

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Benilda Miranda Veloso Silva

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO PERÍODO DE 2009 A
2019, NO ESTADO DO PARÁ**

Belo Horizonte
2023

Benilda Miranda Veloso Silva

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO PERÍODO DE 2009 A
2019, NO ESTADO DO PARÁ**

Versão final

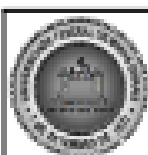
Tese de Doutorado apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, da FaE/UFMG, na Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana, como requisito parcial a obtenção do título de Doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social.

Orientador: Prof. Dr. Eucídio Pimenta Arruda.

Belo Horizonte
2023

S586e	Silva, Benilda Miranda Veloso, 1978-
T	Educação a distância como política pública educacional para a formação de professores e professoras no período de 2009 a 2019, no estado do Pará [manuscrito] / Benilda Miranda Veloso Silva. - Belo Horizonte , 2023. 220 f. : enc, il., color.
	Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
	Orientador: Eucídio Pimenta Arruda.
	Bibliografia: f. 174-184.
	Anexos: f. 190-220.
	Apêndices: f. 185-189.
	1. Educação -- Teses. 2. Educação à distância -- Teses. 3. Formação de professores -- Teses. 4. Políticas públicas -- Educação -- Teses. 5. Políticas públicas - Pará.
	I. Título. II. Arruda, Eucídio Pimenta. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
	CDD- 370.71

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecária: Raissa Michalsky Martins CRB6 3155/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(A) NO PERÍODO DE 2009 A 2019, NO ESTADO DO PARÁ

BENILDA MIRANDA VELOSO SILVA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em **EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**, como requisito para obtenção do grau de Doutor em **EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

- Prof(a). Euclides Pimenta Arruda - Orientador**
UFMG
- Prof(a). Sacyonara Ribeiro Marcelino Cruz**
UFPA
- Prof(a). José Miguel Martins Veloso**
UFPA
- Prof(a). Benilda Miranda Veloso Silva**
UFPA
- Prof(a). Gilmar Pereira da Silva**
UFPA

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2023.

Ao meu filho, João Felipe,
ao meu esposo, João Batista,
e aos meus pais, Maria Hilda e Benedito.

AGRADECIMENTOS

Esta tese constitui-se como resultado de muitas andanças por este país, do Norte para Sudeste e do Sudeste para Norte. Eu venho do Pará, de Cametá, atravessando rios, pontes, estradas para chegar a Minas Gerais, mantendo minhas referências, meus objetivos profissionais e políticos. Hoje, localizo-me no meio do mundo, bem ao norte. De Macapá, olho o mundo e lanço minhas análises críticas com o intuito de construir a educação que queremos para esse país.

Todas e todos sabemos o quão é desafiador produzir um texto que manifeste a emoção da gratidão. Agradecer é um processo humano, é reconhecer que você nunca aprende sozinho, sempre está em uma rede de colaboração e apoio. E foi assim o processo do doutoramento. Nesse sentido, é imprescindível fazer o registro, socializar a importância da família, dos amigos e amigas, do grupo de pesquisas, dos colegas de trabalho, da interação com o coletivo.

A Deus, pela força e proteção divina, no inexplicável. Sempre confiei e, com muita fé, consegui alcançar os sonhos que pareciam distantes.

Ao amor da minha vida, João Batista do Carmo Silva, a pessoa com quem aprendo todos os dias como ser melhor. Emociono-me muito quando faço a retrospectiva de nossa história, pois ele sempre foi um homem do bem, íntegro, sereno, ético, que me incentivou e me encorajou, possibilitando condições para a realização do curso de doutorado. Jamais esquecerei do seu apoio incondicional. Um pai, um esposo, um pesquisador, um profissional que admiro, tenho orgulho e amo eternamente.

Ao meu filho e amor da minha vida, João Felipe, que, mesmo sendo criança, adquiriu uma maturidade para saber lidar com minhas ausências. Nas viagens para Belo Horizonte, sempre me acalmava e dizia “sejamos fortes, é por uma boa causa”. Filho, você é o sentido da minha vida, você me dá coragem e força para enfrentar os desafios.

Aos meus pais, Maria Hilda e Benedito Veloso, que nunca mediram esforços para nos ajudar. Meu porto seguro, parada obrigatória em Belém, para receber todo apoio na travessia Cametá a Belo Horizonte. O olhar, o afeto e o acolhimento de minha mãe na porta a esperar, para cuidar de mim e dos meus sonhos, são a força e a certeza de que sou amada.

Aos meus irmãos: Hilda Paula, José Veloso Neto e Benedito Filho, que sempre apoiaram minhas escolhas. Vocês são irmãos maravilhosos. Não há como não mencionar as cunhadas Melyane Gaia, Rejane Veloso, Nidilene Veloso, Marciane Silva e Solange Silva que me encorajam com as conversas, com os cuidados com nossa família.

De forma especial, neste momento específico do doutorado, agradeço ao meu irmão Hildo Veloso e à sua esposa Nidilene Veloso, que ficaram com nosso filho quando não estávamos presentes, não medindo esforços para contribuir e sempre nos apoiar. Agradeço de Coração.

Não posso esquecer de registrar a contribuição dos meus sogros, Maria de Nazaré e Manoel Paz, e do meu enteado, Igor Silva, que estavam sempre por perto do João Felipe para garantir o bem-estar dele, e isso me deixava mais tranquila.

Agradeço, ainda, às mulheres da família Miranda, Vanja, Léa, Ieda Fernanda, Flávia, Adriana, Laélia, que com muito afeto torcem por mim e representam a alegria e a leveza dos afetos verdadeiros. *In memoriam* a minha querida Tia Maria Augusta Miranda, que sempre acreditou em mim e transmitia um amor maternal!

À Sandra e ao tio Germano, que também garantiram condições de bem-estar, como alimentação e boa companhia, para o João Felipe não ficar triste com minhas ausências.

Ao meu orientador professor Dr. EUCÍDIO PIMENTA ARRUDA, que nunca “soltou da minha mão”, sempre confiando no meu potencial, possibilitando-me uma experiência excelente no doutorado; por acreditar em uma pesquisadora do Norte, Paraense, Cametaense, me incentivando e me ajudando na construção do conhecimento sobre educação a distância. Meu respeito e admiração pela sua atuação profissional junto ao PPGE/FaE/UFMG.

Agradeço aos professores, membros da minha Banca, José Veloso, Gabriel Arcanjo, Sayonara Cruz e Gilmar Silva, que contribuíram com sugestões durante meu processo de qualificação e defesa, as quais foram fundamentais para a construção desta última versão da tese.

Agradeço especialmente às contribuições do professor Gilmar Silva, professor, pesquisador e gestor da UFPA, que conhece os desafios da educação básica e superior na Amazônia e que se constitui em uma das minhas referências na luta em defesa da educação pública.

Aos meus professores/as e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG; uma experiência de partilha de conhecimentos, que agradeço imensamente por ter vivenciado a dinâmica acadêmica da FAE.

Em especial, ao meu grupo “Seremos Doutoradas”, composto pelas mulheres empoderadas Uyara Sales, Danielle Fernandes e Neusa Assis. As mulheres que me acolheram com muito afeto, sororidade e cuidado. Agradeço a esse coletivo que sempre debateu, sugeriu

e realizou diversos encontros e, diariamente, socializou material, experiências e dúvidas, que foram importantes para a construção desta pesquisa.

Às minhas amigas da UFPA, Ângela Góes, pela poesias que alimentava nossos diálogos e as travessias pelos rios da Amazônia em busca de nossos doutorados. Assim como, a minha amiga Malú Faleiros, pela reciprocidade de uma amizade verdadeira e duradoura.

Gostaria de agradecer *In memoriam* ao meu eterno e saudoso amigo Carlos Amorin, pela convivência compartilhada, que se constituiu com uma referência de inteligência, coragem, rebeldia, alegria e desejo de liberdade para ser feliz.

Ao grupo de Estudos e Pesquisas sobre Universidade na Amazônia, que possibilitou diálogos acadêmicos relevantes para a minha formação como professora e pesquisadora.

Aos colegas de trabalho da 2ª Unidade Regional de Educação – URE-Cametá, que sempre me apoiaram e incentivaram para realização de meu doutoramento, especialmente a minha amiga Patrícia Medeiros pelo convivência carregada de alegria, carinho e apoio incondicional.

Aos professores e às professoras da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA), que responderam ao questionário. Especialmente a minha amiga, professora Carmem, que me ajudou na divulgação do mesmo.

Vale registrar o processo desafiador e estimulante de constituir-me professora e pesquisadora do ensino superior, agora como professora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), concomitante à realização do meu doutorado. Na oportunidade, aproveito para agradecer à Diretora do DED/UNIFAP, Professora Doutora Antônia Andrade, à Coordenadora do COLPED/UNIFAP, Professora Doutora Lúcia Borges e em nome da Professora Luzilene Cruz registro meu agradecimento a todos(as) os(as) colegas professores(as) do Colegiado de Pedagogia/UNIFAP do Campus Marco Zero.

A produção científica exige investigação profunda, rigorosidade metódica, dimensões técnicas, político-social e humana. Nos momentos mais desafiadores, escrevia um agradecimento, para me fortalecer e perceber a grandiosidade da conquista. A dimensão humana toma conta de mim e a felicidade de agradecer é imensa. Obrigada a todos, todas e todxs que, diretamente e indiretamente, fazem parte desta história, desta experiência do doutoramento, que possibilitou outras conquistas e experiências.

“O discurso da democratização, que justifica a implementação da EaD no ensino superior e na formação docente, expressa a ideologia segundo a qual devemos acreditar que por meio da educação podemos diminuir ou terminar com as desigualdades sociais. Entretanto, não é demais reafirmar que as desigualdades que essa modalidade pretende suprimir não foram produzidas no âmbito da educação. Do mesmo modo, não será nesse âmbito que tais questões encontrarão solução.” (J. Malanchen, Política de formação de professores a distância no Brasil, 2015).

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar as políticas públicas educacionais de educação a distância desenvolvidas no estado do Pará e sua efetividade no que tange ao processo de formação de professores e professora da Educação Básica, no período de 2009 a 2019. Já os objetivos específicos são: investigar os impactos das políticas públicas educacionais de educação a distância na rede estadual de ensino do Pará (SEDUC-PA), referente ao número de cursos ofertados, número de professores(as) atendidos(as); identificar e compreender o número, natureza e esfera de realização do curso dos(as) professores(as) oriundos dos concursos C-154, C-167, C-173 que realizaram os cursos de educação a distância no estado do Pará; construir e analisar os indicadores de efetividade (oferta, matrícula e concluintes dos Cursos de EaD) que foram produzidos pelas políticas públicas de educação a distância, considerando que elas atenderam, prioritariamente, os professores(as) que atuam na Educação Básica da rede pública em Educação Básica do estado do Pará. O levantamento bibliográfico realizado teve como finalidade a formação da base teórico-conceitual, na qual se identificam alguns autores, dentre os quais se destacam Bonetti (2011), Belloni (2015), Arruda e Arruda (2015), Mill (2016), Saviani (2009), Gatti (2016) e Tanuri (2000). Quanto à metodologia, esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, planejada para ser desenvolvida em três etapas de procedimentos utilizados para a coleta de dados: levantamento bibliográfico, levantamento quantitativo de cunho estatístico e coleta de dados empíricos, por meio de questionário. Dados da pesquisa mostram que, no estado do Pará, em 2009, houve 172.696 de matrícula na esfera pública e 665.429, na esfera privada, e, em 2019, houve 157.657 matrículas realizadas na esfera pública e 2.292.607, na esfera privada, o que indica forte crescimento no setor privado e estagnação no setor público. Os resultados nos possibilitam compreender, portanto, que, dos 53 docentes que responderam aos questionários, 41 docentes não realizaram graduação na modalidade a distância (77,36%) e 12 realizaram na modalidade a distância (22,64%), destes 58,33% realizaram seus cursos na esfera pública. Conclui-se que existe uma grande dificuldade no processo de busca da efetividade das políticas públicas de educação a distância para a formação de professores no estado do Pará, considerando a dificuldade de democratização do acesso ao Ensino Superior público, restringindo-se pelo viés da expansão privada.

Palavras-chave: Educação a distância; formação de professores(as); políticas públicas educacionais.

Abstract

This research aims to identify and analyze the educational public policies of distance education developed in the state of Pará and their effectiveness regarding the process of teacher training and teacher of basic education, from 2009 to 2019. Specific are: to investigate the impacts of distance education educational public policies in the state school system of Pará (Seduc-PA), referring to the number of courses offered, number of teachers attended; Identify and understand the number, nature and sphere of the course of the teachers from competitions C-154, C-167, C-173 who held the distance education courses in the state of Pará; Build and analyze the indicators of effectiveness (offering, enrollment and graduates of distance learning courses) that were produced by public policies of distance education, considering that they primarily attended the teachers who work in public education in the public network in Basic Education of the State of Pará. The bibliographic survey conducted was the purpose of the formation of the theoretical-conceptual basis, in which some authors are identified, among which Bonetti (2011), Belloni (2015), Arruda and Arruda (2015), Mill (2016), Saviani are identified. (2009), Gatti (2016) and Tanuri (2000). Regarding the methodology, this research follows a qualitative, case study type, planned to be developed in three stages of procedures used for data collection: bibliographic survey, quantitative statistical survey and empirical data collection through quiz. Research data show that, in the state of Pará, in 2009, there was 172,696 of enrollment in the public sphere and 665,429, in the private sphere, and, in 2019, there were 157,657 enrollment performed at the public sphere and 2,292,607, in the private sphere, the which indicates strong growth in the private sector and stagnation in the public sector. The results make it possible to understand, therefore, that of the 53 teachers who answered the questionnaires, 41 teachers did not undergo a distance learning degree (77.36%) and 12 in the distance mode (22.64%), of these 58, 33% took their courses in the public sphere. It is concluded that there is a great difficulty in the process of seeking the effectiveness of public policies of distance education for the training of teacher in the state of Pará, considering the difficulty of democratization of access to public higher education, restricted by the bias of expansion private.

Keywords: Distance education; teacher training; public educational policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – GERAÇÕES DO ENSINO A DISTÂNCIA	43
FIGURA 1 – MAPA INSTITUIÇÕES E POLOS DA UAB NO BRASIL	89
FIGURA 2 – MAPA INSTITUIÇÕES E POLOS DA UAB NO PARÁ	90
FIGURA 3 – RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE CONHECIMENTO TECNOLÓGICO, PEDAGÓGICO E DE CONTEÚDO	135
GRÁFICO 1 – QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS REALIZADAS NA EAD, DAS IES DO BRASIL, DE 2009 A 2019	58
GRÁFICO 2 – QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS REALIZADAS NA EAD, DAS IES DA REGIÃO NORTE, DE 2009 A 2019.....	59
GRÁFICO 3 – QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS REALIZADAS NA EAD, DAS IES DO PARÁ, DE 2009 A 2019.....	60
GRÁFICO 4 – QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS REALIZADAS NA EAD, DAS IES DA REGIÃO NORTE E ESTADO DO PARÁ, DE 2009 A 2019	60
GRÁFICO 5 – QUANTITATIVO DE CONCLUINTES DA EAD, DAS IES DO BRASIL, DE 2009 A 2019	62
GRÁFICO 6 – QUANTITATIVO DE CONCLUINTES DA EAD, DAS IES DA REGIÃO NORTE, DE 2009 A 2019.....	63
GRÁFICO 7 – QUANTITATIVO DE CONCLUINTES DA EAD, DAS IES DO ESTADO DO PARÁ, DE 2009 A 2019	63
GRÁFICO 8 – QUANTITATIVO DE CONCLUINTE DA EAD, DAS IES DA REGIÃO NORTE E DO ESTADO DO PARÁ, DE 2009 A 2019	64
GRÁFICO 09 – PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO DE 18 A 24 ANOS	123

GRÁFICO 10 – PERCENTUAL E QUANTITATIVO DE DOCENTES APROVADOS POR MEIO DOS CONCURSOS C-154, C-167 E C-173 DA SEDUC/PA, NOS ANOS DE 2009, 2012 E 2017, RESPECTIVAMENTE	150
GRÁFICO 11 – CONCURSO DE INSERÇÃO NA SEDUC/PA	151
GRÁFICO 12 – PERCENTUAL DE DOCENTES APROVADOS(AS) POR MEIO DOS CONCURSOS C-154, C-167 E C-173 DA SEDUC/PA, NOS ANOS DE 2009, 2012 E 2017, RESPECTIVAMENTE, EM RELAÇÃO À QUANTIDADE DE GRADUAÇÕES ..	151
GRÁFICO 13 – PERCENTUAL DE DOCENTES APROVADOS POR MEIO DOS CONCURSOS C-154, C-167 E C-173 DA SEDUC/PA, NOS ANOS DE 2009, 2012 E 2017, RESPECTIVAMENTE, EM RELAÇÃO À MODALIDADE DA GRADUAÇÃO ...	153
GRÁFICO 14 – PERCENTUAL DE DOCENTES APROVADOS POR MEIO DOS CONCURSOS C-154, C-167 E C-173 DA SEDUC/PA, NOS ANOS DE 2009, 2012 E 2017, RESPECTIVAMENTE, EM RELAÇÃO À ESFERA DA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	154
GRÁFICO 15 – PERCENTUAL DE DOCENTES APROVADOS POR MEIO DOS CONCURSOS C-154, C-167 E C-173 DA SEDUC/PA, NOS ANOS DE 2009, 2012 E 2017, RESPECTIVAMENTE, EM RELAÇÃO À REALIZAÇÃO PELO PROGRAMA DA UAB.....	155

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – QUANTIDADE DE TESES E DISSERTAÇÕES POR IES NO PERÍODO DE 2010 A 2019	31
TABELA 2 – QUANTIDADE DE TESES E DISSERTAÇÕES POR ANO NO PERÍODO DE 2010 A 2019.....	31
TABELA 3 – QUANTITATIVO TOTAL DE OFERTA DE VAGAS REALIZADAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DAS IES DO BRASIL, NO PERÍODO DE 2009 A 2019	57
TABELA 4 – QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS REALIZADAS NA EAD, DAS IES DO BRASIL, REGIÃO NORTE E ESTADO DO PARÁ, NO PERÍODO DE 2009 A 2019	58
TABELA 5 – QUANTITATIVO DE CONCLUINTEs DA EAD, DAS IES DO BRASIL, REGIÃO NORTE E ESTADO DO PARÁ, DE 2009 A 2019.....	61
TABELA 6 – LEVANTAMENTO DOS POLOS DA UAB – REGIÃO NORTE- ESTADO DO PARÁ.....	91
TABELA 7 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA UNIREDE – BIÊNIO 2022/2023	98
TABELA 8 – DADOS DO PROFISSIONAL ESCOLAR EM SALA DE AULA – 2019....	105
TABELA 9 – ESCOLARIDADE DOS(AS) PROFESSORES(AS).....	106
TABELA 10 – TIPO DE ENSINO MÉDIO CURSADO PELOS(AS) PROFESSORES(AS)	107
TABELA 11 – ENSINO SUPERIOR COMPLETO-BACHARELADO/ LICENCIATURA.....	107
TABELA 12 – CURSO SUPERIOR – FORMAÇÃO/COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	107
TABELA 13 – PÓS-GRADUAÇÃO CONCLUÍDA – ESPECIALIZAÇÃO	108
TABELA 14 – PÓS-GRADUAÇÃO CONCLUÍDA – MESTRADO.....	108
TABELA 15 – PÓS-GRADUAÇÃO CONCLUÍDA – DOUTORADO	108
TABELA 16 – PÓS-GRADUAÇÃO CONCLUÍDA.....	109
TABELA 17 – OUTROS CURSOS - FORMAÇÃO CONTINUADA (MÍNIMO 80 HORAS)	110

TABELA 18 – FUNÇÃO QUE EXERCE NA ESCOLA.....	110
TABELA 19 – TIPO DE CONTRATAÇÃO / VÍNCULO.....	111
TABELA 20 – TIPO DE MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....	112
TABELA 21 – TIPO DE DEPENDÊNCIA	113
TABELA 22 – CONTAGEM E PERCENTUAL DA SITUAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARÁ, DE 2009 A 2019	113
TABELA 23 – CONTAGEM E PERCENTUAL DE ATUAÇÃO EM EAD DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARÁ, DE 2009 A 2019.....	114
TABELA 24 – CONTAGEM DA ATUAÇÃO SEQUENCIAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARÁ, DE 2009 A 2019.....	115
TABELA 25 – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E MATRÍCULA DE GRADUAÇÃO, SEGUNDO A ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL. EVOLUÇÃO DE 2009 À 2019.....	121
TABELA 26 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DA REDE PÚBLICA, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2011-2021.....	122
TABELA 27 – NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS E VAGAS PREENCHIDAS PRIMEIRO SEMESTRE 2011 DO PLANO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DO PARÁ	144
TABELA 28 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EAD NO BRASIL NO PERÍODO DE 2009-2019	148

LISTA DE SIGLAS

AEDI	Assessoria de Educação a Distância
ANDIFES	Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-PA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CEFOR	Centro de Formação de Profissionais de Educação Básica do Pará
CIABA	Centro de Instrução Almirante Braz de Aguiar
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEINF	Diretoria de Educação Infantil e Fundamental
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPTNM-Formação	Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FAED	Faculdade de Educação
FACED	Faculdade de Educação
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LANTED	Laboratório de Aplicações das Novas Tecnologias Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
NEaD	Núcleo de Educação a Distância
NECAD	Núcleo de Educação Continuada e a Distância
NITAE	Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
NETIC	Núcleo de Educação Tecnológica, Informática e Comunicacional
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBL	Plano Nacional de Banda Larga
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODEPA	Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Pará
ProEB	Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores(as) da Rede Pública de Educação Básica
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROFIR	Programa Especial de Formação de Professores da Zona Rural
PROMESUP-OEA	Projeto Multinacional de Educação Média e Superior
PRO-RNP	Programa Interministerial RNP
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REA	Recursos Educacionais Abertos
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
SAEN	Secretaria Adjunta de Ensino
SAGEP	Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas
SALE	Secretaria Adjunta de Logística Escolar
SAPG	Secretaria Adjunta de Planejamento e Gestão
SECTET	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica
SEDUC	Secretaria do Estado de Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
TD	Tecnologia Digitais
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TE	Tecnologias Educacionais
TI	Tecnologias da Inteligência
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TIMS	Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e sem fio
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
URE	Unidade Regional de Educação
USE	Unidade Seduc na Escola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
INTERESSE PELO TEMA.....	21
PROBLEMA DE PESQUISA	23
OBJETIVOS DA PESQUISA	26
ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	27
ESTRUTURAÇÃO DA TESE.....	35
CAPÍTULO 1 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EAD NO BRASIL E NO PARÁ	36
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EAD: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS.....	36
1.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: SURGIMENTO, EVOLUÇÃO E REGULAMENTAÇÃO	42
1.3 CONTEXTUALIZANDO A EAD NO BRASIL E NO PARÁ NO PERÍODO DE 2009 A 2019: INDICADORES DE OFERTA, MATRÍCULAS E CONCLUINTEs	55
CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ESTADO DO PARÁ.....	65
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS E PROBLEMATIZAÇÕES	65
2.2 UAB NO PARÁ: IMPLANTAÇÃO, PERSPECTIVAS E DESDOBRAMENTOS EM TEMPOS DE EXCEÇÃO	84
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INDICADORES SOBRE OS CURSOS DE EAD DA UAB NO ESTADO DO PARÁ...	104
CAPÍTULO 3 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	119
3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS CONHECIMENTOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E IDENTIDADE DOCENTE	120
3.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS DESAFIOS DA PRODUÇÃO (POSSIBILIDADE) DO CONHECIMENTO	131
3.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER?	135

CAPÍTULO 4 ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA SEDUC/PARÁ.....	140
4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO PARÁ POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	141
4.2 INDICADORES DE QUALIDADE DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	149
4.3 A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARÁ: LIMITES E PERSPECTIVAS.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICE	185
APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES RELACIONADAS ÀS CATEGORIAS “EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA” E “FORMAÇÃO DE PROFESSORES”, NO PERÍODO DE 2010 A 2019.....	186
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COM PROFESSORES(AS).....	187
ANEXOS.....	190
ANEXO A – ATA DA SEGUNDA REUNIÃO ORDINÁRIA DO FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DO PARÁ.....	191

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada “Educação a distância como política pública educacional para a formação de professores e professoras no período de 2009 a 2019, no estado do Pará”, pauta-se pelas discussões referentes às mudanças ocorridas na estrutura societal nesse período, mudanças essas que causam impactos no campo da educação brasileira em vários aspectos, tais como o educacional, o social, o econômico, o político e o cultural.

Diante das contradições da materialidade dessas políticas, a Educação a Distância (EaD) emerge no contexto das políticas públicas em educação como “possibilidade” de ampliação, expansão e interiorização dos processos formativos, em nível universitário. Por isso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas públicas de EaD voltadas para a formação de professores(as) da Educação Básica no estado do Pará, especificamente, na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA), no período compreendido entre 2009 e 2019. Um dos objetivos específicos é investigar como o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) vem possibilitando a formação de professores(as) e compreender os seus desdobramentos para a atuação docente.

Esses objetivos direcionam uma discussão fundamentada no sentido de que as políticas públicas de EaD promoverem um processo de acesso ao ensino superior. A partir disso, levantamos a hipótese de que essas políticas públicas, por meio de sistemas e programas de formação inicial e continuada de professores(as) para Educação Básica no estado do Pará, estão com dificuldades para atingir efetividade na educação pública, uma vez que existe um grande número de vagas ociosas, assim como um pequeno percentual de concluintes diante do número de matrículas. Além disso, existem muitas dificuldades de acesso a equipamentos e à internet, produzindo um intenso processo de exclusão digital, que permeia a realidade da Amazônia.

Optamos por utilizar o conceito de “formação de professores(as)”, considerando como referência o recorte conceitual realizado pelas pesquisas vinculadas ao *Grupo de Trabalho 8 – Formação de Professores* (GT-8), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Fundamentamos essa definição em Saviani (2009), Gatti (2016) e Tanuri (2000), cujos estudos orientaram o processo de construção desse conceito.

INTERESSE PELO TEMA

O interesse em pesquisar sobre EaD deriva de reflexões sobre atividades acadêmicas e profissionais na área de tecnologias digitais na educação, além da formação de professores(as), desenvolvidas nas experiências da docência em disciplinas nos níveis de graduação e pós-

graduação *lato sensu*, nas experiências da coordenação pedagógica nas escolas estaduais de Ensino Médio e na 2ª Unidade Regional de Educação (URE), da SEDUC-PA.

Isso significa que a escolha desse tema se articula com a minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, e se entrelaça e envereda para a experiência na temática Educação e tecnologia. Como pedagoga formada pela Universidade Federal do Pará (UFPA), no Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS), procurei aprofundar os estudos e pesquisas na área de tecnologia educacional. Então, fui fazer o curso de especialização em Informática e Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), investigando “A realidade da Informática Educativa na escola pública municipal em Belém”.

O desafio enfrentado de estudar e trabalhar, no início de carreira, também foi uma experiência teórico-prático muito enriquecedora. Estudava as disciplinas que refletiam e experimentavam os *softwares* e recursos tecnológicos na educação e, concomitantemente, atuava como professora de tecnologia no laboratório de informática na Escola Madre Celeste para os alunos da Educação Básica, desde Educação Infantil até o Ensino Médio. Também atuei como Técnica em Educação/Especialista em educação, na Coordenação Pedagógica na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosalina, que direcionava as formações continuadas também para essa discussão.

Nas experiências no Ensino superior, tive a oportunidade de atuar como Professora Substituta na Faculdade de Educação (FAED) do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA, no período de 2013 a 2015, na cadeira da disciplina “Tecnologia, Informática e Educação” e, no período de 2018 a 2020, na cadeira de “Didática”, com ênfase em Estágio Supervisionado. Tive a oportunidade de ministrar disciplinas como “Tecnologia, informática e Educação”, “Novas tecnologias e o trabalho docente”, “O computador como recurso didático”, “Tecnologias digitais na Educação”, “Coordenação Pedagógica em ambientes escolares”, “Avaliação de aprendizagem”, “Didática e formação docente”, “Organização do trabalho pedagógico”, “Estágio Supervisionado em ambiente escolar e não escolar”. Todas essas experiências foram me instigando a refletir sobre essas mediações pedagógicas por meio das tecnologias educacionais, principalmente no que tange às políticas públicas de EaD para a formação de professores no estado do Pará, em uma região tão marcada pelas desigualdades sociais e econômicas, assim como pelas dificuldades de acesso aos níveis mais elevados de qualificação ao nível superior para os jovens dessas região. Cada vez mais me sentia instigada a querer pesquisar essas problemáticas.

As experiências com o Grupo de Pesquisa Formação, Trabalho e Tecnologia e com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tecnologias digitais no contexto educacional amazônico explicitaram a necessidade de aprofundamento de estudos sobre essa problemática, além de experiências com as formações iniciais e continuadas e o debate sobre as tecnologias digitais na Educação Básica.

Atualmente, minhas experiências acadêmicas no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Universidade na Amazônia, na linha de Pesquisa em Educação a Distância Universitária tem contribuído para compreender a realidade da EaD no Brasil e, especificamente, no Pará.

Destaco também as experiências na Pós-graduação como Tutora a distância, do Curso de Pós-Graduação Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância, com a disciplina “Ambientes Virtuais e Mídias da Comunicação”, da Universidade Federal Fluminense (UFF); assim como no Curso de Especialização em Gestão e Planejamento da Educação (FAED-CUNTINS/UFPA), ministrando a disciplina “Tecnologia e Informática na Educação: a influência das revoluções tecnológicas para a organização da educação e tecnologias digitais e educação”, e no Curso de Especialização em Informática Educativa (IFPA), ministrando as disciplinas “Ambiente virtual de aprendizagem” e “Tecnologia, Sociedade e Educação”.

A partir deste ano de 2022, cada vez mais o desafio de pesquisar e problematizar a realidade das políticas públicas de EaD para a formação de professores da Educação Básica tem ganhado cada vez mais espaço com a minha aprovação e com o início das atividades como Professora Efetiva da UNIFAP, na cadeira da Didática.

Compreende-se que a função social do pesquisador é ter o compromisso acadêmico e político com a sua problemática de pesquisa. Portanto, a postura da autora desta pesquisa, enquanto docente e pesquisadora, impulsiona-a para o estudo de problemáticas que buscam o entendimento de questões tão relevantes como essas, visando ao aperfeiçoamento das ações de políticas públicas sobre EaD no estado do Pará.

PROBLEMA DE PESQUISA

Diante do contexto experimentado profissionalmente e dos estudos e análises realizados, surgem inúmeras problematizações que impulsionam esta pesquisa, com o intuito de investigar as políticas públicas, no que tange à busca da qualidade da educação, pautada especificamente no conceito de efetividade dos processos educacionais de formação de professores por meio da EaD, pois, de acordo com Costa (2018, p. 763-764):

A expressão “qualidade educacional” tem sido utilizada para fazer referência à eficiência, eficácia e efetividade dos processos educacionais e de suas instituições (COSTA *et al.*, 2018). Sander (1995, p. 43, 46-47) busca fazer uma distinção entre esses conceitos ao mencionar a eficiência como “o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo”; eficácia “é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos”; e efetividade, fenômeno cujo instrumento analisado no presente estudo pretende avaliar, “é o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa”. Assim, de acordo com o autor, a efetividade reflete a capacidade de a Educação responder às preocupações, às exigências e às necessidades da sociedade.

Neste sentido, entendemos que não podemos compreender o conceito de qualidade social da educação deslocado do conceito no qual estamos vivenciando essa experiência educacional, que é a Amazônia.

Na busca de explicitar esse contexto, entendemos que a Amazônia Brasileira passou a ser chamada de Amazônia Legal, em 1953, com a criação da Lei N.º 1.806, pois foi o meio que o governo encontrou para promover o desenvolvimento da região. Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, tem-se a criação do Estado do Tocantins e a transformação dos territórios federais de Roraima e do Amapá em Estados Federados (MARTHA JÚNIOR; CONTINI; NAVARRO, 2011).

Atualmente os seguintes estados integram a Amazônia Legal: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão (oeste do meridiano de 44.º) (MARTHA JÚNIOR; CONTINI; NAVARRO, 2011), ficando organizada da seguinte forma:

- ***Estados que compõem a Amazônia Oriental:*** Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso;
- ***Estados que compõe a Amazônia Ocidental:*** Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima;
- ***Países que compõem a Amazônia Continental:*** Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, República da Guiana, Suriname e Guiana Francesa.

De acordo com Aragón (2018), são utilizados três critérios para delimitar a região amazônica: o primeiro é o hidrográfico; o segundo é o ecológico; e o terceiro é o político-administrativo.

O critério hidrográfico compete à bacia amazônica, a qual é formada pela bacia do rio Amazonas, ao longo de toda sua dimensão e de todos os seus afluentes que integram o sistema fluvial da região. Seguindo este critério, estariam excluídos da Amazônia o Suriname e a Guiana Francesa, pois seus rios deságuam no Oceano Atlântico, somente uma modesta parte da Guiana faria parte da região, formada pela bacia do rio Takutu, que deságua em um afluente do rio

Negro (ARAGÓN, 2018). Em contrapartida, grandes extensões do cerrado brasileiro e das altas montanhas nevadas dos Andes seriam consideradas amazônicas.

O critério ecológico refere-se à área coberta pela floresta tropical úmida com altas temperaturas. Por esse critério, as partes altas dos Andes e o cerrado brasileiro não fariam parte da região, ampliando, em contrapartida, maiores áreas ao norte, incluindo toda a Guiana, Guiana Francesa, Suriname e uma parte maior da Venezuela (ARAGÓN, 2018).

O critério político-administrativo refere-se à delimitação da região, conforme a lei ou as divisões administrativas. Por exemplo, na Venezuela, o estado Amazonas; no Equador, o Oriente, constituído por seis províncias: Napo, Sucumbios, Orellana, Pastaza, Morona Santiago, e Zamora Chichipe; e, no Brasil, a Amazônia Legal (ARAGÓN, 2018). Claramente a extensão da região varia de acordo com o critério utilizado.

Paralelo à análise do contexto da Amazônia, tomando como referência critérios político-administrativos, cabe-nos destacar a necessidade de explicitar o contexto da região Norte. Entendida como a maior região do Brasil em extensão territorial, ela envolve sete estados brasileiros: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Pela grande extensão, também faz fronteira com alguns países, sendo eles: Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa.

A região Norte possui, segundo os dados do IBGE (2010), uma área territorial de 3.853.575,6 km², o que resulta em, aproximadamente, 45% do território brasileiro. No que diz respeito à população, a região possui cerca de 18.906.962 habitantes; em relação aos estados, o Pará é o mais populoso, com 8,6 milhões, seguido por Amazonas, com 4,3 milhões. Por outro lado, o Amapá (877 mil) e Roraima (652 mil) são os estados menos populosos na região (IBGE, 2021). O IDH é de 0,683.

O estado do Pará, por sua vez, entendido como um dos estados da Amazônia brasileira e da região Norte, possui 1.245.759,305 Km² e uma população de 8.602.865 habitantes, como população estimada em 2019, com uma densidade demográfica de 6,07 hab./km². No que tange ao número de Instituições de Ensino Superior, organizado em nível acadêmico de universidades públicas, podemos dizer que o Pará possui 06 (seis) universidades públicas: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Instituto Federal do Pará (IFPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Considerando esse contexto político, social e educacional e político do estado do Pará e a necessidade de políticas públicas para formação de professores, apresentamos o seguinte problema que orienta esta pesquisa:

- Quais são as políticas públicas educacionais de EaD desenvolvidas no estado do Pará e qual a sua efetividade no que tange ao processo de formação de professores(as) da Educação Básica, no período de 2009 a 2019?

Pode-se desdobrar esse problema nas seguintes questões norteadoras:

- Quais são os impactos das políticas públicas educacionais de EaD no processo de formação de professores(as) no estado Pará, no período de 2009 a 2019?

- Qual é o número, a natureza e a esfera de realização do curso dos(as) professores(as) oriundos(as) dos concursos C-154, C-167 e C-173¹, que realizaram os cursos de EaD no estado do Pará?

- Quais são os indicadores da efetividade (oferta, matrícula e concluintes dos Cursos de EaD) que foram produzidos pelas políticas públicas de EaD, considerando que elas atenderam, prioritariamente, aos(às) professores(as) que atuam na Educação Básica da rede pública do estado do Pará?

OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral deste trabalho é o de identificar e analisar as políticas públicas educacionais de EaD desenvolvidas no estado do Pará, além de investigar qual é sua efetividade em relação ao processo de formação de professores(as) da Educação Básica, no período de 2009 a 2019.

Os objetivos específicos, por sua vez, são: investigar os impactos das políticas públicas educacionais de EaD no processo de formação de professores no Pará, entre 2009 e 2019; identificar e compreender o número, natureza e esfera de realização do curso dos(as) professores(as) oriundos(as) dos concursos C-154, C-167 e C-173, que realizaram os cursos de EaD no Pará; e construir e analisar os indicadores da efetividade (oferta, matrícula e concluintes dos Cursos de EaD) que foram produzidos pelas políticas públicas de EaD, considerando que elas atenderam, prioritariamente, aos(às) professores(as) que atuam na Educação Básica da rede pública em Educação Básica do Pará.

¹ Levamos em consideração que esses concursos foram ofertados no período do recorte da pesquisa, de 2009 a 2019, por isso descrevemos a quantidade de vagas ofertadas e de professores que tomaram posse. Consideramos ainda que a UAB teve sua primeira oferta a partir de 2006, e que levaria, no mínimo, 2 anos para as primeiras turmas concluírem, por isso o recorte feito ficou entre 2009 e 2019

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Considerando a especificidade da problemática desta pesquisa, fundamentamo-nos em uma abordagem qualitativa, que possui características específicas, como as ações de descrever, compreender e explicar a precisão das relações entre o global e o local, a aproximação do objeto de estudo e, principalmente, a busca de resultados os mais fidedignos possíveis.

Nesse sentido, realizou-se um estudo teórico, de caráter descritivo-analítico, orientado pelo materialismo histórico-dialético (MARX; ENGELS, 1998; KOSIK, 2010) e na filosofia da práxis (VÁZQUEZ, 1968), a partir da revisão bibliográfica e da análise documental. Foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: 1) estudo teórico, para construir a base de problematização das políticas de formação de professores por meio da EaD; 2) estudo documental dos indicadores da EaD no Brasil e no Pará, no período de 2009 a 2019; 3) análise das experiências de formação de professores por meio da EaD, com foco na UAB; 4) problematização e análise crítica dos indicadores de efetividade dessas políticas no tange ao processo de formação de professores.

As pesquisas qualitativas, segundo Chizzotti (2006, p. 26), “[...] não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador”. Não têm como propósito apenas contabilizar quantidades como resultado, mas conseguir compreender, esclarecer e sistematizar fidedignamente a respeito da problemática.

Quanto à tipologia da pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, que é uma estratégia de pesquisa, que reúne informações sobre um determinado produto, fato ou fenômeno social contemporâneo, situado em seu contexto específico. Trata-se de um estudo sobre as políticas públicas de EaD desenvolvidas no estado do Pará. Busca-se compreender como essas políticas públicas impactam a formação dos(as) professores(as) da rede estadual de ensino da SEDUC-PA. Tem como objetivo reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, assim, alcançar um conhecimento mais amplo, eliminando as dúvidas, esclarecendo questões importantes e, sobretudo, instruindo ações posteriores (CHIZZOTTI, 2010). Esta pesquisa utiliza esse tipo de estudo por focalizar em um grupo, ou seja, os(as) professores(as) da Educação Básica concluintes da UAB, buscando-se, dessa forma, apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, por guardar especificidades referentes à realidade dessa região, marcada por grande extensão territorial, baixa densidade demográfica e precária infraestrutura tecnológica.

A presente pesquisa foi realizada em três etapas de procedimentos utilizados para a coleta de dados: levantamento bibliográfico, levantamento quantitativo de cunho estatístico e coleta de dados empíricos, sendo que cada um desses procedimentos complementa o outro.

A primeira etapa ocorreu por meio de um levantamento bibliográfico e documental, com o qual aprofundamos os estudos sobre as principais categorias teóricas da pesquisa. A segunda etapa, por sua vez, foi desenvolvida por meio de estudos estatísticos e nos possibilitou a compreensão dos indicadores sobre a materialidade da EaD no Pará e no Brasil. Já a terceira etapa, que consistiu na coleta de dados por meio de aplicação de questionário, realizou-se em contexto de grande dificuldade, considerando as implicações da pandemia e as consequentes alterações metodológicas delas derivadas.

Quanto à fundamentação epistemológica, esta pesquisa adotou um posicionamento teórico-crítico condizente com a natureza do estudo, e adequado à complexidade de seu problema, de seu objeto e de seu lócus, buscando a essência do fenômeno, ou seja, aquilo que está por trás da aparência, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade (FRIGOTTO, 2011).

Nesse sentido, entende-se que é necessária uma compreensão da realidade concreta dos fenômenos da pesquisa, no tange à efetividade das políticas públicas educacionais de EaD, voltadas para a formação de professores(as), no estado do Pará, para além da aparência ou da superficialidade desses fenômenos, tal como nos ensina Kosik (2010).

O lócus desta pesquisa foi a Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC-PA), considerando as especificidades territoriais do estado, sua capilaridade, número de professores(as) com formação em EaD, conforme dados apresentados nesta pesquisa.

A estrutura organizacional dessa Secretaria apresenta vários setores, dentre eles, destacam-se as secretarias adjuntas e coordenações, as quais auxiliam no atendimento apresentado à SEDUC-PA. De acordo com o site institucional dessa Secretaria (PARÁ, 2019), seu organograma está composto da seguinte forma: Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), Secretaria Adjunta de Planejamento e Gestão (SAPG), Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas (SAGEP), e Secretaria Adjunta de Logística Escolar (SALE).

Ainda de acordo com o site da SEDUC-PA, no tocante à matrícula 2021, existem 22 Unidades Regionais de Educação (UREs), distribuídas nos seguintes municípios: Bragança, Cametá, Abaetetuba, Marabá, Santarém, Monte Alegre, Óbidos, Castanhal, Maracanã, Altamira, Santa Isabel, Itaituba, Breves, Capanema, Conceição do Araguaia, Tucuruí, Capitão Poço, Mãe do Rio, Belém, Região das Ilhas, Parauapebas e Xinguara. Belém, enquanto capital

do estado do Pará, foi distribuída em 18 Unidades SEDUC na Escola (USEs), a fim de dar assistência técnico-pedagógica para as escolas da rede estadual, totalizando 348 escolas na região metropolitana de Belém. No estado do Pará, a SEDUC atende 144 municípios e 881 escolas, contabilizando um total de matrículas relativo a 556.052 alunos. Essa descrição explicita uma Secretaria com estrutura extremamente ampla, com capilaridade em quase todos os municípios do estado do Pará, o que mostra que o lócus desta pesquisa possui uma característica muito peculiar nesse estado, que oferece políticas públicas educacionais de Educação Básica para um território muito extenso, com baixa densidade populacional e com precária infraestrutura de transporte e de suporte tecnológico.

Para atender o objetivo desta pesquisa, solicitamos dados à Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), à Secretaria adjunta de Gestão de Pessoas (SAGEP), ao Centro de Formação de Profissionais de Educação Básica do Pará (CEFOP) e à Diretoria de Educação Infantil e Fundamental (DEINF).

O contexto da pandemia da covid-19 trouxe impactos na dinâmica desta pesquisa como um todo, principalmente, no aspecto metodológico, no que tange à coleta de dados. Tais impactos dificultaram a realização desta pesquisa e a produção do texto, considerando-se o distanciamento físico e seus consequentes desdobramentos na coleta de dados junto à SEDUC-PA.

Enfrentamos também dificuldade para a coleta dos dados e de informações referentes aos concursos C-154, C-167 e C-173, que são usados como critérios para definição da amostragem dos sujeitos desta pesquisa. Foi a partir desses concursos que selecionamos os(as) professores(as) da Educação Básica da SEDUC-PA que haviam realizado cursos a distância no período selecionado. Esses dados não foram disponibilizados, apesar de os termos solicitado desde 2019. Devido à pandemia e à suspensão das atividades presenciais, que só retornaram no final de 2021, ainda não tivemos acessos a todos os dados requeridos. Diante desses contratempos, temos buscado outras fontes de dados, tais como: Censo escolar, Portal da Transferência, Diário oficial do Pará (IOEPA), visando identificar os(as) professores(as) dos concursos C-154, C-167 e C-173, e aplicar os questionários.

Além desses dados, buscamos explicitar as diversas experiências voltadas para o desenvolvimento de práticas educativas que produzem interface com a UAB, com a EaD e com a Tecnologia Educacional.

Considerando os procedimentos metodológicos para coleta e análise dos dados, podemos afirmar que o levantamento bibliográfico foi realizado a partir do levantamento de

referências teóricas já analisadas e publicadas, como livros, artigos, dissertações, entre outras. O trabalho científico se iniciou com uma revisão da literatura produzida por um levantamento bibliográfico, o que permitiu conhecer o que já se havia estudado sobre o assunto. Com isso, o levantamento bibliográfico realizado teve como finalidade a formação da base teórico-conceitual, na qual se identificam alguns autores, dentre os quais se destacam: Bonetti (2011), Belloni (2015), Arruda e Arruda (2015), Mill (2016).

O levantamento estatístico, de cunho quantitativo, dos dados nos bancos de dados e dos microdados do INEP recorreu a fontes diversificadas, como tabelas estatísticas, legislações, documentos oficiais, relatórios, entre outros. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39), “[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Diante disso, essas pesquisas forneceram dados que complementaram as informações que foram obtidas por outras técnicas e deram mais estabilidade aos resultados.

Os dados sobre a realidade do Ensino Superior a Distância, disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram extraídos dos relatórios das Sinopses Estatísticas do próprio Inep, que correspondem a “[...] um conjunto de tabelas com dados recolhidos por suas pesquisas estatísticas, avaliações e exames” [...] [Essas] informações são organizadas por temas e distribuídas de acordo com as regiões brasileiras, suas respectivas unidades da federação e municípios” (INEP, 2021).

Foram utilizadas as informações das Sinopses Estatísticas do Inep, da Educação Básica e da Educação Superior para descrever a quantidade de vagas ofertadas, alunos matriculados e alunos concluintes do ensino superior a distância, no período de 2009 a 2019. Pudemos, então, verificar se houve aumento ou redução em cada ano estudado, quando comparadas às quantidades de vagas ofertadas e matrículas no Brasil, na região Norte e no estado do Pará.

Foi realizado também um levantamento das teses e dissertações, considerando o recorte do período de 2010 a 2019, por meio do acervo digital dos programas de pós-graduação em Educação da UFPA, da UEPA e da UFMG. Esses programas foram selecionados considerando os critérios de Programas já consolidados, no estado do Pará, com Mestrado e Doutorado, além do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, no qual se desenvolveu esta pesquisa. A identificação dos trabalhos acadêmicos ocorreu a partir de filtros aplicados à base de dados, considerando os seguintes descritores: “formação de professores(as) por meio da educação a distância” e “educação a distância”. Essa pesquisa resultou na identificação de quinze

produções, sendo oito dissertações e sete teses. A quantidade de produções por Instituição de Ensino Superior (IES) pode ser observada na Tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de teses e dissertações por IES no período de 2010 a 2019

IES	Quantidade		Total
	Dissertações	Teses	
UFPA	1	–	1
UEPA	1	–	1
UFMG	6	7	13
Total	8	7	15

Fonte: Banco de teses e dissertações da UFPA, UEPA e UFMG. Elaboração da autora.

Em relação à distribuição de dissertações e teses por ano, observa-se um quantitativo reduzido de produções, alcançando, no máximo, 3 e, no mínimo, 1 produção anual, dentro do período selecionado, totalizando 15 pesquisas, conforme evidenciado na Tabela 2:

Tabela 2 – Quantidade de teses e dissertações por ano no período de 2010 a 2019.

Ano	Quantidade		Total
	Dissertação	Tese	
2010	2	1	3
2011	–	1	1
2012	2	–	2
2013	1	–	1
2014	–	2	2
2015	–	1	1
2016	1	1	2
2017	1	–	1
2018	1	–	1
2019		1	1
Total	8	7	15

Fonte: Banco de teses e dissertações da UFPA, UEPA e UFMG. Elaboração da autora.

As produções realizadas no período em estudo foram obtidas mediante a definição das categorias “Educação a Distância” e “Formação de Professores(as)”, resultando na sistematização das informações observadas no Apêndice A, contendo o ano da publicação, nome do autor e título do trabalho.

Com base nos dados apresentados nesse levantamento bibliográfico, explicita-se a necessidade e a relevância de pesquisas relacionadas a essa problemática; primeiro, pela necessidade de enfrentamento desse problema no campo educacional, segundo, pelo pequeno número de estudos realizados sobre a questão.

Quanto à pesquisa de campo², de acordo com Marconi e Lakatos (2006), ela é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta. No caso de nossa pesquisa, buscamos coletar dados sobre o processo de formação de professores(as) da rede estadual de ensino, para identificar se eles realizaram seus processos formativos por meio da EaD. Entretanto, não conseguimos receber, oficialmente, os dados solicitados à SEDUC-PA e essa situação dificultou muito a realização de nossa pesquisa, forçando-nos a buscar outras fontes de dados, que, algumas vezes, careciam de confirmação.

O processo de coleta de dados da pesquisa percorreu os seguintes passos:

1) A primeira solicitação de dados à SEDUC ocorreu no dia 22 de outubro de 2019, por meio do Processo N.º 0001425985/2019, no qual foram requeridos dados sobre: o quantitativo de professores(as) (efetivos e temporários) da Rede Estadual no período de 2009 a 2019; as parcerias estabelecidas com instituições de ensino superior nesse período para a oferta de cursos de formação inicial e continuada na modalidade de EaD, no período de 2009 a 2019; o quantitativo de professores(as) formados pela EaD em instituições públicas e privadas no período de 2009 a 2019. Nesse mesmo processo, apresentamos as seguintes questões: a SEDUC ofertou cursos de graduação em parceria com os polos da Universidade Aberta do Brasil? Quais? A SEDUC acompanha os polos da UAB? Quais os setores e quais as estratégias institucionais utilizadas para essa ação no período de 2009 a 2019? A SEDUC tem um banco de dados referente à formação desses profissionais da educação no período de 2009 a 2019?

Recebemos do CEFOR-SEDUC-PA 12 (doze) documentos: o “Plano decenal de Formação Docente do Estado do Pará”, a “Ata da segunda reunião ordinária do ano de 2011 e décima quinta reunião ordinária do Fórum Estadual Permanente de apoio a Formação Docente do Estado do Pará”; a “Lista Polos PARFOR” e 9 (nove) listas dos selecionados do 1.º semestre 2011 do Plano de Formação Docente do Estado do Pará.

2) Considerando o período de isolamento físico ocorrido pelo agravamento da pandemia no Brasil, realizamos a segunda solicitação no período posterior ao retorno às atividades

² Realizou-se, de forma complementar, uma coleta de dados junto aos professores(as) da rede estadual de ensino do Pará, por meio de questionário no Google Forms, considerando a necessidade de ajustes metodológico da pesquisa e o contexto pandêmico.

presenciais, no dia 5 de agosto de 2021, por meio do processo N.º 193300/2021, no qual solicitamos: o quantitativo de professores(as) (efetivos e temporários) da Rede Estadual no período de 2009 a 2021; o quantitativo de professores(as) aprovados(as) pelos concursos C125, C154, C167, C173, da SEDUC-PA; o quantitativo de professores(as) aprovados(as) pelos concursos C125, C154, C167, C173, da SEDUC-PA, que tomaram posse (efetivo exercício); o quantitativo de professores(as) formados(as) pela EaD em instituições públicas e privadas no período de 2009 a 2019; o quantitativo de professores(as) da SEDUC-PA que atuam na EaD; o banco de dados referente ao perfil de formação desses profissionais da educação no período de 2009 a 2019; o banco de dados referente ao cadastramento de professor no que tange à formação inicial, titularidade dos(as) professores(as).

3) No dia 26 de outubro de 2021, por meio do processo N.º 195176/2021, informamos sobre a necessidade de aplicação do questionário *on-line* (por meio do Google Forms), assim como solicitamos a relação dos *e-mails* das URES e USES para envio do referido questionário.

4) No dia 3 de novembro de 2021, solicitamos a relação dos *e-mails* das URES e USES para envio do referido questionário para a Assessoria de Comunicação Social e para a SAEN/SEDUC-PA, por meio do Processo N.º 20211246767.

5) Considerando a ausência de resposta por parte da SEDUC-PA, em relação aos protocolos solicitados, resolvemos novamente solicitar ajuda por meio do Processo N.º 1458726, protocolado no dia 21 de dezembro de 2021, para a DEINF, já com a estratégia de recorte para aplicação dos questionários.

Assim sendo, mesmo explicitando a intencionalidade científica, técnica e ética, inerente a coleta de dados, não obtivemos respostas da SEDUC-PA referente ao processo N.º 193300/2021. Ressaltamos que fomos atendidos pelo processo N.º 1458726, protocolado no dia 21 de dezembro de 2021. A DEINF socializou para as direções de URE e USES o *link* do instrumento de coleta de dados, o questionário fechado realizado pela Plataforma Google Forms, com os(as) professores(as) selecionados(as) por meio dos concursos realizados no período da pesquisa.

Nessa busca, conseguimos identificar a relação nominal referente aos concursos C-154, C-167 e C-173, no Diário Oficial do Estado do Pará; também contatamos a SAEN, o CEFOR, a DEINF e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), para estabelecer contato com os(as) professores(as) por meio de seus e-mails institucionais e redes sociais, socializando os *links*. Ainda assim, não obtivemos um número significativo de respostas, chegando a 53. Considerando a extensão territorial continental do Estado do Pará e

a capilaridade da rede Estadual de Ensino, encontramos dificuldade de socializar o *link* do questionário para os(as) professores(as).

Como o questionário é, segundo Rudio (2007), um instrumento que tem, como característica, o fato de ser constituído por uma lista de indagações, as quais, ao serem respondidas, dão ao pesquisador as informações que ele procura, optamos em utilizá-lo em nossa pesquisa, realizando sua aplicação via internet junto aos(as) professores(as) aprovados(as) pelos concursos C-154 (2009), C-167 (2012) e C-173 (2017), da SEDUC-PA, e levando em consideração o recorte histórico da pesquisa, que engloba o período de 2009 a 2019. Esse recorte justifica-se pela implementação da UAB, em 2006, assim como pela oferta de cursos de EaD pela UAB no Pará, a partir do ano de 2008, na docência da rede pública estadual, nos concursos a partir de 2009.

O referido questionário possui a intencionalidade de investigar as seguintes informações: concurso de inserção na SEDUC; quantitativo desses(as) professores(as) formados(as) pela modalidade EaD, nas modalidades pública e privada, no período de 2009 a 2019; esfera de formação e se realizou seu curso por meio da UAB. Espera-se que essas informações possam fornecer dados para complementar análise dos dados documentais e estatísticos sobre a efetividade das políticas de formação de professores(as), por meio da EaD no estado do Pará.

