pública estadual ou municipal, da cidade sede do polo, selecionado pelas Instituições de Ensino Superior, vinculadas ao Sistema UAB, com formação de nível superior – licenciatura – e experiência comprovada de no mínimo um ano no magistério na educação básica [...] (BRASIL, 2006).

A tutoria presencial é de grande importância para efetivar a interação pedagógica no ensino a distância. Os tutores comunicam-se com seus alunos por meio de encontros programados durante o desenvolvimento do curso. O contato com o aluno começa pelo conhecimento da estrutura da disciplina, e é preciso que seja realizado com frequência, de forma contínua e eficaz. A eficiência de suas orientações pode contribuir sobremaneira para se evitar a evasão no decorrer de um Curso em EaD.

Assim, além de a formação do tutor para atuar nos Cursos em EaD ser, sem dúvida, fundamental, verifica-se que a função do tutor deve ir além da orientação da aprendizagem, pois precisará conhecer os processos de ensino na EaD e adquirir habilidades necessárias, para desenvolver satisfatoriamente suas atribuições. Essas características foram reforçadas na questão seguinte, quando indagamos sobre a formação dos tutores do Polo de Cametá, disciplinas ministradas e tempo de atuação na EaD, no que foi prontamente respondido:

Tutor 2: Tenho 33 anos. Sou Licenciada Plena em Matemática pela UFPA, via EaD. Sou da primeira turma ofertada pelo Polo de Cametá na modalidade em EaD. Em seguida, fiz uma complementação com outra Licenciatura em Pedagogia. Sou Especialista em Educação Matemática e Ciências, nos anos iniciais. Especialista em Matemática no Ensino Básico. Sou Mestra em Docência em Educação

Matemática e Ciências e atualmente curso Doutorado na área de Educação Matemática e Ciências. Ministrei as disciplinas em Educação Matemática no Polo UAB/Cametá, no Curso de Matemática, no período de 2012 a 2014, com a disciplina de Estágio Supervisionado II, III e IV para as turmas de 2009 e 2011 do Curso de Matemática. Atuo na educação básica há mais de três anos na cidade de Cametá.

Pelas colocações feitas por um dos tutores do Polo UAB/Cametá, fica evidente que o tutor possuía formação na área específica de atuação do Curso, tanto em nível de graduação quanto de especialização, bem como mais de três anos de experiência em EaD e mais de quatro na educação básica no município de Cametá, o que, de certa forma, atendia ao estabelecido em legislação, bem como os requisitos das universidades consorciadas para a seleção de tutoria em EaD.

Portanto, a partir de sua formação e experiência na educação básica, o tutor apresentava as características exigidas para assumir as atividades pedagógicas de sua disciplina específica, no Polo UAB/Cametá. Há registros nos relatórios da Coordenação de polo (2012), que vários professores se candidataram para esta função, e que muitos deles desistiram por não se adaptarem à rotina de trabalho que a EaD exige. Para Marx (2002, p. 112), “O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém agora ele já não lhe pertence, mas sim ao objeto. Quanto maior a sua atividade, mais o trabalhador se encontra objeto. Assim, quanto maior é o produto, mais ele fica diminuído”. Isso se confirma na fala do tutor 01, quando relata: “Fui o terceiro tutor das disciplinas de Matemática, na turma de 2009, os anteriores desistiram pelas exigências feitas e pelo tempo que era necessário para o estudo dos materiais”.

Apesar dos desafios que a EaD apresentava, ambos os tutores demonstraram interesse em assumir as tutorias. Por isso, permitiram-se vivenciar a experiência de professor-tutor, uma vez que, para atuar na EaD, há a necessidade de se tornar um novo profissional e, conseqüentemente, assumir um novo papel no ato de educar: **o de tutor**. Sobre o surgimento desse profissional, relata a autora que:

A figura do tutor no campo acadêmico surgiu ao final do século XV, no interior de universidades inglesas como Oxford e Cambridge, que buscaram um sentido no campo jurídico para o tutor: função de tutelar, proteger o menor, administrar seus bens até alcançar a maioridade. (SILVA, 2008, p. 44).

Se no século XV o tutor era tido como um cuidador, já no século XIX, em virtude da eficácia desse modelo de apoio à aprendizagem, o tutor passou a ser um professor, institucionalizado nas universidades e incorporado aos atuais programas de EaD. A partir dessa premissa, o tutor é visto como um professor, mas com características peculiares às necessidades da EaD, uma vez que os conhecimentos, as habilidades e as competências atribuídos a um

tutor/orientador são iguais aos necessários para que este possa atuar de modo a atender às necessidades dos alunos.

Segundo Guarezzi e Matos (2009, p. 123), os professores-tutores devem ser avaliados na sua competência em “três aspectos: *1. conhecimentos* pertinentes ao conteúdo do curso; *2. habilidades*: a. uso de tecnologias de informática b. comunicação oral e escrita; *3. atitudes*: a. flexibilidade b. facilidade no relacionamento interpessoal, postura ética”.

Na EaD o tutor, além de apresentar as competências, habilidades e atitudes necessárias para a sua atuação, a ele é imputada a tarefa de acompanhar, como mediador, facilitador e incentivador no processo de aprendizagem individual e em grupo as atividades acadêmicas dos alunos. Assim, a função do tutor seria de assessorar grupos de alunos, de modo individualizado, cuidando de seu comportamento, de seus estudos, de seu rendimento e dos direcionamentos do plano de ensino, sempre sobre a coordenação do professor titular. Sobre isso, Silva (2008, p. 47) ressalta que:

O tutor é um facilitador, que ajuda o estudante a compreender os objetivos do curso. O tutor torna-se um observador que reflete constantemente junto ao aluno a sua possível trajetória acadêmica, é um conselheiro e também um psicólogo, capaz de compreender as questões e as dificuldades do aprendiz e de ajudá-lo a responder de maneira adequada. É também um especialista em avaliação formativa e administrador para dar conta de certas exigências da instituição.

Na verdade, isso se expressa de forma mais clara quando os tutores entrevistados relatam que:

Tutor 1: Precisamos orientá-los sobre a importância de sua organização para estudar na EaD. É complicado quando o aluno deixa para ler os conteúdos somente na véspera da tutoria.

Tutor 2: Eles precisam compreender a importância da disciplina para os estudos nesta modalidade de ensino, no caso a distância. Não basta estar presente no final de semana no polo, é preciso interagir durante a semana pela plataforma. Fazer as leituras e as atividades previamente, para postar na data certa. Só a avaliação presencial não garantirá seu bom rendimento no final do semestre.

Segundo as orientações para os estudos em EaD, há a necessidade de organização do tempo, no que se refere ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, devido à flexibilidade da interação humana entre os sujeitos, independentemente do tempo e do espaço, uma vez que esse modelo privilegia estudantes autônomos e independentes. Por isso, a referência ao trabalho do tutor na dinâmica das atividades pedagógicas é essencial, pois, de acordo com o Referencial de Qualidade para a Educação Superior a Distância:

[...] o tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas à distância e/ou

presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (BRASIL, MEC, 2007, p. 21).

Referindo-se a uma dessas facetas do labor pedagógico do tutor, indagamos sobre como ocorria suas formações ou orientações para atuarem como tutor em relação ao desenvolvimento das atividades, referentes ao Curso de Matemática na modalidade em EaD. Suas reflexões destacaram que:

Tutor 2: A cada semestre das disciplinas nós fazíamos formação em Belém. Então íamos e passávamos de três a cinco dias e fazíamos formação de como íamos trabalhar a disciplina, durante o semestre. Durante as formações íamos para o laboratório de informática fazer treinamentos para sabermos usar o látex, usar a Plataforma Moodle. Então fazíamos este curso à parte da capacitação.

E ainda buscamos inquirir se houve alguma oferta de cursos específicos em EaD, de modo a subsidiar suas práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino. Nas palavras de Litwin (2001), “[...] o professor tutor necessita de uma formação adequada para atender bem aos alunos, estando apto a entender, melhorar, enriquecer e aprofundar a proposta pedagógica oferecida pelos materiais de ensino”. Evidenciou-se nas falas que sobre a formação da UFPA:

Tutor 1: Não só desenvolveu o conhecimento como ela se preocupou também em dar treinamento a respeito dos conteúdos específicos, a partir de treinamentos do próprio material que seria trabalhado com os alunos, material do Consórcio CEDERJ/RJ. Então, dessa maneira, o treinamento sempre foi dado a partir de cada Semestre, foi de grande valia, para que eu, enquanto tutor, tivesse condições e mais segurança daquilo que eu iria fazer dentro de cada disciplina.

Tutor 2: Não, eu não cheguei a fazer um curso específico para a EaD. Quer dizer, durante as formações nós íamos ao laboratório de informática e então nós fazíamos o Curso de capacitação para atuar na Educação Matemática ou para orientá-los nas postagens das atividades a distância.

Em contrapartida, Pimenta (1999, p. 31) aborda sobre a importância da formação para a atuação docente, esclarecendo que:

[...] a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação.

Nota-se pelas falas dos tutores que havia uma ausência de cursos específicos voltados para a formação de tutores em EaD, o que trazia desafios e os impulsionava para leituras de outros materiais ofertados por outras instituições. Apesar dos avanços tecnológicos, uma das questões centrais na análise da EaD é sobre a formação para atuar. Segundo Belloni (2015, p. 85), “[...] talvez a mais polêmica refere-se ao papel do professor nessa modalidade de ensino,

chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi, preparado”. Segundo Mill, Oliveira e Ribeiro (2010, p. 16), na EaD:

Essa base é necessariamente acrescida de conhecimentos peculiares a esta modalidade educacional. Nasce aí a polidocência, constituída por uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes.

Nesse sentido, levando em consideração que o acesso ao conhecimento didático das disciplinas depende de como ocorre o processo de desenvolvimento e efetivação do planejamento das disciplinas, questionamos como se dava essa relação entre o planejado e o executado nas tutorias, no que se esclarece no transcrito a seguir:

Tutor 1: Durante os treinamentos que aconteceram em Belém, ficou claro que existiam critérios, foram colocados para que fossem estritamente seguidos. Que eles chamavam de Provinha, e foi nesse momento que eu acabei discordando, já que o aluno tinha uma prova que valia 70%, e ele teria que ter um outro momento para a avaliação da aprendizagem fora desse contexto. Foi então que eles autorizaram para que cada Tutor tivesse autonomia de como trabalhar os outros 30% e no próximo encontro iriam fazer uma avaliação de como se dava o tal procedimento. E foi então que, a partir do próximo semestre, eles avaliaram positivamente a Turma de Matemática de Cametá/2009, turma essa que, num primeiro momento, estava perdendo alunos e não tinha um coeficiente favorável de aprovação. Então, acredito que essa autonomia que foi dada, ela acabou sendo válida no sentido em que também uma das formas do perfil do aluno a distância é de ser autônomo.

Com base nas análises apresentadas, podemos perceber que o trabalho do tutor era acompanhado pelos professores das disciplinas do curso, tanto em relação ao cumprimento do Plano de Curso das Disciplinas quanto aos estudos e discussões dos conteúdos abordados nos materiais didáticos. Relatórios semanais, ou seja, depois de cada tutoria, era obrigatório ser enviado pelo tutor para o professor da disciplina, o que permitia o controle sobre o que estava sendo feito no polo. Contudo, nos planejamentos realizados pela UFPA, já se sinalizava para o aumento da autonomia do tutor no desenvolvimento das atividades pedagógicas, o que possibilitou efetivar projetos e ações com envolvimento dos alunos, exemplificados a seguir:

Tutor 2: Bom, a princípio, minha função era somente executar. Porém, quando nós íamos fazer a formação, a coordenadora da disciplina sempre nos pedia opinião de como a gente deveria desenvolver o trabalho junto com os alunos. Então acabava sendo um planejamento feito em conjunto, da coordenação da disciplina com os tutores da área da educação matemática. Na prática, as aulas eram programadas para ser executadas no polo. Cada sábado uma atividade tinha que acontecer. E, às vezes, dava tempo de cumprir todas, mas nem todo sábado

nós cumpríamos, a gente deixava para um outro sábado dar continuidade. Mas isso era informado nos relatórios.

Outro aspecto relevante levantado foi em relação aos desafios vivenciados para se trabalhar na EaD, durante o período em que estiveram como tutores no Polo UAB/Cametá. No dizer de Litwin (2001, p. 103), “[...] o tutor que atua na EaD se encontra diante de uma tarefa desafiadora e complexa”. Considerando que a docência em EaD está intimamente associada aos diferentes contextos e à atuação de cada profissional, um aspecto recorrente na fala dos tutores, a respeito dos desafios da docência no Polo, considerava:

Tutor 1: O primeiro desafio foi saber fazer a diferença entre ser tutor e ser professor, já que no ensino a distância a metodologia é diferente.

Tutor 2: Outra questão era a necessidade de se ter uma infraestrutura adequada para desenvolver as atividades planejadas, com o uso dos laboratórios, da biblioteca para desenvolver um ensino de qualidade e assim atender às necessidades dos alunos, que vinham ao polo para aprender.

De fato, o trabalho docente é árduo e complexo, pois depende de tempo para planejamento das atividades antes, durante e depois da tutoria. Por essa complexidade, exige-se desse profissional novos saberes, novas posturas e novos conhecimentos. Corrobora com este pensamento Kenski (2012), quando analisa que a tutoria na EaD evidencia “[...] novos saberes docentes necessários e específicos oriundos deste cenário”.

Portanto, pela complexidade de ações que envolvem a atuação do tutor em EaD, onde este desenvolve atividades diversificadas em espaços e tempos diferentes para atender a um grande número de alunos, podemos verificar que o trabalho “unidocente” pode ser caracterizado no ensino em EaD, como “polidocente”, uma vez que essa prática:

[...] parece ter sido uma forma de organização do trabalho do professor encontrada pelos gestores das unidades em EaD com vistas ao “melhor” funcionamento do processo de produção e oferecimento dos cursos. [...] Portanto, a polidocência constitui-se de aspectos contraditórios: a positividade do trabalho coletivo, articulado, interdependente, colaborativo; e a perversidade do trabalho parcelado e fragmentado, que descaracteriza a profissão docente. (MILL, 2010, p. 26-29).

Por sua vez, Souza Jr. (2000, p. 113) esclarece que o trabalho do professor-coletivo (polidocência) está organizado sob o processo de divisão técnica do trabalho pedagógico virtual, que está diretamente relacionado ao modelo de produção capitalista de base taylorista-fordista, como referendado no primeiro capítulo, que determina a separação ou agrupamento dos trabalhadores em funções específicas, em tarefas parciais e interdependentes. Marx e Engels (2011) criticam esse modelo, dizendo que:

[...] a relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana. (MARX; ENGELS, 2011, p. 16).

Assim, a dinâmica do trabalho docente na EaD, segundo Mill (2010), demanda um esforço maior a começar pela aquisição de conhecimentos imprescindíveis para a prática docente em EaD, bem como maior disponibilidade e dedicação de tempo para o acompanhamento diário das atividades. Dessa forma, além da insegurança que é gerada pela especificidade que a EaD apresenta, há intensificação e sobrecarga de trabalho do tutor. Por conseguinte, o rol desses aspectos de desvalorização do trabalhador é aumentado pela insegurança, intensificação e precarização do trabalho, que ocorre em grau imensamente superior ao observado no ensino presencial. Essa situação é salientada nas reflexões do coordenador do Curso de Matemática EaD/UFPA, quando expõe que:

O que o tutor ganha lá no curso da EaD, para mim é completamente inconstitucional, eu acho que não se pode nem falar em valorização nenhuma, porque essa desvalorização do tutor é um reflexo da desvalorização dos professores de maneira geral. Ninguém é valorizado, o coordenador de curso, o coordenador geral, o coordenador de disciplina ganha R\$ 1.300,00, mas ele tem que viajar, corrigir prova, tem que ver a plataforma, acompanhar os alunos, é muita coisa. Porque as pessoas que estão no comando, na gestão maior da educação do país, elas não estão nem aí para a educação, essa é a grande realidade.

Mendes (2013, p. 863) corrobora esse pensamento ao concordar que a precarização pode ser percebida a partir:

Das horas dedicadas pelos professores ao trabalho; no aumento do número de alunos por classe; na falta de uma estrutura adequada para o desempenho da função; na não previsão de carga horária suficiente para estudo e planejamento das aulas; nos baixos salários que são responsáveis por jornadas que, não raras vezes, chegam a 60 horas semanais; na ausência de incentivo à formação em serviço; nos limitados planos de carreira que deixam o professor por anos estagnado no mesmo lugar; na falta de concursos que gera contratações precárias; na pressão pela produção científica, no caso das instituições de Ensino Superior.

E estende essa compreensão para a questão da desvalorização do profissional que atua na EaD, o que evidencia relações desiguais entre empregado e empregador. Para Frigotto (2000), essa relação é visível, pois, enquanto “[...] uma é proprietária, a outra vende sua força de trabalho por um valor injusto e favorável à dependência perene, uma vez que o trabalhador recebe uma remuneração que não é condizente com esforço dispensado à produção do bem proveniente da sua atividade”. Essas questões, são facilmente observáveis quando o tutor entra em ação. Fato este reforçado pelo tutor 01, quando reconhece que:

A bolsa não compensava, o trabalho é muito árduo; ele não é fácil. São muitas atividades a executar, o tempo precisa ser gerenciado. Você precisa dar o feedback para os alunos. É essencial participar dos fóruns de dúvidas. Tirar as dúvidas online. Verificar o e-mail. Há a necessidade da aquisição de conhecimentos imprescindíveis à prática docente em EaD. Precisa estudar para ir para o polo.

Isso reflete que, além do aspecto pedagógico, o tutor também abarca a função de coordenador do curso, de professor da disciplina, uma vez que ele se constitui como o sujeito que mantém contato permanente e direto com os alunos. Portanto, esforçam-se para dar conta de atender à demanda dos alunos, pela responsabilidade que apresentam no processo de ensinar, mesmo que esbarrando com dificuldades locais em relação à infraestrutura e à má remuneração. Para Marx (2002), “[...] o trabalhador sempre sai perdendo em sua relação com o capitalista, em todas as situações possíveis e imagináveis do ponto de vista da economia como o crescimento, o salário, a produção, etc.”.

Durante a realização de suas tutorias, buscando interagir com outras escolas, os tutores propuseram atividades de extensão diversificadas para os alunos, com a pretensão de além de apresentar o Polo UAB para a sociedade cametaense, também divulgar o curso. Eles destacaram que:

Tutor 1: Durante as minhas tutorias, desenvolvemos o projeto em parceria com a Escola Júlia Passarinho, agregado ao projeto Jovem do Futuro, financiado pelo Unibanco, tendo como objetivo a diminuição da reprovação em Matemática. Os alunos da UAB/2009 participaram da feira científica da referida escola, onde apresentaram diversos jogos matemáticos e construções geométricas, fazendo com que os alunos daquela comunidade estudantil compreendessem a importância da matemática no seu cotidiano.

Tutor 2: Durante o período que eu passei como tutora na UAB e por eu ficar com as disciplinas de estágio supervisionado, durante o primeiro ano fizemos uma atividade de extensão, que foi trabalhar os jogos educativos com alunos do ensino fundamental, em forma de um projeto, no qual envolvemos os alunos, também da graduação. Participamos de rodas de conversa, onde nos chamaram para saber como se utilizava a Plataforma Moodle, nos fóruns de dúvidas ou de discussão.

Dessa forma, outro fato de grande importância da ação pedagógica do tutor em EaD diz respeito ao estímulo feito para a participação em projetos, na apresentação de trabalhos em feiras escolares e nos debates sobre a EaD pela UAB/Polo Cametá, em outras instituições, a fim de possibilitar a cooperação e interação entre os alunos dos cursos e também de outras universidades, como um estímulo à aprendizagem de forma colaborativa, com atividades em grupo, incentivando a construção de conhecimento tanto individual como também de forma coletiva.

