

**Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado**



Dheneffer Cantão Rodrigues

**EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD:
a formação inicial de professores ribeirinhos em Anajás – PA
(2018 – 2023)**

Belém/Pará
2025



Dheneffer Cantão Rodrigues

**EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD: a formação inicial de
professores ribeirinhos em Anajás – PA (2018 – 2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Docência e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tânia Regina Lobato dos Santos.

Belém/Pará
2025

***Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará***

R696e Rodrigues, Dheneffer Cantão

Educação superior na modalidade EaD: a formação inicial de professores ribeirinhos em Anajás – PA (2018 – 2023) / Dheneffer Cantão Rodrigues. — Belém, 2025.

146 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Regina Lobato dos Santos

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), 2025.

1. Educação. 2. Formação inicial. 3. Educação a Distância. 4. Professores ribeirinhos de Anajás. 5. Curso de pedagogia. I. Título.

CDD 22.ed. 374.4

Elaborado por Priscila Melo CRB2/1345

Dheneffer Cantão Rodrigues

**EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD: a formação
inicial de professores em Anajás – PA (2018 – 2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Docência e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tânia Regina Lobato dos Santos.

Data da Aprovação: ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Tânia Regina Lobato dos Santos – Orientadora.
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Dra. em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Ana Kely Martins da Silva – Membro Externo.
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Dra. Em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

Profa. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França – Membro Interno.
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Dra. em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Belém/Pará
2025

Dedico esta dissertação às professoras que fizeram parte da pesquisa apresentada neste trabalho; registro aqui minha admiração e respeito a essas profissionais.

AGRADECIMENTOS

Ao lembrar minha caminhada até aqui, considero que a gratidão é a chave para dias felizes, é uma chave que abre um portal para o divino. E, em poucas palavras aqui escritas, gostaria de agradecer a pessoas tão essenciais para que esse trabalho fosse concluído. Primeiramente, ao meu Deus e Senhor Jesus, ao meu amigo e orientador Espírito Santo, sou grata pela direção, consolo e força em todo o tempo.

Agradeço ao meu marido, Alexandre Lobato, que embarcou comigo nessa jornada ao me pedir em casamento ainda no primeiro ano de curso e sempre permaneceu ao meu lado em todos os momentos, me apoiando e incentivando; seu amor me fortaleceu. Agradeço aos meus pais, Daniel e Olga, que me incentivaram e tornaram possível minha vida dedicada aos estudos, sem eles eu não estaria onde estou. Agradeço aos meus familiares, que sempre torceram por minhas conquistas e sempre intercederam a Deus em meu favor.

Agradeço às minhas amizades de longas datas e aos novos amigos que fiz no curso de pós-graduação, Alcione, Bárbara, Fábio, entre muitos outros da Turma 19 e de outras turmas que conheci; obrigada pelo apoio e carinho durante as aulas do curso, e que está se estendendo para além desse período. Agradeço à minha orientadora, professora Tânia Lobato, a qual escolheu permanecer ao nosso lado durante essa caminhada e foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, agindo com profissionalismo e empatia durante os desafios e o processo de construção desse trabalho.

Agradeço, de forma especial, aos moradores da comunidade ribeirinha Mocambo do Guajará, que me acolheram há alguns anos e hoje fazem parte do meu círculo de vivência. Agradeço imensamente aos sujeitos dessa pesquisa, moradores da comunidade, que são pessoas próximas a mim e colaboraram para que este trabalho acontecesse. Agradeço também às famílias que me acolheram durante a minha estadia em Belém, na pessoa do Pr. Benedito e Pr. Lima, me permitindo descansar nos dias de aula antes de voltar para minha cidade natal.

E, agradeço a mim mesma, pela força que encontrei em lugares que pensei não existir e pela persistência que tive, mesmo em meio a crises de ansiedade, que me conduziu à conclusão desta dissertação. Houve um tempo em que eu não valorizava tanto minhas palavras, mas hoje entendo a força que elas podem ter. Por meio deste trabalho, minhas palavras podem conduzir leitores a conhecerem uma parte desse estudo que tem tantas camadas. Isso me dá esperança, por saber que alcançará várias pessoas e poderá impactar seus pensamentos e posicionamentos diante da educação. Gratidão, sempre.

Imagine-se uma escola de natação que dedicasse um ano ao ensino da anatomia e da fisiologia da natação, da psicologia do nadador, da química da água e da formação dos oceanos, dos custos unitários das piscinas por usuário, da sociologia da natação (natação e classes sociais), da antropologia da natação (o homem e a água) e, desde o início, da história mundial da natação, desde os egípcios até nossos dias. Tudo isso, evidentemente, na base de aulas magistrais, livros e quadro negro, porém sem água. Em uma segunda etapa levar-se-iam os alunos-nadadores a observar, durante vários outros meses, a nadadores experientes e, depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, num dia de temporal, em pleno inverno (Busquet, 1998. Tradução do original de Jocelyne Bocchese).

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo investigar o processo formativo em pedagogia na modalidade da educação à distância (EaD) de docentes ribeirinhos e sua repercussão na atuação dos professores do município de Anajás. A pesquisa desenvolvida na linha de pesquisa “Formação de Professores, Docência e Práticas Educativas”, contribui para as discussões educacionais atuais, em meio a crescente inserção do setor privado no processo formativo de professores por meio de cursos de educação à distância em todo o território brasileiro, inclusive na região amazônica. De tal modo, identificamos como objeto deste estudo a formação inicial de docentes de uma comunidade ribeirinha do município de Anajás (PA), que cursaram graduação pela modalidade EaD. Para o embasamento teórico deste estudo, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre a temática para a compreensão das discussões recorrentes na atualidade sobre formação docente na educação à distância, por meio da qual apresentamos reflexões, sob o aporte teórico de autores, como Tardif (2014), Imbernón (2000), Gatti (2013, 2010), entre outros. Buscou-se desenvolver uma pesquisa de base qualitativa, de acordo com Minayo (2002), para analisar o contexto e os sujeitos sob uma perspectiva crítico dialética, de acordo com Pires (1997), Severino (2013) e Paulo Neto (2009). Os sujeitos, docentes formados em pedagogia na modalidade EaD, são atuantes em uma escola ribeirinha; e, para a coleta de dados, foi feita uma entrevista semiestruturada (Triviños, 1987), no intuito de compreender a formação inicial deles, analisando, posteriormente, as falas dos sujeitos, de acordo com a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Os dados coletados apresentam déficits na formação inicial dos professores ribeirinhos, a qual não atende totalmente os critérios qualitativos apontados nos Referenciais de Qualidade para a EaD (2007), propostos pelo Ministério da Educação. As lacunas existentes repercutem na atuação dos docentes, reproduzindo uma visão distorcida em relação a educação à distância, por não se perceber contribuições significativas para a prática pedagógica. O estudo permite conhecer a realidade da formação de professores ribeirinhos e ressalta a necessidade de melhorias educacionais para essas populações.

Palavras-chave: Educação; Formação Inicial; Educação à Distância; Professores Ribeirinhos de Anajás; Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

This study aims to investigate the training process in pedagogy in the form of distance learning (DL) for riverside teachers and its impact on the lives and work of teachers in the municipality of Anajás. In the current educational context, there is a growing involvement of the private sector in the teacher training process through distance learning courses, making it clear that the circumstances surrounding teacher training are not favorable for future teachers throughout Brazil, including in the Amazon region. Thus, we identified as the object of this study the initial training of teachers from a riverside community who completed their undergraduate degrees through distance learning. For the theoretical basis of this study, a literature review on the subject was conducted to understand the current recurring discussions on teacher training in distance education, through which we present reflections, based on the theoretical contributions of authors such as Tardif (2014), Imbernón (2000), Gatti (2013, 2010), among others. We sought to develop a qualitative research study, according to Minayo (2002), to analyze the context and subjects from a dialectical perspective, according to Pires (1997), Severino (2013), and Paulo Neto (2009). The subjects, teachers trained in distance learning pedagogy, work at a riverside school; and, for data collection, a semi-structured interview was conducted (Triviños, 1987) in order to understand their initial training, subsequently analyzing the subjects' statements according to Content Analysis (Bardin, 2016). The data collected reveal deficiencies in the initial training of riverside teachers, which does not fully meet the qualitative criteria outlined in the Quality References for Distance Learning (2007) proposed by the Ministry of Education. These gaps impact teachers' performance, reproducing a distorted view of distance education, as it fails to recognize significant contributions to pedagogical practice. This study provides insight into the reality of riverside teacher training and highlights the need for educational improvements for these populations.

Keywords: Education; Initial Training; Distance Learning; Riverside Teachers of Anajás; Pedagogy Course.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do número de cursos de graduação à distância – Brasil 2000-2023.....	80
Gráfico 2 – Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil 2014-2023	81
Gráfico 3 – Número de ingressantes em cursos de graduação – Brasil 2013-2023	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos Professores	37
Quadro 2 – Categorias de Pesquisa	39
Quadro 3 – Dissertações e Teses	40
Quadro 4 – Dissertações do PPGED – UFPA	51

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS.....	12
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	21
2.1 Singularidades do processo de investigação	21
2.2 Particularidades ribeirinhas de Anajás.....	24
2.2.1 A Educação Superior em Anajás-PA.....	26
2.2.2 Escola e Professores da comunidade	36
2.3 O que dizem as pesquisas sobre a formação docente pela EaD	39
3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E SUAS TRANSMUTAÇÕES.....	54
3.1 A formação do professor da escola do campo	59
3.2 A influência internacional na estrutura educacional brasileira	65
4 A EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EMPRESAS SOB NOVAS ROUPAGENS ..	70
4.1 Critérios de Qualidade na Educação à Distância	87
5 DO CENTRO URBANO AOS RIOS: A TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS RIBEIRINHOS.....	92
5.1 Prenúncios históricos: motivações e novas possibilidades	92
5.2 Os desafios de uma nova jornada.....	97
5.3 Realidade da docência: primeiros impactos	108
5.4 Repercussões da formação e a perspectiva docente	113
5.5 A realidade da formação de docentes ribeirinhos: reflexões e proposições	118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	142
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FUNCIONÁRIOS DO POLO – UNIP.....	145
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES RIBEIRINHOS	146

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Esta dissertação foi desenvolvida como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), com o propósito de investigar a formação pelo curso de pedagogia na modalidade de educação à distância e sua repercussão na vida de professores ribeirinhos em Anajás-PA.

Também contribui para o meio acadêmico ao discutir questões relevantes no campo de estudo sobre formação docente, pois faz parte dos estudos da linha de pesquisa “Formação de professores, Docência e Práticas Educativas”, assim como ao grupo de estudo “Infância, Cultura e Educação (ICEI).

Para entender o contexto deste estudo, inicio este texto refletindo sobre os caminhos que se constroem durante a vida, que nos permitem aprender e evoluir, que nos ofertam ricas oportunidades e nos trazem novos conhecimentos e experiências, tais como os caminhos que permearam minha jornada e me levaram a outros destinos, me fortalecendo como ser humano e profissional da educação.

Desde minha formação inicial, durante o curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará, no campus Moju, em 2019, surgiu o interesse em pesquisar sobre formação de professores, especificamente no sétimo período da graduação. Devido o contato que tive com a Língua Brasileira de Sinais, durante a disciplina de mesmo nome ofertada à minha turma, comecei a pesquisar mais sobre a área e, conseqüentemente, sobre a Educação Especial.

Ao participar de eventos sobre a temática, tive contato com vários profissionais da rede de ensino municipal de Abaetetuba, minha cidade natal, e, ao ouvir relatos de muitos deles sobre as dificuldades no trabalho com discentes com necessidades especiais, isso me instigou a investigar a formação inicial de professores e suas contribuições para a atuação com alunos, público da educação especial. Sendo assim, a pesquisa feita em meu Trabalho de Conclusão de Curso teve como título “Os déficits da/na formação inicial de professores e os desafios da educação especial”.

Após a conclusão do curso de graduação em 2020, seguida de um ano atípico por conta da pandemia da COVID-19¹, tive a oportunidade de trabalhar em uma escola ribeirinha na

¹ Infecção respiratória aguda, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (Ministério da Saúde).

cidade de Anajás, nomeada de “coração da ilha de Marajó”. Trabalhar em uma localidade distante da região urbana, com limitações no transporte, energia elétrica e outros recursos que são comuns na cidade, foi muito desafiador, porém, me afeiçoei à comunidade e adquiri valiosas experiências humanas e profissionais.

Relembrando o ano de 2021, quando iniciei o trabalho na escola da comunidade como coordenadora pedagógica, as atividades ocorriam em um prédio de madeira em situação precária, com uma estrutura que não era própria para que crianças e adolescentes estudassem; a comunidade aguardava pela construção de uma nova escola. Essa nova escola foi inaugurada no segundo semestre de 2022, ainda feita de madeira, mas com uma maior quantidade de salas e um sistema de energia solar, pois os moradores fazem uso da energia elétrica por meio de motor à óleo somente à noite.

No ano de 2021, as aulas ainda estavam sendo remotas devido à pandemia da COVID-19, aulas que seriam realizadas no horário que o estudante estaria presencialmente na escola, mas, devido ao distanciamento social, cada aluno deveria permanecer em sua casa. As orientações para os procedimentos adotados no município foram dadas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que definiu “orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia”, o qual embasou o CME – Conselho Municipal de Educação na produção do parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, que tratou da “reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19” (Anajás, 2021, p. 12).

Esses documentos nortearam a secretaria de Educação para a elaboração de um Plano de Ação que determinava como deveria ser organizado o período de aulas não presenciais, especificando que, no meio rural, os professores e transportadores² de alunos deveriam entregar atividades na residência dos discentes, responsabilizando a unidade de ensino pela organização e planejamento desse processo de entrega e devolução das atividades (Anajás, 2021).

Em meio a esse contexto preocupante na área da saúde e que refletiu pontos negativos na educação, seguimos para o ano de 2022, em que as aulas voltaram a ser presenciais. No cotidiano da escola, durante os dois anos que ali estive, percebi que existiam professores com diversos perfis; as mulheres, em sua maioria, na educação infantil e anos iniciais do ensino

² Responsáveis pela locomoção dos alunos que moram distante da escola. Condutores de embarcações que levam os alunos à escola pelos rios ou igarapés.

fundamental, e grande parte dos homens nos anos finais. Muitos docentes ali haviam acabado de concluir o ensino superior, a maioria tendo cursado pedagogia em faculdades que possuíam polo no município de Anajás e ofertavam cursos de graduação na modalidade da Educação à Distância (EaD).

Apesar de que ali haviam outros docentes que trabalhavam há mais tempo e tinham se formado, inicialmente, pelo magistério ou/e em cursos de universidades públicas de outros municípios, observei que a modalidade de EaD estava sendo a alternativa de muitas pessoas da comunidade. Diante disso, percebi que os professores recém-formados nos cursos de educação à distância apresentavam muitas dificuldades, desde a organização do planejamento, anual ou diário, e durante as aulas; algumas professoras demonstravam pouco domínio da turma e dificuldade no desenvolvimento de atividades pedagógicas e utilização de novas metodologias.

Em conjunto com a equipe gestora, tentávamos contribuir para o avanço das crianças por meio de conversas com as/os docentes para entender e colaborar em suas práticas, indicando para os professores jogos e materiais didáticos, principalmente voltados para alfabetização e letramento, visitando as salas durante as aulas, entre outros.

Durante essas vivências, foi possível perceber que muitos alunos não conseguiam avançar no processo de ensino e aprendizagem, sendo importante compreender que existem desafios e dificuldades em todos os ambientes educacionais, e, na realidade da escola do campo, não é diferente. Os desafios no processo educativo iniciam antes mesmo dos discentes chegarem à sala de aula, devido às características naturais e geográficas que caracterizam a região amazônica.

As escolas de áreas ribeirinhas apresentam uma realidade diferenciada e cheia de percalços, seja pela dificuldade do transporte, que, para os alunos que não moram perto da escola, é feito por meio de uma embarcação chamada bote³ ou rabeta⁴, seja pela falta de merenda escolar ou materiais didáticos, assim como diversos fatores sociais e econômicos que interferem no contexto educacional (Almeida, 2021).

Com estes entendimentos, meu interesse em pesquisar sobre a formação de professores pela EaD se deu a partir do contato com profissionais egressos dos cursos dessa modalidade, assim como surgiu um incômodo em saber que uma formação em nível superior gratuita e presencial se encontra muito distante do alcance dos moradores dessa região.

³ Embarcação miúda de madeira, alumínio etc., sem cobertura (Oxford Languages).

⁴ Pequena embarcação. Canoa motorizada (Dicionário on-line de Português).

Dessa forma, identificamos a formação inicial de professores pela modalidade EaD como nosso objeto de pesquisa, a partir dos questionamentos suscitados durante a vivência com os docentes ribeirinhos que obtiveram formação no curso de pedagogia mediante essa forma de ensino.

E reconhecendo que, desde então, faço parte da comunidade não apenas por um laço profissional, mas também familiar, e, como moradora desta localidade, tenho preocupação e interesse em pesquisar temáticas que envolvam a formação de professores ribeirinhos com o objetivo de discutir e buscar contribuições positivas que contemplem a todos que fazem parte da comunidade escolar, a partir do entendimento de que a formação dos profissionais da educação é um dos fatores que pode refletir diretamente no processo de ensino e aprendizagem do alunado.

Enfatizo a importância de trazer essas temáticas para o centro de nossas discussões, pois, à medida que analisamos os sujeitos envolvidos, vemos que estão sendo atingidos diretamente em meio ao seu contexto social e, conseqüentemente, educacional, o que interfere em sua vivência escolar, daí entendemos que há a necessidade de investigar o processo que os envolve.

Tenho a compreensão de que o processo educativo de crianças e adolescentes depende de um conjunto de fatores, dentre eles, o trabalho dos educadores da escola. Portanto, a formação desses docentes precisa estar alicerçada em padrões de qualidade, tendo a teoria e a prática em constante diálogo na busca por reflexões sobre o trabalho pedagógico por eles efetuado.

Compreendo, ainda, que essa busca pode vir a impactar diretamente a forma como a sociedade apreende a realidade ribeirinha e a educação do campo e também provocar discussões sobre a temática que produzirão novas ideias e sugestões na intenção de beneficiar os sujeitos envolvidos.

A formação de professores é apontada como elemento basilar para o progresso da educação no Brasil, tendo a necessidade de olhares e ações específicas. Tardif (2014) afirma que as problemáticas provenientes da formação em contexto universitário têm sido discutidas de maneira recorrente.

As pesquisas e estudos sobre a questão da formação e profissionalização docente data das décadas de 1980 e 1990, sendo motivadas pela necessidade de discussão sobre a preparação dos educadores (Oliveira, 2002). De tal modo, discutir sobre o processo formativo dos

professores se configura como uma medida importante para o entendimento acerca da profissão e a busca por melhorias no meio educacional.

Conhecer a trajetória da formação docente no Brasil nos faz perceber percalços e conquistas, desde a visão do professor, como mestre do saber, até os dias atuais em que o professor não possui o merecido reconhecimento.

Desde os anos 1960, a formação de professores vem sendo marcada pelo desenvolvimentismo e pelos ideais tecnicistas predominantes na época (Cardoso, 2019). Chegando ao final dos anos 1980, segundo Martins Pereira (2022), se vê uma abertura por parte do Estado para o crescimento do fundo privado, flexibilizando as leis para o melhor andamento das atividades exploratórias do mercado, o que traz consequências para o sistema educacional.

Nesse contexto, o neoliberalismo adquire força e progride no país, tendo como principais características a propriedade privada e o livre mercado. Essa ideologia rege o capitalismo financeiro que passa a liderar o sistema econômico brasileiro (Silva, 2019).

Oliveira e Lopes (2023) relembram que os organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, buscaram o fortalecimento das articulações em torno da educação e do desenvolvimento econômico dos países nesse período.

O percurso histórico nos aponta que ocorreram modificações após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), sendo parte de um processo maior que modificou os níveis econômico e político do país, gerando grandes repercussões. Felipe *et al.* (2021) destacam que tais modificações se deram em reformas estruturais que reconfiguraram as políticas públicas para que houvesse uma adequação à nova ordem que estava sendo instaurada.

A reforma passou a estabelecer que a responsabilidade das atividades direcionadas à educação, cultura e saúde não se daria apenas pela administração do poder público, abrindo espaço para que os princípios mercantis pudessem gerir essas atividades. Dessa forma, no âmbito educacional se reduz “a intervenção do estado na provisão e administração do serviço educativo” (Felipe *et al.*, 2021, p. 130).

Vemos, assim, constantes mudanças desde os anos 2000, com um mundo que se desenvolve e altera de muitas formas o estilo de vida das pessoas. O cenário atual se encontra regido por um sistema econômico que nos incentiva ao consumo excessivo, assim como a normalização de uma vida conectada à internet que torna tudo mais rápido, levando o ser humano a obter objetos e recompensas em menor tempo. Isso interfere na forma como nossas

vidas são construídas e também a forma como o contato com o outro acontece, tendo consequências diretas e indiretas no mundo educacional.

A educação formal adquire novas roupagens, não se tratando apenas do modelo tradicional ou de novas metodologias na aplicação de atividades em sala de aula, agora também se propõe o ensino à distância, com pessoas matriculadas em uma turma, mas separadas fisicamente. De tal modo, a educação formal também não precisa ser obtida apenas por instituições públicas, pois instituições sob administração do setor privado podem ofertar cursos de formação. “Percebe-se um indicativo do uso da educação como canal para o desenvolvimento econômico” (Oliveira; Lopes, 2023, p. 35).

Dessa forma, esse contexto reflete os impactos do neoliberalismo na educação, visto o crescimento expressivo de instituições do setor privado que ofertam cursos para professores, contabilizando 2.264 instituições privadas diante de apenas 316 públicas, em 2023, conforme apresentado no censo da educação superior, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Além disso, observamos, nos últimos anos, o resultado de ações influenciadas pelo pensamento mercantil por parte do governo do Estado do Pará, ao implantar o Sistema de Ensino Integrado, que oferta aulas à distância para alunos do Ensino Médio que residem longe dos centros urbanos, sob a justificativa de uma educação de nível igualitário para todas as regiões do Pará, substituindo docentes por tutores e instrumentos de reprodução de videoaula (Rodrigues, 2025). Porém, essa oferta de ensino ao nível médio acaba por não contemplar as especificidades culturais e regionais das regiões paraenses.

Observa-se que o contexto que cerca essa discussão está interligado e aponta rumos desastrosos para a educação pública em nossa região, o que reforça a necessidade de serem colocados tais temas em pauta para que sejam levados a conhecimento dos profissionais da educação, para discussão e reivindicação de melhores condições para o meio educacional.

Pois, a formação inicial de professores, particularmente a formação ofertada em cursos de Educação à Distância, tem se expandido no país inteiro e chegado a regiões, como a Amazônia, alcançando, no Estado do Pará, de acordo com o INEP, um maior número de matrículas em cursos de Educação à Distância, no ano de 2023, do que em outros Estados da região norte, ultrapassando 170 mil matrículas (INEP, 2024).

Diante disso, reflexões e discussões tem crescido no campo educacional acerca da influência do setor privado e mercantil na formação de professores no Brasil, como foi possível perceber em pesquisas encontradas durante o levantamento bibliográfico realizado para esse

estudo, sendo também uma temática discutida na edição especial do Seminário Nacional da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação –, em 2024, que teve como tema “Privatização/Financeirização da Formação de Professores e o Desmonte da Educação Pública no Brasil”.

A referida temática que está atrelada à realidade ribeirinha que descrevi e demonstra que, mesmo com a distância e os fatores que trazem divergências entre a região urbana e a região ribeirinha, existem similaridades entre os diferentes espaços; e as problemáticas que se configuram nos espaços de reflexão e discussão da academia também se revelam nos espaços escolares entre os rios da Amazônia.

De tal modo, negar a importância de discutir temáticas relacionadas à realidade educacional do campo/ribeirinha pode significar uma perda para o campo de pesquisa e até mesmo um descaso com uma realidade da qual, nós, como amazônidas, fazemos parte.

Com essa visão, retornar à comunidade como pesquisadora reforça a valorização que atribuo aos moradores dessa região, assim como às suas histórias de vida e às experiências que carregam. A ligação em minha vida profissional e pessoal construída no período em que ali vivi se constitui um grande aprendizado e troca de saberes.

A partir de tais reflexões, este trabalho busca contribuir com o meio acadêmico, com a produção científica e também ser um agente de mudanças e reconstruções, alcançando desde o interior da academia até o profissional da escola ribeirinha.

Com estas conjecturas sobre a qualidade da formação que os professores ribeirinhos recebem, isso nos encaminha para a problematização do modelo de formação inicial em EaD desses indivíduos, tendo a seguinte questão central: como o processo formativo no curso de pedagogia na modalidade de educação à distância repercute na atuação de professores do município de Anajás?

Identificando como objeto de estudo a formação inicial dos professores ribeirinhos, elencamos questões norteadoras que procuram entender: 1) Como ocorre a formação inicial dos/as professores/as ribeirinhos do município de Anajás pela educação à distância? 2) Quais aspectos qualitativos, de acordo com o texto dos Referenciais de Qualidade para EaD (2007), proposto pelo MEC, estão presentes nos cursos dessa modalidade? 3) O que pensam os/as professores/as sobre o seu processo de formação na modalidade EaD? 4) E, quais as repercussões dessa formação na vida e atuação profissional desses/as professores/as?

Com esse encaminhamento, temos como objetivo geral da pesquisa: investigar o processo formativo em pedagogia na modalidade EaD de docentes ribeirinhos e a repercussão

na atuação dos professores do município de Anajás. A partir disso, estabelecemos objetivos específicos que buscam:

- Analisar o processo formativo inicial na modalidade EaD dos/as professores/as ribeirinhos do município de Anajás-PA;
- Verificar se curso de formação inicial à distância está em consonância com os Referenciais de Qualidade para EaD (2007), propostos pelo Ministério da Educação.
- Conhecer o que pensam os professores sobre o seu processo de formação na modalidade EaD; e
- Avaliar as repercussões do curso de pedagogia pela EaD na atuação profissional dos professores ribeirinhos de Anajás-PA.

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, sob uma perspectiva teórica crítico dialética, tendo como participantes, professores ribeirinhos do município de Anajás, um ex-funcionário do polo da UNIP no município e o secretário atual do mesmo.

A coleta de dados ocorreu mediante a realização de uma entrevista semiestruturada, sendo os dados categorizados de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), para serem posteriormente analisados.

De tal modo, este trabalho segue estruturado em cinco seções que se complementam em meio a construção do estudo. Tendo como primeira seção, a presente Introdução, a qual apresenta o contexto do objeto de estudo e os objetivos propostos para essa pesquisa.

A seção seguinte, intitulada “Metodologia da Pesquisa”, aborda no tópico “Singularidades do processo de investigação”, aspectos teórico metodológicos utilizados, apresentando a abordagem utilizada na pesquisa e autores que discutem o materialismo histórico-dialético, o qual norteia a perspectiva teórica deste estudo.

Apresentamos, em seguida, aspectos sociais, culturais, econômicos e educacionais, referentes ao município de Anajás e da comunidade ribeirinha de onde procedem os sujeitos de pesquisa no tópico “Particularidades ribeirinhas de Anajás”, e também detalhamos as características da Universidade Paulista (UNIP), identificada como a instituição com maior número de formandos entre os sujeitos da comunidade. Logo após, descrevemos os procedimentos adotados para a pesquisa de campo, delineando as características e contribuições dos métodos e instrumentos, de acordo com a necessidade da pesquisa.

No tópico seguinte, apresentamos um levantamento da produção científica sobre a formação de professores na modalidade da educação à distância, trazendo os estudos

relacionados à temática no tópico “O que dizem as pesquisas sobre a formação docente pela EaD”, sendo trabalhos existentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na Biblioteca de Dissertações e Teses, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará.

A terceira seção, “A Formação Docente no Brasil e suas transmutações”, tece considerações sobre o processo histórico e legal em relação à formação de professores no Brasil, aprofundando a discussão no tópico “A formação do professor da escola do campo”, acerca da escola do campo/ribeirinha e dos professores ribeirinhos que estão ligados ao nosso objeto de estudo. Enquanto o tópico seguinte, “A influência internacional na estrutura educacional brasileira”, traz um quadro teórico e histórico sobre as influências que permeiam o setor educacional e as mudanças sofridas na área política, econômica e social que interferem diretamente na formação de professores em território brasileiro e, especificamente, no território ribeirinho.

Logo após, na seção intitulada “A EaD na Formação de Professores: empresas sob novas roupagens”, dissertamos acerca da Educação à Distância e sua inserção no processo formativo de docentes brasileiros e o crescimento expressivo da modalidade nos últimos anos no Brasil, detalhando no tópico “Critérios de qualidade na Educação à Distância” os aspectos qualitativos da modalidade de acordo com os Referenciais de Qualidade para EAD (2007) segundo o Ministério da Educação.

A quinta seção, “Do centro urbano aos rios: a trajetória dos estudantes universitários ribeirinhos”, apresenta as falas dos participantes da pesquisa, descrevendo as experiências dos docentes sobre a formação inicial adquirida. São abordadas as motivações desses indivíduos e os desafios que surgiram durante a trajetória de estudos.

Nesta seção, tecemos reflexões acerca da difícil realidade por eles enfrentada e os impactos sofridos no momento da prática pedagógica após a conclusão da graduação, analisando a estrutura da formação adquirida sob uma perspectiva crítica e reflexiva, tendo como documento norteador os Referenciais de Qualidade para a EaD (2007) para analisar os aspectos que apontam a qualidade do curso de pedagogia na modalidade à distância.

Finalizamos este estudo tecendo, em nossas considerações finais, as conclusões e perspectivas dessa pesquisa, recapitulando as intenções iniciais e reiterando nossas impressões acerca dos resultados obtidos.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Na presente seção, destacamos os pontos que embasaram a construção metodológica da pesquisa, abordando, inicialmente, os aspectos da perspectiva teórica e do processo de investigação, elucidando os instrumentos e técnicas utilizadas durante a pesquisa.

Em seguida, será descrito o contexto regional e social do *lôcus* de pesquisa, trazendo características culturais e econômicas do município de Anajás na ilha de Marajó e da comunidade ribeirinha. Apresentamos também as instituições de ensino superior existentes no município, as quais ofertam cursos à distância aos cidadãos anajaenses. Trazemos as informações sobre os sujeitos de pesquisa e a instituição com maior número de formandos na comunidade ribeirinha.

A partir dessa contextualização, descrevemos os trabalhos encontrados a partir de um levantamento da produção científica sobre a temática aqui investigada, realizado com o propósito de conhecer os estudos sobre formação de professores pela educação à distância e que contribuem na construção de nosso referencial teórico.

2.1 Singularidades do processo de investigação

Buscando entender os diferentes fenômenos envolvidos e embasar esta dissertação, realizou-se uma revisão bibliográfica de trabalhos e estudos de teóricos que investigam a temática aqui investigada. Optou-se por uma abordagem qualitativa pelos aspectos subjetivos que serão tratados.

A abordagem qualitativa, segundo Minayo (2002), se atenta para uma realidade que não pode ser quantificada e embrenha-se no mundo das significações dos atos e relações humanas. Adotar um olhar sensível e qualitativo diante da realidade amazônica se faz necessário devido às particularidades desse ambiente em seus diversos aspectos, desde o territorial ao cultural, linguístico, social etc.

Partimos de uma perspectiva crítico-dialética para compreensão do objeto investigado, a qual, segundo Gil (2008), garante uma base interpretativa dinamizada, por compreender a totalidade presente no meio social. A dialética define que os fatos sociais não podem ser entendidos se forem analisados de forma isolada, exigindo a compreensão desses fatos a partir dos contextos político, econômico, social, cultural etc.

Historicamente, o conceito de dialética se faz presente desde a filosofia grega na Antiguidade, sendo relacionado ao diálogo. Severino (2013) define a dialética como uma

tradição filosófica, enfatizando que o conhecimento não é entendido de forma isolada à prática das pessoas nessa perspectiva, daí prioriza-se a ação histórica e social humana, a qual é guiada por uma finalidade voltada para a transformação das condições de existência da sociedade.

Em busca de fundamentação para a interpretação da realidade histórica e social, Karl Marx e Friederich Engels constroem o materialismo histórico-dialético, possibilitando uma nova perspectiva para a interpretação da realidade que buscamos apreender no presente estudo.

A teoria, do ponto de vista marxista, não se abrevia em exames sistemáticos do objeto estudado, acompanhado de descrições detalhadas e explicações acerca do fenômeno, assim como não se reduz à construção de discursos que podem ser analisados e avaliados pela comunidade científica como se fosse uma espécie de embate teórico (Paulo Netto, 2011).

Silva (2019) enfatiza que essa leitura da realidade, feita a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética, busca apreender a totalidade e suas articulações, sendo esta construída pelo ser social. Logo, ao tratarmos de um estudo sobre formação docente pela modalidade de educação à distância, é necessário situar o objeto de estudo em um contexto social, político e histórico.

Entende-se que esse contexto se encontra regulado pelo modo de produção capitalista, o qual prioriza a propriedade privada e a obtenção de lucro, ocasionando a divisão da sociedade em classes sociais, estando umas subordinadas às outras (Sandaniel; Rissi; Ruiz, 2019). De tal modo, a pesquisa feita a partir dessa visão não é neutra, mas se configura como um caminho político ao buscar a emancipação do sujeito em meio aos interesses classistas que predominam em uma sociedade dominada pelo capital.

Ao adotar uma perspectiva crítico-dialética, o estudo busca ressaltar a questão histórica que perpassa os processos sociais, analisando a dimensão econômica relacionada às dimensões políticas, sociais, jurídicas etc. (Gil, 2008), posto que a dialética busca compreender a realidade desde sua gênese e todo o processo de conflitos envolvidos no objeto pesquisado (Teixeira, 2019).

A dialética marxista possui um caráter histórico, a partir da organização da sociedade na construção de sua história e também tem um caráter material, ao analisar que os seres humanos se organizam na sociedade em meio à produção (Cardoso, 2019). O materialismo histórico-dialético discute as questões presentes no sistema capitalista e aponta a forte influência da economia em todas as outras áreas da sociedade, afirmando que a base das superestruturas política e jurídica, que determinam direta ou indiretamente a ideologia predominante na sociedade, é a estrutura econômica.

Sob essa visão, percebe-se as instâncias sociais como obras históricas desde sua origem e desenvolvimento, sendo esse o embasamento para a interpretação dos fatos. Em uma sociedade capitalista, entende-se que o “modo de produção da vida material é, portanto, o que determina o processo social, político e espiritual; [...] se constitui como um todo orgânico, cujo determinante é em última instância a estrutura econômica” (Gil, 2008, p. 23).

Algumas das categorias que compõem essa concepção metodológica apresentadas nos estudos de Paulo Netto (2011), como a totalidade e contradição, estão expressas de forma sutil no modelo de formação pela educação à distância e também se manifestam nos processos que envolvem as políticas de formação de professores.

Nos estudos de Marx, a totalidade se dá a partir de um conjunto de fatos em articulação que se constituem em uma estrutura (Masson, 2007, p. 112). Logo, o objeto em estudo deve ter seus aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos sob análise, para a compreensão de sua totalidade (Sandaniel; Rissi; Ruiz, 2019, p. 3). Entende-se que é preciso considerar todo o contexto que permeia a totalidade, visto que várias questões se interligam ao realizar-se um estudo dessa natureza.

Ao investigar-se a formação de professores, percebe-se que esta é influenciada por organismos não apenas nacionais, mas também internacionais, como o Banco Mundial, que direciona políticas econômicas e sociais para diversos países, entre eles o Brasil (Sandaniel; Rissi; Ruiz, 2019, p. 4), estando atrelada a um contexto que envolve diversas instâncias.

Ao compreender-se a totalidade que permeia o objeto estudado, também se percebe que as partes que a formam se relacionam dialeticamente e de forma conflitante, enfatizando a contradição existente (Paulo Netto, 2009).

De tal modo, a formação docente pela EaD sugere a oferta de educação superior a lugares remotos, outrora sem condições de acessar essa formação e, ao mesmo tempo, levanta questionamentos sobre sua eficácia em formar o profissional da educação, além disso, para Pires (1997), a educação pode ser um instrumento de alienação ou libertação nesse contexto, o que nos encaminha para uma análise crítico-dialética dessa realidade, ao se ter um cenário repleto de contradições.

Segundo Paulo Netto (2011), a totalidade possui um movimento dinâmico resultante de um caráter de contradição, o que a caracteriza para que não seja inerte, pois as contradições movimentam as totalidades, sendo que as características dessas contradições dependem da estrutura da totalidade analisada, que só será descoberta a partir da pesquisa.

Para compreendermos o contexto que permeia o cenário investigado e conhecer o ambiente em que os sujeitos de pesquisa se encontram e onde cursaram sua formação inicial, caracterizamos, a seguir, a comunidade ribeirinha onde residem e mencionamos informações acerca da educação superior em Anajás.

2.2 Particularidades ribeirinhas de Anajás

A pesquisa aqui proposta busca adentrar em um *lôcus* característico da Amazônia. A partir de uma abordagem qualitativa, busca-se conhecer a realidade de docentes que atuam nessa região.

Conhecida no mundo todo pela rica variedade e beleza de suas florestas e animais, a região amazônica tem sido alvo de muitos olhares desde a chegada dos povos europeus. As comunidades que têm se construído no decorrer dos anos à margem de rios e igarapés⁵ e que abrigam várias famílias são conhecidas como comunidades ribeirinhas.

Essas populações são compostas, em sua maioria, por extrativistas, agricultores e pescadores. A pesca, o extrativismo e a agricultura são atividades que fazem parte da cultura dessas populações, que usufruem dos benefícios da natureza.

As singularidades dos ribeirinhos são conhecidas em seu vocabulário, suas práticas corporais, manipulação de ervas medicinais, entre outros conhecimentos culturais, que demonstram a riqueza e os saberes da Amazônia.

Dentre os territórios amazônidas, destacamos a Ilha de Marajó, no Estado do Pará, a qual possui, aproximadamente, três mil ilhas e ilhotas, sendo o maior arquipélago flúvio-marítimo do planeta (Confederação Nacional de Municípios, 2015). Os saberes e práticas herdados dos povos que viveram no Marajó, como os quilombolas e indígenas, vêm sendo praticados pelos povos e comunidades tradicionais que ocupam essa região. Seu território, que vai além de um espaço geográfico, é concebido como um lugar de vivências, histórias e memórias (Ferreira, 2023).

Essa tessitura compõe uma riqueza cultural existente hoje entre as ilhas do arquipélago marajoara. Entre os 16 municípios existentes na região, o município de Anajás é destacado por ser minha atual cidade de residência desde 2021, a qual me proporcionou vivências significativas.

A cidade de Anajás, que possui uma região urbana e uma extensa área rural composta por vilas e pequenas comunidades, tem cerca de 28 mil habitantes, conforme o Instituto

⁵ Riacho que nasce na mata e deságua em rio (Oxford Languages).