Além dessas informações, realizamos uma solicitação, aparados na Lei de Acesso à Informação (Lei N.º 12.527/2011), para que pudéssemos ter acesso aos dados referentes: ao quantitativo de professores(as) (efetivos e temporários) da Rede Estadual de Educação, no período de 2009 a 2021; ao quantitativo de professores que tomaram posse pelo concurso C-154, C-167, C-173; ao banco de dados referentes à formação desses profissionais da Educação, no período de 2009 a 2019, entre outras questões.

Realizamos duas solicitações de acesso à informação: a primeira no dia 27/01/2022, com prazo de atendimento até o dia 26/02/2022; e, a segunda solicitação realizada no dia 05/03/2022, com prazo de atendimento até o dia 04/04/2022. Entretanto, não obtivemos respostas de nenhuma das solicitações, para que pudéssemos apresentar com maior objetividade esses dados. Foram apresentadas apenas a seguinte resposta: "Solicitamos a prorrogação do prazo para atendimento da referida solicitação, por mais 10 (dez) dias, com base no Art.16, § 1º e § 2º, do Decreto Estadual N° 1.359/2015, de 31 de agosto 2015". Sem retorno de dados até a entrega da versão final da tese em maio de 2023 (Disponível no Serviço de Informação ao Cidadão (SIC.PA: <https://www.sistemas.pa.gov.br/esic/public/solicitacao/index.xhtml?cid=1>).

ESTRUTURAÇÃO DA TESE

O texto está estruturado da seguinte forma: o Capítulo 1 analisa a “trajetória das políticas públicas para a educação a distância no Brasil”, discutindo as “políticas públicas: concepções e perspectivas”, “educação a distância: surgimento, evolução e regulamentação da educação a distância”, “levantamento dos dados: oferta, matrículas e concluintes da EaD no Brasil no período de 2009 a 2019”; o Capítulo 2 investiga a “formação de professores(as) da Educação Básica por meio da educação a distância no estado do Pará”, com intuito de compreender a “formação de professores(as) e Educação a distância: conceitos e problematizações”, “UAB no Pará: implantação, perspectivas e desdobramentos”, “formação de professores(as) e educação a distância: perfil dos concluintes (professores(as) da Educação Básica) dos cursos de educação a distância da UAB no estado do Pará”; o Capítulo 3 problematiza as “tecnologias digitais, educação a distância e os desafios da formação de professores(as)”, visando construir uma reflexão crítica sobre as “tecnologias digitais e os desafios da produção (possibilidade) do conhecimento”, sobre a “formação de professores(as) e identidade docente no cenário das tecnologias digitais”, assim como sobre as “tecnologias digitais e Educação a Distância: novas formas de ensinar e aprender”; o Capítulo 4 inicia uma “análise das políticas públicas de educação a distância na formação de professores(as) da Educação Básica na SEDUC-PARÁ”, por meio do qual pretendemos aprofundar a reflexão sobre as “políticas públicas de formação de professores(as) no Pará, por meio da educação a distância”, assim como apresentar dados ainda carecendo de ampliação da coleta e de análise teórica fundamentada, para que possamos compreender quais “indicadores da efetividade (oferta, matrícula e concluintes dos cursos de EaD) foram produzidos pelas políticas públicas de educação a distância”, e para que, por fim, possamos analisar a “efetividade das políticas públicas da Educação a Distância na formação de professores(as) da Educação Básica no estado do Pará: limites e perspectivas”.

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EaD NO BRASIL E NO PARÁ

Este capítulo tem como objetivo analisar a trajetória das políticas públicas sobre a EaD no Brasil e no Pará, partindo das referências históricas constituídas pelos marcos regulatórios oficiais. Trata-se de uma reflexão sobre o contexto no qual se desenvolveram essas políticas, a fim de que se possa compreender seus limites e possibilidades no processo de formação de professores(as).

Para se analisar as políticas públicas voltadas para a EaD, faz-se necessário entender que elas são um conjunto de ações do Estado, voltadas para o atendimento de demandas coletivas apresentadas pela sociedade ou resultante de iniciativas próprias de governos. Constitui-se como uma ação estatal marcada pelas contradições inerentes às perspectivas adotadas por cada governo.

Nesse sentido, este capítulo problematizará as concepções e perspectivas das políticas públicas educacionais voltadas para EaD no Brasil e no estado do Pará.

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EAD: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

Nesta seção, será efetuada a análise da trajetória das políticas públicas educacionais para a EaD no Brasil, buscando explicitar as suas concepções e perspectivas no que tange à materialização dessas políticas em articulação entre o cenário nacional e as políticas desenvolvidas no estado do Pará.

Entende-se que a análise sobre políticas públicas pressupõe reflexões sobre a configuração e a função do Estado dentro da dinâmica do sistema capitalista. Partir-se-á, para tanto, da concepção marxista de Estado para problematizar as suas contradições em relação ao modelo de Estado capitalista, o que, segundo Marx e Engels (1998), atrela-se aos interesses da classe dominante:

A sociedade civil compreende o conjunto das relações materiais dos indivíduos dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas. Compreende o conjunto da vida comercial e industrial de um estágio e ultrapassa, por isso mesmo, o Estado e a nação, embora deva, por outro lado, afirmar-se no exterior como nacionalidade e organizar-se no interior como Estado (MARX; ENGELS, 1998, p. 32).

Na concepção explicitada nesse fragmento do pensamento de Marx e Engels (1998), destaca-se a ideia de que o Estado funciona como instrumento para atender aos interesses da classe dominante. Partindo dessa compreensão, pode-se entender que as ações do Estado guardam, em si, a necessidade dos interesses da classe dominante e, contraditoriamente, no interior das lutas políticas estabelecidas na sociedade civil, opera-se um complexo e contraditório processo de construção ideológica de que a sua ação busca o atendimento da vontade coletiva da sociedade civil.

Contextualizada nessa concepção, pode-se entender a análise das políticas públicas como o campo do conhecimento que busca problematizar esse processo contraditório. Esse campo teórico, segundo Souza (2006), constitui-se como um “[...] campo de 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 (variável dependente)” (SOUZA, 2006, p. 26). Logo, “A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006, p. 26).

Nesse sentido, para aprofundar essa compreensão no campo teórico das políticas públicas, Muller e Surel (2002) problematizam a interveniência de diversos atores nesse processo de formulação e realização de uma política pública.

Como se vê, todas essas decisões e ações constituem um conjunto extremamente heteróclito que põe em jogo numerosos atores pertencentes a múltiplas organizações, públicas ou privadas, e que intervêm em diversos níveis. A questão que se coloca, então, é a de coerência destes diferentes elementos. Com efeito, se é quase certo que uma medida isolada não constitui uma política pública, o que acontece quando se está diante de um conjunto de medidas sem ligação aparente entre elas? (MULLER; SUREL, 2002, p. 14).

Não constitui tarefa fácil pensar sobre essa problematização apresentada por Muller e Surel (2002, p. 21), considerando as especificidades dos sujeitos que planejam e executam determinada política, sejam eles individuais ou coletivos.

Explicita-se, nesse ponto, uma complexidade na análise das políticas públicas. Ainda se fundamentando em Muller e Surel (2002, p. 16), pode-se realizar os seguintes questionamentos: “[...] *quem* define as normas da ação pública: é o governo, os partidos, os eleitores [...]? Qualquer que seja a resposta, está claro, em todos os casos que analisar a ação do Estado não consiste, simplesmente, em se estudá-lo como aparelho político-administrativo”.

Parte-se, aqui, da compreensão de que as políticas públicas não são apenas processos políticos e administrativos. Elas não podem ser entendidas de forma meramente técnica ou neutra, desconectadas de um complexo e contraditório processo que passa pelas esferas pública e privada, inerentes ao jogo de poder político-ideológico na arena do estado de direito democrático-capitalista.

[...] mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos. Nesse caso pode-se dizer que o Estado se apresenta, diante das políticas públicas, como um agente de organização e de institucionalização (no sentido de estabelecimento de normas, regras, valores) de decisões originadas do debate público entre os diversos agentes (representantes sociais) a partir de demandas (necessidades) ou interesses restritos (BONETTI, 2011, p. 17-18).

Bonetti (2011) explicita que as “políticas” são resultantes do “jogo de forças” econômicas e políticas que implicam no direcionamento das ações estatais na sociedade. Por isso, faz-se necessário a argumentação referente ao Estado Brasileiro, tanto no que se refere à sua origem quanto à sua atuação contraditória na sociedade capitalista. Como ponto de partida para entender a origem do Estado no Brasil, tem-se a definição de Coutinho (2006, p. 195-196):

Diante dessa crise, surgem duas propostas de redefinição do Estado. Por um lado, temos o que chamei de proposta liberal-corporativa, representativa dos interesses da burguesia, que consiste em dismantelar o pouco que há de público nesse Estado em crise e, como consequência, confiar ao mercado a regulação dos problemas sociais e econômicos. Trata-se, nesse caso, do aberto predomínio do privado sobre o público, um predomínio ainda maior do que aquele vigente no velho tipo de Estado “varguista”. Por outro lado, temos uma proposta democrática, que representa os interesses das classes subalternas, centrada na reconstrução ou redefinição do espaço público; nesse novo espaço, o Estado certamente terá um lugar privilegiado, mas a dimensão do público deverá também incluir os organismos da sociedade civil, o que implica aumentar os mecanismos de participação, de socialização da política, lutando por construir os meios e os caminhos pelos quais o aprofundamento da democracia nos conduza não apenas a um novo modelo de Estado, mas também a uma sociedade de novo tipo, à sociedade socialista, única capaz de garantir as condições de um efetivo predomínio do interesse público na esfera da vida social e política.

Nesse sentido, faz-se necessário entender que, no Brasil, segundo Coutinho (2006), a origem do Estado deriva de um contexto econômico, social e político que produziu um modelo estatal conservador e centralizador, subjugado à lógica do poder econômico do capital, considerando a fragilidade da sociedade civil.

Muitos dos traços dessa formação estatal brasileira ora em crise têm raízes já no início da nossa história. Isso significa que o Brasil se caracterizou até recentemente pela

presença de um Estado extremamente forte, autoritário, em contraposição a uma sociedade civil débil, primitiva, amorfa (COUTINHO, 2006, p. 173).

A configuração de Estado adotada por determinado governo implica no formato das políticas públicas. Seguindo a reflexão de Höfling (2001), fundamentada em Claus Offe e Milton Friedman, pode-se analisar a formulação, execução e avaliação³ de políticas públicas sob duas perspectivas e/ou tradições: a tradição neoliberal e a tradição marxista.

A tradição marxista desdobra-se num amplo espectro de tendências e mesmo teorias – aliás coerente com seus pressupostos referentes à construção histórica de conceitos. Enraizadas nas clássicas formulações de Marx em relação ao Estado e às ações estatais – as quais estariam, em última instância, voltadas para garantir a produção e reprodução de condições favoráveis à acumulação do capital e ao desenvolvimento do capitalismo –, outras se desdobram na análise da complexa questão da autonomia e possibilidade de ação do Estado capitalista frente às reivindicações e demandas dos trabalhadores e dos setores não beneficiados pelo desenvolvimento capitalista (HÖFLING, 2001, p. 32).

Nesse espectro de tendências sobre análise das ações do Estado no sentido da reprodução do capital ou atendimento das demandas nos trabalhadores, explicitam-se as formas contraditórias dessas ações na sociedade capitalista, onde o Estado, por meio de estratégia político-ideológica, tenta camuflar como populares, ou seja, como se fossem de interesses dos trabalhadores, ações que, essencialmente, atendem aos interesses do capital.

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade (HÖFLING, 2001, p. 39).

No Brasil, no período posterior à década de 1990, os governos que assumiram o Estado adotaram políticas públicas de cunho neoliberal, seguindo forte influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird).

Essa concepção de Estado produziu impactos no processo de desmonte da estrutura pública, na retirada de direitos, em parcerias público-privado, em privatizações, etc. Passaram-se a implementar políticas de ajustes fiscais que produziram cortes nos orçamentos das políticas

³ Nesse caso, estará sendo desenvolvida uma avaliação das políticas públicas quanto à sua efetividade, entendida como uma avaliação de impactos onde há uma avaliação da relação existente entre a implementação de um determinado programa e os seus impactos/resultados. Nesse contexto, o que prevalece é uma avaliação das mudanças sociais advindas com a implementação da política (ARRETCHE, 1998). Para tanto, são usados indicadores da efetividade social ou impacto do programa, isto é, que mensuram os seus efeitos. Segundo Figueiredo e Figueiredo (1986 *apud* CARDOSO, 2006, p. 67), a avaliação da efetividade deve demonstrar as relações de causalidade existentes entre a realidade social e uma política em particular.

públicas, principalmente para a área da educação, o que provocou a dificuldade de ampliação e melhoria da educação em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, a responsabilização individual do sujeito por seu fracasso no campo da educação e do trabalho constituiu-se como uma estratégia política e ideológica para diminuir as pressões sobre os governos.

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação (HÖFLING, 2001, p. 39).

Seguindo essa perspectiva, entende-se que as políticas públicas são princípios ou propostas de ações de intervenção, objetivando mudar ou manter determinada realidade, considerando que algumas políticas buscam apenas a manutenção do contexto estabelecido.

Trata-se, portanto, de uma série de critérios, princípios e legislações emanada da estrutura estatal, objetivando intervenção na realidade para ordenamento, regulação, proibição, planejamento, superação e diminuição de problemas coletivos da sociedade.

Esse contexto de ajuste fiscal, que explicita um entendimento de que os recursos destinados para a educação são gastos e não investimentos, e que, por isso, precisam ser reduzidos ou cancelados, alimenta a perspectiva de uma educação a distância como uma oferta de ensino com baixo investimento.

Precisamos discutir a seguinte questão: o que é avaliação de políticas públicas? Entendendo que a avaliação dessas políticas se constitui em um campo do conhecimento necessário no Brasil, principalmente no que tange à avaliação das políticas públicas educacionais. Essa avaliação sobre políticas públicas pode ocorrer, segundo A. S. Cardoso (2011), quanto à sua eficiência ou eficácia, ou quanto à sua efetividade.

Ao realizarmos uma análise dessas políticas públicas, por meio de uma pesquisa qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, de base Marxista, nos permite compreender que a dificuldade de alcance da efetividade dessas políticas no que tange ao processo de formação de professores com qualidade social, por meio de oferta de vagas em instituições públicas, revelam uma contradição entre o que se manifesta na legislação e a materialidade dessas políticas.

Quanto à eficiência, refere-se à avaliação da relação custo/benefício e/ou custo/resultado. Nesse caso, os resultados são avaliados tendo em vista o montante de recursos utilizados [...], verifica-se como foi gasto o dinheiro, no pressuposto de que o dinheiro bem

usado é aquele que não foi gasto (MELDOLESI *apud* CARDOSO, A. L., 1998, p. 6). Críticos das ações governamentais usam fartamente esse conceito, debitando nos custos de implantação dos programas/custos que não são tangíveis e mensuráveis, tais como tempo perdido em virtude de práticas burocráticas pouco flexíveis (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986; ARRETCHE, 1998). A avaliação por eficiência é mensurada por meio de indicadores de eficiência, que consideram os meios e os recursos empregados nos Programas. Ela consiste no estudo da relação entre o esforço empregado na implementação de uma dada política e os seus resultados alcançados (CARDOSO, A. S., 2011, p. 94-95).

Quanto à eficácia, refere-se tanto à *eficácia objetiva*, ou avaliação de metas, que é considerada como o tipo mais simples e comum de avaliação, representada pelos próprios órgãos gerenciadores do programa e expressa pelos relatórios anuais; quanto à *eficácia funcional*, que caracteriza uma avaliação dos meios, configurando-se como uma avaliação moral e instrumental. Quanto à *intenção da avaliação*, ela está na moralidade executatória, em que são usados os critérios da moralidade da eficiência administrativa e contábil, representada pelas auditorias; quanto à *intenção instrumental*, o critério adotado é o da eficácia funcional, onde há a aferição dos meios e das metodologias de implantação dos programas (CARDOSO, A. S., 2011, p. 96).

Quanto à efetividade, refere-se a uma avaliação de impactos onde há uma avaliação da relação existente entre a implementação de um determinado programa e os seus impactos/resultados. Nesse contexto, o que prevalece é uma avaliação das mudanças sociais advindas com a implementação da política (ARRETCHE, 1998; CARDOSO, A.S., 2011, p. 96).

Escolhemos para construção dessa pesquisa a concepção de avaliação das políticas públicas, no que tange à sua efetividade, para analisar não apenas os impactos das políticas de EaD no processo de formação de professores(as), mas também, buscando entender as mudanças sociais oriundas dessas políticas junto à formação dos(as) professores(as) da rede estadual de ensino.

Pode-se entender que se faz necessário avaliar as políticas públicas educacionais em relação à sua eficácia e efetividade. Para fins de recorte desta pesquisa, realizou-se uma pesquisa voltada para a avaliação das políticas de EaD desenvolvidas por meio da UAB no Pará, quanto à sua efetividade.

Considerando essa compreensão, pode-se identificar que, no estado do Pará, foram realizadas as seguintes políticas públicas educacionais por meio da educação a distância, conforme destacaremos no capítulo 4 e na seção 4.3:

- 1) Ações de formação inicial, por meio da realização de cursos de graduação, ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- 2) Ações de formação continuada de professores(as) por meio de cursos EaD de curta duração, do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da SEDUC-PA;
- 3) Ações de formação continuada de professores(as) por meio de cursos EaD de curta duração, do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE) da UFPA;
- 4) Ações de formação continuada de professores(as), por meio de cursos EaD de curta duração, do Núcleo de Educação Continuada e a Distância (NECAD) da UEPA.

Esta pesquisa nos possibilitou compreender, que existe um volume de ofertas de cursos na esfera pública, mas existe um número muito grande de oferta de vagas em cursos de graduação em instituições privadas de ensino, conforme os dados dessa pesquisa revelaram. Isso significa que um contingente de professores(as) estão pagando para serem formados por instituições particulares de ensino. Revelando uma contradição inerente as políticas de formação de professores que não atingem parcelas significativas do público de precisa dessa formação pública.

Para compreender mais profundamente essa realidade na sua completude, iremos contextualizar teoricamente e historicamente essa discussão, para que posteriormente apoiados nos dados, possamos potencializar o objetivo de analisar a referida contradição.

Além disso, ressalta-se que a citação dessas ações de formação em instituições privadas tende a explicitar o contexto das ações formativas, as quais têm realizado formação em nível de graduação, assim como coube destacar as ações de formação continuada realizadas por esses espaços formativos das universidades públicas paraenses.

1.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: SURGIMENTO, EVOLUÇÃO E REGULAMENTAÇÃO

Fundamentando-se na teoria construída na seção anterior, serão analisadas as políticas públicas educacionais desenvolvidas pelos governos federal e estadual, voltadas para a oferta de cursos superiores por meio da EaD, no estado do Pará.

Essas políticas públicas carregam consigo uma série de especificidades derivadas das dimensões territoriais e da precária infraestrutura existente no estado.

Faz-se necessário entender, por outro lado, que essas políticas, como é o caso da UAB, voltam-se para uma grande carência nessa região, ou seja, a formação de professores(as) que têm procurado formação acadêmica por meio da EaD.

Busca-se, portanto, investigar a efetividade das políticas públicas brasileiras na formação de professores(as) no âmbito da EaD.

É, sobretudo, a partir de 2006 que o Brasil inicia uma grande transformação nas políticas públicas em EaD ao fomentar a criação e consolidação de um programa de EaD nacional, denominado Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto N.º 5800 de 2006. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) (ARRUDA, 2018, p. 825).

Essas mudanças são resultantes do intenso processo de mudanças tecnológicas, culturais, sociais e econômicas que foi vivenciado nos últimos anos nas práticas de trabalho e de formação, escolarizadas ou não.

Seguimos, portanto, o percurso da análise histórica sobre o processo de criação, implantação e consolidação da EaD, no Brasil, por meio das análises desenvolvidas por H. C. Oliveira (2012) e dos estudos profundos de Mill (2006), além dos estudos de Mattos e Silva (2019).

Mesmo que o recorte histórico desta pesquisa aborde os anos de 2009 a 2019, optamos por fazer uma análise histórica da EaD no Brasil, desde a sua origem na década de 1970, para que possamos contextualizar os projetos, programas e políticas que possibilitaram uma articulação entre as experiências passadas, que nos permita compreender as contradições e os desafios atuais.

H. C. Oliveira (2012) informa que a EaD passou, entre os anos de 1970 e 1990, por algumas modificações no que tange à sua natureza. O quadro apresentado a seguir mostra que a EaD atravessou três gerações, com grande desenvolvimento da tecnologia aplicada a essa modalidade.

Quadro 1 – Gerações do ensino a distância

Geração	Período	Características
1 ^a	Até 1970	Estudos por correspondência, onde o principal meio de comunicação eram materiais impressos, geralmente um guia de estudo, com tarefas ou outros exercícios enviados pelo correio.
2 ^a	1970	Surgem as primeiras universidades abertas, com <i>design</i> e implementação sistematizada de cursos a distância, utilizando, além do material impresso, transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, satélite e TV a cabo.
3 ^a	1990	Essa geração é baseada em redes de conferência por computadores e estações de trabalho multimídia.

Fonte: Moore e Kearsley (1996 *apud* H. C. OLIVEIRA, 2012).

Esse movimento representa uma síntese do esforço histórico, no sentido de operar esse processo de criação e implementação da EaD na educação brasileira.

Prosseguindo nessa reflexão sobre as bases históricas da EaD no Brasil, esta pesquisa fundamentou a sua análise em Mill (2016), que constrói uma periodização para auxiliar na compreensão da trajetória da EaD. Os períodos compreendidos são: Pré-1996; de 1996 a 2005; de 2005 a 2015; e Pós-2015.

A primeira periodização, segundo Mill (2016), caracteriza o Pré-1996, considerada por ele como o cenário de gestação e nascimento da EaD na legislação, onde se destaca a criação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016), que impulsionou o amadurecimento da legislação educacional e, por conseguinte, da regulamentação da EaD. Todos os anos que antecedem a criação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) indicam a importância que a EaD recebeu nesse período, para finalmente constar na legislação (BRASIL, 1996).

Destaca-se, ainda, para esse período a (quase) inexistência de tecnologias digitais. As dificuldades vivenciadas na comunicação e interação, sem essas tecnologias telemáticas, tornavam a qualidade das interações muito limitada, o que repercutia sensivelmente na qualidade da formação, sendo realizado um papel de espectador e receptor.

Dessa forma, revela-se o grande avanço que os anos 1990 representaram para essa modalidade, como um período de avanços, de crescimento e de momentos profícuos para mudança e discussão do pensamento e da implementação de ações em prol da EaD.

Então, nasce formalmente a EaD no Brasil, como modalidade educacional para a formação em todos os níveis e, ainda, como rica alternativa à educação presencial.

O segundo período que Mill (2016) apresenta é o que vai de 1996 a 2005, compreendido como o cenário entre a implementação da LDB N.º 9.394/1996 e a criação da UAB, em 2005. Esse período se caracteriza como tempo de organização e ordenamento da modalidade.

A LDB apresenta, em seu art. 80, definições e orientações sobre a EaD, onde uma série de diretrizes e um ordenamento legal são estabelecidos.

Destacam-se ainda os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) e o Decreto N.º 5.622/05 (BRASIL, 2005), os quais entraram em vigência logo após a virada do século. Esses são exemplos de normatizações em prol da efetivação de programas de EaD de melhor qualidade. O autor destaca também a base legal como ponto de avanço para a educação a distância

Essa discussão deu-se, inicialmente, pelo Decreto N.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que trazia em seu texto interpretações confusas e controversas sobre a EaD, conforme pode ser observado no seu art. 1.º:

Art. 1.º 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).

Arruda e Arruda (2015) fazem uma análise crítica desse decreto, considerando que o referido artigo caracteriza a EaD de maneira técnica, privilegiando a mediação pelos suportes de informação e desconsiderando o papel docente no processo educativo, haja vista inferir acerca da possibilidade de “autoaprendizagem” pela EaD. Esse decreto apresenta ainda 13 artigos com uma redação que abriu muitas brechas para ofertas de cursos superiores de qualidade duvidosa, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

O Plano Nacional de Educação (PNE - Lei N.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001), de acordo com Mill (2016), merece destaque como uma estratégia para a melhoria da qualidade (e quantidade) da formação do cidadão brasileiro. Na seção sob o título “Educação a Distância e Tecnologias Educacionais”, a EaD é valorizada e destacada como eficaz e de papel inestimável, principalmente no quesito democratização do acesso à formação inicial e continuada, assim como prevê um sistema interativo não apenas para a EaD, mas também para os cursos presenciais.

Ainda destacando o PNE, Arruda e Arruda (2015) chamam a atenção para a interpretação de que a EaD permite uma ampliação de vagas e ofertas em menor tempo, o que pode ser observado no PNE 2001-2010 (Lei N.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001), uma vez que o termo “educação a distância” aparece nele 29 (vinte e nove) vezes. Os pontos positivos são observados ao longo do texto do PNE, porém, os autores destacam que o PNE 2001-2010 refletiu duas abordagens distintas e complementares acerca da EaD. De um lado, um olhar mercantil, com alusões indiretas à ampliação da oferta e à redução de custos no desenvolvimento de cursos nesse formato. A EaD, sob essa perspectiva do PNE 2001-2010, parece ser “a resposta para os males” que acometeram a educação brasileira ao longo dos últimos séculos. De outro lado, houve um olhar de caráter instrumental e técnico. Tem-se a impressão de que, em complemento à visão anteriormente discutida, a presença quantitativa de equipamentos (computadores, televisores, etc.) por si só garantiria a melhoria da educação e a possibilidade da oferta de cursos a distância. Já em outro contexto político, a partir da emergência do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, o Decreto N.º 2.494 de 1998 é

revogado pelo decreto N.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, cujo texto aprovado apresentou melhorias na definição da EaD.

No PNE de 2014, Lei N.º 13.005 (BRASIL, 2014), existem apenas três indicações diretas à EaD nas metas 10, 11 e 14.

Na meta 10, busca-se “[...] oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”; e, na estratégia 10.3, fica estabelecido o seguinte:

[...] fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de **educação a distância**. (BRASIL, 2014)

Já na meta 11, busca-se “[...] triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público”. E, na estratégia 11.3, planeja-se “[...] fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de **educação a distância**, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade”.

Seguindo, identificamos que, na meta 14, busca-se “[...] elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores”. E, para efetivar essa meta, ficou estabelecida a estratégia 14.4, com o propósito de “[...] expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de **educação a distância**”.

Nesse sentido, podemos afirmar que a contextualização histórica e periodização em que se está delineando neste tópico, Arruda e Arruda (2015) destacam que, em 2005, foi publicado o documento “Fórum das Estatais pela Educação: Universidade Aberta do Brasil”, com o objetivo de constituir as bases para a organização de consórcios públicos, visando à oferta da EaD no Brasil. Esse fórum foi apresentado como uma iniciativa conjunta entre o Fórum das Estatais pela Educação, o Ministério da Educação (MEC) e a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).

O cenário dessa década (1996 a 2005) é, segundo Mill (2016), bem mais favorável à modalidade EaD se comparado com períodos anteriores. Esses “bons ventos a favor” da EaD ajudaram a configurar um cenário de grande expansão da oferta de vagas, seja da graduação ou especialização (*lato sensu*), seja em instituições públicas ou privadas.

Foi nesse período de 1996 a 2005, ainda de acordo com Mill (2016), que germinou o sistema UAB, primeira experiência de EaD de grande envergadura, em nível nacional. Contudo, sua implementação só ocorreu efetivamente no período seguinte (de 2006 a 2015).

No terceiro período que vai de 2005 a 2015, analisa-se o cenário desde o nascimento da UAB até a crise político-econômica. Esse período pode ser caracterizado, na perspectiva de Mill (2016), como “tempos dourados” da modalidade de EaD, com maior credibilidade na qualidade da formação, investimento público (especialmente financeiro), envolvimento de instituições públicas tradicionais (especialmente as federais, que mais resistiam à EaD) e exploração das possibilidades pedagógicas da EaD como estratégia para atingir as metas do novo PNE (BRASIL, 2014), entre outros tantos indicativos positivos.

Arruda e Arruda (2015) destacam que a consolidação da proposta dessa política se dá com a publicação do Decreto N.º 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Esse Decreto é um marco nas políticas públicas educacionais, pois institui um sistema nacional para a oferta da EaD, em atendimento aos dispostos no PNE 2001-2011 sobre a necessidade de interiorização da oferta de cursos em todos os níveis e modalidades, dadas as dimensões territoriais do Brasil e a insuficiência do atendimento presencial. Entretanto, não se trata de uma instituição que centraliza a oferta de EaD, mas de um projeto governamental que fomenta a EaD por meio de convênios firmados entre o governo federal, as instituições públicas de ensino superior credenciadas – conforme os termos do Decreto N.º 5.622/2005⁴ – e os municípios interessados em instalar polos de apoio presencial aos estudantes da EaD. De acordo com as bases legais, por meio do parágrafo único, do art. 1.º, do Decreto N.º 5.800/2006, são objetivos da 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).

Para consolidar a proposta da UAB, conforme destaca Barreto (2010), foi promulgada a Lei N.º 11.502, de 11 de julho de 2007, reestruturando o sistema sob responsabilidade da

⁴ Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

“nova” Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de modo a não apenas incluí-la institucionalmente, mas para conferir-lhe uma espécie de selo de qualidade

O cenário mais amplo de vigência do Decreto N.º 5.622/2005 e de surgimento da UAB, segundo Mill (2016), é marcado pela importância que a EaD ganhou, como modalidade, para atendimento à demanda por formação superior. No caso da UAB, buscava-se atender especialmente àquela demanda por formação de professores(as) e gestores(as) da rede pública da Educação Básica. Esse cenário de ousadia que caracterizou e fomentou a UAB marcou a efetivação de uma improvável parceria de governos federal, municipais e estaduais com as IES, em sua complexa dinâmica com os polos como espaço acadêmico, considerando o grande volume de cursos e vagas oferecidos, a variedade de tipos e áreas abrangidas na formação pela EaD.

Então, nesse período de 2005 a 2015, a UAB, de acordo com Mill (2016), foi criada e instalada, para buscar atender especialmente àquela demanda por formação de professores(as) e gestores(as) da rede pública da Educação Básica. A UAB tornou-se, portanto, um programa de formação em nível nacional e um sistema de formação em nível superior, fruto de uma parceria entre o MEC, as instituições públicas de ensino superior e os governos locais (municípios e estados, mantenedores de polos de apoio presencial). Com a criação, a expansão, a maturação e a visibilidade da UAB, a sua notória experiência foi uma das principais responsáveis pela melhoria da percepção da modalidade nos últimos anos. Mill (2016) destaca ainda as limitações e dificuldades peculiares a uma proposta de formação superior pública com as dimensões desse sistema.

Com a crise político-econômica do Brasil, desde o começo de 2013, parece dar sinais de esgotamento, com indicativos de que os modelos de formação e, principalmente, de gestão instituídos até então precisariam ser revistos. Em 2015, esse esgotamento dos modelos é levado a cabo, quando as IES são duramente penalizadas pelo governo federal, com corte quase integral das verbas destinadas aos cursos (em andamento ou com matrículas previstas) oferecidos pela EaD (MILL, 2016, p. 441).

No quarto e último período, Mill (2016) analisa a fase “Pós-2015”, onde busca investigar os cenários e dilemas por virem, ressaltando que, embora o cenário apresentasse pontos positivos relacionados à EaD, a modalidade passou por diversas dificuldades, mesmo após a sua inclusão na legislação e mesmo antes de entrar em crise (MILL, 2016). Destaca, ainda, alguns dilemas como: a questão da concepção de qualidade da formação na EaD, considerando uma definição difícil, em função do seu caráter subjetivo, entre outros aspectos. O autor ressalta ainda que esse não é um problema específico da EaD, abrangendo também a educação presencial – tanto na Educação Básica quanto na educação superior.

As condições de oferta presencial das IES públicas são perceptivelmente muito limitadas e a previsão de crescimento da oferta de vagas é insignificante quando comparamos com a alta demanda por formação. Isto constitui um cenário em que a EaD passa a ser vista como fonte propulsora de superação do dilema. A criação da UAB previa solução de parte deste problema e o fez como era possível (MILL, 2016, p. 444).

Outro dilema apresentado pelo autor é o da institucionalização da modalidade, pois, se a própria instituição pudesse conceber, gestar e implementar a sua proposta de EaD, os cursos de formação a distância teriam maior autonomia e convergiriam para indicativos de qualidade, e não seriam programas de governo, como têm sido, mas sim de Estado, possibilitando ações referendadas pela sociedade civil e transformadas em legislação (MILL, 2016).

Ao se analisar de forma completa o processo de periodização da história da EaD no Brasil, pode-se entender que se trata de uma realidade contraditória e complexa.

Nesse processo de análise da trajetória da EaD no Brasil até o contexto atual, explicitam-se as contradições da ação estatal, que se manifestam nas políticas públicas produzidas em cada um desses períodos. Faz-se necessário problematizar desde o surgimento, evolução e regulamentação da EaD (que passa pelas experiências institucionais, pelos movimentos em prol da EaD, pelas bases legais, pelo marco regulatório, pela expansão, democratização e interiorização da EaD, e pelas experiências institucionais públicas), até os avanços e dilemas vivenciados nesses diferentes momentos histórico, que vão diferir, em certos aspectos, daqueles materializados na políticas públicas atuais, especialmente levando-se em consideração a conjuntura político, econômica, social e educacional.

O recorte histórico desta pesquisa, conforme já citado, compreende o período de 2009 a 2019, parte dele já contemplados pelos estudos de Mill (2016) publicado em 2016, pelo período que identifica como Pós-2015. Além disso, realizamos uma análise da legislação destacando os marcos legais disponíveis, que cobrem o período até 2018. O período posterior fica contemplado pela coleta de dados estatísticos e documentais apresentados nesta pesquisa que demonstram a relevância e originalidade da mesma.

Com a intencionalidade de aprofundar essa análise, explicitamos os principais marcos regulatórios da educação brasileira, que tangenciam processos educativos na EaD, dentro de uma perspectiva cronológica (Marco Regulatório da EaD no Brasil, de 1960 a 2018: uma análise histórico-crítica).

Em 1961, foi aprovada a LDB – Lei 4.024/61, – a primeira legislação que trata da EaD:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 não tratou especificamente da EaD. Mas definiu em seu Art. 104 a “organização de cursos e escolas experimentais com currículos, métodos e períodos próprios” (BRASIL, 1961). Isso, somado à

promulgação do Decreto-Lei N.º 236 (BRASIL, 1967), que complementou e modificou o Código Brasileiro de Telecomunicações prevendo a possibilidade de transmissão de aulas por meio da televisão educativa, dá base para a pauta e início da Educação a Distância no Brasil. E se concretiza em 1971, ao ser inserido na LDB um capítulo específico sobre o ensino supletivo, afirmando que ele poderia ser usado em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios (MATTOS; SILVA, 2019, p. 3).

Em 1971, foi inserido capítulo específico sobre o Ensino Supletivo, afirmando que poderia ser usado em classe ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios. Nesse sentido, destacamos a Lei N.º 5.692/71 – em seu artigo 25, dispõe:

O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. [...] § 2.º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Em 1988, foi criada uma nova Constituição Federal, em seu artigo 206, inciso II, registra: “livre direito de ensinar e aprender”; e explicita em sua redação do artigo 206, que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Em 1992, por sua vez, foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, pela Lei N.º 8.405.

Em 1996, ocorreu a aprovação de uma “Nova LDB”, criada pela Lei N.º 9.394, que estabeleceu um conjunto de alterações na educação brasileira, definindo que EaD passaria a ser possível em todos os níveis. Também passou a admitir os cursos livres a distância, pelas chamadas “universidades corporativas”.

Essa LDB estabelece, em seu artigo 36, parágrafo 11, que, “[...] para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação”. Já no inciso VI, do mesmo parágrafo, especifica-se que os “Cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias”. Estabelece também, em seu artigo 80, parágrafo 3.º, “[...] as normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas”; e, no parágrafo 4.º, define que:

[...] a educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; II - Concessão de canais com

finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Em 1998, foi promulgado o Decreto N.º 2.494, e a EaD foi definida como “[...] uma forma de ensino auxiliar na autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos de forma sistemática”. É apresentado pelo MEC e pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED) o documento “Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância”, com dez indicadores para serem observados pelas instituições proponentes. Conforme podemos observar em seu artigo 1.º, estabelece-se que a:

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.

Em 2001, o MEC baixou a Portaria N.º 2.253, que regulamenta a “[...] oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos de instituições de ensino superior”. Também foi sancionada a Lei N.º 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que se reporta à EaD e às tecnologias educacionais, estabelecendo diretrizes, objetivos e metas para a implementação dessa modalidade de educação.

Em seguida, em 2002, foi criada a Portaria N.º 335, da Comissão Assessora, que apresenta o plano da regulamentação efetiva da EaD no Brasil. Há a proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de EaD no Ensino Superior. A Comissão Assessora apresenta relatório sobre o panorama da EaD no Brasil, com propostas de desenvolvimento.

Assim, em 2003 e 2007, foram aprovados documentos dos Referenciais, que passam por revisões e são renomeados para “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” (BRASIL, 2007), agora composto por oito referenciais de qualidade. Em 2004, foi editada a Portaria N.º 4.059, e as instituições de Ensino Superior puderam introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial. Esse documento estabelece, em seu artigo primeiro, que:

[...] as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

Entre 2005 e 2007, foram oficializados decretos e portarias, com o intuito de atender à necessidade para que as instituições credenciassem polos de apoio presencial, conforme estabelece, por exemplo, a Portaria Normativa N.º 02, de 10 de janeiro de 2007, que dispõe

sobre os procedimentos de regulação e avaliação da Educação Superior na modalidade a distância. Ela define, em seu artigo primeiro, que:

[...] o credenciamento de instituições para oferta de educação na modalidade de EaD deverá ser requerido por instituições de educação superior já credenciadas no sistema federal ou nos sistemas estaduais e do Distrito Federal, conforme art. 80 da Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e art. 9º do Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Essa mesma portaria complementa, em seu parágrafo primeiro, que “[...] o pedido de credenciamento para oferta de EaD observará, no que couber, as disposições processuais que regem o pedido de credenciamento, na forma dos artigos 12 a 19 e 26 do Decreto n.º 5.773 de 2006 e artigos 12 a 15 e 26 do Decreto no 5.622, de 2005”, e, em seu parágrafo segundo, que:

[...] o pedido de credenciamento para EaD será instruído com os documentos necessários à comprovação da existência de estrutura física e tecnológica e recursos humanos adequados e suficientes à oferta da educação superior a distância, conforme os requisitos fixados pelo Decreto n.º 5.622, de 2005 e os referenciais de qualidade próprios.

Em 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto N.º 5.800, que, em seu artigo primeiro, define: “[...] 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”. Prossegue em parágrafo único, descrevendo que:

[...] são objetivos do Sistema UAB: I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores(as) 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)

De acordo com esse mesmo documento, em seu artigo 2.º, “[...] o Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial” (BRASIL, 2006), seguido por um detalhamento nos parágrafos subsequentes. No parágrafo 1.º, determina-se que “[...] para os fins deste Decreto, caracteriza-se 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” (BRASIL, 2006). Já no parágrafo segundo: “[...] os polos de apoio presencial deverão dispor de infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB” (BRASIL, 2006) para os fins deste Decreto, caracteriza-se o polo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas.

Em 2009, foi aprovada a Lei N.º 12.056, que faz acréscimos à LDB, determinando a ação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, em regime de colaboração, na formação inicial, continuada e na capacitação docente, com a possibilidade do uso da EaD na formação continuada e na capacitação, e a preferência ao ensino presencial na formação inicial, fazendo uso subsidiariamente da educação a distância. Essa lei estabelece, em artigo primeiro, que:

[...] o art. 62 da Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos: § 1.º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério; § 2.º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância; § 3.º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Assim como de 2010 a 2015 ocorreu a aprovação de diversos pareceres e resoluções, tramitam, junto ao CNE, com a pauta de regulamentação do credenciamento de instituições não educacionais, na modalidade presencial e a distância, para a oferta de cursos de especialização.

Em 2015, foi realizada a revisão do Parecer CNE/CEB N.º 12/2012, que define as Diretrizes Operacionais Nacionais para a oferta de EaD, no âmbito da Educação Básica, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Nesse parecer fica garantida a:

[...] possibilidade de que os cursos desenvolvidos na modalidade de Educação a Distância, no âmbito da Educação Básica, também possam ser ofertados em Unidades da Federação distintas daquelas em que a instituição de ensino esteja previamente credenciada e legalmente autorizada a oferecer cursos de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, conforme previsto no art. 11 do Decreto N.º 5.622/2005 e em normas posteriores, por parte dos sistemas de ensino.

Em 2016, foi instituída a Resolução CNE/CEB N.º 1, que definiu as Diretrizes Operacionais Nacionais para o Credenciamento Institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na EaD, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Essa resolução garante, em seu artigo primeiro, que:

[...] a presente Resolução define Diretrizes Operacionais Nacionais para regulamentar a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade de Educação a Distância (EaD), em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. § 1.º A modalidade de Educação a Distância é aqui entendida como uma forma de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias que permitem a atuação direta do professor e do aluno em ambientes físicos diferentes, em consonância com o disposto no art. 80 da Lei N.º 9.394/96 e com o Decreto N.º 5.622/2005.

Em 2017, foram aprovadas novas regulamentações da EaD, a partir do Decreto N.º 9.057. Nele, as instituições de ensino superior passam a ampliar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância, sendo permitido que as próprias instituições façam o credenciamento da modalidade EaD sem exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial. Elas puderam, então, oferecer, exclusivamente, cursos a distância, sem a oferta simultânea de cursos presenciais. Ficou estabelecido, em seu artigo 11, que “[...] as instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação”. Assim como, garantiu, em seu parágrafo segundo, que “[...] é permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância”.

Em 2018, foi implementada a Resolução N.º 3, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Foi aprovada a oferta de até 20% do Ensino Médio diurno, até 30% do ensino noturno e até 80% da EJA. A Portaria N.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018, publicada no D. O. U., de 31 de dezembro, dispõe sobre a oferta, por instituições de Educação Superior, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presenciais. Tal Portaria estabeleceu que cursos de graduação presenciais poderão ofertar até 40% das aulas a distância, ampliando o limite de 2017, que era de 20%.

Faz-se necessário problematizar os limites de um levantamento histórico sustentado na análise das legislações. Entretanto, essas legislações constituem-se referências históricas da institucionalização de políticas públicas educacionais que atendem às exigências da sociedade em relação à EaD.

Neste período, posterior a 2018, podemos citar um marco legal muito significativo, estabelecido pela Lei N.º 13.620, de 15 de janeiro de 2018. Que institui o dia 27 de novembro como Dia Nacional de Educação a Distância.

Em 2019, foi aprovada a Portaria N.º 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema

Federal de Ensino. Essa legislação faculta que até 40% da carga horária de cursos presenciais possa ser oferecida na modalidade de Ensino a Distância (EaD), revelando mais uma vez, as contradições que perpassam as políticas públicas educacionais voltadas para a EaD.

1.3 CONTEXTUALIZANDO A EAD NO BRASIL E NO PARÁ NO PERÍODO DE 2009 A 2019: INDICADORES DE OFERTA, MATRÍCULAS E CONCLUINTES

Esta sessão apresenta dados que possibilitam reflexões, inferências e análises desse período por meio de tabelas e gráficos referentes ao quantitativo de vagas, de matrículas e de concluintes da EaD ofertadas nas IES do Brasil, região Norte e estado do Pará no período de 2009 a 2019.

Ao se analisar as metas do PNE 2014 (Lei N.º 13.005/2014), voltados para a EaD, identifica-se a Meta 14, que estabelece que se deve “[...] elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”. Em sua estratégia 14.4, defende-se que se deve “[...] expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância”. No que tange à meta referente aos desafios da Educação Superior, não consta referência à EaD para ampliação do número de vagas nesse nível de Ensino no Brasil, mas os dados mostram que, historicamente, o governo tem utilizado a EaD como estratégia para ampliação do número de vagas no Ensino Superior, inclusive por meio de parcerias público-privado, como no caso do Programa Universidade para Todos (Prouni).

De acordo com o Plano Estadual de Educação (PEE) – Lei N.º 8.186/2015 – fica estabelecido, em sua estratégia 12.2, a necessidade de se “[...] articular e fortalecer políticas públicas para a expansão da oferta da educação a distância, junto à Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Institutos Federais nos municípios do estado, de acordo com a sua especificidade”. Na estratégia 14.3, destaca-se que se deve “[...] estimular, nas IES, a utilização de metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, garantida inclusive para as pessoas com deficiência, na vigência do PEE”.

O PNE (Lei N.º 13.005/2014) e o PEE (Lei N.º 8.186/2015) indicam a necessidade de elaboração e implementação de políticas públicas de EaD, considerando que eles devem ser entendidos como planos de Estado, onde estão inseridos os principais anseios da comunidade educacional em educação, mas longe ainda de serem atendidos pelas políticas públicas implementadas pelos diferentes governos dos últimos anos.

Os dados iniciais coletados, para fins de contextualização do problema desta pesquisa, mostram o desafio que se tem pela frente no que tange à EaD no Brasil. No Pará, não se manifesta diferente. Para se ter uma ideia da disparidade existente entre o número de vagas oferecidas no Brasil, presencialmente, em 2009, foram ofertadas 3.164.679 vagas, ao que a EaD ofereceu 1.561.715 de vagas. Já em 2019 foram ofertadas 3.960.531 vagas presencialmente e 10.395.600, por meio da EaD.

Por outro lado, no que tange ao número de matrículas realizadas em 2009, foram realizadas 5.115.896 matrículas presencialmente e foram realizadas 838.125 por meio da EaD. Em 2019, houve 6.153.560 matrículas na modalidade presencial e 2.450.264 matrículas na modalidade de ensino a distância. Esses dados explicitam um movimento que carece de análise aprofundada, considerando que, nesse período, houve um pequeno aumento no número de matrícula no ensino presencial, mas a oferta de número de vagas na educação a distância e as matrículas, conseqüentemente, cresceu muito mais durante o período, ou seja, a oferta corresponde mais do que o dobro do que o presencial, mas as matrículas, por sua vez, comportam-se de forma diferente. O número de matrícula em EaD corresponde um pouco mais de um terço das matrículas presenciais. Deve-se considerar que esses dados incluem as matrículas dos setores público e privado.

Esses dados revelam, portanto que esse crescimento ocorreu muito mais concentrado no setor privado não universitário, considerando que o maior número de oferta de vagas ocorre em faculdades privadas.

A Tabela 3 apresenta os dados referentes à oferta total de vagas ofertadas no Brasil no período da pesquisa.

Tabela 3 – Quantitativo de oferta total de vagas realizadas na educação a distância das IES do Brasil, no período de 2009 a 2019

Quantitativo de Oferta de vagas Brasil	
Ano	Brasil
2009	1.561.715
2010	1.634.118
2011	1.224.760
2012	1.329.407
2013	1.787.961
2014	3.042.977
2015	2.781.480
2016	4.482.250
2017	4.703.834
2018	7.170.567
2019	10.395.600
Total	40.114.669

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2019, INEP (BRASIL, 2020). Elaborado pela autora.

Acerca dos dados referentes à oferta de vagas para acesso ao Ensino Superior no Brasil, por meio de cursos a distância, pode-se identificar que, no ano de 2009, foram ofertadas 1.561.715 vagas no Brasil e, em 2019, 10.395.600 vagas, representado um aumento absoluto de 8.833.885 de vagas. Isso significa um aumento de 665,65%, que foi na ordem de 6,7 vezes mais vagas ofertadas.

Ao se analisar o cenário nacional brasileiro, existe um dado que chama a atenção: o fato de que, das 40.114.669 de vagas ofertadas no Brasil, no período de 2009 a 2019, 15.522.422 foram efetivadas por meio de alunos matriculados. Isso significa a ocorrência de 24.592.247 de vagas ociosas no Brasil.

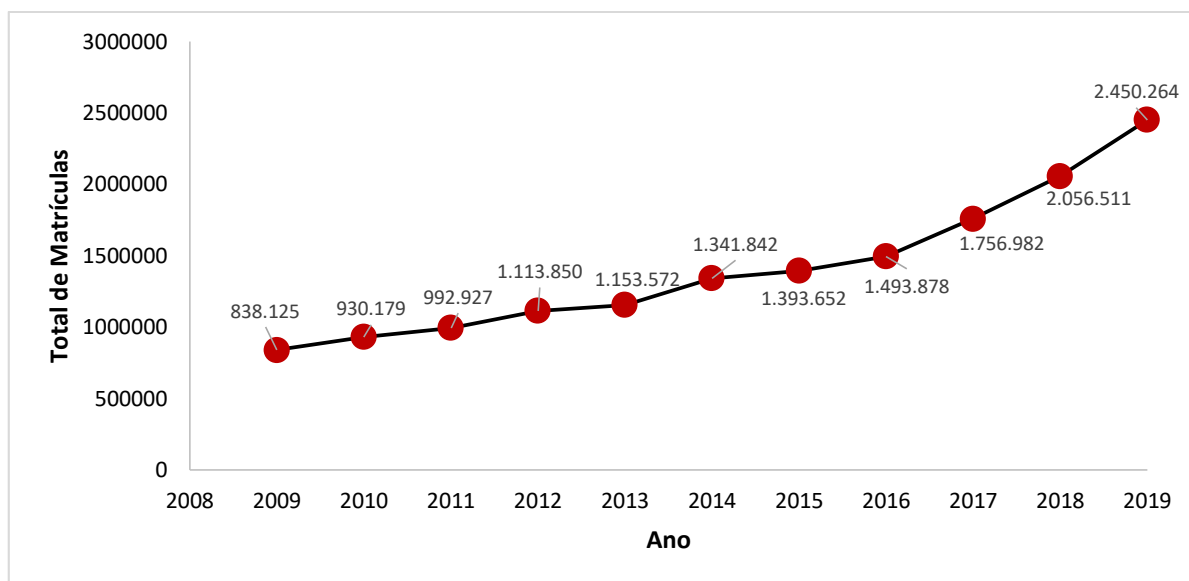
Tabela 4 – Quantitativo de matrículas realizadas na EaD, das IES do Brasil, região Norte e estado do Pará, no período de 2009 a 2019

Ano	Quantitativo de Matrículas		
	Brasil	Região Norte	Estado do Pará
2009	838.125	82.972	30.938
2010	930.179	107.381	44.188
2011	992.927	134.557	42.788
2012	1.113.850	141.776	50.940
2013	1.153.572	144.772	60.099
2014	1.341.842	158.276	70.313
2015	1.393.652	173.761	78.898
2016	1.493.878	181.465	84.841
2017	1.756.982	200.061	96.843
2018	2.056.511	221.877	109.066
2019	2.450.264	262.853	129.628
Total	15.521.782	1.809.751	798.542

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2019, INEP (BRASIL, 2020). Elaborado pela autora.

Observa-se que, em 2019, o número de matrícula da região Norte significava 10,7% das matrículas do Brasil. O estado do Pará, por sua vez, representava 49,3% das matrículas da região Norte. As matrículas no estado do Pará se manifestam da seguinte forma: aumento de 98.690 de matrículas no período de 2009 a 2019.

Gráfico 1 – Quantitativo de matrículas realizadas na EaD, das IES do Brasil, de 2009 a 2019

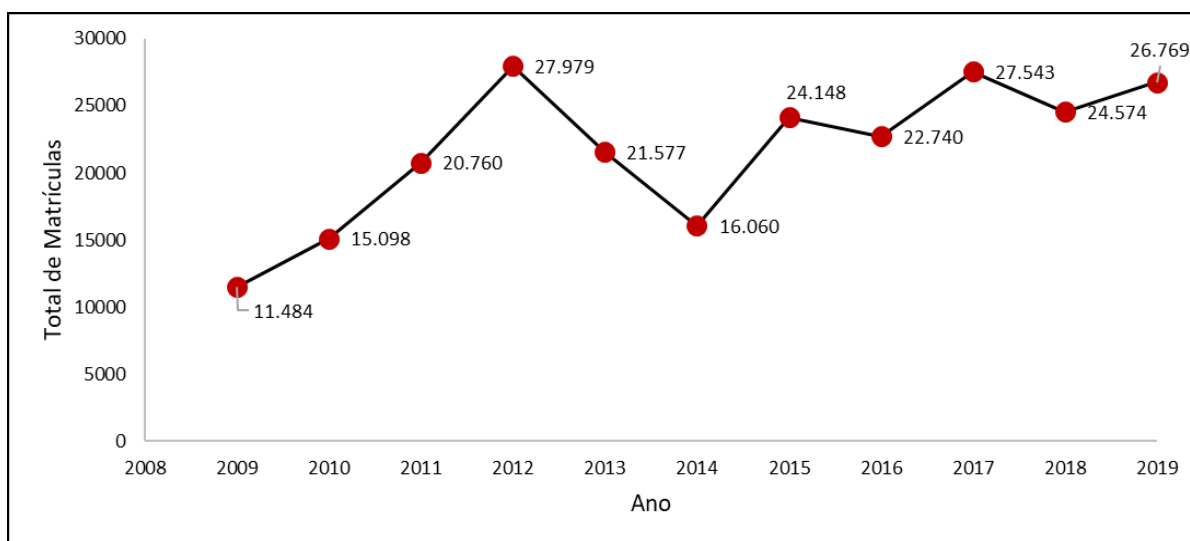


Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2019, INEP (BRASIL, 2020). Elaborado pela autora.

O Gráfico 1, acima, mostra a evolução das matrículas no Brasil em cursos de graduação por meio da EaD, no período investigado, no qual se pode observar uma curva ascendente que explicita o crescimento no setor.

A seguir, o Gráfico 2 explicita o quantitativo de matrículas realizadas na EaD nas IES da região Norte, no período de 2009 a 2019.