As falas anunciavam que já havia uma certa abertura para que os tutores adequassem seus planejamentos. Isso certamente contribuiu de modo efetivo para que os alunos pudessem

vivenciar experiências, como uma extensão prática das teorias estudadas em sala de aula. Quanto a esse entendimento, Gadotti (2003, p. 53) afirma que “[...] o ato educativo está essencialmente ligado ao viver com sentido, à impregnação de sentido para nossas vidas”.

Esses registros se efetivavam por meio dos relatórios elaborados a cada final de semana pelos tutores, em que descreviam detalhadamente como as atividades eram desenvolvidas no Polo. Por esse instrumento, utilizado entre os tutores, alunos e coordenadores de curso e de disciplina, é possível averiguar que, no ensino a distância, vários são os sujeitos envolvidos no trabalho em EaD. Também é visível que há relações hierárquicas para o desenvolvimento dos cursos. Sobre isso, perguntamos se essas relações interferiram em sua atuação enquanto tutor. Em suas palavras, os tutores dizem que:

Tutor 1: Certamente não tem como negar que a forma que é traçado o perfil de cada disciplina está ligada ao Coordenador do Curso, ao Professor da Disciplina, aos tutores que atuam dentro das plataformas e também às secretarias do curso em si. Então, são vários atores dentro desse processo que faz com que o tutor desempenhe um bom trabalho ou não, porque se você tem uma falha em algum desses tópicos é complicado, e quem paga a conta é o aluno.

Para Gonzales (2004, p. 1), o papel do tutor:

[...] extrapola os limites conceituais, imposto na sua nomenclatura, já que ele, em sua missão precípua, é educador como os demais envolvidos no processo de gestão, acompanhamento e avaliação dos programas. É o tutor, o tênue fio de ligação entre os extremos do sistema instituição-aluno. O contato à distância impõe um aprimoramento e fortalecimento permanente desse elo, sem o que perde-se o foco.

Sobre as exigências no ensino a distância para a atuação do tutor e a validade dos estudos, a autora Irani Sá (1998, p. 46) complementa que “[...] exige-se mais do tutor de que de cem professores convencionais”, uma vez que precisa de uma formação e experiência acadêmica para mediar as diversas situações existentes, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, bem como a interação com os alunos.

Orientações norteadoras para a elaboração de propostas para cursos e sistemas de EaD estão disponíveis no documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” (BRASIL, 2007), em que se ressalta que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Essa condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação (BRASIL, 2007, p. 22).

Dessa forma, consideramos que um dos maiores desafios na prática dos tutores, consiste nas constantes reflexões acerca do “como fazer”, para aprimorar, por meio das interações assíncronas e síncronas, os conteúdos, as informações e as atividades que permitam aos alunos refletirem, construir e produzir conhecimento. Segundo Gonzales (2004), a relação pedagógica conclama a uma construção cotidiana, uma vez que:

Sozinho, o aprendiz caminha vacilante, perdendo o rumo desejado. Nisso o tutor pode ampará-lo, conduzi-lo e encaminhá-lo. À medida que o processo de aprendizagem se efetiva, a relação do aluno com o tutor muda, se aprofunda, estreitando o laço afetivo, propiciando a permeabilidade educativa, uma vez que a educação deve ser vista sempre como uma prática social ligada à formação de valores e práticas do indivíduo para a vida social, com possibilidade de ir em direção a uma maior autonomia, liberdade e diferenciação. (GONZALES, 2004, p. 1).

Por isso, a relação professor/tutor e aluno ultrapassa o físico, o presencial. As atividades planejadas, segundo o tutor 2 do Polo UAB de Cametá, eram “[...] pensadas com o propósito de incentivar a autonomia, desenvolver uma rotina acadêmica compatível com os estudos e promover discussões de textos capaz de situá-lo no meio em que vive”. Para isso, tinham que planejar sua semana em decorrência de suas atividades profissionais e organizar seu tempo para que se efetivassem as leituras dos textos dos módulos, a resolução das questões e a postagem das atividades na Plataforma Moodle.

A partir da realidade retratada acima, tomando como referência as ideias de Peters (2001), a EaD passa a ser vista na contemporaneidade como uma possibilidade de:

Criação de formas alternativas adicionais de estudo. Na consideração do estudo como elemento integrante da vida e da atividade profissional, pois, em geral, esse modo de estudo é realizado paralelamente à vida privada e à atividade profissional integrando a vida pessoal e profissional. (PETERS, 2001, p. 196).

Ou seja, o acesso ao ensino superior pela EaD, neste momento, era visto pelos alunos como uma alternativa viável para buscar sua formação, uma vez que se vislumbrava uma possibilidade de manter suas atividades profissionais concomitante com seus estudos. Portanto, não dá para negar que, se, por um lado, o ensino pela EaD era tido como um avanço, vivemos no modo de produção capitalista, dividida em classes sociais, em que uma detém os meios de produção e outra necessita vender sua força do trabalho, como condição para a sua sobrevivência. Entretanto, precisamos gradativamente lutar para que nossos direitos sejam validados, pois,

Parece que para muitos, já se foi o tempo em que se discutia a relação entre educação e sociedade, assim como as finalidades sociais da educação; foi-se o tempo em que se discutia a sociedade de classes e as possibilidades de

transformação social. Para eles, parece que a história chegou ao fim e o capitalismo aparece como se fosse um destino natural e inarredável, uma sina, uma fatalidade da qual não se pode escapar. (FRIGOTTO, 2017, p. 135).

Reflexo disso é que, para os acadêmicos, na visão dos tutores do Polo, o Curso de Matemática ofertado na modalidade a distância era visto como um investimento para futuramente adentrarem no mercado de trabalho:

Tutor 1: Nas conversas informais com os alunos, percebíamos que, para muitos, o curso em EaD era visto como uma ponte para entrarem no mercado de trabalho. E nós conseguimos isso, porque tivemos um aluno que passou no concurso para ser tutor e logo depois para ser professor. Isso também ocorreu com outros alunos, o que reflete que o curso de Matemática ofertado pela EaD foi de qualidade.

Os tutores ainda salientaram que a qualidade do curso depende de como é organizado e planejado pela IES. O Curso de Matemática, ofertado na modalidade a distância pela UFPA, mesmo com todas as dificuldades iniciais, com os desafios quanto ao uso das plataformas, sempre teve um diferencial:

Tutor 2: Para mim, via UFPA, posso dizer como aluna e como tutora, que o curso ofertado pela UAB/UFPA é um dos melhores cursos que tem. É um curso, que dá autonomia ao aluno; ele vai atrás, ele estuda, ele faz seus horários, ele se esforça, vai buscar outras fontes. Acaba sendo uma dinâmica de estudo investigativa; tem que investigar muito, tem que buscar muitas fontes, e não ficar só dependendo daquilo que o professor ensina em sala de aula, e isso é muito interessante. E ainda tem mais, quando saiu minha primeira turma de 2009, que é a qual eu comecei trabalhar as minhas disciplinas em 2011, a maioria dos alunos estão no mercado de trabalho. Hoje são concursados, trabalham. Então, tudo porque houve esse ganho na sua vida profissional.

Pelas análises apresentadas, há uma defesa de que, além de o Curso ser ofertado por uma universidade pública e gratuita, e oferecer um ensino de qualidade pelo compromisso e forma trabalhada para o bom desenvolvimento das atividades, há o fato comprovado de que os alunos egressos dessa turma de 2009, cerca de 70% deles, já se encontram atuando na educação em seu município ou em municípios vizinhos, via concurso público, até o ano de 2016.

Portanto, pela visão dos tutores, o Polo UAB de Cametá, por meio da EaD, constituiu-se como importante meio para que os alunos do Curso de Matemática, turma/2009, pudessem ter acesso a uma formação em nível superior.

Considerando, enfim, as diretrizes emanadas da UFPA, tanto em relação às atribuições do Polo quanto às dos sujeitos envolvidos no processo educacional, elas demonstram seriedade na forma de ingresso desses alunos, na relevância do ensino para a sua permanência e para a conclusão do curso, além de estar focada em uma formação de qualidade em que se legitime a

excelência acadêmica e assegure política e socialmente a sua existência nessa sociedade capitalista.

4.4 OS DESAFIOS DA UNIVERSALIZAÇÃO DE UM DIREITO SOCIAL CADA VEZ MAIS CONVERTIDO EM MERCADORIA

Como ocorreu o processo de formação dos alunos egressos da primeira turma concluinte do Curso de Matemática na modalidade EaD do Polo UAB/Cametá, se levarmos em consideração o ingresso, a permanência e a saída do jovem trabalhador?

A EaD, enquanto modalidade de ensino, utiliza meios diversificados para promover situações de ensino e aprendizagem. Para tanto, utiliza-se de um estudo mais flexível e criativo, os quais oferecem alternativas de formação voltada à realidade do jovem trabalhador. Entretanto, muitos são os desafios para o estudo em EaD, pois, para Belloni (2015, p. 48), “[...] o aprendiz autoatualizado é um mito, e muitos estudantes encontram dificuldades para responder às exigências de autonomia em sua aprendizagem, dificuldade de gestão do tempo, de planejamento e de autodireção colocados pela aprendizagem autônoma”.

Por isso que, para o ensino em EaD, não basta ao aluno apresentar apenas habilidades individuais, mas, e principalmente, ter consciência de que muito precisa ser feito para que ocorra, de fato, um ensino de qualidade. A dependência do professor tutor é muito latente. O processo do aprender na EaD é complexo e desafiador.

Dessa forma, o sucesso de um curso a distância depende muito da definição e implementação de uma metodologia de ensino-aprendizagem apropriada que contemple todas as etapas e agentes do processo, onde os alunos possam buscar, selecionar e interpretar informações que venham contribuir com uma formação crítica e autônoma.

Para os jovens cursistas do Polo UAB/Cametá, tudo começou com o lançamento do Edital n.º 020/2008, que estabelecia as normas e tornava pública a abertura de inscrições para o Processo Seletivo Especial 2009-1 destinado a selecionar candidatos para o preenchimento de vagas em cursos de graduação da UFPA, pela EaD. O processo foi realizado pelo Centro de Processos Seletivos da Universidade Federal do Pará (CEPS/UFPA), no início do ano de 2009, e seria executado em duas etapas, sendo a primeira específica para o curso de Licenciatura em Música e consistiria no Exame de Habilidades. A segunda etapa, comum a todos os cursos, consistiria de uma prova contendo uma redação e questões de múltipla escolha. O curso ofertado seria o de Licenciatura Plena em Matemática, modalidade a distância para os municípios de Breves, Bujaru, Cametá, Dom Elizeu, Goianésia, Juruti, Oriximiná e

Parauapebas, sendo 50 (cinquenta) vagas para cada um desses municípios para atender à demanda social.

Definido o processo legal, efetivada a realização das provas, divulgado o listão dos aprovados, feitas as habilitações, é que, no dia 22 de agosto de 2009, o polo UAB/Cametá realizou a aula inaugural e acolheu 45 dos 50 estudantes aprovados para cursarem Licenciatura em Matemática, ofertado pela UFPA. Esse curso constituiu-se como uma segunda experiência em EaD, anteriormente ofertada no prédio do Campus Universitário do Tocantins/Cametá como Pró-Licenciatura. A periodicidade do curso foi de 4 anos, com uma carga-horária de 3.030h. Nesse mesmo período, ofertava-se esse Curso nos seguintes polos: Breves, Bujaru, D. Eliseu, Goianésia, Juruti, Marabá, Oriximiná, Parauapebas e Tailândia. Iniciamos por apresentar a primeira turma de alunos concluintes em EaD, vinculada ao Polo UAB/Cametá.

Figura 5 – Imagem da turma do Curso de Matemática do Polo UAB/Cametá – 2009



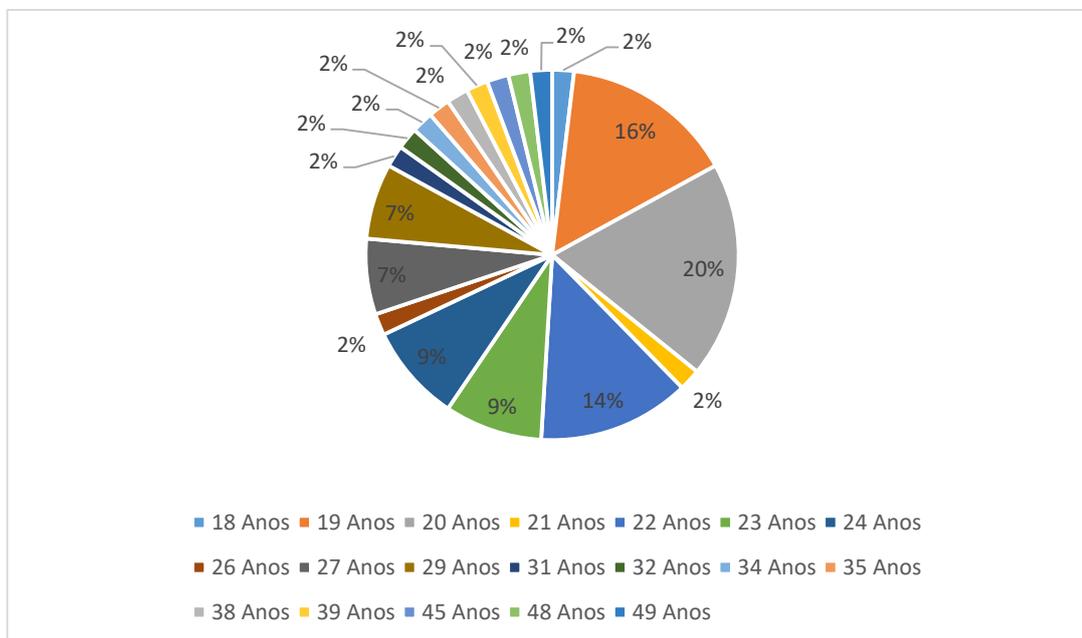
Fonte: Arquivos de imagens do Polo feito pela Coordenadora do Polo – Ano de 2014.

Nessa foto da turma, apesar de constarem 23 alunos, a primeira turma do Polo de Cametá terminou o Curso com 24 alunos, sendo esse polo o que teve o maior índice de aprovação. Isso que revela uma contradição, pois, apesar da tentativa de democratizar o ensino superior, o reflexo na prática, quanto à realização de um curso em EaD, traz consigo números elevados de evasão e desistência pelas especificidades que o ensino a distância apresenta. Nesse caso, apenas 48% da turma concluiu o Curso de Matemática no Polo UAB/Cametá.

Nos gráficos apresentados a seguir, trazemos informações relevantes sobre os egressos da turma de 2009, matriculados no Curso de Matemática, realizado no Polo UAB/Cametá, contidas no relatório enviado pela Coordenação do Polo para a CAPES, no ano de 2010. Estas informações poderão contribuir para que possamos conhecer e identificar as características e o

perfil que a turma apresentava naquele período. Iniciamos, então, com o Gráfico 7, o qual apresenta a faixa etária dos alunos ao ingressar no Curso de Matemática.

Gráfico 7 – Idade dos alunos ingressantes do Curso de Matemática Turma 2009, Polo UAB/Cametá



Fonte: Relatório de Tutoria/Curso de Matemática – CAPES/UAB/ UFPA – Ano 2009.

Os dados do Gráfico 7 mostram que, em relação à idade dos alunos que ingressaram no Curso de Matemática pela EaD, a maior parte destes estava com 20 anos de idade, representando 20%; 16% tinham 19 anos, e 14%, 18 anos. Esses dados indicam que era jovem o público que almejava ter acesso a um curso superior por meio da modalidade em EaD. Muitos deles não sabiam exatamente como seria a metodologia do curso, como se percebe na fala de um dos alunos da turma:

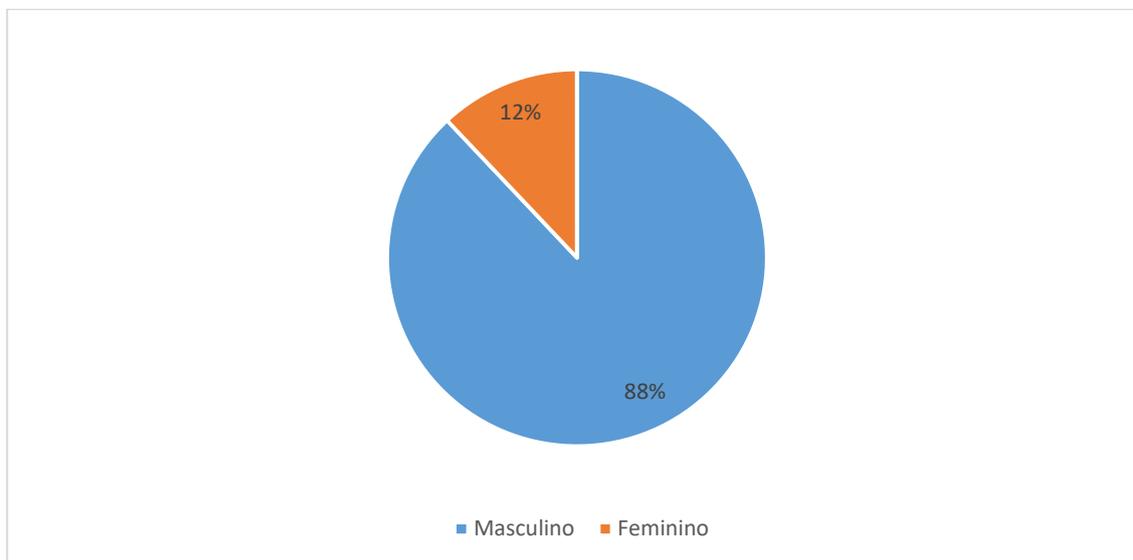
Aluno 5: Foi por acaso, que me escrevi no processo seletivo da modalidade a distância, até então não conhecia essa modalidade. Agora vejo como uma modalidade de ensino que o processo de ensino-aprendizagem acontece em grande parte através da utilização de meios tecnológicos em lugares e tempos diversos e com encontros presenciais mediados por um professor tutor.

Aluno 4: Era certo que o sucesso do curso dependeria da minha rotina de organização e da motivação para o curso. Precisávamos nos habituar a estudar sozinhos e ser responsável pelo processo de nossa aprendizagem.

Esse fato é reforçado por Belloni (1999), quando explicita que “[...] a motivação, a autoconfiança e a participação do aprendiz são condições *sine qua non* do sucesso nos estudos em EaD”. O aluno precisa realmente envolver-se com o curso e conhecer sua metodologia e se precisar de ajuda, procurar orientações específicas do grupo de profissionais que são responsáveis pelo curso.

Outro dado obtido e apresentado do Gráfico 8 refere-se ao gênero atendido pelo Curso de Matemática, uma vez que 88% da turma era composta por alunos do sexo masculino e apenas 12% eram do sexo feminino.

Gráfico 8 – Sexo dos alunos do Curso de Matemática – Turma 2009, Polo UAB/Cametá.



Fonte: Relatório de Tutoria/Curso de Matemática – CAPES/UAB/ UFPA – Ano 2009.

O dado apresentado no Gráfico 8 se comprova a partir da relação com a área de conhecimento, como explicitado a seguir:

Aluna 1: Esse fenômeno pode até ser considerado como natural ou cultural, uma vez que os homens possuem uma afinidade e preferência maior com as ciências exatas. Não se justifica, porém que as mulheres não sejam capazes, pois na turma há mulheres que são feras no cálculo, como, por exemplo, a nossa colega “T” que foi diplomada na turma, por ter apresentado o maior coeficiente de rendimento nas disciplinas do Curso.