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) e apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,484, rotulado como muito baixo (IBGE, 2010).

Segundo o site Notícia Marajó, dados coletados pelo IBGE, em 2022, revelam que dez cidades paraenses com maior número de pessoas não alfabetizadas encontram-se na ilha de Marajó e, dentre elas, Anajás lidera com 22,58% da população desse Estado. Esses dados revelam a baixa qualidade da educação no município, algo que perdura há muitos anos nessa região.

Em uma das escolas ribeirinhas do município, iniciei os trabalhos em 2021. Ela se localiza em uma comunidade no interior do município, a uma distância do centro urbano que fica a 5 horas de viagem de barco a motor; se localiza geograficamente às margens do rio Guajará, que deságua à margem esquerda do rio Anajás.

Não existem documentos oficiais que comprovem o tempo de existência dessa comunidade, porém a igreja evangélica está ali sediada há 106 anos, de acordo com seu líder religioso; tem sua fundação datada no ano de 1918, registrado no Estatuto da Igreja local, apresentado pelo pastor. Pelo tempo de existência da igreja, entende-se que a comunidade cresceu nessa localidade anos antes e hoje é considerada centenária, sendo direcionada pela liderança da igreja desde então.

Atualmente, a comunidade possui, além do templo da igreja, um posto de saúde e uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental construídos pelo governo municipal. As famílias que ali possuem casas, em sua grande maioria de madeira, não usufruem de saneamento básico. Essa precariedade ocasiona muitas doenças, segundo os agentes de saúde da comunidade, como infecção intestinal e urinária devido a contaminações na água do rio, que é utilizada por todos, passando apenas por um tratamento que não é eficaz na sua purificação.

Além das doenças causadas pela poluição do rio, a região é comumente atingida por uma doença infecciosa transmitida pelo mosquito *Anopheles*, contaminado pelo protozoário do gênero *Plasmodium*, a malária. Segundo Nóbrega (2011), Anajás já foi responsável por cerca de 80% dos casos de malária ocorridos na região do Marajó. A doença causa dor de cabeça, febre alta e calafrios, e o tratamento é feito por meio de remédios via oral. A intensa manifestação da doença na região reduz a qualidade de vida dos moradores de forma expressiva, principalmente por se tratar de uma localidade distante de maiores recursos hospitalares.

Mesmo com as dificuldades existentes, os profissionais da saúde empenham-se no tratamento à doença, resultando na redução dos casos de malária no município de Anajás, de acordo com o Painel Epidemiológico do Ministério da Saúde (Brasil, 2025).

Sendo assim, buscamos conhecer a história da comunidade, mas não encontramos documentos oficiais que registram sua história e caracterização. As fontes que podem ser encontradas ali são os próprios moradores, principalmente os mais velhos que residem no local há bastante tempo.

As histórias transmitidas entre as gerações que residem na comunidade comunicam que já houve muita exploração de borracha derivada da árvore seringueira na região, seguida da exploração de palmito e madeira, que, de maneira desenfreada, acabou por levar muitos dos recursos da floresta. Essa exploração era feita, em sua grande maioria, sob o comando de pessoas que não residiam na comunidade nem no município marajoara.

Nos últimos dez anos, de acordo com os moradores, cresceu o trabalho com açaí, fruta típica da Amazônia, a qual tem movimentado a economia na região. No período do inverno, a comunidade recebe transportadores em barcos de várias cidades da Amazônia, que vem em busca do açaí devido à alta produção da fruta no período do inverno, pois, em outras regiões do Pará, as árvores de açaí só frutificam no verão.

Além da venda do açaí, os moradores também trabalham com a exportação de pataúá e murumuru, ambos são frutos de palmeiras nativas e são vendidos para empresas, como Beraca Ingredientes Naturais SA e Natura, para produção de cosméticos. Atualmente, ainda existe a venda do palmito, porém de forma reduzida, e ainda persistem as vendas de madeira, de forma ilegal.

No período do verão, inicia a pesca, no entanto as pescas realizadas pelos moradores da comunidade são apenas para o próprio consumo, sem comercialização. A fonte de renda de muitos moradores da comunidade provém de vínculo empregatício com o governo municipal, por meio de trabalhos realizados na escola ou no posto de saúde. Existem também comerciantes locais que trabalham com alimentos, roupas e calçados, gerando trabalho e movimentando a renda na comunidade.

2.2.1 A Educação Superior em Anajás-PA

No município anajaense, encontramos a oferta de cursos de nível superior por instituições privadas. Não existem polos ou campus de universidades públicas, sendo a Instituição de Ensino Superior (IES) do setor público mais próxima localizada no município de Breves, a uma distância de 12 horas de barco a motor.

Os cursos gratuitos e presenciais seriam inexistentes se não houvessem certas iniciativas de oferta, tais como o Programa de Educação e Formação Superior, intitulado “Forma Pará”,

sancionado pela lei nº 9.394, de 7 de outubro de 2021. O programa estadual tem por objetivo a expansão de cursos superiores no Estado do Pará e destaca suas finalidades no artigo 3º da legislação.

São objetivos do Programa “Forma Pará”:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação superior, em todos os níveis, nas modalidades presencial, semipresencial e à distância, considerando as potencialidades locais, as demandas sociais identificadas e as vocações produtivas sub-regionais e visando a formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

II - contribuir para a promoção da inclusão social a melhoria de renda, a geração de oportunidades de trabalho e emprego;

III - desenvolver e fomentar projetos de educação superior no Estado do Pará;

IV - realizar e estimular o desenvolvimento científico e tecnológico, a pesquisa aplicada e o empreendedorismo no Estado do Pará (Pará, 2021).

O Forma Pará funciona com a parceria de seis universidades públicas, sendo elas: UEPA, IFPA, UFPA, UFRA, UNIFESSPA e UFOPA, além da parceria com as prefeituras e associações dos municípios.

A região marajoara foi contemplada com a oferta de diversos cursos, entre eles, Engenharia de Produção, Fisioterapia, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Educação Física, Enfermagem etc. Dentre as cidades alcançadas, destacamos o município de Anajás, para o qual foi ofertado o curso de licenciatura em Matemática, pela Universidade do Estado do Pará.

Com 50 vagas ofertadas, o processo seletivo para o curso foi anunciado pela Secretaria Municipal de Educação e recebeu em torno de 500 inscrições. O curso ocorre nos meses de janeiro, fevereiro, julho e agosto, em uma das salas de uma escola pública do município cedida pela prefeitura, sendo ministrado por docentes da instituição formadora. Iniciado no ano de 2023, tem previsão de término no ano de 2026.

Contudo, a predominância da oferta de vagas para os cursos do ensino superior encontra-se nas mãos da iniciativa privada, que atua por meio de faculdades que possuem polos de apoio presencial no município, que oferecem cursos na modalidade de educação à distância.

As instituições privadas que possuem polos na área urbana são: Universidade Paulista (UNIP), Universidade Cesumar (UNICESUMAR), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e a Universidade Estácio de Sá (UNESA).

A Universidade Paulista (UNIP), em São Paulo, em 1988, começou com uma parceria entre o Instituto Unificado Paulista (IUP), o Instituto de Ensino de Engenharia Paulista (IEEP) e o Instituto de Odontologia Paulista. Tornou-se, com o passar dos anos, uma instituição reconhecida nacionalmente que oferta cursos de Graduação e Pós-graduação.

A Universidade Cesumar (UNICESUMAR) teve sua origem em Maringá (PR), em 1987, e possui mais 300 mil alunos matriculados, tendo uma extensa rede de polos de apoio presencial pelo território brasileiro.

A Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) foi fundada, em 1972, em Londrina (PR), e pertencia ao grupo educacional Anhanguera, sendo hoje parte do grupo empresarial Cogna Educação.

E, a Universidade Estácio de Sá (UNESA), fundada em 1970, no Rio de Janeiro, faz parte do grupo de universidades YDUQS, e é conhecida por sua grande estrutura e pela oferta de diversos cursos em todo o território brasileiro.

Investigando a procedência das instituições que estão em Anajás, percebe-se que elas vêm de Estados distintos da região amazônica, demonstrando uma distância não apenas física, mas institucional, social e cultural da região marajoara, que reflete nos cursos que são ofertados a indivíduos que carregam consigo a cultura e a história de sua comunidade. O que levanta questionamentos acerca da visibilidade oferecida a esses estudantes, em seu momento de formação.

É de nosso conhecimento que, atualmente, na escola polo⁶ e anexas⁷, a partir de informações dadas pelo gestor e pela secretária escolar, mais da metade dos docentes que estão atuando possuem formação inicial por meio de cursos EaD em IES privadas, localizadas no município. Os cursos oferecidos na modalidade à distância são diversos, mas as licenciaturas se destacam, principalmente o curso de Pedagogia.

A partir do conhecimento e contato com a comunidade e os docentes da escola, foi possível realizar um levantamento de informações sobre os sujeitos de pesquisa, acerca de seu perfil e profissão. Com o conhecimento dessas informações, percebeu-se que grande parte dos indivíduos obteve a formação inicial por meio da Universidade Paulista – UNIP. Desta forma, foram selecionados apenas professores formados nessa instituição para um melhor entendimento da realidade vivenciada por eles e também devido questões de tempo e logística que limitam o processo de pesquisa.

Para conhecer a instituição com maior número de discentes entre os professores da comunidade, buscamos informações no site da instituição disponível na internet e no polo de apoio presencial no município de Anajás. O histórico da Instituição de Ensino Superior descreve

⁶ Unidade escolar de ensino regular.

⁷ Espaço físico destinado ao atendimento educacional de alunos que funciona fora da sede da escola.

que a Universidade Paulista é reconhecida pela Portaria nº 550/88, tendo suas atividades iniciadas em 1988.

O texto do site destaca que a instituição apresenta uma proposta acadêmica moderna, por conta do processo de evolução que vem ocorrendo em seu interior, a qual tem se expandido em diversos Campi no território brasileiro. A universidade ressalta que busca promover um ensino de qualidade com tecnologias avançadas, possibilitando aos alunos que sejam inseridos ativamente no mercado de trabalho.

Encontramos no site a menção a programas de estudos de pós-graduação, que tem por objetivo aperfeiçoar o corpo docente e desenvolver pesquisas que contribuam para o meio científico. Ao final do breve histórico da instituição, são enfatizadas as atividades de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação como um meio de produção do conhecimento proposto pela universidade.

Apesar do grande renome da universidade, entende-se que a proposta moderna que ela traz é com uma estratégia empresarial, pois adere à terceirização de seus serviços, ao ser coordenada por diferentes coordenadores que assumem a posição de gerentes da instituição nos diversos municípios que possuem polo, aderindo a uma espécie de rede de franquias⁸ por meio da qual a instituição franqueadora⁹ cede o uso de sua marca aos franqueados¹⁰, para que estes venham expandir o nome da empresa.

No próprio site da UNIP, é possível encontrar uma página destinada ao anúncio sobre parcerias com a instituição, com o título “Seja um Polo Parceiro”, que oferece a parceria da instituição para indivíduos que queiram investir nesse ramo do mercado.

O texto do site enfatiza a UNIP como referência no mercado da educação à distância. Além disso, oferece a oportunidade de um baixo investimento, inicialmente, sem exigir pagamento de taxa de adesão, sendo que a remuneração, ou retorno que o investidor terá, será baseada no número de alunos do polo. Ainda são oferecidos suportes e consultoria comercial ao investidor, assim como capacitação de assessores da instituição.

A UNIP exige que o perfil do investidor revele uma boa administração e dedicação ao trabalho, assim como apresente um porte financeiro que garanta a parceria até que o polo esteja equilibrado no mercado. É exigido também que o local de funcionamento do polo seja do mesmo padrão de qualidade original da UNIP, devendo conter fachada, acessibilidade nos

⁸ Sistema de venda de licença.

⁹ Pessoa jurídica que possui os direitos sobre alguma marca ou patente e a disponibiliza a terceiros (Xavier, 2022).

¹⁰ Pessoa física ou jurídica que adere ao modelo de negócio de franquia, buscando o uso da marca ou patente da rede franqueada (Xavier, 2022).

espaços, sala de tutoria, sala de aula, sala de informática, sala de convivência, biblioteca, conforme destacado no site da instituição, por meio de texto e imagens.

De tal modo, ao tornar-se um polo parceiro da UNIP, o investidor adquire todo o modelo educacional proposto pela instituição. Na modalidade EaD, os cursos são disponibilizados com atividades avaliativas, videoaulas, testes, entre outros componentes que fazem parte do pacote ofertado, sendo apenas reproduzido como é na forma original.

Comparando a oferta de serviços comuns e os serviços de educação, constata-se pouca diferença entre eles, ao verificar que a padronização das aulas e a gravação dos conteúdos permite a reprodução deles várias vezes, diminuindo os custos. Além de que as campanhas de marketing são voltadas a um público que carece de formação profissional, buscando convencer esses alunos (clientes) a adotarem essa modalidade de ensino, tal como no mercado de serviços comuns (Andrade, 2023).

Para conhecermos o processo de instauração do polo de apoio presencial da Universidade Paulista em Anajás, sua estrutura e funcionamento, entramos em contato com o responsável do polo, porém não foi possível a realização de entrevista. Após outras tentativas de contato, conseguimos conversar com o secretário da instituição e um ex-funcionário do polo que se prontificou a relatar sua experiência nos primeiros anos de funcionamento do polo no município anajaense.

O ex-funcionário é professor da educação básica no município de Anajás e trabalhou no polo da UNIP em Anajás, entre os anos de 2018 a 2020, no cargo de coordenador do polo. O atual secretário trabalha na instituição desde o ano de 2020 e exerce funções do setor administrativo.

Após assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os sujeitos responderam a questões baseadas em um roteiro, em anexo, que buscavam esclarecimentos em relação ao polo, à coordenação, às atividades realizadas, entre outras informações.

A história da instauração do polo de apoio presencial da UNIP em Anajás-PA teve início no ano de 2018. O ex-funcionário que aceitou participar da pesquisa esteve na direção do polo no período inicial de funcionamento, sendo alguém muito citado na fala dos professores entrevistados.

De acordo com o relato do ex-funcionário, o polo da Universidade Paulista em Anajás está sob a direção da professora Quesia Raquel da Silva Fonseca, a qual é representante legal da empresa “Q R DA S FONSECA INSTITUTO DE EDUCACAO LTDA”, encontrada ativa no site da Receita Federal (Brasil, 2025). Tem como nome fantasia “Instituto Superior de

educação Marajoara”, que funciona como instituto educacional realizando a parceria com a Universidade Paulista para o funcionamento efetivo dos polos, sendo a matriz em Breves e a filial em Anajás (Econodata, 2025).

Os polos da UNIP são todos ligados ao polo central, em São Paulo, segundo o relato do ex-funcionário. O sistema de gestão desses polos é de forma terceirizada, pois os polos não são dirigidos pela matriz, e sim por uma pessoa responsável que adquire os direitos sobre a instituição na respectiva localidade, semelhante a uma espécie de franquia, exemplificado pelo próprio ex-funcionário. De tal modo, a gestora do polo de Breves também é responsável pelo polo de Anajás, sendo considerada a dona da franquia, recebendo uma porcentagem dos lucros obtidos, tendo que arcar com os custos de funcionários, equipamento, estrutura física, entre outros.

A partir da iniciativa da responsável pela UNIP – Breves –, professora Raquel Fonseca, surgiu a proposta de inserção do polo no município anajaense. O ex-funcionário relata que ela entrou em contato com ele para que estivesse à frente das atividades e para realizar os trâmites necessários.

Devido à necessidade de um espaço físico, e como ainda não havia o prédio próprio da instituição no município de Anajás, foram feitos acordos com a prefeita da época e a Secretaria Municipal de Educação para que fosse liberado um espaço em uma escola da cidade, na qual pudessem ser realizadas as avaliações presenciais dos futuros alunos.

Após o consentimento por parte da gestão do município, iniciaram as atividades, sendo que, na época, ali era considerado uma extensão do polo da UNIP já existente em Breves. Para que o polo em Anajás fosse de fato concluído, seria necessário um bom quantitativo de alunos, exigindo um esforço maior por parte dos responsáveis para ir em buscar de candidatos.

Segundo as falas dos entrevistados, foi feito um processo seletivo para os interessados em ingressar nos cursos ofertados pela universidade, sendo esta seleção feita a partir de uma avaliação presencial para a qual o candidato deveria escrever uma redação sobre determinado tema e alcançar a média proposta. Este processo foi organizado pelo ex-funcionário, que atuava como responsável pela instituição em Anajás, na época.

Com mais de 150 candidatos inscritos, o processo seletivo foi uma novidade na cidade, pois foi comparado a aprovação em vestibular de instituições públicas. Desde então, iniciaram as aulas com várias turmas em cursos de licenciatura, entre 90 a 100 alunos, com a maioria no curso de pedagogia.

O ex-funcionário relatou que não possuíam escritório na época, tendo que ceder um espaço em sua residência para atender os alunos; o que eles receberam foi apenas uma impressora. Neste período, este funcionário convidou um aluno que possuía habilidades com as tecnologias e sistemas para trabalhar juntamente com ele no atendimento dos demais alunos e nos processos de aplicação de provas, efetivação de pagamentos, entre outras atividades, tornando-se este um auxiliar administrativo. Ambos começaram a ser remunerados pela instituição, no entanto, o ex-funcionário ressalta que o pagamento era pouco diante do trabalho realizado.

Os Referenciais de Qualidade para EaD (2007) fazem referência ao coordenador do polo de apoio presencial, que deve ser responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico que ocorre na unidade, tendo a função de supervisionar as atividades e as instalações físicas para que tudo ocorra com excelência.

Todavia, além desse indivíduo, o documento norteador faz referência a um corpo técnico-administrativo que deve apoiar e atuar juntamente à coordenação na área administrativa e tecnológica.

Segundo o relato dos participantes da pesquisa, haviam apenas duas pessoas representando a instituição em Anajás, no período de formação dos professores ribeirinhos, sujeitos de nossa pesquisa, demonstrando uma sobrecarga de trabalho para os funcionários da instituição assim como o não cumprimento das orientações acerca da equipe de trabalho em polos de apoio presencial.

Nessa época, surgiram cobranças do Conselho Municipal de Educação em relação ao polo inexistente da UNIP no município de Anajás e, por conta disso, iniciou-se a procura por um terreno para a construção do polo de apoio presencial, mas os cursos continuaram em andamento.

No processo de formação pela educação à distância, destaca-se um ponto importante que é o polo de apoio presencial, o qual deve dar suporte aos alunos nas atividades presenciais que ocorrem de acordo com o calendário da instituição. Como foi descrito anteriormente, no início do funcionamento da instituição em Anajás, não existia um prédio próprio da UNIP, desse modo, os estudantes realizavam as atividades em espaços cedidos ou alugados.

O ex-funcionário relata que, ainda nesse período, por problemas pessoais, ele não continuou trabalhando na instituição e parou de exercer a função de coordenador, mas, segundo o que observou, meses depois, foi construído o polo presencial e outro coordenador assumiu a direção do trabalho.

Ainda na busca por informações sobre o funcionamento do polo e os serviços ali ofertados, conseguimos entrevistar um dos funcionários que trabalham atualmente na IES, em Anajás. No cargo de secretário, o sujeito entrevistado exerce atividades desde 2019 e concedeu informações acerca do funcionamento da instituição e dos cursos à distância.

De acordo com o relato do sujeito, o polo da UNIP, em Anajás, faz parte do Instituto Superior de Educação Marajoara – ISEM¹¹, sendo um dos grupos que fazem parte da Universidade Paulista. Apesar de existirem diferentes grupos dentro da instituição, todos seguem o padrão da UNIP, tanto em estrutura física quando nos cursos ofertados.

No momento, o polo da UNIP, em Anajás, conta com dois funcionários, sendo o secretário e o coordenador do polo. No espaço físico, contém um laboratório de informática, duas salas de aula, dois banheiros, uma sala de coordenação e a recepção.

Segundo o entrevistado, o polo de Anajás funciona como um espaço de apoio, pois os cursos ofertados são na modalidade EaD. Dentre os diversos cursos ofertados, encontram-se cursos superiores de menor duração, como Empreendedorismo, Gestão Comercial, Marketing, Secretariado, entre outros que tem a duração de 2 anos. Há também a oferta de cursos superiores tradicionais na duração de 4 anos, como Administração, Jornalismo, Serviço Social, além das licenciaturas, tais como Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia etc., todos na modalidade de ensino à distância.

As matrículas são possíveis por alguns dias de cada mês, e a pessoa interessada pode ser matriculada sem precisar passar por processo avaliativo. No início do curso, é feita uma aula inaugural, sendo obrigatória para todos os matriculados. Nessa aula de ingresso, a coordenação apresenta a estrutura do curso que será iniciado, o funcionamento da plataforma da instituição e como acessá-la por meio de aparelhos tecnológicos.

O secretário também informou que os estudantes tem acesso às atividades e informações do seu curso por meio do aplicativo da Unip, disponível na Play Store¹², e que pode ser acessado em celulares com acesso à internet, tendo em mãos, os conteúdos das disciplinas, textos, vídeo aulas, slides, entre outros.

Durante o período de aulas dos cursos ofertados, os alunos tem o laboratório de informática à disposição para seus estudos, apesar de não ser muito frequentado, segundo o secretário.

¹¹ Sob a direção da professora Quesia Raquel da Silva Fonseca.

¹² Loja on-line de aplicações, jogos, e outros conteúdos digitais para dispositivos Android.

Em relação aos cursos de licenciatura, quando questionado sobre a graduação com maior número de alunos matriculados, o secretário informou que o curso de Pedagogia está à frente dos demais cursos, com 304 pessoas matriculadas e a maioria advinda da área ribeirinha.

Para se conhecer a estrutura do curso de Pedagogia, foi necessário realizar a leitura do Projeto Pedagógico do Curso – PPC. O funcionário do polo encaminhou o PPC que se encontra no site da UNIP, o qual apresenta os objetivos do curso e as atividades a serem exercidas pelo futuro profissional da área.

Os Referenciais de Qualidade para EAD (2007) citam o Projeto Pedagógico para os cursos à distância, no qual deve constar as características do curso ofertado e o funcionamento da instituição ofertante. No site da UNIP, não há indicativos de um PPC específico para o município ou para a região ribeirinha, o mesmo documento é utilizado em todos os polos da instituição.

Sendo assim, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Paulista apresenta seus objetivos aos estudantes, desde fornecer aos alunos uma base de estudos com componentes curriculares que garantam uma formação científica e didático-pedagógica, assim como habilitar o profissional para atuar como docente na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, ambientes não escolares e também na gestão educacional, nas áreas de supervisão, orientação e coordenação pedagógica, entre outros.

O curso tem a duração de 4 anos, segundo o PPC, que apresenta atividades que podem ser exercidas pelo pedagogo:

- Ministras aulas em educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Formação continuada de professores;
- Elaborar currículos e calendários escolares;
- Planejar as etapas do processo de ensino, dotando-o de qualidade;
- Trabalhar em espaços escolares e não escolares ou em secretarias de educação, desenvolvendo projetos educacionais;
- Trabalhar em orientação vocacional (UNIP, 2025).

O PPC do curso analisado é apresentado de forma objetiva, trazendo pontos importantes e que respondem a questões básicas sobre o funcionamento do curso, mas a concepção educacional da instituição não fica explícita em seu Projeto Pedagógico. No site da UNIP, é possível encontrar informações sobre as disciplinas do curso, os docentes que ministram as aulas e o desenho curricular com a carga horária exigida.

Na modalidade de ensino à distância, as orientações destinadas aos alunos matriculados são feitas por tutores por meio da internet; as interações ocorrem por meio da plataforma. Além da tutoria on-line, o polo oferece tutoria presencial semanalmente, apenas para os estudantes do

curso de Pedagogia e Serviço Social, porém não são tutorias obrigatórias. Essas orientações são feitas por uma professora da rede regular de ensino municipal formada em Pedagogia, que trabalha como horista para o polo de apoio presencial.

Em relação às avaliações, o secretário afirma que a comunicação com os alunos é constante para repassar avisos e informar os prazos de entrega das atividades avaliativas, sendo que as avaliações presenciais ocorrem a cada dois meses no polo da IES.

É importante ressaltar que os conteúdos das disciplinas, videoaulas e avaliações são liberados pelo sistema da Universidade Paulista, seguindo um padrão em todos os polos.

O desenho curricular dos cursos está disponível no site da instituição, com disciplinas que trabalham os fundamentos educacionais no Brasil, didática e questões inclusivas na educação, como por exemplo, as disciplinas de Comunicação e Expressão; Didática Fundamental; Educação Ambiental; Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Metodologia; Educação Inclusiva; Gestão Escolar e Orientação Educacional; História da Educação; Língua Brasileira de Sinais; Metodologia do Trabalho Acadêmico; Psicologia do Desenvolvimento e Teorias da Aprendizagem, entre outras. A maioria das disciplinas possuem 60 horas, enquanto outras optativas possuem de 20 a 30 horas de carga horária.

Os Referenciais de Qualidade para EaD (2007) reforçam uma organização curricular que forneça condições para que os estudantes venham dialogar entre si, em meio à integração dos conteúdos apreendidos, e exige a superação desse conhecimento fragmentado, ressaltando uma estrutura curricular interdisciplinar e contextualizada, que considere a realidade nas diversas dimensões que a compõe.

No curso de Pedagogia e demais cursos de licenciatura, o entrevistado relatou que alguns ajustes ocorreram, pois antes tinham a duração de 3 anos e meio e aumentaram para 4 anos, por conta de exigências do Ministério da educação para o aumento da carga horária.

Sobre os estágios supervisionados no curso de Pedagogia, são feitos estágios na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na área de Supervisão e Gestão Escolar. Antes do início do estágio, os alunos são convocados a comparecer no polo para uma aula de orientação feita pela equipe do polo sobre o estágio. Os discentes são orientados sobre o acesso à plataforma e aos manuais que são disponibilizados no respectivo semestre, como manual do estágio e manual de atividades extracurriculares, que informam o estudante sobre as atividades que devem cumprir para obter a carga horária exigida.

De tal modo, o relato do secretário apresentou, de forma geral, como funcionam as atividades no polo de apoio presencial, e é importante entender que as informações concedidas

correspondem às atividades realizadas em tempos recentes pela instituição, com algumas diferenças das atividades que ocorreram nos primeiros anos de funcionamento do polo em Anajás, que foi o período em que os professores ribeirinhos cursaram a graduação. Mas, a perspectiva desses sujeitos como estudantes será analisada logo mais, por meio dos relatos de suas vivências.

2.2.2 Escola e Professores da comunidade

No que se refere à educação formal existente na comunidade ribeirinha em Anajás, há uma escola que está sob responsabilidade do governo municipal e oferta matrículas para turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ela também cede espaço para turmas do ensino médio que estudam pelo programa SEI (Sistema Educacional Interativo), gerenciado pelo governo do Estado e sendo coordenado por uma equipe gestora residente na área urbana. O programa promove aulas aos estudantes de forma remota e oferece orientações presenciais por meio dos tutores responsáveis.

Nas redondezas da comunidade, que também é chamada de vila, existem outros agrupamentos de famílias por dentro das matas. Suas casas são construídas às margens dos igarapés que desaguam do rio Guajará, formando pequenas comunidades; só é possível chegar até elas por meio de embarcações, pois ainda não existem estradas.

Nas regiões ribeirinhas, as unidades escolares de ensino regular são organizadas por escolas-polo com escolas anexas, devido à distância entre as casas dos moradores da região. A instituição na qual desenvolvi atividades é escola-polo na vila, localizada à margem do rio Guajará.

Por conta da distância das casas e os diferentes níveis das águas devido às marés¹³, foram construídas salas anexas à escola-polo que hoje são intituladas escolas-anexas. Tais escolas sempre são construídas próximo a alguma comunidade, por conta dos discentes que estão matriculados na rede regular de ensino.

As escolas-anexas são compostas por turmas multisseriadas, algumas apenas com alunos e alunas dos anos iniciais do ensino fundamental e outras que contemplam estudantes até o 9º ano do ensino fundamental. As escolas possuem de um a sete professores, dependendo das demandas, e são coordenadas pela equipe gestora, tendo sete escolas anexas à escola-polo.

¹³ Fenômeno cíclico de elevação (preamar) e abaixamento (baixa-mar) das águas do mar, com a respectiva corrente (Oxford Languages).

Na escola-polo, as turmas regulares possuem de 20 a 30 alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental e EJA. Por conta da quantidade de alunos matriculados nas turmas na escola-polo, não existem turmas multisseriadas. Segundo informações da secretária escolar, os docentes que atuam na escola-polo e anexas advêm da própria comunidade ou da cidade de Anajás. Os que ministram aulas nas turmas de Educação Infantil e de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental possuem formação em pedagogia, totalizando 28 docentes, 4 homens e 24 mulheres.

Buscando informações sobre os professores e a instituição em que se formaram, inicialmente contatei a secretária escolar. Foram escolhidos apenas professores atuantes nas turmas de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devido serem graduados em Pedagogia, que foi o curso escolhido para análise nesse estudo. E, conforme já foi explicitado anteriormente, foram selecionados apenas os professores formados na Universidade Paulista.

Seguindo os procedimentos éticos, os professores foram contatados, e os que aceitaram participar da pesquisa foram informados da natureza do estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Eles escolheram o nome pelo qual serão identificados, alguns com seus nomes próprios e outros com apelidos que são comumente chamados na comunidade. Segue abaixo um quadro que contém informações sobre o perfil desses docentes.

Quadro 1 – Perfil dos Professores

Professor(a)	Idade	Cor	Universidade/ Polo	Tempo de curso	Ano de conclusão	Tempo de docência
Gaby	29	Parda	UNIP/ Anajás	3 anos	2020	4 anos
Maria	31	Parda	UNIP/ Anajás	3 anos	2020	3 anos
Elma	29	Parda	UNIP/Anajás	3 anos	2021	4 anos
Lana	28	Parda	UNIP/ Anajás	3 anos	2021	2 anos
Geovane	28	Pardo	UNIP/Anajás	3 anos	2021	2 anos
Gênise	34	Parda	UNIP/ Anajás	3 anos	2022	2 anos
Elaisse	30	Parda	UNIP/Anajás	3 anos	2022	2 anos
Jacy Lobato	28	Parda	UNIP/ Anajás	3 anos	2023	1 ano
Liane	33	Preta	UNIP/Anajás	3 anos	2023	1 ano

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

De acordo com o quadro 1, as informações sobre o perfil dos professores que participaram da pesquisa apresentam sujeitos que se declararam pardos, exceto a professora Liane, que se declara como preta. É importante destacar que os moradores da região marajoara

são descendentes de povos indígenas, pretos e brancos, ocasionando uma miscigenação da população.

Além disso, os professores possuem idades próximas e cursaram a licenciatura em Pedagogia quando estavam com idade entre 22 a 32 anos. Ressalta-se que todos esses professores trabalham por contrato temporário e formaram-se nos últimos cinco anos. Para Huberman (2000), estão em uma fase inicial da carreira docente, denominada como “fase de descoberta” e “choque do real”.

Ao entrarmos em contato com esses docentes, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada para um dos momentos cruciais da pesquisa. Segundo Triviños (1987), esse tipo de entrevista parte de questionamentos básicos sobre o objeto em estudo aos sujeitos selecionados, dos quais irá se partir para um maior campo de interrogativas que surgem de acordo com as primeiras respostas dos entrevistados.

A entrevista semiestruturada permite um espaço de relevância ao informante, assim como “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (Triviños, 1987, p. 152), encaminhando o pesquisador para o alcance dos objetivos propostos.

Para a aplicação da entrevista, organizamos um roteiro com perguntas sobre o processo de formação inicial dos sujeitos da pesquisa, que se encontra em anexo, buscando entender como funcionou a dinâmica das aulas à distância, as avaliações on-line e presenciais, o período de estágio, entre outros. O roteiro também continha perguntas relacionadas à prática pedagógica dos professores, os desafios vivenciados após a formação e a visão dos sujeitos em relação ao seu processo formativo pela modalidade EaD.

Após essa etapa de coleta de dados, foram feitas as transcrições¹⁴ das entrevistas, atentando-nos para as falas dos sujeitos, buscando relações de umas com as outras. Sob o aporte teórico da análise de conteúdo de Bardin (2016), que “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2016, p. 37), efetivou-se a categorização das entrevistas. Triviños (1987) aponta a análise de conteúdo como uma técnica que fornece um olhar mais amplo, fundindo-se nas características do enfoque dialético.

Posteriormente, para um melhor entendimento e organização das falas dos professores participantes da pesquisa, foi feita a categorização das entrevistas. Organizamos os dados da

¹⁴ Os relatos dos participantes entrevistados foram transcritos da forma exata como foram falados, respeitando as variações linguísticas e regionais existentes (Bagno, 2007), pois, se constitui como uma expressão da identidade sociocultural dos participantes, um aspecto respeitado nesta pesquisa.

pesquisa de forma classificatória, a partir da diferenciação deles; em seguida, foi feito o reagrupamento, segundo o teor das falas dos entrevistados (Bardin, 2016).

As categorias, segundo Bardin (2016), são classes que reúnem elementos selecionados dos dados da pesquisa que possuem características em comum. Na presente pesquisa, a partir dos relatos dos professores surgiram categorias temáticas, averiguando-se cada fala para organizá-las com o intuito de obter uma melhor compreensão, conforme o quadro abaixo.

Quadro 2 – Categorias de Pesquisa

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Prenúncios históricos: motivações e novas possibilidades	Descreve-se o contexto histórico dos professores, como estudaram durante a educação básica e as motivações que os conduziram a cursar o nível superior.
Os desafios de uma nova jornada	Relatos dos docentes sobre o período de formação inicial, caracterização do curso e os desafios existentes.
Realidade da docência: primeiros impactos	Os professores relembram o início da carreira profissional e as dificuldades que surgiram durante a prática pedagógica.
Repercussões da formação e a perspectiva docente	Reflexões dos docentes em relação às contribuições de sua formação inicial e análises acerca da educação à distância na formação de professores.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

De tal modo, os participantes da pesquisa se dividem em dois grupos, um grupo de funcionários da UNIP, sendo o ex-funcionário e o secretário, e um grupo de professores ribeirinhos, identificados no Quadro 1. Os sujeitos de pesquisa contribuíram, por meio de seus relatos, para o conhecimento do período de formação inicial dos professores ribeirinhos e para a compreensão do funcionamento do polo da IES em Anajás, o que, consequentemente, cooperou para o alcance de nossos objetivos.

Prosseguindo no caminho investigativo, buscamos conhecer outras pesquisas sobre formação de professores no âmbito da educação à distância. A seguir, apresentamos os resultados de um levantamento da produção científica sobre a temática.

2.3 O que dizem as pesquisas sobre a formação docente pela EaD

Para um melhor conhecimento da temática e dos estudos já feitos no campo da formação docente pela EaD, foi necessário realizar um levantamento da produção científica

para se obter maior clareza em relação aos elementos que compõem as produções científicas desse campo, assim como para identificar possíveis lacunas existentes. Buscamos investigar pesquisas brasileiras acerca da Formação de professores e a modalidade da Educação à Distância.

Sendo assim, realizou-se uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando averiguar pesquisas brasileiras que foram produzidas no campo da formação de professores na modalidade EAD.

Utilizamos o descritor “Formação de pedagogos” e “EAD” nos dois bancos de dados, refinando a busca para os anos de 2018 a 2023, que foram anos nos quais houve um número crescente de matriculados em cursos de educação à distância (INEP, 2024), e também escolhemos áreas de conhecimento relacionadas à educação e formação docente, o que resultou em 229 trabalhos, no BDTD; e 10 trabalhos, no banco da CAPES. Dos trabalhos encontrados, foram feitas as leituras dos resumos, sendo selecionados 29 para uma leitura mais aprofundada, e destes apenas 24 permaneceram, por se aproximarem da nossa temática, sendo 16 dissertações e 8 teses, listadas no quadro abaixo, no qual descrevemos o ano de publicação, os autores e o título do trabalho.

Quadro 3 – Dissertações e Teses

ANO	TRABALHO	INSTITUIÇÃO	AUTOR(A)	TÍTULO
2018	Tese	Universidade Tecnológica Federal do Paraná Ponta Grossa	Pietrobon, Sandra Regina Gardacho	Formação do Professor da Educação Infantil no contexto da Modalidade à Distância: um estudo sobre a modalidade em foco
2018	Dissertação	Pontífica Universidade Católica de Goiás	Costa, Sanmia Shunn de Oliveira Jesus	Formação de Professores na Educação à Distância: um estudo sobre a modalidade
2018	Tese	Universidade Estadual de Campinas	Garcia, Marta Fernandes	Avaliação da qualidade de cursos de licenciaturas na Modalidade à Distância na percepção de seus estudantes
2019	Tese	Universidade Federal de Mato Grosso	Kuhn, Ana Paula	O Estágio Curricular no contexto da EaD: a relação entre Teoria e Prática na formação do Pedagogo
2019	Tese	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Foltran, Elenice Parise	A Política Pública de Formação de Professores na Modalidade à Distância e o habitus do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG

2019	Dissertação	Universidade Estadual de Londrina	Cardoso, Mariana Civalsci	A formação inicial de professores do curso de pedagogia e as suas confluências com a modalidade EaD: por uma formação do professor pesquisador.
2019	Dissertação	Universidade do Vale do Taquari	Silva, Genivaldo Alves Da	Contexto da Formação Docente em curso de Pedagogia na Modalidade À Distância, no município de Juina – MT
2019	Dissertação	Pontífica Universidade Católica de Góias	Mello, Leonardo Henrique Santos	Ensino à Distância (EaD): sua função enquanto Política Pública para a democratização do Ensino Superior
2019	Dissertação	Universidade do Sul de Santa Catarina	Teixeira, Roseane Fernandes	A EaD nos cursos de graduação no Brasil: argumentos favoráveis e desfavoráveis à oferta
2019	Dissertação	Universidade de Taubaté	Rosichler, Maria Batista De Prado Campana	Educação à Distância: desafios no percurso formativo na visão de discentes de uma Universidade do Vale do Paraíba
2020	Tese	Universidade do Vale do Itajaí	Barbosa, Ana Clarisse Alencar	Curso de Pedagogia EaD e a constituição da docência com crianças
2020	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão	França, Francilva Costa de	Políticas de Formação de Professores à Distância: um estudo sobre o contexto da prática no curso de Pedagogia da UFMA
2020	Dissertação	Universidade Federal da Fronteira Sul	Toledo, Jaques Antonio de	A Educação Superior à Distância: políticas e dinâmicas da Formação de Professores em EaD em Santa Catarina
2021	Tese	Universidade São Francisco	Miranda, Gilmar Dos Santos Sousa	Tecnologias da (In)Formação, Intermedialidade e Mediação Pedagógica: Possibilidades e Desafios na Formação Docente à Distância pelo olhar dos estudantes
2021	Dissertação	Universidade La Salle	Benatti, Remi Maria Zanatta	A Mediação Pedagógica enquanto estratégia de Formação Docente em contextos de aprendizagem na Educação à Distância
2021	Dissertação	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Oliveira, Vanêssa De Cássia	Formação do Pedagogo na Modalidade Educação à Distância da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO): do aspecto histórico da EaD à organização da proposta pedagógica do curso de Pedagogia
2021	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Amorim, Evelyn Vieira	Formação de Pedagogos da Educação à Distância no Brasil - Período De 1990-2018: uma análise

				contra-hegemônica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica
2021	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Araújo, Patricia Cruz de	O Curso de Pedagogia/EaD no Oeste do Paraná: uma Análise Crítica de sua expansão (2005-2019)
2021	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Almeron, Andrews Alves	Educação à Distância e Formação Docente no Sudoeste do Paraná: O protagonismo do curso de Pedagogia
2022	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	Fonseca, Ione Barbosa	O Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da Universidade Federal de São Carlos: reflexões sobre o Currículo
2022	Dissertação	Universidade de Brasília	Castro, Fernando Rodrigues de	Formação Docente à Distância: Caminhos e Desafios na Ciberultura
2022	Tese	Universidade Federal da Paraíba	Diniz, Ercules Laurentino	Alunos (as) virtuais, professores (as) presenciais: a negação de elementos essenciais do ensino no processo de formação inicial docente à distância

Fonte: BDTD e CAPES (2023).