Gráfico 2 – Quantitativo de matrículas realizadas na EaD, das IES da região Norte, de 2009 a 2019

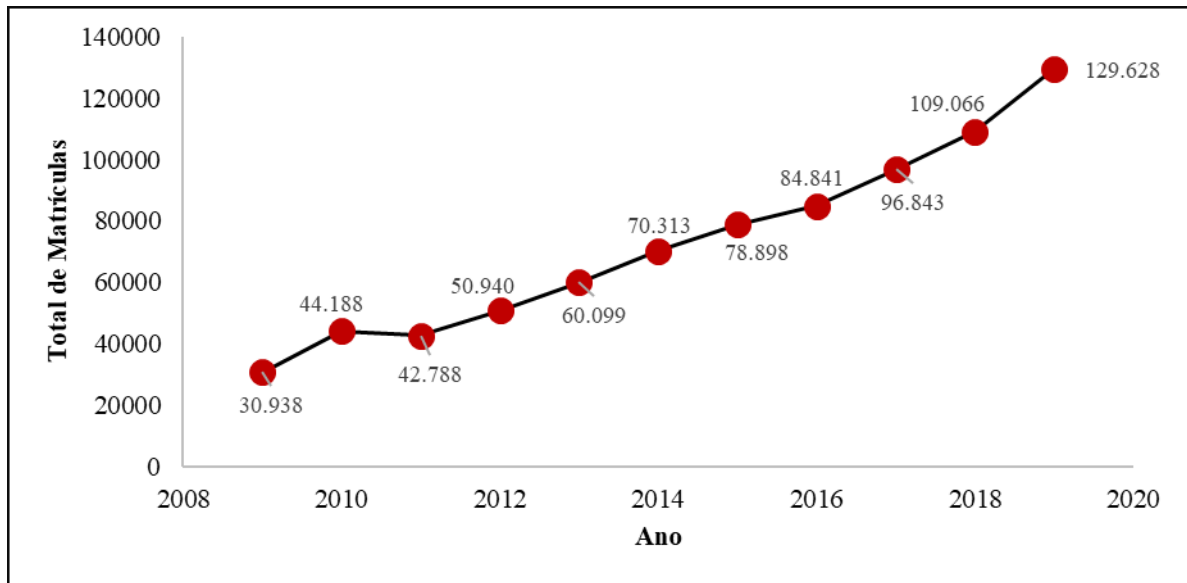


Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2019, INEP (BRASIL, 2020). Elaborado pela autora.

O Gráfico 2, acima, mostra, assim como no gráfico anterior, a evolução das matrículas. Este, entretanto, especifica os dados referentes aos cursos em graduação na modalidade da EaD na região Norte, por meio do qual se pode observar uma curva de crescimento e queda alternadas.

A seguir, o Gráfico 3 contém o quantitativo de matrículas realizadas na EaD, das IES do estado do Pará, no período de 2009 a 2019.

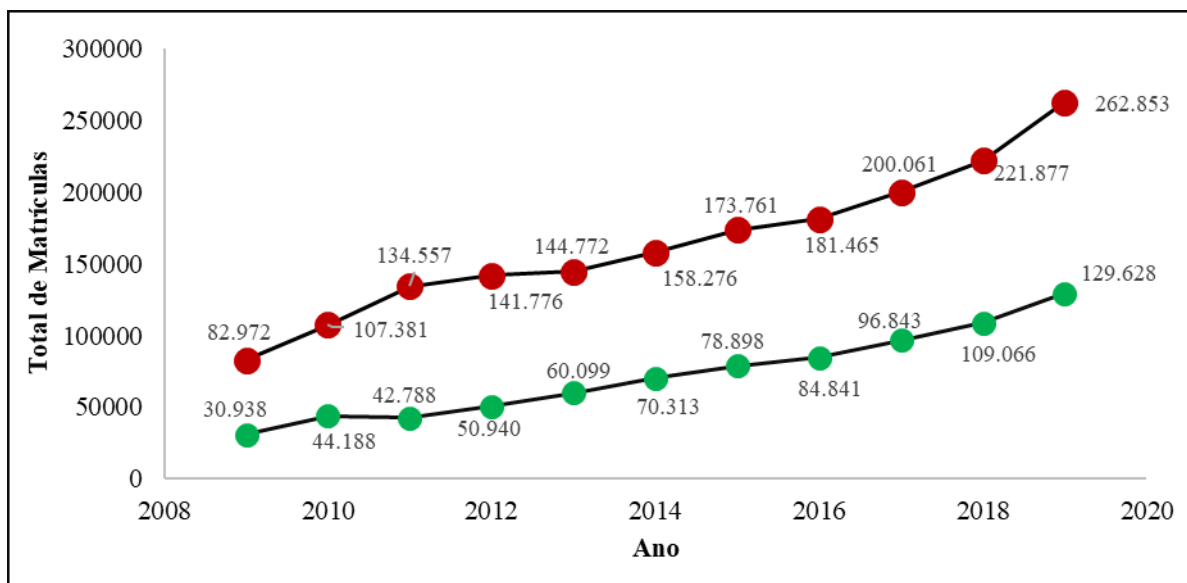
Gráfico 3 – Quantitativo de matrículas realizadas na EaD, das IES do Pará, de 2009 a 2019



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2019, INEP (BRASIL, 2020). Elaborado pela autora.

No Gráfico 4, pode-se realizar uma análise comparativa entre a evolução da matrícula na região Norte e no estado do Pará, no qual se observa que o movimento é semelhante, seguindo, portanto, a mesma perspectiva de crescimento.

Gráfico 4 – Quantitativo de matrículas realizadas na EaD, das IES da região Norte e estado do Pará, de 2009 a 2019



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2019, INEP (BRASIL, 2020). Elaborado pela autora.

Depois da análise dos movimentos referentes à evolução do número das ofertas e de matrículas, faz-se necessário complementar com a análise dos dados sobre o número de concluintes, no mesmo período de investigação, ou seja, de 2009 a 2019.

A Tabela 5 mostra os dados sobre o número de concluintes no Brasil, região Norte e Pará. No cenário nacional, houve 2.260.052 de concluintes durante o período da pesquisa, mas, na região Norte, houve apenas 238.732 concluinte, enquanto, no estado do Pará, houve 85.874 concluintes.

No cenário nacional, houve um crescimento de 183.770 concluintes entre os anos de 2009 a 2019, considerando que, em 2009, houve 132.269 concluintes. Em 2019, esse número passou para 316.039, o que significa um aumento de 138,9%.

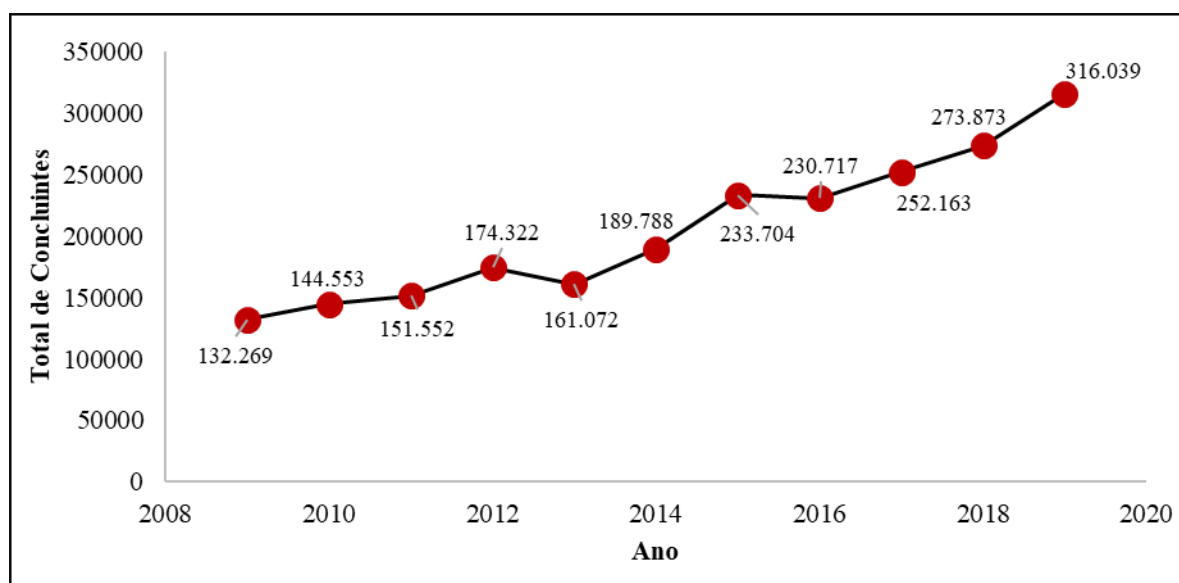
Tabela 5 – Quantitativo de concluintes da EaD, das IES do Brasil, região Norte e estado do Pará, de 2009 a 2019

Ano	Quantitativo de Concluinte		
	Brasil	Região Norte	Estado do Pará
2009	132.269	11.484	3.330
2010	144.553	15.098	5.675
2011	151.552	20.760	4.951
2012	174.322	27.979	5.263
2013	161.072	21.577	5.118
2014	189.788	16.060	5.663
2015	233.704	24.148	10.075
2016	230.717	22.740	9.409
2017	252.163	27.543	12.663
2018	273.873	24.574	11.327
2019	316.039	26.769	12.400
Total	2.260.052	238.732	85.874

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2019, INEP (BRASIL, 2020). Elaborado pela autora.

Na região Norte, esse número aumentou também. Passou de 11.484, em 2009, para 26.769, em 2019, representando um percentual de 133%. No estado do Pará, por outro lado, passou de 3.330 para 12.400 concluintes, perfazendo um aumento de 272%.

Gráfico 5 – Quantitativo de concluintes da EaD, das IES do Brasil, de 2009 a 2019

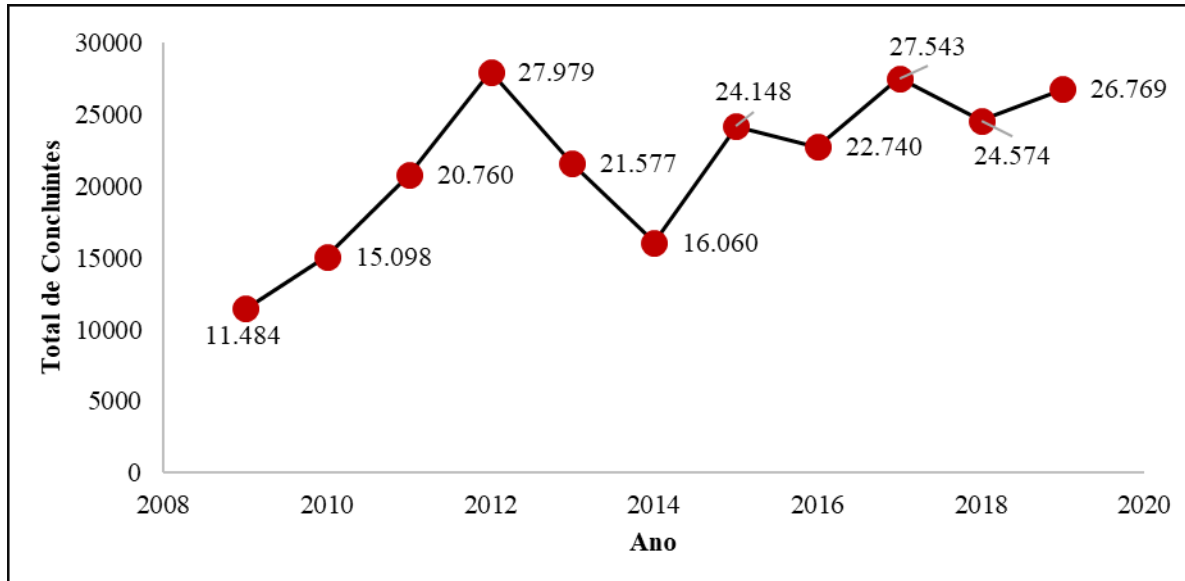


Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2019, INEP (BRASIL, 2020). Elaborado pela autora.

No Gráfico 5, apresentado acima, mostra o movimento do número de concluintes no Brasil, no período de 2009 a 2019. Explicita-se nele o crescimento sucessivo de um ano para o outro, com exceção nos anos de 2013 e 2016, quando foram registrados decréscimos do número de concluintes. Em 2012, 174.322 alunos concluíram seus cursos, mas, em 2013, apenas 161.072 conseguiram concluir. O mesmo movimento foi registrado entre 2015 e 2016. Em 2015, foram registrados 233.704 concluintes e, em 2016, esse número caiu para 230.717.

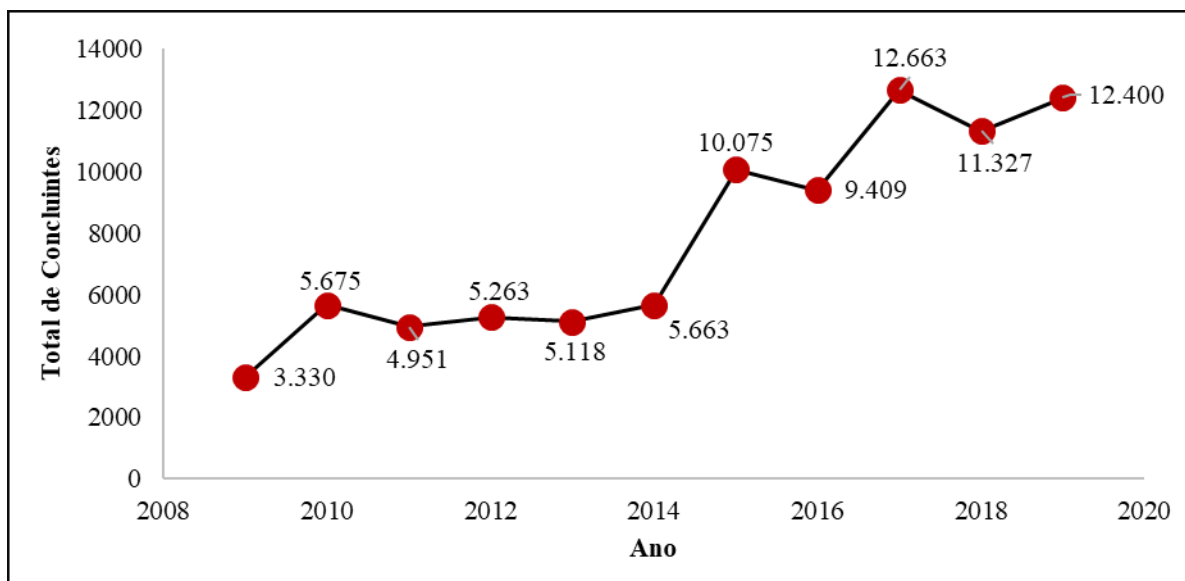
A seguir, os Gráficos 6, 7 e 8 explicitam os dados referentes ao quantitativo de concluintes da educação a distância, das IES da região Norte, no período de 2009 a 2019, quantitativo de concluintes da EaD, das IES do estado do Pará, no mesmo período e uma análise comparativa entre o quantitativo de concluinte da EaD, das IES da região Norte e estado do Pará, entre 2009 e 2019.

Gráfico 6 – Quantitativo de concluintes da EaD, das IES da região Norte, de 2009 a 2019



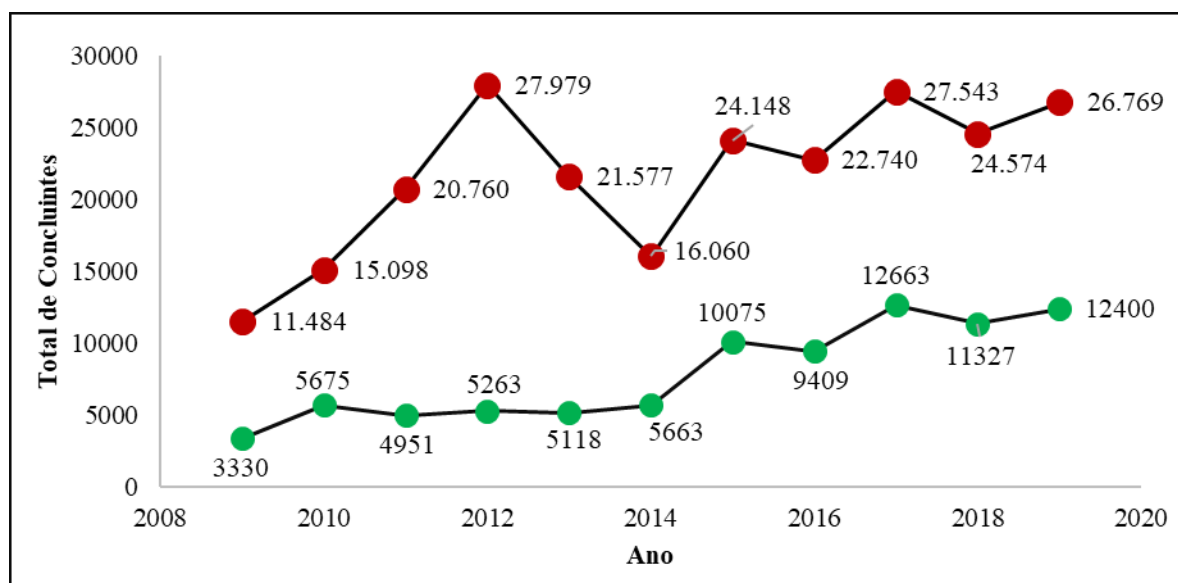
Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2019, INEP (BRASIL, 2020). Elaborado pela autora.

Gráfico 7 – Quantitativo de concluintes da EaD, das IES do estado do Pará, de 2009 a 2019



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2019, INEP (BRASIL, 2020). Elaborado pela autora.

Gráfico 8 – Quantitativo de concluinte da EaD, das IES da região Norte e do estado do Pará, de 2009 a 2019



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2019, INEP (BRASIL, 2020). Elaborado pela autora.

Esses gráficos ilustram o movimento sobre a realidade da EaD no Brasil, na região Norte e no Pará. Conforme Lucena *et al.* (2012), há um caso específico no contexto da região amazônica, trata-se de um desafio em vários aspectos, principalmente, no aspecto tecnológico:

No que diz respeito aos processos tecnológicos significa afirmar que estes aspectos compõem-se principalmente do planejamento de políticas públicas que viabilizem uma estrutura de rede que atenda às questões regionais, bem como de decisões locais no que tange à instalação de laboratórios com links de internet de qualidade. Isto para possibilitar ao aluno da modalidade à distância, a disponibilidade de recursos interativos, que proporcionem situações onde a tecnologia possa superar o conceito de acessibilidade e constitua o meio através do qual discentes e docentes estabeleçam novos papéis, a partir dos desafios que se instituem na práxis pedagógica dentro de um contexto inovador. Deste modo, esta atitude provoca a adoção de novas posturas, de acesso a informações e de compartilhamento de experiências, em um mundo cada vez mais exigente e veloz, onde a aprendizagem se sobrepõe às estruturas tradicionais e passa a compor um cenário de transformação das práticas e dos homens (LUCENA *et al.*, 2012, p. 10).

Considerando os dados apresentado pelos autores, articulados com os dados analisados nesta tese, observa-se uma movimentação parecida entre o cenário regional e o estadual no período pesquisado, mas, no cenário regional, no período de 2011 a 2014, houve comportamento diverso em relação ao cenário estadual. Enquanto naquele houve crescimento significativo, em 2011 e 2012, seguido de queda significativa em 2013 e 2014, neste, manteve-se relativamente estável o número de concluintes, com leve variação.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ESTADO DO PARÁ

Nesta seção analisamos o processo de formação de professores(as) por meio da EaD no estado do Pará, no contexto das políticas públicas educacionais desenvolvidas no Brasil. Esse recorte faz-se necessário, porque o estado do Pará possui especificidade socioeducacionais que precisam ser analisadas nas experiências da implementação de políticas públicas de formação de professores(as) por meio da EaD.

Complementarmente, podemos entender que o conceito de formação de professores(as), no que tange aos níveis de escolarização institucionalizados, não ocorre somente em nível de graduação, por meio da formação inicial em nível superior, mas que essa formação ocorre por meio de especialização, mestrado, doutorado, assim como em cursos de formação de curta duração, como aqueles oferecidos nos Núcleos de Tecnologia Educacional, ligados à SAEN, da SEDUC-PA, e outros desenvolvidos pelas próprias unidades escolares, voltados para a formação de professores(as) da Educação Básica, e em outras IES públicas ou privadas, por meio de cursos presenciais e a distância.

Vale ressaltar, entretanto, que aqui iremos tratar do processo de formação inicial e continuada de professores(as) por meio da EaD. Assim como, iremos considerar no processo de coleta dos dados, indicadores de processo de formação de professores(as) realizado por instituições públicas e privadas de ensino. Entretanto, nosso objeto de estudo deriva de políticas públicas.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS E PROBLEMATIZAÇÕES

Com o intuito de refletir sobre as políticas públicas de formação de professores(as) no Brasil, desenvolvidas por meio da EaD, apresentamos algumas problematizações sobre o contexto que norteou a elaboração dessas políticas públicas na década de 1990, sob a dominação da lógica do capital, embasada em princípios neoliberais. Posteriormente, analisaremos alguns conceitos e referências legais que vêm orientando as políticas de formação de professores(as) nos últimos anos.

Entendemos formação de professores como o processo formativo desenvolvido por meio dos cursos de licenciatura, presencial e a distância, assim como em nível de especialização, mestrado e doutorado e por outras atividades formativas desenvolvidas pelos sistemas e/ou unidades escolares, conforme já afirmamos.

Vale ressaltar que essa área se constitui com “espaço” de disputa permanentes entre o governo e os(as) professores(as), principalmente neste último Governo de Jair Messias Bolsonaro, que restringiu os debates com os movimentos coletivos em defesa da educação pública, no que tange ao processo de construção das legislações e das políticas derivadas ou derivadoras dessas políticas.

Essa problemática se intensifica-se com a aprovação da EC- N.º 95/2016, que impactou negativamente as políticas públicas de um modo geral e as educacionais de uma forma muito intensa.

Nesse sentido, entendemos, com base nas informações disponibilizadas no site do MEC (BRASIL, 2022a), que o Estado Brasileiro têm produzido um conjunto de legislação, grande parte derivada dos conflitos de interesses políticos e ideológicos emanados da sociedade brasileira, e muito marcada por um conjunto de desigualdade e disputas, que tem orientado o processo intenso de reforma do Estado Brasileiro.

O MEC, ao tratar da legislação referente à Formação Superior para a Docência na Educação Básica no Brasil, apresenta um conjunto de legislação que compreende o período de 2001 a 2022, período que engloba um período maior que do recorte histórico desse trabalho que compreende o período de 2009 a 2019. Essa escolha se justifica pela necessidade de contextualização histórica mais ampla que nos permita compreender as profundas contradições que envolvem a formação de professores no Brasil, na forma presencial, assim como a distância. Destacariamos entre essas contradições a falta de apoio para institucionalização da EaD nas universidades públicas, assim como a Resolução 02/2019, que fragmenta e aponta em uma perspectiva técnica e instrumental essa formação que não pode perder suas bases pedagógicas e políticas.

A legislação desse período, produzida pelo MEC, compreende os seguintes documentos:

- 1) Parecer CNE/CP N.º 9, de 8 de maio de 2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

- 2) Parecer CNE/CP N.º 21, de 6 de agosto de 2001 - Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- 3) Parecer CNE/CP N.º 27, de 2 de outubro de 2001 - Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- 4) Parecer CNE/CP N.º 28, de 2 de outubro de 2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- 5) Resolução CNE/CP N.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- 6) Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- 7) Parecer CNE/CP n.º 4, de 6 de julho 2004 - Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- 8) Parecer CNE/CES N.º 197, de 7 de julho de 2004 - Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- 9) Parecer CNE/CES N.º 228, de 4 de agosto de 2004 - Consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação.
- 10) Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004 - Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- 11) Parecer CNE/CES N.º 15, de 2 de fevereiro de 2005 - Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP N.ºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,

- curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.
- 12) Parecer CNE/CP n.º 4, de 13 de setembro de 2005 - Aprecia a Indicação CNE/CP N.º 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP N.º 1/2002.
 - 13) Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005 - Altera a Resolução CNE/CP N.º 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.
 - 14) Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
 - 15) Parecer CNE/CP n.º 3, de 21 de fevereiro de 2006 - Reexame do Parecer CNE/CP N.º 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
 - 16) Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
 - 17) Parecer CNE/CP n.º 5, de 4 de abril de 2006 - Aprecia Indicação CNE/CP N.º 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
 - 18) Parecer CNE/CP N.º 9, de 5 de dezembro de 2007 - Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.
 - 19) Parecer CNE/CP N.º 8/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008 - Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
 - 20) Resolução CNE/CP N.º 1, de 11 de fevereiro de 2009 - Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
 - 21) Parecer CNE/CP N.º 5/2009, aprovado em 5 de maio de 2009 - Consulta sobre a licenciatura em Espanhol por complementação de estudos.

- 22) Parecer CNE/CP N.º 7/2009, aprovado em 5 de maio de 2009 - Consulta da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio sobre a possibilidade de essa escola obter credenciamento para a oferta do curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde.
- 23) Parecer CNE/CP N.º 8/2009, aprovado em 2 de junho de 2009 - Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4.º do artigo 87 da LDB.
- 24) Parecer CNE/CP N.º 15/2009, aprovado em 4 de agosto de 2009 - Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação.
- 25) Parecer CNE/CEB N.º 5/2010, aprovado em 10 de março de 2010 - Consulta sobre a aplicabilidade do artigo 62 da Lei N.º 9.394/96 (LDB).
- 26) Resolução CNE/CP N.º 1, de 18 de março de 2011 - Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras.
- 27) Parecer CNE/CP N.º 8/2011, aprovado em 9 de novembro de 2011 - Aprecia a proposta de alteração do art. 1.º da Resolução CNE/CP N.º 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
- 28) Resolução CNE/CP N.º 3, de 7 de dezembro de 2012 - Altera a redação do art. 1.º da Resolução CNE/CP N.º 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
- 29) Parecer CNE/CP N.º 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.
- 30) Resolução CNE/CP N.º 1, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
- 31) Parecer CNE/CP N.º 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

- 32) Resolução CNE/CP N.º 2, de 1.º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- 33) Parecer CNE/CES N.º 786 /2016, aprovado em 10 de novembro de 2016 - Consulta a respeito da habilitação do curso de Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal de Pelotas.
- 34) Parecer CNE/CP N.º 10/2017, aprovado em 10 de maio de 2017 - Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP N.º 2, de 1.º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- 35) Resolução CNE/CP N.º 1, de 9 de agosto de 2017 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP N.º 2, de 1.º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- 36) Parecer CNE/CP N.º 7/2018, aprovado em 3 de julho de 2018 - Solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP N.º 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP N.º 2, de 1.º de julho de 2015.
- 37) Resolução CNE/CP N.º 3, de 3 de outubro de 2018 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP N.º 2, de 1.º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- 38) Parecer CNE/CP N.º 7/2019, aprovado em 4 de junho de 2019 - Alteração do prazo previsto no Art. 22 da Resolução CNE/CP N.º 2, de 1.º julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- 39) Resolução CNE/CP N.º 1, de 2 de julho de 2019 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP N.º 2, de 1.º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

- 40) Parecer CNE/CP N.º 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- 41) Resolução CNE/CP N.º 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- 42) Parecer CNE/CP N.º 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
- 43) Resolução CNE/CP N.º 1, de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
- 44) Parecer CNE/CP N.º 10/2021, aprovado em 5 de agosto de 2021 - Alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP N.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- 45) Parecer CNE/CP N.º 15/2021, aprovado em 7 de dezembro de 2021 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).
- 46) Parecer CNE/CES N.º 709/2021, aprovado em 9 de dezembro de 2021 - Consulta sobre especificação das habilitações para docência em disciplinas técnicas da educação profissional e tecnológica, por meio de curso de formação pedagógica de docentes do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).
- 47) Resolução CNE/CP N.º 1, de 6 de maio de 2022 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).

- 48) Parecer CNE/CES N.º 273/2022, aprovado em 17 de março de 2022 - Consulta para esclarecimentos quanto à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que trata de Formação de Professores.
- 49) Parecer CNE/CP N.º 22/2022, aprovado em 9 de agosto de 2022 - Reexame do Parecer CNE/CP N.º 10, de 5 de agosto de 2021, que tratou da alteração do prazo previsto no artigo 27 da Resolução CNE/CP N.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- 50) Parecer CNE/CP N.º 24/2022, aprovado em 9 de agosto de 2022 - Propõe inserção de artigo com período de transição para a implantação da Resolução CNE/CP N.º 1, de 6 de maio de 2022, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).
- 51) Resolução CNE/CP N.º 2, de 30 de agosto de 2022 - Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP N.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- 52) Resolução CNE/CP N.º 3, de 16 de novembro de 2022 - Insere o artigo 9-A na Resolução CNE/CP N.º 1, de 6 de maio de 2022, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).

Neste período de 11 (onze) anos, foram realizadas 52 (cinquenta e duas) intervenções no arcabouço legal referente à formação de professores no Brasil. Esse quantitativo e as alterações derivadas dessas ações revelam a dimensão da correlação de forças travadas no interior da construção dessas políticas públicas no MEC⁵.

Faz-se necessário essa reflexão sobre as contradições existentes entre a legislação e a práxis formativa desenvolvidas por meio das políticas públicas educacionais para a área de

⁵ Do organograma atual do MEC, foram destacados cinco órgãos da estrutura de sua administração direta e indireta, sendo o último deles já extinto, em 2011: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Secretaria de Educação Superior (SESu); a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) (SEGENREICH, 2018, p. 101).

educação a distância, para que haja uma aproximação cada vez maior dos elementos constitutivos da efetividade dessas políticas.

Segenreich (2018), ao tratar do processo de regulação/avaliação da Educação Superior a Distância, analisa a multiplicidade de atores institucionais, labirinto de atos oficiais e avaliação regulatória, no qual destaca esses tortuosos processos da construção da legislação brasileira, quase sempre em defesa dos interesses do capital em detrimento dos interesses da esfera pública.

Em primeiro lugar, é importante comentar alguns problemas enfrentados no processo de investigação. Quando se tenta recuar um pouco mais no tempo, as informações sobre as instituições e seus atores tende a escassear e finalmente desaparecer dos portais oficiais, principalmente se estiverem extintas como no caso da SEED ou dos instrumentos de avaliação voltados para a EaD, sem acesso no portal do INEP. Os instrumentos construídos pelo INEP junto com a SEED não constam na relação de instrumentos do INEP como um documento completo, mas estão na relação instrumentos a serem analisados quando da reformulação dos instrumentos de avaliação pela SERES em 2010/2011; eles são os únicos sem acesso direto (SEGENREICH, 2018, p. 113).

Além desse aspecto, vale ressaltar a necessidade, conforme já destacado em seção anterior, de se considerar a especificidade da região amazônica, que gera um conjunto de dificuldades para o planejamento, execução e avaliação de políticas públicas nessa região.

Diante de uma realidade distinta e moldada por um espaço físico continental, pelo menos no Amazonas, o lugar do gestor de EaD merece reflexão. Chama atenção inicialmente o fato de que, embora os papéis dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem estejam bem definidos no que diz respeito à legislação, a experiência vivida pode ser bem outra. As universidades públicas no Brasil estão historicamente assentadas sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão, mas ao longo dos últimos 15 anos, pode-se considerar que a esta tríade deve-se acrescentar um quarto elemento, a gestão (TUCCI; ALBUQUERQUE; BRITO, 2016, p. 153).

Gostaríamos de destacar que essas legislações não tratam unicamente da EaD, apesar de a maioria realizar regulamentações para essa modalidade. Destacamos a Resolução CNE/CP N.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação), que faz duas referências à EaD:

Inciso IV do Artigo 6.º:

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

Artigo 14:

Art. 14. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na modalidade Educação a Distância (EaD), deve apresentar para cada disciplina componente dos Grupos I e II, oferecida a distância, a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, devendo ainda especificar as medidas adotadas pela IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto sejam efetivamente aplicadas nos cursos. Em relação à avaliação fica clara a predominância da avaliação regulatória, mesmo com as atualizações feitas tanto pelo INEP como pela CAPES. Um caminho de investigação seria localizar e analisar experiências de IES credenciadas para a

educação a distância conseguiram implantar parcial ou completamente os princípios do SINAES tanto na rede pública como na rede privada. A socialização de experiências exitosas, relatadas em estudos de caso, pode estimular outras instituições a seguir este caminho. Finalmente, a opção de tomar como um dos eixos da pesquisa documental um mapeamento dos principais atores institucionais envolvidos nos atos oficiais e nos instrumentos avaliação regulatória abre, também, vários caminhos de investigação no que diz respeito às relações de poder entre instituições e atores individuais (SEGENREICH, 2018, p. 114).

A partir desse cenário político e jurídico, somado à complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores(as), Ferreira (2014) explicita a necessidade de considerarmos que a “[...] formação de professores(as) é algo complexo; [...] a formação docente precisa atender às exigências tecnológicas e às metodologias inovadoras”; e que existe uma “[...] relação entre aprendizagem e conhecimento na formação de professores(as)” e uma grande “importância da formação continuada no desenvolvimento profissional docente”. Esses elementos se articulam em torno da investigação sobre a importância do processo de formação de professores(as).

Conforme dados do “Censo Escolar da Educação Básica 2020” (BRASIL, 2021a), existe um crescimento no percentual de docentes com graduação e pós-graduação. No comparativo entre 2016 e 2020, houve um aumento de 34,6% para 43,4% no número de professores(as) com pós-graduação. Esses dados explicitam uma preocupação com o processo de formação inicial e continuada, tanto por parte dos(as) professores(as), enquanto categoria, assim como do Estado (em todas as suas esferas: municipal, estadual e federal), na implementação de políticas públicas voltadas para a formação docente.

A reforma da política educacional nos anos 1990 (SHIROMA, 2011) gerou as condições para a implementar no campo da educação as reformas necessárias para consolidação das políticas neoliberais, principalmente no que tange à intensificação da mercantilização da educação e à busca de parcerias público-privado nos processos de avaliação em larga escala para fins classificatórias e ranqueamento das escolas. Assim, com profundos cortes derivados da concepção de recursos disponibilizados para o setor social, principalmente o da educação, passa a ser considerado gasto.

Nesse sentido, estrutura-se a concepção de que o conceito de cidadania se limita ao uso de serviço, destituindo a ideia de que, em uma democracia, a educação é um direito e não um mero serviço para ser consumido.

No bojo dessa lógica da redução de “gastos” para manter o *superávit* fiscal, nas contas dos governos neoliberais, radicalizada nesse Governo Bolsonaro, justificam equivocadamente, dessa forma, os profundos cortes em educação. A concepção de uma gestão gerencial dos

recursos públicos orienta as ações de governos neoliberais. Assim, busca-se a implementação de políticas públicas com menos custos.

A EaD entra, então, como parte desse processo de barateamento das ofertas. Essa concepção atinge, de modo geral e específico, a política de formação de professores(as) para a Educação a Distância.

Logo, a EaD passa a ser concebida como uma alternativa para os governos ampliarem o número de vagas no Ensino Superior ou para realizarem processos de formação continuada, antes da pandemia, por um custo cada vez mais reduzido, sem problematizar esse processo para a melhoria ou não da qualidade da educação.

A emergência de uma política neoliberal no campo da educação no Brasil, nos anos 1990, provocou profundos impactos no caráter público e na interferência de organismos internacionais na definição dos rumos das políticas públicas brasileiras.

Entretanto, se analisarmos a história da formação de professores(as) no Brasil, podemos encontrar inúmeras contradições que perpassam essas Políticas Públicas de Formação de Professores(as).

A formação de professores(as) no Brasil, segundo Saviani (2009), emerge de forma explícita após a Independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A partir daí, a questão pedagógica veio articulando-se com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos.

Em suas origens, os sujeitos que se ocupavam do ato de ensinar o faziam por vocação ou sacerdócio. Com o desenvolvimento da sociedade moderna, o magistério passou a constituir-se como um ofício em busca da profissionalização (OLIVEIRA, D. A., 2010).

Assim, de acordo com Saviani (2009), a preocupação com a formação de professores(as) teve lugar, pela primeira vez na história do Brasil, em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os(as) professores(as) a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias custas. Esse período estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais:

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. (SAVIANI, 2009, p. 144)

A partir de 1890, inicia-se um período no qual ocorre o estabelecimento e a expansão do padrão das Escolas Normais, devido à reforma da instrução pública do estado de São Paulo. Uma reforma educacional que alcançou avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores(as). Segundo Saviani (2009), os reformadores defendiam a tese de que, sem professores(as) bem-preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com conhecimento científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não poderia ser regenerador e eficaz. Desse modo, a reforma tornou-se referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores(as) paulistas. E assim, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o Brasil.

Com a Revolução de 1930, a formação dos professores(as) deixou de ser promovida pelas Escolas Normais, sendo instituídos cursos superiores para esse fim. “Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145). Nesse período a Escola Normal transformou-se em Escola de Professores(as), que caminhava rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação de professores(as), pois, incluíram-se no currículo, já no primeiro ano, disciplinas especificamente voltadas para a prática docente.

Com a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do Decreto N.º 19.851, de 11 de abril de 1931, foram estabelecidos os padrões de organização do Ensino Superior no Brasil, caracterizando uma crescente preocupação com a preparação docente, que fora redirecionada das Escolas Normais para as Universidades.

Em 1939 ocorre a organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura, compondo o modelo que ficou conhecido como esquema 3+1 (três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática), que habilitava os licenciados para a docência no ensino secundário (SAVIANI, 2009).

A Reforma Universitária, implantada pelo governo militar no Brasil, por meio da Lei N.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, alterou de forma profunda as estruturas da educação superior no país. O ensino passou a ser ministrado preferencialmente nas universidades e, em 1971, a reforma do ensino de Primeiro e Segundo Grau levou ao desaparecimento das Escolas Normais.

Diante disso, as novas demandas educacionais interferiram na formação dos(as) professores(as), pois, aqueles que eram habilitados por meio do Curso Normal passaram a ter

sua formação, em nível de 2.º Grau, em curso profissionalizante, que ficou popularmente conhecido como Magistério. Assim, o antigo Curso Normal cedeu lugar a uma habilitação de 2.º Grau, e a formação de professores(as) foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009).

Como conclusão desse rápido esboço histórico constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente [...] é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, segundo Tanuri (2000), o esforço ainda se configura bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação de professores(as) no país. O mais grave é que as falhas na política de formação se fazem acompanhar da ausência de ações governamentais adequadas e pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acaba por se refletir na desvalorização social da profissão, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis: “A formação profissional dos professores(as) implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (SAVIANI, 2009, p. 150).

Portanto, a breve contextualização histórica da formação de professores(as) no Brasil leva-nos à compreensão de que preocupações com a melhor qualificação e com as condições de exercício profissional não são recentes, porém, segundo Gatti (2016), hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar.

Ao analisarmos o conceito e as políticas de formação de professores(as) voltadas para a modalidade de EaD, podemos identificar inúmeras problemáticas. As problemáticas derivadas do processo de formação de professores por meio da EaD motivaram esta pesquisa.

Segundo Gatti (2016, p. 164), “[...] qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível”. A profissionalidade dos professores(as) desenvolve-se por meio de sua formação básica e de sua graduação, assim como pelas suas experiências com a prática docente, seus relacionamentos interpares, considerando-se o contexto das redes de ensino do país.

A formação de professores(as) é, para Virgínio (2009, p. 90-91 *apud* RIVILLA; GARRIDO, 1989, p. 87), a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador; ou seja, a formação de professores(as) promove em cada docente ser gerador do seu próprio estilo de ensino, assumindo refletidamente, de modo que produza nos formandos efeitos positivos no alcance de uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, aborda-se a modalidade de EaD, que tem sido apresentada, nas últimas décadas, como uma das novas possibilidades para a formação inicial e continuada de professores(as) no Brasil, e tem se tornado de grande importância para a formação de professores(as), expandindo-se expressivamente nos últimos anos, tanto no setor público como no setor privado da Educação Superior; mas, conforme mostram os dados desta tese, com muito maior diferença no setor privado.

Vale destacar, entretanto, que esse processo não é um movimento recente, pois já ocorre há muitos anos na política pública brasileira. Em 1998 houve a primeira regulamentação da EaD no Brasil, por meio do Decreto N.º 2.494, que foi substituído pelo Decreto N.º 5.622, de 2005, e novamente atualizado pelo Decreto N.º 9.057, de 2017, que, no seu artigo 1.º, define o conceito de Educação a Distância como:

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, p. 1).

Do ponto de vista histórico, a EaD no Brasil pode ser relacionada ao início do século XIX. Entretanto, o seu marco regulatório ocorre com a promulgação da Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pois, conforme estabelecido no art. 80: “[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 2020, p. 43).

Nos últimos anos houve um grande crescimento da EaD no Brasil. O quantitativo de estudantes que tem frequentado o ensino superior por meio dessa modalidade de ensino tem aumentado de forma expressiva. Conforme o Censo da Educação Superior (2020), o volume de ingressos no ano de 2019 teve um aumento significativo na modalidade a distância, o equivalente a 43,8%. Entre 2009 e 2019, o número de ingressos nos cursos de graduação a distância aumentou 378,9%. E ressalta-se que na EaD, predominam os cursos de licenciatura.

A Educação a Distância emerge no contexto das políticas públicas em educação como ‘possibilidade’ de ampliação do quadro de matrículas, pela rápida expansão de vagas no ensino superior, uma vez que as limitações físicas e estruturais se tornam menos relevantes, já que grande parte do processo de ensino e aprendizagem ocorre em espaços escolhidos pelos alunos para desenvolverem seus cursos (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 322).

Segundo Araújo, Ponciano e Tondatto (2017), a EaD tem ganhado força e destaque, por possibilitar o acesso ao sistema àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público, por morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula. Assim, surgem novas possibilidades para o acesso ao Ensino Superior, destacando-se a modalidade de EaD, que é quando os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) não necessariamente compartilham o mesmo espaço e/ou tempo.

Nessa modalidade de ensino, docentes e educandos são mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o processo de ensino e aprendizagem, não havendo praticamente interação direta entre eles(as), exigindo, assim, ainda mais autonomia por parte do(a) aluno(a) em busca da autoaprendizagem.

De acordo com Silva e Oliveira (2012), a EaD é vista por muitos como uma possibilidade de ampliar ou até mesmo de democratizar a educação superior no Brasil, pois essa modalidade contribui para o acesso à formação profissional de milhões de pessoas que não teriam acesso a uma formação universitária se a EaD não existisse. Por conseguinte, a EaD está relacionada à democratização do ensino em função de proporcionar o acesso à educação superior para todos os(as) cidadãos(ãs), tornando acessível um direito que é a formação profissional.

Entretanto, a EaD é compreendida por muitos autores como uma educação que traz consigo inúmeros desafios e problemáticas. Essa modalidade de ensino é alvo de muitas críticas, entre as quais a de que não é suficiente apenas ter acesso ao saber, mas que efetivamente se tenha uma formação que esteja relacionada com a cultura, com a forma de viver dos sujeitos, que tenha respeito pela condição humana e social daqueles que buscam a formação superior, e que tenha principalmente uma possibilidade real de qualificação do sujeito (SILVA; OLIVEIRA, 2012).

Compreende-se, consoante Arruda e Arruda (2015), que a democratização da educação se difere de massificação da educação na sua origem. A democratização pauta-se pelo dever do Estado de oferecer a equidade aos cidadãos em tudo àquilo que é básico e necessário para a sua integração social. Trata-se, portanto, de uma dimensão quantitativa, mas que privilegia o aspecto qualitativo da formação, de caráter marcadamente emancipatório e democrático.

Portanto, ante a expansão da EaD no país, faz-se necessário que ela se desenvolva em uma perspectiva de democratização e não de massificação.

Nesse ínterim, as políticas públicas para a EaD no Brasil devem ter uma organização sólida, que envolvam ensino, pesquisa e extensão, uma clareza quanto ao papel dos diferentes profissionais envolvidos, bem como um amplo processo de institucionalização, para que ela deixe de ser considerada “política emergencial” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 334). Por isso, as políticas públicas devem ser desenvolvidas e aprimoradas no sentido de proporcionar à modalidade EaD as mesmas condições da educação presencial, dada a grande importância desta no que tange à formação de professores(as) atualmente no Brasil.

Nesse sentido, gostaríamos de destacar algumas contribuições e desafios da formação de professores(as) por meio do programa de governo UAB, pois, de acordo com Arruda (2018), no ano de 2006, o Brasil iniciou uma grande transformação nas políticas públicas em EaD ao fomentar a criação e a consolidação de um programa de EaD nacional, denominado Sistema Universidade Aberta do Brasil, por meio do Decreto N.º 5.800, de 08 de junho de 2006, que, em seu artigo 1.º, institui o sistema UAB, “[...] voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2020, p. 1).

O sistema UAB, criado pelo MEC, possui a particularidade de realizar parceria com as instituições públicas de Ensino Superior, dos três níveis governamentais: federal, estadual e municipal, por meio de polos de apoio presencial, visando ampliar a oferta coordenada de cursos a distância, e promover a interiorização da Educação Superior pública.

Segundo o Decreto nacional N.º 5.800/2006, a UAB possui como objetivos oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial de professores(as) da Educação Básica e formação continuada; oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; ampliar o acesso à Educação Superior pública; reduzir as desigualdades de oferta de Ensino Superior entre as diferentes regiões do país; e estabelecer amplo sistema nacional de Educação Superior a distância (BRASIL, 2006).

Como política pública, o sistema UAB constitui-se como um programa de governo, ainda que ele tenha sobrevivido a várias gestões. O programa foi criado para atender a uma demanda específica e localizada – a saber, a formação de professores. Desde sua criação e, inclusive, na atual política nacional de formação de professores, o foco sempre foi direcionado à docência na Educação Básica pública. O argumento maior consiste na necessidade de se formar mais professores para atender às metas dos planos nacionais de Educação [...], que consistem em ampliar o número de professores que possuem formação em nível superior e o número de professores que ministram aulas na área de sua formação (ARRUDA, 2018, p. 826).

De acordo com Arruda (2018), observa-se uma ampla expansão na oferta de cursos voltados para a formação de professores(as) por meio do programa UAB. O predomínio da oferta de cursos de formação inicial de professores(as) a distância origina uma série de debates acerca da qualidade desses cursos. Entre os principais argumentos destaca-se o de que a EaD não possibilita a vivência universitária, vinculada não apenas às relações, mas à oportunidade de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. Portanto, essa desconstrução do tripé ensino, pesquisa e extensão desobedece ao que consta na Constituição Federal, de 1988, e na LDB, de 1996, quanto ao princípio de indissociabilidade entre ambos, e logo nos leva a pensar que o processo formativo nesse contexto poderia resultar em uma formação incompleta e, conseqüentemente, em um perfil profissional tecnicista e imediatista.

O argumento parte não da negação da EaD, mas da necessidade de uma formação inicial mais ampla, que permita ao aluno continuar seus estudos em diferentes campos profissionais, sendo indicada a formação inicial à distância para situações em que a modalidade presencial não atinja a população que precisa ser formada (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 331).

Consoante Arruda e Arruda (2015), o sistema UAB é o melhor exemplo dos problemas oriundos da expansão da EaD pública no Brasil, pois sua forma de funcionamento e de financiamento não exige qualquer nível de institucionalização. O aluno dessa modalidade é considerado distinto em todos os direitos estudantis. As ações em pesquisa e extensão não são financiadas pelo mesmo motivo exposto anteriormente. Então, o aluno da EaD, em função de ser oriundo de um programa governamental, como o sistema UAB, não é integrado às políticas de pesquisa e extensão e, por conseguinte, não vivencia experiências universitárias completas.

A UAB se constituiu no primeiro grande programa de EaD em nível nacional, que foi criado para melhorar os índices de formação de professores(as) no país, e, assim, tornou-se responsável por um grande movimento promotor da democratização do Ensino Superior no interior do Brasil. Contudo, os cursos fomentados pela UAB continuam sendo tratados como cursos emergenciais (de oferta única), e essa definição acaba por direcionar as instituições a uma interpretação sobre a não necessidade de se criar normas gerais que considerem todos os direitos e deveres dos alunos da EaD, equivalentes aos alunos da educação presencial (ARRUDA, 2018).

No contexto da EaD (conceito já construído em seções anteriores) e suas interfaces com as políticas de formação inicial de professores(as) por meio dessa modalidade de educação, apresentamos algumas problematizações.

Em 01 de julho de 2015, foi estabelecida a Resolução CNE/CP N.º 2, na qual foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No Artigo 1.º dessa resolução são definidos “[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam”.

Nessa resolução, assim como no Parecer CNE/CP N.º 2, de 9 de junho de 2015, homologado por despacho do Ministro de Estado da Educação e publicado no Diário Oficial do União, de 25 de junho de 2015, fica explicitada em seu texto a concepção de formação de professores(as) no Brasil, assim como aspectos que se relacionam com a EaD.

Podemos identificar no artigo segundo elementos que abordam a EaD como uma área de atuação dos professores(as) que deve ser considerada nessas diretrizes.

Art. 2.º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, CNE/CP, Resolução N.º 2, 2015).

Além dessa referência, faz-se necessário destacar que, no artigo terceiro da referida Resolução, identificamos que:

Art. 3.º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, Ensino Médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, CNE/CP, RESOLUÇÃO N.º 2, 2015).

Assim como no parágrafo quarto do artigo terceiro, ao destacar que os profissionais do magistério da Educação Básica devem atuar nas diversas modalidades de educação, e citam a EaD como uma dessas modalidades:

Os profissionais do magistério da Educação Básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão

educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de Educação Básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, Ensino Médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, CNE/CP, RESOLUÇÃO N.º 2, 2015).

Além dessa referência à concepção de EaD, a resolução destaca a importância das tecnologias e inovações, como as “Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes”. Assim como recomenda “[...] relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem”.

A Resolução CNE/CP N.º 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação), fundamentada no Parecer CNE/CP N.º 22, de 7 de novembro de 2019, homologado pela Portaria MEC N.º 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no D.O.U., de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, p. 142.

Essa Resolução faz apenas uma referência à EaD, e cita, em seu artigo 14, recomendações para elaboração dos componentes curriculares que compõem o PPC dos cursos a distância:

Art. 14. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na modalidade Educação a Distância (EaD), deve apresentar para cada disciplina componente dos Grupos I e II, oferecida a distância, a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, devendo ainda especificar as medidas adotadas pela IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto sejam efetivamente aplicadas nos cursos.

Assim como apresenta, em seu anexo, as “competências gerais docentes”, considerando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), destaca em sua competência número 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

Por outro lado, ao tratar das “competências específicas”, que são: 1. Conhecimento profissional; 2. Prática Profissional; 3. Engajamento Profissional, apresenta em sua “dimensão

da prática profissional”, no que tange à “competência específica”: 2.1- “Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens”. Destaca-se, também, a “habilidade” 2.1.5:

Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa.

Trata-se, portanto, de uma concepção de formação de professores(as) que considera a importância da tecnologia de um modo geral e, mais especificamente, das tecnologias da informação e da comunicação para o processo ensino e aprendizagens, mas não dá ênfase aos processos formativos que podem ser desenvolvidos por meio da EaD. A Resolução CNE/CP N.º 02/2015 faz algumas referências, sem dar ênfase, assim como a Resolução CNE/CP N.º 02/2019 faz apenas referência.

Em outras palavras, considerando as principais referências legais para a formação de professores(as) no Brasil, podemos entender que não há uma preocupação mais específica no que tange às exigências legais e/ou orientações legais para que tenhamos inserido nos cursos de professores(as) estratégias formativas que desenvolvam habilidades voltadas para as especificidades da EaD no Brasil.

Formar professores com qualidade e conhecimento teórico e prático para atuar em múltiplas frentes, além dos espaços tradicionais da educação regular - como educação a distância; educação mediada pelas tecnologias; educação cooperativa, empreendedora inclusiva etc. - é uma necessidade que a nova cultura e a nova sociedade exigem (KENSKI, 2013, p. 91).

Concordamos com Kenski (2013) quanto à necessidade de formação de professores(as) para o uso das tecnologias em seus processos formativos, assim como em suas práticas pedagógicas voltadas para o ensino-aprendizagem de seus alunos.

A concepção explicitada nos documentos analisados demonstra que a EaD, apesar das citações esparsas, não é tratada com a sua devida especificidade, nem no que se refere ao processo de utilização de suas potencialidades para a formação de professores(as). Aliás, parece ser essa a maioria das referências, não dando a devida atenção às suas complexas problemáticas, que envolvem as competências e as habilidades necessárias para a formação dos professores(as) que pretendem atuar nessa modalidade de educação.

2.2 UAB NO PARÁ: IMPLANTAÇÃO, PERSPECTIVAS E DESDOBRAMENTOS EM TEMPOS DE EXCEÇÃO

Após a análise do cenário nacional das políticas públicas voltadas para a EaD no Brasil, é necessário contextualizar a investigação das políticas públicas específicas desenvolvidas no estado do Pará. Com esse intuito faremos uma análise geral, para que, em seguida, possamos refletir sobre a realidade específica do estado do Pará.

Começamos tarde a oferta de educação superior a distância no Brasil. O primeiro curso de graduação foi iniciado em 1995 pela Universidade Federal do Mato Grosso para apenas 300 professores em exercício. Naqueles anos o mundo celebrava a oferta de cursos de educação superior a distância no formato pré-internet e celebrava também o futuro que se apresentava com o advento da internet. Naquela época, essa prática estava difundida na Europa, por exemplo, pela Open University (UK), pela UNED (Espanha) e pela Fern (Alemanha) e, nos EUA, pela Meryland University e pela Pen-State University, entre outras. Na América Latina, destacavam-se a UNED da Costa Rica e as universidades abertas da Colômbia e da Venezuela. Já no distante Oriente, China, Japão e Coreia tinham sistemas de EaD consolidados, assim como a África do Sul. Enfim, quase o mundo inteiro utilizava EaD com o objetivo de incluir cada vez mais estudantes na educação superior (LEITE; MALCHER; SEIXAS; PAULA, 2010, p. 7).

Nesse sentido, podemos entender que a criação da universidade, assim como a criação de um sistema de Educação a Distância no Brasil e, mais especificamente, no estado do Pará, ocorreu de uma forma temporã, resultante de um longo processo de luta para superação de inúmeras dificuldades existentes no campo da política educacional, do financiamento, da infraestrutura, da formação, entre outros.

Além desse caráter tardio, vale destacar o aspecto referente ao fato de que o processo de expansão da Educação Superior a distância, no Brasil, nasce ligado ao processo de formação de professores, em 1995, pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Esse processo pode ser analisado em 04 (quatro) aspectos⁶: 1) necessidade de ampliação da rede para atender aos professores da Educação Básica em serviço; 2) a necessidade de oferta de Educação Superior em custos mais baixos, para atender ao maior número de alunos possível com menor recurso; 3) flexibilização de espaço-tempo de formação, por meio da estratégia metodológica da EaD; 4) diminuição das desigualdades regionais na oferta de vaga para o Ensino Superior.

[...] os professores que trabalham com educação a distância compreendem a essência do processo comunicacional, que encara o receptor como ponto central dessa construção, sendo ele o agente que se apropria e aplica o conhecimento transmitido,

⁶ Relacionar com os objetivos do Sistema UAB: “I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores(as) 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).

seja por meio de um livro didático, de um vídeo ou de uma plataforma na internet (LEITE; MALCHER; SEIXAS; PAULA, 2010, p. 9)

Esse contexto, por sua vez, apresentado pelos autores citados, nos ajudam a entender a complexidade da EaD na região amazônica; e, diante de várias políticas públicas, algumas sintonizadas com a realidade da região e outras um pouco distantes dessa região, podemos destacar o caso do Pró-Licenciaturas:

Ao analisar a trajetória de construção do Programa Pró-Licenciatura, observamos que a representação de diversos segmentos e a interlocução contínua com a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) propiciou que o modelo final da discussão refletisse o interesse de diversos grupos, sobretudo os que defendiam a educação pública, gratuita e de qualidade. Esta interlocução não foi fácil, os sujeitos envolvidos no processo não deixaram de agir de acordo com os seus próprios interesses, o Estado não flexibilizou as suas ações apenas em função da interlocução, assim como os professores das Instituições de Ensino Superior (IES) também não abriram mão de determinados elementos ao longo do processo (CARVALHO; PIMENTA, 2010, p. 102-103).