Outra justificativa apresentada pelos alunos diz respeito à vontade de fazer o Curso de Licenciatura em Matemática, pois, segundo eles, havia uma maior afinidade com o ensino dessa disciplina, além da possibilidade de suprir a carência no município de Cametá, principalmente na zona rural, o que se identifica claramente nas exposições feitas a seguir:

Aluno 5: O Curso de Matemática foi um ótimo curso. Gosto de cálculos. Tenho mais jeito para trabalhar com o fundamental. Acho que os homens gostam mais dessa área, sem discriminação.

Aluno 4: Sempre tive pretensão de fazer um curso superior em Matemática e aumentar minha escolarização. Queria trabalhar na educação básica, atuando como professor. Há muita carência nesta área de conhecimento. Tanto que passei no concurso para ser professor de Matemática.

Aluno 6: Hoje sou o que sou e tenho minha profissão e estou exercendo graças ao curso de Matemática, o curso é um marco na minha formação. Graças a ele tenho uma outra visão de educação.

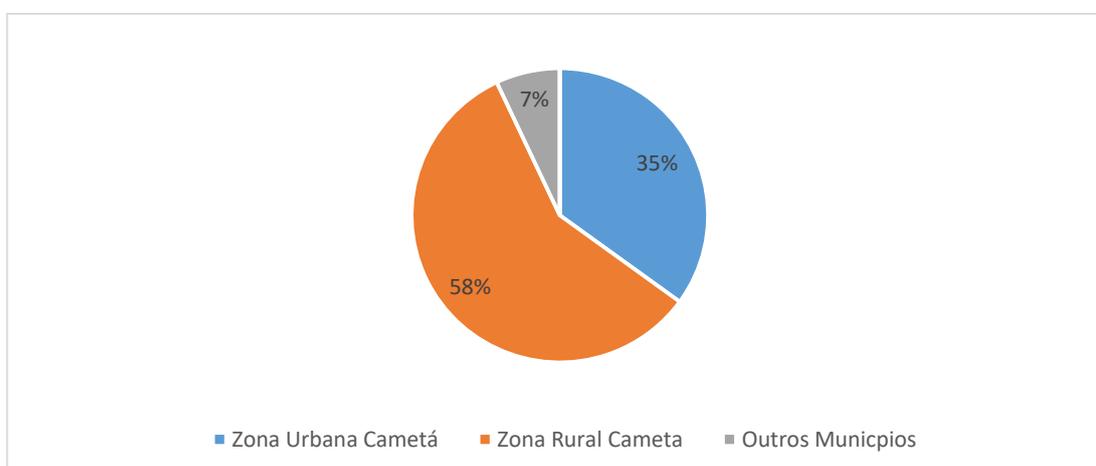
Soma-se a esses fatos que a oferta do Curso de Matemática do Polo se deu exatamente pela demanda apresentada nesse período, uma vez que havia necessidade de professores com escolaridade em nível superior para assumir essa disciplina na educação básica no município. Contudo, isso não era o suficiente e ações imediatas precisavam ser tomadas para a efetivação de políticas educacionais para suprir essa carência, como a realização de concursos e a oferta de outras turmas do referido curso.

Na ótica do capital humano em que o fator econômico é evidenciado, segundo Frigotto (1993, p. 51), “[...] a escolarização é posta como determinante da renda, de ganhos futuros, de mobilidade, de equalização social pela equalização das oportunidades educacionais e pelos retornos financeiros posteriores”. Dessa forma, nota-se que há uma inversão de prioridades, ou seja, o que é determinante vira determinado, de modo que as funções de produção econômica da educação tornam-se prioritárias na contramão de uma educação onde o acesso, o tipo de educação, o tempo de permanência na escola e o ensino ofertado sejam força motriz para uma formação de qualidade para o jovem trabalhador.

Assim, diante da realidade educacional que o município de Cametá apresentava, foi solicitado, posteriormente pelo mantenedor do Polo de Cametá, a continuidade da oferta do Curso de Matemática, o qual foi contemplado nos anos de 2011 e 2013.

Retomando as análises das características da turma de 2009, na sequência, o Gráfico 9 traz como referência os locais ou municípios onde os alunos residiam. Enquanto apenas 35% deles residiam na própria cidade, 58%, ou seja, mais da metade desses alunos se deslocavam de vilas e localidades da zona rural de Cametá para chegar até o Polo, havendo ainda 7% deles que se deslocavam de outros municípios.

Gráfico 9 – Municípios/moradia dos alunos do Curso de Matemática – Turma 2009, Polo UAB/Cametá.



Sobre esses dados apresentados, registramos as seguintes reflexões:

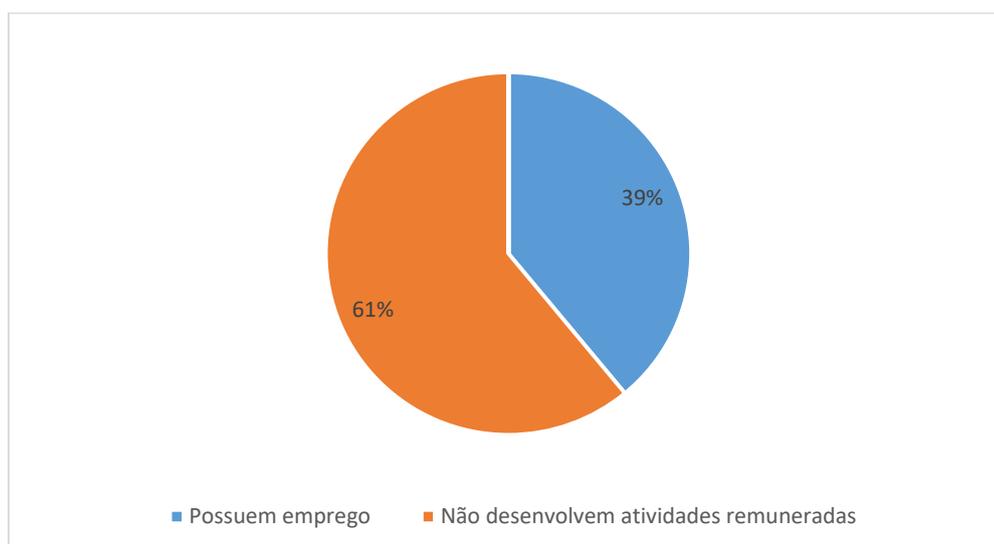
Aluna 3: “Ficava preocupada com os colegas que vinham de fora, pois não tinham condições de pagar hotel e comprar sua alimentação em restaurante. No início do curso muitos deles ficavam em minha casa. Alguns não vinham todo final de semana. Priorizavam os dias de avaliações presenciais e isso prejudicava seus rendimentos”.

Aluno 4: “O fato desses colegas se deslocarem de outros municípios gerava uma despesa financeira muito grande, o que se constituiu a razão para muitos colegas abandonarem o Curso”.

Nesse sentido, Mill e Pimentel (2013, p. 193) afirmam que “[...] o afastamento familiar pode ser visto com muito sofrimento. Esse sofrimento pode impactar inclusive no rendimento do Curso”. Essa situação traz consigo a lamentação de um tempo perdido longe dos familiares e das despesas extras com estadia e alimentação, que quase sempre eram tirados dos trabalhos informais de pais ou parentes próximos e gerava novas situações de desafio para se manter no local e terminar o Curso.

Apesar das adversidades encontradas, a persistência nos estudos em EaD era uma característica latente na turma. Os desafios eram variados e em proporções diferentes, pois muitos dependiam exclusivamente de suas famílias para sua presença em Cametá. Esses dados estão disponibilizados no Gráfico 10, em que se constata a situação socioeconômica dos alunos que estavam estudando no Polo.

Gráfico 10 – Perfil socioeconômico dos alunos – Turma 2009, Polo UAB/Cametá.



Fonte: Relatório de Tutoria/Curso de Matemática – CAPES/UAB/ UFPA – Ano 2009.

O gráfico 10 indica que 61% não possuíam emprego fixo, apesar de desenvolverem atividades para a sua manutenção, no trabalho autônomo, como vendas, e 39% já possuíam

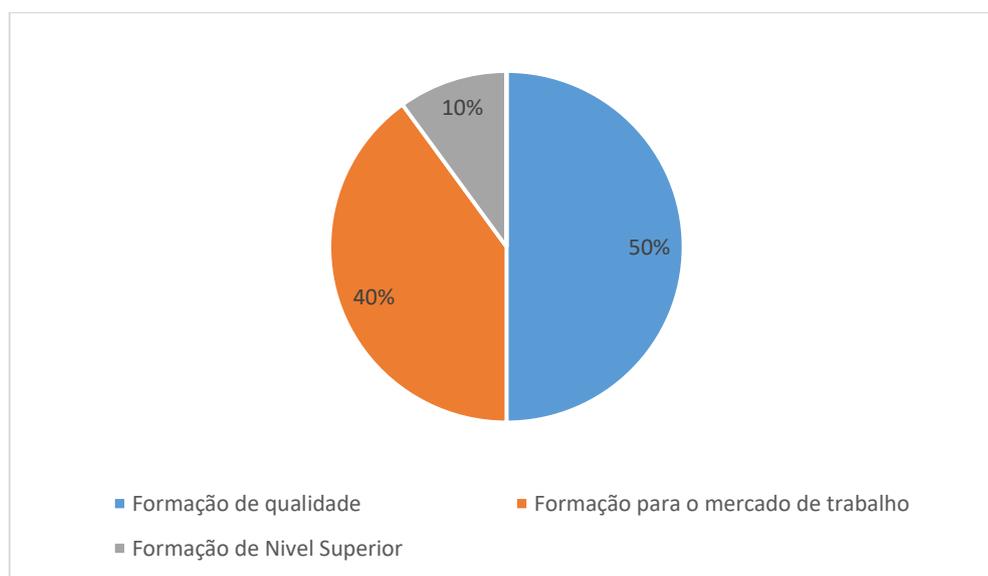
vínculo empregatício no serviço público municipal, com atividades remuneradas. Segundo (BELLONI, 1999), “[...] alguns alunos veem nesses cursos uma oportunidade de conciliar sua rotina diária, seu trabalho, com o estudo”.

Por essa ótica, o curso em EaD, para muitos, era visto como uma possibilidade de conciliar o trabalho para provimento da família, com os estudos no final de semana, como revela o depoimento a seguir:

Aluno 6: “Eu precisava trabalhar para ajudar minha família, então vi no ensino a distância uma opção viável para estudar. Muitas vezes me ausentei pela necessidade de trabalhar para manter minhas filhas. Foi difícil. Por isso hoje valorizo minha profissão, agradeço minha família, a UFPA e o Polo de Cametá. Foi a realização de um sonho”.

Assim, o surgimento e a consolidação de condições efetivas de se alcançar o nível superior suscitam motivações e expectativas diferenciadas, como no caso dos alunos da turma de 2009 do Polo UAB de Cametá, expostas no Gráfico 11, abaixo.

Gráfico 11 – Expectativa dos alunos em relação ao Curso de Matemática – Turma 2009, Polo UAB/Cametá.



Fonte: Relatório de Tutoria/Curso de Matemática – CAPES/UAB/ UFPA – Ano 2009.

Segundo o relatório de tutoria, e de acordo com os dados contidos no Gráfico 11, podemos considerar que os alunos do Polo de Cametá da turma de 2009 do Curso de Matemática apresentavam perspectivas variadas em relação à realização de seu curso pela UAB, pois, para 50%, havia um anseio por uma formação de qualidade, 40% viam o curso como uma possibilidade de formação para atuar no mercado de trabalho e apenas 10% queriam ter uma formação em nível superior. Sobre esse ponto manifestaram que:

Aluna 2: “Queria me formar em nível superior. Este curso em EaD e no município de Cametá, foi uma oportunidade que eu não poderia perder jamais. De minha família sou a primeira a ter um curso superior. Para minha família isso é motivo de orgulho.”

Aluna 3: “Eu pensava terminar o Curso de Matemática e fazer um concurso, ter um emprego e um bom salário. Me esforcei muito para isso. Estudei para isso.”

Aluno 5: “Se o curso for de qualidade e se termos uma formação de qualidade temos mais chance de passar em concursos ou desempenhar outras atividades. Acredito que o curso de Matemática teve suas qualidades.”

Sobre as questões apresentadas acima em que a função social da instituição também deve ser levada em consideração, Frigotto (1993) traz um questionamento pertinente sobre a escola: “[...] de que forma, então, a escola pode contribuir para que o interior dessa contradição se criem as condições para a superação das contradições?”.

Para esse mesmo autor, tal tarefa não é de fácil expressão, pois, conforme sua percepção:

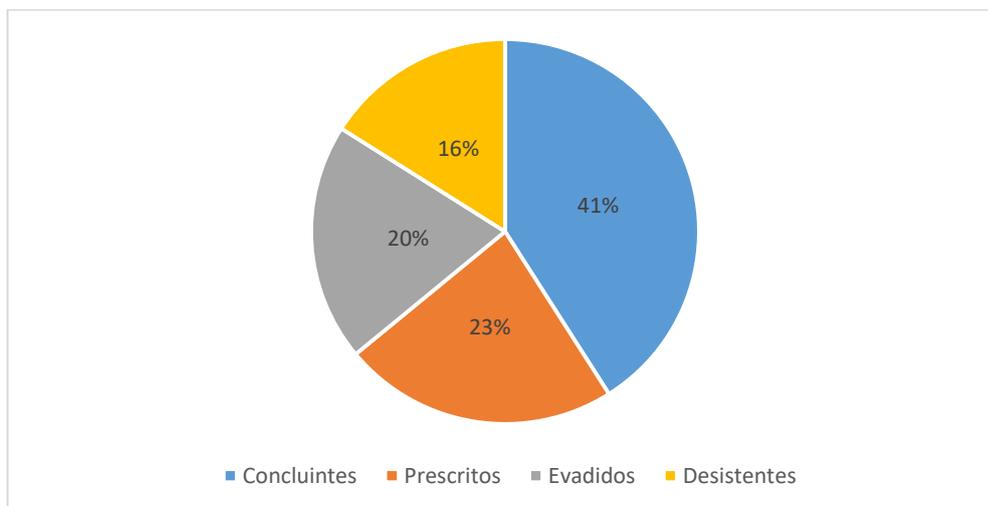
Lenine e, especialmente Gramsci, partindo da concepção marxista da escola politécnica e da inseparabilidade de ensino e trabalho produtivo – concepção que está mais voltada, em Marx, para a busca de superação das condições estruturais e da divisão social do trabalho, separação entre trabalho intelectual e manual – estabelecem alguns avanços significativos para a compreensão do papel que a escola pode ter em sua dimensão técnica e política, no interior da sociedade burguesa, na articulação dos interesses da classe trabalhadora e no movimento global pela transformação da sociedade de classes. (FRIGOTTO, 1993, p. 190).

Portanto, encontramos nesses autores elementos para vislumbrar uma possibilidade de acesso a uma formação de qualidade, independente do sistema que a oferta e mesmo sob as condições capitalistas, em que se articulem também os interesses hegemônicos da classe trabalhadora, tudo isso numa dimensão mais ampla em que as características econômicas, culturais e sociais dos sujeitos não os excluam do processo educacional, de modo que não ocorra a inseparabilidade entre ensino e trabalho produtivo, e a escola seja local para todos.

Após as discussões asseguradas a partir dos dados sobre o perfil da turma de 2019 do Curso de Matemática e suas características, apresentaremos, no Gráfico 12, a situação final institucional e pedagógica dos alunos do Curso de Matemática, do período de 2009 a 2015, levando em consideração o quantitativo de alunos concluintes, desistentes, prescritos e evadidos.

Pela análise dos resultados contidas no Gráfico 12, foi possível constatar que o Polo de Cametá apresentava, no ano de 2009, um total de 50 estudantes, aprovados no Curso de Matemática, sendo que 49 habilitaram, pois 01 deles faleceu antes do início do curso. Do total dos alunos, 41% concluíram, 23% foram prescritos, 20% evadiram e 16% desistiram do curso.

Gráfico 12 – Representação final do Curso de Matemática, turma 2009, UFPA/EaD.



Fonte: Instituto de Ciências Exatas e Naturais/Faculdade de Matemática/UFPA/Belém.

No ensino em EaD, o início do curso é um grande desafio para os alunos, seja pelas dúvidas seja pela própria capacidade de ter sucesso nos estudos, ou ainda pelas distâncias que precisam percorrer para chegar aos locais dos encontros presenciais. Como essa incapacidade é sentida por muitos alunos, o apoio da família nesse momento é importante. O contato com o tutor também. Envolve ainda sentimentos sobre que retorno terá depois de vários anos estudando e que pode não conseguir uma aplicação imediata.

Segundo a pesquisa feita com os estudantes do Curso, no ano de 2009, 60% destes alegam que desistiram do curso devido a questões financeiras ou geográficas, por residirem em outros municípios e o acesso ao Polo encarecer; enquanto 40% dos entrevistados alegam que foi devido à opção por outro curso, pois não se identificaram com o curso de Matemática.

Quando perguntamos à coordenadora pedagógica do curso sobre o motivo de 23% da prescrição, ela justifica que são aqueles estudantes que, devido a problemas pessoais ou por ficarem reprovados nas disciplinas, foram deixando de cursar os semestres ou de fazer as reofertas. Assim, o tempo foi passando até resultar em suas prescrições. Não houve uma preocupação com a renovação de suas matrículas, e, assim, perderam o vínculo com o sistema do Centro de Registro e Indicadores Acadêmicos (CIAC/UFPA).

Sobre as causas da evasão dos alunos dessa turma, totalizando 20%, obtivemos a seguinte explicação: 40% dos que permaneceram dizem que evadiram por terem passado em outro curso. Entretanto, 60% relataram que a desistência estava relacionada à dificuldade que o curso a distância apresentava em relação ao estudar sozinho, às avaliações e às atividades propostas.

Dessa forma, o isolamento, uma das características mais marcantes do ensino a distância, e uma das causas de seus elevados índices de evasão, deve ser substituído por meio da interveniência da tecnologia, “[...] pela possibilidade de aprender junto, de construir coletivamente na educação a distância” (VILLARDI; OLIVEIRA, 2005, p. 46).

Por isso, a atenção deve se voltar para a qualidade e necessária mediação pedagógica, advinda da interatividade entre o tutor e o aluno; entre o material didático e o professor da disciplina; entre os conteúdos e os ambientes virtuais disponibilizados; entre o polo e o aluno, uma vez que essas condições se constituem como uma “mediação”, para que o aluno tenha acesso ao mundo universitário e usufrua de um ensino que não limite sua ação, mas que potencialize sua formação.

Outro fator que muito contribui para a desistência de alunos que fazem curso em EaD diz respeito ao processo avaliativo desses cursos. Sobre isso, quando foram indagados acerca das maiores dificuldades encontradas no momento em que são avaliados, ou sobre quais são os fatores que interferem para seu rendimento, os alunos apontaram que: 50% mencionou que as provas compostas por muitas questões objetivas e o tempo para resolvê-las é pouco; 30% relacionou com a questão da acessibilidade à plataforma e à conexão com a internet para postar as atividades a distância; e 20% para o tempo demorado para a devolução dos resultados das provas.

Por outro lado, apesar das orientações vindas dos planos de curso das disciplinas, os mesmos já apontam alguns avanços positivos no processo de ensino-aprendizagem em EaD, como: 60% dos tutores são dinâmicos em suas aulas e 40% já buscam utilizar outros instrumentos de avaliação que não só a prova, como, por exemplo, os fóruns de discussão e outros recursos como o Laboratório de Apoio Pedagógico ao Ensino de Matemática.

Esses fatores, entre outros obtidos pela pesquisa, permite-nos refletir que, como profissionais atuantes na EaD, necessitamos conhecer a concepção de avaliação utilizada nesse contexto, a metodologia empregada, a fim de possibilitar o desenvolvimento de um sujeito autônomo, ressaltando que o papel da avaliação precisa ser visto como um instrumento, direcionado por metas e objetivos claros, visando o sucesso educacional do estudante.