A partir das teses e dissertações aqui apresentadas, é possível perceber que suas temáticas são voltadas para a análise de cursos na modalidade EaD de diversas instituições educacionais brasileiras e também para a formação de professores através dos cursos ofertados, nessa modalidade, e que tecem críticas a esse modelo de formação, assim como também ressaltam os pontos positivos encontrados em suas pesquisas. Apresenta-se, a seguir, uma breve descrição dos trabalhos e dos resultados das pesquisas apresentadas no quadro 1.

Iniciando por Pietrobon (2018), observou-se que ela analisou as contribuições teóricas e metodológicas à prática pedagógica de docentes da educação infantil, por meio do curso de Pedagogia pela EaD de uma instituição de ensino superior pública no Paraná. Sob uma perspectiva qualitativa e quantitativa para analisar os dados coletados por meio de questionário on-line, o estudo também contou com análise documental do curso investigado. Os sujeitos da pesquisa foram 137 egressos do curso de Pedagogia EaD, sendo que a amostra final foi apenas 51 participantes.

A autora elaborou uma hipótese inicial que esperava que o curso apontasse possíveis meios metodológicos para construção da prática pedagógica com crianças da educação infantil. Porém, os dados revelaram que o curso cumpriu com a formação necessária, do ponto de vista teórico e metodológico em relação à educação infantil, mas lacunas surgiram na prática dos docentes, na dificuldade da relação teórico-prática, na falta de interação durante os estágios supervisionados, na insuficiência de metodologias e formas de avaliação.

A pesquisa seguinte, de Costa (2018), buscou desenvolver uma reflexão sobre a Educação à Distância para desvendar os objetivos dessa modalidade de ensino na formação docente. Fazendo referências à perspectiva da teoria Histórico-Cultural, de acordo com Vygotsky (2001, 2007) e Libâneo (2004, 2012, 2018). A pesquisa tem uma abordagem quali-quantitativa, realiza também uma revisão bibliográfica, análise documental e a pesquisa empírica, para entender o universo pesquisado. Os resultados deste estudo demonstram que a qualidade na EaD é possível, desde que os fatores pedagógicos estejam à frente dos econômicos.

Garcia (2018) investigou o que configura a qualidade da formação docente em cursos à distância e buscou compreender a percepção de estudantes que estavam no penúltimo e último ano de cursos de licenciatura à distância sobre a qualidade de sua formação. Para alcançar os objetivos, foi feita uma escala avaliativa, a partir de uma revisão de literatura na área da EaD e a aplicação de questionários para docentes especialistas na EaD, buscando indicadores de qualidade que auxiliassem na construção da escala, que resultou em oito fatores avaliativos: formação pedagógica, corpo docente, estudantes, suporte institucional, tecnologia e suporte tecnológico, material didático, processo de ensino e aprendizagem e satisfação com a EaD.

A escala foi utilizada para se obter dados de discentes de cursos de licenciatura pela modalidade à distância de IES públicas e privadas. Os resultados do estudo demonstraram satisfação com os cursos EaD por grande parte dos estudantes, com o perfil de alunos contendo grande parte de discentes do sexo feminino, que trabalham e possuem uma renda baixa ou média. Foi verificado também que a carga horária de alguns cursos não atende o que é definido pela legislação, e alguns pontos exigiram análises, como a questão avaliativa, a infraestrutura, a falta de incentivo à pesquisa e atividades extracurriculares, o suporte tecnológico, a interação com os docentes do curso e o estágio.

O estudo de Kuhn (2019) analisou a relação teoria e prática no processo de desenvolvimento nos três Estágios Curriculares (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Espaços não escolares) em um curso de Pedagogia pela modalidade de educação à distância. A pesquisa de caráter exploratório e de abordagem qualitativa também se embasou em uma análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, da regulamentação referente ao Estágio Curricular e dos relatórios elaborados pelas discentes em processo de formação, sendo 15 alunas.

Ana Paula Kuhn observou a elaboração dos projetos para o estágio e o momento da regência em sala de aula durante os três estágios, sendo este supervisionado por uma professora à distância e uma tutora presencial. A pesquisa demonstrou que o Estágio é importante para

instigar o processo de reflexão sobre a prática docente, sendo necessário para que haja a troca de experiências e saberes que permitirão uma compreensão do meio educacional pelos futuros professores.

Foltran (2019) procurou analisar as mudanças que a política de formação de professores na modalidade EaD provocou no *habitus* do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da Universidade Federal de Ponta Grossa. Sendo um estudo de caso, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e, partindo da teoria de Bourdieu, teceu discussões com Gatti, Saviani, Sguissardi, Belloni, entre outros. Também teve como base documentos legais acerca do curso de Pedagogia e da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para a pesquisa empírica, foram coletados dados por meio de questionários aplicados a 81 egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia UAB/UEPG, destes 8 foram entrevistados.

Analisando os dados, as categorias trajetória familiar, trajetória escolar, trajetória profissional e trajetórias possíveis delinearam a construção do estudo, indicando que os egressos ampliaram seus horizontes, o que gerou melhorias em sua atuação profissional ao adentrar na Educação Superior, modificando o *habitus* desses profissionais.

A pesquisa de Cardoso (2019) busca compreender como se constitui a formação inicial de professores e sua confluência com a modalidade de ensino EAD, concluindo que há uma influência das ideologias tecnocratas para o Ensino Superior, o que resulta em uma busca constante dos cursos aligeirados, feitos de forma mais rápida, apenas para garantir um lugar no mercado de trabalho, sem a necessidade de reflexão crítica.

Silva (2019) se volta para analisar a realidade da formação de professores no sistema EaD no curso de pedagogia da UAB, polo de Juína-MT, e as possíveis contribuições e limitações dessa modalidade de ensino. A pesquisa de abordagem qualitativa envolveu discentes que concluíram o curso no segundo semestre de 2017 e os que concluíram no primeiro semestre de 2018, totalizando quarenta sujeitos.

Para coletar os dados, foi feito uso de um questionário com vinte e oito questões abertas e fechadas. Os resultados demonstraram que a EaD é uma modalidade de ensino em constante crescimento no Brasil e que deve ser fiscalizada pelos órgãos regulamentadores para que a educação ofertada seja de qualidade.

O estudo de Mello (2019) teve como objetivo analisar as Políticas Públicas Educacionais para a Educação à Distância, no período de 2006 a 2016, procurando compreender se tais políticas tratam a EaD como uma possibilidade ou uma ferramenta de democratização do acesso ao ensino superior, de maneira a atender às demandas educacionais do país, e,

especificamente, verificando isso no Estado de Goiás. A pesquisa, de cunho qualitativo, teve uma base de análise documental e bibliográfica e revela que a legislação não ampara a modalidade à distância de maneira suficiente, demonstrando uma falta de investimento para promover a qualificação dos profissionais, da infraestrutura etc. A análise aborda a modalidade EaD sendo utilizada como uma política pública para a democratização do acesso à educação superior no Estado de Goiás e no Brasil.

Teixeira (2019), por sua vez, desenvolveu um estudo comparativo na perspectiva de compreender os argumentos otimistas (favoráveis) e céticos (desfavoráveis) com relação à oferta de educação à distância no Brasil, a partir de um estudo bibliográfico e documental e uma análise interpretativa dialética. A autora apresenta suas principais conclusões, considerando que ambas as ofertas possuem suas limitações e possibilidades, e aponta que a modalidade EaD pode ser uma ferramenta para complementar a oferta do ensino presencial, mas não uma solução para o processo de ensino e aprendizagem.

Barbosa (2020) analisou como a formação inicial dos egressos de um Curso de Pedagogia pela EaD foram fundamentais para a constituição do docente de crianças. Com uma abordagem qualitativa, realizou-se a coleta de dados por meio de um questionário, que foi respondido por 23 egressos do Curso de Pedagogia, para avaliar o grau de concordância dos egressos acerca de seu desenvolvimento pessoal e profissional diante de sua formação em Pedagogia.

Os dados revelaram que a maior parte dos discentes eram do sexo feminino, e a maioria trabalha na Educação Infantil, tendo uma renda mensal de dois a três salários mínimos, demonstrando que se encontram satisfeitos com sua profissão. Com a intenção de analisar a vivência dos egressos após a graduação em Pedagogia, foi feito um Grupo Focal com cinco egressas e também entrevistas individuais, demonstrando que uma política de acompanhamento do trabalho docente é de suma importância para a melhora do processo educacional de crianças, propondo a valorização dos saberes do docente, assim como o suporte necessário para que o profissional assuma sua identidade, escolhas, posição diante da sociedade, entre outros.

Rosichler (2019) investiga os desafios relacionados à aprendizagem, que são encontrados pelos próprios alunos, para que estes consigam concluir satisfatoriamente seu curso; tais alunos estudam em cursos na modalidade EaD de uma Universidade do Vale do Paraíba. Caracterizado como um estudo de caso, este estudo contou com uma revisão bibliográfica para, posteriormente, ser aplicado um questionário on-line com questões fechadas sob uma abordagem quantitativa.

A análise de Rosichler (2019) constatou que os desafios dos sujeitos de pesquisa se relacionam com a falta de domínio tecnológico, o que influencia na dificuldade em outros aspectos do processo de ensino aprendizagem, como a questão da autonomia para estudar, a interação com os outros estudantes, acesso aos materiais disponíveis, contato com os professores, tutores etc.

A pesquisa de França (2020) teve por objetivo analisar as políticas de formação docente à distância e suas implicações para o contexto da prática no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa e descritiva, França (2020) faz uma análise de discurso. A pesquisa demonstra que as políticas públicas para a educação à distância têm recebido medidas favoráveis no decorrer dos anos, ofertando cursos em diversos níveis educacionais. Isso tem refletido na formação docente, conforme observado na pesquisa, por meio da qual se verificou as contribuições da EaD na formação de professores do curso de Pedagogia da UFMA.

Toledo (2020) buscou compreender os principais fatores que incidiram diretamente na expansão da modalidade EaD, realizando um levantamento de dados. O autor evidencia, em sua pesquisa que, enquanto as matrículas presenciais de graduação cresceram 43,5% entre 2005 e 2018, a modalidade EaD cresceu 1.693%, saltando de 114.642, em 2005, para 2.056.511, em 2018. Toledo traz dados do INEP que demonstram que, em 2005, eram 189 cursos de graduação à distância no Brasil e, em 2018, esse número saltou para 3.177, um crescimento correspondente a 1.560%. Esta pesquisa contribui para o entendimento acerca do crescimento da modalidade EaD no Brasil, o que nos remete a indagações sobre os impactos que esse crescimento trouxe e está trazendo para o meio educacional.

O trabalho de Miranda (2021) analisou o perfil e as percepções dos discentes sobre a utilização de instrumentos num ambiente virtual, para avaliar as possibilidades e desafios da Educação à Distância. A pesquisa, feita em uma abordagem qualitativa, contou com aspectos da investigação descritiva. Analisando recortes documentais do Projeto Pedagógico do Curso, a pesquisadora fez uso de um questionário e fórum de interação com questões semiabertas para coletar os dados de 40 alunos do curso de Pedagogia de uma instituição federal de ensino. Os resultados apontaram que os instrumentos tecnológicos quando utilizados ativamente podem acrescentar de forma positiva no processo de ensino aprendizagem, mas necessita da presença do docente. Detectou-se que existe uma insuficiência das interações entre alunos e professores nessa modalidade de ensino.

Benatti (2021) analisou o potencial da mediação pedagógica enquanto estratégia de formação docente em contextos de aprendizagem na Educação à Distância. Com uma abordagem qualitativa, a autora identificou metodologicamente a pesquisa como estudo de caso e fez uso de um questionário com questões abertas e fechadas como instrumento de coleta. O questionário foi destinado a dezenove estudantes do curso de Pedagogia da Universidade La Salle de Canoas, sendo examinado à luz da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, havendo a identificação de categorias, as quais foram: Métodos, Gestão do tempo e Processo criativo.

A categoria Métodos aparece nos resultados por ser algo que sugere possíveis caminhos para o processo formativo dos discentes. Já a Gestão do Tempo é um fator considerado pelos alunos por ser necessário para a organização dos horários de estudo. Enquanto o Processo criativo encontra-se aliado aos Métodos, na perspectiva dos estudantes, pois facilita a construção do espaço de aprendizagem. Benatti (2021) conclui enfatizando a positividade da metodologia baseada na mediação pedagógica, pois ela contempla o contexto estudado e encaminha o discente a ser o protagonista da sua aprendizagem, promovendo diálogos em que todos podem participar. Ressalta-se também a autoria e coautoria da aprendizagem, reforçando a importância da cooperação no processo formativo nessa modalidade de ensino.

A pesquisa de Oliveira (2021) procurou analisar o currículo do Curso de Pedagogia na modalidade de Educação à Distância da UNICENTRO para discorrer sobre a organização legal e pedagógica do Curso. A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza qualitativa, foi feita uma análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), com o estudo de documentos internos, como a Matriz vigente do Curso de Pedagogia na modalidade Educação à Distância da UNICENTRO – Campus Irati –, as ementas do Curso, o Projeto Pedagógico Curricular e suas Resoluções, entre outros.

A análise dos documentos demonstrou que a formação feita a partir do curso à distância acontece de acordo com os padrões normativos e legais. As diferenças são nos aspectos metodológicos, ao verificar-se o uso de plataformas de Ambiente Virtual de Aprendizagem e os momentos específicos de formação virtual e presencial nos polos.

Amorim (2021) analisa a articulação entre os objetivos da reestruturação da educação a partir da implementação da EaD com as mudanças no locus da formação do Pedagogo. Tendo como base teórica a Pedagogia Histórico-Crítica, a autora realiza revisão bibliográfica e documental, assim como dados estatísticos do Censo do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O estudo analisa as políticas e os

objetivos na criação do Curso de Pedagogia, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e a construção do novo Pedagogia a partir de uma visão neoliberal.

Apresentam-se também dados estatísticos de pesquisadores da área da EaD desde 1990, que demonstram um grande incentivo à privatização do ensino, por meio da criação de políticas, ocasionando uma expansão das IES privadas. O estudo enfatiza que as reformas educacionais construíram um novo perfil do Pedagogo, voltado para o esvaziamento do conhecimento teórico para que o profissional atenda à lógica mercantil. Amorim (2021) se contrapõe à EaD por entender que é necessário um currículo pautado em conteúdos formais que valorizem o conhecimento constituído historicamente e o desenvolvimento da consciência política e crítica.

O estudo de Araújo (2021) analisa a expansão da oferta do curso de Pedagogia pela EaD na região Oeste do Estado do Paraná, fazendo um recorte temporal dos anos 2005 a 2019, e também discute os argumentos sobre a concepção de formação inicial docente, sua precarização, despolitização e desvalorização de seu trabalho. A autora realiza uma análise bibliográfica e documental, fazendo o levantamento de documentos oficiais e da legislação pertinente.

Os resultados da pesquisa apresentaram um aumento expressivo no número de Instituições de Ensino Superior Privadas, no Oeste do Paraná, desde 2005, principalmente das ofertantes de cursos à distância. Percebeu-se também que, por motivos econômicos e por conta das demandas, houve maior disponibilização de cursos de Pedagogia na modalidade EaD do que no formato presencial. Ao analisar a proposta curricular do curso, a pesquisa revelou que a concepção de formação docente está baseada em uma visão de preparação técnica, para que este obtenha as habilidades e competências necessárias para atender os anseios do mercado.

Almeron (2021) analisou a expansão dos cursos de Pedagogia à distância na região Sudoeste do Paraná, demonstrando as implicações para a formação inicial dos professores. A metodologia adotada aliou a pesquisa bibliográfica a uma análise documental, analisando a legislação referente à educação à distância e também estudos do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES).

A abordagem crítico-dialética embasa o estudo do objeto e sua relação entre educação e sociedade, trazendo, no resultado das análises, o entendimento de que as políticas educacionais foram responsáveis pela expansão da EaD no Brasil, principalmente a partir da LDBEN n.º 9394/1996. Também é afirmado que existem contradições na modalidade de ensino, como a ausência de pressuposições filosóficas para orientar o curso à distância. Quanto

aos reflexos na formação docente, são destacadas a proletarianização do trabalho docente, a relação entre professor e aluno e a desvalorização da formação de professores.

Fonseca (2022) teve como objetivo, em seu trabalho, discutir sobre o currículo do curso de licenciatura em pedagogia na modalidade de educação à distância na Universidade Federal de São Carlos, sob a visão das Diretrizes Curriculares Nacionais. A pesquisa caracteriza-se do tipo Estado do Conhecimento, com um recorte temporal de 2000 a 2020, com uma abordagem qualitativa; foi feito um levantamento bibliográfico sobre a temática, assim como uma análise da legislação acerca da regulamentação da modalidade EaD no Brasil.

Fonseca (2022) se baseia nos estudos selecionados, buscando ressaltar os avanços e permanências que constituem a estrutura curricular do curso de licenciatura em EaD. Os resultados encontrados evidenciaram que a EaD, ofertada por IES públicas, pode retratar uma dimensão significativa para favorecer a construção de comunidades de aprendizagem por meio das salas de aula virtuais, assim como por promover ações de formação aos docentes que trabalham nos cursos dessa modalidade e instigar o debate sobre um currículo para a educação à distância.

Castro (2022) tem como objetivo geral de seu estudo compreender os caminhos e desafios de uma formação docente à distância em curso de licenciatura pela UAB. A partir de uma análise dialética da realidade e uma abordagem qualitativa, foi averiguado o projeto político pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade de Brasília, ofertado pelo sistema Universidade Aberta do Brasil. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os sujeitos de pesquisa que trouxeram dados que apresentaram algumas conclusões.

A EaD tem se apresentado como uma modalidade de ensino viável para a formação docente. Com a intenção de uma prática transformadora, o curso deve elaborar seu Projeto Político Pedagógico com intenções descritas e com uma prática por meio da tecnologia como fundamento didático, pois a formação que busca a emancipação deve contextualizar a prática do uso tecnológico e valorizar o polo presencial na formação docente.

O estudo de Diniz (2022) procura compreender a concepção do professor sobre o seu trabalho no espaço escolar, a partir da formação na modalidade EaD. Defendendo a tese de que a Educação à Distância é desenvolvida segundo a lógica capitalista, o autor afirma que a modalidade não garante o tempo necessário para que o discente se aproprie dos conteúdos, assim como nega as relações humanas durante o processo formativo. Embasado no materialismo histórico-dialético, a pesquisa segue uma abordagem qualitativa e obtém os dados

por meio de entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos dez professores(as) egressos(as) da Licenciatura em Ciências Biológicas à Distância, da Universidade Federal da Paraíba, e se encontram em exercício profissional em escolas da educação básica.

Nas falas dos entrevistados da pesquisa, é evidenciada, além dos benefícios conferidos pela formação, uma série de inquietações dos(as) professores(as) ao relembrares os anos de graduação. Estes destacam o fato de cursarem diversas disciplinas sem contato com o professor; a construção de uma autonomia compulsória e a individualização do processo formativo.

Os trabalhos descritos trazem valiosas contribuições para a área que pesquisamos, tais como os trabalhos de Toledo (2020) e Araújo (2021) que apresentam grandes contribuições sobre a Educação à Distância na formação docente em território brasileiro. Identificamos também que as pesquisas de Cardoso (2019), Silva (2019), Almeron (2021), Diniz (2022) e Teixeira (2019) possuem objetivos e aspectos metodológicos semelhantes aos desta pesquisa, tornando esses estudos norteadores para o percurso que aqui seguimos.

Percebe-se que cada pesquisa tem sua especificidade e que a problemática que aqui levantamos se manifesta de forma diferente em várias regiões do país, demonstrando a importância de estudá-la em meio ao contexto amazônico, o qual possui suas singularidades e indivíduos que, mesmo em um contexto de formação semelhante ao descrito nas pesquisas acima, podem contribuir com diferentes perspectivas e reflexões sobre a formação inicial na modalidade à distância.

Com o intuito de conhecer trabalhos sobre formação de professores no contexto amazônico, realizamos uma busca entre todas as dissertações e teses do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), as quais estão disponíveis no site do programa. No entanto, não foram encontrados trabalhos voltados para o estudo da formação de professores por meio da educação à distância. Essa ausência de resultados demonstra o ineditismo do estudo aqui realizado, reforçando a necessidade de pesquisas e estudos sobre formação de professores e suas interfaces na região amazônica.

Também foi realizado um levantamento na Biblioteca de Dissertações e Teses do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Belém, por ser um programa renomado no Estado do Pará e pertencer a uma das maiores universidades da região Norte do Brasil. Esta busca foi realizada no site do programa; foram lidos os títulos dos trabalhos de mestres e doutores do ano de 2013 a 2023, disponíveis na biblioteca digital. A temporalidade selecionada foi ampliada para dez anos nesta biblioteca digital, por conta do número reduzido de estudos sobre a temática da Educação à Distância. De

tal modo, foram selecionados 13 trabalhos que indicavam estudos sobre a privatização da educação superior no Brasil, sendo 10 dissertações e 3 teses.

Depois de lidos os resumos e palavras-chave, que permitiram um melhor entendimento sobre as pesquisas realizadas, identificamos teses e dissertações com temáticas relacionadas à financeirização da educação e ao estudo de grupos e companhias atuantes no Brasil que realizam financiamentos e lideram a oferta de cursos da educação superior no setor privado. De tal modo, destacamos 4 dissertações que possuíam objetivos próximos à nossa temática, por tratarem dos cursos à distância como objeto de pesquisa e os impactos destes no setor educacional. Tais trabalhos estão descritos no quadro abaixo, de forma semelhante ao quadro anterior.

Quadro 4 – Dissertações do PPGED – UFPA

ANO	AFLIÇÃO	AUTOR(A)	TÍTULO
2019	Dissertação	Silva, Eliomar Nascimento da	A Expansão da Educação à Distância e a Formação Inicial de Professores em Matemática na UFPA: Democratização com qualidade social?
2020	Dissertação	Monteiro, Sandy Bouth Sanches	O Ensino Superior Privado-Mercantil à Distância: o caso da Laureate Brasil
2022	Dissertação	Pereira, Lennon Martins	Expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia na Universidade Estácio de Sá e a Mercantilização do Ensino à Distância
2023	Dissertação	Alves, Amanda Oliveira de Almeida	Institucionalização da EAD, por meio do Sistema UAB, nas Instituições Públicas de Ensino Superior: o caso da UFPA

Fonte: PPGED – UFPA (2023).

Os trabalhos dos pesquisadores e pesquisadoras da UFPA trazem importantes contribuições acerca do estudo da modalidade EaD e como ela tem se proliferado na área educacional brasileira, ocasionando um avanço expressivo do privatismo no país. Descrevemos brevemente a natureza destes trabalhos a seguir.

Silva (2019) objetivou, em sua pesquisa, investigar como se relaciona a democratização e a qualidade social à modalidade de Educação à Distância, com o curso de Licenciatura em Matemática – EaD –, na UFPA, como foco. O estudo de caso seguiu uma abordagem qualitativa, sendo feita uma análise documental e bibliográfica. Os resultados apontaram o crescimento da modalidade de Educação à Distância no país, principalmente na esfera privada, provocando reflexos na formação de professores, tornando-a enfraquecida social e politicamente. Silva (2019) constata a falta de permanência de discentes no curso de

Matemática, ressaltando que a democratização de uma educação com qualidade social, no curso de Matemática na modalidade EaD, na UFPA, ainda não se constitui em uma realidade, tornando-se um desafio.

Para além da análise de um curso em EaD, Monteiro (2020) buscou analisar a participação do Grupo Laureate International Universities na expansão da educação superior no Brasil, por meio da oferta de cursos à distância. Assim como o trabalho anterior, este se constitui num estudo de caso, aliado a uma pesquisa bibliográfica e documental e com um recorte temporal no período de 2005 e 2018, utilizando dados do Censo de Educação Superior. Os resultados da pesquisa identificaram um crescimento do grupo Laureate no Brasil, destacando a oferta de cursos de graduação tecnológicos, enfatizando a ampliação de um padrão de formação flexível, aligeirada e subespecializada.

Seguindo no caminho investigativo, Pereira (2022) teve como objetivo averiguar a expansão dos Cursos Superiores Tecnológicos à distância, no Brasil, voltando-se de forma específica para a Universidade Estácio, entre os anos de 2009 a 2018. A pesquisa de abordagem qualitativa caracteriza-se como um estudo de caso, por meio do qual o autor analisou documentos do site de Relações com Investidores – RI –, e demais materiais de propaganda relacionados à instituição. Em seus resultados, Pereira (2022) percebeu o grupo Estácio de Sá, crescente na oferta de Cursos EaD, destacando-se entre os Cursos Superiores Tecnológicos nas últimas décadas, o que ocasionou um enfraquecimento da formação de qualidade e o fortalecimento do mercado.

A pesquisa mais recente, de Alves (2023), surge com questionamentos acerca das implicações do processo de institucionalização da EaD, por meio do sistema UAB, na UFPA, objetivando analisar o processo de institucionalização da Educação à Distância na Universidade Federal do Pará. A partir de uma investigação qualitativa, ela realiza uma pesquisa documental, analisando documentos oficiais publicados pelo MEC/Capes e UFPA. Além disso, coleta dados a partir de um questionário on-line, direcionado para os cursos de graduação à distância e para a unidade gestora da EaD na UFPA.

Os resultados obtidos revelam que o processo de institucionalização da EaD na Universidade Federal do Pará possui problemáticas e complexidades, pois traz alterações nas relações de trabalho dos docentes, provoca um esvaziamento na formação dos universitários devido a não participação dos discentes em atividades da universidade, como programas e até mesmo na representação estudantil, além de que flexibiliza questões de organização, gestão, avaliação etc., pelo sistema UAB.

Em meio à variedade de pesquisas que investigam temas relacionados à educação à distância, vemos que elas apresentam diferentes perspectivas e trazem um arcabouço teórico que contribui consideravelmente para esse estudo. Apreendemos novos saberes com os pesquisadores da região Norte. No entanto, não localizamos, em nosso levantamento nenhuma pesquisa destinada à formação de professores ribeirinhos por meio de cursos EaD, justificando a necessidade de adentrar este campo e explorar nosso objeto de estudo.

De tal modo, a partir do levantamento realizado, encontramos diversos estudos que servem para embasamento desta pesquisa, assim como identificamos a contribuição inédita de nosso estudo para a comunidade acadêmica.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E SUAS TRANSMUTAÇÕES

A formação de professores no Brasil tem trilhado um caminho repleto de percalços, marcado por uma história de luta e conquista de direitos para a categoria docente. Por meio de estudos de pesquisadores que investigam a formação de professores, percebem-se avanços e retrocessos durante a construção dessa história.

De acordo com Freitas (2002, p. 139), os anos 1980 no Brasil, “representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava” no contexto educacional, havendo um maior aprofundamento em políticas neoliberais a partir dos anos 1990.

Dessa forma, as ideias de um professor reflexivo e pesquisador permeavam a formação docente no Brasil no final da década de 1980, havendo a substituição das escolas normais pelas universidades como instituições de formação dos profissionais da educação. É importante lembrar a grande contribuição das escolas normais na formação de professores, pois por meio delas, houve o desenvolvimento de métodos de ensino, assim como o aperfeiçoamento dos docentes da época; entretanto, com as novas legislações aprovadas, uma nova fase iniciou para os professores (Nóvoa, 2017).

Ocorre, em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, a qual estabelece requisitos para quem busca exercer a docência, exigindo profissionais habilitados em nível médio ou superior, portadores de diploma de pedagogia ou de curso técnico ou superior em área pedagógica (Brasil, 1996).

De tal forma, a partir da LDB nº 9.394, Felipe *et al.* (2021, p. 135) afirmam que “os anos 2000 inauguram uma nova fase de governo sobre a formação de professores no Brasil. Dá-se início, então, ao ciclo das diretrizes curriculares nacionais, instrumentos que visam normatizar processos de mudança”.

Para nortear os cursos de licenciatura, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu diretrizes curriculares. A primeira foi a resolução CNE/CP nº 01/2002¹⁵, em seguida a nº 2/2015¹⁶ e, posteriormente, a resolução nº 2/2019¹⁷. Tais diretrizes vêm orientar as Instituições de Ensino Superior a partir dos critérios do sistema educacional para que ofertem uma formação

¹⁵ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, nos cursos de licenciatura.

¹⁶ Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica.

¹⁷ Estabelece 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 (BNC-Formação).

aos futuros docentes, por meio de um currículo que garanta o domínio pedagógico e da respectiva área de formação (Brasil, 2015).

Silva *et al.* (2020) ressaltam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, aprovadas pela Resolução nº 2 em 2015, foram consideradas uma conquista no campo da formação docente no Brasil, pois se tratou de uma resolução que resultou de um processo de luta em favor da valorização dos profissionais da educação.

As Diretrizes de 2015 buscaram superar a separação entre a formação inicial e continuada, apontando novos caminhos para a construção de uma política nacional de formação e valorização dos professores, enquanto a Resolução CNE/CP nº 2/2019 manteve sua finalidade teórico-política, praticamente sem alterações, quando comparada com a Resolução CNE/CP nº 01/2002 (Felipe *et al.*, 2021).

Nesse sentido, para o curso de Pedagogia, encontram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais, regulamentadas por meio da Resolução nº 1/2006, em 15 de maio de 2006, “definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (Brasil, 2006, p. 1). Essas Diretrizes trazem uma expansão diante da finalidade do curso de pedagogia e do trabalho do pedagogo, pois, em seu campo, inclui-se a atuação na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na gestão escolar e em espaços não escolares, entre outros.

Bernadete Gatti (2010) problematiza, em seus estudos, questões referentes à estrutura do curso de pedagogia. Ela denota que a licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização, e ressalta a grande complexidade curricular exigida, visto o tempo de duração do curso e os objetivos que são visados.

A autora afirma também que “o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso” (Gatti, 2010, p. 17), demonstrando as fortes exigências destinadas ao profissional que está em processo de formação e não possui um tempo aceitável para isso, inibindo resultados que apresentem aspectos mais qualitativos do que quantitativos.

Com a visão de um profissional atuante em diversas áreas e com múltiplas funções, o profissional de Pedagogia é visto como polivalente. A ele são empregadas diversas competências e exigidas habilidades para um trabalho complexo, refletindo uma formação

baseada em um modelo pragmático e tecnicista, que busca preparar um profissional que atenda diversas demandas para satisfazer os interesses do mercado de trabalho.

A concepção tecnicista, presente nos anos 1970, retorna de outras maneiras, sob o discurso da globalização e da crescente necessidade de trabalhadores qualificados, os quais são vistos como recursos diante da competitividade do mercado (Freitas, 2002).

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais representam, de certa forma, os interesses de uma estrutura que busca conceber um novo modelo de formação de professores, e procura, a partir do currículo, estabelecer seus ideais, guiada por um pensamento capitalista e mercantilizado (Amorim, 2021).

Observam-se ações e programas do governo para a melhoria na preparação do profissional da educação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), lançado em 2018, que emergem como uma tentativa de melhorias na formação docente, ao proporcionarem um maior contato dos licenciandos com o ambiente escolar, ainda nos primeiros anos de curso, porém não é suficiente devido a um número reduzido de estudantes terem acesso ao programa.

Analisando esse percurso histórico da formação docente no Brasil, percebe-se que, no decorrer do século XXI, há uma crescente influência do pensamento mercantil nos cursos de formação de professores, refletindo o aumento de instituições privadas.

Baseando-se em um discurso de busca pela democratização do acesso ao ensino superior, a privatização adentrou cada vez mais a educação no Brasil. Vê-se que as políticas educativas têm se tornado instrumento para disputas políticas, configurando-se também como disputas ideológicas (Felipe *et al.*, 2021, p. 130).

As ações do Estado refletem “políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação” (Nóvoa, 2017, p. 1109), pois “as licenciaturas e a formação de professores não se constituem prioridade nos investimentos e recursos orçamentários” (Freitas, 2007, p. 1205).

Enquanto “o Estado transfere ao privado, sua responsabilidade, em nome de uma “educação de qualidade para todos/as”, os professores/as não são ouvidos em suas demandas” (Oliveira; Lopes, 2023, p. 36.), como foi notório no processo de aprovação da Resolução CNE/CP n.º 4, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, a qual entrou em vigor em 1º de julho de 2024.

As diretrizes foram estabelecidas a partir de uma suposta consulta pública, mas sem dados referentes a isso ou a qualquer outra discussão com organizações ou associações ligadas à educação no Brasil. Tal documento enfatiza a padronização do currículo para a formação de docentes e não traz um aprofundamento epistemológico quando se refere à gestão democrática, nem mesmo discute abertamente o processo de formação continuada (Anfope, 2024).

A aprovação dessa normativa sem consultar os profissionais da educação demonstra um descaso para com os professores, que não têm a oportunidade de opinar sobre algo que atinge diretamente a categoria; são colocados de lado em um momento crucial, para o qual deveriam ser ouvidos e atendidos.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) critica a nova resolução e enfatiza que a formação de professores no Brasil precisa de uma base sólida teoricamente, que busque a unidade entre teoria e prática de forma aprofundada e não apenas superficial, como parece estar na resolução 04/2024. Além disso, é necessário o entendimento da grande contribuição do trabalho coletivo e interdisciplinar na formação de docentes, que se reflete na concepção de gestão democrática, defendida pela associação.

Nesse sentido, a LDB enfatiza alguns preceitos essenciais para o exercício da profissão visando a atender às finalidades do trabalho docente, quais sejam:

- I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996).

Assim, entende-se que o período de iniciação da formação é de suma importância na carreira docente e é uma fase de embasamento para o professor. Imbernón (2000, p. 55) define a formação como um período em que se deve “descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” e afirma ser essencial,

já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão (Imbernón, 2000, p. 55).

No entanto, apesar das exigências em torno do profissional da educação, os cursos de formação têm sido criticados, segundo Lima e Reali (2002), por terem um caráter demasiadamente acadêmico e não valorizar os saberes dos professores, abordando

conhecimentos de forma absoluta e indiscutível, sem considerar uma concepção que analisa os saberes como construções sociais e históricas.

Gatti (2013, p. 8) aponta alguns fatores que interferem no processo formativo, como os “currículos fragmentados, com conteúdo excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa”. Esses apontamentos refletem a secundarização da importância dada à formação dos profissionais da educação, que têm recebido formações ainda voltadas às ideologias tecnicistas implantadas na sociedade capitalista.

Imbernón (2000, p. 61) ressalta o papel crucial dos cursos de formação inicial “não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com contexto e a cultura em que se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança da inovação”.

De tal modo, reiteramos que a constituição da formação de professores deve partir de um diálogo com os profissionais da educação, com as instituições educacionais e formadoras, e não resultar de projetos de lei e diretrizes que não contemplam a realidade dos docentes.

A situação que nos cerca atualmente ressalta a necessidade de comprometimento e preparação adequada dos profissionais que estão sendo formados, porém o Brasil contemporâneo traz um cenário regido por interesses econômicos, que se sobrepõem aos interesses sociais.

Freitas (2002) destaca que a formação é direito dos professores, sendo um dever do Estado e das instituições públicas e privadas, porém as políticas educacionais que se manifestam na atualidade transferem a responsabilidade da formação para os indivíduos, isto é, não se busca mais a valorização do magistério, atribuindo mais um dever aos profissionais da educação. Com a ausência do Estado em cumprir sua responsabilidade na manutenção da educação pública, para que seja de qualidade e haja formação de seus professores, gera-se um problema estrutural.

Esse contexto aprofunda a desvalorização e desqualificação do docente, posto que se privilegia o crescimento de IES do setor privado, deixando-se de lado o investimento nos cursos de licenciatura em instituições públicas, recaindo sobre a iniciativa privada uma grande demanda de indivíduos em busca de formação (Freitas, 2002).

Toda essa conjuntura demonstra “um movimento para dismantelar o sistema universitário de formação de professores, substituindo-o por um conjunto de programas empresariais que vão piorar a já difícil situação das escolas públicas e do professorado” (Nóvoa, 2017, p. 1110). Pois, a imagem do docente é a imagem que reflete das instituições que o

formam, o que nos permite entender que a “formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (Nóvoa, 2017, p. 1111).

As circunstâncias que observamos refletem no processo de formação dos docentes. Procuram-se outras formas de inovação, que se dizem práticas e mais efetivas. Diferentemente da mudança enfatizada por Imbernón (2000), tais inovações estão ligadas ao capital e ao seu sistema que se expande e impregna-se no território brasileiro, impactando os ambientes educacionais, não apenas urbanos, mas também camponeses.

Aprofundando a discussão sobre formação docente em ambientes distantes da área urbana, retratamos, a seguir, o contexto histórico e legal sobre a escola do campo e a formação dos professores dessas localidades.

3.1 A formação do professor da escola do campo

No contexto pesquisado, entendemos que as discussões geradas no campo político-educacional dos grandes centros urbanos do Brasil também se refletem nas cidades do interior e comunidades distantes de centros urbanos, chegando à escola do campo.

Pelo fato de a pesquisa investigar fenômenos em um espaço singular da Amazônia, que é a comunidade ribeirinha, é necessário que entendamos como ele se constitui, assim como os processos de construção e a história que o cerca. Ao olharmos para a área ribeirinha da ilha do Marajó, que faz parte da região amazônica e é rica em diversidade e cultura, percebemos que esse espaço tem suas características, as quais interferem direta e indiretamente nos processos educativos que ali acontecem, e que possui como principais sujeitos as pessoas ribeirinhas.