Vale ressaltar, por outro lado, a grande importância das ações voltadas para a EaD desenvolvidas pela UFPA para a implementação das ações formativas da educação a distância no estado do Pará, pois, como relata Carlos Eduardo Bielschowsky, então Secretário de EaD, do MEC do Brasil, no prefácio do livro de Leite, Malcher, Seixas e Paula (2010): “[...] considero que a luta pela implementação do sistema de EaD na UFPA confunde-se com a luta da implementação da EaD no Brasil, por ter sido pioneira e bem sucedida”. Trata-se, portanto, de um desafio enfrentado coletivamente por um conjunto de instituições públicas brasileiras, com o protagonismo significativo das universidades públicas, mas com apoio das secretarias estaduais e municipais de educação.

A correlação de forças esteve presente em todos os momentos de criação do Programa e, justamente por ter permitido um debate amplo sobre o assunto naquele momento, expressa um movimento democrático de construção de um programa. Isso não significa que todos os envolvidos participaram da discussão ou que o resultado final tenha sido o mais adequado para todos. A nossa observação sobre o espaço democrático, criado com a possibilidade de interlocução, está relacionada com o fato de que, no governo Fernando Henrique Cardoso, notadamente pautado em um projeto neoliberal, as condutas de elaboração de programas e estratégias permeavam o discurso da autoridade técnica das grandes agências internacionais que apresentavam um projeto claro em nível mundial. Assim, pensar em organização de consórcios, diálogos com o poder público e representatividade de pessoas que não estavam associadas ao governo federal, constituiu-se em uma novidade no cenário das políticas públicas voltadas para a educação (CARVALHO; PIMENTA, 2010, p. 103).

E continua afirmando que essas disputas ideológicas, geram uma correlação de forças, nem sempre favoráveis para os movimentos políticos em defesa de uma educação pública de formação de professores pautados na perspectiva da humanização e na defesa do espaço público.

Não pretendemos afirmar que a facilidade de interlocução estava relacionada diretamente com o perfil do Estado naquele momento, seria necessário um trabalho mais aprofundado neste foco para qualquer conclusão neste sentido, mas podemos afirmar que o fato de ser um programa na modalidade a distância em nível superior, com poucas experiências realizadas em território brasileiro, facilitou bastante a disponibilidade para o diálogo (CARVALHO; PIMENTA, 2010, p. 103).

Não pretendemos afirmar que a facilidade de interlocução estava relacionada diretamente com o perfil do Estado naquele momento, pois, para qualquer conclusão neste sentido, seria necessário um trabalho mais aprofundado nesse foco, mas podemos afirmar que o fato de ser um programa na modalidade a distância em nível superior, com poucas experiências realizadas em território brasileiro, facilitou bastante a disponibilidade para o diálogo (CARVALHO; PIMENTA, 2010, p. 103).

Assim, antes de entrarmos na análise da história da EaD no Pará, faz-se necessário explicitar as informações disponibilizadas no Portal do MEC (BRASIL, 2022a) e da CAPES (2021), com o intuito de identificar as políticas públicas voltadas para a EaD, por meio de ações e programas desenvolvidos, e as várias ações realizadas nessa direção. Dentre as ações desenvolvidas na área da EaD, destacam-se as seguintes:

1) Mestrados Profissionais em Rede Nacional. Segundo o Portal da CAPES (2021), os programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores(as) da Rede Pública de Educação Básica – ProEB têm por objetivo a formação continuada *stricto sensu* dos professores(as) em exercício nas redes públicas de Educação Básica em todo o território nacional.

Essa iniciativa é uma parceria entre a CAPES e Instituições associadas responsáveis pela implantação e execução de cursos nacionais, em áreas de concentração e temáticas vinculadas diretamente à melhoria da Educação Básica.

2) Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo o Portal da CAPES,

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído pelo Decreto n.º 5.800, em 08 de junho de 2006, 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” (CAPES, 2021).

Trata-se de um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos superiores por meio da EaD, prioritariamente, para a formação inicial e continuada dos professores(as) da Educação Básica, assim como dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação dos estados, municípios e do Distrito Federal. Atualmente, o Sistema UAB conta com 133 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), ofertando 800 cursos, em 777 polos (dados atualizados em janeiro de 2018).

3) Ciência é 10. Trata-se de uma política pública desenvolvida pela CAPES, que faz parte do Programa Ciência na Escola, do MEC, MCTIC e CNPq. Constitui-se pela oferta de um curso de especialização para professores(as) graduados(as) que estão atuando no sistema público de ensino e dando aulas de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6.º ao 9.º Ano. É realizado na modalidade EaD, com garantia da CAPES e certificação do MEC, junto às instituições de ensino participantes (BRASIL, 2022b).

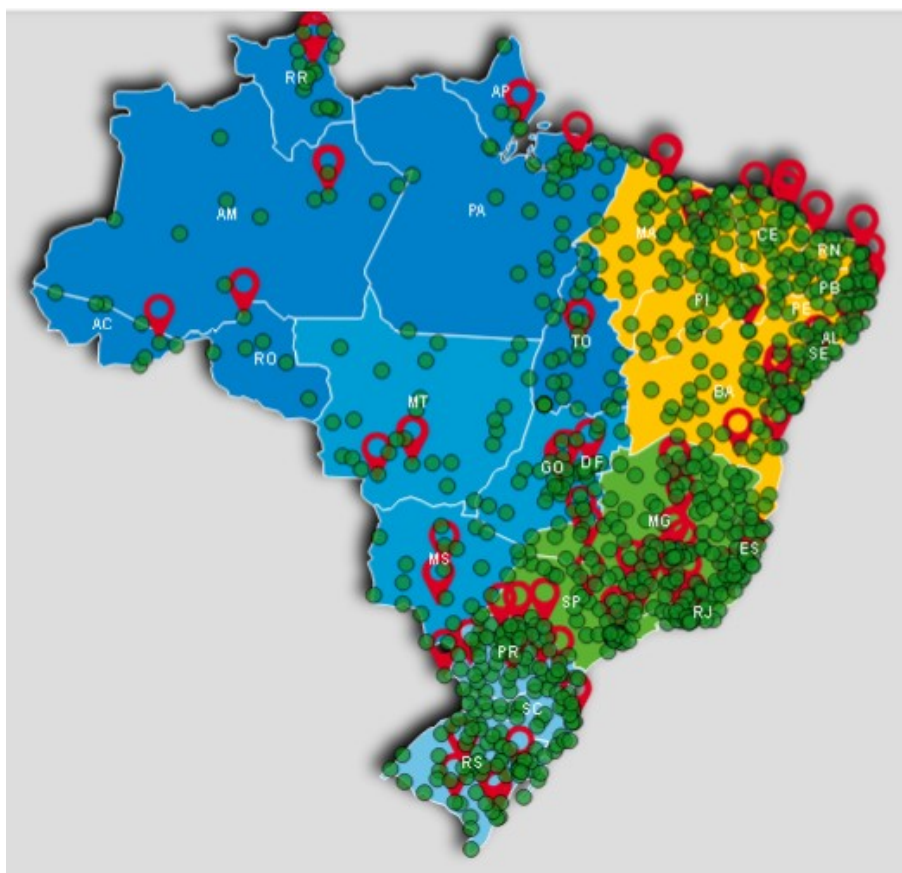
4) Recursos Educacionais Abertos (REA). São:

[...] materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos educacionais abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento. (UNESCO/COL, 2011).

5) Embaixadores REA/UAB/CAPES. São o resultado de uma política pública desenvolvida pela CAPES, voltada para participantes oriundos dos cursos REA e que têm interesse em se tornar disseminadores do conceito de educação aberta e de recursos educacionais abertos.

Os Polos UAB são mantidos em regime de colaboração por estados e, especialmente, municípios, visando garantir o apoio acadêmico, tecnológico e administrativo às atividades de ensino-aprendizagem.

Figura 1 – Mapa instituições e polos da UAB no Brasil

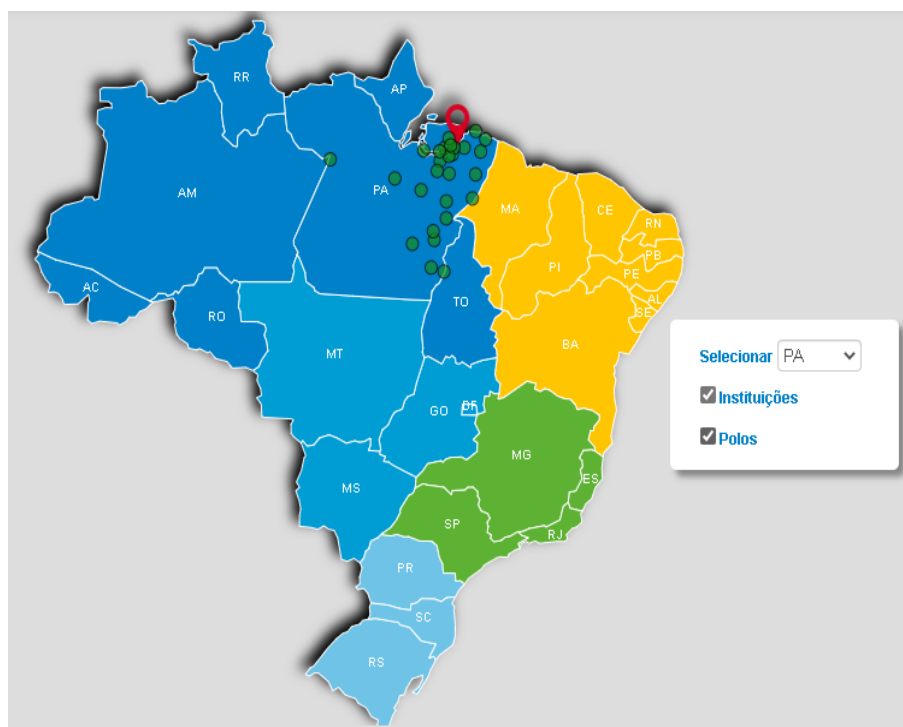


Fonte: CAPES (2021). Disponível em: SISUAB 2 (capes.gov.br).

O mapa acima mostra a localização dos polos presenciais da UAB distribuídos pelo Brasil, seguindo a mesma tendência dos indicadores de densidade populacional das regiões brasileiras, reproduzindo, portanto, as mesmas tendências das assimetrias regionais já explicitadas em outros indicadores sociais do Brasil, onde podemos perceber a maior concentração dos Polos nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste. Essa realidade mantém, por sua vez, as grandes dificuldades de acesso e permanência no Ensino Superior nas outras regiões.

A mesma lógica orienta a distribuição dos polos da UAB pelo estado do Pará, conforme mostra o mapa a seguir. Segue a lógica da centralização em algumas cidades-polo, não atendendo com polos presenciais a grandes áreas de precária infraestrutura, mas com a necessidade de oferta de cursos a distância, como uma forma de qualificação. Há também a demanda de trabalhadores que não têm possibilidade de realização de cursos presenciais.

Figura 2 – Mapa instituições e polos da UAB no Pará



Fonte: CAPES (2021). Disponível em: SISUAB 2 (capes.gov.br)

Segundo a CAPES (2021), em seu portal na internet,

[...] 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 EaD, de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior - IES. O polo UAB é localizado, preferencialmente, em municípios de porte médio, que apresentam um total de habitantes entre 20 e 50 mil, e que não possuam instalações acadêmicas públicas de nível superior.

Os polos UAB podem ser tipificados como efetivo ou associado:

Polo Efetivo – quando a entidade mantenedora, responsável pela infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos for um governo estadual ou municipal.

Polo Associado – quando a entidade mantenedora for uma IES integrante do sistema UAB. O Polo UAB associado geralmente localiza-se em um campus de uma IES.

Para implantar ou manter um Polo UAB, a instituição interessada deverá dispor de espaços com mobiliário correspondente as suas finalidades, além de condições adequadas de conforto ambiental, iluminação, acústica e ventilação.

A UAB estava estruturada em 555 polos (BRASIL, 2021b) (fases um e dois) nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal. Destes polos, 288 são da primeira etapa e 267 da segunda fase, conforme dados do site do MEC. Indicando que no estado do Pará existem 33 (trinta e três) polos da UAB, que ofertam cursos de graduação a distância.

Esses polos estão distribuídos nas regiões e nos estados: **Região Norte** – 85 polos: Acre (8), Amazonas (7), Amapá (3), Pará (33), Roraima (15), Rondônia (7) e Tocantins (12); **Região Nordeste** – 176 polos: Alagoas (5), Bahia (44), Ceará (29), Paraíba (17), Pernambuco (10), Piauí (26), Rio Grande do Norte (11), Sergipe (12) e Maranhão (22); **Região Centro-Oeste** – 45 polos: Distrito Federal (2), Goiás (21), Mato Grosso do Sul (8) e Mato Grosso (14); **Região Sul** – 97 polos: Paraná (37), Santa Catarina (17) e Rio Grande do Sul (43); **Região Sudeste** – 152 polos: São Paulo (36), Rio de Janeiro (31), Espírito Santo (27) e Minas Gerais (58).

Entretanto, se observarmos diretamente no Sistema da UAB (SISUAB), na aba de “Consulta Pública”, encontramos o registro de apenas 26 polos, assim distribuídos. Vale ressaltar que são dados coletas em 2021, já alterados, considerando a conclusão e/ou oferta de alguns cursos.

Tabela 6 – Levantamento dos polos da UAB – Região Norte – Estado do Pará

N.º	IPES	POLO	Tipo de curso	Cursos ofertados
1	UEPA	Altamira-PA	Licenciatura	Ciências Naturais - Habilitação: Biologia, Física e Química Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens Matemática
	UFPA		Bacharelado	Biblioteconomia
	UFPA		Licenciatura	Ciências Naturais - Habilitação: Biologia, Física e Química Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens Matemática
2	UFPA	Ananindeua-PA Coqueiro/Associado	Licenciatura	Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens
3	UFPA	Baião-PA Mutirão	Licenciatura	Letras Português Matemática
4	UEPA	Barcarena-PA Bairro São Francisco	Licenciatura	Ciências Biológicas Física Matemática Química
	UFPA		Licenciatura	Ciências Biológicas Física Matemática Química
5	INES	Belém-PA Telégrafo sem Fio/Convênio Inês	Licenciatura	Pedagogia – Bilíngue
6	UFPA	Bragança-PA Riozinho	Licenciatura	Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens Matemática
7	UEPA	Breves-PA Aeroporto	Licenciatura	Biologia Matemática

	UFPA		Licenciatura	Biologia Matemática
8	UFPA	Bujaru-PA Bairro Novo	Licenciatura	Letras Português Matemática Química
9	UEAP	Cachoeira do Arari-PA Petrópolis	Licenciatura	Letras Português
	UEPA		Licenciatura	Biologia Letras Português Pedagogia
10	UFPA	Cametá-PA Centro	Bacharelado	Biblioteconomia
	UFPA		Licenciatura	Biologia Letras Português Pedagogia
11	UFPA	Canaã dos Carajás-PA	Bacharelado	Administração Pública
	UFPA	Novo Horizonte	Licenciatura	Letras Português Matemática
12	UFPA	Conceição do Araguaia-PA PA Centro	Bacharelado	Administração Pública
	UEPA		Licenciatura	Física Pedagogia
13	UFPA	Dom Eliseu-PA PDS	Bacharelado	Administração Pública
	UFPA		Licenciatura	Física Pedagogia
14	UEPA	Igarapé-Miri-PA Cidade Nova	Licenciatura	Biologia Ciências Naturais - Habilitação: Biologia, Física e Química Física Letras Português Pedagogia
	UFPA		Licenciatura	Biologia Ciências Naturais - Habilitação: Biologia, Física e Química Física Letras Português Pedagogia
15	UEPA	Jacundá-PA	Licenciatura	Letras Português Matemática
	UFPA	Bela Vista	Bacharelado	Administração Pública
16	UFPA	Juruti-PA	Bacharelado	Administração Pública
	UFPA	Maracanã	Licenciatura	Ciências Biológicas Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens
17	UEPA	Marabá-PA	Licenciatura	Biologia Ciências Naturais - Habilitação: Biologia, Física e Química Física Letras Português
18	UFPA	Marabá-PA	Bacharelado	Biblioteconomia
	UFPA		Licenciatura	Biologia

				Ciências Naturais - Habilitação: Biologia, Física e Química Física Letras Português
	UNIFESP		Especialização	Saúde Indígena
19	UFPA	Moju-PA Liderança	Licenciatura	Letras Português Matemática
	UEPA		Licenciatura	Ciências Naturais - Habilitação: Biologia, Física e Química Física Pedagogia
20	UFPA	Paragominas-PA Juscelino Kubitschek	Bacharelado	Biblioteconomia
	UFPA		Licenciatura	Ciências Naturais - Habilitação: Biologia, Física e Química Física Pedagogia
	UEPA		Licenciatura	Ciências Biológicas Letras Português Matemática Pedagogia
21	UFPA	Parauapebas-PA Cidade Nova	Licenciatura	Ciências Biológicas Letras Português Matemática Pedagogia
	UEPA		Licenciatura	Matemática Química
22	UFPA	Redenção-PA Vila Paulista	Licenciatura	Matemática Química
	UFPA		Bacharelado	Administração Pública Biblioteconomia
23	UFPA	Salinópolis-PA Alacilândia	Licenciatura	Biologia Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens Letras Português
	UEPA		Licenciatura	Ciências Biológicas Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens Matemática Pedagogia Química
24	UFPA	São Sebastião da Boa Vista-PA Aeroporto	Licenciatura	Ciências Biológicas Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens Matemática Pedagogia Química
25	UFPA	Tailândia-PA Novo	Licenciatura	Letras Português
26	UFPA	Tucumã-PA Bairro das Flores	Licenciatura	Física Matemática Química

Fonte: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>. (2021). Elaboração da autora.

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.

Segundo a CAPES, para realização dessas atividades, faz-se necessário a seguinte infraestrutura: a) Espaços gerais do Polo UAB: sala para coordenação do Polo UAB (obrigatório); sala para secretaria do Polo UAB (obrigatório); sala de reunião (opcional); banheiros (ao menos um feminino e outro masculino) com acessibilidade, conforme determinado pelas Leis 10.908, de 19 de dezembro de 2000 e 11.982, de 2009; b) Espaços de apoio do Polo UAB (obrigatório): laboratório de informática com instalações elétricas adequadas (rede estabilizada); biblioteca física, com espaço para estudos; c) Espaços acadêmicos: sala multiuso, para realização de aula(s), tutoria, prova(s), vídeo e webconferência, etc.; laboratório pedagógico (quando couber).

Conforme informações disponibilizadas no Portal da CAPES, os espaços acadêmicos podem estar situados em outros locais, a partir de convênios com outras instituições, porém, há a obrigatoriedade de, pelo menos, uma sala de aula/multiuso nas instalações do polo. Tratando-se de um polo associado, é admitida utilização compartilhada da secretaria acadêmica, biblioteca e demais ambientes, com exceção da sala da coordenação do polo, ambiente obrigatório e exclusivo. Todos os espaços obrigatórios devem estar localizados no endereço-sede do polo, podendo os demais espaços serem instalados em locais distintos, desde que exista “Termo de Cessão de Uso”, assinado pelo proprietário do espaço, indicando os dias e horários de uso prioritário pelo polo UAB.

Outra exigência apresentada no Portal CAPES, referente a um Polo UAB, objetiva alcançar uma infraestrutura tecnológica composta, basicamente, por: computadores em número adequado para atender ao quantitativo de alunos(as) que se pretende atender no Polo; conexão à internet em banda larga (recomenda-se acesso mínimo de 2Mb) para todos os ambientes do Polo; ferramentas pedagógicas tais como *datashow*, lousa, podendo ser digital, equipamentos para conferência web ou videoconferência.

A CAPES estabelece também exigência quanto à composição da equipe do Polo UAB:

- 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.

Segundo informações disponíveis no Portal, para Polos UAB associados não se faz necessária a comprovação dos recursos humanos destinados ao Polo, porém, faz-se necessário atendimento às orientações da CAPES quanto à indicação do Coordenador do Polo, pessoa que deverá ter dedicação exclusiva ao Polo.

Continuando a análise das ações desenvolvidas na área da EaD desenvolvidas pelo MEC (BRASIL, 2022a) e pela CAPES (2021), citamos a UniRede.

6) UniRede – Associação Universidade em Rede. De acordo com o artigo 1.º do Estatuto da UniRede (2019), a:

“Associação Universidade em Rede” é uma associação civil sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, localizada na avenida Paulo Gama, N.º 110 – Anexo 3 – sala 213 – Bairro Farroupilha – Porto Alegre – Rio Grande do Sul CEP: 90040-060 e reger-se-á pelo presente Estatuto e pelas disposições legais que lhe sejam aplicáveis.

A UniRede foi um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu lema foi dar início a uma luta por uma política de estado visando à democratização do acesso ao Ensino Superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação. Segue o primeiro parágrafo do primeiro documento, elaborado por ocasião de sua criação:

Os representantes das 18 universidades presentes à I Reunião da Universidade Virtual Pública do Brasil, nos dias 2 e 3/12 em Brasília, UnB, estão conscientes de que já é hora do sistema público de ensino superior ocupar e ampliar seu espaço, partindo para uma ação arrojada, inovadora, responsável e concreta, como resposta às desigualdades e injustiças no campo da educação superior.

Reuniu em um consórcio 82 instituições públicas de Ensino Superior e 7 consórcios regionais, com o objetivo principal de democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada.

A UniRede contou, desde o início, com o apoio da Comissão de Educação/Frente Parlamentar de Educação a Distância da Câmara Federal na pessoa do Deputado Federal Werner Wanderer do Paraná, do MEC, do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e de órgãos como a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e, especialmente, do Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCT), que disponibilizaram bolsas DTI, para apoiar o desenvolvimento da UniRede nos polos.

Não resta dúvida de que o consórcio inovou, rompeu barreiras e inúmeras resistências, fruto principalmente de preconceitos e interesses privatistas, tendo com a luta e o apoio institucional dos reitores e diretores das instituições públicas afiliadas ou parceiras, contribuindo na construção da história recente da EaD do país. Um dos papéis importantes dos representantes da UniRede, foi a proposição de políticas públicas, fundamentadas em estudos realizados e apresentados ao MEC e que deram suporte ao surgimento de Programas hoje implantados em todo o país, como o Pró-Licenciatura 1 e 2 e a própria UAB, de cujo estudo e concepção de sua estrutura, contou com a participação ativa de representantes do Comitê Gestor e Conselho de Representantes da UniRede.

Outro papel menos importante que o anterior, foi a articulação das parcerias, principalmente da SEED-MEC, do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) e da Universidade de Brasília (UnB), para realização do Encontro Brasileiro de Educação Superior a Distância (ESUD), já na sua quarta edição e que, a cada ano, renova seu sucesso divulgando, para o Brasil, o que vem sendo feito para o avanço da EaD no sistema público de Ensino Superior.

Após cinco anos participando de um rico processo de construção democrático e extremamente cooperativo, avalia-se que a UniRede continua tendo um importante papel para consolidação de três eixos que poderão contribuir para garantia da qualidade acadêmica dos programas de EaD e, desse modo, com a manutenção de um sistema de rede, ajudar no processo de consolidação das políticas públicas para uma Educação a Distância de qualidade de todo o sistema público brasileiro:

- 1) Avaliação e acompanhamento de processos e projetos de EaD, junto às instâncias do MEC;
- 2) Organização da Associação UniRede com caráter de sociedade científica;
- 3) Cooperação e interlocução interinstitucional visando contribuir com políticas públicas e com a filosofia do trabalho em rede.

Conforme informação disponível em seu portal, a UniRede conta com a seguinte Estrutura de gestão inicial:

- *Comitê Gestor*, composto com 7 membros das IES públicas, um por região geográfica do país, sendo o Nordeste, dividido em Nordeste Oriental, Nordeste Ocidental, Norte,

Centro-Oeste, Sudeste 1, Sudeste 2 e Sul. Uma das funções era a de indicar o presidente e o vice-presidente. Constituíam-se em uma instância executiva.

- *Conselho de Representantes*, constituído de um representante indicado pelo gestor máximo da instituição consorciada e que tinha, dentre outras funções, a de eleger o Comitê Gestor. Constituíam-se em uma instância deliberativa.
- *Conselho Consultivo*, no qual têm acento representantes da Câmara dos Deputados (Frente Parlamentar para EaD) do MEC, do MCT, UNESCO, RNp, CNPq e CAPES. Com função consultiva, como sugeria o nome e de interlocução com as instituições que apoiavam a UniRede, como colaboradores e parceiros.

Além do Comitê Gestor e dos conselhos citados, foram criados polos de apoio, que foram transformados, em janeiro de 2002, em assessorias de avaliação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), de orientação pedagógica na UFMT, de gestão na UnB e de comunicação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Por questões estratégicas e técnicas, essas assessorias ficaram localizadas em diferentes regiões/instituições consorciadas. Estes foram extintos em 2005, com a extinção das bolsas DTI-CNPq.

O Comitê Gestor se reunia, preferencialmente, quando surgia necessidade de interlocução com os ministérios, autarquias federais e o poder legislativo, que apoiou a UniRede desde a sua criação e o Conselho de Representantes, uma vez em cada semestre, podendo ser convocado quando havia matéria relevante.

Em síntese, pode-se dizer que UniRede constituiu-se, essencialmente, em uma instância de articulação de ações implementadas pelas universidades consorciadas, visando favorecer o processo cooperativo na produção de materiais didáticos, inovar os projetos político pedagógico dos cursos, democratizar o acesso ao Ensino Superior público e à formação continuada e inovar em termos de produção de material, reduzindo as distâncias regionais e interinstitucionais, criando um espaço aberto propício ao diálogo e à livre cooperação, que foi pautada pela gratuidade na disponibilização da produção de materiais didáticos, programas e de recursos multimídia.

É importante ressaltar, finalmente, que o foco principal da proposta foi a de construir uma rede pública centrada, principalmente na formação de professores da rede pública de ensino, que, diga-se de passagem, é função social das universidades tanto federais, quanto estaduais.

Outro aspecto importante para conhecermos sobre a UniRede, disponível em seu site, refere à sua Estrutura Organizacional. Seu Comitê de Coordenação Política, para o biênio 2022/2023, estava organizado da seguinte forma:

Tabela 7 – Estrutura Organizacional da UniRede – biênio 2022/2023

Nome	Posição
Elisa Tuler de Albergaria	Presidente
Alexandre Martins dos Anjos	Vice-Presidente
Maria Carmem Freire Diogenes Rêgo	Representante das IES Federais
Luis Otoni Meireles Ribeiro	Representante dos IFTs
Valter Gomes Campo	Representante das IES Estaduais
Mára Lúcia Carneiro	Representante da Região Sul
Rinalda Bezerra Carlos	Representante da Região Centro-Oeste
Fernanda Chocron Miranda	Representante da Região Norte
Vanessa Battestin	Representante da Região Sudeste
Livia Fernanda Nery da Silva	Representante da Região Nordeste

Fonte: Site da UniRede (2022). Rede Nacional de Ensino e Pesquisa.

Segundo informações de seu portal, a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) é uma organização social ligada ao Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTI) do governo federal brasileiro, responsável pelo *backbone* da rede acadêmica brasileira.

Fundamentada em informações disponíveis em seu portal, quanto à sua origem e essência, trata-se de uma rede brasileira para educação e pesquisa, que disponibiliza internet segura e de alta capacidade, serviços personalizados e busca promover projetos de inovação. Em seu sistema, inclui universidades, institutos educacionais e culturais, agências de pesquisa, hospitais de ensino, parques e polos tecnológicos. Com isso, beneficia 4 milhões de alunos, professores e pesquisadores brasileiros.

Essa rede é considerada pioneira, ao trazer a internet para o Brasil, e hoje abrange a todas as unidades da federação. Também está conectada às demais redes de educação e pesquisa na América Latina, América do Norte, África, Europa, Ásia e Oceania por meio de cabos de fibra óptica terrestres e submarinos.

Segundo informações da própria RNP, é qualificada como uma organização social vinculada ao MCTI e mantida por ele, em conjunto com o MEC e os ministérios das

Comunicações (MCom), do Turismo, da Saúde (MS) e da Defesa (MD), que participam do Programa Interministerial RNP (PRO-RNP).

Depois de explicitados essas políticas e programas desenvolvidos no Brasil, no que tange ao processo de formação de professores por meio da EaD, precisamos analisar com um pouco mais de atenção os aspectos/desdobramentos dessas políticas no estado do Pará.

Nesse sentido, a trajetória da educação a distância no Pará segue o mesmo processo longo e contraditório, proveniente das dificuldades enfrentadas, considerando as inúmeras especificidades da região amazônica e das profundas assimetrias que marcam a diferença entre as regiões no Brasil.

Considerando-se o ponto de partida adotado na obra organizada por Leite, Malcher, Seixas e Paula (2010), delimitamos este estudo a partir da década de 1990, período de profundas mudanças nas políticas educacionais brasileiras, oriundas da influência das políticas neoliberais, exacerbadas pelas presenças dos organismos multilaterais na formulação e implementação das políticas educacionais.

Leite, Malcher, Seixas e Paula (2010) destacam a participação de representantes da UFPA no Projeto Multinacional de Educação Média e Superior (PROMESUP-OEA). Essa experiência abre um conjunto de perspectivas para se pensar a necessidade de experiências de EaD no Pará, por meio de ações da UFPA.

Esse é o momento no qual a então Pró-Reitora de Ensino, Maria Cândida Mendes Forte, como representante da Universidade Federal do Pará (UFPA) no Projeto Multinacional de Educação Média e Superior (PROMESUP-OEA)⁷, visita a Universidade Aberta da Venezuela e se impressiona com a experiência da educação a distância naquele país (LEITE; MALCHER; SEIXAS; PAULA, 2010, p. 26).

⁷ “Luis Eduardo Aragón Vaca contextualiza a realização do projeto: ‘O PROMESUP foi um dos três projetos multinacionais adotados como prioritários para a década de 90 pelo Programa Regional de Educação (PREDE), da OEA, para promover, de forma multinacional, estudos e pesquisas sobre organização e avaliação de instituições de educação superior, e contribuir, igualmente de forma multinacional, para a formação e treinamento de professores de segundo e terceiro graus através de universidades e outras instituições de educação superior. Participaram do PROMESUP 12 países da América Latina e o Caribe: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Dominica, Equador, Guiana, México, Panamá, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela. O PROMESUP no Brasil deu continuidade a um projeto anterior do PREDE/OEA desenvolvido pela UFPA a partir da criação da Assessoria de Relações Nacionais e Internacionais (ARNI) em 1986: o Programa Internacional de Treinamento e Pesquisa para o Desenvolvimento da Região Amazônica (PRODAM). Esse Projeto contribuiu enormemente para a implantação da UNAMAZ. Coordenei ou dirigi o Programa desde o início do PRODAM, exceto durante o período de pós-doutorado na Suécia (1992-1994). Foram beneficiados mais de 50 alunos de especialização presencial e muitos outros treinados a distância; cerca de 8000 professores de ensino básico e médio do interior do Pará, além de dois bolsistas de doutorado’”. (LEITE; MALCHER; SEIXAS; PAULA, 2010, p. 26).

Essa experiência potencializa, no âmbito do estado do Pará, um conjunto de ações, por meio da UFPA, que visam superar o preconceito em relação a essa modalidade de educação, assim como implementar uma rede de educação a distância.

Podemos identificar um pouco dessa trajetória nos relatos da professora Selma Leite, contidos na obra de Leite, Malcher, Seixas e Paula (2010), que reflete sobre os processos que levaram à construção das primeiras experiências de EaD no Ensino Superior do Pará.

Depois foi que eu comecei a participar das reuniões do PROMESUP, no México, depois aqui, depois na Argentina, e aí foi quando vi as primeiras introduções da tecnologia, como a gente trabalhava em rede. Pude ter contato com as experiências da Universidade Aberta de Costa Rica [...] eu vi que quase todos os países da América Latina, inclusive Bolívia, tinham educação a distância, só o Brasil não tinha. Aí foi que eu comecei a estudar e a Cândida disse: nós temos que fazer esse projeto, nós temos que fazer esse projeto... Quando ela deixou a Pró-Reitoria formou-se uma comissão nomeada pelo professor Marcos Ximenes para a gente então fazer o projeto de educação a distância (LEITE; MALCHER; SEIXAS; PAULA, 2010, p. 26).

Os passos posteriores levaram ao processo de construção do projeto acadêmico e à institucionalização da concepção de educação a distância que estava em processo na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG-UFPA). Assim foi criada a “Comissão de Implantação do Programa de Educação a Distância”, encarregada de iniciar as ações voltadas para a EaD na UFPA e no estado do Pará.

Para a institucionalização de uma proposta são necessárias inúmeras ações e foi assim com o processo de educação a distância na UFPA, graças aos apoios em forma de convênios nacionais e internacionais, programas e planos governamentais federal, estadual e municipal, além da atuação efetiva dos gestores da Universidade (LEITE; MALCHER; SEIXAS; PAULA, 2010, p. 30).

Sendo assim, em 2008, a UFPA realizou a implantação da graduação em Matemática a distância – primeiro curso de graduação oferecido pela Assessoria de Educação a Distância (AEDI-UFPA)⁸.

O primeiro eixo foi trabalhado com a qualificação, em nível de doutorado, de dois professores na Espanha; a realização de dois cursos regionais de produção de material didático em EaD; o I Curso de Especialização em EaD; e a I Jornada Pedagógica em EaD. O segundo eixo teve a instalação, no então Centro de Letras e Artes, de laboratórios de material impresso, de estúdios de rádio e de TV para formar competências no campo da comunicação que pudessem, trabalhando em contato com a equipe docente, produzir material didático para os projetos (FORTE; LEITE, 1996, p.187-189).

Esses foram os eixos de ações que levaram ao processo de implementação da EaD no estado do Pará, por meio do protagonismo das ações da UFPA.

⁸ Atualmente corresponde ao NITAE.

Além da UFPA, outras instituições de Ensino Superior paraense ajudaram na implantação e consolidação da EaD no estado do Pará, sempre permeada por parcerias com governo estadual e municipal. Dentre essas instituições podemos destacar a UEPA, Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA)⁹.

Trata-se de um protocolo de integração estabelecido entre as IES com o Governo do Estado do Pará, por meio da SEDUC-PA, do qual fazia parte: Governo do Estado do Pará; SEDUC; CEFET-PA; UEPA e UFPA. Esse protocolo visava:

Ampliar o esforço e consolidar a política de valorização e de intervenção na melhoria da educação do Estado do Pará, é que as instituições que integram o Protocolo de Integração propõem o presente Plano de Formação Docente do Estado do Pará, dirigido a professores em exercício que atuam na Educação Básica, o que deverá reforçar a parceria interinstitucional mantida ao longo de quase 08 anos de mútua e efetiva cooperação (PARÁ, 2009, p. 12).

Por meio desse protocolo, gerou-se o “Plano de Formação Docente do Estado do Pará”, que tinha como objetivo:

Oferecer licenciaturas em nível de graduação, considerando as peculiaridades dos sujeitos a serem formados, propiciar especializações e incentivar docentes para ingressar em programas de mestrado e doutorado em todo o estado do Pará, nas redes estadual e municipal de ensino (PARÁ, 2009, p. 31).

Referimo-nos a esse plano com duas intencionalidades: a primeira, com o objetivo de explicitar a necessidade histórica de formação de professores(as) no estado do Pará; a segunda, para explicitar como surge a necessidade da implementação de ações de EaD na política de formação de professores(as) no bojo desse plano.

Inicialmente, apresentamos as estratégias adotadas para conseguir dados para constituir o diagnóstico desse plano, conforme destacado no protocolo a seguir:

A elaboração do Plano teve como ponto de partida a análise de dados para construir o diagnóstico atual da qualificação dos profissionais que atuam na Educação Básica no Pará, observando-se a demanda por formação de professores em nível superior e educação continuada nas redes municipal e estadual de ensino. Para isso foi solicitado ao MEC acesso a dados sobre a demanda por qualificação docente no Pará coletados para compor o Plano de Ações Articuladas - PAR/FNDE. Esses dados constituem a base da construção deste projeto (PARÁ, 2009, p. 9).

Por meio desse diagnóstico, revelou-se um número muito grande de docentes que precisam de formação. Situação essa que exige dos governos a construção de políticas públicas voltadas para atender a essa demanda. Os dados da época, que subsidiaram a elaboração do

⁹ Atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

referido plano, em 2007, indicavam que existia “[...] ainda cerca de 125.000 funções docentes exercidas por profissionais sem a qualificação adequada no estado do Pará”.

No que tange à segunda intencionalidade de análise do plano, podemos entender que a educação a distância se constitui como uma alternativa para que as instituições parceiras possam alcançar essas metas de formação de professores(as) no estado do Pará. Nesse sentido, esse plano apresenta-se como parte da história de implementação da EaD no estado do Pará.

Assim, o Plano, ao explicitar suas características internas, destaca que busca, entre outros aspectos:

[...] reconhecer a peculiaridade dos sujeitos em formação; estabelecer simultaneidade de formação inicial e formação continuada, em todas as áreas, para criar um ambiente favorável de incentivo a novas práticas pedagógicas e integração da pesquisa ao exercício da docência; requerer projetos pedagógicos de curso que priorizem a pesquisa e a extensão como estratégias de formação e experimentação pedagógica, tanto nos espaços escolares como na comunidade externa; criar um espaço de troca de experiências docentes em que os professores(as) em formação e os já titulados possam vivenciar a valorização acadêmica como estratégia de formação. (PARÁ, 2009)

Assim como destaca uma característica que faz referência direta com a educação distância, onde explicita que busca “[...] admitir a flexibilidade de estratégias compondo na formação inicial as modalidades presencial e a distância, valorizando assim as potencialidades das duas modalidades” (PARÁ, 2009).

Identificamos também que, ao explicitarem os desdobramentos do plano, indicam que “[...] para detalhar o objetivo geral, enfatizando seus desdobramentos, apresentamos a seguir algumas metas a serem alcançadas”, dentre elas são citadas:

Oferecer cursos de licenciatura para adequar as funções docentes de pelo menos 60% dos 62.844 docentes (TABELA 4) que atualmente desempenham suas funções sem a formação inicial adequada, seja por formação inicial, segunda licenciatura ou formação pedagógica num prazo máximo de 8 anos; Estimular as IES públicas do Pará, em conjunto ou isoladamente, a propor cursos de graduação em modalidade mista (presencial e a distância) durante o ano de 2009, para todas as áreas de atuação da Educação Básica; Oferecer pelo menos 3 turmas de especialização por URE a cada ano, durante seis anos, de acordo com as necessidades e prioridades de cada URE; Promover cursos para orientação de 100% dos docentes que irão atuar nos cursos de graduação; Produzir materiais didáticos tais como livros, softwares temáticos, CD-ROM, fascículos, documentários e blogs educativos entre outros, de modo a subsidiar os cursos a serem realizados e oferecidos a professores(as) da Rede de Ensino Público do Estado do Pará; Realizar pelo menos um encontro anual, a partir de 2010, para troca de experiências pedagógicas entre docentes e técnicos, congregando URE, com publicação de artigos selecionados; Realizar eventos anuais de avaliação da execução de 100% dos cursos ofertados” (PARÁ, 2009).

Nesse documento podemos identificar a indicação da estratégia da EaD no processo de formação de professores(as), no estado do Pará.

Assim como, ao se detalhar as estratégias para o desenvolvimento do plano no que tange à modalidade de oferta dos cursos, estabelece que “[...] os cursos de graduação deverão ser ofertados em modalidade mista, ou seja, com algumas atividades presenciais e outras a distância”. Destaca, também, as características da EaD:

As atividades a distância facilitam o desenvolvimento da autonomia necessária e promovem maior tempo para maturação e exercício de novas práticas docentes sob orientação do professor. Além disso, a combinação dos dois tipos de atividades permite reduzir o tempo total de formação, de modo que a graduação possa ocorrer num tempo mínimo de 3 anos (PARÁ, 2009, p. 9).

Além dessas questões teóricas e metodológicas, o Plano destaca também aspectos voltados à infraestrutura necessária para implementação dessa proposta mista, presencial e a distância: “[...] salas para o ensino presencial e centros dotados de recursos tecnológicos para as atividades a distância (polos EaD)”.

Portanto, a história da EaD, no estado do Pará, está marcada pela contribuição dessas instituições, assim como do Protocolo SEDUC-IES (2009).

A [...] UEPA, o [...] CEFET-PA e a [...] UFPA são instituições públicas de ensino superior com experiência em formação docente, tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância. Todas desenvolvem atividades de pesquisa e extensão além do ensino de graduação e de pós-graduação. Reúnem, portanto, as condições necessárias para contribuir para a execução deste Plano. Detalhes de suas características institucionais são apresentados a seguir (PARÁ, 2009, p. 9).

De acordo com o que está estabelecido no Plano de formação, a UEPA vem contribuindo significativamente para a implementação da EaD. A UEPA tem, desde o ano de 2003, gradativamente inserido a modalidade da EaD em suas atividades acadêmicas, a partir da implantação do Núcleo de Educação Continuada e a Distância (NECAD). O núcleo já realizou ação tanto na graduação, com várias turmas na área de Matemática, quanto na formação continuada, como, por exemplo, o Curso de Especialização a distância em Gestão Escolar.

Segundo informações contidas no Plano de Formação, a UFPA tem realizado contribuições voltadas para a EaD desde 2004, por meio da oferta do curso de Matemática.

Foram criadas instalações provisórias para a AEDI, na Biblioteca Central, enquanto um moderno prédio de dois pavimentos está em fase de construção, devendo ser inaugurado até final do ano de 2023, e no qual as estruturas básicas para o funcionamento dos cursos a distância na UFPA serão instaladas. Atualmente, essa assessoria já possui sede própria e foi transformada em Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE-UFPA).

O Plano de Formação, citado anteriormente, destaca que o CEFET-PA vem realizando, a partir do edital de 16 de dezembro de 2005, ações de educação a distância, por meio de

chamada pública para seleção dos polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), na modalidade EaD, para o Sistema UAB. O CEFET-PA tem consolidado seu espaço de responsabilidade frente às Políticas Públicas de Verticalização da Educação no Brasil, interagindo diretamente com a pluralidade cultural e com a diversidade socioeconômica dos estudantes. É o laboratório Núcleo de Educação a Distância (NEaD) que viabiliza as atividades acadêmicas utilizando a plataforma Moodle.

Atualmente, a realidade da educação a distância no estado do Pará está estruturada por um conjunto de ações desenvolvidas por várias instituições no âmbito da Educação Básica e superior.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INDICADORES SOBRE OS CURSOS DE EAD DA UAB NO ESTADO DO PARÁ

A formação de professores(as), seja inicial ou continuada, tem sido uma das principais bandeiras de lutas da categoria e, por consequência, tem sido pauta das políticas públicas de diversos governos, em todas as esferas, seja municipal, estadual ou federal. Este estudo busca analisar as contribuições dessas políticas no processo de formação inicial de professores nos cursos oferecidos pela UAB, na modalidade EaD.

O objetivo desta seção é investigar, entre os sujeitos que participaram da pesquisa, o número de professores da rede estadual de ensino do Pará, que realizaram sua formação por meio dos cursos da UAB. Considerando as dificuldades de coletar os dados que mostrem com precisão esse número na rede como um todo – por trata-se de uma rede muito grande, formada por 40 unidades descentralizadas de gestão, composta por 18 USEs e 22 UREs – definimos como recorte desta pesquisa os(as) professores(as) que ingressaram por meio dos concursos públicos C-154, C-167 e C-173.

No Relatório de “Medidas adotadas na SEDUC após recomendações do Tribunal de Contas do Estado – Contas do Governador – Exercício 2019” (PARÁ, 2021), podemos encontrar uma descrição da Secretaria de Estado de Educação – Pará, que explicita a estrutura utilizada para enfrentar os desafios da rede estadual de ensino do Pará.

A Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), tem como finalidade desenvolver a política estadual de Educação Básica no Estado do Pará - nos níveis de Ensino Fundamental e Médio e modalidades, tanto regular quanto em tempo integral. Conta em sua estrutura organizacional, com o Apoio das 22 Unidades Regionais de Educação/URES e 19 Unidades Seduc na Escola/ USES, que fazem a gestão de 927 estabelecimentos de ensino, sendo 259 só com o ensino fundamental, 345 Ensino Médio e 277 fundamental e médio e mais 46 anexos que juntas em 2020, tem uma cobertura de 556.292 alunos atendidos. Desse total, a SEDUC ainda garante a Educação Infantil para 60 alunos na pré-escola, 172.684 no Ensino Fundamental com

48.433 nos anos iniciais e 124.251 nos anos finais, no Ensino Médio atende 319.626 alunos, sendo 311.463 no ensino regular e 8.163 no Ensino Médio integrado. 6.916 na Educação Profissional e 57.006 na Educação de Jovens e Adultos, sendo 19.780 no Ensino Fundamental e 37.226 no Ensino Médio, no total do ensino dessa modalidade estão contidos 497 alunos, que integram o Ensino Médio profissional. Nesse contexto contabilizamos um total de 363.768 matrículas no Ensino Médio e 192.464 no Ensino Fundamental. (Dados da Coordenação Estadual do Censo Escolar - SEDUC/PA, 2020). Fonte: MEC/INEP/SEDUC/Censo Escolar. (PARÁ, 2021, p. 1).

Esse contexto demonstra alguns aspectos referente ao tamanho do desafio de buscar a qualidade do ensino no sistema estadual de educação, principalmente no que tange ao processo de formação inicial e continuada, seja em nível de curso de pequena duração, graduação, especialização, mestrado ou doutorado.

Outra dimensão complexa desse processo, que dialoga com o objeto dessa pesquisa, refere-se aos desafios da META 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

O PEE aprovado pela Lei N.º 8.186, de 23 de junho de 2015, norteia o planejamento e a execução de ações no âmbito da educação no estado do Pará, para um período de dez anos.

Nesse sentido, com o intuito de aprofundar a análise no concerne à análise da efetividade dessas políticas públicas de EaD para a formação de professores, precisamos analisar o Censo da Educação Básica 2019.

Os dados, a seguir, nos possibilitam observar o número de profissionais da Educação Básica atuando em sala de aula, no ano de 2019. Esse número representa uma quantidade significativa de profissionais atuando no processo de formação das crianças, adolescentes e jovens de nosso país. Vale ressaltar, por um lado a importância e contribuição social desse trabalho, por outro lado, vale ressaltar também a especificidade do trabalho desses profissionais e a necessidade de formação focada nessa especificidade. Pensamos que reside nesse ponto a problemática que envolve as políticas públicas de EaD para a formação de professores da Educação Básica no Brasil, que analisamos nesta tese.

Tabela 8 – Dados do profissional escolar em sala de aula (Pará) – 2019

Sexo	Quantidade	%
Masculino	200.098	43,3
Feminino	262.100	56,7
Total	462.198	100,00

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2021a)

Esses dados nos possibilitam reafirmar uma ideia muito difundida na educação brasileira referente à presença das mulheres no magistério. Dos/as 446.198 profissionais escolares atuando em sala de aula em 2019, 262.100, ou seja, 56,71% são mulheres. Como nos mostra Dal’Igna e Scherer (2020), que refletem sobre a feminização do magistério e, de forma paralela, sobre o processo de profissionalização do magistério no Brasil.

Até aqui, buscamos descrever como o magistério no Brasil passou por um amplo movimento de feminização e como esse movimento produziu fortes transformações para o trabalho docente. O que desejamos mostrar agora é que, contemporaneamente, o discurso pedagógico brasileiro referente à profissionalização do trabalho docente tem negado as perspectivas que pensavam o magistério como uma atividade ligada a um instinto feminino e a atributos de amor e cuidado, que foram sendo construídos historicamente como parte dessa natureza feminina. Esse novo discurso pedagógico parece ter contribuído para uma separação entre, de um lado, o trabalho docente e os saberes oriundos dessa tarefa e, de outro, os atributos de amor e cuidado, entre outros, que agora passaram a ser considerados como características que prejudicariam o trabalho pedagógico e contribuiriam para a desvalorização da profissão (DAL’IGNA; SCHERER, 2020, p. 32).

A análise desses dados nos possibilitam reconhecer a maior presença feminina no magistério, sem deixar de reconhecer o processo de profissionalização docente que passa necessariamente por um processo de formação inicial e continuada de professores.

Tabela 9 – Escolaridade dos(as) professores(as) - Pará

Escolaridade	Quantidade	%
Ensino Fundamental Incompleto	148	0,01
Ensino Fundamental Completo	478	0,09
Ensino Médio Completo	32.742	7,1
Ensino Superior Completo	428.830	92,8
Total	462.198	100,00

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2021a).

Outro dado bastante importante sobre o processo de formação inicial de professores, no Brasil, refere-se ao fato de que mais 90% desses profissionais do magistério, ou seja, 92,8%, em 2019, possuíam formação em nível de graduação.

Esses dados revelam que, aliado ao processo de exigência legal de contratação de professores com graduação (Lei N.º 9.394/1996), as políticas de acesso aos Ensino Superior, apesar de insuficientes, têm gerado a possibilidade de formação e ingresso no magistério já com graduação.

Duas dimensões se manifestam: primeiro, que esse discurso não pode negar a necessidade de mais cursos de formação inicial de professores; e, segundo, que, além da

formação inicial, cada vez mais se coloca a necessidade de formação continuada para atender às áreas específicas, ou à formação em nível de especialização, mestrado e doutorado.

Tabela 10 – Tipo de Ensino Médio cursado pelos(as) professores(as) - Pará

Tipo de Ensino Médio cursado	Quantidade	%
Formação Geral	212.496	76,3
Modalidade Normal (Magistério)	62.892	22,6
Curso Técnico	2.314	0,8
Magistério Indígena Modalidade Normal	861	0,3
Total	278.563	100,00

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2021a).

Quanto à formação de Ensino Médio, considerado em um tempo anterior (anterior ao ano de 1996), como formação mínima exigida para a formação de professores, que 22,6% dos professores possuem formação na antiga “Modalidade Normal (Magistério)”. Esse é um dado importante para analisarmos a precariedade histórica que acompanha o processo de formação de professores no Brasil.

Tabela 11 – Ensino Superior Completo-Bacharelado/Licenciatura - Pará

Curso Superior - possui Licenciatura?	Quantidade	%
Sim	413.190	84,6
Não	75.063	15,4
Total	488.190	100,00

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2021a).

Os dados anteriores somados a esses dados indicam que existe uma luta muito grande pelo processo de profissionalização dos trabalhadores do magistério. Esse desafio passa pela superação da alteração da legislação que aceitava formação em nível médio profissionalizante em Magistério, passando pela exigência da graduação em cursos de Licenciatura, ou seja, conforme os dados mostram, 84,6% dos(as) professores(as) já possuem Licenciatura.

Tabela 12 – Curso Superior – formação/complementação pedagógica - Pará

Curso Superior - alguma formação/complementação pedagógica?	Quantidade	%
Sim	5.719	1,2
Não	482.471	98,8
Total	399.062	100,00

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2021a).

Nesse sentido, mesmo aqueles que não possuem cursos de licenciatura, para ministrar aulas, tem realizado cursos de complementação pedagógica para o trabalho docente. Os dados mostram que apenas 1,2%, realizaram esse tipo de complementação, que indica que a ampla maioria dos professores possuem formação adequada para o exercício do magistério.

Tabela 13 – Pós-Graduação concluída – Especialização - Pará

Pós-Graduação concluída – Especialização	Quantidade	%
Sim	156.301	35,8
Não	280.275	64,2
Total	438.576	100,00

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2021a).

Entretanto, ao passo que o processo de qualificação em nível de pós-graduação vai aumentando, vai diminuindo o número de professores contemplado. Por exemplo, os dados mostram entre os professores, 35,8% possuem esse tipo de pós-graduação *lato sensu*, que se constitui em uma etapa para ampliar o processo formativo e buscar articulação teórico-prática e, ao mesmo tempo, para aperfeiçoar a prática docente ou ampliar formação teórico-metodológico com objetivo de formação em nível de mestrado.

Tabela 14 – Pós-Graduação concluída – Mestrado - Pará

Pós-Graduação concluída – Mestrado	Quantidade	%
Sim	14.762	3,4
Não	421.814	96,6
Total	436.576	100,00

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2021a).

Por outro lado, vale destacar a absurda disparidade insistente entre o número de professores que realizaram curso de especialização (35,8%, que em números absolutos representa 156.301 professores), pós-graduação *lato sensu*, e o número de professores que possuem mestrado (3,4%, que em números absolutos representa 14.762 professores), pós-graduação *stricto sensu*. Que representa uma diferença significativa de professores.

Tabela 15 – Pós-Graduação concluída – Doutorado

Pós-Graduação concluída – Doutorado	Quantidade	%
Sim	2.069	0,5
Não	434.507	99,5
Total	436.576	100,00

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2021a).

A diferença já indicada em dados anteriores se agrava ainda mais quanto mais se amplia a etapa da exigência de seu processo formativo, principalmente quando essa exigência se refere ao doutorado, o mais alto nível de exigência de formação acadêmica. Essa realidade, representada em dados, mostra que apenas 0,5% dos docentes da Educação Básica, em 2019, possuíam curso de doutorado, que representa, em números absolutos, apenas 2.069 desses docentes.

Tabela 16 – Pós-Graduação concluída

Nenhuma Pós-Graduação concluída	Quantidade	%
Sim	173.132	39,65
Não	263.444	60,35
Total	436.576	100,00

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2021a).

Esses dados em conjunto demonstram a exigência de um grande desafio no processo de formação inicial e continuada desses docentes, no qual a EaD apresenta-se com uma alternativa, considerando que, de um modo geral, 39,65% dos professores ainda não possuem nenhum tipo de formação em nível de pós-graduação.

Vale ressaltar que o incentivo para a formação inicial e continuada de professores deriva de pelo menos dois grupos de questões;

- 1- A consciência da necessidade da qualificação, derivada das exigências da complexidade do trabalho docente, com intuito de desenvolver sempre um trabalho de melhor qualidade;
- 2- A consciência da necessidade da valorização do trabalho docente, que passa pela busca do aumento salarial resultantes das gratificações, derivadas da realização e certificação inerente aos cursos de formação, conforme estabelecido no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará (PCCR-Estadual), Lei N°. 7.442, de 02 de julho de 2010).

Tabela 17 – Outros cursos - Formação Continuada (mínimo 80 horas)

Outros cursos - Formação Continuada (mínimo 80 horas)	Quantidade		%	
	Sim	Não	Sim	Não
Específico para creche (0 a 3 anos)	3.725	484.465	0,8	99,2
Específico para pré-escola (4 e 5 anos)	9.174	479.016	1,9	98,1
Específico para anos iniciais do ensino fundamental	26.039	462.151	5,3	94,7
Específico para anos finais do Ensino Fundamental	24.066	464.124	4,9	95,1
Específico para Ensino Médio	18.890	469.300	3,9	96,1
Específico para Educação de Jovens e Adultos-EJA	11.503	476.687	2,4	97,6
Específico para Educação Especial	21.393	466.797	4,4	95,6
Específico para Educação Indígena	1.742	486.448	0,4	99,6
Educação do Campo	4.045	484.145	0,8	99,2
Educação Ambiental	5.944	482.246	1,2	98,8
Educação em direitos humanos	1.406	486.784	0,3	99,7
Gênero e Diversidade Sexual	2.983	485.207	0,6	99,4
Direitos de criança e adolescente	1.806	486.384	0,4	99,6
Educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana	7.555	480.635	1,5	98,5
Gestão escolar	7.191	480.999	1,5	98,5
Outros	84.341	403.876	17,3	82,7
Nenhum	260.152	138.910	65,19	34,81

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2021a).