Para o ensino em EaD, a avaliação não é mais vista como apenas o diagnóstico do conhecimento dos alunos, agora é uma ferramenta para transformação de aprendizados, de reestruturação de metodologias e conteúdo, de se repensar metas e objetivos.

Nesse sentido, ao serem questionados quanto à avaliação da aprendizagem os educandos responderam:

Aluna 3: As avaliações aconteciam presencialmente no polo com o tutor ou professor da disciplina.

Aluno 4: As práticas de avaliação utilizam os mesmos critérios do ensino presencial, exceto a avaliação onde exige o acesso dos alunos na plataforma virtual.

Aluno 5: A Avaliação era realizada de forma presencial, através de provas, trabalhos individuais ou em grupo, seminários.

De acordo com as falas dos alunos, depreendemos que a avaliação na EAD ainda utiliza muitos elementos da educação presencial, mas que vem evoluindo em sua forma de avaliar o aluno. Parece que a avaliação tal como a conhecemos está cada vez mais perdendo espaço para uma avaliação da aprendizagem de caráter mais formativo. A avaliação nesses moldes está a serviço da aprendizagem e da inclusão, não mais da exclusão e da seleção.

Almeida (2010) salienta que, quaisquer que sejam as concepções de avaliação subjacentes a um curso em EaD, “[...] é essencial que o aluno seja informado sobre intenções e objetivos do curso, pressupostos teóricos, metodologia de desenvolvimento, forma e critérios de avaliação”. Na EaD, a avaliação deveria ter como foco a preocupação em aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem a partir das necessidades apresentadas pelos alunos.

Outras questões mereceram atenção durante a entrevista com os alunos: que entendimento ou que concepção de EaD os alunos apresentavam? Por que escolherem fazer um curso em nível superior pela EaD, ofertado pela UFPA? Quais as vantagens e deficiências do ensino em EaD? Que inovações tecnológicas foram utilizadas no ensino a distância? Como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade, desde o ingresso até a conclusão do curso? Em que o curso poderia contribuir com a formação e atuação de professores dos municípios do baixo Tocantins que já atuavam na educação básica? Quais as expectativas profissionais que eles tinham a partir da conclusão do curso? E qual a importância do polo para a oferta de um ensino de qualidade para os jovens trabalhadores da região amazônica? Essas questões serão consideradas a seguir.

A respeito da concepção de EaD, as alunas expuseram o seguinte entendimento:

Aluna 1: A educação a distância é uma modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, no tempo e no espaço, por isso, faz-se necessária a utilização de outros meios e o uso de tecnologias digitais para a sua efetivação. Pois dessa forma acontece a interação.

Aluna 2: A educação a distância é uma forma de ensino que veio para ajudar as pessoas que têm pouco tempo para estarem em uma sala de aula com professor presencial. Caracterizo-a como uma excelente forma de educação.

Aluna 3: A educação a distância é uma modalidade de ensino que tem a função primordial de difundir um ensino de qualidade, embasado em um processo de ensino aprendizagem onde todos os agentes dessa modalidade disponibilizem

ferramentas para o sucesso do ensino, que é desenvolvido através das tecnologias de informação e comunicação, permitindo assim a transformação do ensino superior e dos processos de produção e socialização dos encontros.

Com essas reflexões, as alunas demonstraram que já possuíam algum conhecimento sobre a EaD, uma vez que o ensino nessa modalidade se desenvolve com a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que evoluem sem cessar e com muita rapidez (KENSKY, 2012).

Entretanto, segundo Kensky (2012, p. 26), “[...] a democratização do acesso a esses produtos tecnológicos e a conseqüente possibilidade de utilizá-los para a obtenção de informações é um grande desafio para a sociedade e demanda esforços e mudanças na esferas econômicas e educacionais”, pois, para a aluna 03: “o ensino a distância, através dos meios interativos utilizados, permite um diálogo constante, principalmente através dos fóruns existentes na plataforma, mas exige investimento para termos um bom aparato tecnológico e esforço dos tutores para a condução das atividades a distância”.

Por sua vez, por meio do Decreto n.º 2.494/98, a EaD passa a ter uma definição oficial, após a regulamentação do art. 1º, que a descreve como:

A Educação à distância 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.

De acordo com essa definição, a EaD vem rompendo com os paradigmas tradicionais do ensino-aprendizagem, pois flexibiliza os espaços e tempos dos sujeitos, reorganiza as linguagens, incentiva a autonomia dos alunos e aprimora os processos midiáticos, constituindo assim uma nova concepção de educação.

Em decorrência da percepção de que a EaD pode contribuir com a formação dos sujeitos, cresce a demanda e a procura pelos cursos de modalidade a distância, quer seja pela disponibilidade do educando quer seja pela oferta de cursos mais variados. Pensando nesse quesito, os alunos foram questionados sobre sua escolha em fazer um curso na modalidade EaD. Obtivemos as seguintes respostas:

Aluna 1: Por ser um curso ofertado por uma conceituada instituição de ensino, ou seja, pela UFPA, uma universidade pública e gratuita.

Aluna 2: Não era a minha intenção, mas como fui aprovada no processo seletivo resolvi fazer minha matrícula e experimentar, foi aí que passei a conhecer essa modalidade de ensino da qual criei gosto.

Aluna 3: No meu caso, não foi uma escolha. Prestei o PSE e passei, não teve um fator que contribuisse para a realização de um curso a distância. Ressalto que foi

muito importante fazer parte dessa modalidade de ensino, e pela oferta UAB/UFPA, que forma acadêmicos autônomos. Me permitiu o acesso, permanência e a saída com sucesso do Curso de Matemática.

Pela fala da aluna 1, podemos perceber que o fato de o Curso ter sido ofertado por uma universidade pública mostrou-se decisivo para que se pensasse nas questões de garantia do acesso e para o processo da permanência e conclusão do curso, uma vez que:

[...] a população de baixa renda não necessita apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que apenas as instituições públicas, ainda, podem oferecer, tais como: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários, bolsas de pesquisa, entre outros. (CARVALHO, 2006, p. 16).

A aluna 2 deixa claro que a EaD não foi efetivamente uma escolha, porém, ao observar a qualidade do curso ofertado, buscou aprimorar-se. Por sua vez, para o aluno 5, “acredito que optar por um curso a distância demanda tanta atenção e dedicação quanto um curso presencial, o que importa é aprender e ser perseverante no alcance dos anseios pessoais traçados”.

Por esse ponto de vista, podemos perceber que a qualidade do curso em EaD perpassa pela forma de organização interna do curso, da atuação do tutor, do material didático, da rede de comunicação mediada com o aluno. Mas um ponto fundamental, segundo Mill e Pimentel (2013, p. 196), “[...] é a forma como o curso é implementado, a rede de suporte aos alunos, incluindo o Polo de Apoio Presencial”.

Como alternativa para o acesso ao ensino superior, os acadêmicos tinham consciência de que, ao promover o ensino, a UFPA manifestava preocupação em propiciar um ensino de qualidade. Nesse sentido, ao solicitar aos alunos sobre como analisavam a IES em que foi ofertado o seu curso, responderam:

Aluna 1: Muito boa, uma instituição respeitada que oferece formação educacional de qualidade.

Aluna 2: Como uma ótima instituição de ensino, porém apresentava deficiência para o atendimento na modalidade em EaD, principalmente em relação à falta de cobrança para que os polos garantissem uma estrutura adequada para o nosso atendimento.

Aluna 3: A Universidade Federal do Pará oferta o curso de Matemática de forma clara e objetiva, sempre buscando aperfeiçoar e viabilizar os meios tecnológicos utilizados pelos acadêmicos.

Ao analisar as falas dos alunos, podemos inferir que a qualidade dos cursos ofertados pela instituição de ensino é satisfatória, embora precise apresentar melhorias na infraestrutura dos polos. Destaca-se que os cursos ofertados pela UFPA possuem uma credibilidade muito grande para os estudantes da UAB/Cametá. A partir das universidades e de suas credenciais, as

EaD, de forma geral, estão se consolidando como instituições que buscam aprimorar o conhecimento do educando. No que se refere ao Curso da EaD pela UFPA, o coordenador de Curso de Matemática pontua que:

[...] o curso da UAB EaD, ofertado na UFPA, ele se dá basicamente da seguinte maneira: nós temos na Faculdade uma coordenação pedagógica que juntamente com o coordenador de curso e alguns coordenadores de disciplinas se reúnem e fazem todo o planejamento, planejamento da disciplina, planejamento do curso, na verdade eles constroem o projeto político pedagógico do curso, eles estruturam o projeto político pedagógico do curso, baseado no projeto político pedagógico do curso então, o curso ele se desenvolve pelo interior, pelos Polos, da seguinte forma, nós temos uma parte do curso que ela é a distância com a utilização da Plataforma Moodle.

Então, nota-se pelas falas do entrevistado acima, que havia toda uma dinâmica para as proposições de cunho pedagógico, entre elas o planejamento das atividades das disciplinas que seriam trabalhadas tanto a distância, quanto pelo uso da Plataforma Moodle, no que se refere à postagem de atividades e participação nos fóruns de dúvidas e perguntas.

Na sequência, buscamos investigar como se deu o processo de desenvolvimento do curso, se este foi eficaz ou se apresentava deficiências que interferiram na construção de uma formação mais sólida. Os alunos mencionaram que:

Aluna 3: As maiores dificuldades surgiram no início do curso, pois tudo era novo e não estava acostumada com essa dinâmica de educação: ter que estudar, sem um professor dando a matéria, criar uma rotina de estudos, estabelecer metas diárias, priorizar as tarefas mais urgentes e organizar o material a ser estudado. Nosso polo presencial não possuía instalações adequadas para nos receber, a coordenação do polo presencial era muito ausente.

Aluno 4: As maiores dificuldades foram com a internet, pois no início do curso o laboratório de informática ainda não estava funcionando, com isso houve uma ameaça em trancarem o curso, daí o município inaugurou o laboratório.

Aluno 6: No início, os desafios foram grandes, pois estava acostumada com o professor em sala de aula, de segunda a sexta-feira. Sendo que nessa modalidade os encontros acontecem nos finais de semana, e o docente atua como tutor, ou seja, ele vai para sala de aula para tirar suas dúvidas e explicar de forma sucinta o conteúdo a ser estudado.

Como salientado nas análises dos alunos entrevistados e citados acima, o sujeito que procura a EaD traz consigo inúmeras dúvidas, dificuldades e desafios para permanecer estudando. Por isso, os polos de apoio presencial precisam apresentar prédios que disponham de salas adequadas, de laboratórios, de computadores, de acesso à internet, para que o aluno se aproxime de um contexto universitário.

Outro ponto perceptível nas falas é que muitos foram os desafios iniciais para o atendimento ao ensino em EaD. A turma foi a primeira a viver essa experiência e a sentir as

dificuldades reais no dia a dia. Tudo era novo, portanto, havia a necessidade de um acompanhamento mais próximo da coordenação pedagógica do curso, da coordenação do polo, dos professores das disciplinas, dos tutores presenciais e a distância. Isso se expressa na fala do aluno 6, que explanou: “custei a me adaptar com um ensino no qual eu tinha que estudar sozinho e apenas tirar as dúvidas com o professor (tutor) e com a plataforma, o acesso à internet era ruim e a linguagem (latex) usada para conversar *on-line* era mais difícil ainda”.

Dessa maneira, o acompanhamento nas atividades em EaD é fator decisivo para o aluno não desistir do curso, sendo que o tutor, nesse momento, tem um papel importante para fortalecer a turma e estimulá-los para a continuação dos estudos. Manter uma rede de apoio é essencial em um curso em EaD, como aponta o depoimento da aluna 2: “por vezes me deu vontade de desistir do curso, mas nossos tutores foram fundamentais nesse processo, pois o acompanhamento que estes nos dispensavam foi decisivo para a minha permanência no curso”.

Frequentemente, essa forma de organização de ensino exige saberes cada vez mais atualizados, com conhecimentos relevantes para o aprendizado do aluno. Desse modo, ao serem questionados se o ensino nos moldes da EaD exige inovação tecnológica constante e quais foram utilizados no seu curso, elas expressaram que:

Aluna 1: Sim, a tecnologia é de suma importância em curso nos moldes EaD. Computador, internet, fórum e *chat*.

Aluna 2: Com certeza exige, no curso usamos com frequência a Plataforma Moodle e, para digitar o TCC, o latex.

Aluna 3: A inovação tecnológica precisa ser conhecida constantemente. Até por que o mundo hoje respira tecnologia. No meu curso foram utilizados a Plataforma de Ensino, e lá eram disponibilizados Fórum de Dúvidas, *Chats*, Tutor *On-line*, material em PDF, vídeos...

Analisando essas afirmações, acreditamos que as inovações tecnológicas são de relevante importância no processo ensino-aprendizagem, objetivando a interação dos educandos para atender às suas expectativas, facilitando a comunicação, o conhecimento do contexto social do aluno. A utilização desses múltiplos mecanismos de comunicação no campo educacional, segundo Kensky (2012), ocorre pela:

Apropriação dos conhecimentos nesse novo sentido e envolve aspectos em que a racionalidade se mistura com a emocionalidade, em que as instituições e percepções sensoriais são utilizadas para a compreensão do objeto do conhecimento em questão. Nessa abordagem alteram-se principalmente os procedimentos didáticos, independentemente do uso ou não das novas tecnologias em suas aulas. É preciso que o professor encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele. (KENSKY, 2012, p. 47).

Assim, essa nova forma de educar, desenvolvida a partir da inserção de tecnologias no ambiente escolar, tem o intuito de tornar essa aprendizagem uma prática constante de busca pelo conhecimento, onde competências e habilidades devem ser exploradas nos educandos para que estes sejam incluídos de maneira globalizada no meio social e exerçam com sabedoria a sua posição como cidadãos críticos e compromissados com diversas mudanças significativas realizadas por meio da apropriação do conhecimento.

No item “Que tipos de atividades foram solicitadas no desenvolvimento das disciplinas ofertadas no Curso?”, obtivemos as seguintes análises:

Aluna 1: Criação de vídeos, laboratórios de ensino, debates, seminários e feira de fenômenos físicos.

Aluna 2: Estágios, Oficinas, Amostra de Experimentos.

Aluna 3: Foram solicitadas atividades objetivas e subjetivas, seminários, questionários, realização de vídeos...

Analisando as afirmações, acreditamos que o educando, quando participa efetivamente das construções em sala de aula, mostra-se muito mais interessado em desenvolver as atividades, pois propostas educacionais diferenciadas são de relevante importância no processo ensino-aprendizagem, objetivando a interação dos educandos e a apropriação de conhecimentos.

Belloni (2005, p. 7) salienta que o desenvolvimento de maior autonomia por parte dos alunos no contato com o aparato da EaD favorece o surgimento de outras competências tais como: organizar e planejar seu tempo e suas tarefas; fazer testes; responder questionários, entre outras.

Dispor de avanços tecnológicos é uma realidade para a população em geral. A conectividade com o mundo global é cada vez mais veloz e os indivíduos cada vez mais estão se inserindo neste mundo globalizado. Nesse sentido, averiguamos junto aos educandos quais dispositivos ou instrumentos utilizam para acessar os cursos a distância, visto que o acesso a aparelhos móveis já é uma realidade para eles, que canais foram utilizados para a interação durante o curso (plataformas, webconferências, orientações por Skype) e em que momento, defenderam os argumentos:

Aluna 2: Computador, celular, *tablet* e internet. Plataforma Moodle foi utilizada durante todo o curso por todas as disciplinas.

Aluno 4: Celulares, computadores de mesa, *notebooks*, *netbooks*, *ultrabooks* e os demais aparelhos eletrônicos com acesso à internet. As plataformas foram utilizadas com maior frequência, já os outros dois também foram utilizados, mas não era com frequência, nas provas de informática era fundamental o acesso à plataforma.

Aluno 5: Hoje utilizo o computador e o celular. Plataforma Moodle. Durante todo curso.

No contexto escolar do ensino a distância, é impossível resolver algumas tarefas sem o auxílio de um computador. Os benefícios educacionais originados pelos recursos tecnológicos são muitos e diversos, transformando-se em uma ferramenta poderosa para o alcance do aprendizado. Utilizar as tecnologias na sala de aula vai além de simplesmente manusear um aparato tecnológico, ela é uma aliada na busca de novas metodologias por um ensino mais interativo, tornando-o mais participativo.

Segundo Preti (2000), as TIC na EaD são meios e não fins em si mesmas. Elas não são neutras, ao contrário, são carregadas de valores, conceitos, visões de sociedade, processos de conflitos e privilégios, entre outros. Assim, para Lobo Neto (2000), a questão pedagógica da apropriação das tecnologias pela educação presencial ou a distância significa conhecer a dimensão comunicacional da educação que se estabelece nas relações interpessoais.

Atualmente, com possibilidades mais amplas, é possível fazer um curso a distância utilizando características dos mesmos moldes presenciais. Os alunos, ao utilizarem a internet, podem assistir às aulas dos professores em tempo real, assimilando os conteúdos de maneira satisfatória, embora o professor não esteja presente fisicamente. Entretanto, a internet pode até favorecer essas novas formas comunicacionais, mas em nome da sociedade de consumo, que a oferece como um bem necessário e insubstituível para a nossa vida.

Essa situação reforça-se pelas denúncias de Marcuse (1982), uma vez que o perfil do cidadão do século XXI, sobretudo dos mais jovens, parece ser na verdade:

Aquilo que ele classificava como o “homem unidimensional”, fruto de uma sociedade que havia sido forjada pela reprodução das inovações técnicas (o avanço tecnológico) que, por sua vez, inverteriam o jogo da dominação: um indivíduo dependente das máquinas, coisificado, que consegue ver apenas a aparência das coisas, nunca indo até a sua essência. O homem unidimensional é conformista, consumista e acrítico. (MARCUSE, 1982, p. 29).

Portanto, para Marcuse, nesse tipo de sociedade, tudo pode ser padronizado, uniformizado, perfeitamente integrado segundo normas comuns. Tudo nela, homens e coisas, aparece como produto do conformismo social. Nesse estágio, os direitos e as liberdades perdem sua vitalidade e se esvaziam de seu conteúdo. A independência de pensamento e o direito à oposição política perdem sua função crítica, no momento em que a organização dessa sociedade a torna cada vez mais apta a satisfazer as necessidades individuais (MARCUSE, 1982, p. 23).

Complementando esse pensamento, podemos depreender que, para que os cursos em EaD possam se desenvolver a partir do uso internet e de outras tecnologias digitais, há de se

garantir o direito ao uso com qualidade para todos, pois, parafraseando Marx e Engels (2011), ao capital não importa a distância espacial que um produto percorre, mas a velocidade que determinado objeto leva para ser consumido”.

Assim, com o avanço do mundo digital, principalmente da Internet, tornou-se muito mais simples e fácil o acesso às informações. Isso motivou muitas pessoas a buscarem novas formas para adquirir conhecimento, que é o caso das EaD, que, ao tornar-se tão presente na vida das pessoas, possibilitou um cenário totalmente inovador para a promoção da educação.

Nesse contexto, como ser histórico-social que constrói e reconstrói a si mesmo e ao mundo, a educação é fator primordial na formação da consciência e cidadania do sujeito. Assim, ao interpelá-los como os cursos a distância contribuiu com a sua formação acadêmica, mencionaram que:

Aluna 1: O curso foi fundamental para minha formação profissional, pois a modalidade EaD tem um diferencial na aprendizagem, que nos ensina a ir em busca do conhecimento.

Aluna 3: No decorrer do curso tivemos uma ótima aprendizagem que contribuiu de forma significativa para minha formação.

Aluno 5: O ensino a distância me proporcionou uma gama maior de saberes, possibilitando a construção de um processo de aprendizagem pautado do conhecimento, na maior parte das vezes a grandes distâncias.