O Decreto de nº 7.352¹⁸, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), aponta os ribeirinhos como sujeitos que compõem as populações do campo juntamente com agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, povos da floresta, entre outros que “produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (Brasil, 2010).

Poça (2022) afirma que a expressão “campo” está relacionada aos movimentos sociais que surgiram no final do século XX, que buscavam a valorização dos indivíduos que tinham vínculo de vida e trabalho com a terra, constituindo o campo como um lugar de relações culturais e sociais e como fonte de subsistência.

¹⁸ Entrou em vigor sob a gestão do Presidente Lula.

A partir desse entendimento, percebe-se que os processos educativos que ocorrem no campo possuem suas especificidades, por acontecerem em um contexto diferente do urbano.

A Resolução de 3 de abril de 2002, aprovada na Câmara de Educação Básica, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ressalta que a escola do campo possui uma identidade própria, a qual “é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais” (Brasil, 2002, p. 1).

Essa identidade fortalece a escola campestina, que possui princípios explícitos no Artigo 2º do Decreto de nº 7.352, o qual enfatiza o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;” (Brasil, 2010, p. 1).

De tal modo, entende-se, por meio da legislação, que a escola do campo é “situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010, p.1), assim como as turmas anexas que possuem vínculo com escolas que têm sede em área urbana.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, também estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, definindo, em seu art. 1º, que a Educação do Campo é destinada “às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (Brasil, 2008, p. 1).

Ao observar o público da educação do campo, percebemos que são populações discriminadas historicamente. Desde o período colonial, a educação formal era excludente para os povos indígenas, mulheres, negros e pobres.

Nobre (2021) ressalta que a educação do campo só surgiu em meio aos debates educacionais no final do século XX, mesmo o Brasil sendo um país rural de forma predominante. O discurso de uma educação voltada para os sujeitos campestinos ainda era uma ideologia em 1920. Contudo, com o advento do Estado Novo e os movimentos de reivindicações por uma nova escola, pública, laica e sob responsabilidade do Estado, começam também a surgir debates acerca de uma “educação rural”.

Assim, na Primeira Conferência Nacional de Educação em 1927, surgem discussões na busca por distinção entre os currículos das escolas do campo e da cidade, pelo entendimento de que as populações campestres possuíam suas singularidades (Nobre, 2021).

No campo legislativo educacional, observa-se, na Constituição de 1934, para a educação rural, a determinação de reservas financeiras a partir do orçamento anual destinado ao sistema educacional do país (Poça, 2022), um avanço para a educação, mesmo que ainda houvesse muito a ser feito.

No entanto, em 1947, a Constituição Brasileira transfere a responsabilidade da educação rural a empresas privadas, nas quais trabalham sujeitos do campo e seus filhos (Poça, 2022). A partir dessas determinações e com o passar dos anos, o país sofre, no período do regime militar, tendo ações democráticas a partir de 1985. Construindo-se a nova Constituição, sancionada em 1988, dela decorreram diversas leis que permitiram avanços na área educacional brasileira, dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

A nova LDB nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, faz referência à educação do campo, em seu artigo 28, o qual determina que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

A menção a essa modalidade de ensino, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abre caminhos para novas resoluções e decretos que contemplem a educação do campo em suas especificidades, assim como é enfatizado na lei nº 9.394/1996. A política de educação do campo, em seu artigo 1º, apresenta-se como uma das medidas destinadas “à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (Brasil, 2010).

Os documentos oficiais aprovados pelo Conselho Nacional de Educação especificam como se dá a organização e funcionamento das escolas do campo, respeitando os diferentes estilos de vida, cultura, tradições e atividades econômicas, característicos das populações campestres (Brasil, 2008).

Nesse contexto de escolas que são construídas longe da região urbana, surgem as turmas multisseriadas. Em uma escola de ensino fundamental da área urbana, dividem-se as turmas de 1º ao 5º ano, porém, no contexto das escolas do campo, cada ano do ensino fundamental possui

poucos alunos matriculados, sendo viável unir as turmas para que sejam conduzidas por um só docente, criando-se a turma multisseriada ou multianual, formadas por discentes de diferentes níveis de aprendizado e com faixas etárias distintas (Costa, 2021).

Essas turmas são formadas pela necessidade de se cumprir as exigências do sistema educacional, tornando-se uma solução nesse contexto. É uma estratégia governamental para fornecer educação formal à população campesina (Poça, 2022).

No artigo 7º, da Resolução de nº 2/2008, observa-se o estabelecimento de condições indispensáveis para o processo educativo dos discentes do campo, desde o apoio pedagógico, como condições de infraestrutura adequada, ofertando “materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo” (Brasil, 2008).

A partir de uma compreensão histórica acerca da educação em nosso país, percebemos o processo de exclusão social, política e educacional a que o público da educação do campo foi sujeito, devido à falta de investimento para as escolas campesinas, o que gerou desigualdade diante das escolas urbanas. Diante disso, o Governo Federal assegura que:

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo (Brasil, 2010).

Porém, percebe-se a necessidade de inclusão na educação do campo e de seus sujeitos diante das políticas públicas. Poça (2022) enfatiza que muitas políticas destinadas ao campo são pensadas para compensar ou amenizar as demandas e singularidades do povo campesino, sem olhar para suas condições de trabalho e saberes. Dessa forma, há um desrespeito com a realidade regional e as caracterizações geográficas, históricas, culturais, entre outros aspectos relevantes para os sujeitos do campo.

De tal modo, o Estado demonstra ações que buscam compensar as perdas que a população do campo tem sofrido no decorrer da história, com a exploração de seu espaço e a negação de direitos fundamentais. Quando, sob outra perspectiva, essa população deve ser valorizada pela riqueza cultural que possuem, seus saberes devem ser valorizados e contemplados na educação formal de seus estudantes.

Tem sido visível a crescente luta por uma educação do campo de qualidade na atualidade, reforçando a defesa do território campesino como um espaço de construção e liberdade (Poça, 2022). Pois, a escola do campo possui como forte característica a evidência

dos sujeitos que a compõem, assim como de suas histórias, culturas e de seu território (Lima *et al.*, 2021).

Salomão Hage (2011, p. 191) afirma que a educação do campo, originária das lutas dos movimentos sociais populares, propõe uma educação pública, gratuita e de qualidade, “socialmente referenciada e sintonizada aos modos de ser e viver dos camponeses”. No entanto,

a situação de penúria ainda vivenciada pelos sujeitos que estudam nas escolas existentes no meio rural, nos remete a compreender com mais radicalidade as contradições que se materializam entre os discursos inovadores e entusiastas e a realidade existencial que revela situações de abandono e descompromisso para com a qualidade da educação ofertada no campo em nosso país (Hage, 2011, p. 6).

Contextualizando as reflexões já expostas com nosso objeto de estudo, direcionamos nosso olhar para um profissional de extrema importância para a escola do campo, o docente. Professores que se encontram diante de turmas multisseriadas ou não, em uma escola do campo, enfrentam inúmeros desafios impostos pela realidade da comunidade em que vivem.

Almeida (2021) aponta alguns dos fatores que interferem no processo educacional em escolas campesinas, como a dificuldade de comunicação, devido a se localizarem em regiões longínquas; a falta de orientação e formação continuada aos docentes; um currículo que apresenta disparidades diante da realidade do campo, entre outras situações.

Diante das circunstâncias impostas a esses profissionais, entende-se que a formação a eles ofertada deve ser voltada para sua realidade e devidamente qualificada, no intuito de que o docente consiga superar os desafios que encontrar em meio ao seu exercício.

Os documentos legais voltados para o funcionamento das escolas do campo, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, estabelecem critérios para a formação de professores direcionada para a educação do campo, tendo como documento norteador a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

A legislação determina a oferta de formação inicial para os profissionais da educação para que atuem nas escolas do campo (Brasil, 2010), providenciando também a formação de professores leigos (Brasil, 2002). Há também a formação continuada dos docentes com objetivo de atender às especificidades de funcionamento da escola campesina, considerando uma formação pedagógica adequada à realidade em que se encontram (Brasil, 2008).

Mas, diante das ações legislativas, indaga-se até que ponto as determinações são cumpridas, pois existem lugares de difícil acesso na Amazônia e que, mesmo com medidas afirmativas do Estado, se vê a precariedade na oferta de formação para professores, tanto a

formação inicial para sujeitos da comunidade que almejam nela atuar, como a formação continuada para outros que já trabalham e não possuem a orientação pedagógica necessária.

Uma das ações formativas que visam a preparar docentes para essa realidade são as Licenciaturas em Educação do Campo, que foram instituídas com o objetivo de formar professores que atuem em escolas campesinas. Visando à formação de forma interdisciplinar, essas licenciaturas buscam trabalhar a compreensão dos conhecimentos científicos, de acordo com a realidade dos povos do campo (Silva *et al.*, 2020). Porém, as vagas ofertadas para essas licenciaturas não abrangem toda a região campesina da Amazônia, encontrando-se distante de muitos profissionais.

O decreto de nº 7.352/2010 faz referência à educação à distância como metodologia de ensino para a obtenção de formação pelos profissionais das escolas do campo; caracteriza-se como uma das alternativas para sujeitos de regiões distantes da área urbana e instituições de ensino superior. Entretanto, surgem questões diante da qualidade desse modelo de formação.

Nesse contexto de reflexões, Hage (2020) aponta a existência de

políticas no campo do currículo e da formação de professoras(es) que desconsideraram as singularidades dos grupos, classes, raças, etnias, povos das múltiplas Amazônias, [que] mantêm um consenso sintonizado com a hegemonia neoliberal, com prioridade a um ensino e aprendizagem desconectados dos aspectos ambientais, produtivos e socioculturais que envolvem as(os) professoras(es) e estudantes destes territórios (Hage, 2020, p. 132).

Freitas (2007) ressalta que a maioria dos cursos pela EaD no Brasil são uma maneira de tornar a formação acessível e rápida.

Por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior (Freitas, 2007, p. 1214).

De tal modo, se vê a necessidade de uma formação que contemple os sujeitos do campo em meio às suas vivências, pois os modelos que se encontram postos estão voltados para uma realidade urbana que não condiz com o contexto da escola campesina. A atuação do docente na escola do campo deve contribuir para a formação de uma visão crítica do mundo pelos alunos que fazem parte desse contexto.

Hage e Côrrea (2019) reiteram que o cenário político no qual nos encontramos visa a favorecer um modelo de desenvolvimento econômico imposto à região amazônica por meio de projetos que exploram os recursos naturais e os conduzem à exportação por meio de grandes empresas. Isso reforça a busca por melhores condições de formação para os professores e

professoras amazônidas, pois ainda existem vozes que se pronunciam de forma resistente a favor de um modo de vida singular:

são as vozes incontestes dos povos tradicionais e camponeses: indígenas, caboclos, seringueiros, castanheiros, açazeiros, ribeirinhos, pescadores, quilombolas, mulheres quebradeiras de coco de babaçu, atingidos por barragem, agricultores, assentados, extrativistas [...] Que lutam pelo direito de serem reconhecidos como humanos, e se contrapõem às perversas estratégias de domínio de saber/poder das oligarquias coloniais, que nos territórios das Amazônias têm retirado as vidas e silenciado as culturas desses povos (Hage, 2020, p. 131).

Em meio a uma realidade de exploração que permeia a Amazônia desde o período colonial, é necessário reafirmar que os moradores dessas regiões são dignos de respeito e reconhecimento, sem olhares preconceituosos por conta de sua maneira singular de viver e sem sofrer discriminações por não estarem enquadrados em um “modelo urbano”.

Silva *et al.* (2020) denunciam um dos meios de ataque aos sujeitos camponeses, que é a desconstrução das leis que garantem direitos a essas populações. Para além disso, o ataque ao direito de uma formação específica voltada para a realidade que vivenciam se torna visível na atualidade, ao percebermos o forte crescimento de IES privadas e que são gerenciadas por grandes grupos empresariais.

Partindo para uma perspectiva internacional, discutiremos, a seguir, as influências externas que interferem no campo educacional brasileiro modificando a estrutura da formação docente no Brasil.

3.2 A influência internacional na estrutura educacional brasileira

Entendemos que a educação é influenciada por um contexto social, econômico e político, o que resulta em ações refletidas em toda a sociedade brasileira. A formação de professores no Brasil também está sob influência de um sistema coordenado por grandes agentes. E, para entendermos os acontecimentos no campo educacional no Brasil, é importante compreendermos os fatores e personagens que influenciam o funcionamento das estruturas brasileiras.

Um dos grandes agentes no cenário econômico em nosso país é o Banco Mundial. Fundado no ano de 1944, segundo Cardoso (2019), é organizado como um mecanismo composto por 5 instituições ligadas entre si, as quais são: Agência Internacional de Desenvolvimento (AID, 1960), Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA, 1960), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD, 1944), Centro

Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (IGSID, 1962) e Corporação Financeira Internacional (CFI, 1956).

Exercendo papel importante no que tange ao desenvolvimento econômico mundial, influencia diretamente na educação dos países que a ele estão ligados (Cardoso, 2019), sendo uma fonte de financiamento exterior para os países em desenvolvimento.

Segundo o Ministério da Educação, o Grupo Banco Mundial:

é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento e atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo (Brasil, 2018).

Dessa forma, o Banco Mundial tem direcionado suas propostas políticas e econômicas para os países latino-americanos desde a década de 1980, desenvolvendo parcerias com o governo brasileiro, Estados e municípios em mais de 430 financiamentos, buscando cumprir o objetivo de contribuir para reduzir a pobreza no mundo, melhorando a qualidade de vida das pessoas (Brasil, 2018).

Apesar de demonstrar-se intencionado a cooperar com os países subdesenvolvidos para um crescimento eficiente, a concepção de melhorias trazidas pelo Banco Mundial está voltada para um ponto de vista mercantilista. O crescimento do setor privado é um dos pontos fortes nos objetivos da organização que parece ver o lucro das grandes empresas como um dos melhores sinais de desenvolvimento. A redução da pobreza e a melhoria da qualidade de vida dos brasileiros acaba se condicionando a movimentações do mercado e suas consequências na economia do país, as quais interferem em diversas áreas da população, como a segurança e educação.

Em meio a essas trocas políticas, foi realizado, em 1989, o Consenso de Washington, que envolveu organismos de financiamento internacional, como o Fundo Monetário Internacional (FMI); o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM), que buscaram avaliar a situação econômica de países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, e orientá-los de acordo com a situação em que se enquadravam (Cardoso, 2019).

A partir dessa reunião, de acordo com Silva (2019), princípios neoliberais foram apresentados como forma de “corrigir” as problemáticas econômicas existentes na América Latina.

Nesse sentido, o país assumiu um caráter neoliberal no plano econômico, “tendo como principal traço políticas de retração e desregulamentação da esfera pública e acentuação da

esfera privada” (Monteiro, 2020, p. 40). No Consenso de Washington, “podemos identificar uma nova ordem educativa mundial” (Cardoso, 2019, p. 22), a qual dirigiu o Brasil, que, a partir de 1990, “adere à agenda neoliberal e repactua com esta agenda de reformas por meio de mudanças jurídicas e institucionais” (Kato *et al.*, 2023, p. 3).

Os ajustes das economias, recomendado pelo BM, tornaram-se condição indispensável para que países, como o Brasil, fizessem parte das trocas e negociações internacionais (Souza *et al.*, 2018). Sendo assim, o governo brasileiro aprofunda sua relação com os organismos internacionais, o que, de acordo com Cardoso (2019), impacta as direções das políticas educacionais que são adequadas a essas mudanças e novas concepções, atingindo a educação superior brasileira. Alguns traços dessa reforma se manifestaram na

privatização da educação com permissão de instituições organizadas como empresas privadas, [...] ampliação e regulação do ensino a distância, internacionalização e financeirização da educação superior com forte ausência de regulação do setor; empresas educacionais operando nos mercados de ações e instituições estrangeiras ocupando o mercado educacional brasileiro (Monteiro, 2020, p. 41).

Desta forma, a partir da década de 1990, a educação e, conseqüentemente, o processo de formação docente sofrem influências diretas de um mercado neoliberal que começa a se propagar, buscando atender principalmente à iniciativa privada com uma visão empregada pelo Banco Mundial.

O documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (Educação Superior: as lições da experiência), elaborado pelo Banco Mundial e publicado em 1994, ressalta a visão do grupo ao “incentivar uma maior diferenciação das instituições, incluindo o estabelecimento de instituições privadas” (p. 29). Segundo Sguissard (2008), este documento considera que a universidade de pesquisa não é adequada para os países em desenvolvimento, propondo a instauração e crescimento das universidades de ensino, que não se aprofundam na pesquisa.

Isso, de certa forma, influenciou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, aprovada em 1996, definindo que:

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (Brasil, 1996, p. 3).

Com o advento dos anos 2000, a perspectiva neoliberal continuou a predominar sobre as políticas educacionais, Mocarzel *et al.* (2023) afirmam que, nos governos do Partido dos Trabalhadores, houve estímulos ao desenvolvimento das instituições de ensino superior

privadas, de maneira desordenada, enfatizando políticas dos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) que buscavam a “certificação em massa, industrialização do ensino, precarização e aligeiramento da formação dos professores” (Mandeli, 2017, p. 226).

Em 2002, o BM publicou mais um documento intitulado “Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria”, reduzindo o nível de ensino superior a uma “educação terciária”. Segundo o Grupo, esse nível educacional deve ser associado às demandas do mercado de trabalho, indicando que deve ser mais flexível e diversa. Porém, essas ideias sugerem a formação de profissionais em menos tempo e com menor custo, incentivando a educação à distância.

Devido ao crescimento do setor privado na área educacional também se tornaram crescentes as Parcerias Público-privadas, sendo o contrato entre o setor público e privado defendido com veemência pelo Banco Mundial (Decker, 2017). Algumas políticas educacionais foram expandidas durante o governo Lula e garantiram o acesso de estudantes à educação superior mediante parcerias com o setor privado, destacam-se o Programa Universidade para Todos (ProUni), que concede bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação, e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que financia o curso de graduação para estudantes de baixa renda.

Andrade (2023) compartilha em seu estudo que, no contexto de criação dos programas ProUni e FIES, havia uma crescente demanda para o ensino superior, tendo em vista que as instituições privadas dispunham de vagas e encontravam-se com altas taxas de evasão. Dessa forma, ao oferecer às instituições do setor privado renúncias fiscais em troca de concessão de bolsas de estudo, a situação era proveitosa para ambos os lados.

Nesse contexto, percebe-se que a formação em nível superior se torna um serviço ofertado para a classe trabalhadora e é muito lucrativo para os grupos educacionais. Com a estratégia de oferta de bolsas em instituições privadas, ocorre uma massificação da educação superior e, em contrapartida, um descaso com as universidades públicas.

De tal modo, com esses programas viu-se uma facilidade, concedida pelo governo, em promover obtenções e fusões de instituições do setor privado com fins de lucro. Andrade (2023) cita o grupo Kroton-Anhanguera como o que mais recebeu pagamentos da parte do governo federal em 2014, superando R\$ 2 bilhões.

Anos depois, em 2017, durante o governo de Michel Temer (2016-2018), o Grupo Banco Mundial, sob a mesma lógica neoliberalista, apresentou um documento ao Brasil a partir de interesse do governo, intitulado “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto

público no Brasil”. Tal documento apresentou uma análise dos gastos governamentais e buscou identificar opções para a melhoria da economia brasileira de uma forma sustentável.

No capítulo “Gastar Mais ou Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública” deste documento são tecidas críticas aos “gastos” com as universidades públicas e há uma constante desvalorização do trabalho docente. O Banco Mundial argumenta a favor do setor privado defendendo sua eficácia, incentivando o aumento da gestão empresarial, levando a uma visão mercantilizada dos serviços públicos (Banco Mundial, 2017), pois a educação é vista como um serviço.

Decker (2017) assinala que o Grupo Banco Mundial considera a Educação como um ponto estratégico ao trazer melhorias à qualidade de vida dos cidadãos e contribuir para a redução da pobreza. Porém, esse discurso atribui à educação o papel de um instrumento potente, não apenas para o bem-estar dos seres humanos, mas que formará cidadãos para atender às expectativas do capital.

A visão neoliberal empregada pelo Grupo concede abertura para o mercado, pois devido à falta de investimentos no setor público educacional, as IES públicas não comportam todos os que buscam uma formação na educação superior, “fazendo com que a demanda por ensino superior seja suprida de forma híbrida e não por meio do aparelho do Estado” (Mocarzel *et al.*, 2023, p. 5).

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior critica o documento de análise financeira proposto pelo BM em 2017, enfatizando que ele se opõe à gratuidade da educação, confrontando a efetuação de políticas públicas que buscam conceder acesso e permanência na educação para a classe trabalhadora (ANDES – SN, 2019).

O Banco Mundial acaba por apresentar conjecturas sobre a formação de professores, vista como antiquada, sendo necessários ajustes para uma formação flexível diante das questões mercantis (Decker, 2017). Essa flexibilidade demonstra uma busca pela desqualificação do profissional da educação, visto que os ajustes feitos buscam desconstruir uma formação de base crítico-reflexiva, limitando o docente a conteúdos, muitas vezes distante de sua realidade, sem contato com a prática educacional, visando ao final apenas um diploma.

Nesse contexto, percebe-se a inserção da privatização na educação brasileira, desde a reforma do ensino médio, baseada em aspectos tecnicistas para formação dos estudantes, visando ao mercado de trabalho. Percebemos, diante de nós, uma educação bancária, educação que Paulo Freire confrontou em suas discussões, e que cresce gradativamente alcançando a educação superior.

4 A EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EMPRESAS SOB NOVAS ROUPAGENS

O mundo moderno vem se constituindo no decorrer dos anos trazendo flexibilização em todos os âmbitos. No meio atual denominado como “sociedade da informação”, observa-se a busca constante pelo conhecimento e o desenvolvimento por conta das exigências da sociedade capitalista (Cardoso, 2019).

O conhecimento obtido por meio da academia é visto como uma forma de ascender na vida profissional e a formação oferecida na educação superior apresenta novas roupagens com uma concepção de ensino voltada às demandas da era da informação, sustentada pelo desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho.

Costa (2018) afirma que, a partir da década de 1990, com o avanço da internet no Brasil, houve o crescimento dos meios digitais de comunicação, possibilitando o ensino em diversos níveis e modalidades, entre elas a educação à distância.

As primeiras orientações legais acerca do ensino à distância no Brasil datam da década de 1960, como a LDB nº 5.692/71, que, no artigo 25, autorizou o ensino à distância para os cursos supletivos, utilizando rádio, televisão, correspondência, entre outros (Brasil, 1971).

Em 1994, ocorre a instituição do Sistema Nacional de Educação à Distância (SinEaD), pelo Decreto nº 1.237, sendo uma das ações do governo que buscavam garantir a expansão da educação básica e sua implementação em todo o território nacional, objetivando “facilitar a todo cidadão, por meio da educação aberta, continuada e à distância, o acesso ao conhecimento social e científico disponível na sociedade brasileira” (Brasil, 1994).

Em 1996, o artigo 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina que a Educação à Distância deve ser organizada e oferecida por instituições credenciadas pela União. Anos depois, em 2005, o decreto nº 5.622 é aprovado e regulamenta o artigo 80 da LDB de 1996, estabelecendo que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996).

Esta regulamentação é revogada pelo Decreto nº 9.057, de 2017, que dispõe sobre a oferta de educação à distância em cursos de graduação e pós-graduação. Porém, este decreto foi alterado recentemente, com a regulamentação efetuada em 19 de maio de 2025, por meio do decreto nº 12.456. Neste documento, a Educação à Distância é conceituada da seguinte maneira:

considera-se: I - educação à distância - processo de ensino e aprendizagem, síncrono ou assíncrono, realizado por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação, no qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2025, p. 2).

Entende-se, dessa forma, que a modalidade da Educação à distância

se refere àquelas formas de aprendizagem organizada, baseada na separação física entre os aprendentes e os que estão envolvidos na organização de sua aprendizagem. Esta separação pode aplicar-se a todo o processo de aprendizagem ou apenas a certos estágios ou elementos desse processo. Podem estar desenvolvidos estudos presenciais e privados, mas sua função será suplementada ou reforçar a interação predominantemente à distância (Malcon Tight, 1988 *apud* Belloni, 2003, p. 26).

Esse sistema de ensino visa “prioritariamente a populações adultas que não tem possibilidade de frequentar uma instituição de ensino convencional, presencial, e que têm pouco tempo disponível, para dedicar a seus estudos” (Belloni, 2003, p. 40).

Percebe-se, então, que essa modalidade de ensino começa a fazer parte das estratégias políticas e educacionais no Brasil, ao observarmos o Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010, que apresenta uma seção sobre a Educação à Distância, definindo objetivos e metas para a modalidade, determinando “Ampliar, gradualmente, a oferta de formação à distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas” (Brasil, 2001, p. 46), o que repercute na formação de professores no Brasil.

Observa-se que, a partir das recomendações do Ministério da Educação e da crescente necessidade de cursos de nível superior no país, em 2006, no governo Lula, foi constituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, por meio do decreto nº 5.800, para desenvolver cursos na modalidade de educação à distância, objetivando ampliar e ofertar cursos e programas de educação superior nas regiões interioranas do Brasil.

O decreto nº 5.800 traz as finalidades da UAB, dentre as quais, está o objetivo de oferecer cursos de licenciatura e cursos de capacitação a partir das ofertas de ensino superior, a UAB busca ampliar o acesso à educação superior pública para a redução das desigualdades de oferta de cursos do nível superior em território brasileiro (Brasil, 2006).

Barreto (2011, p. 48) ressalta, com base no artigo 2º, que essa formação ofertada “permite contar com a colaboração de Estados e municípios na montagem e manutenção dos polos de apoio aos estudantes, garantindo espaço físico para o atendimento presencial dos alunos próximo ao seu lugar de moradia”, ou seja, não é uma instituição que oferta cursos pela modalidade à distância, mas é um projeto do governo que firma convênios com IES públicas

que sejam credenciadas no sistema UAB, as quais ofertarão apoio por meio dos seus polos aos discentes matriculados.

A UAB se configura como política pública de articulação entre a Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação à Distância (DED/CAPES), para promover a parceria entre Estados e Municípios e as IES públicas, no intuito de ofertar cursos e programas de educação superior no país pela EaD (Costa, 2018).

A Secretaria de Educação à Distância, criada pelo Decreto nº 1.917 em 1996, desenvolveu diversos programas e projetos voltados para a EaD e as tecnologias educacionais, como a TV Escola, Rádio Escola, ProInfo, entre outros, mas foi extinta em 2011, tendo suas ações vinculadas a outras administrações (Brasil, 2018).

Atualmente, permanece a Diretoria de Educação à Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é responsável pela operacionalização das ações referentes aos programas e cursos superiores em EaD, fornecidos por Instituição Pública de Ensino Superior por mediação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (Brasil, 2023).

Os primeiros cursos executados na esfera do Sistema Universidade Aberta do Brasil, de acordo com Costa (2018), foram voltados para a formação de docentes; já, a partir de 2008, promoveu-se cursos em áreas, como Artes, Física, Biologia e Educação Física.

Desse modo, o ensino superior nessa nova modalidade iniciou uma fase de “crescimento intenso, de consolidação pedagógica e de intensa regulação governamental, com diretrizes bem específicas” (Moran, 2009, p. 55).

Em 2003, foi elaborado um documento que contém os “Referenciais de Qualidade para EaD”, feito com objetivo de orientar as instituições mediante a oferta de cursos pela EaD. Pela necessidade de atualizações, foram feitas mudanças no documento em 2007. Mesmo não tendo força de lei, é um norteador para dar subsídio a ações legais do governo referentes aos procedimentos de regulação, supervisão e avaliação da educação à distância.

O texto dos Referenciais de Qualidade para EaD (2007) ressalta a necessidade de um Projeto Político Pedagógico para o curso na modalidade à distância, que apresente pontos essenciais referentes à estrutura do curso e da instituição que o oferta.

Apresentando aspectos referentes à Tutoria presencial e à distância, ao Sistema de comunicação, à Avaliação de aprendizagem, ao material didático, ao polo de apoio presencial, entre outros, o documento se configura como um instrumento orientador para as instituições que ofertam cursos na modalidade de educação à distância. Posteriormente, abordaremos os

pontos do documento de forma mais detalhada e também o utilizaremos nas análises deste estudo.

Prosseguindo no percurso histórico da educação à distância no Brasil, ressaltamos a publicação de uma portaria normativa em 2007, com o intuito de organizar os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade à distância: a portaria de nº 2, a qual apresenta informações acerca do credenciamento e reconhecimentos de IES, avaliações, polos de apoio presencial, entre outros. Em relação à avaliação das instituições, a portaria destaca no artigo 5º, que serão avaliadas as condições de oferta da EaD, tanto das sedes quanto dos polos das IES.

Porém, essa portaria foi substituída pela de nº 10 de 02 de julho de 2009, que altera o que foi indicado anteriormente, fixando critérios para dispensa de avaliação *in loco*. A portaria traz novamente informações sobre os processos de credenciamento de polos e define, em seu artigo 3º, a avaliação *in loco* por amostragem, ou seja, se a IES tiver alcançado uma avaliação satisfatória vista por meio do conceito da avaliação institucional externa. A avaliação *in loco* por amostragem se daria em proporções, sendo visitados dois polos de apoio presencial se a instituição possuir vinte polos no total; e, em um número maior do que vinte, seriam avaliados presencialmente apenas 10% destes (Brasil, 2009).

Com essas regulamentações, as instituições ofertantes de cursos na modalidade à distância obtiveram facilidade para expandirem seus polos no território brasileiro, sem precisar submeter-se a constantes avaliações das condições estruturais e pedagógicas que se encontravam.

Mandeli (2017) aponta dados que demonstram o crescimento de matrículas em EaD de 2005 para 2006, partindo de 78.402 matrículas para 149.808, devido à expansão das políticas implementadas. E, no contexto deste estudo, percebe-se que o surgimento de um sistema de ensino na modalidade EaD trouxe a visão de que era possível a instauração desse modelo também no setor privado, amparando institucionalmente a política da educação à distância (Kato *et al.*, 2010).

De tal modo, fica claro que as políticas públicas para a educação brasileira estão em consonância com os interesses de uma sociedade capitalista, desenvolvendo uma relação regida pela visão mercantil, competitiva, polivalente, empreendedora etc. (Alves, 2023).

Para compreender melhor o cenário atual regido pela influência mercantil, buscamos entender como se constituem as instituições educacionais privadas, as quais, segundo Vitagliano (2018), são aquelas que, quando criadas, são mantidas e administradas por pessoa

jurídica, sendo particulares em sentido estrito as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas do direito privado.

As universidades privadas existentes no território brasileiro funcionam a partir de credenciamento e cumprimento das condições estabelecidas na legislação existente de acordo com o Ministério da Educação. O crescimento dessas instituições com a educação sob um olhar mercantilizado traz uma nova esfera para o contexto educacional, colocando-o sob o controle da financeirização.

Conti e Villen (2023, p. 3) indicam uma característica básica da financeirização, que é “a centralização da riqueza financeira nas mãos dos chamados investidores institucionais”, os quais, no Brasil, configuram-se como grandes empresas que dominam o setor educacional, oferecendo as melhores ofertas em troca de cursos de formação, apresentados como os melhores e que garantem a formação em pouco tempo.

Assim, compreendemos que a financeirização do ensino superior no Brasil está sob a influência de orientações dos organismos internacionais, como o Grupo Banco Mundial, já citado em nossa discussão, que propõe medidas de “desregulamentação/flexibilização das normas fiscais, ampliação do acesso privado ao fundo público, bancarização e formação de oligopólios” (Guimarães *et al.*, 2023, p. 5). Percebe-se, então, uma estratégia nesse contexto mercantil, que consiste na

transfiguração de universidades e centros universitários em grandes conglomerados ou holdings. Isso vem ocorrendo por meio de reestruturação operacional, seja pela aquisição de instituições de porte médio ou pequeno em dificuldades financeiras, seja por meio de fusões de capital, cuja cooperação permite ganhos de escala e maior fatia de mercado, bem como novos nichos de mercado geográficos e vantagens pelo crescimento do número de alunos e de cursos já autorizados pelo MEC (Carvalho, 2013, p. 768).

Dessa maneira, grandes instituições compram universidades menores e se fortalecem em grandes redes, além de que, para ampliar o negócio, muitas optam por apresentar-se como empresa educacional ofertando as conhecidas franquias.

De acordo com Xavier (2022), para que seja criada uma rede de franquia é necessária a participação do franqueador e do franqueado; estas duas figuras estabelecem uma relação de troca diante de uma marca empresarial.

O franqueador é necessariamente, a pessoa jurídica que possui os direitos sobre alguma marca ou patente que, junto a um plano de negócio, disponibiliza a terceiros, chamados de franqueados, por meio de uma remuneração, o direito do uso de sua patente ou marca, bem como o acesso à sua rede de contatos e experiência; já o franqueado pode vir a ser a pessoa física ou jurídica, que adere a esse modelo de negócio, mediante o pagamento de um determinado valor que lhe conferirá ao uso da marca ou patente da rede franqueada (Xavier, 2022, p. 12).

Com este modelo de negócio, muitas instituições de ensino superior se expandem no país, assim como outras marcas empresariais. Tais universidades vendem sua patente para que outros indivíduos possam estabelecer a instituição em lugares mais distantes que ainda não têm acesso aos serviços ofertados.

Observa-se, assim, que o livre mercado demonstra suas capacidades ao se esgueirar e aprofundar em espaços outrora não dominados. Sguissardi (2008) critica os objetivos reais do mercado livre, enfatizando a ilusão que se tem ao pensar que seriam os conhecidos universalmente, pois não seria “a preservação ambiental, nem as dignas condições de trabalho dos trabalhadores, nem a qualidade dos produtos, nem a ética na prestação dos serviços e, em última instância, o bem universal da sociedade” (Sguissardi, 2008, p. 1012), já que, se para o mercado em geral, tais objetivos são uma “fachada”, também o são para o mercado educacional.

Esse processo mercantil que envolve os cursos de formação de professores no Brasil coloca esse processo formativo submisso ao setor privado com o direcionamento de grandes empresários que encontram na oferta da educação superior uma oportunidade para aumentar seus lucros. Desta feita, os cursos de formação de professores encontram-se diante das leis de mercado em uma concepção neoliberal, tendo como um dos resultados o aumento das Instituições Privadas, sobretudo as que oferecem cursos na modalidade da Educação à Distância (Cardoso, 2019).

Segundo Rangel (2018), faculdades privadas têm adentrado com ações na bolsa de valores, concebendo a educação como um objeto que gera lucro, como uma mercadoria em constante exploração. Essas medidas têm acentuado a busca pela redução de custos; no entanto, acaba-se reduzindo também a qualidade do serviço prestado.

Entende-se que essa política neoliberal, no contexto educacional, tem como objetivo a contribuição para o aumento da competitividade empresarial, até mesmo articulada a organismos internacionais, quer seja na educação básica quer na educação superior (Silva, 2019). Desta forma, conjectura-se que

o neoliberalismo visa à educação como um produto a ser oferecido no mercado, como um produto a ser vendido e exposto nas prateleiras, colocando os alunos como potenciais consumidores, transformando o ensino numa atividade econômica rentável, realizada para a obtenção de lucros por meio da venda do conhecimento (Cardoso, 2019, p. 31).

Com a ingerência deste modelo educacional na atualidade, percebemos um “esvaziamento do papel político e social da educação, sobretudo, dentro de uma instituição cujo

principal atributo é o ensino” (Kato *et al.*, 2023, p. 15), evidenciando um projeto político, segundo Decker (2017), de “adestramento” e não de formação de professores.

Diante desse cenário desfavorável para a educação e a partir de um entendimento do contexto político e econômico que a cerca, é importante compreendermos como se manifestam os novos modelos de formação. Formar professores na atualidade está ligado mais a uma “fabricação” do que a um processo formativo, comumente dito.

As licenciaturas, destinadas à formação docente, têm tido uma grande concentração na iniciativa particular, enfaticamente a partir do ano de 2006, de acordo com Mandeli (2017). As instituições privadas têm dominado a oferta de cursos nessa área, principalmente na modalidade da Educação à Distância, sendo visível o aumento de ofertas desses cursos na região marajoara assim como as crescentes matrículas na região que não possui instituições públicas que contemplem todo o território, abrindo espaço para a licenciatura na modalidade EaD.

A Educação à distância se apresenta como uma alternativa acessível em termos de custo para quem deseja cursar o ensino superior. As instituições privadas ofertam cursos com mensalidades de baixo custo e promoções atraentes para o estudante.

Relembrando as metas estabelecidas para a educação brasileira, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, observa-se a ênfase na formação adequada dos profissionais da educação. Com vigência de 10 anos – 2014 a 2024 –, o PNE definiu 20 metas para diversas ações educacionais, entre elas a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, entre outros (Brasil, 2023).

A meta 15, voltada para a formação dos professores, buscou garantir que todos os docentes da educação básica obtivessem formação específica de nível superior, de acordo com sua área de atuação (Brasil, 2014), demonstrando a necessidade de profissionais qualificados em sala de aula, pois é nítido que a formação de professores é um ponto-chave para uma educação de qualidade.

Essa meta refletiu na procura por qualificação acadêmica em vários espaços, inclusive nos cursos da modalidade à distância, por meio da qual o poder público viu uma possibilidade de formação e qualificação para os docentes. Sob o discurso da democratização do acesso ao ensino superior e às tecnologias e como opção flexível para formação no ensino superior, a EaD adentrou o mundo educacional ocasionando “um crescimento acelerado da modalidade, não apenas no setor público como também no privado” (Barreto, 2011, p. 48), predominantemente.

Em maio de 2017, durante o governo Temer, é aprovado o Decreto n.º 9.057/2017, que regulamentou o artigo 80 da LDB n.º 9.394/1996, orientando as atividades referentes à Educação à Distância no Brasil. A partir desse decreto, as IES tiveram aval para a ampliação de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de ensino à distância.

Para regulamentar as supervisões e avaliações da educação superior no Brasil, ainda no ano de 2017, foi aprovado o decreto n.º 9.235/2017, que dispõe sobre as atividades de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial e à distância, no sistema federal de ensino.

Este decreto detalha os exercícios de avaliação a serem realizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes –, com a intenção de melhorar a qualidade da educação ofertada, conforme o inciso 3º. O decreto n.º 9.235/2017 afirma que as instituições privadas serão credenciadas originalmente como faculdades e poderão solicitar credenciamento como universidade ou centro universitário, a partir do cumprimento de alguns requisitos, descritos a partir do artigo 15.

Em relação às avaliações das IES, o inciso 4º, do artigo 19, aponta o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como o responsável pela avaliação externa *in loco*, que corresponde à visita das instituições para verificação das condições físicas e de oferta dos cursos.