Esses cursos de formação continuada, juntamente com os cursos de formação inicial, estabelecem um processo de formação de professores que se amplia em várias temáticas, de modo presencial e a distância.

Tabela 18 – Função que exerce na escola - Pará

Função que exerce na escola	Quantidade	%
Docente	462.198	94,7
Auxiliar/Assistente Educacional	6.837	1,4
Profissional/Monitor de atividade complementar	15.501	3,2
Tradutor Intérprete de Libras	112	0,02
Docente Titular - Coordenador de tutoria (de módulo ou disciplina) – EaD	383	0,09
Docente Tutor - Auxiliar (de módulo ou disciplina) – EaD	36	0,01
Guia intérprete	1	0,00
Profissional de apoio escolar para alunos com deficiência (Lei 13.146/2015)	3.122	0,58
Total	488.190	100,00

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2021a).

Conforme podemos observar na tabela acima, existe um número significativo de docentes atuando na EaD, 383, como Docente Titular - coordenador de tutoria (de módulo ou disciplina) – EaD, e 36, como Docente Tutor - Auxiliar (de módulo ou disciplina) – EaD, que totalizam 419 profissionais atuando diretamente em EaD. São profissionais que precisam de formação inicial e continuada para desenvolverem um ensino de qualidade.

Esses dados mostram a necessidade da existência de políticas públicas de EaD de formação inicial e continuada de professores(as), objeto de pesquisa desta tese. Destacamos também o número pequeno de profissionais que atuam nesta área no setor público, indicando, portanto, conforme os dados disponíveis na seção anterior, a mercantilização da educação a distância no Brasil, que é marcada pela ampliação excessiva de vaga no setor privado em detrimento da dificuldade de oferta no setor público. Isso deixa, portanto, espaço para a problematização sobre a qualidade, ou melhor, sobre a efetividade desses cursos, considerando, pelo menos, três fatores derivados da análise desses dados: 1) número pequeno de vagas ofertados no setor público; número pequeno de profissionais no setor público; 2) necessidade de formação inicial e continuada; 3) restrição orçamentária no setor público; 4) baixos valores investidos pelo setor privado, derivado dos valores das mensalidades.

Tabela 19 – Tipo de contratação / vínculo

Tipo de Contratação	Quantidade	%
Concursado/efetivo/estável	300.179	75,0
Contrato temporário	99.514	24,9
Contrato terceirizado	92	0,01
Contrato CLT ¹⁰	233	0,09
Total	400.018	100,00

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2021a).

A tabela 19 nos ajuda a identificar dados extremamente relevantes referentes ao perfil dos professores que demonstram que 75% dos professores possuem o perfil concursado/efetivo/estável, o que representa um número significativo de professores em condições de estabilidade, que, por sua vez, gera maior possibilidade de condições de construção de um ensino de qualidade/efetividade, seja no ensino presencial e/ou a distância. Entretanto, um quarto desses professores, ou seja, 25%, ainda atuam na condição de Contrato

¹⁰ Decreto-lei N° 5.452 (BRASIL, 1943).

temporário, Contrato Terceirizado ou Contrato CLT, que por sua vez geram dificuldade no processo de formação continuada.

Tabela 20 – Tipo de mediação didático-pedagógica

Tipo de mediação didático-pedagógica	Quantidade	%
Presencial	460.330	99,6
Semipresencial	1.868	0,4
Educação a Distância – EaD	0	0,0
Total	462.198	100,00

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2021a).

No que tange ao processo de mediações didático-pedagógicas utilizadas por esses professores, os dados nos mostram que, em sua quase totalidade, 99,6%, utilizam mediações presenciais, restando um número muito pequeno de mediações semipresencial, apenas 0,4%. Não sendo identificadas mediações na área da EaD. Esses dados indicam uma característica ainda muito presente no ensino brasileiro, extremamente marcado pelas mediações pedagógicas presenciais.

Neste sentido, considerando o Decreto N.º 9.057/2017, em seu Art. 1.º, podemos entender que a EaD como:

[...] uma modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com 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, p. 1).

Diferente da realidade da Educação Básica e da Educação Superior, o desafio da EaD carrega sua particularidade. Na Educação Básica temos uma presença restrita em número de vagas e de mediação pedagógicas, muito diferente da realidade da Educação Superior, onde, inclusive, é formada parte desses profissionais, e onde existe um número de vagas e de utilização de mediações pedagógica de mediações semipresencial ou EaD.

Entretanto, durante o período de crise sanitária e de calamidade pública em curso e com a suspensão do ensino presencial, agilizou-se inúmeras medidas e normas excepcionais para viabilizar a permissão de atividades pedagógicas não-presenciais, com mediações tecnológicas ou não, na Educação Básica e superior, pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) incompatível com o disposto definido pelo artigo do Decreto citado acima (FREITAS; COELHO; OLIVEIRA, 2021, p. 9).

Para análise da efetividade dessas políticas públicas de EaD para a formação de professores, precisamos analisar, além desses dados do perfil dos(as) professores(as), aspectos no que tange à realidade das escolas onde eles(as) atuam.

Tabela 21 – Tipo de Dependência

Tipo de Dependência	Quantidade	%
Municipal	237.972	51,5
Estadual	156.232	33,8
Privada	62.212	13,5
Federal	5.782	1,3
Total	462.198	100,00

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2021a).

Os dados nos possibilitam observar que a ampla maioria dos(as) professores(as) da Educação Básica estão na esfera pública, isso significa dizer que 86,5% estão nessa condição, mas vale destacar que, entre as esferas do setor público, existe um percentual muito pequeno no setor público federal, apenas 1,3%. Por outro lado, 13,5% desses(as) professores(as) estão atuando no setor privado.

Para análise da efetividade dessas políticas públicas de EaD para a formação de professores, precisamos analisar o Tipo de Situação do Docente. De acordo com o resultado da Tabela 22, verifica-se que a maioria dos docentes, no período de 2009 a 2019, estava em exercício.

Tabela 22 – Contagem e percentual da situação de docentes da Educação Básica do Estado do Pará, de 2009 a 2019

Ano	Contagem e Percentual (%) da Situação dos Docentes					Total
	Em Exercício	Afastado por Outros Motivos	Afastado para Qualificação	Afastado para exercício em outros Órgãos/ Entidades	Afastado para Tratamento de Saúde	
2009	7507 (93,39)	438 (5,45)	77 (0,96)	16 (0,20)	-	8038 (100,00)
2010	7506 (94,58)	196 (2,47)	219 (2,76)	13 (0,16)	2 (0,03)	7936 (100,00)
2011	7541 (89,67)	681 (8,10)	171 (2,03)	17 (0,20)	-	8410 (100,00)
2012	8147 (94,22)	315 (3,64)	148 (1,71)	37 (0,43)	-	8647 (100,00)
2013	7903 (92,50)	431 (5,05)	182 (2,13)	17 (0,20)	10 (0,12)	8543 (100,00)
2014	8509 (93,39)	222 (2,44)	339 (3,72)	28 (0,31)	13 (0,14)	9111 (100,00)
2015	8522 (92,97)	189 (2,06)	411 (4,48)	27 (0,29)	18 (0,20)	9167 (100,00)
2016	8381 (94,49)	148 (1,67)	275 (3,10)	40 (0,45)	26 (0,29)	8870 (100,00)
2017	8851 (95,17)	154 (1,66)	251 (2,70)	38 (0,41)	6 (0,06)	9300 (100,00)
2018	9399 (95,80)	96 (0,98)	248 (2,53)	38 (0,39)	29 (0,30)	9810 (100,00)
2019	9538 (95,39)	116 (2,16)	289 (2,89)	36 (0,36)	20 (0,20)	9999 (100,00)

Fonte: INEP (2021).

Esses dados nos possibilitam entender a situação dos docentes da Educação Básica do estado do Pará, de 2009 a 2019. Esses dados indicam que a maioria dos(as) professores(as) estava em exercício. Vale observar, entretanto, que existe em todo esse período, um significativo percentual desses profissionais *Afastado para qualificação*, o que indica uma preocupação com o processo de formação de professores. Esse percentual saiu de 0,96%, em 2009, atingindo o auge, em 2015, com 4,48% de professores liberados para qualificação e estabilizando em 2,89% desses profissionais em processo de formação, em 2019. Em números absolutos, os dados indicam que foram afastados(as) para qualificação durante esse período, 2.610 professores(as).

Ante a conjuntura explicitada, vislumbrou-se, pois, como hipótese, que cada vez mais professores da Educação Básica estejam procurando o mestrado como uma alternativa de formação continuada, com vistas a: preencher as lacunas deixadas por uma formação inicial (realmente e/ou sentida como) insuficiente; ter maior competitividade (empregabilidade) para gozar de melhores condições de trabalho, também no âmbito da própria Educação Básica (campo maior de emprego que a Educação Superior), e não somente, para a atuação no Nível Superior (FORTI, 2019, p. 243).

Esses dados explicitam o contexto do processo de formação de professores em um aspecto geral, principalmente na relação entre os cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, o que revela uma dimensão importante do processo de formação dos professores no Brasil e, mais especificamente, no estado do Pará. Já o indicador de “Atuação em EaD” corresponde a mais um elemento para a análise da efetividade desta política.

Tabela 23 – Contagem e Percentual de Atuação em EaD de Docentes da Educação Básica do Pará, de 2009 a 2019

Ano	Contagem e Percentual (%) de Atuação em Ensino a Distância						Total	
	Sim		Não		Afastado		N	%
	N	%	N	%	N	%		
2009	563	7,00	7222	89,85	253	3,15	8038	100,00
2010	580	7,31	6926	87,27	430	5,42	7936	100,00
2011	515	6,12	7026	83,55	869	10,33	8410	100,00
2012	284	3,28	7863	90,94	500	5,78	8647	100,00
2013	93	1,09	6436	75,34	2014	23,57	8543	100,00
2014	61	0,67	8448	92,72	602	6,61	9111	100,00
2015	20	0,22	8177	89,20	970	10,58	9167	100,00
2016	50	0,56	8331	93,93	489	5,51	8870	100,00
2017	67	0,72	8784	94,45	449	4,83	9300	100,00
2018	129	1,31	9270	94,50	411	4,19	9810	100,00
2019	172	1,72	9366	93,67	461	4,61	9999	100,00

Fonte: (INEP, 2021).

Ao analisarmos os dados sobre o percentual de atuação em EaD, podemos perceber que, no início da série histórica, esse percentual atinge 7%, chegando ao seu auge de crescimento, em 2010, com 7,31%, e seu ponto mais baixo, em 2015, com apenas 0,22% dos professores atuando na EaD e fechando a série histórica com um percentual de 1,72%. Ou seja, a tabela 23 explicita que atuaram, nesse período observado na pesquisa, 2.534 professores(as) no Ensino a Distância de Docentes da Educação Básica do estado do Pará.

Entretanto, destaca que existiam, em 2019, 172 professores atuando em Ensino a Distância de Docentes da Educação Básica do estado do Pará, o que indica que apenas um percentual muito pequeno, 1,72% dos professores, atuava na Educação Básica. Como a SEDUC-PA não possui oferta de ensino nessa modalidade, estamos considerando que esses professores estão lotados nos NTEs da SAEN-SEDUC-PA, conforme discutimos na seção anterior.

Verifica-se, na Tabela 24, que, no período de 2009 a 2017, dentre os docentes que estavam em exercício, a maior parte possuía mestrado, e, no período de 2018 a 2019, a maior parte dos docentes possuía doutorado. Já em relação aos docentes que estavam afastados por outro motivo, em 2009, a maioria possuía graduação (50,23%); já de 2010 a 2019, a maior parte dos docentes possuía especialização, mestrado ou doutorado (Tabela 24).

Tabela 24 – Contagem da Atuação Sequencial de Docentes da Educação Básica do Pará, de 2009 a 2019

Ano	Situação	Em exercício		Afastado por outros motivos		Afastado para Qualificação		Afastado para exercício em outros órgãos		Afastado para tratamento de saúde	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009	Doutorado	1527	20,34	47	10,73	2	2,60	3	18,75	-	-
	Mestrado	2910	38,76	82	18,72	64	83,11	7	43,75	-	-
	Especialização	2279	30,36	88	20,09	11	14,29	6	37,50	-	-
	Graduação	780	10,39	220	50,23	-	-	-	-	-	-
	Sem Graduação	11	0,15	1	0,23	-	-	-	-	-	-
	Total	7507	100,00	438	100,00	77	100,00	16	100,00	-	-
2010	Doutorado	1798	23,95	26	13,27	30	13,70	5	38,46	-	-
	Mestrado	2817	37,53	78	39,79	170	77,63	3	23,08	1	50,00
	Especialização	2317	30,87	77	39,29	14	6,39	4	30,77	-	-
	Graduação	440	5,86	14	7,14	5	2,28	1	7,69	1	50,00
	Sem Graduação	134	1,79	1	0,51	-	-	-	0,00	-	-
	Total	7506	100,00	196	100,00	219	100,00	13	100,00	2	100,00

2011	Doutorado	1976	26,20	202	29,66	13	7,60	6	35,29	-	-
	Mestrado	3046	40,40	186	27,31	132	77,20	7	41,18	-	-
	Especialização	2252	29,86	156	22,91	21	12,28	4	23,53	-	-
	Graduação	267	3,54	136	19,97	5	2,92	-	-	-	-
	Sem Graduação	-	-	1	0,15	-	-	-	-	-	-
	Total	7541	100,00	681	100,00	171	100,00	17	100,00	-	-
2012	Doutorado	2163	26,55	80	25,40	12	8,11	15	40,54	-	-
	Mestrado	3377	41,45	116	36,83	117	79,05	11	29,73	-	-
	Especialização	2365	29,03	93	29,52	16	10,81	10	27,03	-	-
	Graduação	239	2,93	26	8,25	3	2,03	1	2,70	-	-
	Sem Graduação	3	0,04	-	0,00	-	-	-	-	-	-
	Total	8147	100,00	315	100,00	148	100,00	37	100,00	-	-
2013	Doutorado	2212	27,99	138	32,02	26	14,29	4	23,53	3	30,00
	Mestrado	3384	42,82	150	34,81	146	80,21	7	41,18	4	40,00
	Especialização	2133	26,99	101	23,43	8	4,40	6	35,29	3	30,00
	Graduação	174	2,20	42	9,74	2	1,10	-	-	-	-
	Total	7903	100,00	431	100,00	182	100,00	17	100,00	10	100,00
2014	Doutorado	2636	30,98	40	18,02	53	15,63	8	28,58	5	38,46
	Mestrado	3736	43,91	65	29,28	271	79,95	10	35,71	3	23,08
	Especialização	1948	22,89	105	47,29	13	3,83	10	35,71	5	38,46
	Graduação	189	2,22	12	5,41	2	0,59	-	-	-	-
	Total	8509	100,00	222	100,00	339	100,00	28	100,00	13	100,00
2015	Doutorado	2850	33,44	25	13,23	74	18,00	9	33,33	5	27,78
	Mestrado	3672	43,09	69	36,51	320	77,87	11	40,74	8	44,44
	Especialização	1850	21,71	93	49,20	13	3,16	7	25,93	2	11,11
	Graduação	150	1,76	2	1,06	4	0,97	-	-	3	16,67
	Total	8522	100,00	189	100,00	411	100,00	27	100,00	18	100,00
2016	Doutorado	3181	37,95	16	10,81	13	4,73	20	50,00	9	34,62
	Mestrado	3590	42,84	40	27,03	254	92,36	10	25,00	11	42,30
	Especialização	1490	17,78	90	60,80	6	2,18	10	25,00	6	3,08
	Graduação	120	1,43	1	0,68	2	0,73	-	-	-	-
	Sem Graduação	-	-	1	0,68	-	-	-	-	-	-
	Total	8381	100,00	148	100,00	275	100,00	40	100,00	26	100,00

2017	Doutorado	3567	40,30	38	24,68	18	7,17	22	57,89	2	33,33
	Mestrado	3624	40,94	57	37,01	221	88,05	10	26,32	3	50,00
	Especialização	1547	17,48	57	37,01	8	3,19	6	15,79	1	16,67
	Graduação	112	1,27	2	1,30	4	1,59	-	-	-	-
	Sem Graduação	1	0,01	-	0,00	-	-	-	-	-	-
	Total	8851	100,00	154	100,00	251	100,00	38	100,00	6	100,00
2018	Doutorado	3952	42,05	28	29,17	14	5,65	22	57,89	7	24,14
	Mestrado	3879	41,27	31	32,29	223	89,92	10	26,32	16	55,17
	Especialização	1437	15,29	36	37,50	10	4,03	6	15,79	6	20,69
	Graduação	131	1,39	-	-	1	0,40	-	-	-	-
	Sem Graduação	-	-	1	1,04	-	-	-	-	-	-
	Total	9399	100,00	96	100,00	248	100,00	38	100,00	29	100,00
2019	Doutorado	4243	44,49	25	21,55	31	10,73	24	66,67	7	35,00
	Mestrado	3795	39,79	41	35,34	234	80,97	7	19,44	10	50,00
	Especialização	1347	14,12	45	38,80	20	6,92	5	13,89	2	10,00
	Graduação	153	1,60	5	4,31	4	1,38	0	0,00	1	5,00
	Sem Graduação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Total	9538	100,00	116	100,00	289	100,00	36	100,00	20	100,00

Fonte: (INEP, 2021).

Tendo como base esse processo de descrição e análise desses dados, fundamentados em Tucci, Albuquerque e Brito (2016), podemos afirmar que se trata de estratégia teórico-metodológica importante não apenas para a avaliação das políticas educacionais voltadas para a Educação Básica, mas também para a educação como um todo, principalmente no que tange ao processo de planejamento de política de formação de professores pelo Brasil. Muitas políticas têm se apoiado em bancos de dados frágeis ou até na ausência de dados, o que gera um processo de mutilação de políticas públicas que não conseguem produzir a efetividade necessária para a melhoria da qualidade social da educação que todos buscamos.

O primeiro desdobramento desse painel é a autonomia de cada uma destas IES. Ainda patinando em quais são os limites das universidades para gerir os recursos que recebem seja por descentralização, seja por contratos e convênios, os órgãos reguladores acabam por impor modelos que se de um lado buscam dar garantias de cuidado com a coisa pública, por outro acabam por frear o desenvolvimento de ações para democratização do conhecimento, causando, no que diz respeito à educação a distância, considerável demora no uso dos recursos que, não raro, são devolvidos aos cofres públicos. Em outras palavras: as universidades tem autonomia relativa.

O segundo desdobramento é o processo pelo qual as formações demandadas por estados e municípios é discutido nas várias esferas colegiadas. Partindo dos núcleos de EaD nas universidades e institutos, seguindo para os colegiados das unidades acadêmicas e sendo discutidas nos fóruns permanentes de apoio à formação docente, as demandas apresentadas para formação de professores em primeira ou segunda licenciatura são sempre problemáticas, pois nem sempre os números apresentados para tais formações são fidedignos. Quando confrontados com as necessidades formativas de estados e municípios, os órgãos de fomento são claros quanto à indução maciça de formações docentes, deixando ao largo formações tecnológicas em um país carente não só de professores de física, química, matemática e língua portuguesa como também de engenheiros (TUCCI; ALBUQUERQUE; BRITO, 2016, p. 154).

Tucci, Albuquerque e Brito (2016), ao analisarem a realidade do estado do Amazonas, nos oferecem elementos para pensar e problematizar o planejamento, execução e avaliação das políticas públicas de formação de professores por meio da EaD no Brasil, principalmente quando se trata de uma reflexão referente ao processo de planejamento desses cursos de formação e ao grau de autonomia das universidades para formularem essas políticas.

CAPÍTULO 3

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Este capítulo tem como objetivo situar o debate sobre a EaD, no contexto do desenvolvimento científico e tecnológico, no campo da informação e da comunicação, no cerne da utilização das tecnologias digitais para os processos de formação inicial e continuada de professores(as).

Existem muitos questionamentos relacionados à especificidade da formação realizadas pela EaD, principalmente nesse contexto de presença intensa das tecnologias digitais em nossa sociedade, seja na área social, cultural ou educacional.

Considerando a ampla produção e divulgação de informações potencializadas pelo uso das tecnologias, precisamos nos fazer a seguinte pergunta: o que são tecnologias digitais?

Para entender esse conceito, precisamos conceber que a tecnologia digital no campo educacional se preocupa com a prática do ensino, incluindo os novos desenvolvimentos tecnológicos (a informática, o vídeo, a TV, o rádio, os impressos, velhos ou novos, desde livros até cartazes) (LITWIN, 1997).

Não podemos negar a presença das tecnologias no mundo atual, uma vez que elas estão em todos os aspectos da vida humana, no trabalho, na saúde, na educação, no esporte, no lazer, e permeiam todos esses processos. As redes sociais, como Facebook, Instagram, WhatsApp, vêm se constituindo como tecnologias que medeiam as nossas relações com o mundo de um modo geral, e com todas as pessoas que nos relacionamos.

Nesse sentido, um dos maiores desafios da produção do conhecimento nos tempos atuais refere-se à nossa relação com as tecnologias, presentes nos processos de ensinar e aprender, assim como nos processos de formação de professores(as).

Do ponto de vista epistemológico, as tecnologias colocam-se como mediadoras entre sujeito e objeto, assim como ocorre entre os sujeitos na construção das relações sociais e culturais. Neste estudo, o objetivo é questionar esse processo no contexto da EaD no Brasil, principalmente no que tange ao processo de formação de professores(as), visando entender como ocorreu esse processo de formação por meio da EaD no Pará, no período de 2009 a 2019.

Neste capítulo, vamos analisar, portanto, os desafios que perpassam e interpelam o processo de formação de professores(as) realizado por meio das tecnologias digitais, assim como ocorre na EaD.

Ao analisarmos os desafios teóricos, epistemológico e pedagógicos referente ao processo de formação de professores por meio da EaD, buscamos identificar elementos para análise de sua efetividade. Na seção 3.1, abordamos os desafios teóricos analisando as “tecnologias digitais e os conhecimentos sobre formação de professores(as) e identidade docente”; na seção 3.2, abordamos os desafios epistemológicos refletindo sobre as “tecnologias digitais e os desafios da produção (possibilidade) do conhecimento”; e na seção 3.3, abordamos os desafios pedagógicos, problematizando as “tecnologias digitais e educação a distância: novas formas de ensinar e aprender?”.

3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS CONHECIMENTOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E IDENTIDADE DOCENTE

As instituições de Ensino Superior brasileiras, segundo Guimaraes Junior *et al.* (2022), sofreram inúmeras mudanças nas últimas décadas, principalmente as instituições públicas voltadas para a formação de professores. Essas mudanças, que derivam, em grande parte, das políticas públicas de restrição orçamentária e do ataque ideológico contra as universidades públicas, ganharam maior expressão com a aprovação da EC N.º 95/2016.

As instituições de ensino de ensino superior sofreram várias mudanças nas últimas décadas: Um número essencial de estruturas sociais estabelecidos não apoiou o impacto e encerrado contra os mais rigorosos orçamentos, o impacto das inovações tecnológicas, a mudança do cliente, os requisitos dos alunos, a ciência do isolamento, a menor demanda no mercado. Temos historicamente, que os primeiros campus (*sic*) universitários federais foram implantados nas décadas de 1950 e 1960 com crescimento lento na década de 1980 quando houve um aumento significativo de novos campi, principalmente na região norte, dobrando o número de campi existentes. As primeiras universidades federais foram criadas na região amazônica, resultando em processo de expansão. A UFPA não é apenas pioneira, mas também uma das mais importantes IFES do norte do país (GUIMARAES JUNIOR *et al.*, 2022, p. 5).

Os autores explicitam um contexto muito específico referente ao processo de criação e consolidação das Instituições de Ensino Superior como as principais produtoras de ciência e de tecnologia em nosso país, destacando as mudanças que elas sofreram no que tange aos impactos das inovações tecnológicas. Vale destacar que essas mudanças foram, por seu turno, também impulsionadoras da criação dos cursos de EaD, pelo Brasil todo, assim como no Norte.

O Ensino Superior no Norte tem sido realizado por meio de 11 IFES, presentes nos estados do Acre (UFAC), do Amapá (UNIFAP), do Amazonas (UFAM), do Pará (UFOPA,

UFPA, UFRA e UNIFESSPA), de Rondônia (UNIR), de Roraima (UFRR) e do Tocantins (UFT e UFNT). No que tange às Universidades Estaduais, elas possuem um quantitativo de 05 instituições, estando presentes nos estados do Amapá (UEAP), do Amazonas (UEA), do Pará (UEPA), do Tocantins (UNITINS) e de Roraima (UERR). Já os Institutos Federais estão presentes nos 7 estados, que são: Acre (IFAC), Amapá (IFAP), Amazonas (IFAM), Pará (IFPA), Rondônia (IFRO), Tocantins (IFTO) e Roraima (IFRR). Quando se trata de universidades municipais, na região Norte, identificou-se somente uma instituição que é a Universidade de Gurupi (UnirG), uma Instituição Pública Municipal de Ensino Superior mantida pela Fundação UnirG, entidade de direito público, localizada no estado de Tocantins.

Em relação às matrículas, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2021, elas estão assim representadas:

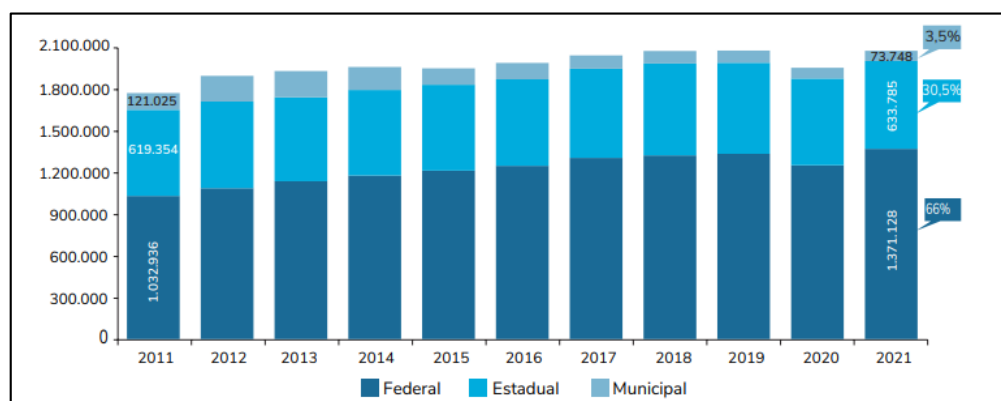
Tabela 25 – Número de instituições de Educação Superior e matrícula de graduação, segundo a organização acadêmica no Brasil. Evolução de 2009 à 2019.

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas		
	2009	Total	%	Total	%
Universidades		186	8,04	3.306.845	55,54
Centros universitários		127	5,48	795.033	13,35
Faculdades		1.966	84,97	1.784.046	29,96
IFES e CEFETs		35	1,51	68.097	1,15
Total		2.314	100	5.954.021	100
Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas		
	2019	Total	%	Total	%
Universidades		198	7,59	4.487.849	52,17
Centros universitários		294	11,28	2.263.304	26,31
Faculdades		2.076	79,60	1.636.828	19,02
IFES e CEFETs		40	1,53	215.843	2,50
Total		2.608	100	8.603.824	100

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior, 2022.

A tabela 25 nos fornece dados para a avaliação das políticas públicas de EaD no Brasil. Como temos observado, o número de instituições universitárias representa apenas 7,59% das IES brasileiras, essa realidade impacta a oferta de cursos de educação a distância, principalmente na esfera pública, conforme já mostramos, e os dados do gráfico a seguir ajudam a entender melhor.

Tabela 26 – Número de matrículas em cursos de graduação da rede pública, por categoria administrativa – 2011-2021

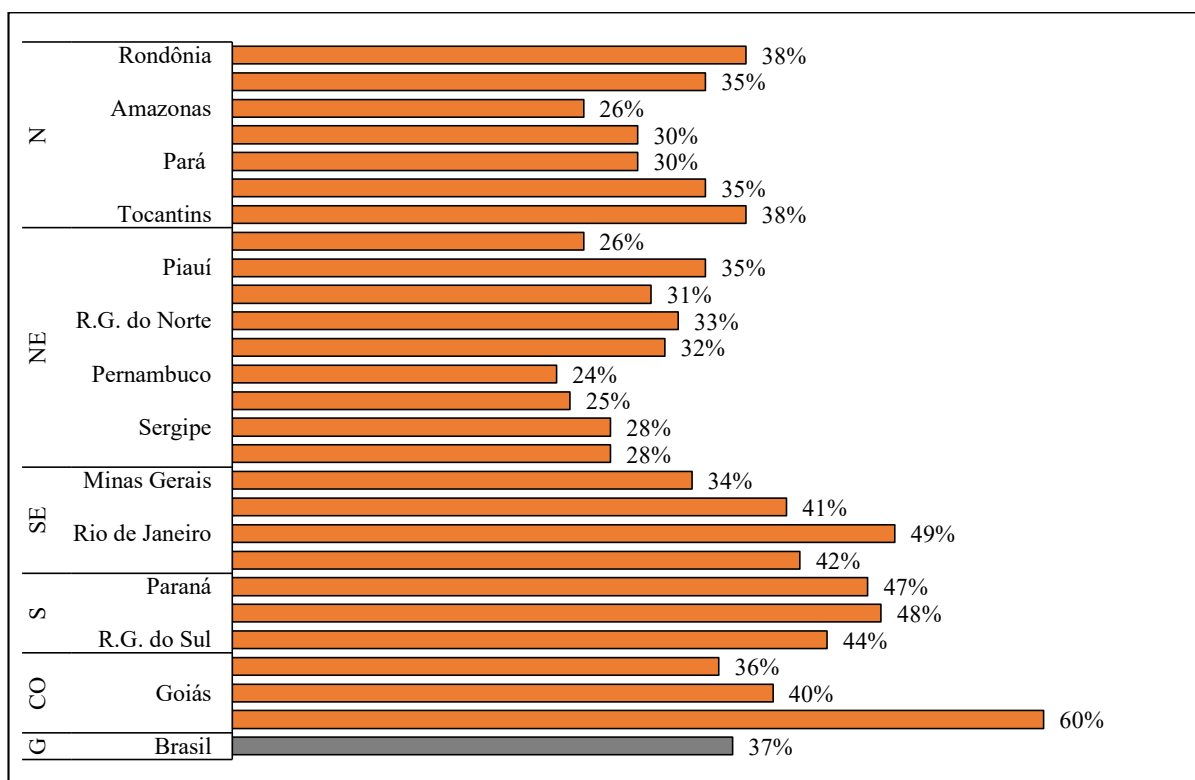


Fonte: INEP – Censo da Educação Superior, 2022.

Analisando os dados do gráfico anterior, podemos perceber o processo de estagnação do número de matrícula no setor público, pois, no período de uma década, ocorreu pequenas oscilações, ora de crescimento, ora de queda. Vale destacar, nesse período, representado no gráfico, dois aspectos: 1) desaparecimento do número de matrículas em instituições municipais; 2) estagnação do número de matrículas em instituições federais (com um crescimento de 338.192 matrículas) e estaduais (com um crescimento de 14.431 matrículas).

Em relação à população de 18 a 24 anos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), eles estão assim representados:

Gráfico 09 – Percentual de matrículas da Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos



Fonte: PNAD Contínua / IBGE.

Esses dados mostram o quanto ainda se está distante de atingir a meta de acesso ao Ensino Superior, principalmente no tange ao processo de formação de professores.

Essa dificuldade de acesso reverbera, também, na dificuldade de se construir um processo de formação de qualidade.

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura (GATTI, 2013-2014, p. 35).

Mesmo reconhecendo essa importância, segundo Gatti (2013-2014), as políticas educacionais de EaD ou presencial não conseguem atender aos níveis de qualidade reclamados pela sociedade em geral.

No entanto, quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica, em que pesem algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000 (GATTI, 2013-2014, p. 36).

No contexto de uma reflexão sobre os desafios teóricos sobre a formação de professores, Gatti (2014) destaca que existe um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil, que precisa ser enfrentado.

Esse desafio de cunho teórico, não se localiza exclusivamente apenas no presencial ou no ensino a distância, está presente em todas as duas modalidades. Ganhando maior notoriedade no âmbito do ensino a distância. Segundo Gatti (2013-2014), esse desafio ocorre quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada em um jogo de pequenos poderes, quanto interesses de mercado de grandes corporações.

Com todas as transformações no campo da legislação para esses cursos, a instituição da UAB abre novas perspectivas de expansão da oferta desses cursos (BRASIL, 2005; 2006), mas o monitoramento das condições de oferta, que estão bem definidas nos instrumentos normativos federais (BRASIL, 2007), não tem sido realizado com a eficácia necessária (GATTI; BARRETTO, 2009). Esse fato demonstra a necessidade de acompanhamento contínuo desses cursos para que se busque a efetividade dessas políticas.

Os nexos estabelecidos entre o desenvolvimento de tecnologias digitais, como algo necessário no contexto histórico atual, aliado à produção de conhecimentos sobre formação de professores(as) e identidade docente, por meio de pesquisas científicas desenvolvidas nessas instituições, nos possibilitam inferir que essa articulação gera um campo fértil para o desenvolvimento da EaD.

Em outros termos podemos entender que a EaD, no Brasil e no mundo, se fortalece epistemologicamente nessa fonte, que, por sua vez, se estrutura na especificidade deste tempo histórico, marcado pela tecnologia digital, pela presença ampla do virtual e das redes sociais. Podemos entender que a EaD, no que pese seus processos de distorções de concepção e operacionalização, redireciona, por meio de um projeto pedagógico-formativo, essas tecnologias digitais para formação de professores(as).

Barreto (2008), analisando o portal da UAB, evidencia que a arquitetura do programa simplesmente remete ao cumprimento das metas estabelecidas no PNE, quanto ao número de vagas oferecidas na Educação Superior, mas a fundamentação pedagógica da proposta não é explicitada, limitando-se à referência vaga da metodologia de EaD.

Não se deve esquecer de garantir, segundo Dourado (2008), que seja estabelecida a centralidade do projeto político-pedagógico e que seja dada atenção maior às condições efetivas de ensino-aprendizagem nesses cursos, de forma a romper com a prioridade conferida ao

aparato tecnológico e ao seu uso, subsumidos como responsáveis diretos pela qualidade do ensino ofertado ou pela sua falta, o que é um falso conceito.

Grande parte dos estudos em EaD é solitária e demanda proficiência em leitura e interpretação de textos, que contatos virtuais ou tutorias fragilizadas não favorecem. Entram também as dificuldades com as linguagens de áreas específicas, como sociologia, filosofia e ciências. Também, nessa modalidade, exigem-se hábitos de estudo que, para os estudantes tardios, já foram esmaecidos, demandando um esforço razoável para sua recuperação (GATTI, 2013-2014, p. 37).

Esses conhecimentos sobre os desafios teóricos possuem nuances que passam pela capacidade de leitura e escrita, que é necessária em qualquer modalidade de ensino, assim como pelo perfil desses estudantes que buscam a EaD, principalmente no que se referem às suas capacidades de aprendizagem exigidas por esse processo formativo.

Essas condições são aspectos apontados para as desistências. Também os estudantes a distância não são favorecidos com um convívio em cultura acadêmica, como o diálogo direto com colegas de sua área e de outras, com professores no dia a dia, com a participação em movimentos estudantis, debates, e com vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso (GATTI, 2013-2014, p. 37).

Enfim, derivam dessa especificidade um conjunto de dificuldades no processo formativo desses alunos que passam pela cultura do ensino frágil, desvinculado da pesquisa e da extensão, que, conforme Gatti (2013-2014), fragilizam a convivência em uma ambiência de cultura acadêmica, necessária para a formação que extrapole a forma técnica, profissional e científica e que possibilite uma formação cidadã e humanizadora.

Problematizando essa questão, Gatti e Barretto (2009) destacam a inquietação que vem se revelando entre os educadores diante desse quadro: a inserção, nos moldes propostos, de uma modalidade de formação docente oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a solução da crise dos processos de formação de professores, poderá torná-los mais frágeis e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação, por meio dessa modalidade, já experimentada no país em iniciativas públicas diversas, como a dos estados de Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo.

Essa modalidade, rica em possibilidades, a despeito das críticas que lhe são devidas, requer alternativas que contribuam para fortalecê-la e consolidá-la. Para tanto, os caminhos atuais têm que ser alterados.

A modalidade a distância não favorece de forma cabal esse tipo de formação, que implica aspectos psicossociais relacionais. O próprio currículo desses cursos emula o dos cursos presenciais, que não oferecem formação suficiente quanto a metodologias de alfabetização e ao trabalho na educação infantil, como adiante se verá por dados de pesquisa. [...] As demais licenciaturas, que formam os chamados professores

especialistas, mostram percentuais mais baixos de concluintes do que nos cursos de pedagogia (GATTI, 2013-2014, p. 38).

Esses desafios ganham contornos complexos ao tratarmos de um aspecto não apenas teórico, mas de cunho teórico-prático, inerente à formação de professores que passam pela necessidade de formação teórica sobre os fundamentos da educação e sobre os conhecimentos acerca das estratégias didáticos-pedagógicas do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, para além desses aspectos, essa formação deve atingir a experimentação teórico-prática, por meio das vivências nas escolas por meio de pesquisa e estágio, que possibilitam a busca da práxis tão importante para a formação do professor.

Gatti (2013-2014), ao apresentar essas críticas, deixa explícito que não se trata apenas de oferta, mas, de se pensar para além da oferta a necessidade da qualidade inerente ao curso apresentado, à proposta pedagógica apresentada para esse processo de formação de professores dentro de suas especificidades e desafios didático-pedagógicos e epistemológicos.

Fica evidente, pelos relatórios técnicos dos Censos da Educação Superior do Inep, anteriormente referidos, que há mudança de modalidade de oferta não só na distribuição dos cursos, mas, também, na matrícula dos estudantes: diminuem as matrículas em cursos presenciais e aumentam nos cursos à distância (GATTI, 2013-2014, p. 38).

Conforme já mencionamos, a EaD não se constitui em uma ampla possibilidade formativa, tanto em relação à forma como ela vem sendo desenvolvida no país, quanto à sua pertinência para tipos diferenciados de formação de professores(as). De acordo com Gatti (2013) e com os dados da pesquisa, os cursos de EaD, para alcançarem a sua efetividade, precisam de equipes docentes com boa formação na área; assim como, em relação aos aspectos específicos do ensino nessa modalidade, precisam de tecnologias sofisticadas e ágeis, de materiais bem produzidos e testados, de polos bem instalados, de monitores ou tutores bem formados, tanto nos conhecimentos de áreas quanto no uso de tecnologias educacionais, apoiados e acompanhados sistematicamente, de sistemas de controle bem delineados com pessoal adequado e de avaliação da aprendizagem em formas consistentes, entre outros cuidados. Esses aspectos nem sempre são encontrados na oferta dos cursos EaD no país. Aspecto frágil, e nevrálgico, que vem sendo apontado em estudos é o exercício da tutoria tal como vem se realizando, tanto do ponto de vista da seleção dos tutores e sua competência, como do ponto de vista de sua precariedade contratual (JORGE; ANTONINI, 2011).

Ao analisar experiências formativas de docentes, assinala que as formações clássicas voltadas à preparação individual para o trabalho têm se revelado ineficazes, ou seja, a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela

experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca. A formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (GATTI, 2013-2014, p. 39).

Concordamos com Gatti (2013-2014), considerando que, além dessa experimentação teórico-prática na escola, que possibilita a construção desses saberes adquiridos em situações de trabalho, vale considerar a perspectiva coletiva e/ou social inerente à prática docente. Gatti (2013-2014) explicita que o esquema de formação híbrido, que se consolidou historicamente no país, desde as origens das licenciaturas no início do século passado, postas como adendo dos bacharelados, mostra-se quase impermeável à construção de concepções específicas para a formação de professores tendo a educação e seus aspectos fundamentais como eixo curricular básico.

Em algumas universidades públicas, presentemente, encontram-se propostas aqui e ali de transformação dos estágios curriculares para a docência em atividade mais bem planejada e orientada, com perspectivas inovadoras, como se pode observar em alguns relatos de experiências apresentados em eventos científicos da área, como, por exemplo, nos anais do X Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores (Unesp, 2009); do XI Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores e do I Congresso Nacional de Formação de Professores (Unesp, 2011); do XVI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe, 2012). Essas iniciativas são pontuais, encontradas em alguns cursos de universidades públicas ou comunitárias/filantrópicas, mas não representam forte tendência no conjunto das licenciaturas ofertadas. (GATTI, 2013-2014, p. 40).

Mesmo que essas iniciativas ainda se constituam em algo pontual e esporádico, muitas ações vêm sendo realizadas no sentido de potencializar as contribuições do estágio, seja na formação presencial seja na educação a distância. Não concordamos com as experiências que concebem o estágio com uma atividade meramente prática, marcada pelo espontaneísmo, ou de outras meramente teóricas, como apenas uma coleta de dados, reduzindo-se a uma etapa de uma pesquisa científica. O que se busca é o estágio em uma perspectiva praxiológica, que possibilite ampla formação para os(as) professores(as) em formação.

Para Pimenta e Lima (2007), não é trivial a proposição, realização e supervisão de estágios curriculares qualificados. Lembramos, então, com Pimenta e Lima (2004, p. 43) que, ao “[...] estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional”. E, ainda, que ele pode ser eixo da formação de docentes na medida em que se coloque “[...] a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação”.

Gatti (2013-2014) destaca experiências desenvolvidas nos cursos de formação de professores que têm contribuído de forma muito significativa para a melhoria dessas práticas. Experiências como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em níveis estaduais, o Programa Especial de Formação de Professores da Zona Rural (Profir), do estado do Acre, o Programa Bolsa Estágio Formação Docente, do estado do Espírito Santo, e o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, do estado de São Paulo. Essas experiências, em nossas análises, precisam articular-se com as experiências de formação de professores por meio da EaD.

Essas iniciativas com atuação focalizada na formação inicial de professores sinalizam os desconfortos por parte de órgãos governamentais com a dinâmica e os resultados das formações oferecidas nas licenciaturas. Reverter um quadro de formação inadequada de professores não é processo para um dia ou alguns meses. Não se faz milagre com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação, como é longo nosso processo de crescimento físico-fisiológico. (GATTI, 2013-2014, p. 42).

São inúmeras experiências de formação já experimentadas nos cursos presenciais, que, se utilizadas em cursos de EaD, podem superar esse desafio inerente à formação de professores(as).

Os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino. Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. Aprendizagens iniciais, básicas, para a concretização dessa configuração deveriam ser propiciadas pelas licenciaturas, em sua graduação (GATTI, 2013-2014, p. 43).

As tecnologias digitais produziram impactos positivos e negativos, que, por sua vez, produziram implicações epistemológicas no que tange à relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento. Essas implicações, como já explicitamos na seção anterior, impactam também o processo de formação de professores(as).

Isso implica em novas formas de pensar/fazer o processo de ensino e aprendizagem, o que redefine a identidade docente que precisa incorporar em suas práticas de aprender para se formar e, ao mesmo tempo, incorporar em suas práticas de ensinar.

A justificativa para debater sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), segundo Mill (2012), é que as TDICs são responsáveis por parte da superação do preconceito contra a modalidade, especialmente em relação a aspectos de avaliação e de interação/mediação entre os sujeitos envolvidos. Ademais, como indica Belloni (2012, p. 114),

[...] é essencial que tenhamos consciência de que sua integração à educação já não é uma opção: essas tecnologias já estão no mundo, transformando todas as dimensões da vida social e econômica; cabe ao campo educacional integrá-las e tirar de suas potencialidades comunicacionais e pedagógicas o melhor proveito.

Antes, sem essas tecnologias telemáticas, a qualidade das interações era muito limitada, o que repercutia sensivelmente na qualidade da formação. Atualmente, quase não se percebe que existiam aquelas dificuldades, especialmente aquelas relacionadas ao processo comunicacional e interacional.

Outro ponto que deve ser destacado nesse debate sobre as TDICs refere-se à seção no PNE que aborda a EaD e Tecnologias educacionais, considerando que o Plano Nacional de Educação (PNE, aprovado pela Lei 10.172/2001) vigorou de 2001 a 2010 (BRASIL, 2001). Nesse documento decenal, que traça metas para a educação como um todo, são feitas várias menções à EaD, havendo inclusive uma seção especificamente dedicada à EaD.

A análise das tecnologias nos remete à necessidade de compreender a sua concepção, não apenas nos aspectos técnico, político e social, mas também no aspecto educacional.

No sentido lato, destacamos que o conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações (KENSKI, 2007), mas elas não se restringem apenas a aparatos eletrônicos e digitais.

A nova tecnologia não é somente uma coleção de máquinas e equipamentos, já que incorpora uma forma de pensamento que orienta as pessoas a encarar o mundo de maneira particular. Ela está ligada a transformações na vida, no emprego, a esperanças e sonhos de grupos reais de pessoas. Para uns, a vida será melhorada, para outros, sonhos serão destruídos (APPLE, 1995).

Nesses tempos da pandemia provocada pelo novo coronavírus (vírus SARS-CoV-2), surgiu a necessidade de isolamento físico, como uma das estratégias para diminuição do contágio. Esse isolamento, por sua vez, passou a exigir cada vez mais o uso das tecnologias digitais para comunicação, trabalho, negócios, saúde, educação, entre outros.

Ao fazermos essa afirmação, não significa que estamos dizendo que antes não se usavam as tecnologias digitais para essas finalidades, pelo contrário, compreendemos que, mesmo antes

da pandemia, as tecnologias digitais já eram utilizadas. Entretanto, nesse contexto de emergência de saúde pública, um número muito maior de pessoas passou a utilizar a tecnologia para uma quantidade maior de atividades e por um tempo ainda maior.

Nesse contexto, podemos construir algumas críticas aos processos de formação de professores(as), desenvolvidos atualmente, no sentido de buscar alinhamento e/ou subserviência às políticas públicas estabelecidas.

Os professores, atualmente, estão sendo formados para seguir os planejamentos fornecidos pela escola e, neste sentido, muitas vezes, a elaboração dos projetos pedagógicos restringe-se à equipe da gestão da escola. Assim, eles executam a proposta curricular elaborada pelos gestores sem saber os princípios educacionais, filosóficos e epistemológicos que caracterizam o projeto pedagógico. Isto ocorre por falta de envolvimento e compartilhamento na elaboração da proposta educativa institucional; afinal, os gestores apresentam a proposta pronta, e os docentes não participam de sua construção e sentem dificuldade em transpor os pressupostos teóricos do projeto pedagógico para a prática docente em sala de aula (OLIVEIRA; BEHRENS, 2014, p. 269).

Vale ressaltar, entretanto, que as tentativas de submeter os(as) professores(as) às políticas de formação voltadas para aceitação das políticas estabelecidas pelo Estado têm gerado críticas e resistência por parte de professores(as) e de demais profissionais da educação, na busca por uma formação cada vez mais ampla e humanizadora.

No processo da formação, em geral, o professor pode modificar a prática docente por meio de reflexões sobre a sua ação didática propriamente dita. O processo reflexivo ajuda na adequação da ação docente desenvolvida e a análise da pertinência de suas ações e a avaliação dos possíveis reflexos na aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA; BEHRENS, 2014, p. 269).

Modelos de política de formação de professores(as) pautados em concepções pragmáticas, técnicas e fragmentadas não têm recebido aceitação por parte dos profissionais da Educação Básica. Esses(as) professores(as) têm buscado políticas de formação de professores(as) cada vez mais pautadas em uma visão complexa e ampla da educação e do processo ensino-aprendizagem como um todo.

A ruptura paradigmática na ciência e na educação, na busca da visão complexa, tem encontrado ajuda relevante no advento da revolução tecnológica, quem ampliou o acesso à informação e aos múltiplos bancos de dados que refletem diferentes realidades, antes desconhecidas ou com difícil acesso pela população em geral. Por esse aspecto, é necessário que se perceba que a tecnologia precisa estar a serviço do ensino e da aprendizagem, e que para ser utilizada necessita de um posicionamento crítico por parte do professor. Quando a escola disponibiliza os recursos tecnológicos a formação de professores não pode ignorar tal necessidade, cada vez mais presente na sociedade, sob pena de impedir os alunos de acessar os recursos disponíveis na escola e, principalmente, fora dela. Atualmente, os alunos buscam suas respostas de outras maneiras e a ferramenta tecnológica tem contribuído para essa busca diferenciada (OLIVEIRA; BEHRENS, 2014, p. 277-278).

É importante ressaltar, por outro lado, que o acesso às tecnologias não é homogêneo, pelo contrário, reflete um processo de desigualdades sociais presente historicamente no Brasil. Esse processo provoca, em alguns aspectos, como no educacional, ainda mais desigualdades, assim como ocorre também em outras áreas:

A privatização dos bens sociais colectivos, tais como a saúde, a educação, a água canalizada, a electricidade, os serviços de correios e telecomunicações e a segurança social, foi apenas a manifestação mais visível da prioridade dada à mercantilização da vida colectiva. Mais insidiosamente, o próprio Estado e a comunidade ou sociedade civil passaram a ser geridos e avaliados pela lógica do mercado e por critérios de rentabilidade do ‘capital social’ (SANTOS, 2020, p. 27).

Neste capítulo, abordamos uma reflexão contextual sobre tecnologias digitais e seus impactos nos processos formativos desenvolvidos por meio da EaD, assim como os desafios da formação de professores(as), que perpassam essas práticas. Trata-se de uma reflexão sobre as “tecnologias digitais”, os desafios da produção (possibilidade) do conhecimento, a formação de professores(as) e a identidade docente no cenário das tecnologias digitais. Faz-se necessário refletir sobre as tecnologias digitais e seus impactos na EaD, no que tange às novas formas de ensinar e aprender.

3.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E OS DESAFIOS DA PRODUÇÃO (POSSIBILIDADE) DO CONHECIMENTO

A presença e as contribuições das tecnologias digitais em todas as dimensões de nossas vidas são algo inegável, principalmente nos processos de construção e socialização do conhecimento. Por isso, questiona-se: de que maneira as tecnologias digitais têm nos ajudado na produção do conhecimento?

A reflexão sobre as Tecnologias requer compreender sua concepção, não apenas no aspecto técnico, mas também no político e no social. Nesse sentido, destacamos que o conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações (KENSKI, 2007).

Neste sentido, Pinto (2005), ao refletir sobre “o conceito de tecnologia”, nos deixa explícito que “[...] há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada de tecnologia” (PINTO, 2005, p. 220). O autor segue refletindo em sua longa obra sobre a tecnologia e afirma que essas mudanças tecnológicas não definem a mudança efetiva no modo de produção.

Dialeticamente, a análise revela-nos não haver mudança efetiva no modo de produção. A mudança de fase histórica não se define pela variação do tipo de máquinas operatrizes ou, em geral, pela alteração dos meios operatórios que executam as

transformações da natureza nos processamentos de fabricação de bens materiais, mas pela substituição do sistema de relações sociais que utiliza as máquinas. Embora dialeticamente ligados por uma correlação recíproca, a tecnologia forma o secundário, o sistema de relações de produção define o primário (PINTO, 2005, p. 498).

É necessário analisar a categoria “tecnologias digitais”. Referimo-nos, nesse processo, a todas as tecnologias digitais, das mais simples às mais complexas, sem desconsiderar as desigualdades econômicas e sociais que perpassam esse processo e têm gerado, nesse contexto de pandemia, ampliação do processo de exclusão, no que tange aos processos formativos.

Para definir a aprendizagem faz-se obrigatório proceder, segundo é de regra em toda marcha do raciocínio crítico, a partir dos condicionamentos do ser ou do processo em exame. Ora, se pretendemos elucidar o conceito de aprendizagem cremos não haver ninguém que objete ou ponha em dúvida tratar-se de um processo que só pode ocorrer num contexto social. Os entes cuja vida se exerce em sociedade são os únicos a precisarem aprender, porque justamente essa atividade define a característica que biologicamente toma para eles o esforço de se apropriar das condições do mundo onde devem existir em que têm de atuar e onde por conseguinte são forçados a exercer efeitos modificadores, de acordo com procedimentos representativos da adaptação do mundo a eles, não possuídos inerente ou intuitivamente mas por obrigação transmitidos pelo grupo humano do qual fazem parte (PINTO, 2005, p. 587).

É importante ressaltar a perspectiva crítica que a tecnologia pode provocar, mas não podemos desconsiderar as desigualdades sociais acentuadas em nossa região. Essas desigualdades têm gerado historicamente dificuldades para o processo ensino/aprendizagem e por consequência aos processos de formação de professores, que se revelam tanto no aspecto político, técnicos e conceituais. Encontramos várias designações do termo tecnologia: Tecnologias Educacionais (TE), Tecnologia Digitais (TD), Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Tecnologias digitais da Informação e Comunicação (TDIC), Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e sem fio (TIMS), Tecnologias da Inteligência (TI)¹¹, dentre outras.

Lion (1997, p. 25) ressalta que “[...] as escolas lidam com manuais, livros-textos e guias de estudo há muito tempo”, já Kenski (2011, p. 15) afirma que “[...] as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana”. A TE preocupa-se com a prática do ensino, incluindo os novos desenvolvimentos tecnológicos (informática, vídeo, TV, rádio, impressos, velhos ou novos, desde livros até cartazes) (LITWIN, 1997).

A tecnologia digital (TD) rompe com a narrativa contínua e sequencial das imagens e textos escritos e se apresenta como um fenômeno descontínuo. Sua temporalidade e espacialidade, expressa em imagens e textos nas telas, estão diretamente relacionadas ao momento de sua apresentação. Verticais, descontínuas, móveis e imediatas, as imagens e textos digitalizados a partir da conversão das informações em bytes, têm o

¹¹ Segundo Catapan (2000, p. 3), a expressão “tecnologias da inteligência” foi cunhada por Pierre Lévy “[...] para conceituar as novas formas de comunicação mediatizadas pela informática”.

seu próprio tempo, seu próprio espaço: o tempo e o espaço fenomênico da exposição. Elas representam, portanto, um outro tempo, um outro momento, revolucionário, na maneira humana de pensar e de compreender (KENSKI, 1998, p. 64).

Para Mill (2013, p. 17), “[...] a incorporação das tecnologias digitais no âmbito da educação traz implicações diversas, e, em muitos casos, as inovações tecnológicas são confundidas com inovações pedagógicas”. Além disso, podemos entender a tecnologia digital como aquelas tecnologias de base telemática (baseadas em telecomunicações + informática) ou microeletrônica. Essas tecnologias digitais, que exercem, como afirma Kenski (2011), grande influência sobre a tradicional organização da sociedade, nos possibilitaram, inclusive, avançar na Educação a Distância.