Aluno 6: Minha inserção no curso de Matemática EaD é um marco na minha vida, desde que me formei exerço a função de professor, apesar das limitações que tivemos durante o curso somos excelentes profissionais, nossa formação não deixa a desejar em nenhum aspecto.

A partir da visão dos alunos, a EaD era tida como um importante instrumento de aprendizagem, de aprimoramento pessoal e social, de busca de qualidade profissional, conciliando estudo e trabalho, desenvolvendo o acesso às novas tecnologias. Para o aluno 04, “a EaD pode ser considerada como uma modalidade que traz mudanças profundas na educação como um todo. Só precisamos buscar mais qualidade quanto aos meios para efetivá-la com qualidade”.

Sobre isso, Saviani não nega o papel das novas tecnologias no processo pedagógico, mas,

[...] situa-as como meio na relação entre os professores e os alunos e não como um ente autômato em si e por si criadores de conhecimento. A capacidade exponencial de gerar informações, imagens e dados pelas novas tecnologias não é sinônimo de conhecimento, por isso as novas tecnologias não substituem o professor na sua função fundamental de ajudar os alunos a construir bases científicas que lhes podem permitir entender não apenas como se efetivam atualmente os processos produtivos, mas também que, sob o domínio das relações

sociais capitalistas, as novas tecnologias são predominantemente meios que aumentam a exploração da classe trabalhadora. (SAVIANI, 1991, p. 143).

Em relação às expectativas profissionais após a conclusão do Curso, quanto ao mercado de trabalho, sua inserção e se estão trabalhando, os alunos responderam que:

Aluna 1: Minha primeira experiência como professora foi através de um programa social que oferecia educação para jovem que não tiveram a oportunidade de cursar o Ensino Fundamental na idade certa. Foi uma experiência maravilhosa onde pude colocar em práticas meus conhecimentos. Estou atuando na área da educação como professora de Matemática do Ensino Fundamental.

Aluna 2: Até o momento ainda não fui inserida no mercado de trabalho, já fui aprovada em concurso na área e também já substituí professores. Mas no momento não estou trabalhando

Aluno 4: Hoje já atuo como professor de Matemática. Tive a oportunidade de passar no concurso e trabalhar na área na qual me formei.

Para Engels (2004), “[...] é preciso considerar que o trabalho é condição básica para a vida humana e é através dele que o ser torna-se social”. Dessa forma, por meio do trabalho o homem exerce influência sobre a natureza de modo intencional e planejado, o que o diferencia dos demais animais. Marx (1982) “[...] considerava o trabalho, como atividade de objetivação do ser humano, um componente ineliminável da vida social, parte necessária da humanização do ser humano”.

Como é realidade na vida de milhares de brasileiros, muitos alunos formados e qualificados não estão inseridos no mercado de trabalho. Embora busquem qualificar-se aprimorando seus conhecimentos, não conseguem adentrar no mundo profissional. Para tanto, lançamos mão da perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético, que nos “[...] possibilita entender a realidade social como constructos históricos que se referem a como o homem produz o que necessita para viver” (PEREIRA, 2003, p. 141).

Por isso, 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 mercado de trabalho. O que é ensinado ao aluno passa a ter um valor indireto diante de outros tipos de trabalho material, isto é, o conhecimento ensinado pelo professor e apropriado pelo aluno não é algo que se aplica imediatamente, mas sim mediadamente no seu trabalho futuro (BOMFIM, 2010).

Por fim, debruçamo-nos sobre o último item, indagando para os alunos entrevistados qual a importância do polo como política pública educacional em que pesem as ações do governo federal e para as condições de oferta de um ensino de qualidade para os jovens

trabalhadores da região amazônica, se levarmos em consideração aspectos necessários para se garantir a qualidade do curso ofertado em EaD, como: infraestrutura adequada; compromisso com a docência em EaD; o atendimento e acompanhamento das atividades desenvolvidas nas disciplinas do curso; a necessidade de laboratórios com acesso à internet de qualidade; biblioteca; extensão das atividades com outras instituições e com a comunidade educacional. Para Marx (2011), “[...] a apropriação da realidade humana, seu comportamento desde o objeto, é a afirmação da realidade humana”. Sobre estes aspectos, os alunos fizeram as seguintes análises:

Aluna 1: As políticas públicas são fundamentais para a inclusão social por meio do acesso, permanência e da qualidade da aprendizagem para a população menos favorecida economicamente; qualificação de professores através de programas de aperfeiçoamento e para a expansão do ensino superior na modalidade a distância.

Aluna 3: Acredito que essa modalidade de ensino proporciona meios para o acesso, permanência e saída do estudante trabalhador, pois os encontros são realizados nos finais de semana. E o estudo das aulas era realizado pelo acadêmico nas horas estabelecidas por ele.

Aluno 5: No início do curso, no período compreendido entre 2009 a 2011, o polo não estava equipado adequadamente para nos receber, por esse motivo os primeiros encontros foram realizados fora do polo.

O Polo de Apoio ao Ensino a Distância é o local onde “[...] acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais” (BRASIL, 2010). Nesse sentido, para nortear a ação dos mantenedores dos polos, 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 a distância, pelos alunos (CAPES/UAB).

A CAPES estabelece ainda que os polos tenham os recursos humanos mínimos, representados pelos sujeitos: coordenadores de polo; tutores presenciais e a distância; técnico de laboratório pedagógico, quando for o caso; técnico em informática, bibliotecário, auxiliar para secretaria (ESTRUTURA UAB/CAPES, 2010).

Por conseguinte, ainda se exige como dependências mínimas os seguintes espaços: sala para a secretaria acadêmica; sala de coordenação do polo; sala de tutores presenciais; laboratório pedagógico; sala de professores; sala de aula presencial; laboratório de informática; biblioteca e auditório. As estruturas solicitadas, de certo modo, interferem no processo

produtivo no polo, uma vez que, sem essa garantia, a qualidade do trabalho pode vir a ficar comprometida. Dessa maneira, assevera Kensky (2012, p. 72):

É preciso, no entanto, que os sistemas públicos, a sociedade em geral e as instituições de ensino, em particular, mobilizem-se para conseguir que todos possam dar um salto qualitativo em seu processo educativo, integrando às suas atividades o ambiente cibernético. O ensino privado dispõe de recursos próprios e, em geral, pode garantir com maior facilidade sua integração no mundo das redes eletrônicas de comunicação e informação. O desafio é garantir essa mesma possibilidade às instituições públicas de ensino. A democratização do acesso ao conhecimento e ao uso das novas tecnologias passa pela necessidade de que as escolas públicas tenham condições de oferecer com qualidade essas atividades e possibilidades tecnológicas a seus alunos.

Ao ofertar os cursos na modalidade EaD, pela situação apresentada, o Polo UAB/Cametá, no período compreendido de 2009 a 2011, ainda não se encontrava adequado e nem apto para um atendimento de qualidade para os acadêmicos. No entanto, a partir das exigências da CAPES, no decorrer do tempo, após mudança de gestão municipal e da coordenação do polo, as dificuldades foram sendo sanadas e a instituição passou a garantir espaços adequados e recursos humanos suficientes para atender à demanda apresentada pelos alunos, conforme é manifestado nas falas abaixo:

Aluno 4: O Polo da UAB em Cametá depois da mudança de governo e da nova coordenação o polo, conta com uma ótima infraestrutura. No início do curso tivemos dificuldades, pois não tínhamos sala de aula e laboratório de informática no polo, precisando se deslocar até a UFPA. Depois de 3 anos de curso essas dificuldades foram sanadas e pudemos contar com um ambiente satisfatório.

Tutor 1: Como pioneiros no Polo UAB/Cametá, os alunos da 2009 sofreram no início do Curso, mas isso não tirava o gosto deles em estudar matemática e o meu em ensinar, pois eu levava meu *datashow* e me preparava para dar minha aula. Entretanto posso afirmar que, no período de 2013 a 2016, o polo evoluiu de forma considerável, a partir de uma nova coordenação, uma mudança de estrutura de governo municipal; quando foi perceptível o aspecto do incentivo e investimento também dentro do polo UAB/Cametá. E a turma percebeu o grau de dificuldade anterior e aí você começa a avançar e alavancar o sentido do ensino a distância em Cametá.

O retrato que ora se expõe para os leitores, a partir das abordagens feitas pelos tutores, possibilita-nos visualizar que o Polo de Cametá, quando foi fundado em 2009 e nos 03 anos consecutivos e investigados, apresentava vários problemas de infraestrutura e de recursos humanos, como explicitado na fala de um tutor:

Tutor 1: Quando iniciei minhas atividades como tutor, no ano de 2009, o polo apresentava muitas deficiências, não havia biblioteca; o laboratório não funcionava; a internet era fraca; não se tinha o laboratório de apoio pedagógico ao ensino da matemática. O polo não funcionava nos três turnos.

É preciso ressaltar que, na proposição dos tutores, o Polo de Cametá, enquanto uma instituição de ensino superior, deveria atender a uma demanda da população que almejava ter uma formação em nível superior em EaD, por meio de uma universidade pública e gratuita e que, ao longo dos anos, entre os anos de 2013 e 2016, foi se adequando às exigências educacionais. Isso se expressa nas análises de um dos tutores e de um aluno, quando trata da existência do polo para o município de Cametá.

Tutor 1: Então eu acredito que a implantação do Polo UAB em Cametá fomenta a política pública no aspecto significativo para a comunidade cametaense porque hoje esses alunos já estão atuando dentro do próprio município como professores seja na rede pública ou particular. Hoje eles já não são meus alunos, são colegas de trabalho. Eu me sinto lisonjeado de ter colaborado com sua formação de professor. E o que é mais interessante é que eles se tornaram referência no ensino da Matemática nas escolas de Cametá e isso vindo de uma formação que, inicialmente, poderia até não dar certo. Até porque de todos os municípios vizinhos, foi em Cametá que foi instalado o Polo. E que apesar de vincular-se à prefeitura de Cametá, no decorrer da sua existência, ele foi sedimentado pelo direcionamento da Universidade Federal do Pará.

Aluno 6: O polo não pode deixar de existir, é de fundamental importância para o acesso e a formação de jovens trabalhadores é uma opção a mais e de ótima qualidade.

Outras informações que precisam ser enfatizadas sobre o Polo referem-se às análises feitas pelo coordenador do Curso de Matemática, que, há mais de 12 anos, atuou na EaD e acompanhou as atividades desenvolvidas no Polo de Cametá. Durante esse período experimentou as funções de tutor, professor de disciplina, professor conteudista e professor a distância. Na sua visão, o Polo tem como objetivo:

[...] atender às pessoas da região como um todo e não apenas da cidade, pois vêm alunos de outros municípios, vêm alunos da roça, vêm alunos da região quilombola, vem ribeirinho, vem de todo lugar se concentrar num polo. Então o polo deveria estar mais equipado para atender o aluno, pelos menos com uma infraestrutura mínima. Além disso o polo é uma extensão da universidade, ele teria que estar preparado para desenvolver projetos de extensão para comunidade como já fazia em Cametá, na sala de jogos, onde se atendiam os alunos da educação básica, era um projeto importantíssimo, mas funcionava em uma sala pequena. Então vemos que nós estamos falando de algo muito rudimentar ainda, para chegar num nível melhor, nós vamos ter que melhorar muito a estrutura do polo, o polo é fundamental, sem um bom polo não vamos ter um bom ensino a distância.

Contudo, apesar de os tutores e alunos referenciar de forma positiva o Polo de Cametá, ao acreditaram que houve um avanço positivo na oferta do ensino superior e no atendimento dos alunos do Curso de Matemática da turma de 2009, em contrapartida, para o assessor da AEDi/UFPA, a oferta de Cursos na modalidade em EaD se deu por interesses políticos, pois, para ele, “[...] a expansão dos cursos ocorreu pelo interesse da política do

governo do presidente Lula”. Torna-se claro, assim, que o governo Lula fomentou e implantou projetos e programas de apoio à educação em nosso país para o ingresso ao ensino superior, entre eles REUNI, PROUNI, FIES e SISU.

As análises abaixo do assessor indicam duas posições distintas em sua fala:

Assessor: Aqui na região amazônica infelizmente, foi a que menos se beneficiou, existia uma quantidade de polo muito pequena na região amazônica. No estado do Pará, atualmente há 23 polos que estão ativos. E eu acho que é ainda muito incipiente na região Norte. Precisaria ter mais polos, mais instituições. Por exemplo, aqui nós tínhamos três instituições, a UFPA, a UEPA e o IFPA.

Entretanto, fez críticas rigorosas em relação à oferta de mais cursos para os polos UAB, uma vez que já havia sinalizado para os municípios se adequarem com a construção de laboratórios e outras questões estruturais. Ocorre que, com a transição do governo Lula para o governo Dilma, isso mudou de forma abrupta, sendo que, por esses fatos, segundo o assessor:

Assessor: Houve uma espécie de avaliação dos polos, porém, em vez de fazerem uma política de avaliação progressiva, eles praticamente extinguíram os polos. No estado do Pará, por exemplo, avaliaram apenas um polo como apto a funcionar. Então, foi no primeiro edital da CAPES que o estado do Pará nem entrou, pois não poderia se ofertar educação a distância em um único polo.

Nos anos de 2014 a 2016, na visão do assessor da AEDi/UFPA, com a crise política que o governo passou, em relação a corte de verbas, a UAB e, conseqüentemente, os polos, foram os principais atingidos, pois para ele ficou evidente quando:

Assessor: O governo federal em exercício não soube administrar direito, embora os polos tenham se qualificado, isso poderia ter sido feito de forma mais organizada, sem tanto “estresse”, sem interromper o sistema, ficamos praticamente por três anos sem ofertar os cursos. E já havíamos instalado laboratórios de química, de física, de biologia, para entrar demandas desses cursos. O edital de 2014 não foi implementado até recentemente, achei que fossem acabar de vez com a oferta desses cursos, porque não havia mais a demanda de alunos e havia prefeituras que não queriam mais. Foi um problema grave que enfrentamos. Na verdade, essa crise política se deu por erro do próprio governo, ou seja, foi repassado todo um orçamento, mas não se criou novos polos, enfraquecendo a demanda.

As análises indicam que, embora a EaD traga contribuições para democratizar a educação brasileira, certamente traz consigo também inúmeros desafios e problemáticas que devem ser analisados para que possa contribuir para a democratização social do conhecimento. Sob esse ponto de vista,

É preciso, porém, muita clareza sobre as condições de ter a EaD como alternativa de democratização do ensino. As questões educacionais não se resolvem pela simples aplicação técnica e burocrática de um sofisticado sistema de comunicação, num processo de “modernização cosmética”. Isso a ninguém serve,

exceto aos “empreendedores espertalhões com suas escolas caça-níqueis” ou governos mal-intencionados. Sob o ponto de vista social, a Educação a Distância, como qualquer modalidade de educação, precisa realizar-se como uma prática social significativa e consequente em relação aos princípios filosóficos de qualquer projeto pedagógico: a busca da autonomia, o respeito à liberdade e à razão (FERREIRA, 2000, p. 9).

Além disso, a educação brasileira necessita de transformações significativas, capazes de atender à demanda cada vez maior de pessoas que, condicionadas a uma intensa jornada de trabalho ou por motivos diversos, precisam de outras alternativas de acesso ao conhecimento. Dessa forma, segundo Lima (2007, p. 84),

[...] a EaD seria uma forma contraditória de inclusão social, pois, segundo ela, ao mesmo tempo em que se incluem aquilo que chama de “mais pauperizados da população” no ensino superior, as diretrizes dos organismos internacionais pressupõem a diversificação do investimento/financiamento da educação. Em outras palavras, enquanto se postula a inclusão da população nas universidades, a educação continuaria por se configurar num aparelho de movimentação neoliberal.

Nessa perspectiva, ao invés de representar a ampliação da igualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior, a EaD, reforça-se um projeto de educação onde o jovem trabalhador dificilmente é contemplado com um ensino em que sua formação seja vista como prioridade e não apenas como uma exigência para a sua atuação no mercado de trabalho.

Em contrapartida, se não se promove o acesso de forma igualitária ao ensino superior nas universidades, por sua vez, Belloni (2015, p. 52) destaca que “[...] o setor privado nesse campo tende a crescer na mesma medida do aumento das demandas, por meio do investimento na diversidade e sofisticação de seus produtos e da criação de um mercado global e competitivo para as instituições de EaD”.

Portanto, não se trata somente de constatar se a EaD se instala numa perspectiva de acessibilidade e de terminalidade a partir da oferta de um curso em nível superior. Cabe, sim, problematizar o que a EaD se propõe a fazer é tudo o que se deve esperar de um processo educacional, que tipo de educação se oferta e, principalmente, a qual aluno se está direcionando e que atuação se espera desse sujeito. Segundo Frigotto (2010, p. 33), “[...] a educação precisa ser vista como um fator, mas como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais”.

É certo que o Polo UAB/Cametá, após a sua implantação e pelas análises realizadas, se constitui como um elo fundamental para a proposição do ensino em EaD. Contudo, sua eficácia e importância depende muito das ações e interesses de quem o direciona ou coordena, pois representa interesses econômicos, políticos, educacionais de uma dada classe, que, a nosso

ver, pode não contemplar os interesses da classe trabalhadora. Assim, o polo, a oferta do ensino pela EaD e os sujeitos envolvidos no processo de implantação e implementação requereria um olhar minucioso sobre as relações dialéticas existentes, uma vez que:

Somente quando o objeto é para o homem objeto humano, o homem objetivo deixa o homem se perder em seu objeto. Isto somente é possível quando o objeto se converte para ele em objeto social, e ele mesmo se converte em ser social, e a sociedade se converte para ele, neste objeto, em ser. (MARX; ENGELS, 2011, p. 109).

Entretanto, há de se destacar que, no caso específico do Polo de Cametá, este é tido pelos egressos do Curso de Matemática, turma/2009 como uma oportunidade de acesso à tão sonhada universidade pública e gratuita. Se a qualidade de sua formação depende do comprometimento dos sujeitos envolvidos e dos aparatos estruturais e tecnológicos para a oferta do ensino, ficou evidenciado que ainda há muito por fazer pelo Polo. Defende-se que já existe uma semente, contudo, precisa ser cuidada, regada e alimentada. Na educação, esse processo corresponde à garantia dos princípios básicos a todo cidadão: o acesso, a permanência e o sucesso. Se a educação é um direito universal, ainda haverá muita luta para a sua concretização, não para atender aos interesses de uma sociedade capitalista em que as contradições se apresentam de todas as formas e em todos os aspectos da vida humana, mas para continuar firmando sua existência, pelo seu pensar crítico, agir ético e fazer transformador de sua própria realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incontestavelmente, a educação superior passou por amplos processos de mudança nos últimos vinte anos, em praticamente todo o mundo. As reformas e as políticas demandadas reiteram a necessidade de expansão nos sistemas de ensino, o que, de fato, tem ocorrido, mesmo que a intensidade seja variável entre as instituições de nível superior. Por isso, nossas análises, na feitura desta dissertação, centraram-se em uma instituição pública, federal, ligada à Universidade Aberta do Brasil, principal programa de fomento ao uso da modalidade a distância no ensino superior, o Polo de Apoio Presencial de Cametá, no estado do Pará.

Percebe-se que o processo de consolidação da EaD ocorreu como consequência das políticas educacionais implementadas pelo governo federal, a partir dos anos de 1990, e, por isso, ela se configura como uma solução não apenas para suprir às demandas quantitativas de acesso ao ensino superior, mas também possibilitando que os sistemas educacionais ofereçam um ensino sintonizado com as novas gerações e com as demandas da sociedade (BELLONI, 2015).