Mesmo com a exigência de avaliação *in loco* dessas instituições, esse procedimento contempla apenas as sedes e não os polos de apoio presencial para estudantes dos cursos à distância, contrariando as regulamentações feitas na portaria n.º 10 de 2009, que definia as avaliações *in loco* dos polos por amostragem.

Deste modo, as avaliações que acontecem atualmente nas sedes das instituições, analisam os aspectos que ali são visíveis, tanto os físicos, quanto estruturais e pedagógicos, ressaltando a necessidade de avaliação também dos polos que atendem estudantes dos cursos na modalidade EaD, para contemplar o funcionamento desses ambientes e quais as melhorias necessárias.

Em 2018, ocorre a promulgação da Portaria n.º 1.428 pelo então presidente Temer, que trata da oferta de disciplinas na modalidade à distância em cursos presenciais de graduação. A portaria garante o aumento percentual para a oferta de atividades à distância para 40%, que antes era de 20%, demonstrando o incentivo do Estado na ampliação da modalidade.

Após as eleições de 2018 e um novo governo assumir o poder, na pessoa de Jair Bolsonaro, o meio educacional não assume expectativas positivas a partir das propostas

governamentais. A educação à distância que estava concentrada no ensino superior, é defendida como uma modalidade que deve ser expandida para outros níveis de ensino da educação básica (Bresciani, 2018).

Apregoando a ampliação da tecnologia e, conseqüentemente, da EaD no ambiente educacional, o governo Bolsonaro (2019-2022) incentiva essas pautas, sob o pretexto de reduzir custos e ampliar o alcance da escola em lugares longínquos, mas esses argumentos são acompanhados de assuntos polêmicos, como a gravação das aulas visando a garantir o controle do ensino em sala de aula e para combater supostas doutrinações políticas (Pires, 2018).

Diante disso, percebe-se que os anos seguintes demonstraram o resultado de toda essa abertura concedida para as instituições privadas, conforme pôde ser observado nos resultados do censo da Educação Superior feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicado no site do Ministério da Educação.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) traz dados estatísticos sobre a educação no Brasil e realiza o censo a partir de uma articulação com as IES que ofertam cursos do ensino superior.

As falas e ações, por parte do governo brasileiro, são refletidas nos dados do Censo da Educação Superior, que, em 2022, apresentou o crescimento do número de cursos de graduação à distância, revelando um salto de 4.529 cursos, em 2019, para 9.186, em 2022. “Com mais de 7,3 milhões de alunos, a rede privada continua crescendo” (INEP, 2023, p. 34), o número de matrículas em cursos de graduação declina na modalidade presencial e aumenta expressivamente na modalidade EaD.

Observa-se que os ingressantes em cursos de graduação à distância ultrapassavam 3 milhões no Brasil. Na área de formação de professores, há destaque nos cursos de licenciatura, registrando-se 1.669.911 matrículas, sendo que 571.929 estão em instituições públicas e 1.097.982 em instituições do setor privado, e o curso de Pedagogia conta com cerca de 821 mil alunos matriculados (INEP, 2023).

Esse cenário apresenta docentes brasileiros que estão sendo formados majoritariamente em instituições privadas, por meio da modalidade EaD, a qual, segundo Nóvoa (2017), é de duvidosa qualidade.

É preciso ressaltar que houve um aumento perceptível no número de matrículas após o acontecimento que afetou as estruturas do Brasil e do mundo: a pandemia de Covid-19; que acarretou na tomada de medidas emergenciais não apenas na saúde, mas também na educação,

exigindo o isolamento social que desvinculou professores e estudantes do ambiente físico educacional, tornando as atividades que ocorriam de forma presencial em atividades à distância.

Porém, com o retorno das atividades presenciais, o crescimento da modalidade EaD persistiu. Em 2023, o Censo da Educação Superior (INEP) apresenta dados referentes a docentes da educação básica que estão matriculados no Ensino Superior. Na categoria administrativa, encontra-se mais da metade de matriculados na rede privada com fins lucrativos, e em grau acadêmico o curso de Licenciatura está à frente do Bacharelado e Tecnológico. Já em relação à modalidade de ensino, a educação à distância tem praticamente o triplo de matrículas do que a modalidade presencial (INEP, 2024).

Essa situação suscita questionamentos sobre a contribuição do Estado para o alcance das metas do PNE, pois, com uma meta voltada para a formação de docentes seria cabível que medidas fossem tomadas para que mais cursos e matrículas fossem ofertados pelas IES públicas; no entanto, nesse período, são vistos avanços nas medidas favoráveis à EaD.

O modelo de formação que é visível atualmente em nosso país está respondendo às reformas do Estado implementadas desde a década de 1990, refletindo na flexibilização da oferta dos cursos formativos, entre as diversas modalidades existentes, buscando atender à demanda de indivíduos em busca da educação superior (Freitas, 2007).

Com a contextualização que tem sido feita acerca da modalidade, percebe-se que as prescrições referentes a ela, durante os anos de 1996 a 2002, voltaram-se para a licença e o reconhecimento da EaD no campo regimental, enquanto, a partir de 2003, no governo de Lula e Dilma, houve esforços para colocar a educação à distância como uma tática de expansão do nível superior. Já nos governos de Temer e Bolsonaro, há a busca pela flexibilização dos regimentos da EaD, para facilitar a atuação dos grupos de empresas privadas (Alves, 2023).

Em 2024, com a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4/2024, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica, encontra-se a determinação de, pelo menos, 880 horas de carga horária em atividades presenciais para os cursos de licenciaturas ofertados na modalidade à distância, além do estágio obrigatório.

Essa medida demonstra que há uma percepção da necessidade de professores formados a partir de aulas e atividades presenciais, principalmente em uma formação inicial. Todavia, entende-se que, para o cumprimento das normas estabelecidas, é necessário o acompanhamento desses cursos nas instituições, assim como a fiscalização das atividades realizadas para que seja verificada a efetuação do que foi instituído.

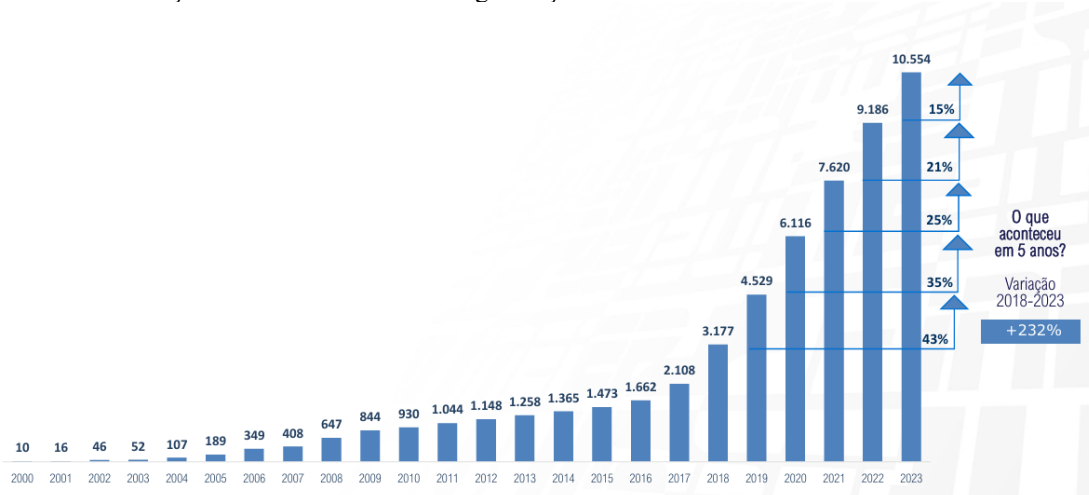
De tal modo, mesmo com essa medida, não se encontram, no documento, menções sobre o modelo de formação de professores à distância e as condições necessárias para a organização pedagógica que esses cursos devem possuir, apontando a ausência de discussão acerca dos parâmetros qualitativos e das regulações de oferta das licenciaturas nessa modalidade (Anfope, 2024).

Com o conhecimento acerca do percurso e evolução da modalidade EaD, percebe-se que a modalidade de educação à distância iniciou suas primeiras ofertas nas instituições públicas, contudo sua expansão se deu por meio das instituições privadas fora do controle do Estado, crescendo rapidamente e apresentando um número de matrículas e ingressantes maior do que em cursos na modalidade presencial. Isso é evidente nos dados estatísticos que serão apresentados (Gráfico 1).

O censo da Educação Superior, elaborado pelo INEP e publicado no ano de 2024, traz dados referentes ao ano de 2023 com resultados alarmantes acerca do crescimento e expansão da EaD no Brasil. Apresentando o número de Instituições de Educação Superior no território brasileiro, indica que a maior parte da administração dessas instituições está sob a direção privada, resultando em um número de 2.264, enquanto, na esfera pública, encontram-se apenas 316 IES.

Em relação à quantidade de cursos de graduação à distância, o censo traz dados desde o ano 2000 ao ano de 2023, demonstrando a evolução no número de cursos, principalmente a partir do ano de 2019, com uma expansão avassaladora, como é possível observar no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Evolução do número de cursos de graduação à distância – Brasil 2000-2023



Fonte: MEC/INEP (2024).

Juntamente com o crescimento do número de cursos, observa-se o número de vagas ofertadas, sendo as vagas na modalidade EaD em constante crescimento desde 2018, chegando em 19.181.871 vagas em 2023; saindo em disparada, quando comparada às 5.505.259 vagas ofertadas na modalidade presencial, como se vê no gráfico abaixo.

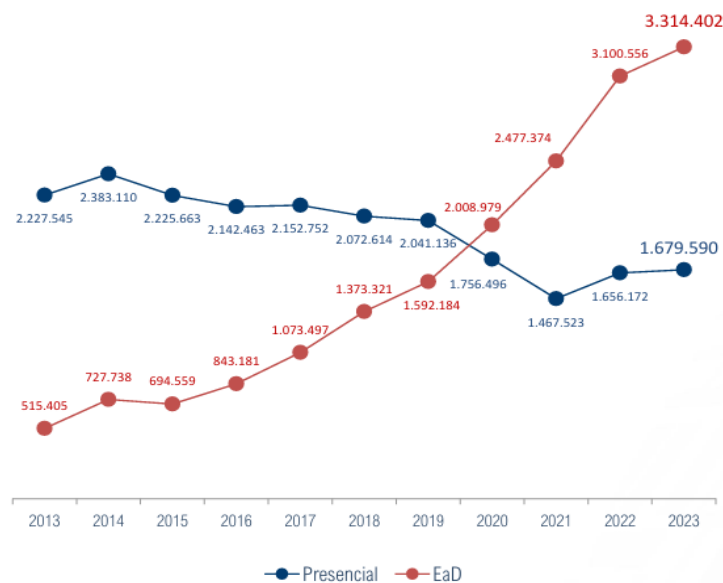
Gráfico 2 – Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil 2014-2023



Fonte: MEC/INEP (2024).

Quanto ao número de pessoas que ingressaram no nível superior, as estatísticas apresentam dados desde 2013 até 2023, demonstrando um declínio quanto ao número de ingressantes nos cursos presenciais.

Gráfico 3 – Número de ingressantes em cursos de graduação – Brasil 2013-2023



Fonte: MEC/INEP (2024).

Observamos que no ano de 2021, foi registrado o menor número de ingressantes dos últimos 10 anos na modalidade presencial, segundo o INEP; ocorrendo um aumento para 1.679.590 de ingressantes apenas em 2023. Em contrapartida, nos cursos de graduação em EaD, o crescimento é contínuo, chegando ao número de 3.314.402 em seu último registro, ultrapassando 3,3 milhões de novos discentes.

Em relação aos cursos de graduação no Brasil, vemos que o curso de Pedagogia tem liderado nos rankings, com um número de 852.476 matrículas, seguido do curso de Direito e Administração. Quando analisada a modalidade de educação à distância, o curso de Pedagogia lidera novamente, com 689.663 matrículas. Nos cursos presenciais, o curso cai para a 6ª posição com 162.813 número de matriculados. O censo também apresenta os 15 maiores cursos de licenciatura em número de matrículas; o curso de Pedagogia, novamente, sai na frente, com 53,6% de estudantes matriculados.

Ao analisarmos os dados estatísticos por região, verificamos que 197 instituições de Ensino Superior se encontram na região norte, com o maior quantitativo do setor privado, enquanto que, 13.146 matrículas em instituições com sede no estado do Pará foram contabilizadas apenas no ano de 2023. E, verificando as matrículas advindas do estado do Pará em IES com sede no estado de São Paulo, foram contabilizadas mais de 3 mil.

Os dados apresentados reforçam a discussão acerca do crescimento da modalidade em estudo e como ela tem se expandido pelo território brasileiro oferecendo a educação como mercadoria. O que nos leva a refletir que essa expansão tende a aumentar cada vez mais, enquanto o setor público educacional padece com falta de recursos e investimentos.

Em uma matéria publicada no site do Conselho Federal de Enfermagem (Cofen), em 2024, são apresentados dados que demonstram um aumento no número de polos EaD entre os anos de 2018 a 2024, que saltaram de 15 mil para 47 mil, de forma desordenada. Além disso, os dados revelam que 46% desses polos são terceirizados, ou seja, as unidades de ensino são gerenciadas por indivíduos diferentes daqueles que são responsáveis por sua criação, demonstrando as intenções estritamente financeiras que movimentam esse campo.

Apesar de a educação ser um direito de todos os cidadãos, as condições de acesso não são as mesmas para todos devido às desigualdades sociais e econômicas que interferem na vida de estudantes em todo o território brasileiro. Com isso, as ofertas de cursos na modalidade EaD se tornam uma possibilidade para os discentes que enfrentam dificuldades de acesso à educação superior.

Porém, a fala do professor da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Julio Bertolin, em matéria publicada no site do Cofen, nos faz refletir sobre esse cenário. Ele afirma que, ao invés de ocorrer uma democratização do ensino superior em meio à facilidade e promoção de acesso, o que aconteceu foi uma massificação diante do crescimento dessa modalidade.

Diante disso, o Cofen se posiciona contra os cursos à distância na área da saúde, afirmando que uma formação à distância prejudica a atuação dos seus profissionais. Enquanto isso, os profissionais da educação observam como reflexo da desvalorização da educação no país, o aumento e o incentivo ao ingresso em cursos de graduação EaD.

Moran (2009, p. 64) destaca que as contradições surgem no campo educacional devido aos olhares estarem voltados para a “educação como negócio – como bem econômico, serviço, que se compra e vende, se organiza como empresa e onde se busca a maior rentabilidade, lucro e retorno do investimento”, uma vez que as instituições que hoje ofertam cursos nessa modalidade são identificadas mais como empresas do que como instituições de ensino.

As vantagens para os empresários responsáveis pelas instituições que ofertam cursos à distância são visíveis pela economia que a modalidade garante, não havendo a necessidade de gastar com estrutura física, já que as salas de aulas são virtuais; e, com a substituição de professores titulados por tutores técnicos, evidencia-se o lucro para as instituições. O Censo da Educação Superior (INEP, 2024) apresenta o número de docentes em atuação na educação superior por rede de ensino, demonstrando que, na rede privada, há uma queda no número de docentes desde 2017, diferentemente da rede pública, em que o número segue em constante crescimento.

Alterações recentes na legislação apresentam medidas adotadas pelo governo brasileiro para conter o avanço da modalidade de educação à distância mediante o crescimento expressivo nos últimos anos. O presidente Lula, em seu atual governo (2023-2026), aprovou o decreto de nº 12.456, que dispõe sobre a oferta de cursos de graduação na modalidade da educação à distância por instituições de ensino superior, estabelecendo mudanças na organização e oferta dessa modalidade em cursos no Brasil.

A partir dos dados alarmantes dos últimos censos da educação superior, o Ministério da Educação percebeu que o crescimento da educação à distância está ocorrendo de forma desenfreada, e os cursos de licenciatura apresentavam um grande número de matriculados nessa modalidade.

Em matéria publicada no Jornal Correio Braziliense, redigida pela jornalista Mayara Souto, em outubro de 2023, é notável a preocupação do ministro da Educação, Camilo Santana, com a qualidade do ensino.

Estamos preocupados com esse aumento do Ensino à Distância e o MEC fará uma análise mais rigorosa, já se estava discutindo isso, abrimos consulta pública, mas, pelos dados, exige de nós uma ação mais rápida. Não estamos aqui demonizando o ensino à distância. O Ensino à Distância é importante para facilitar a vida de muita gente. Mas nós queremos prezar pela qualidade desses cursos (Souto, 2023).

A fala do ministro representa a apreensão no olhar do Ministério da Educação para a modalidade de educação à distância. Entende-se que esses cursos chegaram a esses números devido à abertura que o Estado concedeu para as ações da iniciativa privada, ocasionando a inserção e expansão na área educacional, tornando necessária a intervenção para que limites fossem estabelecidos.

Desse modo, o decreto nº 12. 456/2025 traz algumas modificações nos aspectos da oferta da modalidade EaD, revogando o decreto anterior, que tratava sobre a educação à distância, de nº 9.057, de 25 de maio de 2017. O decreto atual conceitualiza a modalidade como um processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve por meio de atividades síncronas ou assíncronas, fazendo uso de tecnologias de informação e comunicação.

Os termos dados aos tipos de atividade são definidos no decreto. Assim, as atividades síncronas são entendidas como aquelas realizadas com recursos tecnológicos, em que aluno e professor estejam separados fisicamente, mas em um tempo coincidente, além disso, também são citadas as atividades síncronas mediadas, que são feitas com um maior número de estudantes; enquanto as atividades assíncronas acontecem quando aluno e professor estão em lugares e tempos diferentes.

O decreto nº 12.456 estabelece, em seu artigo 2º, os seguintes princípios da EaD:

- I - promoção do acesso à educação superior de qualidade;
- II - desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem e de materiais didáticos diversificados e plurais;
- III - garantia do direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem, assegurado o padrão de qualidade e de excelência acadêmica aos estudantes da educação superior, independentemente do formato de oferta do curso;
- IV - promoção da interação entre estudantes e profissionais da educação;
- V - desenvolvimento de habilidades e competências diversas mediante uso de meios de tecnologias de informação e comunicação;
- VI - desenvolvimento pleno do estudante para o exercício da cidadania e para a qualificação profissional;
- VII - valorização da docência;
- VIII - valorização do polo de educação à distância das Instituições de Educação Superior como espaço de interação e promoção da identidade institucional, do curso e do estudante; e

IX - reconhecimento do compromisso e da responsabilidade social das Instituições de Educação Superior públicas e privadas.

Os princípios destacam que os cursos nessa modalidade devem ofertar, além do conteúdo, um ambiente de interação e conhecimento para o estudante, assegurando sua permanência e um padrão de qualidade no processo educacional. Também é ressaltado que a formação do discente deve proporcionar qualificação profissional e que o docente deve ser valorizado.

A partir do artigo 2º, é importante enfatizar o reconhecimento por parte das IES públicas e privadas acerca da responsabilidade social que elas possuem, pois desses ambientes educacionais surgem os profissionais que atuam em nossa sociedade.

Alterando a atual estrutura dessa modalidade, o decreto estabelece, em seu artigo 12, que os cursos de graduação à distância deverão ofertar 10% da carga horária total do curso de atividades presenciais, assim como 10% da carga horária total do curso em atividades presenciais ou síncronas mediadas.

No entanto, cursos da área da saúde e licenciaturas são expressamente proibidos de serem ofertados na modalidade à distância. De tal modo, o decreto nº 12.456 instaura os cursos de graduação semipresenciais, que poderão contemplar as licenciaturas, exigindo que estes cursos organizem sua carga horária para oferecer 30% da carga horária total de atividades presenciais e 20% da carga horária total em atividades presenciais ou síncronas mediadas.

O decreto nº 12.456/2025 ressalta alguns pontos essenciais para o bom funcionamento das instituições que ofertam cursos à distância e que passarão a ofertar na modalidade semipresencial.

O documento faz menção ao polo de apoio presencial, em seu artigo 29, o qual deve conter, em sua estrutura, uma recepção, sala de coordenação, salas ou ambientes para estudos individuais e coletivos e equipamentos e dispositivos de acesso à internet e conexão de internet estável e de alta velocidade, compatível com o número de usuários. O Polo EaD é denominado como um local de espaço de interação com os discentes e também para a promoção de atividades de extensão.

O material didático é citado no artigo 25, como materiais que “deverão ter qualidade, acessibilidade, diversidade e pluralidade de fontes bibliográficas, perspectivas e abordagens” (Brasil, 2025). Além disso, também se faz menção à tutoria, no artigo 29:

O Polo EaD deverá contar com um responsável designado e capacitado pela Instituição de Educação Superior, para apoiar os estudantes nas funcionalidades educacionais e nas rotinas acadêmicas, como a realização de avaliações de aprendizagem presenciais, e na articulação e na consolidação de parcerias

relacionadas aos campos de práticas em ambientes profissionais, estágios e atividades de extensão (Brasil, 2025).

A avaliação da aprendizagem, referenciada no artigo 23, deve possuir “elementos que incentivem o desenvolvimento de habilidades discursivas de análise e síntese, que componham, no mínimo, 1/3 (um terço) do peso da avaliação” (Brasil, 2025).

Os aspectos aqui citados são norteadores no processo de regularização das instituições que ofertam cursos não presenciais, ressaltando a contribuição positiva do decreto nº 12.456/2025 para a organização das IES.

Apesar desses subsídios, o novo decreto tem seu lado negativo, por corresponder aos interesses dos grupos do setor privado ao criar o modelo semipresencial, segundo uma matéria publicada no site do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN).

De acordo com Clarissa Rodrigues, 2ª vice-presidente da regional Leste do ANDES-SN, “criaram uma modalidade semipresencial que não existia. Assim, o governo cede à pressão dos grupos empresariais que cobravam regulamentação para “ensino híbrido”, que é o novo semipresencial. Além disso, passaram a considerar “aula síncrona mediada” como presencial. Isso é o que os grandes grupos privados queriam”, critica a diretora.

Desse ponto de vista, o que se percebe é que a regulamentação foi necessária, porém, para atender às expectativas de um grupo dominante, o Estado cria uma modalidade que, ao que tudo indica, passará a dominar a oferta de cursos que antes eram, em sua maioria, da modalidade de ensino à distância. As licenciaturas que formam professores são um exemplo, pois com a proibição da oferta desses cursos pela EaD, as matrículas aumentarão na modalidade semipresencial.

Diante do atual cenário educacional que visualizamos, percebemos que a Educação à distância adquire força diante de um mundo globalizado, movido pela mercantilização e um sistema com bases capitalistas. O contexto formativo demonstra uma busca pelo aligeiramento na formação de professores, como se não houvesse alternativas de formação presencial. Percebemos, no entanto, que o Estado contemplou, no modelo de formação em EaD, uma forma de compensar a falta de vagas nas instituições públicas de educação superior.

Nesse contexto, as discussões acerca da qualidade desse modelo de ensino vêm sendo ressaltadas no meio acadêmico, apesar de não ser uma questão recente devido à constante busca da qualidade educacional em nosso país.

De acordo com Silva (2019, p. 63), “a noção de qualidade é complexa, polissêmica e, muitas vezes subjetiva”. Nesse sentido, as diversas formas de se empregar esse termo podem

gerar controvérsias, devido aos interesses e concepções envolvidos. Em nosso estudo, buscamos analisar a qualidade dos cursos ofertados na modalidade EaD de um ponto de vista reflexivo e crítico, tendo como base os documentos legais estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Os cursos apresentados por meio da propaganda das instituições privadas devem ter sua qualidade baseada nos padrões já determinados, os quais serão abordados, a seguir.

4.1 Critérios de Qualidade na Educação à Distância

A Educação à distância tem se apresentado como uma alternativa acessível em termos de custo para quem deseja cursar o ensino superior; instituições privadas ofertam cursos com mensalidades “baratas” e promoções atraentes para o estudante, todavia a qualidade educacional deve manter um nível aceitável e que corresponda aos padrões estabelecidos. Para as instituições de educação superior do setor privado,

os indicadores de qualidade passam a serem medidos por taxas de retenção, e de promoção, comparação internacional dos resultados das instituições, supervalorização da competitividade e da produtividade e a introdução de novos métodos de gerenciamento dos sistemas educacionais (Silva, 2019, p. 63).

A configuração empresarial que organiza essas instituições demonstra essa perspectiva acerca da qualidade educacional, pois seus interesses são mais quantitativos do que qualitativos, sem buscar atender as especificidades dos alunos que ali estudam.

Diante disso, nosso olhar nesse estudo se volta para analisar a qualidade de cursos EaD a partir de uma visão crítica dessa realidade, sob aportes legais que norteiam essa modalidade de ensino em nosso país, sendo o documento publicado pelo MEC intitulado “Referenciais de Qualidade para EaD”.

Este documento foi elaborado com o objetivo de orientar as instituições mediante a oferta de cursos pela EaD. A primeira versão foi organizada, em 2003, e, pela necessidade de atualizações, foram feitas mudanças no documento, em 2007. Mesmo não tendo força de lei, o documento é um norteador para dar subsídio a ações legais do governo referentes aos procedimentos de regulação, supervisão e avaliação da educação à distância.

O texto dos Referenciais de Qualidade para EaD (2007) ressalta a necessidade de um Projeto Político Pedagógico para o curso na modalidade à distância, que deve apresentar pontos essenciais referentes à estrutura do curso e da instituição que o oferta, os quais serão utilizados

para identificarmos os aspectos qualitativos na formação inicial dos professores ribeirinhos participantes desta pesquisa. Tais pontos estão destacados, a seguir:

Polo de apoio presencial – Os Referenciais determinam que haja uma unidade operacional das IES que ofertam cursos à distância, para que sejam realizadas as atividades administrativas e pedagógicas relacionadas aos cursos. No polo de apoio presencial, devem ocorrer as avaliações presenciais, aulas práticas, defesas de trabalho de conclusão de curso, orientações e tutorias, entre outros. Assim como deve dispor de espaços para que os estudantes possam realizar atividades de estudo individual ou em grupo, como laboratório de informática com internet e biblioteca.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi feita uma visita ao polo de apoio presencial da UNIP no município de Anajás, sendo um polo que atende às recomendações básicas sobre a organização do prédio em sua estrutura física, porém o relato dos professores retrata outra realidade vivida no período em que estudavam e que a instituição ofertava as primeiras turmas de curso de graduação na região, revelando a ausência de um espaço fundamental para o funcionamento da instituição.

Coordenação – Os Referenciais de Qualidade para EaD fazem referência a um importante profissional da IES, o coordenador do polo de apoio presencial. Este é responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico que ocorre na unidade, tendo a função de supervisionar as atividades e as instalações físicas para que tudo ocorra com excelência.

Apesar de possuir uma grande responsabilidade, o coordenador do polo não deve assumir outras funções, como a tutoria, o que foi observado nas entrevistas dos docentes ribeirinhos. Esse detalhe ressalta um aspecto negativo concernente ao andamento do curso de pedagogia e a qualidade da formação ofertada.

Sistemas de Comunicação – Um dos princípios que estão nos Referenciais é o da interatividade, pois a modalidade tem a comunicação feita em grande parte por meios tecnológicos, sendo de suma importância para garantir a qualidade do curso. O texto destaca que o sistema de comunicação do curso deve permitir aos alunos a facilidade de resolver questões relacionadas ao conteúdo apreendido, ao material didático, à orientação com os tutores, entre outros. Dessa forma, devem existir condições para que ocorra essa comunicação, como os ambientes virtuais de aprendizagem, fóruns de debates pela Internet, correio eletrônico, entre outros.

O Sistema de Comunicação em cursos à distância é um ponto-chave, pois o contato virtual substitui, muitas vezes, o contato presencial. No contexto pesquisado, ouvimos relatos

sobre a dificuldade de acesso ao sistema que se configura no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o que prejudicou o processo formativo dos professores.

Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem – Os Referenciais de Qualidade para EaD enfatizam a aplicação das tecnologias de informação e comunicação à educação à distância de uma forma inovadora, que esteja subsidiado em um processo de aprendizagem que venha proporcionar aos discentes meios para interação e reconhecimento das diferenças, pautando a educação no diálogo. Reforça uma organização curricular que forneça condições para que o estudante venha dialogar com outros estudantes em meio à integração dos conteúdos apreendidos; exige uma superação desse olhar de um conhecimento fragmentado, ressaltando uma estrutura curricular interdisciplinar e contextualizada, que considere a realidade nas diversas dimensões que a compõem.

O que se aponta no documento do MEC em relação à concepção de educação e currículo da instituição é algo que retrata como deveria ocorrer o funcionamento dos cursos na modalidade EaD. Mas, apesar de ser ressaltado o diálogo e a interatividade como instrumentos de comunicação entre os alunos, a realidade vivenciada pelos professores ribeirinhos não destaca esses aspectos. Ao ser enfatizada a superação do conhecimento fragmentado, o que se observa no campo de pesquisa continua sendo disciplinas ofertadas separadamente, com conteúdos e videoaulas gravadas, ou seja, sem interação com o discente que acompanha, persistindo um distanciamento da realidade social, histórica e cultural dos alunos em questão.

Material Didático – Os Referenciais também ressaltam a construção de um material didático que considere o contexto socioeconômico do alunado, o qual deve ser sempre atualizado e promover a autonomia de seu público-alvo. Novamente, este se torna mais um ponto que deixa a desejar no âmbito da formação inicial dos professores ribeirinhos, ao descreverem o material didático como um livro apenas, em modelo de apostila, sem outros materiais, textos, livros etc.

Tutoria – O texto dos Referenciais de Qualidade para EaD apresenta duas formas de tutoria que devem ser realizadas nos cursos EaD, a de forma presencial e à distância. A tutoria à distância atua pelos meios de comunicação juntamente aos discentes distantes geograficamente. O profissional tutor é o que esclarece dúvidas dos alunos através dos fóruns de discussão, pela plataforma da instituição, por meio de mensagens ou telefonemas, videoconferências etc. A tutoria que ocorre à distância também deve promover momentos de aprendizagem de forma coletiva, deve selecionar materiais para auxiliar os estudantes e contribuir nos processos de avaliação junto aos professores da IES.

Os cursos pela modalidade à distância devem estabelecer momentos para encontros e atividades presenciais, de acordo com a proposta do curso ofertado. Para momentos dessa natureza, também devem acontecer tutorias presenciais, sendo que o tutor responsável deve ter base científica e metodológica para orientar os discentes e tirar dúvidas em suas atividades, seja em grupo ou individual, estimulando também a pesquisa.

O tutor é alguém que deve estar presente nos momentos de avaliação presencial e nos estágios supervisionados estabelecidos pela instituição, contudo, a partir das análises no contexto investigado, destacamos a ausência das atividades de tutoria presencial durante a formação dos professores participantes da pesquisa, o que aponta uma lacuna durante o curso.

Avaliação da aprendizagem – Os Referenciais enfatizam que a avaliação dos estudantes seja feita de maneira que auxilie o aluno no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, para que alcance os objetivos estabelecidos. Sendo um procedimento contínuo, a avaliação deve averiguar o progresso dos discentes, configurando-se como um mecanismo de acompanhamento para que se identifiquem possíveis dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem.

Essas avaliações devem ser compostas de avaliações presenciais e avaliações à distância. O texto enfatiza a prioridade e obrigatoriedade das avaliações presenciais sobre outras formas avaliativas. Diante dessas considerações, ao observar-se o relato dos sujeitos de pesquisa, percebeu-se que as avaliações ocorriam normalmente, tanto à distância quanto presencial, mas, entre tantas formas de avaliar, percebeu-se a predominância de provas escritas com questões objetivas, sem explorar outros meios avaliativos.

A partir dos critérios de qualidade aqui apontados, é possível contemplar o modelo de formação à distância que esteja em conformidade com os indicadores do Ministério da Educação, assim como já se identifica os déficits na formação inicial pela EaD investigada nesse estudo.

As críticas à modalidade tornam preocupante o olhar direcionado à formação de docentes no Brasil. Cardoso (2019) afirma o evidente incentivo à modalidade de formação à distância, a qual foi apreciada por trazer facilidades de acesso à formação e contribuir para a democratização do acesso ao Ensino Superior. Entretanto, também recebeu críticas pela “falta de qualidade, massificação da formação, falta de critérios precisos que resultam na formação inadequada para o exercício da prática docente pautada no conhecimento reflexivo” (Cardoso, 2019, p. 65).

A EaD está se tornando um elemento do sistema educativo, assumindo um espaço na sociedade da informação, tendo em vista que a modalidade ampliou o acesso à educação superior a diversos públicos de regiões longínquas pela primeira vez na história do país. Contudo, reforçamos que a flexibilização não denota a abdicação de critérios de qualidade do ensino, pelo contrário, os critérios avaliativos devem ser maiores para garantir a confiabilidade do processo formativo pela EaD (Belloni, 2003).

De tal modo, é importante destacar que as atividades de ensino, pesquisa e extensão, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), são o tripé de base do ensino superior e adentram esta discussão, pois o desenvolvimento dessas atividades é sinônimo de qualidade no ensino superior; logo, elas também deveriam ser desenvolvidas na formação em cursos EaD.

No contexto amazônida, que é o foco deste trabalho, percebemos o quanto essa modalidade de ensino tem alcançado lugares distantes. Isso pode ser considerado um avanço para aqueles que antes não tinham condições de concluir a educação superior, mas a qualidade da formação ofertada por IES privadas é questionável, já que seu objetivo maior é a lucratividade.

O que nos motiva, em meio a esse contexto de verdades e negatividades, são as possibilidades de exercício político e intelectual que nos são concedidas. Possibilidades de contemplar mudanças, mesmo com uma visão utópica, mas que é engajada pelo comprometimento e luta daqueles que resistem à subordinação diante de estruturas neoliberais que visam à modificação da figura do professor, para torná-lo uma marionete em um sistema capitalista.

As possibilidades de estudo e pesquisa nos permitem fomentar as discussões em meio ao contexto que se apresenta. Assim, apresentamos, na seção seguinte, os relatos da vivência dos professores ribeirinhos durante seu período de formação e, para além dela, analisamos e refletimos sobre os dados obtidos.

5 DO CENTRO URBANO AOS RIOS: A TRAJETÓRIA DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS RIBEIRINHOS

Esta seção apresenta os relatos dos professores ribeirinhos, participantes desta pesquisa, assim como as reflexões e discussões tecidas a partir de suas vivências. Buscando cumprir nossos objetivos específicos, descreveremos o processo formativo inicial na modalidade EaD dos professores ribeirinhos do município de Anajás, trazendo o ponto de vista dos sujeitos sobre o seu processo de formação pela EaD. Simultaneamente, identificamos os aspectos que apresentam a qualidade do curso, tendo como base os Referenciais de Qualidade para Educação à Distância (2007); e, em seguida, analisamos as repercussões do curso de pedagogia na modalidade à distância na atuação profissional desses professores.

5.1 Prenúncios históricos: motivações e novas possibilidades

Iniciando com uma breve recapitulação da história dos professores participantes da pesquisa, buscamos conhecer os detalhes que antecedem o momento da formação em nível superior. Direcionamos nosso olhar para o público que recebeu a formação à distância e nos atentamos para os relatos que descrevem a trajetória desses sujeitos, em meio aos desafios vivenciados e às experiências como professores que hoje atuam em sua comunidade.

Os docentes que foram entrevistados nasceram no município de Anajás, exceto a professora Liane, que veio de Melgaço ainda criança para residir na comunidade, mas todos cresceram e se estabeleceram no município. Filhos de pais ribeirinhos, grande parte dos docentes são mulheres, com apenas um sujeito do sexo masculino, e a maioria encontra-se em uma união estável e possui filhos.

Durante os relatos, alguns professores destacaram as dificuldades para concluir o ensino médio, o que me levou a indagar com os demais sujeitos sobre a fase de suas vidas anterior ao período de estudo na graduação.

Quando estudaram o nível de ensino fundamental, as aulas ocorreram na escola da comunidade, mas quando chegaram ao ensino médio, tiveram que participar do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME –, que era coordenado pela Escola Estadual de Ensino Médio Rui Barbosa, com sede na área urbana do município.

O SOME é uma modalidade de educação oferecida no estado do Pará, que oferta o ensino médio em locais onde as escolas para as turmas não existem devido à baixa demanda ou

difficuldade de acesso. Professores vão para as localidades para ministrar aulas aos alunos matriculados, acompanhando a estrutura modular do curso.

Dessa forma, esse período foi repleto de entraves devido ao descaso com a turma, que ficava por semanas sem aulas devido à falta de professores, conforme as falas das entrevistadas:

Não tinha professor pra nós, a gente se formou tudo junto (Gaby, 2025).

No caso, a gente ficou sem professores, aí por exemplo, quando ele veio fazer a reposição da matéria, eles davam três, quatro dias de aula, lançavam uma nota e iam embora. Não tínhamos professor na época, demorou bastante pra gente terminar (Lana, 2025).

Segundo o relato da professora Lana, as aulas se davam de maneira corrida e a metodologia educacional não contemplava os estudantes, que precisavam aprender conteúdos em poucos dias para conseguirem obter uma boa nota no processo avaliativo.

A professora Jacy também compartilhou sua experiência, lembrando, com certa indignação, o momento vivido e como buscaram recursos para concluir o ensino médio:

Aqui era módulo na época, não era direto, vinha três, quatro professores pra jogar todas as disciplinas, no caso antes era dez disciplinas, pra fazer [...] Teve uma época que esqueceram da gente né, a gente teve que reclamar e ligar [...] só tinha em Breves né, a Seduc, aí a gente tinha que reclamar bastante. A última vez que veio, veio cinco professor, mas bem a gente ligar pra lá, a gente ligava pra Rádio Clube que era na época lá de Belém né? Aí a gente denunciava, aí foi assim que a gente conseguiu os professores pra gente concluir, se não, a gente não tinha concluído, eu acho. Foi muito pesado (Jacy, 2025).

Na época, como estudantes, os sujeitos tiveram que reivindicar seus direitos para conseguirem concluir o ensino médio, pois não havia professores para ministrar aula para as turmas. E, além desses percalços, as situações da vida acabavam por afetar alguns desses alunos, como a professora Liane:

Eu era dessa turma, eu fiquei parada um ano, eu parei, eu engravidei do meu filho, ele tava com dois anos, era pra eu fazer o terceiro ano, eu parei, [...] [foi fazer um ano [...]] aí eu terminei o ensino médio (Liane, 2025).

Além das dificuldades externas que dificultavam a conclusão do ensino médio, a professora Liane teve sua conclusão adiada ao ter que enfrentar os desafios de uma gravidez.