Na atualidade, o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. Essas novas [sic] tecnologias – assim consideradas em relação às tecnologias anteriormente existentes –, quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo (KENSKI, 2011, p. 22).

No entanto, há pesquisadores, como Kenski (2012), que utilizam o termo Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação para se referir às tecnologias digitais conectadas a uma rede. E há, ainda, outros estudiosos, como Valente (2013), por exemplo, que nomeiam as TDICs a partir da convergência de várias tecnologias digitais, tais como: vídeos, *softwares*, aplicativos, *smartphones*, imagens, consoles, jogos virtuais, que se unem para compor novas tecnologias. As TDICs referem-se a qualquer equipamento eletrônico que se conecte à internet, ampliando as possibilidades de comunicabilidade de seus usuários (VALENTE, 2013).

[...] o cerne da transformação que estamos vivendo na revolução atual refere-se às tecnologias de processamento de informação e da comunicação. A tecnologia da informação é para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as revoluções industriais sucessivas, do motor a vapor à eletricidade, aos combustíveis fósseis e até mesmo à energia nuclear, visto que a geração e a distribuição de energia foram o elemento principal na base da revolução industrial (CASTELLS, 2017, p. 88).

As TDICs têm ganhado cada vez mais destaque na sociedade contemporânea, permeando diversas áreas, inclusive a da Educação. Nessa perspectiva, muitas são as mudanças ocasionadas pela presença das TDICs em âmbito educacional, seja em sala de aula convencional, seja em modalidades de ensino como a EaD, que “[...] tem recebido bastante atenção recentemente e que, por isso, tem crescido vertiginosamente” (MILL *et al.*, 2014, p. 121).

Nesse sentido, o desenvolvimento das tecnologias digitais ampliou as possibilidades de produção e socialização de conhecimento por meio de processos formativos presenciais ou a distância.

O virtual é, pois, momento da formação, mas não é jamais espaço em que a formação pode se assentar, permanecer. O virtual não pode implicar o esquecimento das identidades, da subjetividade trançada como espaço e matéria, como relações sociais, como compromissos... Essa perspectiva permite vislumbrar que a educação a distância, de fato, renova uma questão muito antiga para a formação humana, que é o cuidado para que não se instale um distanciamento entre a prática pedagógica e o que são os sujeitos encarnados aos quais ela se dirige. Uma das maiores dificuldades da educação on-line está justamente aí: fazer-se presencial, isto é, trazer à presença o apoio que os sentidos nos fornecem para o entendimento que temos do mundo e também o modo de ser que compartilhamos com outros, a dimensão coletiva que marca e define nossa personalidade (VALLE, 2014, p. 112).

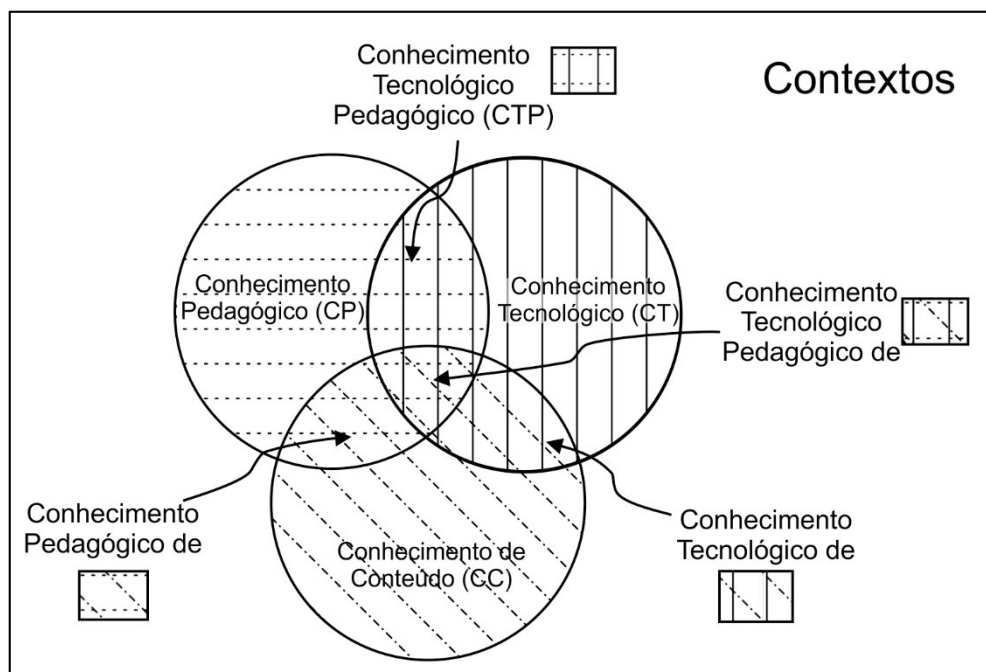
Se, na educação presencial, a incorporação das TDICs tem provocado mudanças no ensino e na figura do professor, na EaD não tem sido diferente, pois o “[...] uso mais intenso dos meios tecnológicos de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo esta segmentação a característica principal do ensino a distância” (BELLONI, 2003, p. 79). Além disso,

Para a consideração da ampliação da base de conhecimento proposta, há a inclusão de um terceiro grupo de conhecimentos na base: o do conhecimento tecnológico. Com essa inclusão, a base passa a contemplar sete agrupamentos específicos de conhecimento: conhecimento específico da matéria, conhecimento pedagógico, conhecimento tecnológico, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento tecnológico e conhecimento pedagógico de conteúdo, que vai se diferenciar do conhecimento pedagógico de conteúdo (ver Figura 11)¹² pelo fato de exprimir a natureza do conhecimento requerida por professores para integrar a tecnologia ao seu ensino na medida em que contempla o caráter complexo, multifacetado, processual e contextualizado do conhecimento do professor (MIZUKAMI, 2014, p. 169-170).

A figura, a seguir, mostra as relações possíveis entre conhecimento pedagógico, tecnológico e de conteúdo, destacando, além das convergências bilaterais entre eles, a convergência global entre os três, que gera uma possibilidade de síntese qualitativamente superior aos aspectos fragmentados, produzindo um conhecimento tecnológico, pedagógico de conteúdo, que, em nossa análise, pode gerar uma base de reflexão epistemológica sobre a produção do conhecimento acerca do conteúdo e da forma do processo ensino-aprendizagem na EaD.

¹² No texto original indica-se “Figura 11”, mas neste texto, indicamos como Figura 3.

Figura 3 – Relações estabelecidas entre conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo



Fonte: Mizukami (2014, p. 169).

Podemos entender, assim, que as tecnologias digitais, potencializando a EaD, geraram possibilidades de uso, inclusive para o processo de formação de professores(as), apesar das contradições que perpassam esse processo, analisadas nos capítulos posteriores desta tese, nos quais destacamos as políticas públicas educacionais voltadas para a formações docente no estado do Pará.

Pensando nas possibilidades didáticas dessas ferramentas, encontram-se na teoria dos estilos de aprendizagem referências da pedagogia que facilitam novas formas de pensar as estratégias pedagógicas na educação a distância, numa perspectiva de inovação e, ao mesmo tempo, de desenvolvimento de aspectos qualitativos no que concerne ao ensino e à aprendizagem (BARROS; SIMÕES, 2014, p. 295).

Explicita-se, portanto, a relevância da utilização das tecnologias no processo ensino-aprendizagem de um modo geral, assim como no processo de formação de professores(as), especialmente nas práticas educativas desenvolvidas por meio da EaD, conforme estamos analisando neste trabalho.

3.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVAS FORMAS DE ENSINAR E APRENDER?

Entendemos, fundamentados em Pinto (2005), que as mudanças tecnológicas derivadas desse momento histórico em que vivemos, não implicam mudança de modo de produção,

mantendo-se em nossa sociedade as relações de produção capitalista, contexto sobre o qual não podemos desconsiderar, em momento algum, em uma reflexão dessa magnitude.

Vale destacar que concebemos as relações entre o modelo societal e o projeto educacional como construtos desse contexto capitalista de produção, marcado por uma intencionalidade instrumental e mercantil. Essa intencionalidade gera uma linha de continuidade entre os objetivos do modo de produção capitalista e as práticas formativas desenvolvidos em seu interior.

As marcas dessa intencionalidade estão muito presentes nas políticas públicas educacionais desenvolvidas por meio da EaD, principalmente no que tange às políticas públicas de educação a distância para a formação de professores. Por isso, identificamos a necessidade permanente de problematização dessas políticas, assim como das legislações que as criam ou as sustentam.

Sem a ampliação desse mundo digital não seria possível essas alterações no campo da EaD. Por isso foi necessário a construção de um levantamento histórico da legislação das políticas sobre a EaD, conforme já apresentado no Capítulo 2.

É importante analisar, nesta pesquisa, as implicações da pandemia, no que tange à educação/ensino de um modo geral. Esse contexto de pandemia, exacerbado pelo isolamento físico, produziu alterações no campo da legislação e na forma de utilizar as tecnologias digitais para ensinar e aprender.

Belloni (2015) nos ajuda a problematizar a complexidade do processo de construção da educação, assim como a compreender as diferentes concepções que subjazem às políticas e práticas experimentadas no campo da EaD.

A ênfase nas diferenças em relação ao ensino convencional – baseadas na organização industrial e na separação professor/aluno como elementos definidores de EaD – leva a redução da abrangência do conceito ao 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 com modelos mais ou menos fordistas, tais como as experiências australianas e americanas realizadas por universidades convencionais (BELLONI, 2015, p. 29).

Trata-se, portanto, de uma experiência educativa já consolidada no Brasil, que se diferencia do ensino convencional presencial, e embasada em diversas experiências já desenvolvidas em outros países, com o apoio de estruturas tecnológicas para efetivar suas intencionalidades pedagógicas.

Com efeito, nos modelos de EaD esboçados pelas definições apresentadas no início, nota-se uma ênfase excessiva nos *processos de ensino* (estrutura organizacional,

planejamento, concepção de metodologias, produção de materiais etc.) e pouca ou nenhuma consideração dos *processos de aprendizagem* (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudos, níveis de motivação etc.) (BELLONI, 2015, p. 30).

Nesse sentido, uma das grandes dificuldades das políticas e das práticas de educação a distância desenvolvidas no Brasil está na necessidade de se pensar para além dos objetivos de ensino, conforme destaca Belloni (2015). Nesse sentido, essa concepção de se pensar apenas os processos de ensino fragiliza as intencionalidades de aprendizagens focadas no desenvolvimento de estratégias formativas com o intuito de desenvolver, nesses alunos, a capacidade de aprender, a curiosidade, a criatividade e a autonomia, para que consigam potencializar seu processo formativo para além de uma formação meramente técnica e fragmentada, centrada na memorização e na repetição de conhecimentos e saberes produzidos por outros.

Essa fragmentação deixa ainda maior implicação quando nos referimos aos processos de formação de professores(as), seja por meio da EaD ou não, considerando a necessidade de esse profissional trabalhar com o planejamento e o desenvolvimento de práticas formativas voltadas para a formação, não apenas suas, mas também de outros sujeitos, de seus alunos.

A partir do que foi dito neste capítulo, podemos identificar algumas fortes tendências para o futuro da EaD no campo educacional, considerando uma perspectiva de educação ao longo da vida; em primeiro lugar, haverá uma grande expansão de experiência diversificadas de ensino a distância, que virão a complementar ou substituir os sistemas convencionais no atendimento a certas demandas emergentes de formação inicial e/ou contínua; em segundo lugar, surgirão cada vez mais formas híbridas de educação e formação, combinando atividades presenciais e a distância e tendendo a promover a cooperação, intercâmbio e integração dos dois tipos de sistemas; e, por último, essas inovações educacionais tenderão a utilizar de modo mais intenso e integrado todas as potencialidades pedagógicas das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) (BELLONI, 2015, p. 39).

O processo de formação de professores(as), por meio da EaD, possui muitas especificidades, diante das quais é necessário pensar em projetos modernos com intencionalidades pedagógicas centradas na aprendizagem dos sujeitos. Há de se ter acesso, portanto, a tecnologias para o desenvolvimento dessas práticas. Essa necessidade de inovação tecnológica no campo da formação de professores(as) via EaD, que já era uma preocupação antes desse período de pandemia, agora, tornou-se mais forte.

Dessa maneira entendemos que a classe dominante, com o Estado e os organismos internacionais, enfatiza que todos precisam buscar a cidadania, e que esta pode ser oferecida pela educação com a democratização do EaD. [...] O Estado e os organismos internacionais fazem a parte deles alimentando um mito: por meio da educação, cujo acesso é democratizado pelo EaD, todos podem ascender socialmente (MALANCHEN, 2015, p. 203).

Os dados mostram que é necessário ter maior cuidado com as políticas públicas de formação de professores(as) por meio da EaD para obter efetividade dessas políticas. Assim, será possível ampliar o potencial formativo da EaD no Brasil.

Estamos, pois, diante do seguinte quadro: a formação de professores torna-se capacitação; a participação da sociedade civil é substituída pelas organizações não governamentais (ONGs) e pela contribuição do empresariado; a descentralização torna-se desresponsabilização do Estado para com a coisa pública; a autonomia torna-se liberdade para captar recursos; a igualdade é substituída por equidade; a cidadania crítica por cidadania produtiva; a formação do cidadão transforma-se adequação ao mercado, e o aluno torna-se consumidor (MALANCHEN, 2015, p. 204).

Essa crítica, realizada por Malachen (2015) e fundamentada em Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), destaca o processo de esvaziamento das concepções subjacentes às políticas públicas voltadas para a formação de professores(as). Por isso “[...] a formação de professores(as) torna-se capacitação”, no sentido de que essa “formação”, que era para ser um processo mais amplo de desenvolvimento das potencialidades dos docentes, limita-se a treinamento e fragmentação de saberes docentes necessários ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A ênfase à EaD, no âmbito das políticas educacionais brasileiras, não difere das orientações dos organismos internacionais. Ao contrário as proposições feitas pelo MEC são bastante semelhantes, dos motivos para a utilização dessa modalidade educativa até os formatos e meios a serem usados. O papel que o MEC desempenha, além de vincular a produção de legislação específica para área – com formação de equipe de especialistas para o credenciamento das instituições proponentes e autorização dos cursos propostos -, amplia-se para o fomento e implementação em números elevados de cursos na modalidade de EaD (MALANCHEN, 2015, p. 211).

Nesse sentido, é imprescindível a análise crítica dessas políticas de formação de professores(as) para que elas possam desempenhar a função para as quais foram criadas. As influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras revelam a verdadeira face do processo de aparelhamento técnico e ideológico, estabelecido por esses organismos nas ações do MEC.

A expansão da educação superior a distância no Brasil, traduzida predominante em cursos de formação de professores, como se viu, tem sido norteada pela orientação dos organismos internacionais, segundo a qual a dinâmica a ser aplicada nos projetos de formação de professores deve obedecer à mesma lógica do mundo da produção e da circulação das mercadorias. Para isso, assinalam que as reformas educacionais a serem implementadas precisam estar cada vez mais centradas no aperfeiçoamento das habilidades dos professores (MALANCHEN, 2015, p. 213).

Enfim, são muitos aspectos contraditórios que precisam ser abordados para investigar a formação de professores(as) no Brasil. Desse modo, considerando a necessidade de formação

docente em nosso país, ressalta-se a necessidade de criar programas robustos presenciais e a distância para que tenhamos sempre essas alternativas de formação.

No caso específico das políticas de formação de professores(as) por meio da EaD, elas não podem ser reduzidas à lógica da formação técnica e estreita direcionada para o mercado de trabalho, pois devem considerar os processos formativos humanizadores, com infraestrutura e embasados em uma concepção de pedagogia crítica.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA SEDUC/PARÁ

Este capítulo final da tese tem como objetivo analisar os dados referentes às contribuições das políticas públicas na área da Educação a Distância no processo de formação de professores(as), buscando refletir sobre os indicadores de efetividade dessas políticas.

Para análise da efetividade dessas políticas, aplicamos questionários, por meio do Google Forms, com um grupo de sujeitos formados por professores(as) da Educação Básica da SEDUC-PA, que ingressaram na rede pública de ensino por meio dos concursos C-154, realizado no ano de 2009, C-167, realizado em 2012, e C-173, realizado em 2017, para coletar dados que nos possibilitassem a criação de indicadores para compreender essa efetividade.

Considerando os sujeitos investigados, os indicadores que já identificamos são os seguintes: número de professores(as) que se matricularam e/ou se inscreveram nos respectivos processos formativos; número de professores(as) que concluíram os processos formativos; número de professores(as) que foram aprovados(as) em concurso público depois de formados(as) por esses cursos.

Esta reflexão se faz necessário para explicitar as contribuições dessas políticas para o processo de formação de professores no estado do Pará.

Este contexto referente à realidade da Educação Superior no Brasil, de um modo geral, e à EaD, de um modo específico, coloca-nos a necessidade de considerarmos nesta análise os seguintes aspectos: 1) flexibilização da legislação em relação aos níveis de organização acadêmica das IES brasileiras (universidade, centros universitários e faculdades); 2) Ensino Superior centrado no ensino, não universitário e privado; 3) Consequências para a oferta dos cursos de EaD voltados para a formação de professores(as) nesse contexto.

Nossos estudos mostram que, para combater os problemas educacionais no Pará¹³, faz-se necessário desenvolver uma série de políticas de formação de professores em nível superior, que não podem restringir-se unicamente a elaboração e aprovação de legislações, mas que deve

¹³ O estado do Pará possuía (e, infelizmente, até hoje possui) baixos indicadores do IDEB, assim como de formação de professores(as). O IDEB do Ensino Médio do Pará, projetado em 2009, foi de 2,9, e o observado foi de 3,1. Em 2019, o IDEB projetado foi de 4,7 e o observado foi de 4,9.

passar pela implementação com efetividade, no que tange, entre outros aspectos, pelo fortalecimento das universidades públicas, dentre as quais podemos destacar o processo de interiorização das universidades públicas paraense, como a exemplo da Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA), que focaram seus processos de oferta de ensino de graduação em cursos de formação de professores(as), muito deles em EaD. Outra experiência muito exitosa no processo de formação de professores(as) no Pará foi o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), além da UAB, que se constitui em um dos focos deste estudo. Além disso, não podemos deixar de destacar a expansão significativa de vagas no ensino superior ofertada por instituições privadas de Ensino Superior. Esses dados explicitam as contradições que envolvem as políticas de formação de professores no Brasil, principalmente aquelas, ofertadas por meio da Educação a Distância, muitas vezes com oferta restrita em instituições públicas e com oferta ampla no setor privado, fato que reduz a efetividade desta política.

Para problematizar essa realidade, abordaremos, neste capítulo, os seguintes aspectos: as políticas públicas de formação de professores(as) no Pará, por meio da EaD; os indicadores de qualidade dos cursos de formação de professores(as), por meio da EaD; e, a efetividade das políticas públicas de EaD na formação de professores(as) da Educação Básica no Estado do Pará.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO PARÁ POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Conforme podemos compreender com base nos estudos de Tucci, Albuquerque e Brito (2016), a construção de políticas que se pautam no uso de tecnologias e buscam a oferta de cursos de nível superior na modalidade a distância em nossa região, como é o caso do Pará, enfrenta historicamente entraves de toda ordem, principalmente políticos, geográficos e metodológicos.

Quais indicadores de efetividade que foram produzidos pelas políticas públicas de EaD por meio da UAB, considerando que elas atenderam prioritariamente aos(as) professores(as) que atuavam na Educação Básica da rede pública, seguidos dos(as) dirigentes, gestores(as) e trabalhadores(as) em Educação Básica do estado do Pará? Esse questionamento constituiu-se em uma orientação para as nossas reflexões sobre a EaD no estado do Pará.

Segundo Carvalho e Pimenta (2010), a Chamada Pública N.º 01, de 2014, que abre essa possibilidade de oferta de cursos de formação de professores(as) por meio da educação a distância nas IES públicas, constitui-se um marco histórico nas políticas públicas para a EaD no Brasil, pois, como nos mostra Tucci, Albuquerque e Brito (2016), “[...] a possibilidade de formação em serviço torna-se mais atrativa para os cursistas e possibilita melhor planejamento para a rede pública de ensino” (p. 145).

Seguindo essa mesma concepção, Carvalho e Pimenta (2010) afirmam que:

[...] a educação a distância é implementada no ensino superior como uma modalidade que surge para propiciar a formação de professores em exercício, assim como a formação de novos professores para Educação Básica, configurando-se como uma política pública de expansão de vagas nas instituições públicas.

Configuram-se, na base desse processo, conforme já destacamos no capítulo segundo, pelo menos, 04 (quatro) aspectos que potencializam a utilização da EaD como uma modalidade de ensino utilizada para realização da formação desses professores(as) em serviço, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias educacionais.

O primeiro edital para financiamento público de cursos em nível superior na modalidade a distância é realizado por meio da Chamada Pública n.º 1/2004, lançada em julho de 2004, para os cursos de licenciatura em Pedagogia, Física, Química, Matemática e Biologia. Neste edital, somente poderiam concorrer as universidades públicas, organizadas em consórcios, com um projeto único que pudesse ser utilizado em todas as instituições participantes. O edital não determinava as diretrizes pedagógicas dos cursos, número de vagas ou valores máximos por aluno, mas estipulava algumas condições de elegibilidade que proporcionaram muitas discussões entre as instituições participantes da Universidade Pública do Brasil (UNIREDE). É interessante tecer algumas reflexões sobre a organização de consórcios para a modalidade a execução de cursos a distância. (CARVALHO; PIMENTA, 2010, p. 105)

Tendo como referência temporal esse edital que oficializa uma política pública, podemos observar que, no Pará, foi realizado um conjunto de políticas no sentido de realizar o processo de formação de professores(as) por meio da EaD. Além dessas políticas, cada estado foi desenvolvendo políticas para buscar alcançar esses objetivos referentes à formação de professores(as) via EaD.

Seguindo esse processo de problematização dessas políticas públicas, solicitamos à SEDUC-PA, mais especificamente ao CEFOR, por meio do protocolo n.º 0001425985/2019, as seguintes informações:

- Quais as parcerias estabelecidas com instituições de Ensino Superior para ofertar cursos de formação inicial e continuada na modalidade de EaD no período de 2009 a 2019?

- O CEFOR/SEDUC-PA ofertou cursos de graduação em parceria com os polos da Universidade Aberta do Brasil? Quais?
- O CEFOR/SEDUC-PA acompanha os polos da UAB?
- Quais os setores e quais as estratégias institucionais utilizadas para essa ação nesse período?
- O CEFOR/SEDUC-PA tem um banco de dados referente à formação desses profissionais da Educação no período de 2009 a 2019?

Em resposta à solicitação feita à SEDUC-PA, recebemos do CEFOR os seguintes documentos:

- Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará (documento com 76 páginas, datado de janeiro de 2019. Protocolo SEDUC-IES);
- Ata da segunda Reunião Ordinária do ano de 2011 e décima quinta Reunião Ordinária do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará (anexo);
- Polos PARFOR – relação de cursos e número de vagas ofertadas.

Mesmo se tratando de um conjunto pequeno de documentos, diante do volume de informações que havíamos solicitado à SEDUC, esses documentos apresentam dados importante para problematizarmos o contexto das políticas de formação de professores no Pará. Dentre os dados disponibilizados pelo CEFOR, consta anexo a relação dos polos, cursos, número de vagas ofertadas e vagas preenchidas nominalmente, o que nos possibilita destacar o número de vagas ofertadas e vagas preenchidas, no primeiro semestre 2011, do Plano de Formação Docente do Estado do Pará.

Tabela 27 – Número de vagas ofertadas e vagas preenchidas primeiro semestre 2011 do Plano de Formação Docente do Estado do Pará

Ordem	Polo	Curso	Vagas ofertadas	Vagas preenchidas
1	Barcarena	Letras	25	25
2	Breves	Matemática	25	25
3	Cametá	Matemática	25	8
4	Dom Eliseu	Letras	25	25
5	Juruti	Matemática	25	6
6	Parauapebas	Matemática	25	7
7	Tailândia	Letras	25	25
8	Tailândia	Matemática	25	6
9	Tucumã	Letras	25	10
Total			225	137

Fonte: CEFOR/SEDUC-PA, 2021.

Esses documentos apresentam informações sobre ações da SEDUC-PA e do CEFOR, articuladas com outras instituições, como UFPA, UEPA e CEFET-PA, e demonstra que, no período de 2009 a 2011, foram realizadas reuniões e ações sobre o Plano de articulação docente do Estado do Pará, relatadas nos referidos documentos (Anexo).

Selecionamos o documento “Polos PARFOR” para analisar e verificamos nele que os Polos UAB, gerenciados pelo Estado do Pará, são:

- *Polo de Almeirim.* No Processo Seletivo de 2010/1.º semestre, foram ofertados os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Naturais, Licenciatura em Matemática, realizados pela UFPA. No processo seletivo 2010/2.º semestre, realizado pela UFOPA, foram ofertados os cursos de Licenciatura Integrada em Matemática e Física, Licenciatura Integrada em Química e Biologia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura Integrada em História e Geografia, Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês. No processo seletivo 2011/1.º semestre, realizado pela UFPA, foram ofertados os cursos de Licenciatura em Artes Visuais e de Licenciatura em Educação Física; e, no processo seletivo de 2012/2.º semestre, foram ofertados dois cursos pela UFRA: Licenciatura em Ciências Naturais e Licenciatura em Computação.
- *Polo de Belém.* Sob a jurisdição do Estado, foram ofertados nesse polo 48 cursos de licenciaturas nos processos seletivos, no período de 2009.2 a 2012.2, realizados pelas Instituições Públicas de Ensino Superior: IFPA, UEPA, UFPA, UFRA, que ofertaram

os seguintes cursos: Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Licenciatura em Informática (2 turmas), Língua Portuguesa, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Ciências da Religião (2 turmas), Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Ciências Naturais, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Ciências da Religião, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras Espanhol, Licenciatura em Letras Inglês, Licenciatura em Química, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Sociologia, Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Ciências da Religião, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Informática, Licenciatura em Ciências da Religião, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Química, Licenciatura em Sociologia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura Integrada em Educação, Ciências, Matemática e Linguagem, Licenciatura em Pedagogia 1, Licenciatura em Pedagogia 2, Licenciatura em Ciências Naturais, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Pedagogia, licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Física.

- *Polo de Jacareacanga.* Foi ofertada uma turma de Licenciatura em Pedagogia no Processo Seletivo 2010.02, realizado pelo IFPA.
- *Polo de Novo Progresso.* O Processo Seletivo 2010.1.º semestre ofertou os cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Naturais, pela UFPA. E o Processo Seletivo para turma de 2010.01, realizado pelo IFPA, ofereceu duas turmas de Licenciatura em Pedagogia, sendo uma, em 2010.1, e outra, em 2011.2.
- *Polo de Salvaterra.* Foram ofertadas duas turmas de Licenciatura em Pedagogia, administradas pelo IFPA, uma turma, em 2010.1, e a outra turma, em 2010.2. Ainda nesse período houve a oferta de Licenciatura em Computação pela UFRA. Em 2011.1, teve curso de Licenciatura em Geografia, oferecido pela UEPA, e, em 2011.2, a UFRA ofereceu curso de Licenciatura em Ciências Naturais.
- *Polo de Santarém.* Foram ofertados 32 cursos de licenciatura, no período de 2010.1 a 2012.1, realizados pelas IPES: UEPA, UFOPA, UFPA, IFPA e UFRA. Os cursos foram os seguintes: Licenciatura em Artes, Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Química, Licenciatura Integrada em Matemática e Física,

Licenciatura Integrada em Química e Biologia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura Integrada em História e Geografia, Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês, Licenciatura em Artes, Licenciatura em Informática, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Naturais Biologia, Licenciatura em Ciências Naturais Química Licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura Integrada em História e Geografia, Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês, Licenciatura Integrada em Matemática e Física, Licenciatura Integrada em Química e Biologia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura Integrada em História e Geografia, Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês, Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês, Licenciatura Integrada em Matemática e Física, Licenciatura Integrada em Química e Biologia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Computação.

- *Polo de Uruará.* No processo seletivo 2010.01, foram ofertadas duas turmas do curso de Licenciatura em Pedagogia, uma, pela UFPA, e a outra, pelo IFPA. No processo seletivo 2010.02, foi ofertado o curso de Licenciatura em Pedagogia, pelo IFPA. No Processo Seletivo de 2011.1, foi ofertado o curso de Licenciatura em Matemática, pela UFPA.

Como se tentou demonstrar nesta passagem, os sujeitos envolvidos na oferta de cursos na modalidade a distância, estejam ou não no Norte do Brasil, formam um novo conjunto de indivíduos que deseja se situar dentro de uma estrutura universitária que ainda busca consolidação quanto à sua autonomia e, ao mesmo tempo, um grupo de indivíduos que, desde 2005, ano em que foi criada a Universidade Aberta do Brasil, coloca as IES na premente situação de se pensar e gerar alternativas de formação seja inicial ou continuada (TUCCI; ALBUQUERQUE; BRITO, 2016, p. 154-155).

Como podemos observar, trata-se de um esforço de diversas instituições, que tem tentado oferecer alternativas de formação de professores por meio da EaD, mesmo em contexto de complexa crise financeira e institucional, enfrentada pelas universidades, e que tem resultado em uma contribuição significativa para a formação de professores(as).

Entretanto, no Brasil e, não poderia ser diferente, no estado do Pará, conforme nos mostra Giolo (2010) e Branco e Borges (2020), existe um processo de expansão da educação, marcado por um forte processo de privatização.

O foco da análise são as ações avaliativas e regulatórias do Estado e o contraponto político da iniciativa privada, donde derivam três grandes tensionamentos, a saber: a prevalência do privado sobre o público; o problema da qualidade no binômio educação presencial versus educação a distância; e, finalmente, as controvérsias a respeito do modelo de EaD a ser assumido (ou não) pelo Brasil (GIOLO, 2010, p. 1271).

A afirmação de Giolo (2010) nos impulsiona a pensar que o processo histórico de construção das políticas públicas, além das referências legais já apresentadas, foram marcadas, em 2010, pelas características da prevalência do privado e a dificuldade do estado se firmar na oferta dessas políticas para a área da EaD.

O terreno da EaD e o seu entorno estão repletos de tensões de natureza e intensidade variáveis. Esquemáticamente, se podem visualizar três variantes principais: (1) as geradas pela prevalência do privado sobre o público; (2) as geradas pelas tentativas de controle da qualidade; e (3) as geradas pela tendência de definição de um modelo de E a D para o Brasil (GIOLO, 2010, p. 1281).

Essas características marcadas pela mercantilização geram, para a área da EaD, algumas dificuldades, dentre as quais podemos citar a questão da qualidade. A qualidade, compreendida no campo da avaliação das políticas públicas, conforme já abordado em seções anteriores, pode ser traduzida como um deslocamento do campo da educação como direito, para o campo da educação enquanto mercadoria, restringindo os objetivos formativos, muitas das vezes limitados ao processo ampliado de certificação. Esse processo, somado ao processo da baixa qualidade em si do processo formativo, foca apenas no ensino, muitas das vezes com profissionais de baixa qualificação e com materiais pedagógicos e estratégias metodológicas de ensino e avaliação frágeis.

Considerando o tempo histórico de uma década, que compreende o período de 2009 a 2019, podemos dizer que ocorreram muitas mudanças, mas sempre seguindo essa tendência, de crescimento, ainda mais ampliado, do setor privado. Giolo (2010) e Branco e Borges (2020) apresentam uma reflexão sobre a relação público-privado nos cursos de graduação em EaD no Brasil, indicando essa mesma tendência.

Tabela 28 – Número de matrículas dos cursos de graduação em EaD no Brasil no período de 2009-2019

N.º	Matrículas IES PÚBLICAS	Matrículas IES PRIVADAS
2009	172696	665429
2010	181602	748577
2011	177924	815003
2012	181624	932226
2013	154553	999019
2014	139373	1202469
2015	128393	1265259
2016	122061	1371817
2017	165572	1591410
2018	172927	1883584
2019	157657	2292607
Total da série histórica	1.754.382	13.767.400

Fonte: INEP (2009-2019).

Esses dados explicitam as contradições existentes no processo de mercantilização da educação, por meio, não necessariamente, da privatização das escolas e universidades públicas, mas da inserção da lógica mercantil na esfera pública.

Toda esta “onda” visa construir este tripé: BNCC – EAD e similares – Avaliação, seja ou não para a educação a distância. A terceirização da educação para ONGs e empresas vai acelerar a introdução das plataformas, para gerar rentabilidade na operação. As empresas e ONGs operarão tanto a modalidade presencial como a virtual. As possibilidades abertas pela EAD de controlar o professor e os estudantes segundo a definição da BNCC com vistas à avaliação, fascina os defensores da reforma empresarial da educação. A precarização do magistério, fascina as operadoras de terceirizadas pressionadas por custos operacionais. As plataformas virtuais aumentam o número de alunos por “professor” gerando excedentes financeiros (FREITAS, 2020).

Esses dados mostram a grande disparidade existente entre o número de matrículas no setor público e no setor privado no Brasil. O setor privado apresenta uma tendência de

crescimento contínua, enquanto o setor público oscilou entre crescimento e queda, mas seguiu tendência de queda entre os anos de 2012 a 2016, representada por uma redução de 59.563 matrículas, seguida de crescimento e queda novamente. Enquanto que, no mesmo período, o setor privado aumentou em 439.591 matrículas.

4.2 INDICADORES DE QUALIDADE DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O contexto apresentado e analisado nos capítulos anteriores e neste capítulo da tese nos possibilita compreender que, para avaliar essas políticas públicas de EaD para a formação de professores(as) no Brasil, podemos considerar vários fatores. Figueiredo e Figueiredo (1986) compreendem o conceito de avaliação das políticas públicas como uma estratégia de acompanhamento e controle social das políticas. Já para Cardoso (2011), a efetividade seria uma estratégia de avaliação da qualidade dessas políticas. Por isso, iremos considerar os seguintes indicadores:

- 1- Relação de vagas ofertadas, matrícula e número de concluintes;
- 2- Distribuição de vagas/matrículas/concluintes por região;
- 3- Flexibilidade da legislação;
- 4- Perfil das políticas públicas;
- 5- Perfil dos docentes da região.

Nesse sentido, podemos entender que os dados coletados por meio de questionário eletrônico do Google Forms nos fornecem informações importantes para a compreensão da realidade vivenciada pelos(as) professores(as) da rede estadual de ensino do estado do Pará, no que tange ao seu processo de formação inicial e continuada. Podemos realizar inferências em relação ao seu perfil e construir indicadores que nos possibilitam compreender a efetividades dessas políticas públicas no estado do Pará.

Segundo para a descrição e análise dos dados, realizaremos da seguinte forma, primeiramente, a descrição dos dados por meio de gráficos e palavras e, em seguida, triangulações entre categorias teóricas, os dados coletados e a articulação com a realidade na busca da reflexão/problematização.

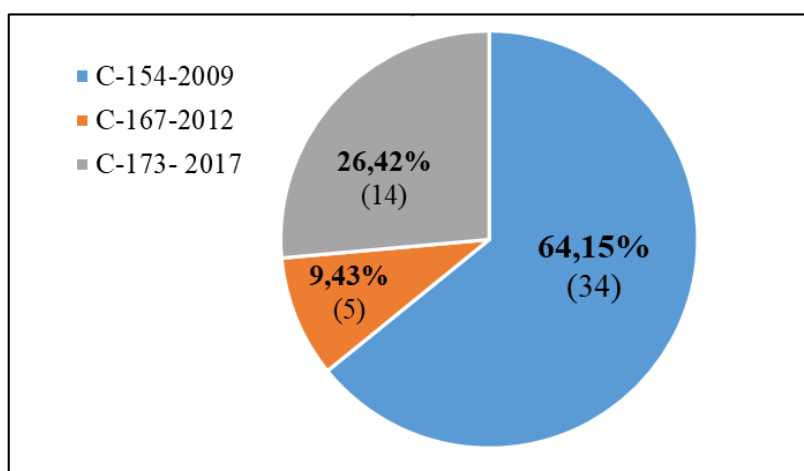
De acordo com os resultados do Gráfico 10, a seguir, verifica-se que 64,15% dos docentes foram inseridos por meio do concurso C-154.

A política pública de inserção de servidores no serviço público, por meio de concurso público, fortalece a qualidade dos serviços públicos, ao mesmo tempo que valoriza a formação

de servidores por meio da estabilidade e da possibilidade de construção de uma carreira, com forte articulação entre formação inicial e continuada.

Um dos objetivos de um programa de formação de professores(as) desenvolvido por meio de uma ação estatal é o fortalecimento e a melhoria da qualidade do ensino público. Subtende-se, portanto, que seria uma incoerência realizar um investimento público de formação de professores(as) para que os(as) egressos(as) dessas políticas sejam absorvidos pelo setor privado. Com esse intuito, buscamos identificar o número de docentes derivados(as) desses cursos, que foram aprovados nesses concursos, formados(as) por meio de curso de EaD.

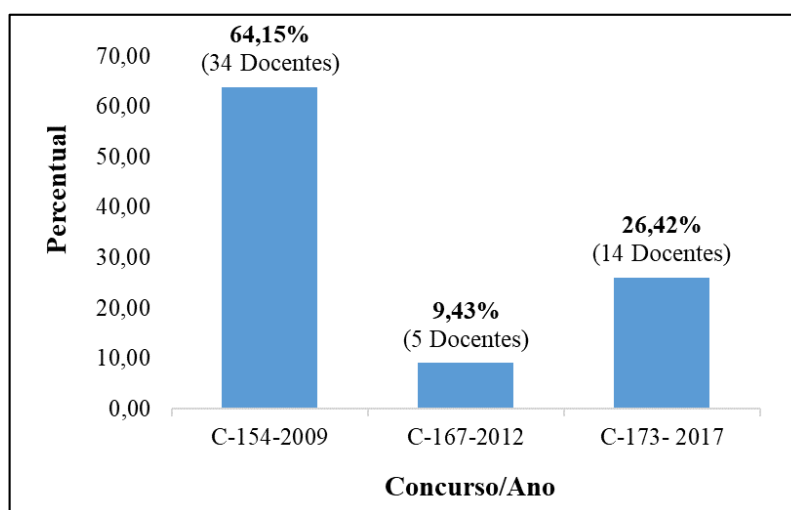
Gráfico 10 – Percentual e quantitativo de docentes aprovados por meio dos concursos C-154, C-167 e C-173 da SEDUC/PA, nos anos de 2009, 2012 e 2017, respectivamente



Fonte: Dados coletados por meio do Google Forms, 2022. Elaboração da autora.

Esses dados coletados por meio do questionário mostram que 64,15% desses docentes ingressaram no serviço público por meio do concurso C-154, realizado em 2009, o restante ingressou por meio dos demais concursos, o que nos possibilita inferir que a maioria dos(as) professores(as) já está no serviço público desde de 2009. Isso indica que a maioria desses servidores no serviço público é de período posterior à conclusão das primeiras turmas de cursos ofertados por meio da EaD.

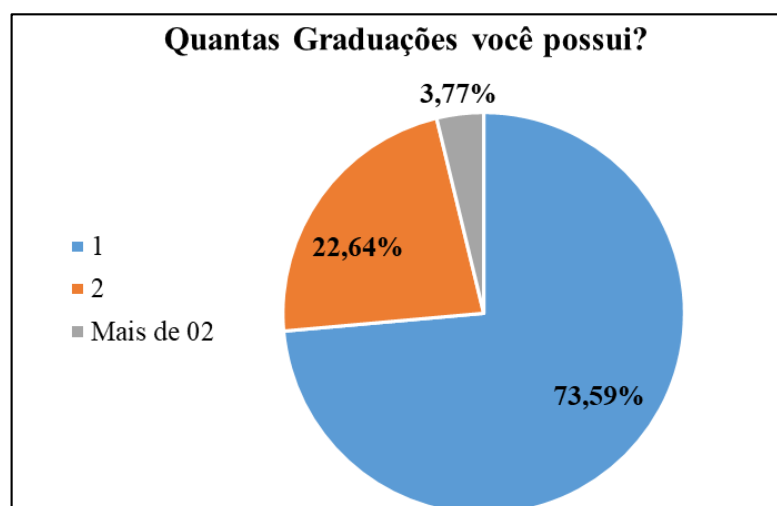
Gráfico 11 – Concurso de inserção na SEDUC/PA



Fonte: Dados coletados por meio do Google Forms, 2022. Elaboração da autora.

Observa-se, no Gráfico 12, uma característica importante identificada no perfil desses(as) professores(as): a maioria dos(as) docentes possui uma graduação (73,59%), enquanto 22,64% possuem duas graduações. Esses dados explicitam que a maioria dos professores prefere verticalizar seu processo formativo. Isso indica também que os(as) professores(as) preferem realizar cursos de pós-graduação como estratégia de formação.

Gráfico 12 – Percentual de docentes aprovados(as) por meio dos Concursos C-154, C-167 e C-173 da SEDUC/PA, nos anos de 2009, 2012 e 2017, respectivamente, em relação à quantidade de graduações



Fonte: Dados coletados por meio do Google Forms, 2022. Elaboração da autora.

Dos 53 docentes, 41 não realizaram graduação na modalidade a distância (77,36%) e 12 realizaram a distância (22,64%), como se observa no Gráfico 13. Esses dados mostram que,

apesar de termos um percentual pequeno de professores(as), há um percentual significativo, mas que fica abaixo do percentual de matrícula no Ensino Superior na modalidade a distância.

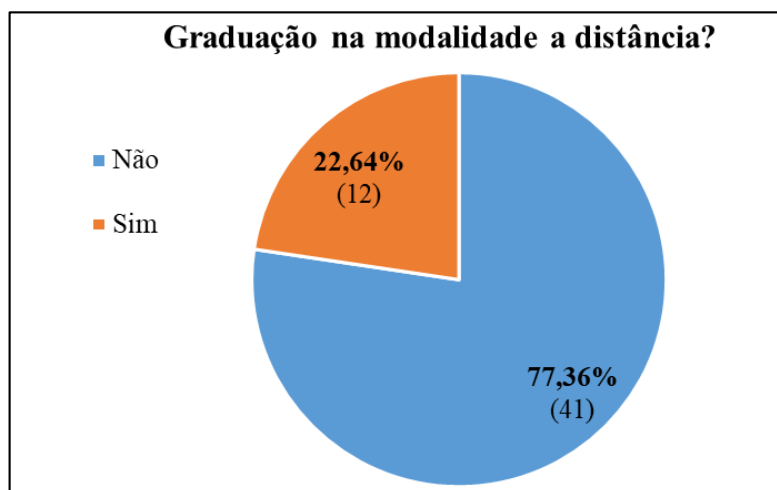
Muito do que aqui vai dito é fruto da observação e da vivência com alunos. A atitude por nós adotada se pauta na vontade de encontrar alternativas que contenham a evasão ao mesmo tempo em que promovam a autoconfiança e a capacidade intelectual do aluno de EaD, pois sabemos que, muitos desses alunos, ainda que trabalhem como professores da rede pública, tem nos cursos de graduação oferecidos nessa modalidade, a única oportunidade de acesso à formação em nível superior (TUCCI, ALBUQUERQUE; BRITO, 2016, p. 151).

Esses dados mostram a importância dos cursos de EaD para a formação de professores(as), que, mesmo no contexto das contradições derivadas desses processos formativos, contribuíram para a profissionalização de professores(as). Por outro lado, essa formação apoia-se em processo de precarização do trabalho docente para sua realização, considerando a sua realização sustentada no trabalho de tutores(as), sem vínculo empregatício ou com vínculo precário, sem receber formação por parte das instituições que os contrata.

Fato corriqueiro no Amazonas e, presumivelmente, em outras regiões e estados brasileiros é que nem sempre encontramos tutores com formação na área de conhecimento exigida e, não raro, o gestor se vê na obrigação de selecionar os que estão em áreas de conhecimento afins. Esse senão deve--se especialmente ao fato de que em áreas onde a baixa escolaridade é um fato, faz-se necessário trabalhar com o material humano disponível, motivo pelo qual se buscou a permanente formação de tutores a fim de suprir conhecimentos que por desventura lhes faltassem ao mesmo tempo em que se buscava aprimorar as formas de diálogo e atendimento aos alunos empregando os recursos disponíveis nos ambientes virtuais da melhor forma possível em um estado que, como já foi dito, tem uma rede de internet bastante instável.(TUCCI; ALBUQUERQUE; BRITO, 2016, p. 153).

Como os autores destacam, trata-se de uma realidade identificada e experimentada no estado do Amazonas, mas que, lamentavelmente, constitui-se em realidade comum em muitas experiências formativas vivenciadas no Brasil. Soma-se a esse fato as distâncias territoriais, os precários serviços de transporte, a falta de infraestrutura de rede, a dificuldade de acesso à internet, que ainda possui custos elevados, entre outros fatores.

Gráfico 13 – Percentual de docentes aprovados por meio dos Concursos C-154, C-167 e C-173 da SEDUC/PA, nos anos de 2009, 2012 e 2017, respectivamente, em relação à modalidade da graduação

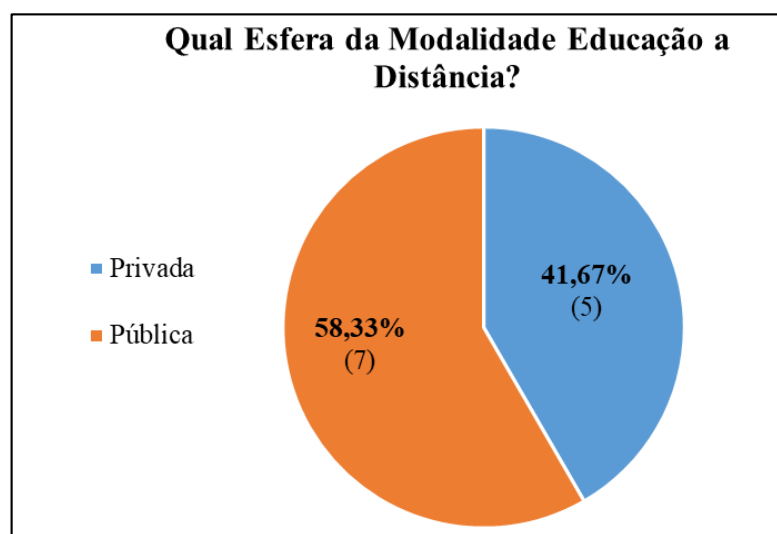


Fonte: Dados coletados por meio do Google Forms, 2022. Elaboração da autora.

Diferente da realidade brasileira em geral, no que tange à oferta de vagas por meio de EaD no Pará, a maioria dos(as) docentes indica que, em 2009, houve 172.696 matrículas, na esfera pública, e 665.429, na esfera privada, e, em 2019, houve 157.657 de vagas ofertadas, na esfera pública, e 2.292.607, na esfera privada, o que indica forte crescimento no setor privado e estagnação no setor público. Por outro lado, nesse grupo de sujeitos derivados de uma amostragem de professores já aprovados em concurso público, a maioria, 58,33% realizou seus cursos em instituição pública.

Dentre os 12 docentes que realizaram graduação na modalidade a distância, 07 foram em instituição pública (58,33%) e 05, em instituição privada (41,67%), conforme o Gráfico 14. Esses dados mostram que os(as) professores(as) que realizaram graduação por meio da EaD o fizeram, em sua maioria, em instituições públicas. Apesar de serem a maioria do público, essa realidade reflete certa diferença em relação ao perfil dos(as) alunos(as) dos cursos de graduação, nos quais o maior percentual constitui-se de alunos(as) de instituições privadas.

Gráfico 14 – Percentual de docentes aprovados por meio dos concursos C-154, C-167 e C-173 da SEDUC/PA, nos anos de 2009, 2012 e 2017, respectivamente, em relação à esfera da modalidade a distância



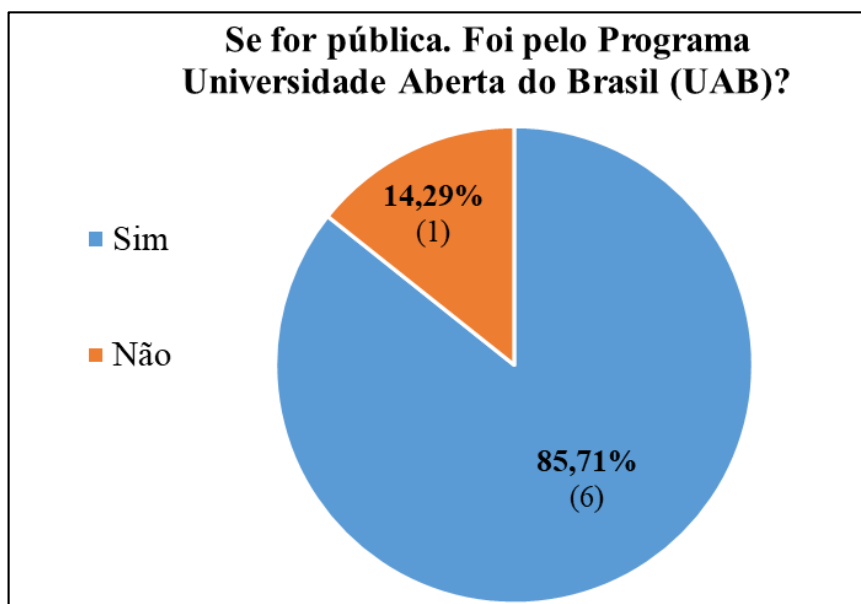
Fonte: Dados coletados por meio do Google Forms, 2022. Elaboração da autora.

Dentre os 7 docentes que realizaram graduação na modalidade a distância em instituição pública, 6 docentes participaram do Programa UAB, o que representa 85,71% dos(as) professores(as), conforme apresentado no Gráfico 15. Esses dados indicam a importância dos cursos ofertados pela UAB, para a formação desse grupo de professores(as) aprovados(as) nos concursos citados, o que demonstra a quase totalidade das vagas preenchidas no setor público.

O sistema UAB, formalizado pelo Decreto N.º 5.800, de 2006, foi criado pelo Ministério da Educação, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e empresas estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas políticas e na gestão da educação superior. Em detalhe, a UAB, em vigor até os dias de hoje, é uma política pública cuja gestão é feita pela Diretoria de Educação a Distância (DED/Capes), objetivando a expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (CRUZ; LIMA, 2019, p. 11).

Conforme já destacamos, a UAB foi criada com esse objetivo de gerar oportunidade de formação de professores(as) por meio da EaD, e, conforme mostram os dados, percebemos a efetividade dessa política entre os sujeitos investigados.

Gráfico 15 – Percentual de docentes aprovados por meio dos concursos C-154, C-167 e C-173 da SEDUC/PA, nos anos de 2009, 2012 e 2017, respectivamente, em relação à realização pelo programa da UAB



Fonte: Dados coletados por meio do Google Forms, 2022. Elaboração da autora.

Esses dados nos possibilitam compreender também, a importância dos cursos de formação de professores(as) ofertados por meio da UAB, no Pará, abrangendo a quase totalidade dos(as) docente que realizaram cursos de EaD. Trata-se de contribuição muito significativa para a política de formação de professores(as).

Segundo Tucci, Albuquerque e Brito (2016), considerando esse contexto de particularidades da Amazônia e a crise das universidades, podemos identificar as seguintes características da oferta da EaD em nossa região:

- 1- As dimensões da geografia amazônica não podem ser desconsideradas quando da oferta de cursos e avaliação de polos, pois muitos dos polos demandam por formação e apresentam baixo IDH e baixo IDEB sendo, contudo, considerados como não aptos para a oferta de cursos. Como solucionar essa dicotomia na esfera federal?
2. Formar professores e bacharéis na modalidade a distância significa formar outros atores imersos no processo ensino-aprendizagem: professores autores, professores ministrantes, tutores, designers, tecnólogos da área da informática. Como pôr esses profissionais em diálogo para promover a EaD?
3. A promoção da modalidade a distância não passa apenas pela garantia de recursos financeiros e humanos dentro das IES como também pela negociação constante com estados e municípios, questão que os órgãos de fomento evitam tocar.
4. A política federal para uso da banda larga dá mais a quem já tem o suficiente, em outras palavras, quem mais necessita desse benefício continuará sem ter acesso a ele. É o caso da Amazônia brasileira.
5. Há um momento em que os limites da criatividade se esgotam: sem uma política clara para a modalidade a distância no Norte do Brasil e sem o devido incentivo que deveria partir do PNBL, a previsão de formações por meio da EaD está fadada ao eterno balão de ensaio. (TUCCI; ALBUQUERQUE; BRITO, 2016, p. 155).

Entendemos, assim, que esses são os principais desafios experimentados em nossa região para a implementação de políticas públicas de EaD para a formação de professores(as), no Brasil e no estado do Pará, conforme demonstram os dados dessa pesquisa e das demais pesquisas citadas, que tratam dessa realidade amazônica.

4.3 A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARÁ: LIMITES E PERSPECTIVAS

Ao analisarmos as políticas públicas de EaD para formação de professores/as no estado do Pará, identificamos as seguintes ações:

- 1) PARFOR: O Plano Nacional de Formação de Professores, criado pelo Decreto N.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, constitui-se em um programa emergencial cujo objetivo é permitir a professores em exercício na rede pública de Educação Básica o acesso à formação superior exigida na LDB.
- 2) PRÓ-LICENCIATURA: Segundo o Portal oficial do MEC, o Programa Pró-Licenciatura oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino. Esse Programa ocorre em parceria com instituições de Ensino Superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o(a) professor(a)-aluno(a) mantenha suas atividades docentes. Com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino na Educação Básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do(a) professor(a) em sua área de atuação, o programa toma como ponto de partida a ação do(a) professor(a) na escola em que desenvolve seu trabalho, para que sua experiência cotidiana sirva de instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. Para participar, as secretarias estaduais e municipais de educação devem aderir ao Programa. O(A) professor(a) interessado(a) precisa estar em exercício há, pelo menos, um ano, sem habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura). A formação é gratuita e os(as) professores(as) selecionados(as) pelas instituições de Ensino Superior para ingresso no curso recebem bolsa de estudo. O Programa é desenvolvido no âmbito da UAB.
- 3) NAVEGAPARÁ: Segundo informações disponíveis no site da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica (SECTET), do Governo do Estado do Pará, o NAVEGAPARÁ, identificado como um programa de inclusão

digital, é um programa coordenado pela SECTET e pela Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Pará (Prodepa). Com números expressivos e perspectivas de crescimento em todo o estado, oferece à população acesso gratuito à internet de banda larga, consolidando-se, hoje, como uma das maiores iniciativas públicas voltadas à democratização dos recursos da informática e da internet no Brasil. É composto por ações de Inclusão e Cidadania e por ações estruturantes, que interligam redes dentro do estado do Pará, por meio de diversas tecnologias de telecomunicações, como rádio e fibra óptica, possibilitando o acesso e a disponibilização de serviços públicos digitais, através de sistemas e de outras soluções web, em diversas regiões do estado (Infovias, Cidades Digitais, Redes Metropolitanas).