As discussões apresentadas aqui evidenciam que as políticas públicas fazem parte das políticas sociais e que dependem da máquina estatal para efetivá-las. Na década de 1990, estas foram fortemente influenciadas por ideias neoliberais e em consonância com a globalização e as exigências dos mercados. Nessa perspectiva, Belloni (2015, p. 1) afirma que “[...] a educação aberta e a distância aparecem cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial”.

Observa-se, assim, que o Polo UAB/Cametá é reflexo das políticas implementadas a nível federal e expressam os marcos ideológicos que apresentam a política educacional de cada governo. Ou seja, a educação na modalidade a distância, ofertada pela UAB, foi considerada pelo gestor municipal como uma das alternativas para atender às diferentes necessidades de formação superior e de educação continuada dos profissionais atuantes no serviço público no município de Cametá.

Entretanto, se, por um lado, a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, deve-se também atentar para alguns efeitos contraditórios desse mesmo processo, particularmente no que diz respeito ao perfil dos cursos e das ações das instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, valendo-se dos interesses do empresariado desse setor em ampliar a valorização de seu capital com a venda de serviços educacionais. Para Kosik

(1998, p. 78), “[...] o homem vive constantemente entre a autenticidade e a não-autenticidade, devendo haver cotidianamente um esforço intelectual para libertar-se de uma existência que não lhe pertence, mas que lhe é imposta pelas relações de produção”.

Por isso, a luta pela democratização do acesso ao ensino superior é uma demanda histórica da classe trabalhadora no Brasil, que luta pela inserção ao conhecimento historicamente construído. Sua participação faz frente ao poder hegemônico controlado pelo Estado. Assim, na medida em que se posiciona a favor de um projeto que inclua os filhos dos trabalhadores, há um enfraquecimento das contradições geradas pela dominação de classe que projeta o Estado acima de todos os grupos sociais. Para Frigotto (2006, p. 203), uma escola interessada na real materialidade de uma hegemonia dos trabalhadores deve: “[...] buscar fazer da história do trabalhador o ponto de partida para sua qualificação técnica e consciência política”.

Por outro lado, enquanto o Estado proclama a universalização do ensino como superação das desigualdades, por muitas vezes, o ensino pela EaD, quando não é pensado em termos qualitativos, apenas permite o acesso a uma formação aligeirada, a empregos desqualificados de sobrevivência para o trabalhador, reproduzindo e aprofundando as desigualdades, quebrando o vínculo prometido entre escolarização, emprego e igualdade. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata quanto maior for o número de bens que produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (MARX, 2002, p. 111).

Por isso, justifica-se a opção teórica desta pesquisa, pois foi elaborada tendo como enfoque o materialismo histórico-dialético, uma vez esse método possibilitou-nos analisar as relações dialéticas, dinâmicas e conflituosas entre os sujeitos, o objeto e o lócus da pesquisa, bem como identificar as condições reais, em relação à oferta do ensino superior nos moldes da EaD no Polo UAB/Cametá, ou seja, permitiu-nos mapear os fatores que estão por detrás da aparência, camuflando, assim, a essência do fenômeno, conceito referendado por Frigotto (1991) nesta dissertação.

Para dar conta da explicação dos fenômenos intrínsecos à EaD, a partir das relações estabelecidas entre a realidade e os sujeitos, Cury (1985, p. 33) reforça dizendo que “[...] é através deste jogo pugnativo que a sociedade avança”. Para tanto, utilizamos como referência, para esta dissertação de mestrado, três categorias fundamentais que se apresentam de modo latente nas análises desta pesquisa:

Mediação: na EaD, essa categoria é percebida na relação mediada pelos instrumentos tecnológicos, e necessita de toda uma estrutura física, pedagógica e administrativa para a qualidade da oferta dos Cursos. Por sua vez, no Polo UAB/Cametá, evidenciou-se a fragilidade das relações estabelecidas e as deficiências apresentadas quanto às condições da oferta e da efetivação dos cursos.

Contradição: apesar de vivermos em uma sociedade dita democrática, onde todos deveriam ter direito à educação, essa realidade ainda é extremamente contraditória, pois as possibilidades de acesso ao ensino superior pela EaD não garantem a permanência e a conclusão dos estudos pelos alunos. Esse fato ficou evidente no Polo UAB/Cametá, pois o número de candidatos que se submeteram ao processo seletivo foi bem maior do que o número de vagas ofertadas, além da questão da evasão no Curso pesquisado, considerada bem elevada.

Totalidade: para Cury (1985, p. 35), essa categoria “[...] só pode ser entendida, em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente”, ou seja, qualquer objeto que o homem possa ter uma visão de conjunto, pois é a partir do olhar sobre o todo que podemos avaliar a dimensão de cada elemento para chegar à totalidade. Na EaD, o todo se evidencia quando percebemos que as necessidades, as quais, a princípio, pareciam mínimas para o Polo UAB/Cametá, podem fazer a diferença para se garantir um ensino que contemple as necessidades básicas dos alunos, isto é, quando nossa visão de conjunto se amplia na dimensão social e humana.

Aplicado o método teórico, elaboramos os capítulos estruturais, direcionando as discussões para a efetivação dos objetivos específicos desta dissertação, de modo a apresentar um texto coeso e sequencial, abordando temas de relevância em relação ao objeto de estudo, a fim de buscar a essência do fenômeno, e, assim, analisar a abrangência, as limitações e os desafios da EaD no Brasil e em nossa região amazônica. Essa ideia se confirma a partir da análise de Kosik (2002, p. 13), quando, notadamente, afirma: “[...] pesquisar o fenômeno é desvendar a essência oculta, o que está por detrás do fenômeno”.

No primeiro capítulo, apresentamos uma breve evolução cronológica sobre a EaD, apontando suas características, a partir das décadas e gerações atendidas, ligadas aos aspectos da sua utilização e de modelos diversos de poder, com ênfase nas ações e programas definidos, principalmente na década de 1990, em uma perspectiva neoliberal, voltada para atender às necessidades imediatas do mercado e interesses de uma sociedade capitalista.

Em seguida, optamos por tecer uma discussão conceitual sobre o que seria a EaD, elemento essencial e próprio desta pesquisa. Para isso, buscamos conhecer as definições acerca

do tema, a partir da visão de vários teóricos que se dedicaram a estudar essa modalidade de ensino. Destacamos que não há uma unanimidade quanto à definição da EaD, uma vez que sua evolução se faz acompanhada por acontecimentos periódicos, cujos interesses políticos, econômicos e de gestão justificam sua utilização.

Entretanto, as definições consideradas para fundamentar esta dissertação apresentam duas concepções distintas: na primeira, os autores têm em comum, na EaD, a separação física entre professores e alunos; e a segunda concepção destaca a necessidade da existência de tecnologias para mediatizar a comunicação e o processo de ensino-aprendizagem na EaD. Essas duas posições permearam as reflexões desse tópico.

No último item do primeiro capítulo, buscamos fazer uma leitura a partir dos marcos regulatórios da EaD, comprovando que, a partir da LDB n.º 9.394/96, no seu Art. 80, determina-se que o poder público deveria promover o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

A partir de então, amplia-se o horizonte sobre o que provocou a expansão da EaD no Brasil. Disso decorre a existência do Polo de Cametá, que, segundo os dados apontados nesta pesquisa, no que se refere à sua implementação legal, efetivou-se somente em 2013, por meio da Lei de Criação do Polo, que passou a fazer parte da responsabilidade do município, tanto no que diz respeito à dotação financeira, quanto administrativa e, em parte, pedagógica.

No segundo capítulo, traçamos um panorama geral sobre as Políticas Públicas em educação superior a distância, a partir das reformas governamentais na década de 1990, enfocando com maiores detalhes na experiência do Sistema UAB. Foram apresentadas as principais políticas públicas para EaD no Brasil, sendo que, do ponto de vista educacional, detalhamos a dinâmica do funcionamento de um Polo UAB existente no município de Cametá no estado do Pará. A partir daí, foi possível identificar que, no Brasil, houve uma expansão do número de cursos oferecidos e uma reordenação do campo da EaD por parte do poder público, o que deu condições para o crescimento acelerado do ensino superior nessa modalidade na última década.

Por essa razão, a EaD, como uma política pública educacional, passa a ser vista como uma modalidade que pode contribuir para o crescimento econômico e a inclusão social de muitas pessoas que, até então, não haviam tido a oportunidade de ingressar no ensino superior, a partir do modelo presencial. Entretanto, nas análises apresentadas pelos teóricos selecionados para fundamentar este estudo, alguns asseguram que a UAB foi utilizada de forma extensiva, como uma estratégia mercadológica de governo para o acesso ao ensino superior no Brasil, sem

garantir condições na qualidade da oferta dos cursos e outros, que destacam a UAB como uma instituição existente na contemporaneidade, capaz de atender a uma demanda significativa de sujeitos, que, pelas suas características e possibilidades, almejam o ingresso no nível superior.

Essa situação foi comprovada no Polo UAB de Cametá, por meio dos relatos dos estudantes da primeira turma do Curso de Matemática/2009, quando se evidenciou que o polo apresentava problemáticas em relação ao atendimento, a partir da inexistência de infraestrutura adequada e de pessoal necessário para atendimento aos alunos. Esses fatores acabaram por interferir em sua formação acadêmica, uma vez que, como pioneiros nessa modalidade, sentiram os impactos no desenvolvimento de suas atividades e, conseqüentemente, em seu rendimento.

A partir dessa premissa, direcionamos o foco da pesquisa para a construção do terceiro capítulo, buscando responder à problemática deste estudo, a fim de analisar como ocorreu o ingresso, a permanência e a saída dos egressos da turma de 2009, que buscavam sua formação no ensino superior pelos moldes da EaD, a partir da oferta do Curso de Matemática, no Polo UAB/Cametá, no período de 2009 a 2016.

Desafio lançado, dedicamo-nos ao estudo empírico da pesquisa, por meio da realização das entrevistas com os sujeitos envolvidos no Polo de Apoio Presencial de Cametá, com enfoque nos egressos do Curso de Matemática, turma de 2009. Buscamos nos apoiar também nos documentos oficiais existentes sobre o polo (descritos na introdução desta dissertação) e na análise da coleta de dados, a partir das entrevistas realizadas, os quais nos possibilitaram traçar um panorama geral sobre o lócus desta pesquisa.

Esta turma em questão, considerada a primeira a terminar um curso superior pela EaD em Cametá, adentrou na UAB no ano de 2009, a partir da seleção de uma demanda de jovens que sonhavam cursar o nível de ensino. Sua trajetória educacional demonstra que, desde o ingresso, a permanência e a conclusão do curso de Matemática foram marcadas por dificuldades de adaptação ao curso, desafios quanto à sua especificidade, deficiências quanto ao uso do laboratório e da biblioteca no Polo. A turma era bastante jovem, pois se encontravam na faixa etária de 20 anos, composta na sua maioria por homens, que se deslocavam de lugares mais próximos e municípios mais distantes. A pesquisa indica que poucos já atuavam no serviço público municipal, e que a maioria já exercia atividades no mercado informal. É interessante frisar que suas expectativas em relação ao curso eram as melhores possíveis, pois era anseio da maioria da turma ter uma formação de qualidade; outros viam o curso como uma possibilidade de formação para atuar no mercado de trabalho e poucos almejavam apenas ter uma formação

em nível superior. Por isso, necessário se fez conhecer como foi a caminhada desses alunos por meio do ensino em EaD, a partir da experiência no Polo UAB no município de Cametá.

Nesse contexto, para a compreensão do objeto estudado, voltamos nossos registros para os resultados desta pesquisa, evidenciando, a seguir, os seus aspectos mais relevantes.

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, as universidades brasileiras sempre ocuparam 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 ser 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.

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, gratuita – a UFPA –, que tem como proposição garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a saída com sucesso do aluno que está em formação no nível superior. Kliksberg (2001) constata “[...] a importância de vigorosa política de elevação de qualidade da educação, por meio do fortalecimento da escola pública”, o que implica recursos adequados e ações concretas nas áreas de atendimento, infraestrutura e material pedagógico para o ensino de EaD.

Entretanto, apesar das ações da IES que ofertou o Curso de Matemática, 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. Os resultados sobre esse quesito revelam que fatores variados trouxeram limitações para o desenvolvimento das atividades propostas pelas disciplinas no curso ofertado de Matemática, a começar pelas questões infraestruturais e tecnológicas, como ausência de biblioteca, laboratórios com problemas pontuais, como a baixa capacidade de computadores, lentidão no acesso à internet, bem como a demora no *feedback* dos exercícios enviados, as dificuldades na utilização das ferramentas interativas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem.

Há ainda a considerar a ausência de habilidades dos alunos, necessárias para lidarem com a informática e até mesmo com o computador em si, uma vez que, ao iniciar o curso, de acordo com suas colocações, não se encontravam aptos para lidar com as tecnologias e a metodologia da EaD, por desconhecerem as características inerentes à realização de um curso

a distância. Por isso, Mill (2013) destaca que “[...] é preciso ouvir as vozes dos sujeitos aprendizes, se trabalharmos na verdadeira concepção de uma formação social e inclusiva”.

Ademais, temos a acrescentar que a prática pedagógica em EaD e a falta de conhecimentos metodológicos e avaliativos provocaram muitos casos de desistência no curso de Matemática, ofertado pelo Polo UAB de Cametá, conforme relatos dos próprios alunos. Estes descreveram as dificuldades de encontrar informações no ambiente do curso, causadas pela falta de compreensão de estrutura da plataforma, pela proposição de exercícios muito extensos e com pouco tempo para postar, bem como a demora ou a ausência de *feedback* entre os alunos e tutores a distância. Na verdade, é uma “prática de mão dupla”, porque a comunicação entre professor e aluno, durante a semana, se dá quase que exclusivamente por meio da internet, e assim se faz necessário ter cautela no conteúdo e no direcionamento das atividades.

Diante desse contexto de desafios, a relação estabelecida entre o aluno e o tutor no Polo UAB/Cametá, como bem se evidenciou nas falas dos alunos, constituiu-se como um ponto de apoio essencial na dinâmica do ensino a distância. Dessa forma, há que se confirmar que tal relacionamento também existiu no ensino a distância ofertada no Polo, embora de forma diferenciada. O relacionamento não só a distância, mas nos momentos presenciais, possibilitou uma interação significativa e uma relação de confiança entre professor e aluno, percebida no quantitativo maior de alunos que concluíram o Curso de Matemática, no Polo UAB de Cametá.

Acrescentamos a este quadro que as características dos tutores presentes na pesquisa revelaram que, apesar de não se sentirem valorizados profissionalmente, devido ao valor da bolsa que recebiam, preocupavam-se com o aprendizado dos alunos e buscavam alternativas diversificadas para que eles se dedicassem mais aos estudos e, assim, tivessem êxito no curso.

Para tanto, independente da forma que se oferta o ensino, há que se efetivar relacionamentos que ajudem o aluno a crescer, a questionar, a criticar, a ser responsável, a posicionar-se no mundo de forma consciente e humana. Sendo que, nessa relação, o tutor, na função docente, “[...] é o principal agente de comunicação e da mediação pedagógica” (OLIVEIRA, 2003, p. 43). Dessa forma, acompanhar o percurso do estudante significa: “[...] saber como ele estuda, que dificuldades apresenta, quando busca orientação, se há relacionamentos com os colegas para estudar, se consulta bibliografias de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos e se é capaz de relacionar teoria e prática” (NEDER, 2000, p. 15).

Além disso, é importante salientar que as dificuldades e desafios enumerados pelos alunos entrevistados durante a realização do curso, persistiram fortemente durante os dois primeiros anos (2009 e 2010), entre os quais sobressaíram-se: a necessidade de continuar

trabalhando e assim estabelecer uma rotina regular de estudo, geralmente à noite, o que fez com que os alunos tivessem tripla jornada, somando-se a isso a questão das dificuldades de acesso às tecnologias digitais para a efetivação das atividades acadêmicas, a distância geográfica entre os municípios de origem e o local de estudos, o que encarecia os custos e dificultava a vinda até o polo todo final de semana e, por fim, as condições insuficientes que o Polo apresentava em relação ao acesso à internet e ao atendimento pedagógico aos alunos do Curso.

Outra limitação diz respeito à questão cultural, 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. Nos discursos dos sujeitos, essa realidade era palpável desde sua implementação na UFPA, até após a criação do projeto e a consolidação das propostas para o ensino em EaD.

No Polo UAB/Cametá, essas críticas ocorreram de forma acintosa a respeito da oferta da EaD, a começar pela imagem construída a partir da referência de outras universidades privadas existentes em nosso município, pelo tempo menor de duração dos cursos. Por sua vez, os alunos faziam sempre a defesa de que o fato de ter acesso a uma universidade pública e gratuita passa a ser um gesto e ritual carregado de significados de existência e de pertença, capaz de libertar o sujeito para agir para a concretização de um projeto que vise à emancipação do homem.

Contudo, em contrapartida, segundo os alunos do Curso de Matemática do Polo de Cametá, outros fatores também os levaram a optar por essa modalidade, como, por exemplo, 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 no momento, no caso, alguns necessitavam da formação em nível superior, pois já estavam atuando na educação básica nas escolas do município. Não podemos deixar manter “[...] o domínio do capital sobre o social” (MÉSZÁROS, 2003, p. 26).

Nesse contexto de contradições e de possibilidades, não podemos pensar a EaD no cenário amazônico desarticulada da gestão da educação brasileira, uma vez que esta passa a ser vista como uma grande ferramenta para a democratização do ensino. A EaD propõe novas metodologias e recursos pedagógicos orientados para o acesso ao processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que, devido à grande dimensão geográfica em nossa região, poderia atender a particularidades de pessoas, por meio da oferta de cursos, antes acessíveis somente nos grandes centros urbanos dos estados da Amazônia brasileira.

Se em nossa região amazônica a EaD pode contribuir para ampliar e democratizar o acesso às informações, eliminando barreiras como distância, fronteiras, fuso horário, é certo, porém, que é exatamente pelas dificuldades de acesso às tecnologias e de estruturas disponíveis para atender às demandas de um ensino na modalidade a distância, que se compromete a qualidade do ensino em EaD.

É certo que vivemos um momento contraditório quando tratamos da EaD em nossa realidade, pelas discussões apresentadas acerca de suas reais possibilidades e os patamares exigidos quanto à qualidade do ensino. As dificuldades sobre a utilização das novas tecnologias e o acesso a essas mesmas tecnologias de modo satisfatório, bem como a reformulação das universidades públicas de ensino para o atendimento das novas demandas educacionais, assim como a necessidade de estruturas físicas de apoio ao ensino acabam por provocar uma série de incertezas quanto ao futuro da efetivação de um processo educativo que garanta a qualidade no ensino e a formação do sujeito em EaD. Afinal, a “[...] característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo” (KOSIK, 2002, p. 18).

Assim, mesmo que consideremos as dificuldades relativas à disponibilidade de recursos tecnológicos adequados às necessidades da EaD, nas muitas falas registradas nesta pesquisa pelos tutores e alunos da região, a forma de ensino proposta por esta modalidade se configura como meio de atendimento a essa demanda formativa, criando, em algumas áreas da Amazônia, uma possibilidade de alcance ao nível superior, no que tange ao acesso ao conhecimento.

Complementando o exposto, modificar ou implementar novas relações no processo de ensinar e aprender, e aqui referimo-nos à EaD, traz consigo transformações profundas no modo de ver e existir, e muito embora a essa modalidade de ensino traga algumas contribuições para democratizar a educação brasileira, certamente traz consigo também inúmeros desafios e problemáticas que devem ser analisados, para que, assim, possa contribuir para a democratização social do conhecimento.

A educação brasileira necessita de mudanças significativas, capazes de atender à demanda cada vez maior de pessoas que, condicionadas a uma intensa jornada de trabalho, precisam de outras alternativas de acesso ao conhecimento. Daí podermos compreender que o acesso ao ensino superior pelos moldes da Educação a Distância poderia até mesmo contribuir com a diminuição das desigualdades, na medida em que possibilitasse a inserção social do trabalhador pela educação, como mediação para o mundo do trabalho.