Diferentemente das alunas do Sistema Modular de Ensino, o professor Geovane participou do Projeto Mundiar, que contemplou a cidade de Anajás. Este projeto que iniciou no ano de 2014, foi uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do Pará, para corrigir o fluxo escolar dos estudantes com distorção idade/ano. Objetivando a conclusão do ensino fundamental e médio em um tempo menor que o normal, utilizava-se da metodologia da

Telessala, com aulas ministradas à distância. Pode-se perceber como ocorriam as aulas, por meio da fala do professor:

Estudei aqui no Belo Horizonte, com o estudo Mundiar [...] Era um ano e seis mês. A gente concluía só duma vez. Foi bom porque a gente pulou tipo as etapas né, dos ano, mas eu não aprendi quase nada, era muita coisa ao mesmo tempo e era só... nesse tempo era mais aula, vídeo aula né, a gente assistia, aí vinha pra casa e fazia o trabalho e apresentava pra ele, mas a gente não entendia tudo, tinha dia que prestava, tinha dia que não prestava né? Aí sentia uma dificuldade... (Geovane, 2025).

A fala do entrevistado demonstra que, apesar da facilidade e rapidez para se obter um certificado de conclusão do ensino médio, a qualidade do ensino deixava a desejar. Essa situação parece familiar comparada à formação de nível superior que os professores dessa região cursaram um tempo depois, demonstrando que a modalidade de educação à distância já perpassava por entre os rios marajoaras há mais tempo.

Dessa forma, os estudantes, que tanto lutaram para concluir o ensino médio, viam uma formação em nível superior distante de sua realidade, como transparece na fala da professora Gênise:

Pra quê que eu tava estudando? Que eu nem vou fazer uma faculdade. Só que os nossos planos não são os planos de Deus (Gênise, 2025).

A professora não tinha perspectiva de prosseguir nos estudos após o ensino médio, pois as oportunidades eram reduzidas, mas, nesse contexto, ela atribui a direção que sua vida seguiu a planos maiores. E, posteriormente, tanto ela como outras pessoas de sua comunidade tiveram a chance de estudar no ensino superior.

Descreveremos os primeiros contatos dos sujeitos com a informação e a possibilidade de cursar a graduação. Como foi ressaltado anteriormente, assim que o polo da UNIP iniciou suas atividades em Anajás, foram feitas propagandas dos cursos e ofertas aos moradores tanto da área urbana quanto da área ribeirinha, até porque já existia outra instituição de ensino superior que ofertava cursos de graduação à distância no município.

Desse modo, segundo o relato das professoras entrevistadas, as informações sobre a graduação EaD chegaram até as comunidades, apresentando os cursos por meio de propaganda realizada pela equipe da UNIP, que fez visita às comunidades ribeirinhas para apresentar os cursos da instituição:

Aí veio uma equipe de lá de Anajás matricular os alunos [...] me avisaram aqui que essa equipe tava aqui na vila, aí foi que eu vim de lá de casa, aí me matriculei (Elaisse, 2025).

Foi, ele veio aqui na vila porque ele precisava fechar essa turma pro polo vir [...] aí ele saiu pelo município e ele conseguiu (Liane, 2025).

A professora Liane faz referência ao coordenador do polo na época, que esteve à frente desse trabalho de divulgação; e, a partir da propaganda realizada, formaram-se as primeiras turmas no ano de 2018. Apesar de a maioria dos sujeitos da pesquisa serem da mesma comunidade, não foram matriculados todos na mesma turma, Gaby e Maria iniciaram na turma de 2018, enquanto que a professora Elma começou a estudar em 2019, um mês antes das colegas Gênise, Liane, Lana e Elaisse. O professor Geovane também foi matriculado em 2019, porém ele reside em uma comunidade diferente que também fica à margem do rio Guajará, e, por fim, a professora Jacy, que iniciou seus estudos em 2020 e finalizou após o período pandêmico.

No momento em que os docentes foram questionados sobre os motivos que os levaram a escolher o curso de pedagogia como primeira licenciatura, obtivemos diversas respostas, que figuram entre motivos familiares, profissionais, ou mesmo devido às necessidades da comunidade.

A professora Elaisse se emocionou ao relatar sua história de vida e o desejo que nutria desde a infância, pois, em meio a dificuldades familiares, ela teve por objetivo a formação profissional:

Eu sempre, desde criança, como meus pais se separaram muito cedo, nós era tudo pequenininho, meus irmãos, aí a gente ficou assim sofrendo né, na casa dum, doutro, aí através disso aí, eu já meti na cabeça que um dia eu ia terminar meus estudos, pra mim terminar, pra mim ajudar minha família aí foi isso que me incentivou a estudar. [...] Eu escolhi, por causa da condição, porque tem os outros cursos, mas era mais caro, aí eu fui conforme a minha condição. E pra cá, porque pra cá só tinha trabalho pra professor aí eu fui fazer pedagogia porque as outras áreas só tem pra técnico de enfermagem, aí eu não quis fazer (Elaisse, 2025).

A professora também destaca as opções de trabalho em sua localidade, as quais se resumem na área da educação ou saúde, assim como foi citado por outras professoras:

Não sei, eu acho que era a única opção que era mais fácil pra gente né, que quase não tem assim outras áreas, é mais a saúde e a educação (Elma, 2025).

Pra mim, é o que eu ia conseguir emprego mais rápido, porque tipo assim, a pedagogia em qualquer lugar do interior, cidade, tu consegue um emprego, já a específica pra mim, eu ia ter mais dificuldade de trabalhar (Maria, 2025)

Com o mesmo objetivo de alcançar a educação superior, o professor Geovane expressou sua visão da época em que estudava:

Eu tinha o foco né, no caso, de estudar e me formar pra ser um professor. Aí em 2019 eu dei entrada lá em Anajás. Nesse tempo já tinha em Anajás mesmo, já fazia as provas aí não precisava ir pra Breves, aí eu fiz pra professor de educação né, anos iniciais, pra pedagogia, aí, foi, cheguei à conclusão né, que eu queria trabalho pra mim (Geovane, 2025).

A necessidade de trabalho é uma das motivações desses docentes, que percebiam a falta de professores na comunidade e uma possibilidade de ascendência na carreira profissional:

Porque a gente percebia que as crianças eram muito carentes e os professores que já viviam aqui já trabalhava, eu já achava que eles já tavam fadigado devido a idade deles ser muito avançada e esses alunos são o puro apocalipse (risos). E também porque eu gostava dessa área lá de pedagogia [...] e aí hoje eu acho que eles têm essa carência, essa necessidade mas não tanto quanto antes (Gênise, 2025).

Porque na minha visão é uma matéria que pega todas as função dentro da escola, era tudo a área dentro da escola, e a parte que a gente trabalha com criança (Liane, 2025).

Eu acho que foi uma área que eu sempre quis, pra mim trabalhar, foi uma área que eu escolhi mesmo, também pelo dinheiro e tinha necessidade, porque na época que eu comecei a estudar não tinha, era carente, agora não, que tem muita gente formada. Foi também, uma área carente, na verdade, vinha só professor de fora (Gaby, 2025).

A fala das professoras ressalta a necessidade de professores na comunidade, pois, na época, a maioria dos docentes que atuavam na escola eram da área urbana. Percebe-se que nesse cenário perdura o descaso do poder público diante das necessidades do campo da formação de professores.

Freitas (2007) enfatiza que nestes caminhos delineados no território brasileiro são produzidas e reproduzidas as desigualdades no contexto de formação docente em nosso país, visto que são poucas as ações que promovem uma formação de qualidade para os docentes.

A necessidade de expansão da escolarização, o reduzido investimento público na educação e a impossibilidade do estado – mínimo – prover os recursos necessários que garantam a expansão massiva da educação superior pública – universitária, presencial – e a formação de qualidade elevada para todos os professores alteram significativamente o caráter da formação em nosso país (Freitas, 2007, p. 1214).

Essas ações, ou a falta delas, por parte do Estado, reforçam a negatividade que permeia a visão do professor e daqueles que almejam seguir essa profissão.

Observou-se, ainda, que com esta chance de trabalho na própria comunidade, contribuindo para a educação de crianças e adolescentes, os docentes se sentiram motivados a ingressar no curso de pedagogia. Contudo, o motivo que os levaram a estudar na modalidade à distância se resume à única opção que estes indivíduos possuíam:

Porque ela é a única que tinha no momento. A gente não tinha opção né? Foi a primeira que bateu, logo agarrei, porque era a distância era muito mais longe que era em Belém (Gênise, 2025).

Era mais fácil pra gente né? Foi mais fácil para gente se formar desse jeito, porque tinha, na verdade tem outras universidade mas não era em Anajás, ia ficar mais ruim pra gente viajar todo mês, aí com criança pequena já sabe, era mais fácil de conseguir (Jacy, 2025).

Não tinha, aliás, ter, tinha, porque poderia estudar em Breves né? Presencial. E a distância aqui, mas aí como a condição da gente, financeira, é pouca né? Na época, eu escolhi a distância, porque pra mim era melhor porque eu fazia minha prova e voltava né? E como meu trabalho era doméstico, a gente não podia tá saindo. [...] na casa de família (Maria, 2025).

As professoras ressaltam a distância de Anajás de outras cidades e que em municípios, como Belém e Breves, que possuem universidades era improvável elas conseguirem estudar; dessa forma, o curso mais próximo a elas foi o que elas puderam fazer. Além disso, a instituição formadora apresentou vantagens para que os docentes estudassem como se pode perceber na fala abaixo:

Ele veio, aí tava na promoção né, nós ganhamos o primeiro semestre metade da mensalidade, durante dois anos ganhamos só a metade. Porque foi, era o jeito mais fácil né, mais prático pra nós que mora em zona a distância era mais fácil fazer a distância, porque não tem como a gente morar né, pra fazer, se mudar né? Aí a única porta pra nós foi fazer a distância (Liane, 2025).

Com poucas opções de curso e diante da necessidade pessoal e profissional, as professoras ingressaram no curso de pedagogia na modalidade EaD com descontos e promoções ofertados pela Universidade Paulista, que, diante da concorrência com outras instituições do município, apresentou benefícios aos docentes que efetuassem a matrícula em um de seus cursos. Nesse contexto mercadológico, é nítido que “o trabalhador tenha que optar por cursos flexíveis e de baixo custo, como os da modalidade à distância da rede privada, para ampliar suas chances de empregabilidade” (Sartori, 2023, p. 91).

A EaD é apenas uma face do crescimento do ensino superior privado-mercantil, que, de acordo com Monteiro (2020), está ligada a um movimento de economia sob um projeto capitalista. A educação nesse contexto, está interligada a um desenvolvimento econômico, estando pautada em uma operação que visa a aquisição de lucros.

5.2 Os desafios de uma nova jornada

Durante a entrevista, procurou-se conhecer o processo de formação inicial dos professores e analisar os aspectos qualitativos do curso de pedagogia que estudaram.

Abordando a trajetória dos professores participantes da pesquisa, relembramos que os sujeitos compunham diferentes turmas, mas partilharam de experiências semelhantes durante o período em que estudaram a graduação, desde o ingresso no curso quanto no momento de resolução de atividades, nas viagens até o polo de apoio presencial, entre outras situações que serão abordadas no decorrer desta seção.

Na modalidade EaD, os instrumentos tecnológicos são essenciais, sendo necessária a participação do aluno em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), uma plataforma digital que oferece recursos para que o aluno tenha acesso aos materiais, aulas, atividades etc. de seu curso. Esse ambiente virtual pode ser acessado por smartphones ou computadores, pois pode ser instalado e funciona como aplicativo em celulares, como foi apontado pelo secretário da instituição.

Os relatos dos docentes citam o uso do AVA para que tivessem acesso às atividades, questionários e aulas disponibilizadas pela instituição:

Também tinha os slides né, lá na plataforma tem os slides, tem videoaula que a gente assistia, ou fazia o download né, e aí a gente estudava sobre aquilo (Lana, 2025).

Já para os alunos que residiam em regiões distantes da cidade, o desafio se deu por conta da dificuldade de acesso à internet, que, na época, era muito instável, o que impedia que eles conseguissem acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem e realizassem suas atividades:

Não tinha nadinha, só celular, e eu ia lá pra tia Danilsa que era onde foi logo colocado internet (Gaby, 2025).

[...] era hugsnet, era bem ruim, a gente tinha aqui em casa [...] o tempo que a gente iniciou a internet era muito ruim né, [...] alguns [vídeos] a gente conseguia baixar né, pra assistir, mas às vezes a gente não conseguia (Elma, 2025).

Pelo celular, não era nem aqui, ia lá pra escola ainda, não tinha internet, só tinha internet boa na escola, aí quando nós tinha que estudar deixava dar meia noite, comprava o óleo, aí nós funcionava o motor do Aminadab ou da Elma, que tinha o motor pra nós ir pra internet fazer o trabalho, que era o horário que tava bom, pra entrar no aplicativo (Liane, 2025).

As professoras explicam que, na época, apenas em algumas casas e na escola da comunidade tinha roteador Wi-fi, sendo que, durante a madrugada, a internet ficava melhor para que elas pudessem acessar o aplicativo. Diante disso, era necessário que elas se reunissem nesse horário na casa de vizinhos que cediam a internet para que pudessem estudar. Todavia, muitas vezes não conseguiam assistir às videoaulas:

Só que como a gente não tinha internet, a gente não assistia. Aí a gente ia só pela fé mesmo. Só fé. [...] Tinha mês que eu ia lá em Anajás, quando eu tava achando muito difícil fazer por aqui, porque a gente tinha um prazo pra entregar. Aí eu ia lá em Anajás só pra fazer esses questionários (Gênise, 2025).

Eu tinha acesso à internet na cidade, em Anajás, eu passava uma semana lá estudando os conteúdos pra mim fazer a prova (Geovane, 2025).

Ir até um local com uma internet de melhor qualidade era uma das alternativas para alguns alunos, enquanto outros enfrentavam dificuldades de acesso. Essa realidade é

preocupante diante da importância da formação de educadores, que, nesse contexto, encontravam-se limitados em um mundo digital.

Segundo os Referenciais de Qualidade para a Educação à Distância (2007), a interatividade é um dos princípios da modalidade de ensino, haja vista que o distanciamento físico ocorre na maior parte do curso, sendo imprescindível que ocorram comunicações por meios tecnológicos. Dessa forma, a instituição deve promover o contato virtual entre professores, alunos e tutores.

Na realidade analisada, percebe-se que a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem e a crescente plataformação são algumas das características da educação à distância. O AVA proporciona a redução de gastos para as instituições que buscam a redução de custo dos serviços, ao fazer o uso indiscriminado de tecnologias para o ensino remoto. Esse ambiente deveria se configurar como uma sala de aula virtual, “espaços de aprendizagem, comunicação, relações e trocas, porém, em alguns casos, tornam espaços para depósito de informações” (Costa, 2018, p. 61), não alcançando os objetivos destacados nos Referenciais para a EaD, como o de propor um espaço de ensino e aprendizagem entre os estudantes.

Dessa forma, a interatividade, essencial nesse modelo formativo, estava comprometida, pois o Sistema de Comunicação da universidade não funcionava adequadamente devido às falhas de conexão na comunidade e, mesmo com essas limitações, não foram pensadas formas de superar e corrigir tais falhas.

Destaca-se aqui a desigualdade experienciada por esses sujeitos no contexto tecnológico, posto que, nos anos de 2018, já se via o avanço do mundo digital, porém nessa região, o acesso à internet e a melhores tecnologias se davam de forma vagarosa.

As limitações tecnológicas podem dificultar a aprendizagem do alunado, até mesmo devido “a falta de domínio das pessoas para a leitura e interpretação de textos e para lidarem com a informática, com o computador e com as ferramentas pedagógicas” (Raniero, 2017, p. 52), visto que o ensino pela educação à distância exige que o discente assuma a responsabilidade sobre o processo de ensino aprendizagem.

Nóvoa (2017) critica o discurso que impera sobre a realidade digital, que enfatiza um conhecimento “disponível para todos e a todo o tempo: sim, mas não se pode confundir informação, e nem sempre autêntica, com conhecimento” (Nóvoa, 2017, p. 1120), ou seja, a visão de que o mundo tecnológico garante o acesso a informações não pode substituir a real necessidade do processo de aprendizagem e da busca pelo conhecimento, principalmente

quando se trata da formação de profissionais da educação. Nóvoa (2017) ressalta que não devemos abrir mão de uma boa base para nossa formação.

No contexto investigado, os alunos universitários deveriam ter acesso às aulas e conteúdos por meio da plataforma digital na internet, e essa realidade por si só já apresentava limitações devido à reprodução de videoaulas gravadas, sem atividades síncronas, as quais acontecem em tempo real, com aluno e professor em espaços físicos diferentes. Mas, além dessa falta, o contexto que cerca os estudantes limita ainda mais suas opções e o acesso às informações e conteúdos do curso.

Nos relatos, observamos que, além do suporte digital oferecido, os alunos também recebiam o material didático da instituição, que consistia em livros referentes a cada disciplina do curso:

Todo semestre vinha livros pra gente [...] com as disciplinas né que a gente estudou. Aí vinha os livros, aí em cima daqueles livros vinha o tema, as provas vinham com o tema do que era os livros entendeu? [...] Até faltava, porque como era muito aluno né, aí às vezes não dava todos os livros [...] aí a gente já usava junto uma com a outra, porque vinha pra um, não vinha pra todos, não sei porque que não dava (Jacy, 2025).

Eram os livros mesmo, a gente que já ia procurar, se aprofundar naquele assunto (Liane, 2025).

No caso, os autores da pedagogia eles eram mencionado nos livros, Paulo Freire, a maioria deles no caso, aí quando aumentou a turma, eles não conseguiam suprir a necessidade dos alunos, e jogavam em PDF, aí a gente baixava o conteúdo (Lana, 2025).

Algumas professoras ainda possuem os livros atualmente e me permitiram analisá-los. Ao verificar o conteúdo, percebe-se que se trata de um material em formato de apostila. Os textos são elaborados por diversos professores e resumem a temática estudada na disciplina de forma direta e objetiva. Apresentam citações de autores da pedagogia e da educação, assim como resumem as bases teóricas da disciplina em questão.

Além da parte teórica, o material sugere outras produções, como livros e vídeos de diversos sites, com os links eletrônicos disponibilizados. Ao final do livro, são apresentados exercícios e as suas respectivas respostas para treinamento dos alunos. A linguagem do material é de fácil entendimento, pois ele seria um material complementar diante das videoaulas e tutorias.

Os Referenciais de Qualidade para a EaD (2007) indicam que o material didático deve ser atualizado e estar de acordo com a realidade do aluno, buscando o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, o que, no contexto da pesquisa, não acontecia.

E, apesar de os materiais apostilados serem comuns no modelo de ensino EaD, isso não impede a disponibilização de livros e artigos científicos. O que se percebeu, nesse contexto, é que havia apenas a indicação de materiais aos estudantes por meio de links, sem a oferta de materiais complementares em bibliotecas virtuais ou físicas.

Essa ausência de materiais complementares, voltados para a realidade dos professores ribeirinhos, acabaram por prejudicar a formação do docente do campo, ao não direcionar um olhar para as especificidades desse professor e do contexto histórico-social em que ele se encontra, pois a realidade da escola ribeirinha difere totalmente de uma escola urbana, geralmente utilizada como modelo nos materiais da instituição formadora.

Sartori (2023, p. 94) enfatiza que a estrutura da formação inicial de professores, atualmente, busca atender a um projeto de educação do capital, o qual propõe apenas uma “aprendizagem restrita a disciplinas básicas e a formação pouco fundamentada em decorrência do esvaziamento dos fundamentos científicos nos cursos de formação inicial de professores”. Essa característica é notável no material didático disponibilizado aos estudantes, ao apresentar um material de estrutura objetiva, sem a intenção de aprofundamento ou reflexão.

Além dessa disparidade, ressalta-se que os alunos tinham dificuldades para assistir às videoaulas, restando o momento de tutoria para orientação durante as disciplinas e para a realização das atividades avaliativas. Quando questionados sobre a tutoria recebida, tanto presencial quanto à distância, as respostas foram semelhantes:

Só on-line lá pela plataforma, aí seleciona a disciplina e já tem um tutor lá administrando, dando informações (Lana, 2025).

Olha, eu acho que era só a distância, nunca vi presencial, não sei agora se tem (Jacy, 2025).

A gente tinha também os virtuais. Só que a gente quase não se comunicava. Só quando dava algum problema, no AVA da gente, que a gente abria um atendimento. [...] (Gênise, 2025).

Só mensagem assim, tirar dúvida, eu cheguei a fazer isso (Elaisse, 2025).

As professoras relatam que havia pouco contato com o tutor à distância disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem; embora ele estivesse disponível, não havia muita interação. Nos Referenciais de Qualidade para a EaD (2007), vemos que a tutoria de forma presencial e à distância é essencial durante o curso, porém os professores ribeirinhos destacam que não havia muito contato com o tutor à distância nem momentos de encontros coletivos on-line para tirar dúvidas e receber novas informações sobre as disciplinas.

Em relação à tutoria presencial, os ex-alunos afirmam que também não havia, apenas informações repassadas pelo responsável do polo. Dessa forma, o único “tutor” dos discentes seria alguém que era encarregado de outras atividades e auxiliava os alunos à medida que conseguia:

O nosso tutor era o menino que tomava conta do polo [...] era ele que orientava mais (Gaby, 2025).

É. Ele trabalha lá desde quando foi fundada em Anajás, o polo. Ele que é o responsável. Tudo que acontece lá, cai tudo na costa dele. Então, ele que resolve todos os B.Os. Ele se formou também na UNIP, durante o período do trabalho dele e fazia as provas dele. Ai, ele se formou também (Gênise, 2025).

[...] ele só repassava como era pra fazer, mas tipo na hora das provas não tinha muito aquilo de explicar né, todas as coisas não, só era legal na prova, às vezes ele ajudava a gente porque tipo, como não tinha professor de lá mesmo, de dentro né? [...] aí ele ajudava a gente, ele fazia, ele cursava também junto com a gente (Elma, 2025).

Ele, tipo, ele explicava o básico, da disciplina que a gente estudava no caso (Lana, 2025).

Ele só fazia dar algumas informação que a gente queria, e pronto, aí dizia que ele não sabia nada mais (Geovane, 2025).

Nós não passemos por nenhum processo assim de aprendizagem com o tutor, [...] a gente nunca teve isso (Maria, 2025).

Assim, no contexto em que os alunos ribeirinhos se encontravam, infelizmente não havia o exercício da tutoria de fato, apenas eram realizadas orientações pelo coordenador do polo. A tutoria presencial, segundo os referenciais para a EaD, deve ocorrer para orientação e trocas entre tutor e discentes de forma individual ou em grupo; esse momento é fundamental para ajudar os alunos diante de dúvidas e dificuldades. Extinguindo um aspecto qualitativo dos cursos EaD, o curso de pedagogia não oferecia tutoria presencial aos estudantes ribeirinhos na época em que estudaram.

Freitas (2007) critica uma Educação à Distância que não busca a qualidade no processo formativo inicial, promovendo uma formação

que se impõe por ações “minimalistas” na formação, pelos encontros presenciais de 4 horas semanais, pelo caráter da ação dos tutores, uma forma precarizada de trabalho de formação superior, e ainda quanto aos processos de elaboração dos materiais didáticos, financiamento e instrumentos necessários à formação superior. [...] nos quais os encontros presenciais acontecem apenas uma vez por semana, em caráter não obrigatório, sendo apenas a avaliação obrigatoriamente presencial (Freitas, 2007, p. 1213).

Diante disso, percebe-se que os desafios e limitações acompanham os estudantes em seu percurso e, de certa forma, recai sobre eles a responsabilidade total sobre seu processo formativo. Freitas (2007) enfatiza as condições desiguais que os alunos da educação à distância

se encontram, que os acompanham desde a educação básica até a graduação. Quando comparados a outros estudantes de universidades presenciais, eles sofrem com a mediação de tutores, ou a falta dela, e as dificuldades de um estudo solitário.

Para uma das professoras, que na época residia na área urbana do município, outras demandas surgiam devido seu contexto social e familiar. Ela relata como se organizava para cumprir suas atividades e conciliar com seu trabalho e a tarefa de cuidar de seus filhos pequenos:

Geralmente eu estudava de noite porque eu trabalhava né, trabalhava durante o dia [...] trabalhava de tarde, tinha que levar eles na escola e buscar, não dava tempo. Aí de noite que eu tirava o meu tempo pra estudar, fazer as prova (Jacy, 2025).

Vemos, então, que não se pode generalizar o conceito de um aluno ideal, tão enfatizado no contexto da educação à distância, que seria um estudante motivado, responsável no cumprimento de suas tarefas, seguindo uma rotina de estudos disciplinada, com equilíbrio diante das demandas e repleto de habilidades no mundo tecnológico, pois, ao conhecer o contexto desses alunos, não se pode ignorar as reais condições em que se encontram, tais como,

estudantes que não possuem acesso à internet, dentre outros problemas, como, por exemplo, a falta de local adequado para estudo na residência, a ausência de equipamentos necessários, como computadores, tablets e celulares, entre outras diversas dificuldades encontradas pelas filhas e filhos da classe trabalhadora (Neto; Araújo, 2021, p. 30).

Acompanhando os relatos dos sujeitos, descrevemos o momento em que eles deveriam cumprir as atividades presenciais, as quais devem ocorrer nos cursos EaD, pois, segundo os Referenciais de Qualidade para a EaD (2007), deve haver momentos de encontros e atividades presenciais. De tal modo, durante o curso à distância ofertado pela UNIP, em Anajás, era exigida a presença dos discentes para as avaliações presenciais, que ocorriam a cada dois meses. Em alguns relatos, encontramos detalhes sobre essas avaliações:

Nas provas que a gente fazia, tinha questões discursivas. [...] Chegava lá, procurava pelo nome da gente, que já vem na prova, né? E entregava onde fazia (Gênise, 2025).

Aí nós ia daqui pra Anajás, nós ia de dois em dois mês, [...] tinha avaliações que a gente ia realizar lá no polo e tinha as que nós fazia online também né? Era prova mesmo. Era, tudo impressa (Liane, 2025).

Segundo os Referenciais de Qualidade para a EaD (2007), o processo avaliativo deve ocorrer para incentivar o discente a desenvolver habilidades ligadas à disciplina estudada e buscando cumprir os objetivos propostos. A avaliação deve ocorrer continuamente, para acompanhar o discente e identificar as dificuldades que possam surgir.

A aplicação das avaliações deve ocorrer de forma presencial e à distância, no entanto os referenciais para a EaD ressaltam que as avaliações presenciais são obrigatórias e são prioritárias diante de outras formas de avaliação. O relato dos professores demonstra que as avaliações à distância e presenciais ocorreram, porém eram feitas apenas por meio de testes e provas impressas, sem explorar outras formas de avaliação.

Para cumprir as atividades presenciais, os estudantes procuravam várias formas de chegar até o centro urbano para realizar as provas. Havia o barco da linha que fazia o transporte, mas este viajava apenas duas vezes na semana, levando alguns alunos a recorrer a transportadores de palmito ou outros meios de transporte que realizavam viagens nos finais de semana:

A gente tinha que viajar e passar a semana pra Anajás, aí isso foi motivo de quase eu desistir, era muita despesa, era muito gasto (Lana, 2025).

Deus é tão bom que o Aminadab vendia palmito pra lá, pra cidade, e ele esperava nós fazer as provas, nós vinha de noite de lá [...] Aquela lanchinha, aí ele metia palmito e nós ficava só com um pedaço daqui pra cá, lá pra onde eles pilotavam, [...] quando nós voltava no mesmo dia, aí nós fazia provas o dia inteiro, nós ia pra fazer logo o dia inteiro pra nós voltar, então domingo nós voltava (Liane, 2025).

Aí eu tinha que tá lá sábado e domingo, porque não tem barco né, não tinha embarcação pra mim ir, aí pegava o barco da firma aí que passava palmito, aí eu vinha mimbora, aí chegava lá sábado de manhã, tomava um banho e ia direto pra prova, eu agendava daqui (Geovane, 2025).

A gente ia final de mês, aí quando não dava pra gente ir na lancha, às vezes era de rabeta, às vezes a gente alugava a voadeira do Temir, era assim (Elaisse, 2025).

Devido às distâncias que se configuram nessa região cercada por rios e igarapés, nota-se que a trajetória desses sujeitos era desafiadora, porém persistiam pela busca de soluções para que o objetivo de conseguir cursar o nível superior fosse alcançado.

Enquanto isso, as provas presenciais eram feitas em espaços públicos que eram cedidos, conforme o relato das professoras:

Eu sou da primeira turma da UNIP que surgiu em Anajás, [...] a gente ia pra Breves [...], a gente ia só uma vez no semestre, pra fazer a prova e a recuperação. [...] tinha um espaço pequeno, a gente fazia prova lá [...], e a gente usava a casa do professor, o laboratório ficava na casa do professor (Maria, 2025).

Na verdade, a gente nem foi quase na cidade, acho que a gente foi umas duas vezes só que a gente fazia assim numa sala, entendeu? Na escola [...] fazer a prova mesmo assim (Gaby, 2025).

Na verdade, não tinha o polo quando a gente iniciou né [...] aí tinha, bem pequeno, um espaço bem pequeno [...] mas não dava tipo pra todo mundo fazer a prova. [...] Aí já no último ano parece, que eu fez, que eu já ia terminar, foi que eles produziram o polo oficial né, funciona já. [...] Por isso que só dava pra ter aula sábado e domingo, porque quando não tinha aula né, normal, entende? Por isso que a gente tinha as provas dia de sábado ou domingo (Lana, 2025).

Não, não tinha o polo, tinha só um lugar lá que foi que eles alugaram lá pra começar aí quando a gente tava finalizando e eles construíram e terminaram o polo (Elaisse, 2025).

Os relatos dos alunos descrevem momentos diferentes, visto que, para alguns das primeiras turmas, não existia um espaço oficial da universidade, contrariando um ponto importante destacado pelos Referenciais de Qualidade para a EaD (2007), que é o Polo de apoio presencial. O documento do MEC determina que haja uma unidade que represente a instituição que oferta cursos à distância; esse espaço físico é necessário para que sejam realizadas as atividades administrativas da instituição, assim como as pedagógicas, entre elas as orientações e avaliações.

Outros sujeitos relatam que usufruíram de um polo já construído; estes faziam parte das turmas posteriores:

Era o polo com várias sala, né? Só a recepção e as salas e o banheiro, só isso (Jacy, 2025).

Lá no polo [...] fazia as prova tinha vez, a recuperação fazia lá. [...] o horário lá eles atendiam das nove às onze e meia ficava aberto lá, né? O polo. De lá só abria três horas a cinco horas, aí como é muita gente né? O pessoal vinha, a gente chegava lá já tava lotado, já era pouco espaço lá dentro, parece que nesse tempo tinha onze computador só, não sei se era onze ou se era dez, aí nós somo muito, né? Era muito aluno, todo mundo queria acessar, aí nesse tempo tinha que agendar, parece, o horário lá, quando chegasse, retornava. Aí toda vez que eu ia lá tava ocupado, eu voltava. Eu fazia mais na casa do meu primo lá (Geovane, 2025).

Mesmo com a existência de um polo oficial, percebe-se que a demanda de alunos era alta para a quantidade de computadores existentes, assim como o espaço do polo era pequeno para receber os estudantes. Ressalta-se, novamente, o polo de apoio presencial como um ambiente que deve possuir espaços para estudo individual ou em grupo, além do laboratório de informática e biblioteca, conforme os Referenciais de Qualidade para EaD (2007), e pode-se constatar, a partir dos relatos, que, nesse período em que os professores estudaram, esse requisito não era atendido para os estudantes das primeiras turmas, e, posteriormente, não era atendido completamente.

O cenário que observamos apresenta mais um déficit na qualidade da formação de professores pela modalidade de educação à distância, demonstrando que, de acordo com Freitas (2005), essa modalidade está em sintonia com as intenções das políticas atuais de formação de professores. Dessa forma, esse processo formativo se torna, segundo Freire (2005), um ato de depósito; no contexto observado, o sistema das instituições privadas se torna o depositante, enquanto os estudantes são os depositários.

Com o conhecimento da realidade dos sujeitos ribeirinhos, percebe-se que as dificuldades durante a formação inicial desses professores foram notórias e, além desses desafios que surgiram devido a diversos fatores, como a distância, transporte inadequado e os poucos recursos disponíveis no processo de formação, os alunos enfrentaram momento difíceis devido à pandemia da COVID-19, que alterou drasticamente o cotidiano da sociedade.

Os sujeitos entrevistados que estudaram nos anos de 2019 e 2020 tiveram alterações no modo como suas aulas funcionavam. Em algumas falas, percebe-se que as atividades que já eram à distância, tornaram-se totalmente remotas devido às medidas de restrição que precisaram ser tomadas na época:

Foi o tempo da pandemia, né? Que começou a pandemia e foi tudo suspenso. Aí as aulas foram todas remotas. Aí a gente fazia, lá no AVA, os questionários e lá no AVA caía esse... deixa eu lembrar como é... TI, que chamavam. Que era essa avaliação que tava contando pontos, né? Nós tinha que fazer esse TI. E pensa numa coisa difícil. [...] Depois que começou a pandemia, aí apareceu mais essa opção lá, que nós tínhamos que acessar esse TI, que era justamente essa avaliação que a gente fazia presencial, que a gente começou a fazer também online devido à pandemia (Gênise, 2025).

Tinha os testes né, TI que chama, era bem difícil porque a gente tinha três tentativas né? Que a gente enviava, quando voltava já vinha tudo diferente né? As perguntas. Aí a gente ia ter que fazer tudo de novo (Jacy, 2025).

De dois em dois meses, tinha os TI, que são as atividades disciplinares e postava né, tinha que postar e lá tinha que tirar, pra constar, que no caso se fizessemos a prova e tirasse uma nota baixa, e precisasse ao menos de um ponto aí já ajudava esses TI. Servia como se fosse um trabalho extra (Lana, 2025).

Percebe-se, então, que as atividades do curso permaneceram com pequenos ajustes, retirando-se as avaliações presenciais e exigindo-se mais testes on-line dos alunos. Os TI, que eram Testes Avaliativos, são um exemplo de testes aplicados aos alunos de forma remota para compensar as avaliações que não podiam ser realizadas presencialmente.

Belloni (2003, p. 40) demonstra que esses aspectos estruturais, como “a ausência de contato com o ambiente da escola (acesso a bibliotecas, laboratórios etc.), o deslocamento do ambiente de estudo da escola para a casa e o isolamento com relação aos colegas”, prejudicam o processo educacional dos alunos. O contexto em que os professores ribeirinhos se encontraram foi atingido por circunstâncias externas e, somando-se as dificuldades já existentes, torna-se impossível não denotar as consequências negativas na formação adquirida.

Esta formação acaba por se assemelhar ao modelo de educação bancária, frisada por Paulo Freire.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece

aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (Freire, 2005, p. 66).

Aqui, o que se percebe é a constante transmissão de informações e conteúdos aos estudantes, que, em meio a um contexto repleto de dificuldades, são tratados como depósitos.

Ainda nesse período de finalização, surgiu a impossibilidade de cumprir o estágio devido o período pandêmico. Apenas três professoras conseguiram estagiar, duas que eram das primeiras turmas, e outra que estagiou após a pandemia:

[...] no primeiro ano que eu entrei eu já fui fazendo estágio [...] quando a gente vai estagiar em Anajás, a gente praticamente só fazia observar (Maria, 2025).

Eu fiz o meu aqui, ainda bem que foi antes da pandemia, [...] era 15 dias. Cada mês eu fazia numa sala. Só eu. [...] Eu, graças a Deus eu fiz um estágio se não... deu para mim observar, os professores iam me orientando, “olha é assim...” e ajuda muito (Gaby, 2025).

Olha, o meu estágio estagiei 15 dias lá em Anajás. cada estágio foi numa turma né? O último estágio que foi na direção porque cada semestre, quando vinha né? [...] Era só 15 dias cada vez que vinha né? [...] porque era muita gente pra estagiar, tipo assim, eles dividiam né? [...] eles que orientavam lá a gente né? Tipo, a coordenadora, aí ela levava a gente lá na sala e falava (Jacy, 2025).

As professoras explicam que realizaram estágios em turmas de educação infantil, ensino fundamental e, por último, em gestão. Elas iam até a escola de sua própria escolha e solicitavam a permissão da direção; lá alguém as direcionava para alguma turma para que fizessem as observações. Porém, não eram acompanhadas por nenhum tutor, conforme indicado nos Referenciais de Qualidade para a EaD (2007), que orienta a presença do tutor durante os estágios supervisionados.

Enquanto isso, os outros estudantes que passaram pelo período pandêmico relatam que não puderam cumprir essa atividade tão essencial na formação do professor:

Nesse tempo, 2019, quando eu iniciei aí veio a pandemia, aí tudo isso, eu não teve estágio, aí tudo isso me atrasou né porque as menina antes da pandemia, fizeram o estágio, parece que é dois estágio, que faz, eu não fiz nenhum, nenhum estágio. [...] quando eu fiz o estágio foi remoto né, só mesmo... foi uma... um relatório né? Enviamo pra lá pra eles (Geovane, 2025).

Nós não tivemos estágio, foi o tempo da pandemia, aí quando nós entramos com nossos papel pra estagiar foi o tempo da pandemia aí nós não estagiamo (Liane, 2025).

Na verdade eu fui só um dia, porque também as aulas foram suspensas. [...] tinha que entrevistar os professores. Foi isso que eu lembro, foi isso. [...] A turma que a gente colocava lá pra gente estagiar era o professor que assinava, o professor da turma. E o diretor. [...] Aqui na vila mesmo. [...] A gente foi instruído pra gente fazer assim. Pra gente procurar um professor, fazer algumas perguntas né, pra ele poder assinar, porque a gente tinha que ter a assinatura do professor pra depois, tipo, comprovar que ele foi entrevistado [...] Na prática a gente aprende muito, tipo nos estágios, por

causa que eles deram um mês pra gente estagiar só em uma turma, durante o mês todo, aí a gente fez em um dia, foi por isso que a gente sentiu muita dificuldade (Gênise, 2025).

Tava no auge da pandemia, [...] não houve aula nesse período né, então a gente fez uma entrevista com o professor, o professor especializado né em pedagogia e lá tinha formulário que tinha perguntas [...] o professor respondia a gente colocava né, [...] no caso o professor que a gente conhecia que atuava né, no caso eu, foi a minha irmã e minha tia (Lana, 2025).

Sem a possibilidade de estagiar devido à suspensão das atividades escolares, os estudantes tiveram que tentar suprir o período de atividades presenciais e práticas por meio de entrevista com um professor já formado e a construção de um relatório, que seria o relatório das observações em sala de aula, o que não ocorreu.

Mas, logo após esse período de suspensão de atividades presenciais, os estudantes conseguiram concluir o curso e foram em busca de trabalho. As atividades presenciais voltaram a funcionar normalmente, e os professores recém-formados tiveram que encarar a realidade da sala de aula.

5.3 Realidade da docência: primeiros impactos

Os professores relatam seus desafios de sala de aula, sendo algo esperado no contexto de iniciação à docência. Huberman (2000) discute o estágio inicial da carreira docente e define esse momento como complexo devido inúmeros fatores que cercam o professor recém-formado, tais como “a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, [...], dificuldade com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.” (Huberman, 2000, p. 39).