- 4) UAB: O Sistema Universidade Aberta do Brasil é um programa do MEC, criado no ano de 2005 e formalizado pelo Decreto N.º 5.800, de 2006, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação e possui como prioridade a capacitação de professores da Educação Básica. Seu objetivo está focado em estimular a articulação e integração por meio de um sistema nacional de Educação Superior. Assim, a UAB tem como escopo a articulação das instituições já existentes, possibilitando levar Ensino Superior público aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos(as) os(as) egressos(as) do Ensino Médio brasileiro.

Conforme já destacamos, as ações da UAB, no Pará, ocorreram a partir de um conjunto de parcerias com a UFPA, por meio da AEDI, assim como por um conjunto de parcerias com as prefeituras do interior do estado do Pará.

Segundo o site da AEDI (UFPA, 2022), a Assessoria de Educação a Distância atua em 22 polos na região Norte, por meio de convênio firmado entre UAB-CAPES/UFPA/Prefeituras dos municípios do estado do Pará, ofertando cursos de Graduação e Pós-graduação pela UAB, um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para as camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação, e cursos de Extensão, em parceria com a CAPES.

Os dados referentes ao ano de 2020 nos possibilitaram compreender que a AEDI, por meio do Programa UAB, oferta os cursos de graduação em Licenciatura em Letras, Biologia, Matemática, Física e Química, curso de Bacharelado em Administração Pública, e especializações em Gestão Pública e Gestão em Saúde.

- 5) Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE). O NITAE, que nasce da transformação da AEDI, aprovada pelo Conselho Universitário da UFPA, por meio da Resolução nº 760, de 20 de outubro de 2017, tem como proposta ampliar e potencializar o trabalho já realizado pela Assessoria, no que se refere ao desenvolvimento de projetos transdisciplinares para a proposição de soluções inovadoras a processos educacionais, dentro e fora da Instituição (UFPA, 2022).
- 6) Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE-SEDUC-PA). Segundo informações disponíveis no portal do NTE-SEDUC-PA, os Núcleos de Tecnologia Educacional do estado do Pará têm por objetivo estabelecer diretrizes, critérios, orientações, normas e atribuições funcionais a todos os envolvidos com o uso e aplicação de tecnologias informáticas e de outras mídias nas escolas públicas do Pará. Assim, possuem como foco, em especial, orientar gestores(as) escolares, professores(as) de disciplinas curriculares, equipe técnico-pedagógica, alunos(as) e professores(as) gestores de tecnologias na escola (professor(a) da sala de informática) da rede de ensino da SEDUC-PA, para a integração das tecnologias aos currículos escolares.

Esses NTEs têm como objetivos: melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares, mediante a incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas; propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico; educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida.

O Pará possui 12 NTEs administrados pela SEDUC-PA, que estão concentrados em regiões estratégicas administrativamente sob a jurisdição das UREs e das USES, implantadas em vários municípios, como Abaetetuba, Ananindeua, Altamira, Belém (conta com 2 NTEs), Benevides, Bragança, Castanhal, Marabá, Redenção, Santarém e Tucuruí.

- 7) Núcleo de Educação Continuada e a Distância (NECAD-UEPA). A UEPA (2022), por meio de seu site¹⁴, informa que o NECAD tem como objetivo ampliar o acesso ao Ensino Superior. Em parceria com a CAPES/UAB, a UEPA oferta cursos na modalidade de EaD. Institucionalmente, o NECAD, vinculado à Pró-Reitora de Graduação, é o responsável por coordenar as ações em EaD, visando aos seguintes objetivos: 1) Assessorar a produção e o desenvolvimento de projetos na modalidade EaD; 2) Desenvolver ações em EaD, adequando-as às necessidades locais e regionais, de modo a contribuir com o desenvolvimento da educação no estado do Pará; 3)

¹⁴ Disponível em: <https://paginas.uepa.br/necad/>.

Socializar informações sobre EaD junto à comunidade interna e externa; 4) Proceder à viabilização, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas no âmbito de sua atuação; 5) Desenvolver a capacitação de profissionais para EaD; 6) Estabelecer intercâmbio em EaD, por meio de convênios com instituições e órgãos nacionais e internacionais.

No decorrer de sua atuação, o NECAD tem contribuído para que os cursos na modalidade EaD alcancem várias regiões do estado do Pará, por meio de convênios e programas estaduais e federais. Ademais, tem contribuído com o assessoramento e o acompanhamento da oferta de 20% de carga horária nos cursos presenciais de graduação e pós-graduação *lato sensu* ofertados, especialmente, pelo Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), PARFOR e UAB. Ressalta-se, ainda, que o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), em parceria com o NECAD, desenvolveu, na modalidade EaD, o projeto de extensão “Anatomia para estudantes da saúde”. Via programa UAB, a UEPA aprovou mais de 1.610 vagas nos cursos de licenciatura em Matemática, Letras, Pedagogia e Ciências Naturais, além de especializações em Ensino em Educação a Distância, em Ensino de Sociologia no Ensino Médio e para professores(as) do Ensino Médio de Matemática. Atualmente 17 polos – alguns localizados em regiões remotas do estado – atuam de forma produtiva na EaD para o desenvolvimento social e econômico da região.

Em 2017, com o Edital N.º 075/2014 (CAPES/UAB), foram disponibilizadas 800 vagas para graduação e 560, para a pós-graduação.

- 8) Núcleo de Educação a Distância (NEaD-UFRA). Segundo seu portal na internet¹⁵, a UFRA, por meio do NEaD, busca realizar o processo de formação de professores(as) para atuar na EaD, por meio da sua Pró-Reitoria de Ensino. Esse núcleo possui ainda a intencionalidade de formar esses profissionais para potencializar o processo formativo por meio dos cursos da UAB.
- 9) Núcleo de Educação Tecnológica, Informática e Comunicacional (NETIC-UNIFESPA). O NETIC¹⁶ da UNIFESPA funciona como um “laboratório pedagógico”, no qual práticas educativas formais e não formais são construídas por meio da mediação da tecnologia computacional. A partir da difusão do uso da(s) tecnologia(s) como ferramentas pedagógicas, o NETIC promove ações de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo discentes da UNIFESSPA, tanto da FACED quanto

¹⁵ Disponível em: <https://nead.ufra.edu.br>.

¹⁶ Disponível em: <https://faced.unifesspa.edu.br/neam/2-uncategorised/169-descricao-do-nucleo.html>.

de outras faculdades. Busca ainda promover oficinas e *workshops*, visando à formação continuada para os(as) professores(as) da Educação Básica, auxiliando-os(as) na aquisição de novos conhecimentos acerca da utilização dos meios informatizados em suas práticas pedagógicas.

O NETIC desenvolve projetos, ações e atividades que possibilitam às instituições de ensino refletirem sobre o uso educacional das tecnologias, superando os problemas enfrentados para unir o pedagógico e o tecnológico. Ele tem como objetivos: proporcionar experiências práticas aos alunos da UNIFESSPA em escolas e setores do governo, responsáveis pelo desenvolvimento de projetos de tecnologias no município de Marabá; realizar pesquisas empíricas e bibliográficas que atendam às indagações do núcleo de tecnologia e contribuam para alcançar os objetivos do curso; oferecer aos(as) professores(as) da rede pública atividades de estudo e pesquisa para a construção de novas possibilidades pedagógicas, mediadas pelas novas tecnologias, como *blogs*, *softwares* educativos e TICs; possibilitar à comunidade atividades de extensão que atendam às necessidades de inclusão digital; promover reflexão e debate sobre os objetivos do uso das tecnologias na contemporaneidade; oferecer (em longo prazo) aos alunos egressos do curso de Pedagogia, e de outras áreas das ciências humanas, curso de pós-graduação *lato sensu*, com linha de pesquisa em educação e tecnologia.

- 10) Laboratório de Aplicações das Novas Tecnologias Educacionais (LANTED-UFOPA)¹⁷. O LANTED é um laboratório de apoio às atividades de ensino de graduação, de pós-graduação, de pesquisa e de extensão, vinculadas ao curso de Licenciatura em Informática Educacional (LIE), do Programa de Ciências Exatas (PCE), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da UFOPA.
- 11) Com o intuito de registrar as diversas ofertas de cursos de graduação por meio da Educação a Distância, citamos aqui a oferta realizada pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA), com oferta gratuita de cursos de graduação no Estado do Ceará, realizou oferta de cursos de formação de professores, de forma privada, ou financiados com recursos do FUNDEF, no Estado do Pará, modalidade semi-presencial e EAD, por isso, faz-se necessário o registro dessa contradição inerente a formação de professores no Estado do Pará.

Segundo Monteiro e Nunes (2008), essa busca desenfreada por cursos de formação de professores deriva das exigências da “década da educação”, estabelecida pela LDB (Lei N°. 9.394/96), para que os professores possuam formação de nível superior.

¹⁷ Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/informaticaeducacional>.

Tais cursos realizados em grande parte neste Estado, por meio de convênios firmados entre Secretarias de Educação (municipal/estadual) e instituições formadoras (universidade/demais IES), mantidas com recursos do Fundo Nacional do Ensino Fundamental-FUNDEF, caracterizam-se, via-de-regra, como cursos rápidos; de curta duração; realizados com uma carga horária de aula diária intensiva e desumana; trabalhados aos finais de semana; propagadores de conteúdos minimalistas e pincelados; com número de disciplinas enxugadas e desenvolvidas de forma fragmentada; ofertados nas férias escolares dos professores; contabilizando um determinado tempo do exercício profissional do professor com carga horária do curso, cujo formato curricular tende a evidenciar uma qualidade duvidosa em termos de formação, aligeirando-a, ao priorizar a certificação docente em detrimento de uma formação de qualidade. (NUNES, MONTEIRO & SANTOS, 2008, p. 51).

Esses dados revelam que a busca por cursos de formação de professores, impulsionou a oferta de cursos de formação de professores, não apenas em instituições públicas, de forma gratuita, assim como, por meio da “compra” de cursos com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), mas também em instituições privadas, com interesses estritamente mercantis.

No estado do Pará, a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade da Amazônia (UNAMA), a Universidade Vale do Acaraú (UVA), a Universidade do Estado Maranhão (UEMA) e o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), estão presentes nos mais diferentes municípios, de forma concomitante ou não, com a oferta de cursos de licenciatura. Na região metropolitana de Belém, além destas IES, a Faculdade Brasil Integrada (FIBRA), a Faculdade Ideal (FACI), a Escola Superior Madre Celeste (ESMAC), entre outras compõem o quadro de oferta de formação em nível superior, sem, entretanto, atender às demandas formativas do Estado. Destas, apenas a UEPA, UFPA e CEFET constituem-se como IES públicas de formação de professores, no estado do Pará. (MONTEIRO & NUNES, 2008, p. 54).

Essas políticas tentam se articular com a especificidade da EaD, na região amazônica, mais especificamente no estado do Pará, e enfrentaram muitas dificuldades no que tange às dificuldades de infraestrutura de rede, dificuldade de aquisição de equipamentos, assim como a dificuldade de superação de uma cultura de ensino presencial, que dificulta a realização de cursos a distância, por parte dos alunos que não possuem autonomia.

Vale destacar, ainda, nesse contexto, as bases legais que, por meio do parágrafo único, do art. 1.º, do Decreto N.º 5.800/2006, são objetivos da 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).

França Filho, Antunes e Couto (2020), publicam, em meio à pandemia de covid-19, um artigo que busca fazer uma análise entre o momento então vivido pela sociedade e os direcionamentos das políticas educacionais brasileiras, relativas à EaD, a partir da perspectiva de seus diferentes sujeitos, que nos possibilitam analisar as contradições que marcaram esse período.

A pandemia da covid-19 gerou grande impacto no âmbito educacional, sobretudo no aumento impetuoso da pressão nos setores público e privado pela implantação da EaD em todos os níveis da educação (FRANÇA FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020). Os autores apresentam um quadro básico que combina três elementos indispensáveis desse processo: o método com que o Brasil organiza seu Sistema Nacional de Educação; a articulação do Estado com o setor empresarial da educação privada e, por fim, a construção de uma crítica ao ensino a distância.

No que diz respeito ao primeiro elemento, os autores explanam que a LDB 9.394/1996 foi aprovada em um contexto bem diferente do momento da elaboração da CF de 1988, pois já se promoviam, no país, as atitudes da economia política neoliberal de reforma do Estado – que se desdobram até o momento; essa promoção origina uma nova relação entre sociedade, trabalho e educação, onde à escola, agora, cabe formar para a cidadania (obediente e rebelde), para o trabalho flexível formal e precário (o empreendedor) e, atendendo às necessidades da acumulação rentista, para o consumo de massa (consumidores). As diretrizes curriculares e os resultados da educação brasileira serão obtidos em função das metas definidas por essas novas necessidades e configurações da acumulação capitalista (FRANÇA FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020).

O segundo elemento indica como esta estrutura estatal centralizada é permeada por uma lógica mercantilista, no que concerne não apenas à função do Estado de garantir o acesso a educação para toda população, mas no diálogo cada vez mais estreito em que essa função é planejada com grandes grupos empresariais que buscam assumir a função gestora desse mesmo Estado, como o caso da organização Todos pela Educação (TPE). Como resultado, chegamos ao terceiro elemento: a capilarização progressiva no âmbito das universidades e de comunidade acadêmica do consenso da legitimidade da EaD enquanto modalidade de educação a ser utilizada como instrumento de formação pedagógica, sobretudo no ensino superior, inclusive o público. (FRANÇA FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020, p. 18).

Diante disso, precisamos estabelecer dois aspectos referentes ao debate sobre as aproximações e distanciamentos entre EaD e Ensino Remoto. O primeiro aspecto consiste em gerar uma aproximação, derivada do uso das tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem, mas, por outro lado, existem muitos distanciamentos, devido às várias questões relacionadas à metodologia, ao processo ensino-aprendizagem, à socialização e ao trabalho dos profissionais de educação que atuam neste processo. A teoria derivada das experiências de práticas formativas em EaD nos possibilita compreender o Ensino Remoto como uma simplificação e/ou fragmentação da EaD, principalmente no que tange às modificações que demonstram que o ensino remoto desenvolvido no período da pandemia da COVID-19, constitui-se na utilização de tecnologias educacionais para a realização do processo de ensino sem a concepção, planejamento, métodos, estratégia de ensino e avaliação, experimentados de forma articulada nas experiências formativas da Educação a Distância. O segundo aspecto, refere-se ao fato de que durante a pandemia foi possível perceber a precária situação que se encontram as escolas públicas de Educação Básica brasileira, que revelaram as dificuldades formativas, já somadas à desigualdade do acesso à educação pública de qualidade. Ocorreu assim, uma ampliação do espaço privado para todos os setores e a educação não ficou fora, reforçando ainda mais o processo de exclusão social, econômica e educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, buscamos refletir sobre as políticas públicas educacionais de EaD, desenvolvidas no estado do Pará, investigando a sua efetividade no que tange ao processo de formação de professores(as) da Educação Básica, no período de 2009 a 2019. Os resultados dessa pesquisa explicitam que houve apenas impactos pontuais dessas políticas públicas educacionais de educação a distância no processo de formação de professores(as) no estado Pará no período citado.

Além disso, explicitamos a quantidade, a natureza (público ou privado) e a esfera de realização do curso (estadual ou federal) dos(as) professores(as) oriundos dos concursos C-154, C-167, C-173, que realizaram os cursos de educação a distância no estado do Pará. Mostramos também os indicadores das dificuldades enfrentadas para a garantia da efetividade dessa política, no que se refere à oferta, acompanhada de matrícula reduzida e número de concluintes dos cursos de EaD, ainda mais reduzidos, no que tange ao atendimento dos(as) professores(as) que atuam na Educação Básica da rede pública em Educação Básica do estado do Pará.

Acerca dos dados referentes à oferta de vagas para acesso ao Ensino Superior no Brasil, por meio de cursos a distância, pode-se identificar que, no ano de 2009, foram ofertadas 3.164.679 vagas presenciais e 1.561.715 vagas por meio da EaD no Brasil e, em 2019, foram ofertadas 3.960.531 vagas presenciais e 10.395.600 vagas por meio da EaD, representando um aumento absoluto de 8.833.885 de vagas na área da Educação a Distância. Isso significa um aumento de 665,65%, quase nove vezes mais.

Observando os dados sobre as matrículas da região Norte e o estado do Pará, houve um crescimento regular no período de 2009 a 2019, com pequeno crescimento no setor público e crescimento bastante ampliado no setor privado conforme tendência nacional. Ou seja em 2009, a região norte realizou 82.972 matrículas e o estado do Pará, realizou 30.938. Em 2019, foram realizadas 262.853 matrículas na região Norte, 129.628 estavam no estado do Pará. Isso representa um percentual muito significativo de matrículas, que mostra, uma problemática que justifica a necessidade desta pesquisa. Principalmente se destacarmos que as matrículas no setor público no cenário nacional reduziram de 172.676, para 157.657. Por outro lado as matrículas no setor privado cresceram de 665.429, para 2.292.609.

Ao se analisar o cenário nacional brasileiro, existe um dado que chama a atenção: o fato de que, das 10.395.600 de vagas ofertadas no Brasil em EaD, em 2019, houve apenas 2.450.264

foram efetivadas por meio de alunos matriculados. Isso significa a ocorrência de quase oito milhões de vagas ociosas no Brasil.

Consideramos oportuno e necessário desvelar o sentido que assume a EaD como política pública educacional para a formação de professores(as), no bojo da estrutura de organização das IES, pois, nas práticas internas, revelam-se perspectivas de diferentes intencionalidades política e ideológicas, algumas inclinadas aos interesses públicos e outras, aos interesses privados.

Os resultados dessa pesquisa comprovam a hipótese de que essas políticas públicas, por meio de sistemas e programas de formação inicial e continuada de professores(as) para Educação Básica no estado do Pará, via EaD, estão com dificuldades para atingir a efetividade na educação pública, uma vez que existe um número grande de vagas ociosas, assim como um pequeno percentual de concluintes diante do número de matrículas. Além das dificuldades de acesso a equipamentos e à internet. Referimo-nos ao intenso processo de exclusão digital que permeia a realidade da Amazônia.

A construção da qualidade da educação a distância passa, necessariamente, pelo caminho da democratização do acesso e da permanência com sucesso, de todos(as) na universidade pública.

Esse resultado da pesquisa nos ajuda a sustentar essa ideia de que, desde o surgimento da universidade, há uma forte exclusão das classes sociais menos favorecidas, que não têm condições de passar da escola pública de Ensino Médio para a universidade pública. Com isso, faz-se necessário pensar mecanismos que possibilitem, cada vez mais, o ingresso e a permanência desses sujeitos no Ensino Superior, seja a distância seja presencial, para a formação do(a) professor(a) ou do(a) bacharel(a), a fim de amenizar as desigualdades existentes. Por conseguinte, pensar em ações que garantem a inserção e a igualdade para todos(as), no que concerne à entrada e à permanência no Ensino Superior. Isso se torna necessário, haja vista as crescentes desigualdades existentes.

Na condição de mulher nortista, de uma cidade do interior do estado do Pará, profissional da educação, como ex-professora de escola privada, como ex-técnica em educação da rede estadual de ensino e, atualmente, como professora de uma universidade pública, gostaria de destacar a importância da escola pública e da formação permanente com instrumento de humanização e inclusão social

Vale destacar o contexto dentro do qual se realiza esse processo. Trata-se de uma região banhada de riquezas naturais e culturais, mas, por outro lado, extremamente marcada por

grandes desafios impostos pelo cotidiano da vida amazônica, no qual a educação se constitui como importante instrumento de transformação socioeducacional da realidade em que vivem esses sujeitos, principalmente das comunidades do campo, representados por quilombolas, indígenas e ribeirinhos. A maioria desses sujeitos observa ser possível o acesso à educação unicamente por meio da escola pública, em todos os seus níveis, que potencializa a experiência de formação dos sujeitos que residem nessa região, considerando as características específicas desse território amazônico.

Considera-se que produzir ciência por meio de uma pesquisa em nível de doutorado em uma das maiores universidades do Brasil, a UFMG, constitui-se em ação de luta, libertação, integração e diálogo permanente da Amazônia, do Norte, com o Sudeste do Brasil, sempre na perspectiva da construção de um projeto nacional de educação para esse país.

Não podemos pensar a ciência como erudição. Por isso, considero que, desde a minha trajetória como aluna de um programa de interiorização de uma universidade pública no interior da amazônica, a UFPA, tive certeza da importância da produção do conhecimento científico, produzido por meio da pesquisa científica na universidade, como instrumento de libertação e de humanização, e não como abstração teórica ou erudição, como a grande massa da população desse país foi levada a conceber. E, nesse jogo ideológico equivocados, “viraram as costas” para a ciência, para a universidade e para o Estado, em uma postura negacionista e ignorante, que negou totalmente as perspectivas de luta e de inclusão social da educação pública.

As políticas de formação de professores(as) no Brasil têm enfrentado muitos desafios, que passam pela concepção e operacionalização da formação de professores, com o objetivo de melhorar os indicadores oficiais de certificação profissional, estabelecidos pelas políticas que exigem formação em nível de graduação, ou de outras, mais amplas, como o PARFOR ou a UAB, que são políticas mais focadas tanto na certificação quanto na formação, para atender às demandas históricas da classe, por meio de duas estratégias de operacionalização totalmente diferentes: ampliar o acesso ao Ensino Superior e ampliar o acesso por meio da EaD.

Considerando essas duas estratégias de operacionalização, podemos afirmar que, no que pese toda essa complexidade que envolve as políticas de formação de professores no Brasil, não podemos pensar em melhoria da qualidade do ensino, sem passar pela formação de professores(as), principalmente na EaD. Deriva desse ponto a grande relevância dessa temática sobre a EaD, desenvolvida nesta tese.

Destacamos que esta tese analisou a EaD como política pública educacional para a formação de professores(as), no período de 2009 a 2019, no estado do Pará. Buscou-se

identificar e analisar as políticas públicas educacionais de EaD, desenvolvidas no estado do Pará, e investigar qual é a sua efetividade no que tange ao processo de formação de professores(as) da Educação Básica, em um período delimitado.

Os dados mostraram que os desafios ainda são grandes, principalmente no que se refere à ampliação das vagas no setor público, mas, sobretudo, à busca pela efetividade dessas políticas. Os dados mostram que houve uma expansão do setor privado e uma crise do setor público, manifestada pelo congelamento em número de vagas.

Durante este estudo, sempre almejamos investigar as implicações das políticas públicas educacionais de EaD no processo de formação de professores(as) no estado Pará, no período de 2009 a 2019, bem como identificar e compreender o número, a natureza e a esfera de realização do curso dos(as) professores(as) oriundos dos concursos C-154, C-167, C-173, que realizaram os cursos de EaD no estado do Pará. Para isso, analisamos como foram construídos os indicadores da efetividade (oferta, matrícula e concluintes dos Cursos de EaD), produzidos pelas políticas públicas de EaD, considerando que elas atenderam, prioritariamente, aos(as) professores(as) que atuam na Educação Básica da rede pública em Educação Básica do estado do Pará.

Nesse sentido, ao analisarmos os dados da pesquisa sobre Educação Superior a distância no Brasil, faz-se necessário problematizar o fosso existentes entre o número de vagas ofertadas e o número de matrículas realizadas e, concomitantemente, o fosso existente entre o número de vagas entre a esfera pública e a esfera privada, explicitando, em nossa análise, um número de vagas excessivo ofertados pelas instituições privadas sem as mínimas condições de realização de um ensino de qualidade.

Ao refletirmos sobre os resultados desta pesquisa, entendemos que os desdobramentos negativos derivados desse processo referem-se ao processo de precarização e de exploração do trabalho docente, marcado por vínculos precários de trabalho e elevadas jornadas de trabalho, centradas na figura do(a) professor(a)/tutor(a) horista, no setor privado, ou do(a) tutor(a), no setor público, que são pagos(as) por meio de bolsas com valores muito baixos, reverberando, por sua vez, na baixa qualidade do serviço ofertado.

Trata-se de uma concepção de Estado que produziu impactos no processo de desmonte da estrutura pública educacional, com implicações na retirada de direitos, na ampliação das parcerias público-privado e, em última instância, em privatizações, etc.

Os dados mostram, portanto, que existe um número muito grande de oferta de vagas em cursos de graduação em instituições privadas de ensino. Isso significa que um contingente de

professores(as) está sendo formado por instituições particulares de ensino. Os desafios na área da formação de professores são inúmeros, que se tornam ainda maiores quando tratamos dessas políticas no âmbito da EaD.

Conclui-se que se faz necessário, por sua vez, ir além desse recorte que vai até 2019, início de um período de crise nas políticas públicas educacionais brasileiras, do Governo Bolsonaro, marcado por cortes orçamentários, ataques ideológicos, negacionismo e uma visão moralista e privatista da educação superior brasileira.

Fundamentada em Malanchen (2015), pudemos destacar, nesta pesquisa, o discurso da democratização contra esse contexto político do governo anterior, que justifica a implementação da EaD no Ensino Superior e na formação docente, a partir da ideologia de que, por meio da educação, podemos diminuir ou terminar com as desigualdades sociais desse país. Entretanto, não é exagerado reafirmar que as desigualdades que essa modalidade pretende suprimir não foram produzidas no âmbito da educação. Do mesmo modo, não será unicamente no âmbito educacional que tais questões encontrarão solução.

Entre as contribuições dessas pesquisa, podemos destacar que esses dados mostram, além da necessidade da existência de políticas públicas de EaD de formação de professores(as), objeto de pesquisa desta tese, o número pequeno de profissionais que atuam nessa área no setor público, indicando, portanto, conforme os dados disponíveis nas seções anteriores, a mercantilização da EaD no Brasil, marcada pela ampliação excessiva de vaga no setor privado, em detrimento da dificuldade de oferta no setor público, o que deixa, portanto, espaço para a problematização sobre a qualidade, ou melhor da efetividade desses cursos. Nesse sentido, é preciso considerar, pelo menos, quatro fatores derivados da análise desses dados: 1) número pequeno de vagas ofertadas no setor público e número pequeno de profissionais no setor público; 2) necessidade de formação inicial e continuada; 3) restrição orçamentária no setor público; 4) baixos valores investidos pelo setor privado, derivado dos valores das mensalidades.

Isto significa que a formação em nível superior, por meio da EaD, assim como o processo de formação de professores(as) das instituições públicas de ensino, por ser rebento dessa estrutura social, são, por fim, extremamente afetadas pela lógica do capital, que reproduzem essa lógica mercadológica e meritocrática, já explicitada.

Tem-se lutado não apenas pela expansão, mas também pela democratização do acesso ao Ensino Superior universitário e, nessa luta, enfrenta-se a origem da universidade predominantemente meritocrática, elitista e conservadora, com o intuito e potencializar sua estrutura e alargar suas áreas de abrangência. É preciso considerar a interiorização de sua

estrutura produzida neste conceito. Entretanto, o desmonte dessa mesma estrutura, derivado da falta de financiamento e do embate ideológico que a universidade tem enfrentado nos últimos anos contra o Governo Bolsonaro, marcado por posturas autoritárias e antidemocráticas e contrárias à democratização do ensino, tem dificultado ainda mais o desenvolvimento de uma Educação Superior de qualidade.

Explicita-se, dessa forma, que a política de financiamento da Educação Superior, como uma política pública educacional, que fomenta a formação dos(as) professores(as), seria muito importante, considerando que ela promove a melhoria na qualidade do Ensino Superior. Mas, a luta é muito grande, pois, os números de pessoas com acesso ao Ensino Superior ainda são pífios, diante das metas estabelecidas pela sociedade civil organizada no PNE, e precisa ser ampliado, rompendo com a lógica elitista e classificatória imposta pelo sistema capitalista.

Este trabalho contribuiu também para que, nesse processo de análise da história da EaD no Brasil até o contexto atual, fossem explicitadas as contradições da ação estatal, que se manifestam nas políticas públicas produzidas em cada um desses períodos. Faz-se necessário problematizar desde o surgimento, a evolução e a regulamentação da EaD (que passa pelas experiências institucionais, pelos movimentos em prol da EaD, pelas bases legais, pelo marco regulatório, pela expansão, democratização e interiorização da EaD, e pelas experiências institucionais públicas), até aos avanços e dilemas vivenciados nesses diferentes momentos históricos, que vão diferir, em certos aspectos, daqueles materializados nas políticas públicas hodiernas, especialmente levando-se em consideração a conjuntura político, econômica, social e educacional atual.

Contribuiu também para que entendêssemos que esse contexto referente à realidade da Educação Superior no Brasil, de um modo geral, e a EaD, de um modo específico, coloca-nos a necessidade de considerarmos nessa análise os seguintes aspectos: 1) flexibilização da legislação em relação aos níveis de organização acadêmica das IES brasileiras (universidade, centros universitários e faculdades); 2) Ensino Superior centrado no ensino, não universitário e privado; 3) Consequências para a oferta dos curso de EaD, voltadas para a formação de professores(as) nesse contexto.

A reflexão sobre os conhecimentos que sustentam práticas formativas da pessoa, torna-se imprescindível para o desenvolvimento de atividades que resultam da produção educacional, artística e cultural, do espaço físico e intelectual importante na vida humana pois, seu engajamento no processo educacional constitui-se uma das bases fundamentais do princípio educativo caracterizado pela permanente busca do conhecimento.

Se ensinar é mais do que transmitir conhecimentos, é influenciar para a mudança de comportamentos dos sujeitos (aprender), a didática que diz respeito ao ato de ensinar - precisa ser vista como um ato comunicativo. Para ser eficaz como ato comunicativo é preciso que ocorra na atividade didática uma relação interativa, uma união entre as partes, no nosso caso, entre professores e alunos. Para acontecer essa interação é necessário que o conteúdo desta comunicação seja algo significativo, que provoque o interesse e a vontade de ambas as partes em discutir, refletir, aprofundar, aprender sobre o tema. É preciso reconhecer que quero me comunicar, que quero trocar informações com alguém e que, nesta troca, vou me transformar, vou aprender. O ato comunicativo é, sobretudo, um ato de aprendizagem (KENSKI, 2011, p. 135)

Fundamentada em Kenski (2011), conclui-se que, ao analisarmos os dados de acesso aos Ensino Superior no Brasil, pudemos perceber as inúmeras contradições existentes no processo de expansão e democratização, empregados, muitas das vezes, equivocadamente, como sinônimos e para designar o processo de ampliação das vagas, por meio da EaD, ou ainda, para designar uma característica inerente ao processo de flexibilização metodológica de tempo/espaço, inerente à educação a distância.

Como podemos observar, esse processo de expansão do número de vagas no Ensino Superior, em nível de graduação, por meio da EaD, é marcado por forte processo de mercantilização/privatização, e se afasta ainda mais de qualquer perspectiva de democratização, que pressupõe a existência de um conjunto de políticas de acesso e permanência, com êxito, no curso de graduação.

Outra contribuição importante derivada da problematização desta pesquisa refere-se ao entendimento de que a superação do preconceito em relação à EaD não pode ser realizada sem a implementação de políticas, que precisam enfrentar as especificidades da região, no que tange à falta de infraestrutura de equipamentos e de redes de acesso à internet, apesar das disparidades das desigualdades regionais inerentes à precária infraestrutura e às especificidades regionais que tornam o acesso à internet muito caro e desigual no Pará.

Os estudos dos dados sobre a EaD no Pará, contextualizada na realidade histórica brasileira, amazônica, nos mostram que ela resulta de um conjunto de lutas pela expansão do acesso ao Ensino Superior, principalmente, voltadas para a formação de professores(as), além do imperativo resultante das transformações no campo das tecnologias da informação e da comunicação, principalmente com a expansão do acesso à internet.

Os resultados nos possibilitam compreender que, dos 53 docentes que responderam aos questionários, 41, não realizaram graduação na modalidade a distância (77,36%), e 12, realizaram a distância (22,64%); destes, 58,33% realizaram seus cursos na esfera pública.

Nesta tese, buscou-se analisar a trajetória das políticas públicas da EaD no Brasil e no Pará, explicitando as políticas públicas educacionais para a EaD, suas concepções e

perspectivas. Analisamos também a EaD, buscando compreender seu surgimento, evolução e regulamentação, tentando contextualizar a EaD no Brasil e no Pará, no período de 2009 a 2019, que é o período da pesquisa, a fim de entender os indicadores de oferta, matrícula e concluintes.

Com esse intuito, investigamos o processo de formação de professores(as) da Educação Básica, por meio da EaD no estado do Pará. Foi necessário identificar e analisar os processos de formação de professores(as), realizado por meio da EaD, sempre tentando compreender os conceitos e problematizações. Destaca-se, no campo desta temática, a UAB no Pará, sobre a qual investigamos a implantação, as perspectivas e os desdobramentos em tempos de exceção. Este estudo foi necessário para que pudéssemos investigar as políticas de EaD para a formação de professores(as) desenvolvidas no Pará, buscando identificar os indicadores de efetividades dessas políticas, principalmente aqueles referentes aos cursos de EaD, ofertados por meio da UAB no estado do Pará.

Ao refletirmos sobre o contexto das tecnologias digitais, no qual se desenvolvem as práticas da EaD, voltadas para a formação de professores(as), fez-se necessário explicitar alguns aspectos desse desafio, principalmente no que tange às tecnologias digitais e aos conhecimentos sobre formação de professores(as) e identidade docente, bem como as tecnologias digitais e os desafios da produção (possibilidade) do conhecimento, ou as tecnologias digitais e a EaD, definindo novas formas de ensinar e aprender.

Neta tese, aprofundamos estudos sobre as políticas públicas de educação a distância na formação de professores(as) da Educação Básica na SEDUC-PA. Não poderíamos proceder essa análise sem problematizar as políticas públicas de formação de professores(as) no Pará, por meio da EaD. Outro aspecto importante desta pesquisa são os indicadores de qualidade dos cursos de formação de professores(as), por meio da EaD. Esses dados foram importantes para analisarmos a efetividade das políticas públicas da EaD na formação de professores(as) da Educação Básica no estado do Pará, destacando seus limites e perspectivas.

Por outro lado, gostaríamos de afirmar que o contexto de elitismo e conservadorismo inerentes à nossa sociedade, refletiu na dificuldade de conseguir dados, mesmo com a lei da transparência em plena vigência no Brasil, tivemos muitas dificuldades de acesso aos dados.

Destacamos, portanto, as inúmeras dificuldades de conseguir os dados para essa pesquisa junto à SEDUC-PA, seja por causa da ausência de uma política de formação de professores(as) por meio da EaD, seja por causa indisponibilidade dessas informações nos portais públicos de informação institucional ou pelo fato de não responderem às nossas solicitações de dados, realizadas por meio de e-mail e de processos formais.

Tem-se enfrentado dificuldades para a coleta dos dados e de informações referentes aos concursos C-154, C-167, C-173, que são usados como critério para a definição da amostragem dos sujeitos desta pesquisa. Foi a partir desses concursos que selecionamos os(as) professores(as) da Educação Básica da SEDUC-PA que realizaram cursos a distância no período selecionado. Esses dados não foram disponibilizados, apesar de os termos solicitado desde 2019. Devido à pandemia e à suspensão das atividades presenciais, que só retornaram no final de 2021, ainda não tivemos acesso a todos os dados requeridos. Diante desses contratempos, buscamos outras fontes de dados, tais como o Censo escolar, o Portal da Transferência e o Diário Oficial do Pará, visando identificar os(as) professores(as) dos concursos C-154, C-167, C-173 e aplicar os questionários.

Esses dados seriam importantes para ampliarmos os estudos sobre o desenvolvimento de práticas educativas que produzem interface com a UAB, com a EaD e com a Tecnologia Educacional.

Por meio de um esforço de reflexão teórica e conceitual, pudemos conceber o processo de formação dos professores(as), profundamente articulado com os percursos formativos pessoais e profissionais de cada um de nós, já que a “[...] formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 2002, p. 25).

Nesse sentido, podemos compreender que pensar a formação de professores(as), por meio de políticas públicas de EaD, ou para atuar na EaD, faz-se necessário para melhorar o desempenho profissional dos(as) professores(as), como para potencializar os processos formativos dos(as) alunos(as), considerando que estamos analisando trajetórias formativas de profissionais que tratam diuturnamente da sua formação e da formação de outros sujeitos, o que implica em um processo estruturado pelas relações sociais que permeiam o seu contexto e, ao mesmo tempo, estruturante dessas relações. Deriva daí a necessidade permanente, contínua de formação.

Vamos concluir esta pesquisa pautada na luta pelo fortalecimento das políticas públicas, como uma estratégia de buscar a efetividade do processo de formação de professores por meio da EaD.

Conclui-se que existe uma grande dificuldade no processo de busca da efetividade das políticas públicas de EaD para a formação de professores(as) no estado do Pará. Essa pesquisa nos ajudou a entender as dificuldades vivenciadas para garantir a efetividade das políticas

públicas de EaD para a formação de professores(as). Os dados nos possibilitaram entender que a expansão de vagas na EaD privada não garante a efetividade dessas políticas, considerando que o deslocamento do campo do direito para o campo mercadológico prejudica esse processo.

Nesse sentido, concluímos reafirmando a importância desta pesquisa para o campo acadêmico, social e político, uma vez que pode levantar questionamentos e indagações importantíssimas sobre a EaD como política pública educacional para a formação de professores(as) e, principalmente, sobre mecanismos que podem contribuir com a universidade para entender às demandas dos(as) alunos(as) e tornar tanto o acesso quanto a permanência acessíveis a esses(as) alunos, partindo do pressuposto fundamental de o Ensino Superior ser para todos(as), o que inclui também, e principalmente, os denominados oprimidos, marginalizados ou excluídos, ao direito de ingresso nas instituições universitárias.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAGÓN, L. E. Dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 21, n. 42, Dossiê, p. 14-33, 2018. ISSN: 1806-6755. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5676>. Acesso em: 04 dez. 2021.

ARAÚJO, S. P. de; PONCIANO, M. R.; TONDATTO, W. P. Formação docente e educação à distância: um olhar acerca da formação dos professores que atuam na EaD a partir das produções científicas. *In: Jornada de Didática*, 4., / SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 3., p. 820-830, jan./fev. 2017.

ARRETICHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliações. *In: RICO, E. M. (org.). Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez; IEE, 1998.

ARRUDA, E. P. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Santa Maria**, v. 43, n. 4, p. 823-842, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644432607>. Acesso em: 29 dez. 2021.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à Distância no Brasil: Políticas Públicas e Democratização do acesso ao Ensino Superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2021.

BARRETO, R. G. As Tecnologias na Política Nacional de Formação de Professores a Distância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 919-937 out. 2008.

_____. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Revista Educação e sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V8RtQrhtzydP3L4PnPXdCRz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>.

BARROS, D. M. V.; SIMÕES, P. Educação a distância e as novas estratégias pedagógicas: ferramentas da Web 2.0 e estilos de aprendizagem. *In: REALI, A. M. de M. R.; MILL, D. (org.). Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contexto e processos*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2014.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea)

BONETTI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2011.

BRANCO, Nicássia Alves Cezário; BORGES, Leila Cristina. A relação público e privado nos cursos de graduação em educação a distância no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE (SEAD-CO), 3., 2020, Evento Online. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. ISSN 2763-8995. DOI: <https://doi.org/10.5753/seadco.2020.14648>.

BRASIL. Lei N°. Decreto-lei N° 5.452, de 1° de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 9 ago. 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

_____. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 25 out. 2020.

_____. (Constituição. 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. Lei N.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm. Acesso em: 25 out. 2020.

_____. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [LDB]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 20 set. 2021.

_____. Decreto N.º 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm Acesso em: 25 out. 2020.

_____. Lei N.º 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 09 dez. 2020.

_____. Portaria N.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-4059-2004-12-13.pdf> Acesso em: 18 set. 2020.

_____. Decreto N.º 5.622, de 19 de Dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 29 dez. 2021.

_____. Decreto N.º 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 29 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, DF: MEC/Seed, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>. Acesso em: 16 jan. 2020.

_____. Portaria normativa N.º 02, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 11 jan. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pdi/port%20normativa%20n2%20de%2010%20de%20janeiro%20de%202007.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

_____. Lei N.º 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 out. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

_____. Lei N.º 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 out. 2019.

_____. Plano Estadual de Educação – (PEE – Lei N.º 8.186, de 23 de junho de 2015). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 125, n. 32.913, 24 jun. 2015. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?acao=downloadEstado&estuf=PA. Acesso em: 25 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução N.º 1, de 2 de fevereiro de 2016. Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 3 fev. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33151-resolucao-ceb-n1-fevereiro-2016-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 de agosto de 2020.

_____. Decreto N.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 29 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior** – Graduação. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao> Acesso em: 13 ago. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF: INEP, 2021a.

_____. Ministério da Educação. **Polos UAB**. Brasília, DF: MEC, 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=346-uab&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portal do MEC**. Brasília, DF: MEC, 2022a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2022.

CAPES. **Ciência é 10**. Brasília, DF: CAPES, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/mais-sobre-o-sistema-uab/cursos-nacionais-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil/ciencia-e-10>. Acesso em: 20 nov. 2022.

_____. **Educação a Distância**. Portal da CAPES. Brasília, DF: CAPES, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia> Acesso em: 26 maio 2021.

CARDOSO, A. do S. de S. **Análise de eficácia e efetividade de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da Amazônia**. Orientador: Marcos Ximenes Ponte. 2011. 294 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2964/1/Tese_AnaliseEficaciaEfetividade.pdf. Acesso em: 27 maio 2021.

CARDOSO, A. L. Indicadores sociais e políticas públicas: Algumas notas críticas. **Proposta**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 77, p. 42-53, jun./ago. 1998.

CARDOSO, Ana Cláudia Duarte. **O rural e o urbano na Amazônia**: diferentes olhares em perspectivas. Belém: EDUFPA, 2006.

CARVALHO, A. B. G.; PIMENTA, S. A. Políticas públicas de Formação de Professores da Educação Básica a distância: o contexto do Pró-Licenciatura. **Revista Práxis Educacional**,

Vitória da Conquista, BA, v. 6, n. 9, p. 101-123 jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/636/526/1029>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CASTELLS, M. **O poder da comunicação**. São Paulo: Paz & Terra, 2017.

CATAPAN, Araci Hack. Pedagogia e tecnologia: a comunicação digital no processo pedagógico. *In: Seminário Pesquisa em Educação Região Sul*, 3., Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. Disponível em: https://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/textos_ead/689/pedagogia_e_tecnologia_a_comunicacao_digital_no_processo_pedagogico. Acesso em: 15 out. de 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COSTA, L. D. S. *et al.* O estado da arte das formas de gestão educacional. **Revista de Iniciação Científica e Extensão**, Valparaíso de Goiás, v. 1, n. esp. 3, p. 313-325, 2018.

COUTINHO, C. N. O Estado Brasileiro: gênese, crise e alternativas. *In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

CRUZ, Joseany Rodrigues; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 13, abr. 2019. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64564/42115>. Acesso em: 27 dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v13i0.64564>.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher. Trabalho docente no Brasil: da feminização do magistério para a desfeminização da docência. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 25-47, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11803>. Acesso em: 12 ago. 2022.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: Novos Marcos Regulatórios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 891-917, out. 2008.

ECHALAR, A. D. L. F.; ALONSO, K. M. Educação superior pública e o ensino remoto emergencial: desafios, dilemas e possibilidades. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e30120, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.30120. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30120>. Acesso em: 1 maio. 2023.

FERREIRA, Jacques de Lima (org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Anál. Conj.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez., 1986.

disponível em: <https://picture.iczhiku.com/resource/paper/whksjoUKOudfEbXb.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

FORTE, M. C. M.; LEITE, S. (org.). **Educação a Distância**: alternativa para a construção da cidadania. Belém: UFPA, 1996.

FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de; ANTUNES, Charlles da França; COUTO, Marcos Antonio Campos. Alguns apontamentos para uma crítica da EaD na educação brasileira em tempos de pandemia. **Revista Tamoios**, [S.l.], v. 16, n. 1, maio 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50535>. Acesso em: 01 fev. 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2020.50535>.

FREITAS, Rogério Gonçalves de; COELHO, Higson Rodrigues; OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de Oliveira. Educação do futuro ou futuro da educação? Pandemia, educação à distância e reflexões sobre plataformas de resistências globais. **Revista Educação em Foco**, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 26, n. Esp. 4, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36730>. Acesso em: 13 nov. 2022.

FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./fev. 2013-2014.

_____. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 29 dez. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GIOLO, Jaime. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pq3TXBjDF8rWm6N7pwnckw/?lang=pt#>. Acesso em: 21 out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400012>.

GUIMARAES JUNIOR, J. C.; DUQUE, R. de C. S.; SOUZA, A. S. de; *et al.* Uma análise da Educação Superior na Região Norte do Brasil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, e326111133787, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/33787/28631/379370>. Acesso em: 23 out. 2022.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=ptt>. Acesso em: 09 dez. 2020.

IBGE. **Território, 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Acervo?nivel=2&unidade=1#/S/CD/A/63/T/Q>. Acesso em: 07 dez. 2022

_____. **Estimativas de População 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6579> Acesso em: 07 dez. 2022.

INEP. **Censo da Educação Superior**, 2014. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: portal.inep.gov.br/. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. **Censo da Educação Superior**. Estatísticas da Educação Superior. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 out. 2019.

_____. **Censo da Educação Superior**. Notas estatísticas 2019. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

JORGE, G.; ANTONINI, E. Articulações e Tensões na Tutoria em Cursos de EaD: o Curso de Pedagogia do CEaD/UFOP. **Vertentes**, v. 19, n. 1, São João Del Rei, UFSJ, p. 129-140, jan./jun. 2011.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 58-71, 1998.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Papyrus Educação)

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP.: Papyrus, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LEITE, S. D.; MALCHER, M. A.; SEIXAS, N. S. dos A.; PAULA, L. R. N. de (org.). **Educação sem Fronteiras na Amazônia: trajetória e perspectivas da educação a distância na UFPA**. Belém: UFPA, 2010.

LION, Carina Gabriela. Mitos e realidades na tecnologia educacional. *In*: LITWIN, E. (org.). **Tecnologia Educacional: política, história e propostas**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LITWIN, Edith (org.). **Tecnologia Educacional: política, história e propostas**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUCENA, Ketlen K. Teles; Moura, Luzinaldo; Nascimento, Selma; Oliveira, Adenilson; Souza, Gisele; LUCENA, Walfredo. O desafio da educação a distância na Amazônia: um estudo de caso. *In*: SIED-SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; EnPED - ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/213-883-1-ED.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALANCHEN, J. **Política de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Formação de professores)

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTHA JÚNIOR, G. B.; CONTINI, E.; NAVARRO, Z. **Caracterização da Amazônia Legal e macrotendências do ambiente externo**. Embrapa Estudos e Capacitação, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/48150/1/GBMJ-EstudoAMZ-DA1-vISSN.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. [Introdução: Jacob Gorender; Tradução: Luís Claudio de Castro e Costa]. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos)

MATTOS, M. C. C. M.; SILVA, M. C. R. F. Marco Regulatório da Educação à Distância no Brasil de 1990 a 2018: uma Análise Histórico–Crítica. **EaD em Foco**, v. 9, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/751/364>. Acesso em: 14 dez. 2020.

MILL, D. **A Universidade Aberta do Brasil**. Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. V. 2.

MILL, D. *et al.* Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. **RIED**, Madrid, v. 17, n. 2, p. 97-126, 2014.

_____. Educação a distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3821> Acesso em: 25 out. 2019.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formadores de professores e educação a distância: algumas aprendizagens. *In*: REALI, A. M. de M. R.; MILL, Daniel (org.). **Educação a distância e tecnologias digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contexto e processos. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2014.

MONTEIRO, A. L.; NUNES, C. do S. C.. Formação de Professores no Curso Médio Normal: 10 anos de LDB. **Revista Cocar**, v. 02, nº 03, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/belfares,+cocar3_artigo05-1.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Tradução: Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas, RS: EDUCAT, 2002. (Coleção Desenvolvimento Social; 3)
NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20463/13663>. Acesso em: 29 dez. 2021.

OLIVEIRA, F. L. de; BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação de professores e a tessitura da complexidade na visão transdisciplinar para atuar na Educação Infantil. *In*: FERREIRA, Jacques de Lima (org.). **Formação de professores**: teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, H. C. M. Educação a Distância: uma nova forma em um velho modelo? *In: ARRUDA, E. P. Educação a distância no Brasil: a Pedagogia em foco.* Uberlândia, MG: EDUFU, 2012.

PARÁ. Protocolo SEDUC-IES. **Plano de Formação Docente do Estado do Pará.** Belém: SEDUC-PA, 2009.

_____. SEDUC. **Consultar Escola.** Portal SEDUC. Belém: SEDUC-PA, 2019. Disponível em <http://intranet.seduc.pa.gov.br/loginIntranet/index.php>. Acesso em: 10 out. 2020.

_____. LEI Nº. 7.442, de 02 de julho de 2010. **PCCR: Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências.** Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portaL_seduc/Lei%207442-2010-e57ae.pdf. Acesso em: 06 de mar. 2023.

_____. **Medidas adotadas na SEDUC após recomendações do Tribunal de Contas do Estado – Contas do Governador – Exercício 2019.** Belém: SAEN-SEDUC-PA, 2021. Disponível em: <http://www.transparencia.pa.gov.br/sites/default/files/languages/arq1-Relatório SEDUC-EDUCAÇÃO.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Estágio e Docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINTO, Alvaro Vinira. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2v.

PPGED-UFGA. **Dissertações e teses.** Belém: UFGA, 2022. Disponível em: <http://ppged.prosp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/teses>. Acesso em: 10 set. 2019.

REPOSITÓRIO Institucional da UEPA – **Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED.** Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=650 Acesso em: 11 jan. 2022.

REPOSITÓRIO Institucional da UFMG. **Dissertações e teses.** Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/simple-search?query=EDUCA%C3%87%C3%83O+A+DIST%C3%82NCIA&sort_by=score&order=desc&rpp=10&etal=0&start=20. Acesso em: 10 jan. 2022.

RIVILLA, A. M.; GARRIDO, M. C. D. **La formación del profesorado en una sociedad tecnológica.** Madrid: Cincel, 1989.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus.** Lisboa: Edições Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2021.

SEGENREICH, STELLA CECILIA DUARTE. Regulação/avaliação da Educação Superior a Distância: multiplicidade de atores institucionais, labirinto de atos oficiais e avaliação regulatória. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 34, n. 1, p. 99-119, jan. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932018000100099&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol11n12018.82466>.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, R. G.; OLIVEIRA, E. G. **A EaD contribui para a democratização do acesso à educação pública?** Rio de Janeiro: SIED/EnPED, 2012. Disponível em: <http://www.sistemas3.sead.ufscar.br/downloads/171-1039-1-ED.pdf> Acesso em: 29 dez. 2021.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2021.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2021.

TUCCI, Carlos Alberto Franco; ALBUQUERQUE, Gabriel A. Santos de; BRITO, Glauca da Silva. Ao norte tecnologias e modalidade a distância na Educação Superior no Estado do Amazonas: em busca de uma tecnologia social Para a EaD. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 143-156, 2016. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/102/103>. Acesso em: 01 abr. 2022.

UFPA. Assessoria de Educação à Distância. **Site da AEDI**. Belém: AEDI-UFPA, 2022. Disponível em: <https://www.aedi.ufpa.br/index.php/polos-uab/92-sobre-a-aedi>. Acesso em: 14 nov. 2022.

UNESCO/COL. **Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education**. Vancouver: COL, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/uab/rea>. Acesso em: 30 ago. 2020.

UniRede. Associação Universidade em Rede. **Estatuto**. Teresina, 2019. Disponível em: https://www.auniredede.org.br/portal/wpcontent/uploads/2021/10/Estatuto_revisao_assembleia_ESUD_2019-Vers%C3%A3o-final.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Estrutura Organizacional**. Teresina, 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/portal/quem-somos/estrutura-organizacional/>. Acesso em: 20 set. 2022.

VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. *In*: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (org.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria, RS: Biblos, 2013.

VALLE, L. do. Espaço e tempo, distância e presença: conceitos para pensar a formação humana. *In*: REALI, A. M. de M. R.; MILL, Daniel (org.). **Educação a distância e tecnologias**

digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contexto e processos. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Praxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

VIRGÍNIO, Maria Helena da Silva. **Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro**. 2009. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4794/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2022.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES RELACIONADAS ÀS CATEGORIAS “EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA” E “FORMAÇÃO DE PROFESSORES”, NO PERÍODO DE 2010 A 2019

Ano	Autor	Título do trabalho (Teses ¹ e Dissertações ²)
2010	Diva Souza Silva	A constituição docente em matemática a distância: Entre saberes, experiências e narrativas ¹
2010	Leonardo Zenha Cordeiro	Processo de trabalho e Educação a Distância: expansão e mudanças na universidade pública brasileira ²
2010	Emerson Duarte Monte	Trabalho Docente na Educação a Distância: a UFPA como expressão do fenômeno ²
2011	Inajara de Salles Viana Neves	Condições de trabalho docente no ensino superior na rede privada na modalidade educação a distância ¹
2012	Marinho Nepomuceno	A entrada da UFMG na oferta de ensino a distância ²
2012	Ruth Souza da Costa	Formação do professor de matemática na modalidade EaD para atender às atuais demandas educacionais ²
2013	Aline Gabriele Pereira	Os tempos e espaços do gestor escolar em formação na educação a distância ²
2014	Estela Aparecida Oliveira Vieira	De la construction identitaire du tuteur comme co-construction: analyse de l'activité professionnelle à partir de la plateforme en ligne ¹
2014	Juliana Cordeiro Soares Branco	A formação de professores a distância no Sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais ¹
2015	Marcela Rosa de Lima Machado	O papel da educação a distância na expansão da educação profissional no Brasil: diretrizes e práticas de formação dos trabalhadores através da Rede e-Tec ¹
2016	Jacqueline de Castro Laranjo	Efetividade da formação a distância para gestores da Educação Básica: a experiência da Escola de Gestores na UFMG ¹
2016	Ilma Bicalho de Sousa Daniel	O trabalho docente em educação a distância em uma instituição pública de educação superior: um olhar referenciado na abordagem ergológica ²
2017	Caroline Mendes de Oliveira	O tutor e a tutoria em educação a distância (EaD): o que nos dizem as dissertações e teses brasileiras em uma década (2005 a 2015) de produção acadêmica? ²
2018	Marina Rodrigues Ramos	Afetividade e interatividade na educação a distância: dimensões dos processos educativos em cursos de graduação ²
2019	Mariana Novais Vieira	A configuração do trabalho docente na educação superior a distância: uma análise do trabalho do tutor ¹

Fonte: Banco de teses e dissertações da UFPA, UEPA e UFMG. Elaborado pela autora.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COM PROFESSORES(AS)

06/01/2022 20:01

PESQUISA COM PROFESSORES (AS) SEDUC-PA

1

PESQUISA COM PROFESSORES (AS) SEDUC-PA

Saudações professores e professoras da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA).

Estamos realizando uma pesquisa sobre as "Políticas Públicas de Educação a Distância no estado do Pará", no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Pretende-se, por meio desta pesquisa, identificar o quantitativo de professores (as) que realizaram cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância, que ingressaram na Secretaria de Educação do Estado do Pará por meio dos Concursos Públicos C-154, C-167 e C-173

Gostaríamos de contar com suas contribuições no preenchimento deste questionário de pesquisa. Trata-se de um questionário objetivo, com tempo estimado de preenchimento de 01 (um) minuto. Esperamos por sua resposta.