A nosso meu ver, estes são os grandes desafios a serem enfrentados a partir da oferta do ensino na modalidade EaD, como uma possibilidade de acesso ao conhecimento, uma vez que o princípio da qualidade precisa ser levado em consideração. E se pensarmos no necessário para garantirmos não apenas o acesso a um curso superior, mas a um processo em que efetivamente ocorra o aprendizado, focando os princípios da formação integral do sujeito, há que se destacar a função que um polo de apoio presencial desempenha para o atendimento do ensino a distância.

Nesse quesito, buscamos o tempo todo da escrita desse texto mantermo-nos fiéis às análises, por havermos vivenciado os conflitos, as dificuldades e os avanços no ensino a distância pela experiência da UAB em Cametá, quando desempenhamos a função de tutor e depois de coordenador do polo. Isso não foi tarefa fácil, pois consideramo-nos uma pesquisadora militante. Por isso mesmo, apoiamo-nos no real, na crítica, na dialética, na luta pelos contrários, mas também na esperança por melhores condições de vida, pela transformação no ensino, pela emancipação do sujeito em prol de uma educação de qualidade para todos.

As experiências vivenciadas em EaD, no Polo UAB de Cametá, no período de 2009 a 2016, foram, sem sombra de dúvida, um aprendizado único e enriquecedor para a minha vida profissional, uma vez que me possibilitou conhecer, vivenciar e lutar para que o melhor fosse oferecido para cada jovem que, pelas necessidades ou desejo de fazer um curso em nível superior, adentrava no Polo. Ressalto que isso não foi tarefa fácil, pois, como um desafio diário, o sucesso das atividades dependia dos parceiros, das IEs e dos acadêmicos, que foram estimulados, muitas vezes, mesmo nas adversidades de se fazer um curso em EaD, a permanecer no curso.

Destaco ainda que a parceria com o Secretário de Educação em exercício no período, com os tutores e com os coordenadores do curso foi fundamental para que, apesar das inúmeras deficiências e desafios, o projeto se efetivasse em prol da formação de jovens da classe trabalhadora dessa região amazônica, tão presentes e tão fortes na luta pela qualidade de vida social.

Nesse sentido, a partir do estudo realizado e pelas falas apresentadas sobre a experiência da oferta em EaD, no Polo UAB/Cametá, foi possível identificar que houve muitas dificuldades iniciais para a sua implantação no município, muitas delas ainda são sentidas na rotina das atividades acadêmicas (como a baixa velocidade da internet), e mesmo com todo apoio e incentivo pedagógico, por parte da IES que ofertava o curso, ainda há a necessidade de mais investimentos. Atender a todas as especificidades que o curso exige, ainda se constitui um

desafio diário para o Polo de Cametá. Possibilitar um ambiente propício ao processo de ensinar e aprender, voltado para o atendimento educacional de jovens trabalhadores de nossa região amazônica também o é.

Por isso, tomando como base as condições necessárias para a oferta do ensino em EaD, segundo o que estabelece o Decreto n.º 5.800/2006, como configuração básica para o funcionamento dos polos, e que já foi apresentado no decorrer dos textos desta dissertação, é fundamental que sejam estabelecidos direcionamentos e condutas que conduzam o polo a caminho da institucionalização, a profissionalização dos atendimentos, a formalização das atividades e procedimentos, almejando a busca de qualidade, para que o Polo tenha como resultado o reconhecimento e o respeito, como uma instituição séria, responsável, competente e profissional perante a comunidade que serve e ao meio acadêmico de modo geral.

Finalizamos esta análise clarificando que o Polo UAB/Cametá, a partir dos anseios apresentados pelos estudantes da turma de 2009 e da lei que o criou (Lei de n.º 28 de 18/09/2013), não se constituiu apenas como um espaço físico, uma construção de tijolos, mas a representação legal e real, um local de esperança. Esperança de formação em nível superior, de mudar uma trajetória de vida, até de uma oportunidade de entrada no mercado de trabalho, mas, ao mesmo tempo, se não for garantido um ambiente favorável ao aprendizado, pode ser também um espaço de desamparo. Por isso, concordamos com Mill e Pimentel (2013) quando refletem que: “[...] deixemos que os conflitos e ambiguidades, em relação a cursar o nível superior sejam da ordem do sujeito e que a falta de um local adequado não coloque mais dificuldades nesse processo, especialmente depois que a esperança foi criada”.

Portanto, faz-se necessário compreender e refletir sobre os significados (e sentidos) da expansão da EaD, se está ou não a promover um impacto positivo na vida dos alunos, tanto no que diz respeito à sua formação, quanto na produção do conhecimento e no seu agir transformador. Na visão de Santos (2011, p. 1), “[...] desde o século passado, expandir e gerar acessibilidade ao ensino superior é pauta política para todas as nações desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento” e, no Brasil, pontua, não é diferente, haja vista que os impactos do neoliberalismo que a sociedade vem absorvendo e as alternativas políticas que o país vem adotando desde 1990 “[...] para se adaptar ao mercado competitivo globalizado interferiram direta e indiretamente no sistema educacional do país”. Por isso, o ensino pela EaD se materializa como um campo em expansão, mas que necessita de um acompanhamento efetivo quanto às condições de oferta do ensino e de políticas públicas educacionais, capazes de sustentar e fomentar, efetivamente, o crescimento e a qualidade de ambas.

REFERÊNCIAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EaD.BR**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Curitiba: Inter Saberes, 2017. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/Censo_EaD_2017_POR.pdf. Acesso em: 14 jun. 2017.
- ABRUCIO, Fernando L.; SOARES, Márcia M. **Redes federativas no Brasil**: cooperação intermunicipal no Grande ABC. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001.
- ALMEIDA, Fernando José et al. **Educação a Distância**: Formação de Professores em Ambientes Virtuais e Colaborativos de Aprendizagem. São Paulo: Projeto NAVE, 2001.
- ALMEIDA, M. E. B. Currículo, Avaliação e acompanhamento na educação a distância. *In*: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.
- ALONSO, Kátia M. A avaliação e a avaliação na Educação a Distância. *In*: PRETI, O. **Educação a Distância**: sobre discursos e práticas. Brasília, DF: Liber Livro, 2002. p. 91-106.
- _____. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4 edição especial, p. 37-52, 2010.
- ANDRADE, L. S. O acesso à educação e os polos de apoio presencial: sujeitos em transformação. *In*: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.
- ARAGÃO, Cláudia Regina Dantas. A interatividade na prática pedagógica da EAD online: um estudo de caso no curso comunidades aprendizagem e ensino online. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus I, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2004/claudia_regina_dantas_aragao.pdf. Acesso em: ago. 2014.
- ARETIO, L. G. **Educação a Distância**. Madrid: Universidade Nacional de Educação a Distância, 1994.
- ARROYO, M.G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos; *et al.* **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BANCO MUNDIAL, OMC, FMI: O impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70; São Paulo: Persona, 2009 (2011).

BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286. 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea).

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. Trabalho docente na escola pública brasileira: as finalidades humanas em risco. *In*: CIAVATTA, M.; REIS, R. R. (org.). **A pesquisa histórica em trabalho e educação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010. p. 89-111.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Documento de recomendações “Ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional”** – Grupo de trabalho EaD no ensino superior – GTEaDES/MEC/SESU. Brasília, DF, 28 jan. 2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso: 10 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**: versão preliminar. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso: 10 mar. 2018.

_____. **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 União, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.br/seed/arquivo/pdf/dec-5622.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2001-2010- PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: Inep, 2011. Disponível em: http://www.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2001_2010.pdf. Acesso em: 31 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2011-2020- PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2012. Disponível em: http://www.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 31 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei N.º 9.394/96). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2017.

_____. 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 União, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/-Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 31 jan. 2017.

_____. **Decreto n.º 9.057, de 26 de maio de 2017**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação/INEP/CENSUP. **Censo de Educação Superior 2011**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação/INEP/CENSUP. **Censo de Educação Superior 2015**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2016. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censo/superior/sinopse>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação/INEP/CENSUP. **Censo de Educação Superior 2016**. Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação/INEP/CENSUP. **Censo de Educação Superior**. Notas Estatísticas 2017. Brasília, DF: MEC/INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.º 02 de 2007, sobre Credenciamento dos Polos**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Departamento de Regulamentação e Supervisão em Educação a Distância. **Relatório Global de Vistoria da DRESEaD/SEED/MEC**. Brasília, DF, 2010.

_____. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Brasília, DF, 2017. 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.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Departamento de Regulação e Supervisão em Educação a Distância. Coordenação Geral de Supervisão. **Termo de Compromisso Cametá-PA, N.º 29.373/2008**. Brasília, DF, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º CES 670/98**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces670_98.pdf. Acesso em: 31 janeiro 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º CES/CNE 01, de 03 de abril de 2001**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em: 30 março 2018.

_____. Fundação CAPES. Universidade Aberta do Brasil. **Polos UAB**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab>. Acesso em: 31 janeiro 2017.

_____. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n.º 44**, de 29 de dezembro de 2006. Brasília, DF: MEC, FNDE, 2006. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3119-resolucao-cd-fnde-n-44-de-29-de-dezembro-de-2006>. Acesso em: 31 janeiro 2017.

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.

_____. **Plano de Gestão do Polo UAB/Cametá**. Cametá, PA: SEMED/PMC, 2013. Ms.

CARVALHO, C. H. A. O ProUni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, 2006.

CARMO, H. Virtualidades e limitações do e-learning: o Caso da Universidade Aberta (Portugal). In: MILL, D.; PIMENTEL, M. **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos, SP: EduFSCar, 2010.

CAMPOS, F. A. C.; CRUZ, L. H. dos R. Políticas para a formação de professores: Do modelo presencial à modalidade a distância. **Revista Eletrônica Trabalho e Educação em Perspectiva**, n. 2, p. 146-157, jan./jun. 2006.

CORAGGIO, J.L. Proposta do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto problema de concepção. In: DE TOMMASI, L.; WARD M. J.; HADDAD, S. **O banco mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-124.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DEITOS, Roberto Antônio. Políticas públicas e educação: aspectos teóricos ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

DOURADO, Luiz Fernando. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, 1876. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FARIA, J. G; LIMA, D. C. B. P.; TOSCHI, M. S. Política Pública de EaD no Brasil: reflexões sobre abordagens, modelos e organização. In: ALONSO, K. M.; ROCHA, S. de A. (org.). **Políticas Públicas, Tecnologias e Docência: educação a distância e formação do professor**. Cuiabá: EDufmt/Central de Texto, 2013.

FEENBERG, A. **A filosofia da tecnologia numa encruzilhada**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. [s.l.], 1999. Disponível em: <http://www.rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg>. Acesso em: 12 fev. 2017.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 17-44, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: Esfinge que a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORTE, M. C. M.; LEITE, S. (org.). Da Evolução Histórica da Educação a Distância no Brasil à Proposta da Universidade Federal do Pará. *In*: **Educação a Distância**: alternativa para a construção da cidadania. Belém: UFPA, 1996. p. 155-175.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 22, 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONZALES, M. **A arte da sedução pedagógica na tutoria em Educação a distância**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, SEED – Proinfo, 2004.

GUAREZZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: IBPEX. 2009.

GUIMARÃES, G. J. da S.; LIMA, J. J. F. Alterações no espaço urbano de Cameté e os impactos a jusante da UHE Tucuruí. *In*: CASTRO, E. (org.). **Cidades na floresta**. São Paulo: Annablume, 2009.

HADDAD, F. Prefácio. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília, DF: SEED, 2006. p.7-9.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: Censo da educação superior 2015**. – Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 18 abril 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 18 abr. 2018.

KEEGAN, Desmond. **Foundations of distance education**. 3.ed. London: Routledge, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KLIKSBERG, B. **Desigualdade na América Latina**. O debate adiado. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 Especial, p. 877-910, out. 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, Marlene; MALCHER, M. A.; SEIXAS, N. S.; PAULA, L. R. A. (org.). **Educação sem Fronteiras na Amazônia**: trajetória e perspectiva da educação a distância da UFPA. Belém: UFPA, 2010.

LEHER, R. Projetos e modelo de autonomia e privatização das universidades públicas. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Universidade na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

LEVY, P. **Cibercultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIMA, K. R. de S. Educação a distância ou à distância da educação? **Universidade e Sociedade**, v. XVI, n. 39, p. 81-91, 2007.

LITWIN, Edith (org.). **Educação a Distância**: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOBO NETO, Francisco Silveira. **Educação a distância – regulamentação**. Brasília, DF: Plano, 2000.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social**. Vol. II. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. A consciência revolucionária da história. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **História**. Organização de Florestan Fernandes. São Paulo: Ática, 1983. (Grandes Cientistas Sociais; 36).

_____. **O Capital**: Crítica da economia política. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. V.1, t. 1-2.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção A obra prima de cada autor).

_____. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B.Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do Capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MASSON, Gisele. As contribuições do método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa sobre Políticas Educacionais. *In*: ANPED SUL, 9., 2012. **Anais [...]** Caxias do Sul, RS: UEPG, 2012. p. 1-13.

MELENCHON, Jean-Luc. Por um Modelo Educativo de Profissionalização. **Teoria e Debate**, ano 15, n. 51, p. 60-5, 2002.

MENDES, Valdelaine. O tutor no ensino a distância: uma forma de precarização do trabalho docente? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 52, p. 855-877, set./dez. 2013.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Para além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MILL, D. R. Reflexões sobre a Formação de Professores pela/para Educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. *In*: DALBEN, A. I. L. de F. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 295-314. (Didática e Prática de Ensino).

MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G. de; RIBEIRO, L. R. de C. (org.). **Polidocência na Educação a Distância**: Múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

MILL, D.; PIMENTEL, N. M. (org.). **Educação a Distância: Desafios Contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOORE, Michael G. Towards a theory of independent learning and teaching. **Journal of Higher Education**, Ohio, v. 44, n. 12, p. 661-679, dez. 1973. Disponível em: <http://www.ed.psu.edu/acsde/pdf/theory.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2006.

MOORE, M; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson, 2007.

MORAES, Maria C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, 2001.

MORAN, José Manuel. **Ciência da Informação: como utilizar a Internet na educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/prof.Moran>. Acesso em: 20 jun. 2008.

MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. **Políticas de Educação Superior no Brasil: fases, expansão e desafios de cooperação no âmbito nacional e internacional**. Berlin: Freie Universitat, 2004.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NEDER, M. L. C. A orientação acadêmica na educação a distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, O. **Educação a distância: construindo significados**. Brasília, DF: Plano, 2000.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância: a Tecnologia da Esperança**. São Paulo: Loyola, 1999.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, Dalila; FERREIRA, Elisa. Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado. In: AZEVEDO, Mário Luiz (org.). **Políticas públicas: debates contemporâneos e educação**. Maringá, PR: Eduem, 2008.

OLIVEIRA, E.G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. Em busca do consenso perdido: democratização e republicanização do Estado. In: FIOD, Edna. Maciel *et al.* (org.). **Traços do trabalho coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 61-72.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-22, jan./abr. 2005.

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.

PEREIRA, Maria de Fátima. Concepções teóricas da pesquisa em educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós modernidade e educação.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância.** São Leopoldo, RS: Unisinos, 2001.

PIRES, Hindenburgo Francisco. Universidade: a dialética do mercado e da sociedade. **Revista Advir**, n. 9, p. 5-7, 1996.

PRETI, Oreste (org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso.** Cuiabá: Nead/IEUFMT, 1996.

_____. **Educação a Distância: construindo significados.** Cuiabá: NEaD/IEUFMT; Brasília, DF: Plano, 2000.

_____. **Educação a Distância: ressignificando práticas.** Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

_____. **Educação a Distância: fundamentos e práticas.** Cuiabá: EdUFMT, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SÁ, Iranita M. A. **Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social.** Fortaleza: C.E.C., 1998.

SANCHEZ, Fábio (coord.). **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância – ABRAEaD 2005.** São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

SANTOS, Andeia Inamorato dos. O conceito de abertura em EaD. *In*: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education Brasil, 2009.

SANTOS, Fabiano Cunha dos. UAB como política pública de democratização do ensino superior via EaD. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25., CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas.** São Paulo: ANPAE, 2011. V. 11.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** 5.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **O Legado Educacional do século XX no Brasil.** 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHEIBE, Leda. Formação inicial a distância: Novas propostas de formação ou velhas políticas de (des)qualificação dos professores para as séries iniciais? Texto escrito a partir da apresentação da autora na Sessão Especial sobre “As políticas de formação do professor em Educação a Distância – implicações teórico-práticas”, ocorrida na 25ª Reunião Anual da ANPED, 2002. Ms.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EaD na expansão do Ensino Superior. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, mai./ago. 2009.

SGUISSARDI, V. **Educação superior** - velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M. **Política Educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Gilmar Pereira da. Desenvolvimento e Racionalidade na Amazônia. In: SCALABRIN, Rosemeri; SILVA, Ricardo Gilson da Costa; LIMA, Antonio Almerico Biondi (org.). **Trabalho e Desenvolvimento na Amazônia**: as experiências formativas da CUT. Porto Velho: Edufro, 2002. V. 1. p. 97-104.

SILVA, M. A. **Políticas para a educação pública**: intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional. 1999. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, SP, 1999.

SILVA, Marinilson Barbosa. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da educação a distância hoje**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

SILVA JÚNIOR, J. R.; MARTINS, T. B. Formação e certificação em massa e abordagens do multiculturalismo e das competências na educação a distância: implicações ao trabalho docente. **Revista HISTEDBR Online**, v. 13, p. 238-251, 2013.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA JR., J. Tempo livre. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da Educação profissional**. Belo horizonte: NETE/FAE/UMG, 2000. p. 325.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **O Ensino Superior Privado**. Brasília, DF: Paralelo 15; São Paulo: Marco Zero, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância**. Belém: Centro de Ciências Exatas e Naturais, Departamento de Matemática, Coordenação da Licenciatura em Matemática a Distância da UFPA, 2009. Ms.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloisa. **Tecnologia na educação**: uma perspectiva sócio-interacionista. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A – CARTA-CONVITE AOS SUJEITOS DA PESQUISA

Caros alunos egressos do Curso de Matemática UFPA/UAB/Polo Cametá. Lancei-me no desafio e na concretização de um projeto pessoal: dar continuidade a minha formação acadêmica, agora na realização do MESTRADO. Com muito esforço e dedicação consegui aprovação no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA – PPGEDUC/UFPA, ofertada no Campus Universitário do Tocantins/Cametá-PA. Daí em diante vieram os estudos teóricos e as reflexões que as disciplinas proporcionaram. Terminado essa primeira fase, iniciei a produção escrita de minha dissertação, cujo objeto de estudo se direciona para a temática: **A Educação a Distância no Ensino Superior, a partir da experiência do Polo da UAB/Cametá**. Caminhando estou nesta viagem pelos autores que referendam meu tema. Junto a produção preciso avançar na coleta de dados para o cumprimento dos objetivos de meu estudo: investigar como ocorreu o processo implementação e implantação do Polo UAB/Cametá, seus desafios, dificuldades ou avanços, bem como analisar o ensino ofertado e a qualidade imbricada no processo de formação dos alunos egressos do Curso de Matemática, no período de 2009 a 2016. Como sujeitos de minha pesquisa, escolhi vocês, tutores e alunos egressos do Curso de Matemática, vinculados à UFPA/AEDI. A seguir, apresento o roteiro da entrevista para que sejam analisadas e respondidas as questões elencadas. Desde já agradeço a disponibilidade para a efetivação de minha pesquisa, pois, sem dúvida, suas reflexões serão de importância fundamental para a elaboração consistente dos resultados deste estudo.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **GEANICE RAIMUNDA BAIA CRUZ**, portadora do RG **2719612** e do CPF **488.231.712-53**, regularmente matriculada no Curso de Mestrado ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), venho por meio deste documento formalmente convidá-lo(a) para participar através de uma entrevista, do texto desenvolvido como dissertação de mestrado. O estudo constitui-se em uma pesquisa de campo que emprega como um dos instrumentos metodológicos a entrevista semiestruturada. Informo que, para registrar as falas durante a entrevista, utilizarei gravador, bem como uma nota de campo, na qual registrarei os dados coletados mediante as conversas e a observação. Asseguro ao(à) senhor(a) que sua identidade será resguardada. Para tanto, usarei pseudônimos ou codificações para cada participante.