De tal modo, a “primeira fragilidade da profissão reside, justamente, neste momento inicial” (Nóvoa, 2017, p. 1121), e na fala dos entrevistados percebemos as dificuldades sofridas, as quais foram atribuídas por alguns professores à falta de preparo durante a formação inicial. Eles destacam a falta de domínio de turma, que demonstraram nos primeiros momentos em contato com seus alunos:

A minha maior dificuldade assim, foi a vergonha e o primeiro dia. Como eu não fiz estágio aí eu cheguei na sala de aula fiquei... a primeira semana eu fiquei sem saber o que fazer, aí como eu não tinha feito o estágio eu ia pro Google, no Google eu pesquisava, eu assistia os vídeos, aí através disso eu ia, aí depois pronto, depois que passou uma semana... (Elaisse, 2025).

Quando eu fui pra sala de aula, eu fui... não sabia nem o que fazer porque eu não tive aquele acompanhamento com outros professor dentro da sala de aula, ver como é que os alunos se comportavam (Geovane, 2025).

Dificuldade de lidar com crianças né? Crianças menores de oito anos, eu acho que é uma dificuldade, tive que aprender a lidar com eles, muita paciência (Jacy, 2025).

Eu tinha aquela dificuldade, aliás eu ainda tenho um pouco, tipo, de se expressar na frente, de falar, eu tinha muita vergonha (Maria, 2025).

Os professores relembram a insegurança que sentiram, conforme enfatiza Nóvoa (2017, p. 1127), “Um professor atua sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade. Muitas vezes não sabemos tudo, não possuímos todos os dados, mas, ainda assim, temos de decidir e agir”. Dessa maneira, os docentes tiveram que superar essa apreensão inicial com o passar do tempo e com a experiência adquirida. Mas, o que chama a atenção é a fala da professora Elaisse, que citou as pesquisas no Google como grandes aliadas de sua prática em sala de aula.

No momento em que questionei a ela se ela utilizava os materiais de seu curso para tirar dúvidas ou relembrar conteúdos, a professora disse que não fazia uso e que costumava utilizar o Google. Destaca-se aqui a irrelevância dos materiais do curso de graduação diante da procura da docente por respostas às suas questões.

Enquanto o professor Geovane reforça que a ausência do estágio prejudicou seu desempenho por ele não ter tido contato com outros professores e com uma vivência prática em sala de aula. Outro ponto citado por esse professor foi a falta de apoio da gestão escolar:

Olha, quando eu comecei, foi a parceria né, dos líderes, é porque a gestão ela foca mais na vila né, mais na escola polo, não nas anexa, então nós se sente meio que abandonado, nós tinha que se virar, eu teve que se virar sozinho, sem ajuda de quase ninguém (Geovane, 2025).

O professor faz parte de uma escola anexa e sentiu falta do apoio e orientação da equipe de gestão da escola, que nesse contexto, é de suma importância para o professor iniciante:

Além de considerar a atuação e envolvimento docente, se faz necessário o apoio da gestão escolar nas atividades pedagógicas e aos profissionais que constituem a instituição de ensino, sua função está em assumir com responsabilidade o planejamento, a organização, orientação e o monitoramento dos processos para a efetivação das ações que promovam a aprendizagem e formação dos alunos (Oliveira; Lopes, 2023, p. 48).

Outra dificuldade relacionada à anterior, aqui mencionada, foi a adequação ao local de trabalho, posto que a professora se sentiu deslocada, inicialmente:

No caso como eu me mudei, a dificuldade foi me adaptar ao local [...] eu me mudei pro Recreio. Fica lá pro centro. E aí isso dificultou bastante, até porque os alunos lá, eles só estudavam presencialmente no inverno, no verão não dava pra ter aula presencial pra eles, aí isso dificulta muito o aprendizado deles porque em casa eles não estudam e aí isso foi um dos desafios mais grande que teve (Lana, 2025).

A mudança para o local de trabalho foi algo que impactou a rotina e a vida dessa docente, além de que as mudanças no ambiente influenciam diretamente no funcionamento da escola, exigindo adaptações das atividades e das aulas, algo característico das escolas ribeirinhas. A professora sentia dificuldades devido à falta de apoio das famílias para o acompanhamento das crianças em suas casas nesse período de maré baixa.

Como foi ressaltado anteriormente neste texto, relembramos que o município de Anajás tem um alto índice de analfabetismo, sendo que entre os desafios relatados pelos professores está o de alfabetizar os alunos, pois as professoras, que esperavam discentes alfabetizados nas turmas de 3º e 4º ano, tiveram que alterar seus planejamentos:

Não sabia nem como era pra assumir uma turma e aí quando a gente foi pegar, ficamos em choque mesmo (risos), foi totalmente diferente. [...] Eu tinha uma expectativa (risos), mas a realidade foi totalmente diferente, porque eu peguei uma turma, logo quanto eu entrei, a minha primeira turma foi o terceiro ano do fundamental menor e eles não sabiam ler, e a minha maior dificuldade foi alfabetizar eles. Porque a minha maior expectativa era que eles já sabiam ler, pensei que eles conheciam o alfabeto, as vogais, as consoantes, sabiam distinguir quem era quem, e afinal, não era assim, não era como eu pensava, foi totalmente diferente. no caso eu tive que alfabetizar meus alunos [...] tipo comecei mesmo pelo alfabeto, pelas vogais, que eles não sabiam nem o que era vogais, eu senti muita dificuldade, muita, muita mesmo (Gênise, 2025).

Acho que dificuldade [...] quando eu fiz o 4º ano que é a 3ª série, o aluno de 3º ano, me lembro o nosso tempo, nós fazia exposição na frente, de trabalho, e lá a aluna não sabia nem assinar o nome, por exemplo, a gente tem que alfabetizar os alunos, tem uns lá que não sabe, aí fica difícil, aí os que sabem, a gente tem que ir no ritmo do que não sabe, aí atrasa os que sabe, aí a gente tem que adaptar o material da gente pro aluno (Liane, 2025).

Mesmo se tratando de uma escola ribeirinha, sabe-se que essa realidade é a de muitas escolas em nosso país; a questão da alfabetização é um ponto-chave no processo de escolarização das crianças e necessita de um olhar voltado apenas para ela.

As professoras relatam que suas expectativas em relação ao trabalho foram mudadas; elas não deram prosseguimento nas aulas com os respectivos conteúdos da turma, pois tiveram que priorizar a alfabetização de seus alunos. Essa atitude demonstra o cuidado e respeito com o processo de ensino e aprendizagem de seus discentes, ao entenderem que a leitura e a escrita são essenciais para que a criança consiga avançar nas demais áreas.

E, em se tratando de outras áreas, segue a fala de uma professora, quando questionada sobre uma dificuldade que surgiu em sua prática pedagógica:

Várias (risos). Olha, tem tipo assim, horas que a gente vai aplicar uma disciplina, tem coisas que a gente nem lembra mais que a gente estudou e às vezes nem na faculdade a gente estuda aquilo né, que a gente estuda no fundamental, ensino médio, mas na faculdade mesmo a gente já vai estudar outros conteúdos outras coisas, complicado [...], logo quando eu iniciei né, eu tive um pouco de dificuldade, porque

os estudos assim da UNIP, assim à distância a gente não esclarecia muitas coisas (Gaby, 2025).

A professora Gaby ressalta que precisou relembrar estudos anteriores para poder lecionar e, até mesmo quando estudava na modalidade EaD, sentia dificuldades de entendimento. Além da busca constante por conhecimento para melhoria da prática pedagógica, o professor ribeirinho também se depara com a falta de auxílios materiais, pedagógicos, didáticos, entre outros, no ambiente educacional:

Acho que é falta de recurso aqui né, a gente não tem né, a gente tem que se virar com o que tem (Elma, 2025).

Entende-se, a partir das diversas dificuldades apontadas pelos professores, que elas emergem de várias direções, seja de uma falha na formação inicial ou de fatores externos, fora do controle dos profissionais, que exigem deles posicionamento e ações com responsabilidade para atender às demandas impostas. Nesse sentido,

[...] um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. É evidente que temos de planejar o nosso trabalho. Mas, tão importante como isso é prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades (Nóvoa, 2017, p. 1122).

De tal modo, além do curso de graduação que concede uma formação certificada ao docente, este profissional precisa exercer seu papel baseado em uma formação sensível ao outro, para que possa atender às situações postas em sua trajetória.

Quando questionados sobre as contribuições do curso em pedagogia pela educação à distância para suas práticas pedagógicas, os professores expressaram respostas semelhantes. Uma parte destacou a contribuição do preparo teórico recebido durante a formação, como os estudos acerca da Base Nacional Comum Curricular e da ludicidade na Educação Infantil, que foram citados pelas professoras nas falas abaixo:

Ela contribuiu porque, no caso, a gente tem conhecimento mais amplo das coisas, sobre a educação, sobre a BNCC, então ela contribui sim de algum forma né, porque a universidade era diferente de tudo que a gente já estudou no fundamental, e contribui, com certeza (Lana, 2025).

Sim, a forma de trabalhar com eles na parte lúdica, é muito importante né? A criança fica mais esperta pra gostar da aula, pra chamar a atenção deles, a parte lúdica foi a que eu mais gostei de trabalhar, gostei não, gosto né, a gente gosta né? Chama a atenção deles (Jacy, 2025).

Enquanto os outros docentes demonstraram não perceber alguma contribuição da formação inicial em suas práticas:

Olha, eu até agora, eu acho que só foi o básico mesmo (Gênise, 2025).

Bem pouquíssimas coisas que teve, pouquíssimas (Gaby, 2025).

Pra falar a verdade, não serviu quase nada (Maria, 2025).

A gente não aprende dar aula na faculdade né? A gente nunca aprende lá, a gente vai aprender na escola. A gente vem com uma coisa, chega dentro da sala de aula é outra realidade (Liane, 2025).

Não, não lembro [...] essa é a dificuldade que senti muito, que estudei uma coisa, e quando chegou na sala me identifiquei com outras coisas, com outros assuntos, com outras coisas diferente, que a gente enfrenta aqui na comunidade, totalmente diferente (Geovane, 2025).

Os professores constataam um ponto negativo diante da reflexão sobre sua formação. Suas expressões eram de decepção e negatividade, ao perceberem que pouco contribuiu para sua prática pedagógica o período que passaram estudando.

A diferença do que foi estudado com a vivência em sala de aula foi sentida por estes docentes. Percebe-se que “as Licenciaturas vêm desenvolvendo um currículo formal que não reflete a realidade da escola” (Gomes, 2020, p. 147); e, em se tratando de cursos na modalidade à distância ofertados por uma instituição privada, é nítido que o currículo e a estrutura dessa formação inicial têm um sentindo mais abrangente, diante da oferta do curso em todo o território nacional, não sendo pensados para professores de uma realidade tão específica quanto professores ribeirinhos.

Diante dessas dificuldades, os professores foram em busca de mais conhecimento e soluções para os desafios que surgiram no dia a dia da sala de aula, pois “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (Freire, 1996, p. 14):

Eu pesquisava né, o método que eu usei foi esse, pesquisar, e me informar com pessoas mais experiente na área, assim que eu fiz (Jacy, 2025).

Pesquisava sim, em grupos [...] tirava minhas dúvidas (Lana, 2025).

Eu pesquisei, mais por pesquisa, eu consegui evoluir (Geovane, 2025).

O ato de ir em busca de novos conhecimentos e respostas para as dúvidas que surgiram durante a prática pedagógica traz esses professores para um espaço de aprendizado, de constatação e curiosidade, que, segundo Freire (1996), supera os efeitos negativos do “bancarismo”.

A professora Maria enfatizou, durante seu relato, a grande contribuição de um curso de aperfeiçoamento que ela pôde fazer, para professores de turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental dos municípios do arquipélago do Marajó, ofertado pela Universidade Federal do Pará:

E eu tô aprendendo muito mais agora nesse curso de aperfeiçoamento, chamado né? [...] Tem coisas que na faculdade eu não sabia nem o quê que era, agora lá eu tô aprendendo. Muito legal mesmo. [...] Ele tá ensinando como a gente trabalhar em sala de aula, principalmente com as turmas multisseriadas né? [...] Porque no interior a maior turma são essas né? (Maria, 2025).

Por isso, a prática docente deve ser revista e analisada, para que o professore resgate seu verdadeiro papel no ambiente em que atua, buscando a melhoria e a qualidade do ensino (Oliveira; Lopes, 2023). Os docentes entrevistados encontraram um espaço de evolução e aprendizado contínuo, entendendo-se que isso também “desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (Nóvoa, 2017, p. 1125).

Professores partilham experiências e, nas trocas, fortalecem o trabalho uns dos outros. E essa reflexão sobre a prática, assim como a busca por novos saberes, constitui uma formação contínua, que garante ao professor a segurança em sua atuação (Gomes, 2020). Destaca-se, nesse momento da entrevista, que a formação continuada contribuiu positivamente para a prática dos professores ribeirinhos.

5.4 Repercussões da formação e a perspectiva docente

Chegamos a um momento da entrevista, em que se questionou aos professores quais mudanças eles perceberam em suas vidas a partir do momento que concluíram o curso em nível superior. As respostas indicaram grandes mudanças, desde o status social que passaram a carregar como profissionais até os benefícios financeiros devido à possibilidade de trabalhar de forma remunerada:

De primeiro o que mudou que logo tive um papel para chamar de meu, um diploma, aí foi logo que mudou totalmente, que eu era graduada né, de um jeito ou de outro ela é graduada, deixe ela (risos) (Gênise, 2025).

Sim, na questão financeira bastante, ele ajuda a gente, porque do trabalho doméstico, como trabalhar como professor, tem uma boa diferença, né? Porque antes eu trabalhava como doméstica e hoje eu trabalho como uma professora, e tem uma boa diferença tanto no dinheiro, quanto na experiência de vida da gente, né? Transforma e muda, né? (Maria, 2025).

Bastante né, um diploma pra gente né, é muito importante, eu acho uma boa diferença, mudou muita coisa né, hoje em dia pra gente conseguir né, fazer uma

faculdade, traz muitos benefícios, tanto eu acho material como também pessoal, psicológico, financeiro, com trabalho (Liane, 2025).

Tudo (risos), mudou bem mesmo porque me formei, não tinha trabalho e na verdade nessa época tava difícil trabalho porque se não tivesse um diploma, antes não né, [...] se não tivesse terminado o curso eles já empregavam mas logo quando eu me formei só trabalhava se tivesse o diploma, foi certo nesse ano que eles decretaram né, não podia estar só no período de faculdade e foi uma porta, e cada ano eu vou vendo que eu nasci pra essa profissão, nasci com esse dom de pedagoga (Gaby, 2025).

As professoras destacam as melhorias que a conclusão da graduação trouxe para suas vidas, reforçando, com o passar do tempo, que elas estão na profissão certa. Além desses aspectos, outras falas ressaltam as modificações de comportamento e posicionamento das mulheres diante da vida, mediante os desafios que elas enfrentaram, com duplas ou triplas jornadas, sendo mães e donas de casa, conseguiram vislumbrar novos horizontes a partir do trabalho e de sua formação:

Mudou praticamente tudo. A gente aprende a forma de lidar mais com criança, a gente aprende até a ser mais paciente com os filhos da gente (Jacy, 2025).

Sei lá, a gente muda né, muda bastante, porque tipo, quando a gente não é formado não trabalha assim, a gente quase não pensa né, na vida, não pensa em nada praticamente (risos), aí quando a gente tá trabalhando, não, já consegue comprar as coisas com o próprio dinheiro, já se preocupa né, com o futuro. Principalmente depois que eu tive a minha filha (Elma, 2025).

As mudanças na vida dos professores ocorreram mediante o esforço e a convicção de que queriam fazer a diferença em seu ambiente de trabalho, conforme as falas, a seguir:

Quando eu entrei pra mim estudar eu entrei com um propósito de me formar e trabalhar, e trabalhar mesmo. Tem professor que é professor só por causa do dinheiro, e os que são professores, eles entram pra fazer a diferença (Gênise, 2025).

Eu me encontrei, eu fico pensando agora também, logo quando eu iniciei né, eu tive um pouco de dificuldade [...] aí quando eu peguei trabalho aí eu fiquei mais... aí cada ano eu fui desenvolvendo e agora graças a Deus aí eu fico pensando, meu Deus eu era assim, eu comecei a trabalhar, agora eu tô evoluindo (Gaby, 2025).

A reflexão sobre sua formação fez a professora relembrar sua prática pedagógica e constatar que ocorreram transformações no decorrer do tempo; o que antes era repleto de dificuldades, agora se apresenta com melhorias e demonstra a evolução profissional. Por isso, que é fundamental o momento da reflexão crítica sobre a prática, segundo Freire (1996), para que o processo de formação seja contínuo e permanente.

Porém, enfatizamos que as mudanças que ocorreram na vida dos docentes não denotam a excelência da formação adquirida por eles. Buscou-se, então, conhecer qual visão esses professores possuíam acerca da educação à distância e do curso de pedagogia nessa modalidade.

A professora Lana ressalta, em sua resposta, a disparidade das atividades do curso diante da realidade dos estudantes universitários, pois o curso era organizado por uma instituição de outra região do Brasil, tendo poucas ou quase nenhuma relação com o ambiente ribeirinho:

No caso, assim, a formação necessária é presencial, eu acredito que a formação presencial ela é muito melhor do que online, porque assim, tu convive, tu vê a realidade, né? E assim como foi a nossa, eu senti um impacto muito forte assim, porque, também, a universidade ela não conhece a realidade da onde a gente vive, dos alunos né? Então apresenta uma atividade lá, às vezes vem, é, tinha atividade que a gente tinha que fazer sendo que é diferente do nosso meio rural, é um outro olhar (Lana, 2025).

A professora Maria complementa o pensamento da professora Lana, ao exemplificar uma formação que contempla sua realidade, descrevendo uma atividade desenvolvida no curso de aperfeiçoamento que ela pôde estudar de forma presencial, ofertado pela UFPA:

É bom porque a gente se formou né, por outro lado se a gente for pensar a gente saiu muito prejudicado, porque a gente não aprendeu nada, agora a gente tá aprendendo na sala de aula, que a gente trabalha, tá aprendendo com o trabalho da gente né mana, mas a gente tem muita dificuldade. [...] Por exemplo, a gente fez um plano, um plano de aula sobre o açaí, aí o que a gente montou. O pessoal do baixo Anajás ficaram com o açaí, o pessoal do alto ficaram com o palmito, o outro pessoal ficaram com o arumã, aí tipo, essa experiência aí é muito legal, porque tipo assim, a gente fez um plano de aula falando sobre o açaí, como as crianças daqui trabalham com o açaí da realidade daqui, aí a gente mora aqui, a gente não tem nem noção de como é fácil, aí eu achei legal essa parte. Porque na faculdade então eu imaginei que era assim, entendeu? Que a gente chegasse lá, ia ter uma vez que o professor chamava o estagiário e fizesse uma aula assim, mas nunca teve né? O nosso só era fazer a prova e ir embora, porque como eles falam que é à distância né? A gente não tinha explicação de nada, não via um vídeo, não via nada, era só pra ti fazer a tua prova, né? E agora, com esse curso, não mana, é diferente, é tudo colocado em prática, como a gente vai trabalhar com o aluno da gente, assim que eu imaginei que a faculdade fosse fazer mas não é, né? Aí não tem como a gente aprender, não tem como a gente trazer da faculdade uma coisa pra dentro da sala de aula (Maria, 2025).

A professora consegue fazer um contraste entre as duas formações, a partir da experiência que teve no curso presencial, e enfatiza a dificuldade de aplicar os conhecimentos do curso à distância devido à falta de ligação com a realidade local. Diferente da experiência que adquiriu presencialmente, estudando conteúdos ligados às atividades de sua comunidade.

Outras professoras apresentaram sua visão acerca da modalidade de ensino EaD, reforçando a necessidade de acompanhamento de um professor ou tutor presencial:

Não é muito legal, eu acho, o ideal é que a gente sabe, é o presencial né? É onde a gente estuda e aprende mais ainda, porque assim à distância não é muito bom, eu acho, é mais difícil, tem a dificuldade, às vezes nem tem nem como a gente tirar as nossas dúvidas assim, tendo aula normal lá direto é melhor (Jacy, 2025).

A gente fez mesmo porque era necessidade da gente, a gente vê que era dificuldade muita fazer assim, presencial, e na verdade nem em Anajás não tinha, professor né? Porque tem que ter o professor pra dar aula presencial e não tinha, até hoje, às vezes

é difícil ter, é mais EaD [...] na verdade a gente vai aprender mesmo na prática porque só assim pelas aulas que tinha a gente não conseguia esclarecer certas coisas, né? (Gaby, 2025).

Na concepção das docentes, o ensino presencial é melhor devido ao apoio concedido ao estudante, restando uma visão contrária à educação à distância:

Até hoje se eu for fazer uma segunda licenciatura, eu prefiro mil vezes fazer presencial porque eu acho que a gente tem mais assim conhecimento das coisas, tipo, do que é mesmo a realidade, porque eu acho que essa uma à distância, ela não foi muito positiva na minha vida não (Gênise, 2025).

Se hoje eu fosse fazer outro curso, eu faria presencial, não à distância, porque mana, presencial tu aprende muito mais do que à distância (Maria, 2025).

A professora Gênise traz, em sua resposta, uma concepção negativa do ensino que obteve, ao refletir que seus estudos não condisseram com a sua realidade. No entanto, a fala da professora Liane e do professor Geovane ressaltaram visões positivas acerca da EaD, demonstrando o avanço que essa modalidade educacional trouxe para localidades distantes da área urbana:

O ponto positivo né, que foi uma porta que abriu, dando oportunidade pra muitas pessoas que mora a distância né, que não tem nenhuma possibilidade pra tá todo mês, todo dia né? Ai a prova era no final do mês ou de dois em dois meses que era pra facilitar aquele que morava na distância, [...] e o ponto negativo é que a gente não tem as mesmas, por exemplo, oportunidade de quem estuda lá no polo mesmo, né? Tá todo dia fazendo presencial é diferente de quem estuda à distância, é bom pra quem mora à distância, mas a gente perde muita coisa né? Que a gente pode aprender lá no polo na aula presencial com os professores, na prática mesmo né? (Liane, 2025).

Olha, pra nós que vive no meio rural, é bom, porque se não fosse isso eu acho, hoje em dia não teria professor aqui dentro formado pela UNIP né? Tinha toda aquela dificuldade pra ir em Breves, a gente tinha que chegar lá, não tem aonde, não tem parar né? Que a gente não conhece ninguém, aí eu acho que facilitou muito aqui em Anajás, e o polo aí hoje em dia, nós temos muito professor formado pela UNIP, e isso ajudou muito, bastante mesmo (Geovane, 2025).

Os professores analisam a facilidade de acesso que a universidade privada proporcionou a população ribeirinha e que, por conta dessa oportunidade, hoje muitos podem estudar e obter a formação em nível superior. A professora Liane ainda ressalta que se pudessem estar presencialmente no polo seria melhor, para ter mais contato com os professores, demonstrando a concepção errônea em relação ao polo de apoio presencial, pois este espaço não possui professores, apenas as instituições que ofertam cursos presenciais, que são ambientes distantes da realidade dessa população.

De tal modo, ao questionar aos sujeitos como seria a formação ideal para um futuro professor, as respostas deles convergiram em alguns pontos. A professora Gênise enfatizou a

dedicação e esforço por parte do aluno, reproduzindo a visão do aluno responsável por todo o seu progresso acadêmico, mencionada nos discursos que defendem a educação à distância:

Primeiro ponto, é se dedicar. Depende do aluno. Depende muito do aluno e depende muito do conteúdo e da faculdade que ele vai entrar. Porque tem uma faculdade que ela facilita pro aluno. Tem umas faculdade que não, o aluno ele tem que se virar sozinho (Gênise, 2025).

A professora também ressalta o risco de um estudante não avançar pela falta de orientação e facilidades que a instituição seria encarregada, aumentando a sobrecarga durante o período formativo. Com um outro olhar, a professora Jacy aponta melhorias na modalidade de ensino à distância, indicando alguns aspectos que poderiam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos:

Eu acho que tutores, mais tutores pra gente tirar as dúvidas, orientar a gente, e acho que um polo né? Pra gente mais especializado pra educação, que tenha biblioteca, essas coisas, que a gente pode ir lá, visitar, pegar alguma coisa que dê pra ajudar a gente né? Eu acho que é isso (Jacy, 2025).

As respostas dos outros professores, de forma uníssona, destacaram questões de grande importância durante o processo formativo, como a presença de professores capacitados, o momento de estágio supervisionado e atividades práticas para um melhor desenvolvimento do profissional, conforme podemos perceber nas falas, a seguir:

Eu acho que eu deveria ter os professores, dar aula presencial e ter os laboratórios também né, pra fazer aquela aula de prática e tem pessoa que nem faz estágio também, e fica muito complicado porque a pessoa pega um trabalho aí a pessoa fica meio sem noção do que tá fazendo (Gaby, 2025)

Acho que é o acompanhamento dos professor né, da escola, porque a gente no meio do período, no meio do caminho né, a gente enfrenta muita dificuldade, principalmente pra gente que tá iniciando, acho que a faculdade ela tinha que preparar mais a gente [...] então eu acho a faculdade ela tinha que preparar mais né o professor, colocasse mesmo na prática, como se colocasse o aluno pra dar aula pros professores mesmo, pros tutor que tá lá, a gente já vinha com uma mentalidade mais, porque chega na sala de aula é outra realidade (Liane, 2025).

Acho que pelo menos assim, ter aula na prática, aí né, porque a gente aprende muito na sala de aula com outros professor devido o conhecimento dele, a gente troca de conhecimento a gente aprende muito, se tivesse aula na prática aí, o professor ele avançava muito, quando ele já fosse pegar o emprego dele, porque ele tinha uma experiência já, vivida dentro da sala de aula com outros professor, assim remoto é bom, mas a gente não aprende muitas coisas (Geovane, 2025).

A fala desses professores segue o raciocínio de Nóvoa (2017), que destaca que o processo de formação docente deve partir de uma co-responsabilidade das instituições formadoras e dos professores da educação básica, ao atribuir-lhes um papel de formadores dos estudantes universitários, pois seria uma forma de enriquecer o processo formativo dos futuros

profissionais, ao lhes proporcionar o contato com indivíduos que já possuem a experiência do contato com a sala de aula.

Sendo assim, a relação teoria e prática é vista como essencial na formação docente, e a visão dos professores após a conclusão do curso à distância é a de que a formação presencial é mais proveitosa e de boa qualidade:

Eu acho que o melhor mesmo é o ensino presencial né, que tipo lá ele vai ter todo aquele preparatório, EaD não tem, é só os trabalhos online mesmo e algumas provas presenciais (Elma, 2025).

100% presencial, né? (Lana, 2025).

Estudar presencial, né? Ele tem que estudar presencial. Porque aqui em Anajás não tem né mana? Então tem que sair de Anajás e estudar em Breves (Maria, 2025).

A experiência dos professores, a partir do curso de graduação EaD e os primeiros anos de atuação, gerou a concepção de que uma formação presencial seria de melhor qualidade do que a formação à distância, assim como as falas anteriores reforçam a necessidade de aulas práticas para o exercício da teoria apreendida, algo que não existiu na formação inicial desses professores.

Durante o contato com os profissionais da comunidade, foi notório que eles amadureceram e cresceram profissionalmente por meio de seus esforços e, apesar dos déficits da formação inicial, eles foram em busca de respostas e formas de superar as dificuldades existentes em sua realidade.

5.5 A realidade da formação de docentes ribeirinhos: reflexões e proposições

Os relatos dos sujeitos demonstram que eles enfrentaram dificuldades durante sua trajetória, e grande parte delas ocorreu por conta da localidade em que residem e do contexto social desses indivíduos, pois se trata de professores advindos de uma região desprovida de recursos tecnológicos de qualidade, que não foram contemplados na especificidade de sua história e cultura durante o período de estudo no curso ofertado pela instituição privada, e ainda foram afetados por circunstâncias além de seu controle, o que prejudicou a prática pedagógica por eles exercida.

Dessa maneira, a formação ofertada não favorece os professores enquanto estudantes, em meio à realidade que os cerca, mas apenas reproduz um modelo formativo pensado para regiões urbanas. É importante destacar que a formação docente deve ser vista como algo que

proporciona mudanças na sociedade e traz dignidade ao ser humano, tornando-o um agente de transformação no meio em que vive (Oliveira; Lopes, 2023).

O contexto investigado, permeado por questões econômicas e políticas, demonstra que os cursos na modalidade EaD acabam por oferecer

uma formação que é utilitarista advinda da racionalidade técnica que tem por finalidade a prática docente contrária à razão crítica da formação, principalmente para atender às necessidades da prática profissional, deixando em segundo plano a formação do conhecimento emancipado (Cardoso, 2019, p. 69).

Costa (2018, p. 42) reflete que as formações ofertadas aos futuros professores nessa modalidade parecem estar sob uma nova roupagem de tecnicismo, com a “predominância de princípios e procedimentos pedagógicos-didáticos [...] organizados na forma de ensino programado para difusão em massa, baseada em uma restrita formação instrumental, pragmática e imediatista”.

O resultado esperado, a partir de uma formação no ensino superior, é o de conceber profissionais com capacidade intelectual para atuarem em sua função e que tenham responsabilidade social diante de seu trabalho; todavia, de uma formação que se limita a questões técnicas não se pode esperar tanto.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES – SN) se pronuncia criticamente diante da percepção de que a formação de professores no Brasil parece estar destinada a “um ensino de caráter terciário, privado, pragmático, técnico, balizado por experiências exitosas e indicadores internacionais, destinado ao preparo de força de trabalho e sob a forma de EaD, como um lucrativo modelo de negócios” (ANDES, 2019, p. 27).

Tal modelo que impera atualmente foge de uma visão voltada para a educação de qualidade e para todos e inclina-se para a construção de “uma verdadeira fábrica de diplomas no país, altamente lucrativa” (Evangelista *et al.*, 2019, p. 7).

A educação passa a ser vista não mais como um direito, não mais como um caminho para a emancipação, para a formação humana e profissional, mas como algo que se consome, algo descartável, uma lógica simbólica controversa. Consome-se a educação para dar resposta à família, ao trabalho, à sociedade, e perde-se o elemento vital desse processo: o conhecimento. Exportam-se os mais brilhantes cérebros; as instituições públicas de educação superior e algumas confessionais e filantrópicas resistem como ilhas de excelência em meio a um oceano de instituições massificadoras. A cultura de massas requer uma educação de massas. E é isso que as grandes instituições, em maior ou menor grau, estão fornecendo (Mocarzel, 2019, p. 17).

A intenção de formar docentes de forma pouco cautelosa coloca os profissionais da educação em subordinação a um sistema regido pelo neoliberalismo, retirando a capacidade crítica da população de forma silenciosa (Evangelista *et al.*, 2019).

Neto e Araújo (2021, p. 22) ressaltam que em nossa sociedade, “a educação tem como finalidade reproduzir os valores que interessam ao capital”, trazendo divisões e favorecendo alguns em detrimento de outros. Diante disso, é de suma importância o trabalho de pesquisa e de reivindicação de melhorias para a formação de professores no Brasil.

E, em se tratando de professores ribeirinhos, enfatizamos a importância desses agentes como educadores fundamentais para as transformações no ambiente educacional, tanto que “lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva” (Caldart, 2012, p. 264).

Hage (2008) propõe que, para a superação de uma educação urbanocêntrica destinada aos sujeitos do campo, algumas ações são necessárias, como:

- Ouvir os sujeitos do campo e aprender com sua vivência e experiências;
- Oportunizá-los o acesso à informação, ciência, tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores, ritmos de aprendizagem;
- Apostar numa Educação dialógica inter-multicultural que afirme as identidades e os modos próprios de vida dos sujeitos do campo, reconhecendo a heterogeneidade, conflitualidade, diferença e convivialidade;
- Consolidar a participação, construindo as políticas e propostas educacionais com os sujeitos e não para eles, estimulando o protagonismo, empoderamento, autonomia, emancipação, controle social e a esfera pública (Hage, 2008, p. 12).

As orientações de Hage (2008) condizem com o pensamento de Nóvoa (2017), o qual ressalta que não se formam professores apenas pela universidade ou pela escola, mas a partir de uma relação de troca de saberes desses espaços com a comunidade que a escola pertence.

De tal modo, o aprendizado gerado a partir do contato com os povos ribeirinhos pode contribuir para a construção de uma formação docente pensada para os indivíduos dessas regiões, que carregue a cultura e o modo de viver dessas comunidades, para que a educação a eles destinada faça sentido em meio a suas vivências.

Além disso, ao dar-lhes espaço no processo de construção de uma formação para os futuros professores, é lhes concedido destaque e o consequente fortalecimento de sua identidade, buscando também o acesso a várias formas de ciência e tecnologia, proporcionando trocas entre saberes, tanto contemporâneos quanto tradicionais.

Baseado nesta visão de uma formação consolidada em bases teórico-práticas condizentes com a realidade da escola e da comunidade que a cerca, o docente obterá segurança profissional e lecionará com competência, “por isso é tão importante estudar constantemente e nos fortalecermos, enquanto educadores responsáveis para com a atividade escolhida, reforçando a importância da formação permanente do professor” (Gomes, 2020, p. 149).

A partir dessa reflexão sobre um modelo formativo que contemple os povos do campo, ressaltamos as alterações legais no modelo de ensino à distância que ocorreram recentemente, por meio do decreto nº 12.456/25, durante o governo do presidente Lula, que, segundo o Ministério da Educação busca garantir a qualidade da educação superior e ampliar o acesso dos estudantes brasileiros a esse nível educacional.

Porém, refletimos que as medidas adotadas têm seus lados negativos, quando se observa o formato de ensino semipresencial tomando o lugar da antiga modalidade EaD, configurando o novo formato dos cursos de licenciaturas ofertados pelas IES privadas, o que, de acordo com Clarissa Rodrigues, 2ª vice-presidente da regional Leste do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), se torna um formato que pode adentrar até mesmo as universidades públicas, devido às dificuldades nos orçamentos dessas instituições atualmente.

Claudia Piccinini, a 1ª vice-presidente da regional Rio de Janeiro e do grupo de trabalho de Política Educacional do ANDES-SN (GTPE), em matéria publicada no site do Sindicato, manifesta sua visão que difere da opinião do MEC, ao afirmar que o crescimento da EaD e do formato semipresencial não condiz com uma democratização de acesso à educação superior de qualidade:

Democratização do acesso seria ter escolhas relacionadas à educação superior pública e gratuita, com programas concretos, voltados para o acesso e permanência dos estudantes, como moradia, restaurantes universitários, bolsas, transporte público para acesso às universidades. Democracia é isso: você ter várias opções e poder realmente escolher entre essas opções (Piccinini, 2025, ANDES).

Segundo a docente, a preocupação é notória ao ver-se que a EaD está sendo proposta como a única alternativa possível, principalmente em um contexto de desfinanciamento das instituições públicas, visível por meio das ações do Estado, ou pela falta delas.

Na medida em que os prédios estão caindo, em que não há concursos públicos para docentes, que não há, por parte do governo, políticas de expansão das universidades, dos cursos presenciais, isso significa que, no mundo real, no cotidiano, você não vai ter a possibilidade de expansão de vagas para o ensino superior presencial público e de qualidade. Ou seja, isso não é um processo de democratização do ensino superior, é uma massificação que não é sinônimo de qualidade (Piccinini, 2025, ANDES).

As falas dessas professoras reafirmam a necessidade de reflexão dessas pautas e da discussão que deve ser constante no meio científico e acadêmico, pois o discurso pregado no momento de aprovações de leis e políticas públicas é repleto de demagogias, não considerando as necessidades dos que são público-alvo das leis e medidas aprovadas.

No contexto ribeirinho que este estudo contempla, os dados revelam a depreciação da educação no município de Anajás, ao serem vistas pouquíssimas ações por parte dos órgãos

públicos para a garantia de uma educação superior pública e presencial aos estudantes dessa região.

Sem muitas opções, os alunos se veem limitados, diante das circunstâncias, com dificuldades financeiras e sem condições de estudar em outro município, e acabam optando pelo curso de fácil acesso.

O que se reivindica, nesse contexto, é o crescimento das políticas de expansão das universidades públicas, de cursos presenciais, de espaços de aprendizado que contemplem a realidade do povo ribeirinho e das escolas do campo, que olhe para os estudantes e futuros professores como cidadãos que têm muito a contribuir em sua comunidade e espaço de trabalho.

Sabe-se que, no Brasil, a formação docente tem sido desvalorizada, tanto pelo governo quanto pela sociedade, mas os estudos sobre a formação de professores são uma forma de considerar esses sujeitos que, mesmo com uma trajetória repleta de dificuldades, prosseguem em busca de novos conhecimentos e metodologias para contribuir na formação de seus alunos.

De tal modo, tanto a formação docente quanto a profissão docente devem ser fortalecidas, porquanto “não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas” (Nóvoa, 2017, p. 1131).

Ser professor exige muito de alguém que está no caminho da formação, embora muitos menosprezem este exercício. Mas, a busca por mudanças no cenário educacional que nos encontramos deve ser desejada e promovida não só pelos docentes, mas também nas políticas públicas educacionais.

A construção de novos processos formativos, que respondam às exigências e necessidades sociais na atualidade, se situa no campo das contradições e das lutas pelo anúncio de uma outra sociedade, justa e igualitária, de progresso e emancipação. É o que nos move nestas circunstâncias (Freitas, 2007, p. 1225).

Como enfatiza Freire (1996), não devemos compactuar com qualquer forma de discriminação existente no meio educacional, até mesmo esta que exclui sujeitos de ter acesso a uma educação de qualidade pelo lugar de origem e pelo espaço em que vivem e que promove certa dominação econômica desses indivíduos. Sendo assim,

a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato (Caldart, 2012, p. 262).

É certo que as instituições privadas continuarão a ofertar seus produtos, agindo nesse mercado educacional que foi criado, mas são necessárias medidas de regulação e controle dessas instituições por parte do Estado, para que haja indicações de padrões qualitativos legalizados nas modalidades de educação à distância e semipresencial, baseados em uma formação de profissionais competentes (Sguissardi, 2008).

A importância de avaliar as condições da formação ofertada na educação superior são visíveis, tanto que, em matéria publicada pelo Jornal Correio Braziliense em maio de 2025, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstra interesse em incluir a avaliação amostral dos polos de ensino à distância a partir de 2026, devido ao aumento do número de polos em funcionamento no Brasil.

Assim sendo, enfatizamos que a educação à distância deve ir além das imposições mercadológicas e formações aligeiradas, objetivando uma verdadeira democratização do acesso ao ensino superior e da inclusão crítica e social de quem a utiliza.

Pois, além de um diploma, “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 51). E, muito mais valioso é um processo educacional que garanta a formação do sujeito em seu contexto de vida, que contemple suas necessidades e lhe conceda conhecimentos que acrescentarão no seu cotidiano.