Agradecemos antecipadamente pela participação de cada um (a) de vocês no preenchimento deste questionário e desde já nos mantemos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Pesquisadora: Benilda Miranda Veloso Silva (Doutoranda em Educação do PPGE/FAE/UFMG) Contato: benildamvs@educ.dout.ufmg.br

Orientador: Professor Dr. Eucídio Pimenta Arruda da Faculdade de Educação (Professor PPGE/FAE/UFMG) do Programa de Pós -Graduação. Contato: eucidio@gmail.com

*Obrigatório

1. E-mail *

2. 1- E-mail *

3. 2-Concurso de inserção na SEDUC/PA *

Marcar apenas uma oval.

- C-154-2009
- C-167-2012
- C-173- 2017

4. 3- Quantas graduações você possui? *

Marcar apenas uma oval.

- 01
- 02
- Mais de 02

5. 4- Você realizou graduação na modalidade a distância? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

6. 5- Se sua graduação foi realizada na modalidade Educação a Distância. Qual a esfera?

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Privada

06/01/2022 20:01

PESQUISA COM PROFESSORES (AS) SEDUC-PA

7. 6-Se for pública. Foi pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

https://docs.google.com/forms/d/1VC7Zhb_sX4gpHI0rxpAYPzXKjqlaxYsdEePsXORSfsA/edit

3



3/3

ANEXOS

ANEXO A – ATA DA SEGUNDA REUNIÃO ORDINÁRIA DO FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DO PARÁ



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
GABINETE DA SECRETARIA

FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO PARÁ

ATA da segunda reunião ordinária do ano de 2011 e décima quinta reunião ordinária do FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DO PARÁ.
Data: 21 de fevereiro de 2011 - horário: 09h00 às 11h30. Local: Anfiteatro do ICIBE, Prédio Central da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), sito à Avenida Tancredo Neves, n. 2501, Bairro: Montese, Belém-PA.

01 Aos vinte e um dias do mês de fevereiro de 2011, às 09h00, deu-se início à terceira reunião ordinária
02 do ano de 2011 e décima quinta reunião ordinária do FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE
03 APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO PARÁ, no Anfiteatro do ICIBE, Prédio Central da
04 Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), sito à Avenida Tancredo Neves, n. 2501, Bairro:
05 Montese, Belém-PA. Estiveram representadas as seguintes instituições: Secretaria de Estado de
06 Educação do Pará (SEDUC), Prof. Dr. Nilson Pinto de Oliveira, Secretário de Estado de Educação e
07 Presidente do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Pará; Secretaria
08 Adjunta de Ensino da SEDUC-PA, Prof. Dr. Cláudio Cavalcanti Ribeiro; Coordenação Estadual do
09 PARFOR-PA, Prof. Dr. Licurgo Peixoto de Brito; Universidade Federal do Pará (UFPA), Profa. Dra.
10 Ana Cristina Pimentel Almeida e Profa. Dra. Josenilza Munes da Silva; Universidade Federal Rural
11 da Amazônia (UFRA), Prof. Dr. Orlando Tadeu Lima de Souza e Profa. Dra. Janae Gonçalves
12 Martins; Universidade do Estado do Pará (UEPA), Prof. Neivaldo Oliveira Silva; Instituto Federal
13 de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Profa. Msc. Ana Cássia Sarmento Ferreira;
14 Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Profa. Msc. Terezinha de Jesus Dias Pacheco;
15 União dos Dirigentes Municipais de Educação – Seção Pará (UNDIME/PA), Profa. Sandra Helena
16 Ataíde; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Profa. Ana
17 Rosa Peixoto de Brito; Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA), Prof. Dr. Roberto Ferraz
18 Barreto. Como participantes/colaboradoras: Técnica Esp. Janete Messias, Profa. Esp. Maira
19 Carvalho, Profa. Gláucia Bata, Profa. Hildete Braz, Profa. Edna Fernandes e Técnica Milena Kzan,
20 da Coordenação Estadual do PARFOR-PA. Não estiveram presentes: Sindicato dos Pedagogos do
21 Estado do Pará (SINPEP), Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Pará (SINTEPP),
22 União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/PA). A abertura da reunião foi
23 feita pelo Prof. Dr. Orlando Tadeu da UFRA, instituição anfitriã da segunda reunião ordinária do
24 ano de 2011, que ao fazer uso da palavra, ressaltou a importância do Fórum nas questões referentes
25 à política de formação. Em seguida, chamou para compor a mesa de abertura, o Secretário de Estado
26 de Educação do Pará, Prof. Nilson Pinto, que presidiu a sessão; o Secretário Adjunto de Ensino,
27 Prof. Cláudio Ribeiro e o Coordenador Estadual do PARFOR-PA, Prof. Licurgo Brito. Após a
28 composição da mesa, passou a palavra ao Prof. Nilson, o qual evidenciou a importância do Fórum
29 no debate de questões pertinentes à execução da política de formação docente no Pará; lembrou aos
30 presentes que a pauta da reunião foi disponibilizada com antecedência e fez a leitura da pauta, assim
31 constituída: 1. Comunicações; 2. Proposições; 3. Ordem do dia: 3.1- Leitura e aprovação da ata da
32 14ª Reunião Ordinária realizada no dia 28 de janeiro de 2011; 3.2- Pagamento do auxílio-formação
33 aos professores ingressos no PARFOR-PA; 3.3- Apresentação da Síntese do Processo Seletivo
34 2011/01; 4. O que ocorrer. Apresentada a pauta, o presidente da mesa franqueou a palavra aos
35 participantes para fazerem suas comunicações. (1). Comunicações. O Prof. Licurgo comunicou que
36 nesta reunião será apresentada uma síntese do Processo Seletivo 2011/01, conforme deliberação
37 anterior do Fórum; também disse que as Resoluções n. 001/2011 e n. 002/2011, tratadas na última

38 venião e aprovadas pelos membros do Fórum, que necessitavam de ajustes, estão devidamente
39 corrigidas e serão disponibilizadas para os procedimentos daí decorrentes. Lembrou que as mesmas
40 não sofreram alterações de conteúdo, mas sim de formatação. O Prof. Orlando lembrou que no
41 Fórum de Graduação a questão da interação do ensino básico esteve em destaque e que, também, foi
42 mencionada a questão dos repasses financeiros para o Pará o que foi registrado pela representante do
43 MEC, Profa. Helena. (2). Proposições. 2.1 - Prof. Licurgo evidenciou o caso dos professores que
44 não conseguiram se pré-inscrever para o Processo Seletivo 2011/01, pois foram recusados pelo
45 sistema da Plataforma Freire por não constarem no Educacenso 2009, mas as Secretarias Municipais
46 de Educação (SMEs) afirmam que os mesmos foram cadastrados; citou como exemplo o caso do
47 município de Marituba, que consultou o Ministério da Educação (MEC) a respeito do acontecido e
48 este professor que o caso fosse levado ao Fórum para conhecimento, análise decisão acerca da
49 situação. Diante do exposto, propôs a inclusão do tema na pauta. Dada a importância da proposição,
50 o presidente da mesa frisou que o PARFOR é uma política de inclusão, portanto, sugeriu a inclusão
51 do item como segundo ponto da pauta. (3). Ordem do dia: 3.1- Leitura e aprovação da ata da 14ª
52 reunião ordinária, realizada no dia 28 de janeiro de 2011. O Presidente da Mesa lembrou que a ata
53 foi encaminhada a todos via e-mail e consultou sobre pedidos de alteração. Não havendo
54 manifestação, a ata foi aprovada por unanimidade e encaminhada para assinatura. 3.2- Inclusão dos
55 professores que não conseguiram se pré-inscrever no Processo Seletivo 2011/01 mesmo cadastrados
56 no Educacenso. O Prof. Licurgo disse que além de Marituba, outros municípios apresentam situação
57 semelhante e citou Gurupá, mas este último não chegou a consultar o MEC. Lembrou que em
58 processos seletivos anteriores o MEC incluía esses professores no Educacenso, o que não ocorreu
59 dessa vez; disse que alguns cursos como é o caso do Curso Educação do Campo, houve turmas não
60 formadas e que estas poderão acolher os professores em questão. Citou o Artigo 1º da Resolução n.
61 001/2011 que diz: "A pré-inscrição na Plataforma Freire, de acordo com as orientações do MEC e
62 da CAPES, é condição necessária para ingressos nos cursos oferecidos pelo PARFOR, salvo em
63 situações excepcionais definidas por esses órgãos e referendadas pelo Fórum Estadual Permanente
64 de Apoio à Formação Docente do Pará", portanto, o que está sendo proposto já está no texto da
65 resolução em destaque. Após a explanação do Prof. Licurgo, o presidente da mesa disse que o
66 PARFOR é uma política de inclusão e não deve deixar esses professores fora do processo e
67 submeteu a questão à votação, o que foi aprovado por unanimidade. 3.3- Pagamento de auxílio-
68 formação: Sobre o tema o Secretário de Estado de Educação afirmou que já está adotando as
69 providências cabíveis para resolver o problema do pagamento do auxílio-formação aos professores
70 da rede estadual de ensino; reiterou que em todos os fóruns que participa reafirma a importância da
71 educação e o compromisso assumido por essa nova gestão. Disse que os problemas da educação vão
72 desde a necessidade de ampliar a quantidade de vagas do ensino médio e, mais ainda, do ensino
73 fundamental. Segundo ele, na avaliação desse novo Governo, o trabalho de reestruturação da
74 qualidade da educação básica passa por quatro ações: (I) a qualificação do professor - questão que
75 afeta todos os segmentos independente da sua vinculação; (II) a estruturação das escolas - essa é
76 uma ação que deve se dar paralela à qualificação para que a melhoria do ensino seja possível; (III) a
77 organização do trabalho com melhorias de salários e distribuição de carga horária, onde a lotação
78 deve ser por jornada e não carga horária, a fim de assegurar a permanência do alunado na sala de
79 aula, inclusive complementando essa jornada com a com participação em programas desenvolvidos
80 com essa finalidade, como é o caso do PROPAZ; e por fim, (IV) estímulo ao mérito, ao
81 desempenho. Esses eixos serão o foco dessa nova gestão, sendo que em primeiro plano está a
82 qualificação docente; e isso passa pelo pagamento do auxílio-formação; é preciso dar uma dimensão
83 maior à ação, o que deve ser feito através de decreto e de portaria a serem publicados, o primeiro
84 pelo Governador e o segundo pela SEDUC, com o objetivo de normatizar esse pagamento,
85 sensibilizar as prefeituras que estão pagando e mobilizar as que ainda não fazem. O Governador
86 Simão Jatene é sensível a essa questão e já se está organizado a agenda de Governo para a realização
87 de um evento que tornará público o Decreto e a Portaria e que dará visibilidade à questão. A Prof.
88 Sandra disse, também, ser sensível a essa questão dada sua importância para os resultados do

89 Programa e informou que em visita a cursos realizados no município de Moju essa questão foi
90 evidenciada pelos professores-alunos do PARFOR com muita veemência; pediu que fosse
91 encaminhada à UNDIME a relação dos municípios que já assinaram o Termo de Compromisso para
92 repasse de auxílio- formação aos professores a fim de que a instituição que representa possa atuar
93 nessa ação junto aos gestores municipais; sugeriu que os professores-alunos fossem orientados a
94 requer junto a sua SME, e mediante apresentação de Declaração emitida pelas IPES, o pagamento
95 do auxílio. Comunicou que a FAMEP realizará uma reunião em 26 de fevereiro de 2011 (sábado) e
96 esta questão pode ser pautada nesse evento. O Prof. Orlando Tadeu se disse esperançoso pelo
97 posicionamento da SEDUC, mas lembrou que isso ainda é muito preocupante; lembrou que o MEC
98 deve colocar um aporte financeiro maior para as SMEs que não podem bancar o auxílio- formação,
99 já que em muitos casos a receita é baixa e não dá para custear essa questão, e esta também é uma
100 responsabilidade do Governo Federal. A Profa. Ana Rosa informou que, em decorrência dos
101 encaminhamentos da ANFOPE quanto a necessidade de registro de sua memória histórica, no
102 decorrer de 30 anos de luta em favor da formação do educador, está sendo trabalhada a publicação
103 de um primeiro livro em acordo com a Liberlivros que contemplará a produção/resultados de
104 eventos da entidade até 2010. Informou que em conversa com a Profa. Helena do Ministério da
105 Educação (MEC) que está enviando um documento que contribuirá com esse Fórum e as discussões
106 da formação continuada. O Prof. Licurgo, em atendimento à solicitação feita na reunião anterior
107 sobre o levantamento das prefeituras que estão pagando o auxílio- formação, informou que apenas 17
108 das 143 prefeituras assinaram o Termo de Compromisso para pagamento do referido auxílio, porém
109 lembrou que muitas estão pagando informalmente o que foi possível constatar em visita realizada ao
110 sul do Pará no segundo semestre de 2010, ocasião em que visitou oito municípios. Diante disso,
111 pode-se inferir que alguns municípios estão reticentes em pagar o auxílio e sofrem cobranças mais
112 incisivas. Disse que o município de Viseu vem se destacando nesse e em outros quesitos, pois
113 apresenta conduta exemplar e que durante a visita ocorrida semana passada à Coordenação Estadual
114 do PARFOR-PA, da Secretaria Municipal de Educação daquele município, Profa. Sônia Maria
115 Almeida dos Santos, a convidou para participar dessa reunião, o que foi aceito. Naquele município o
116 técnico da SME vai aos polos onde professores estão cursando as licenciaturas para fazer o
117 acompanhamento e emitir relatório aos gestores, o que é muito bom, pois sela compromisso do
118 professor com a SME e com o programa. De posse da palavra o presidente da mesa lembrou, mais
119 uma vez, do evento para divulgação do Decreto e da Portaria a serem publicados e que, portanto, a
120 Portaria 083/2010 será tomada sem efeito. 3.4 - Apresentação da Síntese do Processo Seletivo
121 2011/01. De posse da palavra, o Prof. Licurgo apresentou os dados do processo seletivo, a saber:
122 candidatos pré-inscritos da rede municipal (6.530) e estadual (572); total de vagas publicadas pela
123 UFPA (2.010, dentre vagas de cursos a distância e presencial), IFPA (1.330), UEPA (960) e UFRA
124 (720); candidatos selecionados para habilitação/matricula (4.313); cursos de licenciatura com alta
125 demanda (Pedagogia, Informática, Letras – Língua Portuguesa, Geografia, Educação Física,
126 Computação, Ciências Naturais – Biologia e Letras – EAD); média e baixa demanda (Educação do
127 Campo, Matemática – EAD, Física, Ciências Naturais – Física e Química) e municípios que não
128 tiveram professores selecionados (Chaves, Trairão, São João da Ponta, Sapucaia, Ulianópolis). Após
129 a apresentação, o presidente da mesa parabenizou a equipe da Coordenação Estadual pela execução
130 de mais esse Processo Seletivo e manifestou a preocupação com os seis municípios que ficaram de
131 fora da seleção. Convocou a UNDIME para mobilizar estes municípios para as próximas seleções;
132 ressaltou os avanços alcançados nesses dois meses de gestão. Lembrou que com base nas estatísticas
133 são cerca de 70 mil professores para serem atendidos; nesse número estão incluídos os professores
134 que estão aguardando aposentadoria o que representa uma demanda da esfera estadual de
135 aproximadamente 50 mil professores, deste total é meta de governo que ingressem na Plataforma
136 Freire 40 mil professores das redes estadual e municipais de ensino. 4. O que ocorrer. O presidente
137 da mesa citou a definição e a composição da Comissão da Formação Continuada como mérito dessa
138 nova gestão no que tange ao avanço na escolarização dos professores em nível de *lato e stricto*
139 *sensu*. Encerrada a pauta, o presidente da mesa passou a palavra ao Prof. Orlando Tadeu para suas

140 considerações finais como anfitrião da reunião, o qual em nome do Secretário de Estado de
 141 Educação, Prof. Nilson, agradeceu a todos pela participação no debate dos temas em destaque. Não
 142 havendo mais nada a tratar, o presidente da mesa agradeceu a todos e convidou para a próxima
 143 reunião que acontecerá no dia 25 de março de 2011, às 9h00, no Campus do Instituto Federal de
 144 Educação, Ciência e Tecnologia do Para (IFPA) no município de Belém (PA), que será a instituição
 145 anfitriã; deu por encerrada a sessão e nós, Janete Messias dos Santos e Maíra Carvalho de Carvalho,
 146 lavramos a presente ata.

Nº	INSTITUIÇÕES	NOME DO REPRESENTANTE	ASSINATURAS
1	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ - SEDUC	Nilson Pinto de Oliveira	
2	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ / SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO - SEDUC/SAEN	Claudio Cavalcanti Ribeiro	
3	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO / COORDENAÇÃO ESTADUAL DO PLANO DE FORMAÇÃO DOCENTE - SEDUC / PARFOR-PA	Licurgo Peixoto de Brito	
4	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - CEE/PA	Roberto Ferraz Barreto	
5	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA	Jocenilda Maúts	
6	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA	Ana Cristina Pimentel	
7	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - UEPA	Maria das Graças da Silva	
8	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - UEPA	Neivaldo Oliveira Silva	
9	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA - UFRA	Oriando Tadeu Lima de Souza	
10	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA - UFRA	Janae Gonçalves Martins	
11	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA	Terezinha de Jesus Dias Pacheco	
12	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - IFPA	Ana Cassia Sarrazinho Ferreira	
13	ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE	Ana Rosa Peixoto de Brito	
14	UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - SEÇÃO PARÁ - UNDIME/PA	Sandra Helena Ataíde	



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
PLANO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO ESTADO DO PARÁ

POLOS PARFOR

LEGENDA

- Polos UAB gerenciados pelo Estado
- Polos UAB gerenciados pelo município
- Polos PARFOR

POLOS PARFOR	IPES	CURSOS OFERTADOS	PROCESSO SELETIVO
1. Abaetetuba	UEPA	Licenciatura em Língua Portuguesa – Letras	2009.02
		Licenciatura em Matemática	
		Licenciatura em Pedagogia	
	UEPA	Licenciatura em Física	2010.01
	UEPA	Licenciatura em Geografia	
		Licenciatura em História	
		Licenciatura em Sociologia	
		Licenciatura em Ciências Naturais	
	UEPA	Licenciatura em Língua Inglesa	
		Licenciatura em Educação Física	2010.02
	UEPA	Licenciatura em Pedagogia	
		IFPA	Licenciatura em Ciências Biológicas
	Licenciatura em Pedagogia		
	UEPA	Licenciatura em Ciências Naturais Física	
UEPA	Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Naturais		
IFPA	IFPA	Licenciatura em Física	2012.01
		Licenciatura em Pedagogia	
	UEPA	Licenciatura em Pedagogia	
UEPA	UEPA	Licenciatura em História	2012.02
		Licenciatura em Letras Espanhol	
2. Acará	UEPA	Licenciatura em Pedagogia	2012.01

	UFPA	Licenciatura em Matemática	2012.02
		Licenciatura em Pedagogia	
3. Alenquer	UFOPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.02
		Licenciatura Integrada em História e Geografia	
		Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês	
		Licenciatura Integrada em Matemática e Física	
		Licenciatura Integrada em Química e Biologia	
	UFOPA	Licenciatura Integrada em História e Geografia	2011.02
		Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês	
		Licenciatura Integrada em Matemática e Física	
		Licenciatura Integrada em Química e Biologia	
		Licenciatura Integrada em Pedagogia	
	UFOPA	Licenciatura Integrada em História e Geografia	2012.01
		Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês	
		Licenciatura Integrada em Química e Biologia	
		Licenciatura Integrada em Matemática e Física	
		Licenciatura Integrada em Pedagogia	
4. Almeirim	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.01
		Licenciatura em Ciências Naturais	
		Licenciatura em Matemática	
	UFOPA	Licenciatura Integrada em Matemática e Física	2010.02
		Licenciatura Integrada em Química e Biologia	
		Licenciatura em Pedagogia	
		Licenciatura Integrada em História e Geografia	
		Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês	
	UFPA	Licenciatura em Artes Visuais	2011.01
		Licenciatura em Educação Física	
UFRA	Licenciatura em Ciências Naturais	2012.02	
	Licenciatura em Computação		
5. Altamira	UEPA	Licenciatura em Educação Física	2010.01
	IFPA	Licenciatura em Computação	
	UFPA	Licenciatura em História	
		Licenciatura em Geografia	
		Licenciatura em Matemática	
		Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	
		Licenciatura em Pedagogia	

		Licenciatura em Ciências Naturais	
	IFPA	Licenciatura em Informática	2010.02
	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	
	IFPA	Licenciatura em Educação no Campo	2011.01
		Licenciatura em Informática	
	UFPA	Licenciatura em Geografia	
		Licenciatura em Pedagogia	
		Licenciatura em Química	
6. Anajás	UEPA	Licenciatura em Pedagogia	
		Licenciatura em Geografia	
7. Anapu	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2011.01
8. Augusto Correia	UFRA	Licenciatura em Computação	2011.02
	UFRA	Licenciatura em Pedagogia	2012.02
9. Baião	UFPA	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	2011.02
	UFPA	Licenciatura em Letras Português	2012.02
10. Barcarena	UEPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.01
	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	
		Licenciatura em Matemática	
		Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	
	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.02
	UFPA	Letras EAD	2011.01
Licenciatura em Língua Espanhola			
11. Belém	IFPA	Licenciatura em Informática (02 turmas)	2009.02
	UEPA	Licenciatura em Pedagogia	
		Licenciatura em Matemática	
		Licenciatura em Língua Portuguesa	
		Licenciatura em Educação Física	
		Licenciatura em Ciências da Religião (02 turmas)	
		Licenciatura em Biologia	
	UFPA	Licenciatura em Ciências Naturais	
		Licenciatura em Geografia	
	UEPA	Licenciatura em Biologia	2010.01
		Licenciatura em Ciências da Religião	
		Licenciatura em Educação Física	
Licenciatura em Língua Portuguesa			
Licenciatura em Matemática			

		Licenciatura em Pedagogia	
	UFPA	Licenciatura em Filosofia	
		Licenciatura em Física	
		Licenciatura em Letras - Espanhol	
		Licenciatura em Letras - Inglês	
		Licenciatura em Química	
		Licenciatura em Pedagogia	
		Licenciatura em Sociologia	
		Licenciatura em Biologia	
		UEPA	Licenciatura em Ciências da Religião
	Licenciatura em Geografia		
	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.02
		Licenciatura em Pedagogia (Turma 02)	
	UFRA	Licenciatura em Computação	
	IFPA	Licenciatura em Informática	
	UEPA	Licenciatura em Ciências da Religião	2011.01
		Licenciatura em Filosofia	
		Licenciatura em Língua Portuguesa	
	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	
	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2011.02
		Licenciatura em Química	
		Licenciatura em Sociologia	
	UEPA	Licenciatura em Pedagogia	
	UFPA	Licenciatura Integrada em Educação, Ciências, Matemática e Linguagem	2012.01
		Licenciatura em Pedagogia 1	
		Licenciatura em Pedagogia 2	
	UFRA	Licenciatura em Ciências Naturais	2012.02
		Licenciatura em Computação	
		Licenciatura em Pedagogia	
	UEPA	Licenciatura em Filosofia	
	UFPA	Licenciatura em Física	
12. Benevides	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.01
		Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	
	UFRA	Licenciatura em Computação	2011.01
	UFRA	Licenciatura em Ciências Naturais	2011.02

13. Bragança	UFPA	Licenciatura em Ciências Naturais	2009.02
		Licenciatura em História	
		Licenciatura em Língua Portuguesa – Letras	
		Licenciatura em Matemática	
	UFPA	Licenciatura em História	2010.01
		Licenciatura em Educação Física	
		Licenciatura em Matemática	
		Licenciatura em Pedagogia	
		Licenciatura em Ciências Naturais	
		Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	
	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.02
	UFRA	Licenciatura em Computação	
	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.02
	UFPA	Licenciatura em História	
		Licenciatura em Pedagogia	
	IFPA	Licenciatura em Geografia	2011.01
Licenciatura em Educação no Campo			
Licenciatura em Pedagogia			
UFPA	Licenciatura em Matemática	2011.02	
UFRA	Licenciatura em Ciências Naturais		
UFPA	Licenciatura em Filosofia	2011.02	
	Licenciatura em Física		
	Licenciatura em Pedagogia		
UFPA	Licenciatura em Ciências Sociais	2012.02	
	Licenciatura em Letras Português		
14. Brasil Novo	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2012.02
15. Breves	UEPA	Licenciatura em Biologia	2010.01
		Licenciatura em Língua Portuguesa	
	UFPA	Licenciatura em Ciências Biológicas	
		Licenciatura em Ciências Naturais	
		Licenciatura em Geografia	
		Licenciatura em História	
		Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	
		Licenciatura em Matemática	
	Licenciatura em Pedagogia		
IFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.02	

	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2011.01
	IFPA	Licenciatura em Educação do Campo	
		Licenciatura em Informática	
		Licenciatura em Pedagogia	
	UEPA	Licenciatura em Ciências Naturais Biologia	
		Licenciatura em Geografia	
		Licenciatura em Língua Portuguesa	
	UFPA	Licenciatura em Língua Inglesa	
		Licenciatura em Pedagogia	
		Matemática EAD	
UFRA	Licenciatura em Computação	2011.02	
UFPA	Licenciatura em Letras – Língua Inglesa	2012.02	
UFPA	Licenciatura em Educação Física		
	Licenciatura em Letras Português		
16. Bujaru	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.01
		Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	
	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	
	UFPA	Licenciatura em Matemática	2010.02
	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	
	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2011.01
	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	
UFPA	Licenciatura Integrada em Educação, Ciências Matemática e Linguagem		
17. Careté	UFPA	Licenciatura em Ciências Naturais	2009.02
		Licenciatura em História	
		Licenciatura em Língua Portuguesa - Letras	
		Licenciatura em Matemática	
		Licenciatura em Pedagogia	
	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.01
	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.02
	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	
	UEPA	Licenciatura em Pedagogia	2011.01
	UFPA	Licenciatura em Ciências Naturais	
		Licenciatura em História	
		Licenciatura em Língua Inglesa	
Licenciatura em Língua Portuguesa			

		Licenciatura em Pedagogia	
		Licenciatura em Química	
		Matemática EAD	
	UFPA	Licenciatura em História	2011.02
		Licenciatura em Pedagogia	
	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	2012.01
UFPA	Licenciatura em Física	2012.02	
	Licenciatura em Letras Português		
18. Caparema	UFPA	Licenciatura em Matemática	2010.01
		Licenciatura em Pedagogia	
		Licenciatura em Artes – Música	
		Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	
	UFPA	Licenciatura em Artes	2010.02
		Licenciatura em Pedagogia	
	UFRA	Licenciatura em Computação	2011.01
	UFPA	Licenciatura em Ciências Biológicas	
		Licenciatura em Dança	
		Licenciatura em Educação Física	
	UFRA	Licenciatura em Teatro	
	UFRA	Licenciatura em Pedagogia	2011.02
		Licenciatura em Ciências Naturais	
		Licenciatura em Computação	
UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2012.02	
	Licenciatura em Ciências Sociais		
19. Capitão Poço	IFPA	Licenciatura em Biologia	2010.01
		Licenciatura em Geografia	
		Licenciatura em Computação	
	IFPA	Licenciatura em Geografia	2010.02
	UFPA	Licenciatura em Ciências Biológicas	
	UFRA	Licenciatura em Ciências Naturais	2011.01
	UFPA	Licenciatura em Ciências Naturais	
	UFRA	Licenciatura em Computação	
UFRA	Licenciatura em Pedagogia	2011.02	
	Licenciatura em Pedagogia		

	UFPA	Licenciatura em Matemática	2012.02
20. Canaã dos Carajás	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.01
21. Castanhal	UEPA	Licenciatura em Biologia	2010.01
		Licenciatura em Física	
		Licenciatura em Pedagogia	
	IFPA	Licenciatura em Computação	
	UFPA	Licenciatura em Geografia	
		Licenciatura em História	
		Licenciatura em Letras – Inglês	
		Licenciatura em Educação Física	
		Licenciatura em Pedagogia	
		Licenciatura em Matemática	
		Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	
		Licenciatura em Artes – Visuais	
		Licenciatura em Artes – Dança	
		Licenciatura em Artes – Teatro	
	Licenciatura em Ciências Naturais		
UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.02	
IFPA	Licenciatura em Informática	2011.01	
UEPA	Licenciatura em Ciências Naturais Biologia		
	Licenciatura em Ciências Naturais Física		
	Licenciatura em Pedagogia		
UFPA	Licenciatura em Física	2011.02	
UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2011.02	
22. Colares	UFPA	Licenciatura em Ciências Sociais	2012.02
		Licenciatura em Pedagogia	
23. Conceição do Araguaia	IFPA	Licenciatura em Computação	2010.01
		Licenciatura em Pedagogia	
	IFPA	Licenciatura em Informática	2010.02
	IFPA	Licenciatura em Informática	2011.01
Licenciatura em Pedagogia			
24. Concórdia do Pará	UFPA	Licenciatura em Língua Portuguesa	2011.01
	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2011.02
25. Dom Eliseu	UFPA	Licenciatura em Matemática	2010.01
		Licenciatura em Pedagogia	

		Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	2010.02
	UFRA	Licenciatura em Computação	
	UFRA	Licenciatura em Ciências Naturais	
		Licenciatura em Computação	
	UFPA	Letras EAD	
UFRA	Licenciatura em Pedagogia		
26. Goiânia do Pará	UFPA	Licenciatura em Matemática	2010.01
		Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	
	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.02
	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	
	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2011.02
	UFPA	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	
27. Gurupá	IFPA	Licenciatura em Educação no Campo	2011.01
	UFPA	Licenciatura em Língua Portuguesa	
		Licenciatura em Sociologia	
	UFRA	Licenciatura em Ciências Naturais	
		Licenciatura em Computação	
		Licenciatura em Pedagogia	
	UFRA	Licenciatura em Pedagogia	
UFPA	Licenciatura em Ciências Sociais	2012.02	
28. Igarapé-Açu	UFRA	Licenciatura em Computação	2010.02
	UFRA	Licenciatura em Ciências Naturais	2011.01
		Licenciatura em Pedagogia	
29. Igarapé-Miri	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2011.01
	UFPA	Licenciatura em Letras Português	2012.02
30. Ipixuna do Pará	UFPA	Licenciatura em Matemática	2012.02
		Licenciatura em Pedagogia	
31. Itaituba	UEPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.01
	UFPA	Licenciatura em Matemática	
			Licenciatura em Letras - Inglês
	UFOPA	Licenciatura Integrada em Matemática e Física	2010.02
		Licenciatura Integrada em Química e Biologia	
	IFPA	Licenciatura em Informática	2011.01
UFOPA	Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês	2011.02	
	Licenciatura Integrada em Matemática e Física		

		Licenciatura em Pedagogia	
	UFPA	Licenciatura em Educação Física	
	UFOPA	Licenciatura Integrada em História e Geografia 1	2012.01
		Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês	
		Licenciatura Integrada em Matemática e Física	
		Licenciatura Integrada em Química e Biologia 1	
		Licenciatura Integrada em Química e Biologia 2	
	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	
	UFPA	Licenciatura em Matemática	
32. Jacareacanga	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.02
33. Jacundá	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.02
34. Juruti	IFPA	Licenciatura em Computação	2010.01
		Licenciatura em Pedagogia	
	UFOPA	Licenciatura Integrada em Matemática e Física	2010.02
		Licenciatura Integrada em Química e Biologia	
		Licenciatura Integrada em História e Geografia	
		Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês	
		Licenciatura em Pedagogia	
UFPA	Matemática EAD	2011.01	
UFOPA	Licenciatura em Pedagogia	2011.02	
35. Mãe do Rio	UFPA	Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês	2012.01
		Licenciatura em Pedagogia	
	UFPA	Licenciatura em Ciências Naturais	2011.02
		Licenciatura em Letras – Língua Inglesa	
		Licenciatura em Pedagogia	
	UFPA	Licenciatura em Educação Física	2012.01
	UFPA	Licenciatura em Ciências Sociais	2012.02
		Licenciatura em Educação Física	
		Licenciatura em Matemática	
36. Marabá	UEPA	Licenciatura em Educação Física	2010.01
		Licenciatura em Biologia	
		Licenciatura em Matemática	
		Licenciatura em Pedagogia	
	UFPA	Licenciatura em Física	
		Licenciatura em Geografia	

		Licenciatura em História	
		Licenciatura em Pedagogia	
		Licenciatura em Biologia	
		Licenciatura em Matemática	
		Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	
	UEPA	Licenciatura em Geografia	2010.02
	UFPA	Licenciatura em Língua Inglesa	
		Licenciatura em Língua Portuguesa	
		Licenciatura em Sociologia	
	IFPA	Licenciatura em Educação no Campo	2011.01
	UEPA	Licenciatura em Ciências Naturais Biologia	
		Licenciatura em Língua Portuguesa	
		Licenciatura em Matemática	
	UFPA	Licenciatura em Educação no Campo	
Licenciatura em Pedagogia			
UFRA	Licenciatura em Computação		
UFPA	Licenciatura em Música	2011.02	
UFPA	Licenciatura em Dança	2012.02	
37. Marapanim	UFRA	Licenciatura em Computação	2011.01
		Licenciatura em Pedagogia	
	UFRA	Licenciatura em Ciências Naturais	2011.02
38. Medicilândia	UFPA	Licenciatura em Letras Inglês	2012.02
39. Moju	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.01
		Licenciatura em Computação	
	UFPA	Licenciatura em Artes	2010.02
	IFPA	Licenciatura em Informática	2011.01
		Licenciatura em Educação no Campo	
	UEPA	Licenciatura em Pedagogia	2012.01
UEPA	Licenciatura em Educação Física		
UFPA	Licenciatura em Letras Português	2012.02	
40. Monte Alegre	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.01
	UFOPA	Licenciatura Integrada em Matemática e Física	2010.02
		Licenciatura Integrada em Química e Biologia	
		Licenciatura em Pedagogia	
Licenciatura Integrada em História e Geografia			

		Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês		
	IFPA	Licenciatura em Pedagogia		
	UFOPA	Licenciatura em Pedagogia	2011.02	
	UFOPA	Licenciatura Integrada em História e Geografia	2012.01	
		Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês		
		Licenciatura Integrada em Matemática e Física		
41. Muará	IFPA	Licenciatura em Matemática	2010.01	
		Licenciatura em Pedagogia		
	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	2011.01	
42. Nova Esperança do Pirí	UFPA	Licenciatura em Geografia	2011.01	
		Licenciatura em História		
		Licenciatura em Matemática		
	UFRA	Licenciatura em Ciências Naturais	2012.02	
Licenciatura em Pedagogia				
43. Novo Progresso	UFPA	Licenciatura em Matemática	2010.01	
		Licenciatura em Ciências Naturais		
	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	2011.01	
	IFPA	Licenciatura em Pedagogia		
44. Novo Repartimento	UFRA	Licenciatura em Computação	2012.02	
		Licenciatura em Pedagogia		
		Licenciatura em Matemática		
	UFPA	Licenciatura em Pedagogia		
		Licenciatura Integrada em Matemática e Física		
		Licenciatura Integrada em Química e Biologia		
	UFOPA	Licenciatura Integrada em História e Geografia		2010.02
		Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês		
Licenciatura em Pedagogia				
45. Óbidos	UFOPA	Licenciatura Integrada em História e Geografia	2011.02	
		Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês		
		Licenciatura Integrada em Química e Biologia		
		Licenciatura em Pedagogia		
	UFOPA	Licenciatura Integrada em História e Geografia		2012.01
Licenciatura Integrada em Matemática e Física				
Licenciatura em Pedagogia				
46. Oriximiná	UFOPA	Licenciatura Integrada em Matemática e Física	2010.02	
		Licenciatura Integrada em Química e Biologia		

47. Pacajá		Licenciatura Integrada em História e Geografia	
		Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês	
		Licenciatura em Pedagogia	
	UFPA	Licenciatura em Música	2011.01
	UFOPA	Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês	
		Licenciatura em Pedagogia	
	UFOPA	Licenciatura Integrada em História e Geografia	
		Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês	
		Licenciatura Integrada em Matemática e Física	
	UEPA	Licenciatura em Pedagogia	
		Licenciatura em Pedagogia	
	UFPA	Licenciatura em Matemática	
		Licenciatura em Pedagogia	
	IFPA	Licenciatura em Biologia	
Licenciatura em Física			
Licenciatura em Geografia			
Licenciatura em Computação			
IFPA	Licenciatura em Física	2010.02	
	Licenciatura em Geografia		
UFPA	Licenciatura em Língua Portuguesa	2011.01	
	Licenciatura em Sociologia		
48. Paragominas	IFPA	Licenciatura em Computação	2010.01
		Licenciatura em Geografia	
		Licenciatura em Pedagogia	
	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.02
	UFRA	Licenciatura em Ciências Naturais	2012.01
UEPA	Licenciatura em Pedagogia		
UFRA	Licenciatura em Computação	2012.02	
	Licenciatura em Pedagogia		
49. Parauapebas	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.01
	UFRA	Licenciatura em Ciências Naturais	2010.02
		Licenciatura em Computação	
	UEPA	Licenciatura em Educação Física 2	2011.01
		Licenciatura em Educação Física	
UFPA	Letras EAD		
	Licenciatura em Física		

50. Ponta de Pedras		Matemática EAD	
	UFRA	Licenciatura em Computação	
		Licenciatura em Ciências Naturais	
	UFRA	Licenciatura em Pedagogia	2012.02
	UEPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.01
	UFPA	Licenciatura em Matemática	
		Licenciatura em Pedagogia	
	UEPA	Licenciatura em Pedagogia	2011.01
UFPA	Licenciatura em Ciências Naturais	2012.02	
51. Portel	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2011.01
52. Porto de Mox	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2012.02
53. Redenção	UFPA	Licenciatura em Matemática	2010.01
	IFPA	Licenciatura em Computação	
		Licenciatura em Geografia	
		Licenciatura em Pedagogia	
	UFPA	Licenciatura em Língua Portuguesa	2010.02
	IFPA	Licenciatura em Geografia	2011.01
UEPA	Licenciatura em Pedagogia	2012.01	
54. Rurópolis	UFPA	Licenciatura em Matemática	2012.02
55. Salinópolis	IFPA	Licenciatura em Geografia	2010.01
		Licenciatura em Computação	
56. Salvaterra	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.01
	IFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.02
	UFRA	Licenciatura em Computação	
	UEPA	Licenciatura em Geografia	2011.01
	UFRA	Licenciatura em Ciências Naturais	2011.02
57. Santarém	UEPA	Licenciatura em Artes	2010.01
		Licenciatura em Biologia	
		Licenciatura em Educação Física	
		Licenciatura em Língua Portuguesa	
		Licenciatura em Pedagogia	
		Licenciatura em Química	
	UFOPA	Licenciatura Integrada em Matemática e Física	2010.02
		Licenciatura Integrada em Química e Biologia	
		Licenciatura em Pedagogia	

		Licenciatura Integrada em História e Geografia		
		Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês		
	UFPA	Licenciatura em Artes		
	IFPA	Licenciatura em Informática		
		Licenciatura em Pedagogia		
	UEPA	Licenciatura em Ciências Naturais Biologia		
		Licenciatura em Ciências Naturais Química		
		Licenciatura em Língua Portuguesa		
		Licenciatura em Pedagogia		
	UFPA	Licenciatura em Dança		
		Licenciatura em Filosofia		
	UFOPA	Licenciatura Integrada em História e Geografia		2011.02
		Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês		
		Licenciatura Integrada em Matemática e Física		
		Licenciatura Integrada em Química e Biologia		
Licenciatura em Pedagogia				
UFOPA	Licenciatura Integrada em História e Geografia	2012.01		
	Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês 2			
	Licenciatura Integrada em Letras Português e Inglês			
	Licenciatura Integrada em Matemática e Física			
	Licenciatura Integrada em Química e Biologia			
	Licenciatura em Pedagogia			
UFRA	Licenciatura em Computação			
58. Santana do Araguaia	UFPA	Licenciatura em Ciências Naturais	2010.01	
59. Santo Antônio do Tauá	UFRA	Licenciatura em Ciências Naturais	2011.02	
	UFRA	Licenciatura em Computação	2012.01	
	UFRA	Licenciatura em Pedagogia	2012.02	
60. São Caetano de Odivelas	UFPA	Licenciatura em Ciências Biológicas	2012.01	
61. São Félix do Xingu	IFPA	Licenciatura em Informática	2011.01	
		Licenciatura em Pedagogia		
62. São João de Pirabas	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2012.02	
	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.01	
	UFPA	Licenciatura em Educação Física	2012.02	
	UFRA	Licenciatura em Pedagogia		

63. São Miguel do Guamá	UEPA	Licenciatura em Língua Portuguesa	2012.01
	UFRA	Licenciatura em Computação	
	UFRA	Licenciatura em Ciências Naturais	2012.02
64. Sebastião da Boa Vista	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.01
	UFPA	Licenciatura em Computação	
		Licenciatura em Matemática	
	UFPA	Licenciatura em Informática	2011.01
		Licenciatura em Matemática	
UFPA	Licenciatura em Pedagogia		
UFPA	Licenciatura em Letras Português	2012.02	
65. Soure	UFPA	Licenciatura em Ciências Sociais	2012.02
66. Tailândia	UFPA	Licenciatura em Matemática	2010.01
		Licenciatura em Pedagogia	
		Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	
	UFPA	Licenciatura em Computação	2010.02
	UFPA	Licenciatura em Informática	
	UFPA	Letras EAD	2011.01
		Matemática EAD	
		Licenciatura em Artes Visuais	
UFPA	Licenciatura em Educação Física	2012.02	
	Licenciatura em Letras Inglês		
	Licenciatura em Pedagogia		
67. Tomé-Açu	UFPA	Licenciatura em Pedagogia	2011.01
	UFRA	Licenciatura em Ciências Naturais	
	UFRA	Licenciatura em Computação	2011.02
		Licenciatura em Pedagogia	
	UFPA	Licenciatura em Geografia	
Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa			
68. Tucumã	UEPA	Licenciatura em Educação Física	2010.01
	UFPA	Licenciatura em Matemática	
	UFPA	Licenciatura em Biologia	
		Licenciatura em Computação	
		Licenciatura em Pedagogia	
	UFPA	Licenciatura em Biologia	2010.02
		Licenciatura em Informática	
	UFPA	Letras EAD	2011.01
UFPA	Licenciatura em Ciências Biológicas	2012.01	

69. Tucuruí	UEPA	Licenciatura em Informática	2010.01
		Licenciatura em Sociologia	
		Licenciatura em Letras - Inglês	
		Licenciatura em Filosofia	
	IFPA	Licenciatura em Informática	2011.01
		Licenciatura em Pedagogia	
	UEPA	Licenciatura em Artes Visuais	2011.02
		Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa	
		Licenciatura em Química	
	UEPA	Licenciatura em Educação Física	2012.01
UEPA	Licenciatura em Ciências Biológicas		
UEPA	Licenciatura em Educação Física	2012.02	
UEPA	Licenciatura em Ciências Biológicas		
	Licenciatura em História		
70. Uruará	UEPA	Licenciatura em Pedagogia	2010.01
		Licenciatura em Pedagogia	
		Licenciatura em Pedagogia	2010.02
		Licenciatura em Matemática	2011.01
71. Vigia	UEPA	Licenciatura em língua Portuguesa	2012.01



SELECIONADOS DO 1º SEMESTRE DE 2011

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Pará

PÓLO: Barcarena

CURSO: LETRAS

VAGAS OFERTADAS: 25

VAGAS PREENCHIDAS: 25

CLASSIFICADOS

NOME DO CANDIDATO	MUNICÍPIO DE ORIGEM
IGO JUNIOR DE ABREU CORREA	Acará
MICHELLE CASTRO SILVA	Ananindeua
ANA GILSA HOLANDA DA SILVA	Barcarena
ANDREIA SERRA AZEVEDO	Barcarena
ANTONIA JEUCIRENE FERREIRA DA SILVA	Barcarena
DOROTEA MENDES MARTINS	Barcarena
ELADIO RAMOS PEREIRA	Barcarena
ELIELDA PIRES DA SILVA	Barcarena
ELIETE DO SOCORRO ALMEIDA LOPES	Barcarena
ERIKA KELZIR NUNES MARTINS	Barcarena
IVETE PINHEIRO SANTO	Barcarena
JOAO DE DEUS PINHEIRO FERREIRA	Barcarena
LUCIANE JANAINA DA SILVA DAMASCENO	Barcarena
MARIA ANGELITA NOGUEIRA DA SILVA	Barcarena
MARIA DE NAZARE DO NASCIMENTO	Barcarena
MARIA MADALENA SILVA DA SILVA	Barcarena
NAZARE DO SOCORRO SILVA PAIVA	Barcarena
REGEANE GLORIA SANTOS SILVA	Barcarena
ROSEANE MELO DA SILVA	Barcarena
ROSEMERI SOBRINHO GOMES	Barcarena
SELMA MARIA AMORIM SANTANA	Barcarena
SIMONE DO REMEDIO MAGALHAES RODRIGUES	Barcarena
VALDILENE ALVES DOS SANTOS	Barcarena
VALENTINA DE NAZARE PINHEIRO BENJAMIN	Barcarena
ILZILENE SILVA DE SOUZA	Moju



SELECIONADOS DO 1º SEMESTRE DE 2011

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Pará

PÓLO: Breves

CURSO: MATEMÁTICA

VAGAS OFERTADAS: 25

VAGAS PREENCHIDAS: 25

CLASSIFICADOS

NOME DO CANDIDATO	MUNICÍPIO DE ORIGEM
CARLOS ANTONIO OLIVEIRA LOUREIRO	Anajás
OILDES MATOS PANTOJA	Bagre
ALDELICE DA CRUZ RODRIGUES	Breves
ANA MELO LEAL	Breves
CHARLES SANTANA BRABO	Breves
EVERALDO SILVA DOS SANTOS	Breves
FELICIANO MENDES MACHADO FILHO	Breves
MÁRIA IVANETE DOS SANTOS PACHECO	Breves
NILDA MARIA OLIVEIRA LEAL	Breves
NUBIA CRISTINA MORAES DA FONSECA	Breves
ODILSON DE PAIVA OLIVEIRA	Breves
REGINALDO DEMES MEIRELES	Breves
RONALDO NOGUEIRA DE SOUZA	Breves
ROSENIRA DAS GRACAS LOPES PEREIRA	Breves
RUBENS PANTOJA CUNHA	Breves
DEO DO SOCORRO RODRIGUES ABBATE	Currallinho
BENEDITO MIGUEL RIBEIRO ROCHA	Melgaço
HELI PENA BAIA	Melgaço
JOAO PAULO RIBEIRO WANZELER	Melgaço
CIRO ALVES FERREIRA	Portel
DEMETRO COSTA PANTOJA	Portel
EDSON PANTOJA DE MOURA	Portel
JANICE ALVES DE MEDEIROS	Portel
JUCYMAR FERREIRA SITUBA	Portel
ROSILDO NUNES COELHO	Portel



SELECIONADOS DO 1º SEMESTRE DE 2011

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Pará

PÓLO: Cametá

CURSO: MATEMÁTICA

VAGAS OFERTADAS: 25

VAGAS PREENCHIDAS: 8

CLASSIFICADOS

NOME DO CANDIDATO	MUNICÍPIO DE ORIGEM
ADIMILSON DAMASCENO PINTO	Balão
DEMOSTENES ELIEL DE CARVALHO RAMOS	Balão
DARLENE DOS REIS SA	Cametá
LUIS WALDINEI LOUSADA	Cametá
ANGIEL DE JESUS DE LEAO SANTOS	Limoeiro do Ajuru
ELTON JOSE COSTA FARIAS	Limoeiro do Ajuru
PAULO TAVARES FARIAS	Limoeiro do Ajuru
SILVIO BATISTA DA COSTA	Limoeiro do Ajuru



SELECIONADOS DO 1º SEMESTRE DE 2011

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Pará

PÓLO: Dom Eliseu

CURSO: LETRAS

VAGAS OFERTADAS: 25

VAGAS PREENCHIDAS: 25

CLASSIFICADOS

NOME DO CANDIDATO	MUNICÍPIO DE ORIGEM
CARMEN ALBERTINA BARBOSA SAMPAIO	Aurora do Pará
ANTONIO CARLOS LIMA DE OLIVEIRA	Dom Eliseu
FRANCISCO MESQUITA DA SILVA FILHO	Dom Eliseu
ARLETE OLIVEIRA CHAVES	Golanésia do Pará
DINA MONTEIRO NERES	Golanésia do Pará
GILMAR CARLOS DA SILVA	Golanésia do Pará
GLEIZAIANE DOS SANTOS TACIANO	Golanésia do Pará
GRACILENE BARBOZA DA SILVA DA COSTA	Golanésia do Pará
JANETH DE SOUZA ALMEIDA	Golanésia do Pará
JOSE GONCALVES SOUZA	Golanésia do Pará
JOSELY BRITO DA SILVA	Golanésia do Pará
KATIA CRISTINA ARAUJO	Golanésia do Pará
LUZIA PEREIRA DE OLIVEIRA	Golanésia do Pará
MARIA BETANIA ROCHA DE LIMA	Golanésia do Pará
MARIA CELIA PEREIRA DA SILVA	Golanésia do Pará
MARIA DA CRUZ DOS SANTOS SOUZA	Golanésia do Pará
MARIA GORETE DE LIMA	Golanésia do Pará
MARIA HELENA LUCENA SANTOS	Golanésia do Pará
MARLY MONTEIRO DA SILVA	Golanésia do Pará
TELMA SOUZA RODRIGUES	Golanésia do Pará
THATIANA TRINDADE RODRIGUES	Golanésia do Pará
FRANCISCO EDUARDO DE SOUZA COSTA	IPIXUNA do Pará
ILMA NEVES DA SILVA	Rondon do Pará
MARIA SOCORRO SOARES DE LIMA	Rondon do Pará
SANDRA REGINA BURGER FERNANDES SILVA	Rondon do Pará



SELECIONADOS DO 1º SEMESTRE DE 2011

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Pará

PÓLO: Juruti

CURSO: MATEMÁTICA

VAGAS OFERTADAS: 25

VAGAS PREENCHIDAS: 6

CLASSIFICADOS

NOME DO CANDIDATO	MUNICÍPIO DE ORIGEM
EDSON PEREIRA PIRES	Itaituba
ESTER GUIMARAES TAVARES PIRES	Itaituba
ADENILSON DE SOUSA BARROSO	Juruti
JUCINEIDE DE SOUSA COSTA	Juruti
SALIM DOS SANTOS SOUSA	Juruti
ZENI DALVA DE SOUZA ASSUNCAO DOS SANTOS	Juruti



SELECIONADOS DO 1º SEMESTRE DE 2011

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Pará

PÓLO: Parauapebas

CURSO: MATEMÁTICA

VAGAS OFERTADAS: 25

VAGAS PREENCHIDAS: 7

CLASSIFICADOS

NOME DO CANDIDATO	MUNICÍPIO DE ORIGEM
JOAO BATISTA NERES DA SILVA	Curionópolis
ANTONIO DILMO NUNES CARVALHO	Parauapebas
MARCLEUTON DA COSTA SILVA	Parauapebas
RIVELINO ARRUDA CARNEIRO	Parauapebas
ROSANGELA DIAS MARTINS	Parauapebas
ELITA DA CRUZ MORAIS	Santana do Araguaia
MARIA BONFIM PANTA SANTANA	Santana do Araguaia



SELECIONADOS DO 1º SEMESTRE DE 2011

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Pará
PÓLO: Tallândia
CURSO: LETRAS
VAGAS OFERTADAS: 25
VAGAS PREENCHIDAS: 25

CLASSIFICADOS

NOME DO CANDIDATO	MUNICÍPIO DE ORIGEM
NEILDE SENA SILVA	Breu Branco
ROSILENE SOUZA MENDES	Breu Branco
VANDA ALVES RAMALHO	Golanésia do Pará
ALICE MOREIRA DA SILVA CHAVES	Tallândia
ARNALDO COSTA FERREIRA	Tallândia
DELCEMAR DA PAZ DE ASSUNCAO ARAUJO	Tallândia
DELMA LUCIA TRINDADE	Tallândia
ELIABSON SA DE SOUZA	Tallândia
ELIANE ALVES BEZERRA	Tallândia
ELIZABETE FERREIRA NUNES	Tallândia
JACIARA PACHECO DOS SANTOS	Tallândia
JOANA D ARC SILVA DA SILVA	Tallândia
LAELIA PALMA GUIMARAES	Tallândia
MANOEL FERREIRA JACAUNA NETO	Tallândia
MARIA ALICE CRISTO DA SILVA	Tallândia
MARIA CLEICIANE PEREIRA DE SOUZA	Tallândia
MARIA CLEONICE DOS ANJOS RAMOS	Tallândia
MARIA ELIANE BRITO FERNANDES	Tallândia
MARIA FERREIRA DE LIMA	Tallândia
RAIMUNDA DA SILVA PEREIRA	Tallândia
RAIMUNDA MARIA DA ROCHA NETA	Tallândia
ROBERTA CASTRO RAMOS	Tallândia
ROSILENE RODRIGUES PINHEIRO	Tallândia
SIMONIA MARIA FERREIRA COSTA	Tallândia
VANDA PACHECO DE OLIVEIRA	Tallândia



SELECIONADOS DO 1º SEMESTRE DE 2011

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Pará

PÓLO: Tallândia

CURSO: MATEMÁTICA

VAGAS OFERTADAS: 25

VAGAS PREENCHIDAS: 6

CLASSIFICADOS

NOME DO CANDIDATO	MUNICÍPIO DE ORIGEM
REGINA DE NAZARE ALMEIDA DO NASCIMENTO	Abaetetuba
SADIO SOUSA MONTEIRO	Magalhães Barata
EDINILSON MONTEIRO SARAIVA	Marapanim
RITA DE CÁSSIA CARVALHO NAIA	Moju
ADAILSON DA SILVA GADELHA	Tallândia
MARIA GLEISSE ALVES DA SILVA	Tallândia



SELECIONADOS DO 1º SEMESTRE DE 2011

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Pará

PÓLO: Tucumã

CURSO: LETRAS

VAGAS OFERTADAS: 25

VAGAS PREENCHIDAS: 10

CLASSIFICADOS

NOME DO CANDIDATO	MUNICÍPIO DE ORIGEM
CLEUDES DOS SANTOS SANTANA	São Félix do Xingu
DEUZINEIA SANTOS FERREIRA	São Félix do Xingu
LUIZ CARLOS DE MENESES	São Félix do Xingu
SIRLI ROCHA LEMOS	São Félix do Xingu
CRISTIANE DA SILVA SOARES	Tucumã
DANYELLE FERREIRA TRINDADE	Tucumã
MOACYR FRANCISCO DELFINO	Tucumã
JANDEVANIA OLIVEIRA DE MELO	Xinguara
IRINEIA QUEIROZ MEIRA FONTES	Água Azul do Norte
OLINDINA BATISTA DOS PRAZERES	Água Azul do Norte