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, o discente e a UFPA poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou oneroso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Eu _____,
portador(a) do RG: _____ e CPF: _____, residente
no(a): _____

declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro que, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito da pesquisa cooperando assim com a construção dos dados para posteriores análises, sem limitação de tempo ou de número de exposições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da UFPA, conforme expresso na Lei n.º 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Cametá ____/____/____

Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS EGRESSOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS EGRESSOS DO CURSO DE
MATEMÁTICA – UAB/POLO/CAMETÁ – TURMA/2009

Nome: _____

Curso realizado: _____

Período de duração do Curso: _____

Idade que tinha ao iniciar o Curso: _____

Localidade de origem: _____

- 1 – Como se originou seu interesse pela EaD?
- 2 – Qual a sua concepção de educação a distância?
- 3 – Como você analisa a Instituição de ensino superior em que foi ofertado o seu curso em EaD?
- 4 – Como pioneiros na realização de um Curso Superior nos moldes da EaD, como ocorreu a oferta do Curso de Matemática, no Polo UaB Cametá? Como foi o processo de implantação e implementação?
- 5 – Por que escolheu fazer um Curso na modalidade em EaD?
- 6 – Como ele contribuiu com a sua formação acadêmica?
- 7 – Quais foram as suas maiores dificuldades ou obstáculos durante a realização do Curso?
- 8 – Na sua análise, oferecer ensino nos moldes da EaD exige inovação tecnológica constante? Quais se utilizaram no seu Curso?
- 9 – Que ambientes virtuais de aprendizagem foram utilizados para a interação durante a realização das atividades do Curso de Matemática? (Plataformas, webconferências, orientações por Skype)? Em que momento?
- 10 – Como ocorreram as práticas de avaliação/*feedback* nas atividades desenvolvidas no Curso de Matemática?
- 11 – Quais os recursos tecnológicos disponíveis existam ou inexistam no polo UaB Cametá?
- 12 – Em relação à infraestrutura para a docência em EaD, como você foi atendido no Polo UAB/Cametá? Fale também sobre os laboratórios necessários para seu curso (pode ser também a ausência destes). Em que eles contribuíram com a qualidade ou não do seu Curso?

13 – Como você analisa a função do tutor no decorrer de seu curso? Quantos foram?

14 – Quais as ferramentas utilizadas pelo tutor para a distribuição de conteúdo e para a comunicação com e entre os alunos?

15 – Como você caracteriza os sujeitos envolvidos na EaD a partir das atribuições desenvolvidas para o Curso e no Polo UAB/Cametá?

- Assessor da educação a distância da IES:
- Coordenador do Curso:
- Coordenador Pedagógico do Curso:
- Secretaria acadêmica do Curso:
- Serviço gratuito para dúvidas:
- Professor da disciplina:
- Tutor a distância:
- Tutor presencial:
- Secretaria acadêmica do Polo:
- Coordenação do Polo:

16 – Sobre as políticas públicas para a EaD, como você analisa as condições para o acesso, permanência e saída do estudante trabalhadores que almejam fazer um curso em nível superior?

17 – Durante o período de permanência no Polo UaB, como você avalia sua inserção no município de Cametá se se levar em consideração as limitações e as dificuldades que este apresentava?

18 – Como você analisa o Polo UAB/Cametá como uma estratégia de acesso ao ensino superior, voltado para a formação do jovem trabalhador, se se considerar a oferta do Curso por uma instituição pública e gratuita?

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA TUTOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TUTOR

Nome: _____

Idade: _____ Tempo de atuação na EaD: _____

Disciplina em que atuou/Curso: _____

Formação: _____

- 1 – Como surgiu o interesse para atuar na educação a distância?
- 2 – Quais o(s) curso(s) que você fez referente(s) à EaD e/ou à sua função na EaD?
- 3 – A(s) universidade(s) em que você atua oferece(m) algum curso de formação voltado especificamente à EaD e/ou à(s) sua(s) função/funções nessa modalidade? Quais?
- 4 – Além dos cursos que possivelmente você tenha feito, existiram outras fontes de conhecimento que foram importantes para desempenhar a(s) sua(s) função de tutor na EaD? Quais seriam essas fontes de conhecimento?
- 5 – Como avalia, sua experiência atuando na EaD, a partir do proposto para a sua atuação nas disciplinas no curso de Matemática?
- 6 – Como analisa as relações hierárquicas do Curso e dentro do polo? Essas relações interferem ou interferiram em sua atuação enquanto tutor?
- 7 – Quais são os sujeitos que atuam ou atuaram em seu percurso enquanto tutor? Identifique-os e diga suas atribuições:
- 8 – Enquanto tutor conseguiu identificar o perfil socioeconômico de sua turma? Que características apresentavam?
- 9 – Conseguiu perceber o porquê da opção de fazer o curso em EAD?
- 10 – Quais os principais desafios ou dificuldades enfrentadas na sua atuação enquanto tutor?

- 11 – Como você analisa o ensino a distância na formação do jovem trabalhador ?
- 12 – Quais os recursos tecnológicos disponibilizados aos alunos durante suas aulas?
- 13 – Como você avalia o uso das metodologias ativas na EaD?
- 14 – Quais os ambientes virtuais disponibilizados para a aprendizagem, interação entre os alunos e destes com o curso?
- 15 – Em sua opinião, quais são as principais vantagens e desvantagens em trabalhar na EaD?
- 16 – Diante do movimento de democratização da informação e do conhecimento, a qualidade neste momento não pode ser dissociada da quantidade de ofertas e oportunidades para a formação profissional. Como você analisa a formação de professores nos moldes da EaD?
- 17 – Após a sua experiência na EaD, o que ela traz como elemento novo na sua atuação enquanto tutor/professor?
- 18 – Como você analisa a qualidade ou as dificuldades encontradas no Curso ofertado na modalidade em EaD tanto para a formação dos alunos quanto para a sua inserção no mercado de trabalho?
- 19 – Como você analisa as políticas públicas direcionadas para a EaD?
- 20 – Qual a importância do Polo UAB para a formação docente no município de Cametá, através da modalidade EaD, para o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade?

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO MANTENEDOR DO POLO DE APOIO PRESENCIAL SISTEMA UAB



CGIP

20/05/2008

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**;

Jacinto

- 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.

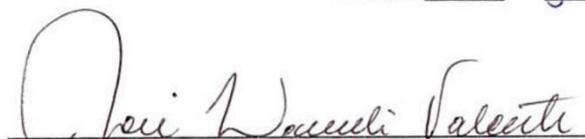
4 RECURSOS HUMANOS DO POLO

Quadro técnico administrativo para gestão do polo, composto por servidores vinculados à entidade mantenedora, constando no mínimo de:

- a) 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, 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 B – TERMO DE COMPROMISSO EDITAL DE SELEÇÃO Nº 01/2006-
SEED/MEC/2006/2007



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 023148732-04, 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 educativas.

- 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.

Leir Macedo Volante
Prefeito Municipal

ANEXO C – LEI DE CRIAÇÃO DO POLO PRESENCIAL DA UAB/CAMETÁ



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-CAPEL.

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-CAPEL.

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;



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.



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**

- 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.



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.

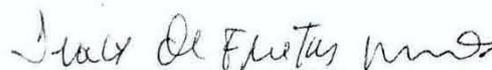
Art. 28 - Devido às necessidades de funcionamento do polo aos finais de semana, os funcionários cedidos pelo mantenedor local poderão receber gratificação por dedicação exclusiva de acordo com a legislação municipal vigente.

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



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ESTADO DO PARÁ
MUNICÍPIO DE CAMETÁ

CERTIDÃO DE PUBLICAÇÃO

Certifico para os devidos fins de direito e a quem interessar possa que, atendendo ao princípio da publicidade e de acordo com as atribuições conferidas pelo Decreto Municipal de n.º 97/2013, de 29 de julho de 2013, publiquei, como de costume, a lei Municipal de n.º 245/2013, de 20 de setembro de 2013, o qual dispõe sobre a **CRIAÇÃO DO POLO DE APOIO PRESENCIAL DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.**

Cametá/Pa, 01 de OUTUBRO de 2013

Edeníl da Veiga Xavier
Secretário Municipal de Administração de
Cametá

ANEXO D – NOTA TÉCNICA Nº 680/2010/CGS/DRESEAD/SEED/MEC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DIRETORIA DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
COORDENAÇÃO GERAL DE SUPERVISÃO

NOTA TÉCNICA nº. 680 /2010/CGS/DRESEAD/SEED/MEC

PROCESSO Nº. 23000.005472/2010-34
NATUREZA: Diligência <i>Ex Officio</i> dos Pólos do Sistema UAB
Polo de apoio presencial: Pólo UAB Cametá - PA
ASSUNTO: Supervisão de Polos de Apoio Presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil, em relação à oferta da Modalidade de Educação a Distância.

I. INTRODUÇÃO

1. Com fulcro no artigo 48 do Decreto nº. 5.773/2006, a Coordenação Geral de Supervisão - CGS encaminha a presente Nota Técnica, na qual se manifesta em relação às informações constantes nos autos do processo citado em epígrafe, sobre a regularidade, organização, modelo e qualidade dos pólos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil, em relação à oferta de cursos superiores na modalidade de educação a distância, cumprindo-se o estabelecido no ordenamento legal vigente no País, e sugere a notificação do(s) responsável(eis) pelo pólo para manifestar-se acerca do interesse no saneamento de deficiências identificadas no regular procedimento de supervisão realizado.

II. RELATÓRIO

2. Trata-se de diligência instaurada de ofício por esta Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC para supervisionar a oferta de cursos superiores de educação a distância em polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil.
3. Considerando a oferta dos cursos EAD no polo de Cametá, foi realizado procedimento de supervisão, com a realização da seguinte visita *in loco* de avaliação dos pólos vinculados à Instituição:

UF	Município	Endereço Polo	Avaliador	Data
----	-----------	---------------	-----------	------

PA	Cametá	Av. Gentil Bittencourt 1582. Centro. 68400- 000	Erbenia Maria Martins de Araújo	14/05/2010
----	--------	---	------------------------------------	------------

4. Os pareceres técnicos subsidiaram a produção desta Nota Técnica.
5. Este é o relatório.

III. ANÁLISE

6. O pólo de apoio presencial de Cametá avaliado, vincula-se administrativamente ao Município de Cametá/PA e academicamente às seguintes instituições de educação superior, no que se refere aos cursos de graduação:

- a. Universidade Federal da Paraíba- UFPB

7. O pólo foi credenciado no âmbito do Sistema UAB e oferta o seguinte curso superior a distância:

- a. Licenciatura em Matemática

8. De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, o polo de apoio presencial:

“...desempenha papel de grande importância para o sistema de educação a distância. Sua instalação auxilia o desenvolvimento do curso e funciona como um ponto de referência fundamental para o estudante. Os pólos devem possuir horários de atendimento diversificados, principalmente para incluir estudantes trabalhadores, com horário disponível reduzido e devem, se possível, funcionar durante todos os dias úteis da semana, incluindo sábado, nos três turnos.

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

Assim, os pólos de apoio presencial devem contar com estruturas essenciais, cuja finalidade é assegurar a qualidade dos conteúdos ofertados por meio da disponibilização aos estudantes de material para pesquisa e recursos didáticos para aulas práticas e de laboratório, em função da área de conhecimento abrangida pelos cursos. Desse modo, torna-se fundamental a disponibilidade de biblioteca, laboratório de informática com acesso a Internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais, cujas características estão descritas a seguir.

As bibliotecas dos pólos devem possuir acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados. Seguindo a concepção de amplitude de meios de comunicação e informação da educação a distância, o material oferecido na biblioteca deve ser disponibilizado em diferentes mídias. É importante, também, que a biblioteca esteja informatizada, permitindo que sejam realizadas consultas on-line, solicitação virtual de empréstimos dos livros, entre outras atividades de pesquisa que facilitem o acesso ao conhecimento. Além disso, a biblioteca deve dispor em seu espaço interno de salas de estudos individuais e em grupo.

O laboratório de informática, que pode ser composto de mais de uma unidade, desempenha papel primordial nos cursos a distância, e precisa estar equipado de forma que permita, com auxílio de uma ambiente virtual de aprendizagem projetado para o curso, a interação do estudante com outros estudantes, docentes, coordenador de curso e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo do curso. Além de locus para a realização de tutorias presenciais, o laboratório deve ser de livre acesso, para permitir que os estudantes possam consultar a Internet, realizar trabalhos, enfim ser um espaço de promoção de inclusão digital.

Portanto, para que isso ocorra, é necessária compatibilidade entre a quantidade de equipamentos e o número de estudantes atendidos. Essa relação será determinada pela instituição de ensino, respeitando as particularidades do curso e do local do pólo, com vistas a garantia de padrões de qualidade no acesso aos equipamentos.

Um laboratório de informática no pólo de apoio presencial deve possuir, minimamente, recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga. Também é requisito importante que esse laboratório possua refrigeração e iluminação apropriadas, bem como estar equipado conforme as especificidades dos cursos que atenderá.

*Imprescindível também são os espaços físicos destinados a abrigar a **Secretaria do Pólo e as Salas de Tutoria**. A secretaria deve concentrar toda a logística de administração acadêmica e operacional do pólo, enquanto que os espaços para a tutoria devem contar com pequenas salas para atendimento de pequenos grupos e salas mais amplas para grandes grupos.*

*Por outro lado, diversas áreas do conhecimento científico são fortemente baseadas em atividades experimentais. Para cursos dessas áreas, as experiências laboratoriais configuram-se como essenciais para a garantia de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as instituições de ensino que venham a ministrar cursos dessa natureza deverão possuir **laboratórios de ensino** nos pólos de apoio presencial. Os insumos para as atividades nos laboratórios de ensino deverão ser especificados de forma clara no projeto do curso.*

Para a instalação de pólos, dois outros requisitos necessitam de ser atendidos. O primeiro diz respeito às condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com deficiências, ou seja, deve-se atentar para um projeto arquitetônico e pedagógico que garanta acesso, ingresso e permanência dessas pessoas, acompanhadas de ajudantes ou animais que eventualmente lhe servem de apoio, em todos os ambientes de uso coletivo.

O outro requisito refere-se à existência de um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. Para a realização desses serviços, o pólo deve contar com técnicos em informática e técnicos para os laboratórios de ensino específicos (quando couber), contratar pessoal capacitado para manutenção e conservação do acervo bibliográfico, dos equipamentos e das instalações físicas do local, além de pessoal de limpeza e serviços gerais.

O pólo de apoio presencial, sendo uma unidade para atendimento aos estudantes, e local das atividades presenciais, além da estrutura física adequada, deve contar com uma equipe capacitada para atender os estudantes em suas necessidades. A composição desta equipe dependerá da natureza e dos projetos pedagógicos dos cursos, sendo, no mínimo, composta pelo coordenador do pólo, os tutores presenciais, técnicos de laboratório de ensino (quando for o caso), técnicos para laboratório de informática, bibliotecário, pessoal de secretaria.

9. Durante as referidas visitas de supervisão *in loco* realizadas no polo acima referido, foram encontradas deficiências na oferta de cursos na modalidade a distância – listadas no(s) relatório(s) da(s) visita(s) *in loco* efetuada(s) e sintetizadas no Anexo I – que prejudicam a qualidade dos cursos superiores na modalidade a distância ofertados naquele local e justificam a notificação dos envolvidos no processo educacional para que corrijam as fragilidades listadas, em prazo a ser pactuado junto à Secretaria de Educação a Distância, por meio da assinatura de Termo de Saneamento de Deficiências, conforme art. 47 do Decreto 5.773/06.

IV. CONCLUSÃO

10. Diante do acima exposto, esta Nota Técnica sugere a notificação com as seguintes determinações:

I - às Instituições de Ensino Superior ofertantes:

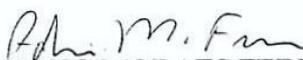
a) que forneçam o apoio técnico necessário para o bom desenvolvimento de cursos superiores na modalidade a distância no polo em análise e acompanhe(m) o processo de saneamento de deficiências a ser firmado.

II – ao(s) responsáveis pelo pólo:

a) que informe(m) no prazo de 10 dias, por meio de manifestação formal e escrita, sobre o interesse no saneamento das deficiências apresentadas e, em caso afirmativo, que apresente(m) proposta de saneamento que atenda ao teor desta Nota Técnica, nos termos do artigo 47 do Decreto nº 5.773/2006 e artigo 46, § 1º da Lei nº 9.394/96.

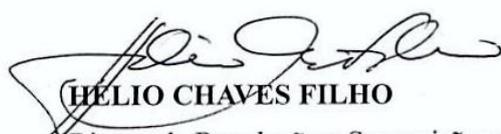
À consideração superior.

Brasília, 27 de maio de 2010.


ADRIANO MORAES FERREIRA

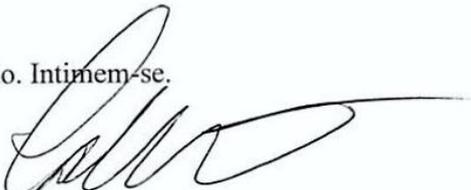
Coordenador Geral de Supervisão em Educação a Distância, Substituto

De acordo. Encaminhe-se ao Sr. Secretário de Educação a distância.


HELIO CHAVES FILHO

Diretor de Regulação e Supervisão em Educação a Distância

De acordo. Intimem-se.


CARLOS EDUARDO BIELSCHOWSKY

Secretário de Educação a Distância



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância
Coordenação-Geral de Supervisão em Educação a Distância

ANEXO I

Polo em análise	
Denominação:	Pólo UAB Cametá
Município:	Cametá
U.F.:	PA
Mantenedor:	Prefeitura de Cametá
Data:	14/05/2010

Infraestrutura e Condições Acadêmicas de funcionamento do polo – Principais deficiências a sanar

- 1) Link de internet insuficiente para atender a demanda do polo;
- 2) Não possui kit multimídia;
- 3) Os alunos julgam o material ofertado como fraco e superficial, necessitando muitas vezes de livros de apoio que não existem;
- 4) Foi relatado que as avaliações demoram muito para serem disponibilizadas;
- 5) Os alunos comentaram da dificuldade com os tutores a distância que demoram a dar feed back deixando-os perdidos muitas vezes;
- 6) Só tiveram uma aula presencial no dia da inauguração do pólo;
- 7) Não possui laboratório pedagógico; Instalações elétricas precárias;
- 8) Acervo insuficiente básico e complementar para o curso ofertado.

Encaminhamentos

- 1) Providenciar link de internet suficiente para atender a demanda do polo;
- 2) Adquirir Kit multimídia;
- 3) Entrar em contato com a UFPA a fim de resolver os problemas gerados pela falta de feed back entre os alunos do pólo e os tutores a distância, além da falta de aulas presenciais, verificar o material didático disponibilizado para os alunos, pois foi considerada fraco pelos mesmos;
- 4) Recomendável laboratório pedagógico; Providenciar a manutenção das instalações elétricas do polo;
- 5) Adquirir acervo básico e complementar para o curso ofertado.

Correção das deficiências apontadas, no prazo máximo de 06 (seis) meses, sob pena de suspensão de entrada de novos estudantes no próximo período letivo (2011)