E, sabemos que aquilo que aprendemos e apreendemos se transformam em conhecimentos duradouros em nós. De tal modo, é imperativo “ter um olhar voltado à realidade da nossa vivência, pois a educação vislumbra o futuro e como “ter futuro” sem ter um novo olhar?” (Oliveira; Lopes, 2023, p. 48).

Ao olhar para os povos do campo, estudantes ribeirinhos, para sua realidade e necessidades, conseguimos conceber uma educação que os favoreça em meio aos seus trabalhos e vivências. Dessa forma, poderão ser apresentadas novas possibilidades e novos caminhos que levarão o indivíduo ao futuro almejado, idealizado a partir do processo educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando às considerações finais deste estudo, que teve por objetivo investigar o processo formativo em pedagogia na modalidade EaD de docentes ribeirinhos e a repercussão na atuação dos professores do município de Anajás, entendemos que não se trata de um trabalho voltado apenas para uma região peculiar da Amazônia, mas abrange toda uma conjuntura.

Tal conjuntura abarca influências mundialmente conhecidas que têm provocado mudanças no cenário de formação dos docentes brasileiros. Buscamos abordar neste trabalho o processo histórico da formação de professores no Brasil e como os cursos de formação têm se tornado alvo das empresas privadas, como uma mercadoria em meio às ações neoliberais que se alastraram em nosso país.

Além de entender essa estrutura que envolve o campo educacional, também delineamos aspectos da escola ribeirinha, legalmente denominada como escola do campo, que contempla alunos e professores em um contexto singular e que precisam de preparo e formação pedagógica.

E, ao adentrar no contexto pesquisado, a partir das interações com os sujeitos entrevistados, conhecemos a história e a realidade dos professores da região marajoara. Os docentes que participaram da pesquisa descreveram sua experiência de vida e formação profissional.

Em relação à formação inicial dos professores participantes da pesquisa, objetivamos descrevê-la e nela verificar os aspectos qualitativos apontados nos Referenciais de Qualidade para EaD (MEC, 2007). Pôde-se apontar a presença ou ausência desses aspectos no curso de pedagogia ofertado pela IES, tais como, a inexistência do polo de apoio presencial no município de Anajás nos primeiros anos de oferta de cursos na modalidade EaD pela Universidade Paulista.

As atividades da instituição iniciaram sem um polo legalizado e padronizado, realizando atividades em locais pouco favoráveis para o processo de formação dos estudantes universitários e, mesmo depois de meses, já com o prédio próprio da IES, os estudantes não fizeram tanto uso.

Apesar de ser explícito nos Referenciais de Qualidade para a EaD (2007) que no polo deveriam ocorrer as atividades presenciais, incluindo tutorias e atividades de estudo em bibliotecas e laboratórios, o polo da instituição, aqui apresentada, não possui biblioteca e, na época em que os sujeitos de pesquisa estudaram, não ofertava tutorias presenciais.

Mesmo com as dificuldades logísticas, devido aos estudantes residirem em uma comunidade distante do centro urbano, eles organizavam viagens para realizar as atividades presenciais no polo ou no espaço designado; porém, eles contaram apenas com a orientação dos responsáveis pelo polo durante sua formação. A tutoria presencial, previamente recomendada pelo MEC, não aconteceu.

Em relação aos Sistemas de Comunicação, apontado nos referenciais, foi construída e efetivada pela instituição uma boa rede de comunicação com os estudantes, já que a atividade à distância é um dos pilares da modalidade, contudo as limitações regionais e tecnológicas da época dificultaram o acesso dos sujeitos ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), tornando difícil a execução de todas as atividades apresentadas na plataforma digital.

Observou-se também que o material didático utilizado pelos estudantes não oferecia aprofundamento necessário para um curso de graduação e não apresentava similaridades com a realidade local dos sujeitos. Com uma estrutura semelhante à de materiais apostilados, o material didático se torna apenas um complemento durante o curso, com pouca ou nenhuma contribuição para o contexto social dos discentes ribeirinhos do curso. Sem acesso a outros materiais ou bibliotecas virtuais, os estudantes encontraram-se limitados a conteúdos resumidos em algumas páginas, que os auxiliavam para a realização das avaliações.

E, em se tratando de avaliação, no curso EaD, eram aplicados testes e provas, com questões objetivas, em sua maioria, na forma on-line e presencial, sem explorar outras formas de avaliação e tornando o processo de formação resumido à absorção de conteúdos e à sua reprodução, resultando na insuficiência de momentos de trocas e partilhas com os estudantes.

Nesse contexto, destacamos que o acontecimento da pandemia da COVID-19 interferiu negativamente no processo formativo desses profissionais, a partir da suspensão das atividades presenciais do curso, que já eram poucas, e da não realização do estágio, formando professores sem experiências práticas nos ambientes educacionais.

Sobre a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem da instituição, percebe-se que, mesmo defendendo o acesso ao ensino superior e ofertando promoções e melhores condições para que o estudante tenha possibilidade de estudar os cursos, observamos, a partir dos relatos das experiências dos sujeitos, que os verdadeiros interesses da instituição são puramente lucrativos, e a concepção de educação que a IES traz em seu currículo atende aos requisitos básicos do Ministério da Educação, mas não se preocupa com as especificidades das localidades atendidas, demonstrando apenas o interesse financeiro infiltrado nesse contexto.

Ao buscarmos conhecer o pensamento dos docentes sobre sua formação pela educação à distância, alguns reconhecem o avanço que a modalidade educacional proporcionou para os moradores da região marajoara ao ofertar cursos de nível superior que, outrora, estavam distantes da realidade dessas pessoas.

Todavia, a maioria dos docentes tem uma visão negativa do curso ao refletir e concluir que não obtiveram o conhecimento que esperavam. Algumas professoras destacaram as disparidades dos conteúdos estudados durante a graduação diante da realidade ribeirinha, principalmente após experiências formativas em cursos presenciais, nos quais puderam apreender novos conhecimentos.

Algumas falas também apontaram o tutor presencial como alguém que pode contribuir positivamente durante o processo formativo, porém os docentes não tiveram essa figura durante sua formação. Eles afirmaram que a tutoria poderia contribuir durante o período de estudo, ressaltando que esse contato com um tutor, de forma presencial, proporcionaria uma formação mais proveitosa e com qualidade para o aluno.

Considerando todo o contexto pesquisado, cumprindo nosso último objetivo específico, analisamos as repercussões do curso de pedagogia pela modalidade de educação à distância na atuação profissional dos professores participantes da pesquisa, hoje atuantes na escola ribeirinha.

Algumas professoras identificaram a contribuição teórica na formação que obtiveram, enquanto os demais disseram não perceber contribuições significativas da formação inicial para sua prática pedagógica. Ressaltam a falta de tutoria e estágio como fatores que prejudicaram sua atuação, restando a eles a busca por aperfeiçoamento por meio de pesquisas e outros cursos.

No que se referem às mudanças e contribuições da formação para a vida pessoal dos sujeitos, as falas retratam diversos âmbitos da vida dos professores que sofreram melhorias, como os benefícios financeiros que permitiram certa ascensão econômica, assim como um novo olhar destinado a eles devido ao título que agora passam a carregar, como profissionais da educação.

Para as mulheres, a formação em nível superior abriu muitas portas, desde a independência financeira à abertura de novas possibilidades na região em que residem, marcada por limitações de trabalho e desigualdades sociais.

Diante dos resultados analisados, podemos considerar que a formação inicial dos professores ribeirinhos foi marcada por desafios e limitações, as quais tornaram a trajetória mais árdua e o processo formativo repleto de lacunas.

A instituição formadora, em seu caráter privado com fins lucrativos, é apenas mais uma dentre as grandes empresas no mercado educacional que tem adentrado o território amazônida em busca de maiores oportunidades de lucro, sem a intenção primordial de oferecer uma educação baseada em critérios qualitativos.

Deste modo, o discurso de democratização do ensino superior que embasa as ações dessas instituições não pode servir como pretexto para a crescente massificação desse nível de ensino, pois, como já foi enfatizado durante as discussões feitas neste estudo, o ato de pensar em democratizar o ensino superior, implica o pensar em garantir o acesso dos estudantes a esse nível de ensino, assim como garantir sua permanência.

Pensar em novas formas de acesso também exige um olhar destinado aos indivíduos excluídos socialmente, para que não se encontrem limitados a uma única opção de prosseguir seus estudos por conta dos fatores socioeconômicos que os cercam.

Portanto, aqui enfatizamos a necessidade contínua de leis e ações voltadas para a formação docente e de políticas públicas que garantam a qualidade acadêmica na formação de professores em nosso país. Reforçamos ações favoráveis ao crescimento das instituições públicas, a ampliação de vagas ofertadas e ações que incentivem a permanência do estudante na universidade, almejando a conclusão do curso.

O acesso a instituições de nível superior públicas e presenciais deve ser possível até mesmo para aqueles que estão em regiões distantes dos centros urbanos, seja por meio de cursos intervalares, como os cursos ofertados pelo programa Forma Pará, e também por meio de polos de apoio presencial de instituições públicas, que priorizem o acesso ao conhecimento científico e a produção da pesquisa.

E, diante do novo decreto nº 12. 456/2025, que regulou os procedimentos de oferta dos cursos à distância, determinando que os cursos de licenciatura ocorram apenas em modalidade presencial ou semipresencial, entendemos que novas mudanças irão ocorrer no cenário formativo de professores no Brasil, favorecendo o crescimento da modalidade semipresencial diante da oferta de cursos de licenciatura que já dominavam as matrículas na modalidade de educação à distância.

Enfatizamos, diante desse cenário, a necessidade de supervisão e fiscalização das instituições formadoras, tanto públicas quanto privadas, e a determinação de critérios rígidos para que a formação docente seja ofertada, buscando a qualidade e excelência de seus profissionais.

Em tempos de desvalorização docente, a luta por melhores condições de trabalho e formação deve ser pauta primordial dos profissionais da educação. E trabalhos que abordam essas temáticas são de suma importância, tais como este estudo, que explora essa discussão dentro do contexto paraense e amazônico, posto que tornam visível algo que está diante de nós, porém muitos não conseguem identificar.

O cenário que hoje enxergamos não está tão favorável àqueles que lutam por uma educação igualitária e de qualidade, mas isso não significa que o fatalismo e a desesperança devam perscrutar nossa caminhada, e sim que o ato de esperar, segundo Freire, nos faça ver novos horizontes e engaje nossa busca por uma formação de qualidade aos educadores.

Tal formação deve contemplar seu lugar de origem e também de atuação, lhe dando condições de ser um educador que transforme dificuldades em desafios, tais como os sujeitos de nossa pesquisa, e que esses desafios sejam superados, mesmo em tempos de crise.

Nossa perspectiva diante da discussão proposta é provocação de inquietação a quem o ler, para que haja reflexão e uma nova postura diante dessa realidade educacional que observamos.

Sem a intenção de concluir esse estudo, ressaltamos que há muito a ser pesquisado e investigado sobre a temática. A pesquisa aqui realizada alcançou o objetivo de investigar o processo formativo em pedagogia na modalidade EaD de docentes ribeirinhos e a repercussão na atuação dos professores do município de Anajás, nos proporcionando o conhecimento dessa realidade e os impactos que os déficits da formação inicial causaram na prática pedagógica dos docentes.

Ressaltamos que há muito a ser feito em prol dos moradores de comunidades ribeirinhas, desde as crianças até os mais velhos, por isso é imprescindível que as reivindicações pelos direitos dessas populações sejam ampliadas, buscando melhorias para as escolas das comunidades, valorizando a trajetória de luta dos Movimentos Sociais e das pessoas envolvidas que têm persistido em buscar melhores condições de vida.

Almejamos dar voz e espaço aos profissionais da educação atuantes nas comunidades ribeirinhas marajoaras, para que as crianças, futuras gerações dessas populações, tenham melhores meios de alcançar o sucesso em sua trajetória, seja pelos rios ou igarapés, pelas embarcações ou por meio de ideias. Que uma educação de qualidade proporcione a realização de sonhos em meio aos rios da Amazônia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Débora Guimarães de. **Campo Alegre, presente:** uma análise da formação do professor na escola do campo. 2021. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/browse?type=author&value=Almeida%2C+D%C3%A9bora+Guimara%C3%A7es+de>. Acesso: 29 mar. 2024.
- ALMERON, Andrews Alves. **Educação à Distância e Formação Docente no Sudoeste do Paraná: O Protagonismo Do Curso De Pedagogia.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5560>. Acesso em: 18 de fev. de 2025.
- ALVES, Amanda Oliveira de Almeida. **Institucionalização da EAD, por meio do sistema UAB, nas instituições públicas de ensino superior:** o caso da UFPA. 150 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2023. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=537>. Acesso em 8 mai. 2024.
- AMORIM, Evelyn Vieira. **Formação de Pedagogos na Educação à Distância no Brasil - Período de 1990 - 2018:** uma análise contra-hegemônica a partir da Pedagogia Histórico Crítica. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Estado do Paraná. Foz do Iguaçu, Paraná, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5722>. Acesso em: 06 jul. 2024.
- ANAJÁS. **Plano para retorno às Aulas durante Pandemia SARS-CoV-2.** 2021.
- ANAJÁS. Sobre o município. **Prefeitura Municipal de Anajás,** Anajás, 2023. Disponível em: <https://anajas.pa.gov.br/o-municipio/sobre-o-municipio/>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Projeto do Capital para a Educação:** Análise e Ações para a Luta. Vol. 2. Brasília, DF, 2019, 50 p.
- ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Projeto do Capital para a Educação:** Análise e Ações para a Luta. Vol. 3. Brasília, DF, 2020, 78 p.
- ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Enquanto asfixia orçamento das universidades federais, governo regulamenta nova política de EaD.** 30 de maio de 2025. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/enquanto-asfixia-orcamento-das-universidades-federais-governo-regulamenta-nova-politica-deeaD1/page:154/sort:Conteudo.created/direction:desc>. Acesso em: 3 jun. 2025.
- ANDRADE, Sanete Irani de. As Companhias do Mercado da Educação Superior no Brasil e suas Decisões Estratégicas no Período de 2007 a 2021. **Revista Educ. Soc.,** Campinas, v. 44, e273744, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.273744>. Acesso em: 22 out. 2025.

ARAÚJO, Patrícia Cruz de. **O Curso de Pedagogia/EaD no Oeste do Paraná: uma Análise Crítica de sua expansão (2005-2019)**. 185 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5678>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Dados inéditos revelam estrago causado pelo EaD na educação do Brasil**. Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/dados-ineditos-revelam-estrago-causado-pelo-EaD-na-educacao-do-brasil/>. Acesso em: 27 jul. 24.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico o que é, como se faz**. 49 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BANCO MUNDIAL. **Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria**. Washington D.C. 2003.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington D.C. 1995.

BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**, 2017.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. **Curso de Pedagogia EaD e a constituição da docência com crianças**. 290 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Ana%20Clarisse%20Alencar%20Barbosa.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (2011). Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 27(1). Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19966>. Acesso em: 08 dez. 2023.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BENATTI, Remi Maria Zanatta. **A Mediação Pedagógica enquanto estratégia de Formação Docente em contextos de aprendizagem na Educação à Distância**. 162 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade La Salle, Canoas, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/2334>. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP Nº 4/2024**. Abril de 2024. Disponível em: <https://share.google/rvkTdLV4MA3fzjDMC>.

BRASIL. **Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em:

https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf
Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em:
[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica,Educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20%2D%20PRONERA.&text=Vide%20Norma\(s\)%3A,\)%20%2D%20\(Revoga%C3%A7%C3%A3o%20Parcial\).](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica,Educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20%2D%20PRONERA.&text=Vide%20Norma(s)%3A,)%20%2D%20(Revoga%C3%A7%C3%A3o%20Parcial).)
Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. **Casa Civil**. Decreto nº 5.800. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF, DOU nº 110, Seção 1, 9/6/2006, p. 4. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf
Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, 2015. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>
Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3/2006. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, 2006. Disponível em: [pcp003_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf) (mec.gov.br). Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm Acesso em: 30 de jul. de 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 16 de abr. de 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação à Distância. Referenciais De Qualidade Para Educação Superior à Distância. Brasília, Agosto de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refEaD1.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Banco Mundial. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20758-banco-mundial#:~:text=O%20Grupo%20Banco%20Mundial%2C%20uma,de%20conhecimentos%20para%20apoiar%20os>. Acesso em: 14 mai. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Decreto nº 1.917. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. D.O. 27/05/1996, P. 9213. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1917.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%201.917%2C%20DE%2027%20DE%20MAIO%20DE%201996.&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,Desporto%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação à distância por instituições de educação superior em cursos de graduação. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto-12456-2025-05-19.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2025.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade à distância em cursos de graduação. presencial. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria1428.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretarias Extintas. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/secretarias-extintas> Acesso em: 14 mar.2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Decreto nº 1.237, de 6 de setembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Educação à Distância SINEAD. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D1237.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria nº 10 de 02 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_10_020709.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, págs. 02 a 05. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 09 jun. 2025.

BRASÍLIA. **AS 20 metas do PNE e a avaliação do INEP**. Agência Senado, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/02/17/as-20-metas-do-pne-e-a-avaliacao-do-inep>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BOCCHESE, Jocelyne da Cunha. O Professor e a Construção de Competências. *In*: ENRICONE, Délcia e STOBÄUS, Claus Dieter (Org.). **Ser professor**. 5 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 25-39.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: Orgs: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-266.

CAPES. **CAPES anuncia nova diretora de Educação à Distância**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 2023. Disponível em: <https://intranet.capes.gov.br/noticias/9906-capes-anuncia-nova-diretora-de-ensino-a-distancia>. Acesso em: 14 mar. 2024.

CARDOSO, Mariana Civalsci. **A formação inicial de professores do curso de pedagogia e as suas confluências com a modalidade EaD**: por uma formação do professor pesquisador. 2019. 131 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/6-2019> Acesso em: 08 dez. 2023.

CASTRO, Fernando Rodrigues de. **Formação Docente à Distância**: Caminhos E Desafios Na Ciberultura. 117 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, 2022. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/43744>. Acesso em: 01 jan. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. **Ilha de Marajó, no Pará, é o maior arquipélago de mar e rios do mundo**. Confederação Nacional de Municípios – Agência CNM, Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/ilha-de-marajo-no-para-e-o-maior-arquipelago-de-mar-e-rios-do-mundo>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CONTI, Bruno De; VILLEN, Patricia. Financeirização e educação: lógicas irremediavelmente irreconciliáveis. **Revista Cocar** Edição Especial. N.20/2023 p.1-17. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar> Acesso em: 08 mai. 2024.

COSTA, Sanmia Shunn De Oliveira Jesus. **Formação de Professores na Educação à Distância**: um estudo sobre a modalidade. 2018. 198 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de formação de professores e humanidades, Goiânia-GO. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4069> Acesso em: 08 dez. 2023.

COSTA, Eliane Miranda. Escolas Ribeirinhas e seus Desafios: faces da educação do campo na Amazônia Marajoara. **Revista Teias** v. 22, n. 66, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/51951>. Acesso: 29 mar. 2024.

DECKER, Aline. A Formação Docente no Projeto Político do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017, p. 85-116.

DINIZ, Ercules Laurentino. **Alunos Virtuais (as), Professores (as) Presenciais**: A negação de elementos essenciais do ensino no processo de formação inicial docente à distância. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23392>. Acesso em: 04 de maio de 2023.

ECONODATA. **ISM - Instituto Superior de Educação Marajoara**. Disponível em: <https://www.econodata.com.br/consulta-empresa/21091542000197-q-r-da-s-fonseca-instituto-de-educacao-ltda#dados-da-receita-federal-section>. Acesso em: 18 de mai. de 2025.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; TITTON, Mauro. AVILA, Astrid Baecker. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8920. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920>. Acesso em: 08 mai. 2024.

FERREIRA, Leliane da Costa. Afualizando a Educação em Ciências: Educação Escolar Ribeirinha Intercultural na Amazônia Marajoara. 194 F. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – São Cristóvão/SE, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/18474>. Acesso em: 16 mai. 2024.

FOLTRAN, Elenice Parise. **A Política Pública de Formação de Professores na Modalidade à Distância e o habitus do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG**. 264 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/fkvux/awir/> Acesso em: 8 dez. 2023.

FONSECA, Ione Barbosa. **O Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da Universidade Federal de São Carlos**: reflexões sobre o Currículo. 151 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/15815>. Acesso em: 8 dez. 2023.

FRANÇA, Francilva Costa de. **Políticas de Formação de Professores à Distância: um estudo sobre o contexto da prática no curso de Pedagogia da UFMA**. 111 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão.
<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4134>. Acesso em: 08 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 Anos De Embate Entre Projetos De Formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 18 fev. 2025.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação De Professores: a Prioridade Postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Disponível: 20 fev. 2025.

GARCIA, Marta Fernandes. Avaliação da qualidade de cursos de licenciaturas na Modalidade à Distância na percepção de seus estudantes. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. 2018. Disponível em:
<https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1079919>. Acesso em: 8 dez. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 58 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 18 jul. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Maria Gildacy Araújo Lôbo. Os Desafios da Formação Permanente de Professores e Professoras numa Perspectiva Crítico-Reflexiva Freiriana. In: ABREU, Janaina M.; PADILHA, Paulo Roberto (Orgs.). **Aprenda a dizer a sua palavra: artigos produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020.

GUIMARÃES, André Rodrigues; SILVA, Adeildo Telles da e NOGUEIRA, Ari Fernandes Santos. Financeirização do Ensino Superior no Brasil: inserção e atuação da Cogna Educação na Região Norte. **Revista Cocar**. Edição Especial. N.20/2023 p.1-23. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em: 08 mai. 2024.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Educação do Campo, Legislação e Implicações na Gestão e nas Condições de Trabalho de Professores das Escolas Multisseriadas. In: **2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE. São Paulo: ANPAE, 2011. v. 1. p. 55-70.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo e COSTA, Maria Conceição dos Santos. Formação de Professoras e Professores na Amazônia Paraense: Regulação, Resistências e Experiências Contra-hegemônicas. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.16 – 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2949>. Acesso em: 29 mar. 2024.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CÔRREA, Sérgio Roberto Moraes. Educação Popular e Educação do Campo na Amazônia: análise a partir dos Movimentos Sociais. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, nº 07, p. 123-142, jul.-dez./2019. Disponível em: Acesso em: 21 de out de 2024.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. **Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia** – GEPERUAZ, 2008. Disponível em:

https://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2025.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2000.

INEP. **EAD registra 3 milhões de ingressantes em 2022**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/ead-registra-3-milhoes-de-ingressantes-em-2022>. Acesso em: 12 mar. 2024.

KATO, Fabíola Bouth Grello; CORDEIRO, Tarcísio da Silva e COSTA, Carolina Costa da. A governança corporativa como modelo de gestão das empresas educacionais financeirizadas: o caso do Grupo Ser Educacional S.A. **Revista Cocar**. Edição Especial. N.20/2023 p.1-19 Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em: 08 mai. 2024.

KUHN, Ana Paula. O Estágio Curricular no contexto da EaD: a relação entre Teoria e Prática na formação do Pedagogo. 2019. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/1896>. Acesso em: 8 dez. 2023.

MANDELI, Aline de Souza. EAD E UAB: A Consolidação da Fábrica de Professores em Nível Superior. In: EVANGELISTA Olinda; SEKI, Allan Kenji. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017, p. 197-232.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: BOITEMPO Editorial, 2004.

MELLO, Leonardo Henrique Santos. **Ensino à Distância (EaD): sua função enquanto Política Pública para a democratização do Ensino Superior**. 130 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontífica Universidade Católica de Góias. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4400>. Acesso em: 8 dez. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da Pesquisa Social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-29.

MIRANDA, Gilmar Dos Santos Sousa. **Tecnologias da (In)Formação, Intermedialidade e Mediação Pedagógica: Possibilidades e Desafios na Formação Docente à Distância pelo olhar dos estudantes**. 2021. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade São Francisco. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11219766. Acesso em: 8 de dez. de 2023.

MOCARZEL, Marcelo; LOPES, Mônica de Oliveira; FERREIRA, Diego Jorge. Análise de produções científicas sobre privatização, mercantilização e financeirização da educação superior brasileira. **Revista Cocar**. Edição Especial. N.20/2023 p.1-21. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em: 08 mai. 2024.

MONTEIRO, Sandy Bouth Sanches. **O Ensino Superior Privado-Mercantil à Distância: O Caso da Laureate Brasil**. 2020. 149 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2020. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/sandy.pdf>. Acesso em 8 mai. 2024.

MORAN, José Manuel. Modelos e avaliação do ensino superior à distância no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 54–70, 2009. DOI: 10.20396/etd.v10i2.977. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/977>. Acesso em: 14 mar. 2024.

NOBRE, Natiély Ramyla de Almeida Ferreira. **Das águas do rio ao som das aves pantaneiras: a formação para o trabalho em escolas ribeirinhas do Pantanal sul-matogrossense na visão de professoras alfabetizadoras**. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4286>. Acesso: 12 nov. 2023.

NÓBREGA, Martha Elizabeth Brasil. **Análise ecoepidemiológica da malária no município de Anajás, Pará, utilizando geoprocessamento**. 2011. 74 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://arca.fiocruz.br/handle/icict/35100>. Acesso em: 23 mai. 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2025.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia. Breves Notas para pensar a docência na Perspectiva Profissional. *In*: (Org.) CUNHA, Emmanuel Ribeiro; SÁ, Pedro Franco. **Ensino e Formação Docente: propostas, reflexões e práticas**. Belém: 2002.

OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de; LOPES, Ivana Carla de Oliveira. A Formação Docente da Educação Básica Pública: uma correlação de forças frente as parcerias público-privadas. In: SANTOS, Karla de Oliveira; SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da. (Orgs.). **Políticas Educacionais em foco: pesquisas e reflexões**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 35-54.

OLIVEIRA, Vanêssa de Cássia. **Formação do Pedagogo na Modalidade Educação à Distância da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO):** do aspecto histórico da EaD à organização da proposta pedagógica do curso de Pedagogia. 175 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Centro-Oeste. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1858>. Acesso em: 8 de dez. de 2023.

PARÁ. **Projeto Mundiar**. Secretaria de Educação do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/10067-projeto-mundiar>. Acesso em: 18 jun. 2025.

PARÁ. Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Educação Superior, Profissional e Tecnológica do Estado do Pará. Lei nº 9.324 de 7 de outubro de 2021. Cria o Programa de Educação e Formação Superior, no âmbito do Estado do Pará, denominado “Forma Pará”. **Diário Oficial**, Belém, 08 de outubro de 2021. Disponível em: Acesso em: 11 de julho de 2025.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Lennon Martins. **Expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia na Universidade Estácio de Sá e a Mercantilização do Ensino à Distância**. 2022. 174 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2020. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/dissertalennon.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2024.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **A formação do professor da educação infantil no contexto da modalidade à distância: o curso de pedagogia em foco**. 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3350>. Acesso em: 08 dez. 2023.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Revista Interface** — Comunic, Saúde, Educ. 83-94. Agosto, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006> Acesso em: 17 de out. de 2024.

POÇA, Lidiane Cristina Silva da. **Prática pedagógica da educação do campo na Amazônia: potencialidades e desafios nas turmas multisseriadas no município de Castanhal-PA**, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11345084. Acesso em: 12 nov. 2023.

POMNITZ, Naila Cohen. **O curso de pedagogia EaD e a formação para atuação na educação infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas**. 2015. 134 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7227>. Acesso em: 08 dez. 2023.

RANGEL, Luiza. A Educação Superior e as Recomendações do Banco Mundial: Investir Mais E Melhor. *In*: XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste / XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE / XIV Encontro Estadual da ANFOPERJ / VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ, 2018, Rio de Janeiro. **Anais Resumos Expandidos**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2018. 1775 p. Tema: Política, gestão e formação de professores: (contra)reformas e resistências.

RANIRO, Juliane. **Professores Iniciantes egressos da Pedagogia EaD na relação com os saberes da ação pedagógica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara. 210 f. 2017. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4325. Acesso em: 08 dez. 2023.

RECEITA FEDERAL. Secretaria Especial da Receita Federal do Brasil. **Comprovante de Inscrição e de Situação Cadastral**. Disponível em: https://solucoes.receita.fazenda.gov.br/servicos/cnpjreva/Cnpjreva_Comprovante.asp. Acesso em: 22 jul. 2025.

RIBEIRO, Rainesson. **Marajó tem 4 cidades entre as 10 com os piores índices de alfabetização no Pará**. Notícia Marajó, Belém, 2024. Disponível em: <https://noticiamarajo.com.br/marajo-2/marajo-tem-4-cidades-entre-as-10-com-os-piores-indices-de-alfabetizacao-no-para/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

RODRIGUES, Bianca. **Nova Lei do Magistério do Pará garante permanência do Sistema de Organização Modular de Ensino**. 2025. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/13647-nova-lei-do-magisterio-do-para-garante-permanencia-do-sistema-de-organizacao-modular-de-ensino>. Acesso em: 18 de jun. de 2025.

ROSICHLER, Maria Batista De Prado Campana. **Educação à Distância: desafios no percurso formativo na visão de discentes de uma Universidade do Vale do Paraíba**. 163 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/dissertacoes/mpe/b/Rosichler-Maria-Batista-de-Prado-Campana.pdf>. Acesso em 8 dez. 2023.

SARTORI, Andressa Pereira Silva. **Reflexões na formação em pedagogia nos cursos EaD: uma análise histórico-crítica**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Alegre-ES, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/12274>. defesa em 31 de agosto de 2023. Acesso em: 8 dez. 2023.

NETO, Artur Bispo dos Santos; ARAUJO, Lorraine Marie Farias de. Ensino à Distância (EaD) e destruição da Universidade Pública. Universidade e Sociedade, **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**. Janeiro de 2021, revista nº 67.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: Predomínio Privado/Mercantil e Desafios para a Regulação e a Formação Universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004> Acesso em: 20 abr. 2025.

SILVA Eliomar Nascimento da. **A Expansão dos Cursos na Modalidade à Distância e a Formação Inicial de Professores em Matemática na UFPA: Democratização Com Qualidade Social?** 2019. 180 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12247>. Acesso em 8 mai. 2024.

SILVA, Genivaldo Alves da. **Contexto da Formação Docente em curso de Pedagogia na Modalidade à Distância, no município de Juina – MT.** 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/9a5df4bc-ad46-4c38-b67d-c2e4a8d5f773/content>. Acesso em: 08 dez. 2023.

SILVA, Vitória Eloise Dantas. **Formação docente e educação à distância no município de Água Branca-AL: limites e possibilidades de superação.** 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4826>. Acesso em: 08 dez. 2023.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; ANJOS, Maura Pereira dos; MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-22, e4562146, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994562>. Acesso em: 21 out. 2024.

SOUTO, Mayara. **Cursos de graduação à distância aumentam 189% em 4 anos e “preocupam” o MEC.** Correio Braziliense, Brasília, 10 de out. de 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2023/10/5132899-cursos-de-graduacao-ead-aumentam-189-em-quatro-anos-e-qualidade-preocupa-mec.html> Acesso em: 9 jun. 2025.

SOUZA, Juliana Rodrigues de Oliveira; ARAUJO, Flávia Monteiro de Barros e MALDONADO, Beatriz. As Diretrizes para Formação de Professores do Banco Mundial: um Breve Histórico. In: XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste / XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE / XIV Encontro Estadual da ANFOPERJ / VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ, 2018, Rio de Janeiro. **Anais Resumos Expandidos**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2018. 1775 p. Tema: Política, gestão e formação de professores: (contra)reformas e resistências.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Roseane Fernandes. **A EaD nos cursos de graduação no Brasil: argumentos favoráveis e desfavoráveis à oferta.** 2019. 116 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/96fa8a5f-8c02-4f74-8911-e058833f0d82>. Acesso em: 04 mai. 2023.

TOLEDO, Jaques Antônio de. **A educação superior à distância: políticas e dinâmicas da formação de professores em EaD em Santa Catarina**. 2020. 142 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul. Campus Chapecó. SC. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3895>. Acesso em: 04 mai. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIP. **Universidade Paulista**. São Paulo, 1997-2025. Disponível em: <https://www.unip.br/>. Acesso em: 21 de mai. de 2024.

VITAGLIANO, José Arnaldo. **A face jurídico-legal da transnacionalização da educação superior no Brasil – o caso da Laureate/FMU**. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Nove de Julho – UNINOVE. São Paulo, 2018. Disponível em: Acesso em: 16 abr. 2025.

XAVIER, Murillo Ferreira. **Franquia: Conceito, Aspectos, Contrato e Considerações Quanto à Lei N° 13.966/2016**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2022.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Título da pesquisa: EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD: a formação inicial de professores ribeirinhos em Anajás – PA.

Pesquisadora Responsável: Dheneffer Cantão Rodrigues

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Dheneffer Cantão Rodrigues, que é aluna matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA) sob a orientação da Prof^a Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos, com a finalidade de firmar acordo escrito, para que você possa autorizar a sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Título da pesquisa: EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD: a formação inicial de professores ribeirinhos em Anajás – PA.

Objetivo principal: Investigar o processo formativo em pedagogia na modalidade EaD de docentes ribeirinhos para analisar a repercussão na atuação dos professores do município de Anajás.

Justificativa: Esta pesquisa justifica-se por três razões: Acadêmica, Social e pedagógica. Acadêmica por representar um trabalho de pesquisa inovador e que traz contribuições para o meio científico; social, para oportunizar discussão acerca da formação de professores de comunidades ribeirinhas por meio da educação a distância; e pedagógico, uma vez que irá proporcionar reflexões acerca da formação docente no contexto amazônica, a qual interfere direta e indiretamente no processo educacional de estudantes dessa região.

Procedimentos: A entrevista a ser realizada é de cunho qualitativo, semi estruturada, podendo ter perguntas acrescentadas no decorrer do procedimento, de acordo com o relato do entrevistado.

Assinatura do participante de pesquisa
ou representante legal

Assinatura da pesquisadora

Será autorizado a pesquisadora a realização da entrevista dos docentes. Diante de seu consentimento, reafirmamos a garantia de que serão tomadas as medidas necessárias para manter a integridade dos participantes ainda que os riscos se façam presentes em algumas situações:

- Interpretação distorcida do que foi dito, neste caso, teremos cuidado para que seja realizada uma escuta atenciosa e atenta aos mínimos detalhes.

A fim de garantir que as medidas acima serão tomadas, você receberá uma via do termo de Consentimento Livre Esclarecido. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identifica-los(as). Dentre os benefícios da pesquisa destaca-se o protagonismo do docente em meio a sua jornada formativa como sujeito do campo e precursor de melhorias na educação de sua comunidade.

- 2- **Riscos:** Durante a pesquisa poderá ocorrer dispersão dos seus dados pessoais e das informações da sua entrevista, mas NÃO utilizaremos o seu nome nem nada que o identifique. Vamos substituir os nomes por identificação fictícia. As informações serão manipuladas APENAS pela pesquisadora e utilizadas somente neste estudo. Os riscos, portanto, desta pesquisa estão na possibilidade de você se sentir constrangido com alguma informação que venha revelar sua identidade, no que tange: classe, etnia, religião entre outras, a qual estas podem comprometer sua marcação social diante de seus amigos e familiares. Caso algum constrangimento ocorra e você se sinta desconfortável é garantido o direito de interromper a entrevista e encerrar a sua participação na pesquisa.
- 3- **Benefícios:** Dentre os benefícios da pesquisa será possível contribuir para a discussão acerca da formação de professores de áreas ribeirinhas. Esse trabalho, junto às demais iniciativas existentes, irá ampliar o conteúdo das reflexões acerca do docente da escola do campo.
- 4- **Retirada do Consentimento:** Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.
- 5- **Garantia do Sigilo:** A pesquisadora garante a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.
- 6- **Formas de ressarcimento das despesas e/ou indenização decorrentes da participação na pesquisa:** Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se tiver alguma despesa decorrente da sua participação, você será ressarcido pelo pesquisador responsável. Além disso, caso tenha eventuais danos causados pela participação na pesquisa, terá direito à indenização pelo pesquisador responsável”
- 7- Informações da pesquisadora: Dheneffer Cantão Rodrigues (pesquisadora responsável). E-mail: dheneffercantao@gmail.com

- 8- Este termo está assinado em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com a pesquisadora responsável, que poderá ser contatada para tirar suas dúvidas sobre a participação em qualquer momento posterior.

Assinatura da pesquisadora – Dheneffer Cantão Rodrigues – Discente do Curso de Mestrado em Educação da UEPA/CCSE/PPGED.

Prof. Dr^a Tânia Regina Lobato dos Santos – orientadora da pesquisadora

9- Consentimento Pós-Informação:

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador (es).

Local: _____ Data: ____/____/____

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FUNCIONÁRIOS DO POLO – UNIP

1. Identificação:

Nome:

Atividade que desempenha:

Formação:

2. Polo da UNIP:

- Funcionamento do polo:
- Como e quando o polo surgiu?
- Quais atividades ocorrem no polo?
- Quem é o responsável/coordenador?
- A quem o polo está vinculado?
- Como é feita a seleção/matricula de alunos?
- Como funciona o Ambiente Virtual de Aprendizagem?

3. Sobre o curso de Pedagogia:

- Quantos alunos encontram-se matriculados?
- Como são feitas as tutorias?
- Como acontecem as provas presenciais?
- Como ocorrem os estágios supervisionados?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES RIBEIRINHOS

1. Identificação:

Nome/Nome pelo qual deseja ser identificado na pesquisa:

Idade:

Cor:

Estado Civil:

Tempo de formado (a):

Tempo de atuação docente:

2. Formação Inicial:

- Curso
- Universidade em que se formou/Polo
- Tempo de formação

3. Sobre o curso de pedagogia:

- Como ocorreu a formação inicial?
- Como funcionavam as aulas/atividades online?
- Como você se organizava para estudar?
- Qual material didático era utilizado?
- Você ainda possui esse material?
- Você tinha acesso a outros textos e livros?
- Como ocorreram os estágios?

4. Sobre o polo:

- Quais espaços havia no polo?
- Quais atividades aconteciam no polo?
- Como ocorriam essas atividades?
- Como era o momento de avaliação presencial?
- Como acontecia a tutoria (a distância e presencial)?

5. Contribuições da formação:

- Quais dificuldades você encontrou quando começou a trabalhar na escola, em sala de aula?
- De que maneira, a sua formação contribuiu para sua atuação em sala de aula e para superar suas dificuldades?
- Quais as contribuições dessa formação para sua vida?

6. Perspectivas do docente:

- Por que você escolheu esse curso e essa modalidade?
- Qual sua visão sobre a formação pela modalidade a distância?
- Como você avalia a formação que recebeu?
- Como você pensa que poderia ser uma boa formação inicial de professores?



Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113 – 200 – Belém – Pará
<https://propesp.uepa.br/ppged/>

